

**KVALITATIVNÍ PŘÍSTUP
A METODY VE VĚDÁCH
O ČLOVĚKU**

X

Vybrané aspekty teorie a praxe

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta

**KVALITATIVNÍ PŘÍSTUP
A METODY VE VĚDÁCH
O ČLOVĚKU**

X

Vybrané aspekty teorie a praxe

MATÚŠ ŠUCHA
MIROSLAV CHARVÁT
VLADIMÍR ŘEHAN
(Eds.)

Olomouc 2011

Oponenti:

Prof. PhDr. Ivo Čermák, CSc.

Doc. PhDr. Vladimír Chrz, Ph.D.

Základ publikace tvoří příspěvky z X. česko-slovenské konference Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku – „Kvalitativní výzkum a vzdělávání“. Konference se konala 24.–25. ledna 2011 v Olomouci.

Na vydání této publikace se finančně podílely:

Rozvojové projekty veřejných vysokých škol (MŠMT ČR)

Katedra psychologie Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní, správněprávní popř. trestněprávní odpovědnost.

Autorem ilustrace na obálce je Mgr. Jiří Charvát. Název ilustrace: „č.p. 2792“

Editors © Matuš Šucha, Miroslav Charvát, Vladimír Řehan, 2011

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2011

Ediční řada – Sborníky

1. vydání

ISBN 978-80-244-2906-9

OBSAH

Předmluva	9
<i>Miroslav Charvát</i>	
Klima školní třídy jako výzkumné pole	11
<i>Robert Čapek</i>	
Poruchy spánku u starších lidí. Kvalitativny výskum	18
<i>Peter Tavel, Ján Šandora</i>	
Zvládání vdovství starších žen	26
<i>Lenka Pauknerová</i>	
Vzdělávání po odchodu do důchodu – subjektivní významy	34
<i>Jaroslava Hasmanová Marhánková</i>	
Lžou nebo se mýlí nebo nám nerozumí? Kulturní modely a vzdělávání ve vyloučených lokalitách.....	41
<i>Dana Bittnerová, David Doubek, Markéta Levínská</i>	
Zneužívane inhalantov v rómskych osídleniach na východnom Slovensku	51
<i>Miroslav Popper, Petra Szeghy</i>	
Psychologie s duší nebo bez duše	59
<i>Jan Krása</i>	
Aplikace metody PRVA v etopedické praxi	67
<i>Jiří Závora, Zdeněk Staněk</i>	
Dětské stonání doma – sonda s využitím dětské kinetické kresby	76
<i>Jiří Mareš</i>	
Rodové stereotypy do/zo škôlky.....	85
<i>Natália Sedlák Vendelová, Vladimíra Gajdošová, Lenka Mesarčová</i>	
Raná výučba cudzích jazykov a jej analýza prostredníctvom etnografie tela.....	94
<i>Ondrej Kaščák, Branislav Pupala</i>	
Výzkumný přístup ke zkoumání hlasové změny jako Jáské zkušenosti u budoucích učitelů.....	101
<i>Alena Nohavová, Jan Slavík</i>	
Kvantifikace kvalitativních dat metodou škálování v adiktologické analýze médií.....	107
<i>Petr Novák, Michal Miovský, Lenka Šťastná</i>	

Ako možno kreatívnu (kvalitatívnu) analýzu občianskej ne/participácie postaviť na kvantite	114
<i>Gabriel Bianchi</i>	
Kvalitatívni interpretace kvantitatívniho výzkumu interakce učitel-žák na primární škole.....	122
<i>Dominika Stolinská</i>	
Dialogické jednání – sledování kvalitativních změn v utváření sebereflexe	131
<i>Stanislav Suda</i>	
Dialogické jednání s vnitřním partnerem jako možnost rozvoje osobnosti pedagoga.....	137
<i>Josef Nota</i>	
Psychosomatické disciplíny ve vzdělávání budoucích učitelů	144
<i>Milena Matějčková</i>	
Vzdělanostní aspirace -náciletých těhotných žen a matek: Selhání v roli nebo konflikt rolí?	151
<i>Renáta Kyzlinková</i>	
Vzdělávání a podpora osob s mentální retardací k jejich uplatnění na otevřeném trhu práce	160
<i>Martin Lečbych</i>	
Kvalitativa jako prostředek evaluace efektu povinných vzdělávacích kurzů pro rodiče nemající genetickou vazbu k dítěti.....	168
<i>Hana Konečná, Lucie Koubová</i>	
Shody a odlišnosti v pojetí reflektivního psaní v pedagogice a v disciplíně Dialogické jednání s vnitřním partnerem.....	177
<i>Martina Musilová</i>	
Asistent dialogického jednání.....	182
<i>Michal Čunderle, Jan Zich</i>	
„Vůle ke hře“ – pedagogika Ivana Vyskočila	192
<i>Eva Slavíková</i>	
Textualita školy	199
<i>Lukšík Ivan</i>	
Problémový žák – žák s problémem? Sonda do sociálních reprezentací studujících učitelství.....	208
<i>Tereza Škubalová</i>	

Využití metody SEIQoL v problematice vzdělávání žáků-cizinců na primární škole.....	216
<i>Pavλίna Nakládalová</i>	
Stereotypy lesbických žien v Českej republike a v Holandsku.....	222
<i>Linda Lörincová, Olga Pechová</i>	
Supervize v pregraduální přípravě sester (skupinová diskuse – Focus group)	229
<i>Mílana Vaňková, Eva Marková, Jindra Blatnická</i>	
Aspekty ovlivňující životní spokojenost singles	237
<i>Veronika Očenášková</i>	
Mediálne posolstvá príbehov talianskeho časopisu pre ženy Confidenze	246
<i>Lubomíra Stanková</i>	
Od sociálního „Já“ k ekologickému „Já“ cestou výchovy uměním.....	253
<i>Jiří Závora</i>	
Práca s trpiacim človekom – predstavy (študentov) a skutočnosť (skúsenosti z praxe).....	259
<i>Mílina Bubeníková</i>	
Kvalitatívny výskum v ošetrovatelstve – teória a realita.....	268
<i>Katarína Zrubáková, Helena Kadučáková, Juraj Čáp</i>	
Porozumění člověku při poradenském setkání v astrologickém a psychologickém kontextu.....	276
<i>Martina Stratílková</i>	
Kvalitní výzkum edukace – mikroskopem nebo teploměrem? <i>Stanislav Štech</i>	283
„Musim přiznat, že mě to příjemně překvapilo – žádná rivalita, ale vzájemná pomoc“: o snahe integrovat kvalitativnu a kvantitativnu analýzu <i>Magda Petrjánošová</i>	292
Jmenný rejstřík.....	300
Věcný rejstřík	302
O autorech	304
Content	321
Abstracts	324

VÁŽENÉ KOLEGYNĚ, VÁŽENÍ KOLEGOVÉ,

vznikl další sborník příspěvků z naší česko-slovenské konference o kvalitativním přístupu a metodách ve vědách o člověku. Tato úvodní věta by mohla mnohým čtenářům znít poměrně banálně, proto bych z ní rád vyzdvihl jedno slovo, a sice „naší“. Považuji totiž lidi, kteří se kolem konference sdružují, za svého druhu komunitu, jedinečné a přitom pestré společenství, či dokonce „metodologické příbuzenstvo“, ke kterému se hrdě hlásím. Odtud tedy ono „my“. Jde o sborník z jubilejní desáté konference, pokud nebudeme počítat onen legendární brněnský nultý ročník, který pamatují zejména ti opravdu skalní a který přenechám kvalitativnímu bájesloví. Řekl jsem si, že by se každopádně hodila trocha rekapitulace. Podívejme se tedy, kolika tématy jsme se již zabývali a kolika publikacím společnými silami dali možnost vzniknout. Bohužel je nemám úplně všechny vyskládané v knihovně, a tak jsem podnikl menší pátrání a došel k následujícímu seznamu podtitulů konferencí, které se svým způsobem tematicky promítly i do obsahu příslušných sborníků:

- 0. Legendární ročník... onehdy a onde v Brně
- I. Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku na prahu třetího tisíciletí – 2000 Brno
- II. Hranice a perspektivy – 2002 Brno
- III. Tak trochu jiný příběh – 2004 Olomouc
- IV. Kvalitativní přístup v adiktologickém výzkumu – 2005 Olomouc
- V. Umění ve vědě, věda v umění – 2006 Praha
- VI. Analýza a interpretace kvalitativních dat – 2007 Olomouc
- VII. Kvalitativný výskum vo verejnom priestore – 2008 Bratislava
- VIII. Kvalitativní přístup pro praxi – 2009 Olomouc
- IX. Individualita a jedinečnost v kvalitativním výzkumu – 2010 Brno
- X. Kvalitativní výzkum a vzdělávání – 2011 Olomouc

Přestože jsem se snažil být pečlivý, je možné, že tento výčet není zcela věrný skutečnosti. V tom případě se omlouvám a rád si to nechám na dalším společném setkání převyprávět. Nešlo mi však při této rekapitulaci ani tak o přesnost jako spíše o vyjádření úcty k této kontinuitě a svým způsobem i o reflexi toho, co vše je za námi.

Pokud mám uvést konkrétně tuto knihu, nemohu se nezmínit o vzdělávání, jemuž se značná část příspěvků věnuje. A proč to děláme? Myslím, že si velmi silně uvědomujeme jeho význam a cítíme spoluzodpovědnost za jeho kvalitu. Vzdělávání a jeho kýžený produkt „vzdělání“ se v zásadní míře dotýká nás všech, ať již přemýšlíme, na jakou školu zapsat své děti nebo tvoříme a realizujeme kurikula kurzů na vysokých školách. Je to fenomén velmi komplexní, jak z pohledu jedince, tak z pohledu společnosti, který navíc probíhá v rámci institucí prodchnutých řadou viditelných i neviditelných sociálních struktur. Jde zkrátka o ideální konstelaci právě pro plné využití potenciálu kvalitativních metod, a tím pádem i o výzvu pro kvalitativní výzkumníky. Přeji této publikaci, ať je minimálně stejně inspirativní jako její předchůdkyně. Těším se též na XI. ročník konference s podtitulem „Diverzita v společenských vědách“ pořádaný slovenskými kolegy v Bratislavě a těším se i na další.

Děkuji všem aktivním členům našeho jedinečného a přitom pestrého společenství!

KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY JAKO VÝZKUMNÉ POLE

Robert Čapek

Univerzita Hradec Králové, Fakulta informatiky a managementu,
katedra managementu

Abstrakt:

Cílem této práce bylo uspořádat poznatky, týkající se třídního klimatu. Nejdůležitějšími spoluvůrci a konzumenty klimatu jsou učitelé a žáci, kteří se na jeho vytváření podílejí ve vzájemných interakcích. Klima ve školní třídě je možné nejen vnímat, ale i měřit. V práci se zabývám různými způsoby zjišťování klimatu – a to jak kvalitativními, tak i kvantitativními. Analyzuji jejich pozitiva a negativa, upozorňuji na nebezpečí při jejich používání.

Klíčová slova:

Třídní klima, měření klimatu, kvalitativní výzkum, kvantitativní výzkum.

1 Úvod

Prvním krokem ke zkvalitňování kterékoliv lidské činnosti je poznání aktuálního stavu. Čím je toto poznání objektivnější, tím přesněji můžeme zaměřit naše příští úsilí. Naopak, chybné předpoklady zákonitě vedou k chybným řešením. Třídní klima je velmi frekventovaným výzkumným polem, nicméně jeho měření není vůbec jednoduché. Více než u jiného předmětu výzkumu je třeba se zamyslet nad definováním tohoto pole. Jednou ze složek třídního klimatu je komunikace ve třídě. Existují výzkumy komunikace ve třídě, které například kvantifikovaly poměr slov učitel : žáci. Ovšem to vyvolává otázku: jaký by měl ten poměr být, aby byla komunikace považována za podporu dobrého komunikačního klimatu? Pokrývá pouhý samotný počet slov kvalitu komunikace? Nepostihuje přece neverbální interakci, obsah, intonaci (stejná věta může být jak pochvalná, tak i ironická) atd.

Ve své studii uvádí Mareš (1998, s. 8–11), že lze rozpoznat různé přístupy k měření klimatu ve třídě: sociometrický přístup, organizačně-sociologický přístup, interakční přístup, pedagogicko-psychologický přístup, školně-etnografický přístup, vývojově psychologický přístup a sociálně-psychologický a environmentalistický přístup. Průcha uvádí: „ukázalo se, že nezávislé pozorování toho, co se odehrává ve třídě během vyučování, sice poskytuje obraz o struktuře, frekvenci i náplni komunikačních aktů, avšak je nezpůsobivé vypovídat o faktickém klimatu v dané sociální skupině. Jako důsledek toho vznikla reakce na tento observační přístup, a to v podobě specifického dotazování samotných účastníků života třídy na kvalitu klimatu. V dnes již klasické knize *Classroom Environment* (Prostředí třídy) popsal B. J. Fraser podstatu nového přístupu a jeho aplikace. Jak zdůrazňuje a dokládá, klima třídy je taková determinanta edukačního procesu, která má rozhodující vliv na učební výsledky žáků. Může a musí být zkoumána především na základě vnímání a oceňování určitého klimatu samotnými jeho aktéry. Tento způsob výzkumu, označovaný jako percepční přístup je charakterizován takto:

- ⇒ Percepční přístup je založen na výpovědích subjektů (učitelů a žáků) o tom, jak sami vnímají aktuální klima své třídy a jaká očekávání k tomuto klimatu mají.
- ⇒ Zároveň percepční přístup umožňuje postihnout dlouhodobější prožitky subjektů v konkrétním klimatu a neomezuje se – jako v případě observačního přístupu – jen na sledování určitého počtu izolovaných vyučovacích hodin.
- ⇒ Při aplikaci percepčního přístupu jsou získávány údaje o klimatu třídy jak od žáků, tak od učitelů, kdežto při aplikaci observačního přístupu je obtížné pozorovat činnosti různých učitelů v jedné třídě po delší časové období.“ (PRŮCHA 2002, s. 67, viz také FRASER 1986)

Tyto přístupy vedou již svým charakterem výzkumníka k jisté volbě a tedy i k výběru nástrojů nebo jejich kombinace. Já, jakkoliv jsou koncepty klimatu a přístupy k výzkumu pro celou záležitost fatální, se zaměřím ve své případové studii pouze na způsoby měření klimatu, tedy na analýzu obou druhů výzkumů, kvantitativního a kvalitativního.

2 Kvantitativní metody

Třídní klima je v pedagogickém výzkumu velmi frekventovaný termín. Při analýze různých výzkumných zpráv se dokonce zdá, že jde o jednoduchý výzkumný úkol. Stačí vybrat vhodný dotazník, zajít do školní třídy a rozdat jej dětem. Dotazníky na měření klimatu se ideově opírají o Moosův koncept, který je pokračováním Levinových myšlenek o „životním prostoru“. Velmi zjednodušeně se jedná o poznatky, že aktuální chování jedince může být objasněno pochopením jevů, odehrávajících se v jeho prostředí. (viz JANKE 2006). Neexistuje objektivní, jediné a stejné působení prostředí na různé osoby, ale jde o subjektivní a jedinečné vnímání každé jedné individuality, zakotvené v daném prostředí. Právě tyto myšlenky jsou vlastně základní platformou pro jakékoliv měření klimatu – ať již v prostředí třídy nebo školy. Moos se snaží objasnit mechanismy adaptace, které se odehrávají ve třech významných prostředích – školním, pracovním a rodinném (MOOS, 1979). Do všech těchto prostředí si jedinec přináší své osobní charakteristiky: intelektové schopnosti, sebepojetí, dovednosti řešit problémy, mravní a hodnotovou orientaci apod. Interakce jedince s prostředím přináší „životní krize“ a různá přechodná stádia. Prostředí totiž vytváří na jedince tlak (Moss zde rozvíjí „need – press – model“ Murrayho). Avšak pouze na jednotlivci záleží, jak situaci vyhodnotí a jaké řešení zvolí. Výsledky jeho jednání pak ovlivňují jeho osobní spokojenost a posilují (nebo oslabují) zvolené strategie.

Zdánlivě tedy lze na základě těchto předpokladů pouze sestavit správné baterie otázek a dotázat se žáků. Avšak zde výzkumník naráží na mnohé potíže. Některé se týkají vnímání respondentů. Například za velmi individuální lze považovat chápání termínu „dobře organizovaná třída“ (dotazník CES) nebo „namáhavá práce ve škole“ (MCI). Nepřesnosti jsou vyvolány i porozuměním jednotlivých výrazů. Například Novotná uvádí své zkušenosti s dotazníkem B3: „Děti také ještě v tomto věku nerozumí dost dobře pojmu „spolužák“, proto se jim museli často připomínat chybějící spolužáci, aby na ně ve svých hodnoceních nezapomínaly. Také jim bylo několikrát vštěpováno, že paní učitelka ani maminka nepatří mezi spolužáky, a že kamarády, kteří s nimi do třídy nechodí, také uvádět nemůžou. Po velmi podrobném vysvětlení, neustálém připomínání

jednotlivých pravidel byl ale dotazník pro děti srozumitelný a bez problémů jej zvládly vyplnit.“ (NOVOTNÁ 2007, s. 54)

Další nepřesnost vzniká tím, že časová platnost tvrzení žáka nebo studenta může být rozdílná. Je souhlasem „ANO“ s tvrzením „*tento učitel zřídka mění svá mínění*“ (CCQ) myšleno:

- a) zkušenost s tímto kantorem z celé dosavadní školní docházky, ze všech předmětů, dozorů, školních výletů apod.;
- b) zkušenost v relativně dlouhém nebo krátkém období, kde si ho žák pamatuje jako „fyzikáře“;
- c) zkušenost v tomto předmětu (fyzika v 8. A) od začátku školního roku.

Obecněji – každým jedincem je skutečnost vnímána jinak. Je nahlížena nestejnou optikou a to je například jedním z důvodů, proč hodnocení klimatu učitelů vychází vždy jiné než u jejich žáků. Podobné rozdíly panují ale i mezi žáky samotnými. Každý z nich situace ve třídě vnímá a interpretuje jinak. Nelze tedy předpokládat, že by všichni žáci dokázali vnímat všechny dimenze a vrstvy klimatu podobně. Některé aspekty zůstávají jedincům skryty nebo patří mimo jejich zájem – ať již vědomě nebo ne.

Mezi další a základní nedostatky patří i ty, které shrnuje Trpišovská a Vacínová (2007, s. 16): „Zprostředkovanost styku (mezi tazatelem a respondentem, pozn. R.Č.) může vést ke zkreslení tím, že dotazovaný nepochopil správně otázku, vyplnění dotazníku předpokládá rovněž ochotu spolupracovat a určité minimum schopností pro přiměřenou odpověď. V odpovědích může respondent předstírat nebo i záměrně klamat.“

Další kámen úrazu je samotný koncept třídního klimatu, který je vždy redefinován autorem nástroje. Uživateli jsou tak (expresivně vyjádřeno) „vnucovány“ jednotlivé složky klimatu. A interpretace kvantitativních dat, která je u tohoto typu výzkumu tím pečením chleba (zatímco sběr dat je setí, sklizeň a mletí mouky) výzkumníka také dvakrát nepotěší. Jako příklad jsem si zvolil vlastní kvantitativní výzkum třídního klimatu v 7 třídách základních škol a víceletých gymnázií, provedených především nástrojem CES, realizovaných v letech 2007–2008, kterého se zúčastnilo 3698 žáků ve 201 třídách (76 ZŠ a 28 VG). (viz ČAPEK 2010)

Tabulka 1. Aktuální a preferovaná formou CES u žáků ZŠ a VG

	CES ZŠ aktual	CES ZŠ prefer	rozdíl P-A	CES VG aktual	CES VG prefer	rozdíl P-A
Angažovanost žáka	6,55	9,15	2,60	6,43	9,04	2,61
Dobré vztahy mezi žáky	9,56	9,92	0,36	10,23	9,79	-0,44
Učitelova pomoc a podpora	8,55	9,25	0,70	8,66	9,02	0,36
Orientace na úkoly	8,69	7,89	-0,80	8,41	7,81	-0,60
Pořádek a organizovanost	6,83	9,72	2,89	6,72	9,67	3,04
Jasnost pravidel	10,00	10,06	0,06	9,94	10,14	0,20

Při interpretaci těchto (i dalších dat) dat je výzkumník v roli vědce, který dělá vědu pro vědu, ale bez jakéhokoliv užitku. Jaký význam má například věta, že „*angažovanost*

žáka“ na základních školách je vyšší než na víceletých gymnáziích? Z výše uvedených důvodů žádný. Jde o nepříjemné zobecňování a (co hůř) o neužitečnou hru s neživými a akademickými modely klimatu a matematikou. Úvahy o reprezentativnosti vzorku nejsou na místě, neboť si nelze ani na vteřinu myslet, že mohou slučovat výsledky jednotlivých škol, jednotlivých tříd, jednotlivých předmětů nebo jednotlivých učitelů. A i kdybych snad mohl (připustíme to na vteřinu), je také na pováženou: které výsledky lze považovat za kvalitní? Které reprezentují kvalitní výuku? Úspěšnost ve vzdělávání je velmi subjektivní měřítko a nikdo nemůže s jistotou tvrdit, jaké hodnoty ve kterém měření jsou ty „správné“. Na rozdíl od atletiky nebo fabriky nepracujeme s výkony, ale daleko spíše hodnotíme perspektivy vývojové vhodnosti či přiměřenosti. Je zřejmé, že pedagogický styl a intuice, osobní rozměr každého pedagoga přináší i jeho preference toho, zda je možné naměřenou složka klimatu pokládat za dobrou či ne. Na další obtíže při interpretaci výsledků měření klimatu mezi jinými upozorňuje i Janke (2006): za prvé to mohou být proměnné klimatu, které jsou někdy interpretovány jak klima ovlivňující, stejně tak jako klimatem ovlivněné. Dobré školní výsledky, pozitivní postoje k učení nebo kamarádi žáka jsou často vyhodnocovány jako důsledky klimatu, což je však možné interpretovat i naopak, že žákem vnímané klima je těmito skutečnostmi ovlivněno. Směr působení není ve většině studií jasný, protože data pocházejí zejména z průřezových zkoumání (kde není jednotlivá třída „vidět“). Často jsou také hodnoceny proměnné, které nemohou být změněny, např. velikost školy. A dále: mohou se překrývat výsledky výzkumných rovin a vést k chybným nebo svévolným interpretacím. Pokud se například podíváme na rozdíly klimatu mezi výběrovým kurzem fyziky a společenských věd, jsou výsledky ovlivněny tím, že učitelé těchto předmětů vykazují různé osobnostní charakteristiky. Ale také zejména a hlavně tím, že žáci v těchto kurzech jsou podobně zaměřeni, vykazují podobné „studijní“ charakteristiky. Nejsou tedy vzorkem pro populaci „žáci“, ale pro populaci „žáci, kteří se přihlásili do výběrového kurzu fyziky“.

Z výše uvedených problémů vychází jeden rezultat: třídní klima nemůže být charakterizováno výsledky měření dotazníkem. Tím ale neříkám, že není důležité měřit klima ve třídě. Ovšem jediné jako **akční výzkum**. Nástroje na měření klimatu, jako jsou MCI, CES, KLIT, CCQ a další, se přímo nabízejí do rukou učitelům. Tam budou jistě užitečnější než na stole výzkumníka. Tím ale tyto dotazníky také „povyšují“ ze skupiny kvantitativního výzkumu, kde je vlastně jako dotazník typickým představitelem, do sekce **akčního výzkumu**. A to přestože nástroj na měření klimatu nesplňuje některé charakteristiky, kterými je akční výzkum vymezen.

Souhlasí: učitel zkoumá, protože se chce něco dozvědět; majiteli poznatků jsou učitelé, bezprostředně působí na jednání konkrétního učitele apod.

Nesouhlasí: používáme statistické metody, otázky v dotazníku nelze měnit atd.

Janík míní, že „nejčastěji deklarovaným cílem akčního výzkumu je, že přispívá ke zkvalitnění praxe.“ (JANÍK 2004, s. 53) Učitelé ve školní třídě samozřejmě jde o „nahlednutí pod povrch“ toho, co se ve třídě děje, ale jde mu podle mého názoru také přesně o tu „nadstavbu“, kterou Janík popisuje: snaží se o komplexní porozumění a vysvětlení, o odhalení zákonitostí“ (JANÍK 2004, s. 53). Při vhodné aplikaci nástroje na měření klimatu do metod akčního výzkumu nepochybně patří. Záleží však na způsobech jeho

realizace, interpretace a především reakce pedagoga na zjištěné skutečnosti. Právě to totiž dělá tuto metodu „akčním výzkumem“ – akce učitele, která následuje. A podnět pro tuto akci mohou být výsledky celé rodiny nástrojů na měření klimatu.

Pedagog naměří nástrojem vysokou soupeřivost ve třídě (to je jedna ze složek klimatu podle MCI). Zařadí tedy více týmové práce, zvýší spoluzodpovědnost žáků za společný výsledek, změní způsob klasifikace, který umožní dosáhnout úspěch všem žákům nebo zmenší vzájemné porovnávání školních výkonů žáků (ať jeho osobou učitele nebo samotnými žáky). Tato reakce je otázkou hodin a dnů od zjištění výsledků.

3 Kvalitativní metody

Třídní klima můžeme definovat jako souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí. V tomto smyslu vše, co se odehraje ve třídě (resp. ve třídním kolektivu) nějak klima ovlivňuje. Každá výpověď účastníka života ve třídě, každé pozorování (ať osob do třídy náležejících, nebo ne) je zprávou o třídním klimatu. Ovšem je logické, že u těchto výpovědí často není kvantifikace potřebná či dokonce možná. Často je pro využití výsledků šetření lepší znát podmínky, kontext, zákonitost nebo pravidlo než přesně velikost či intenzitu. Zásadní rys, se kterým musí výzkumník počítat, je právě zmíněná nevyčíslitelnost jednotlivých aspektů klimatu. A dodávám: musí s ní nejen počítat, ale vzdát se i snahy o vytvoření smysluplného, reprezentativního a objektivizovaného obrazu, který není „zvenčí“ ani možný.

Na první pohled se zdá, že výzkumník klimatu má velký repertoár metod, které může použít. Různé typy pozorování, rozhovor nebo i skupinový rozhovor. Dále hry – ať již simulace, projektivní aktivity (třeba nedokončené věty, metafory, erb třídy, kresby, myšlenkové mapy), dramatizace, sociohry nebo psychohry), narativní metody (deník nebo příběhy o třídě). Také je možné analyzovat žákovské produkty (slohová cvičení a eseje na vhodné téma, školní časopis, fotografie). Mnohé vypoví i samotné prostředí třídy, včetně nástěnek a plochy lavic.

Nicméně výzkumník musí vědět, že je v dané třídě „cizincem“ (jak doslova, tak i ve smyslu sociologického paradigmatu). Například při pozorování může nastat jedna nebo více z těchto možností:

- a) klima je charakterizováno jako dlouhodobá kvalita, tedy pozorovatel se musí nutně dopouštět atribučních chyb při zobecňování aktuálních, tedy krátkodobých jevů;
- b) klima je vytvářeno spoluaktéry ve třídě, mezi které nepatří pozorovatel. Některé projevy (byť by mohly být pro dané třídní klima charakteristické) jsou pro něho nečitelné;
- c) klima je konstituováno subjektivními percepcemi a interakcemi, které pozorovatel získá jakoby „z druhé ruky“.

Déle trvající účast v životě třídy také není řešením (ani technikou stínování pedagoga, ani samotným vstupem do života třídy), jak ukazuje případ Dvořákové (2006). Její úmysly byly ty nejlepší: „*Moje chování ve školní třídě muselo být natolik strategické, aby ve mně*

učitelé nespátrovali rušitele, ale ani evaluátora své práce a zároveň natolik otevřené vůči žákům, aby byli ochotni věnovat mi svůj čas a aby svolili nahlédnout do jejich žitého světa. Tuto ambivalenci výstižně dokumentuje nadšení třídního učitele z faktu, že budu ve třídě přítomna i o přestávkách, což mohlo potenciálně znamenat ulehčení práce pro pedagogický dozor. Tuto roli jsem ovšem nepřijala, protože jsem se snažila o co nejadekvátnější zachycení reality a žáky jsem nikdy nenapomínala. Určitou roli mohl hrát také fakt, že s žáky jsme si vzájemně tykali, ale s učiteli byla komunikace vázána formálním vy, stejně jako jsou oslovováni žáky.“ (DVOŘÁKOVÁ 2006, s. 34–39) Ale výsledek byl nevyhnutelný: výzkumnice zvýšila rivalitu mezi některými chlapci, výrazně ovlivnila klima třídy, kde původně chtěla být pouhou nezúčastněnou pozorovatelkou a nakonec, po konfliktech s třídním učitelem, byla ze třídy vedením školy prakticky vyhozena.

Kvalitativní metody jsou nicméně velmi vítaným způsobem diagnostiky třídního klimatu, zvláště je-li realizována učitelem, který danou třídu zná. Avšak tento učitel se musí oprostít od nevěrohodných interpretací, neměl by zavírat oči nad pro sebe nemilým zjištěním nebo „racionalizovat“ data ve svůj prospěch. Výzkumník zvenčí si předem musí přiznat porážku a připustit, že mnoho bran před ním zůstane zavřených.

Mohlo by se z některých vývodů jevit, že za nejlepšího výzkumníka klimatu ve třídě můžeme považovat pouze učitele. Ne tak úplně, neboť učitel nebývá tím objektivním a věcným odborníkem, za jakého bychom ho rádi považovali. Nejde pouze o rozdíly ve vnímání klimatu v mém výzkumu, kde se liší složky učitele a žáků i o několik bodů. Také v jiných realizovaných šetřeních se však ukazuje při měření třídního klimatu žáky a učitelem stejné třídy, že jejich vnímání je velmi často odlišné. Základní učitelskou atribuční chybu vidím, že při vnímání edukační reality přilepšují sobě (a případně pohoršují žákům a studentům). Na otázku „*co je pro vaše studenty nejčastější překážkou v dosahování lepších studijních výsledků?*“ odpovídají středoškolští učitelé „*vlastní neochotu studentů*“ jako jednoznačně nejvýznamnější překážku (91,5 %) a „*nedostatek času*“, který má u samotných studentů nejvyšší četnost, sami uvádějí až na třetím místě (26 %). „Tento rozpor může svědčit o skutečnosti, že většina učitelů za svůj předmět klade vysoké nároky na přípravu a studenti vše nemohou zvládnout. Za pozornost jistě stojí, že téměř 30% učitelů usuzuje na překážky v podobě špatných podmínek doma, ačkoli je většinou nemají možnost posoudit. Studenti sami tyto překážky uvádějí zřídka.“ (SCIO 2008 II.) Jindy odpovídají učitelé základních škol na otázku „*máte od svých žáků dostatek informací o tom, jak komu vyhovuje váš způsob výuky?*“ a žáci „*ptají se tě učitelé na tvůj názor na výuku?*“ Učitelé skoro v 80% odpovídají *spíše ano* a *ano* (žáci ani ne 15%). Žáci tedy odpovídají *ne* a *spíše ne* v téměř stejných 80% jako učitelé, jenomže v opačném partu. (SCIO 2008 I.) Na středních školách totéž: 74 % studentů odpovědělo, že menšina či téměř nikdo z učitelů se nezajímá, jak způsob výuky studentům vyhovuje, a naopak 89 % učitelů odpovědělo, že se o názor studentů zajímá či spíše zajímá. (SCIO 2008 II.)

4 Závěr

Na základě výše vykresleného obrázku je zřejmé, že třídní klima je jako výzkumné pole pro výzkumníka velmi nepřátelské a plné nášlapných min. Ve většině výzkumů je klima definováno jako vnímání školního prostředí skrze zapojené osoby. Jako subjektivní

vnímání zapojenými osobami jsou především ve výzkumech výuky za klima označovány také objektivně pozorovatelné způsoby chování a struktury. V návaznosti na tuto tradici se někteří odborníci snaží, aby aspekty klimatu zachycoval co nejvíce nezúčastněný pozorovatel. I kdybych připustil tento prakticky nesmyslný model, hned vyvstává problém další: interpretace těchto subjektivních vnímání nezávislým pozorovatelem.

Klima má jistou zvláštnost (na rozdíl třeba od efektivity práce): není často zřejmé, co je příčina a co důsledek. Může se stát, že klima ve třídě trpí ne kvůli zhoršené komunikaci, ale právě komunikace je indikátorem nedobrého třídního klimatu, které je nedostatečné v mnoha jiných aspektech. Avšak nedostatky v komunikaci vše ještě zhoršují. Například nedobré klima na škole může být způsobeno právě tím, že učitelé cítí bezmoc jež změnit.

Kdo a jak může tedy nejlépe změřit klima ve třídě? Domnívám se, že pouze učitel v dané třídě, ale pouze za předpokladu, že umí z tohoto šetření odpreparovat vlastní názor a výsledky rychle, operativně a promyšleně použije ke zkvalitnění klimatu. Pak při své práci může používat všechny druhy výzkumů a mnohé nástroje, neboť kvalitativní a kvantitativní přístupy nejsou soupeřící paradigmaty. Je vhodné oba přístupy kombinovat a maximálně využít pozitiv obou metodologických přístupů. Nástroje na měření klimatu pak pro sebe a snad i jiné „rehabilitují“ jako dobré „nářadí“ pro běžnou práci učitele. Je tu totiž jedna zvláštní výhoda: tím, že klima učitel zjišťuje a třída ví, že toto měření k něčemu slouží, samotné měření pak třídní klima zlepšuje.

Použitá literatura:

- Čapek, R. (2010). Třídní klima a školní klima. Praha: Grada..
- Dvořáková, M. (2006). Klima školní třídy očima žáků. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita.
- Fraser, B. J. (1986). Classroom Environment. London: Croom Helm.
- Janke, N. (2006). Soziales Klima an Schulen aus Lehrer-, Schulleiter – und Schülerperspektive. Münster: Waxman.
- Janík, T (2004). Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe. In: Maňák J., Švec V. Cesty pedagogického výzkumu. Brno: Paido.
- Mapa školy pro základní školy. Souhrnná zpráva. SCIO 2008 I.
- Mapa školy pro střední školy. Souhrnná zpráva. SCIO 2008 II.
- Mareš, J. (1998). Sociální klima školní třídy. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství.
- Moos, R. H. (1979). Evaluating educational environments: Procedures, measures, findings and policy implications. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Novotná, M. (2007). Postavení nadaného žáka ve třídě. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita.
- Průcha, J. (2002). Sociální klima ve třídách českých škol: porovnání nálezů z empirických šetření. In: Sborník prací FF BU.
- Trpišovská, D. & Vacínová, M. (2007). Sociální psychologie. Praha: Univerzita J. A. Komenského.

PORUCHY SPÁNKU U STARŠÍCH LUDÍ. KVALITATÍVNY VÝSKUM

Peter Tavel¹, Ján Šandora²

¹ Filozofická fakulta, Univerzita Palackého, Olomouc

² Erzdiözese Viedeň, Rakúsko

Abstrakt:

Dlhodobé problémy so spánkom má asi polovica seniorov vo veku nad 65 rokov a občasné problémy takmer každý. Výskum na základe IPA prepisov rozhovorov s 10 seniormi popisuje ich poruchy spánku a vedie k záveru, že častými príčinami nespavosti sú behaviorálne alebo kognitívne faktory, ako napríklad škodlivé návyky, starosti týkajúce sa rodiny, zamestnania alebo práce, rušivé faktory. Mnohým z problémov by sa dalo predchádzať osvetou a zlepšením spánkovej hygieny. Seniori nevy povedali, že by sa báli že počas spánku zomrú (čo však môžu popierať). Väčšina participantov (prekvapivo) neočakáva zmenu života pri predstave, že by problémy so spánkom nemali. To môže naznačovať, že i keď sa ľudia na problémy so spánkom sťažujú, pri detailnejšom vyšetrení by sa žiadne abnormality nemuseli prejaviť.

Kľúčová slova:

Poruchy spánku, staroba, kognitívne a behaviorálne faktory, IPA

1 Úvod

Spánok je súčasťou cirkadiálneho rytmu, pri ktorom sa striedajú fázy spánku a bdelosti. Počas spánku človek prechádza rôznymi štádiami, ktoré sa od seba odlišujú amplitúdou EEG vln, prípadnými pohybmi očí a elektromyografickou aktivitou svalov. Všeobecne sa rozlišujú štyri fázy spánku: fáza zaspávania, fáza ľahkého spánku, stredne hlboký spánok a hlboký spánok. Jednotlivec prechádza počas noci viackrát všetkými fázami, pričom jeden cyklus trvá približne 90 minút.

Na základe rôznych výskumov sa odhaduje, že asi u 32–35 % respondentov sa vyskytujú akútne problémy so spánkom. Asi 11 % respondentov priznalo takéto problémy v anamnéze (Praško, Možný, Šlepecký et al., 2007, s. 736). Čo sa týka seniorov, P. Hrubeš z psychiatrickej kliniky Fakultnej nemocnice Hradec Králové hovorí, že občas má problémy s nespavosťou každý a že vo veku nad 65 rokov má dlhodobé problémy so spánkom asi polovica (Pergl, 2010). Poruchy spánku môžu byť u starého človeka spojené s inými duševnými poruchami, napríklad s demenciou alebo s depresiou (Tavel, 2009b, 60–66; Tavel, 2009a, 462). Pri týchto údajoch je však nevyhnutné pamätať na fakt, že subjektívne prežívanie nemusí odpovedať objektívnym kritériám. Vo výskume sa totiž ukázalo, že u mnohých ľudí, ktorí sa na problémy so spánkom sťažovali, neboli v spánkových laboratóriách identifikované žiadne anomálie, či abnormality (Pinel & Pauli, 2007, s. 482).

Poruchy spánku sa môžu týkať jeho dĺžky, hĺbky, alebo rytmu medzi spánkom a bdelosťou (Payk, 2007, s. 310). Pri ich pretrvávani majú za následok spánkovú depriváciu, ktorá môže viesť k vážnym psychickým problémom alebo k problémovému správaniu

(Bear, Connor & Paradiso, 2001, s. 599). Podľa E. Kastena vedie spánková deprivácia na somatickej úrovni „*k telesnej pasivite, hormonálnym zmenám, vyššej náchylnosti k chorobám, vyššej chuti do jedla, k riziku obezity a diabetes*“ (Kasten, 2010, s. 204). Na psychickej úrovni môže krátkodobý nedostatok spánku pôsobiť aktivujúco a energetizujúco. Pri chronickom spánkovom deficite dochádza k neuropsychologickým poruchám, k strate motivácie, k labilitě nálady (vyskytuje sa zvýšená dráždivosť, namrzenosť, depresívna nálada) a k pocitom vyhorenia. Pri viacdňovej úplnej absencii spánku sa dostavuje pocit omámenia a i v stave bdlosti sa vyskytujú halucinačné snové zážitky. V extrémnom prípade spôsobuje spánkový deficit výskyt bludov a psychotických prejavov v správaní (Kasten, 2010, s. 204).

Rozdelenie porúch spánku sa u autorov líši. Väčšinou sa však poruchy dajú priradiť k jednej z nasledujúcich kategórií (Pinel & Pauli, 2007, s. 482–485; Kasten, 2010, s. 85–86; Payk, 2007, s. 311–314):

- **nespavosť (insomnia)** – problémy pri zaspávaní, problémy spať bez prerušovaní, skoré budenie sa;
- **nadbytočná spavosť (hypersomnia)** – príliš dlhý spánok (viac ako 9 hodín) alebo ospalosť;
- **poruchy rytmu medzi spánkom a bdlosťou (porucha schémy spánku a bdenia)** – napr. nepravidelný spánok;
- **nočné mory** – pravidelne sa opakujúce sny, ktoré sú naplnené strachom, majú podobný obsah a ráno sa na ne človek pamätá;
- **parasomnie** – abnormálne správanie sa v spánku, spojené s poruchami spánkovej kvality a priebehu spánku – napr. námesačnictvo (somnambulizmus) po prebudení si nepamätá, že chodil; nočná hrôza (pavor nocturnus) budí sa s krikom a napamätá si;
- **špecifické dysfunkcie REM spánku.**

Čo sa týka klasifikácie, jestvujú tri paralelné klasifikačné manuály: 1. Medzinárodná klasifikácia porúch spánku (International Classification of Sleep Disorders – ICSD), vydávaná Americkou akadémiou spánkovej medicíny, 2. Medzinárodná klasifikácia chorôb (ICD-10) Svetovej zdravotníckej organizácie a 3. Diagnostický a štatistický manuál mentálnych porúch (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-IV) Vydáva Americká psychiatrická asociácia (APA). ICSD klasifikuje viac ako 80 druhov porúch spánku, pričom tieto delí na primárne a sekundárne. Primárne sa ďalej rozdeľujú na dyssomnie a parasomnie. Sekundárne poruchy sa vyskytujú ako sprievodné symptómy iných somatických a psychických porúch. ICD-10 delí poruchy spánku na organické (G47) a neorganické (F51). DSM-IV delí poruchy spánku do štyroch skupín v samostatnej kapitole – primárne poruchy spánku, poruchy spánku spôsobené inými duševnými poruchami, poruchy spánku spôsobené somatickým stavom a poruchy spánku vyvolané substanciami (Smolík, 2002, s. 320).

J. Praško, P. Možný, M. Šlepecký et al. (2007, s. 737) uvádzajú, že kognitívno-behaviorálna terapia (ďalej len KBT) je ako terapeutická metóda účinná najmä pri psychofyzologickej insomnii, pri insomnii spôsobenej nenáležitou spánkovou hygienou a pri insomnii spôsobenej závislosťou na hypnotikách. Popisujú behaviorálne, kognitívne a emocionálne faktory, ktoré môžu zapríčiniť problémy so spánkom.

Behaviorálne faktory. Maladaptívne správanie (nepravidelnosti v rytme spánku a bdlosti, ako napr. práca alebo štúdium do neskorej noci) a nesprávne zvyky v rámci spánkovej hygieny môžu zapríčiniť alebo udržiavať problémy so spánkom. Klient môže vyvinúť nebezpečné mechanizmy, ktoré sa za pomoci klasického alebo operantného podmieňovania vedú k rozvoju problémov so spánkom. Vzniká patologické spojenie stimulov, ktoré vedú k insomnii (napr. všetky aktivity okrem spánku a sexu, ktoré sú vykonávané v posteli).

Kognitívne faktory. Tieto faktory hrajú významnú úlohu pri vzniku a udržiavaní psychofyziologickej insomnie. K najčastejším patria negatívne myšlienky či starosti. Pri starších klientoch môže zohrávať úlohu strach zo smrti, najmä zo smrti v spánku, aj keď tento strach popierajú. Tieto myšlienky a strach spôsobujú stresovú reakciu, ktorá robí zaspávanie ťažším alebo ho posúva.

Interpersonálne faktory. Tieto hrajú významnú úlohu najmä pri udržiavaní problémov so spánkom. Klient vidí vo svojich problémoch so spánkom príčinu svojej únavy, zlej nálady, nekoncentrovanosti, zníženej aktivity alebo neúspechu. Jeho okolie toto zdôvodnenie akceptuje, venuje klientovi zvýšenú pozornosť a toleruje jeho slabosti. Tieto reakcie okolia môžu fungovať ako sekundárne posilňovanie. Nespavosť klienta je často stredobodom jeho rozhovorov a záujmu.

2 Výskum porúch spánku seniorov

2.1 Metóda výskumu

Cieľom výskumu bolo odpovedať na otázku, ako starší participanti (participant ďalej iba PP) vnímajú a ako prežívajú vlastné poruchy spánku. Snahou bolo identifikovať behaviorálne, emocionálne alebo kognitívne faktory: škodlivé návyky, starosti o rodinu, zamestnanie, prácu, rušivé faktory a rituály. Zvláštna pozornosť bola venovaná téme smrti a prípadnej spojitosti so zaspávaním a spánkom.

Pri výskume boli vedené rozhovory s PP a následne boli vyhodnotené pomocou interpretatívnej fenomenologickej analýzy (IPA). IPA vyvinul a popísal J. A. Smith a kol. Je vhodná na hĺbkový popis ľudskej skúsenosti. V našom výskume aplikuje IPA na dáta pochádzajúce z interview, ktoré boli nahraté a doslovne prepísané. Pri rozhovoroch boli zachycované aj informácie o neverbálnej komunikácii a pozorovania výskumníka, ktoré boli vložené priamo do transkriptu alebo pripojené na jeho koniec. Prvým krokom analytického procesu bola niekoľkonásobná lektúra celého transkriptu. Na okraji papiera sa potom urobili poznámky zachytávajúce výrazné a pozornosť pútajúce témy. Boli očíslované riadky, aby sa uľahčila neskoršia identifikácia rozličných tém. Po prehladnutí opoznámkovaného transkriptu sa pristúpilo k abstrahovaniu a pomenovávaniu tém. Ďalším krokom bolo hľadanie spojitostí medzi témami a ich zoskupovanie zmysluplným spôsobom, ako i pomenovanie nadradené témy. Kategórie tém boli usporiadané do prehľadných pomocných tabuliek, ktoré boli pomocou pre detailné vyhodnotenie rozhovoru v kontexte s osobnou charakteristikou PP. Sledovali sme tak horizontálnu, ako aj vertikálnu rovinu analýzy (Fade, 2004, s. 648; Kocvrlichová, 2006).

Do výskumu bolo v rámci širšieho medzinárodného projektu týkajúceho kvality života seniorov zapojených 52 PP. Rozhovory boli robené v prirodzenom prostredí seniorov, výskumníci mali s nimi blízky vzťah. Pološtrukturovaný rozhovor obsahoval vopred stanovené otázky. Výber zástupcov do analýzy bol urobený tak, aby skupina obsahovala pokiaľ možno čo najširšie zastúpené spektrum a aby bola dosiahnutá reprezentatívnosť. Potom bolo náhodne vybraných desať rozhovorov. Čo sa týka popisu PP, ktoré z rozhovoru vyplynuli sú:

- A: žena, 65 rokov vydaná, 3 deti, vysokoš. vzdel., štát. zamestn., neveriaca, žijúca v obci od 20 000 do 100 000 obyv.
- B: ž, 69, vyd, 2d, SŠ, admin. prac, ver, 20 000–100 000.
- C: ž, 68, rozv, 2d, SŠ, uč. MŠ, never., 1 000–20 000.
- D: ž, 65, 2x vyd, 2d, SŠ, šička, never, nad 100 000.
- E: ž, 69, vyd, 2d, VŠ, úrad, ver, 1 000–20 000.
- F: ž, 67, vd, 3d, SŠ, sklad, never, 20 000–100 000.
- G: ž, 65, vyd, 3d, SŠ, pred, never, 1 000–20 000.
- H: m, 80, žen, 2d, SŠ, mech ver, 1 000–20 000.
- I: ž, 67, vyd, 2d, SŠ, dôch, never, 1 000–20 000.
- J: m, 70, žen, 2d, SŠ, podnik, ver, do 1 000.

2.2 Výsledky

Popis problémov so spánkom

PP sa sťažovali, že **nedokážu zaspať**, čo reprezentovali výpovede, ako „*Nemohu usnúť a ráno (se) cítim nevyspaná.*“ (A3) alebo „*Nemôžu usnúť i preto, že sa snažím.*“ (D2). PP referovali o **poruchách rytmu** spánku: „*Večer prichádza únava... usnu a vzbudím sa kolem 2 hod. ranní... vstanu... v 6 hod... jdu spať. Spánek trvá do 8 hod.*“ (B2) alebo „*Buzení se po půlnoci – nespím 2 až 3 hodiny.*“ (C2) alebo „*V noci... se probudím a cítím se vyspalý a nemůžu dál pokračovat ve spánku.*“ (J1)

Začiatok problémov

PP referovali o tom, že na začiatku problémov so spánkom bola nejaká **udalosť v ich živote**: „*Po úmrtí syna.*“ (C6) alebo „*po úmrtí syna*“ (F2) alebo „*odchodem do důchodu.*“ (D5) alebo „*při velkém pracovním zatížení a odpovědnosti.*“ (E3) alebo „*se změnou času.*“ (A6)

Začiatky problémov sú u niektorých spojené s **vyšším vekom**: „*po 60 roku*“ (B5) alebo „*Ve stáří kolem 70. let*“ (H15) alebo „*po 50 letech.*“ (J4). Dosť netypická odpoveď bola, že problémy so spánkom začali od detstva (G5).

Behaviorálne faktory

PP referovali o svojej **príprave na spánok a rituáloch**: „*Večeře, léky, hygiena, příprava postele, sledování televize, čtení, luštění křížovek, rekapitulace dne.*“ (C8) alebo „*Vyvenčím psa, udělám si večerní hygienu... sprcha a vyčištění úst.*“ (D11) alebo „*Večerní hygiena, sledování televize.*“ (F4) alebo „*Dívám se na televizi, nebo si čtu, v létě dlouho dělám na zahrádce.*“ (G8) alebo „*se vysvěču, jdu se osprchovat, vyčistím si zuby, obleču si noční*

prádlo, jdu lehnout nebo se dívám na televizi.“ (H17) alebo „se umyju... nic nejím, že bych se spala nebo pila, nic.“ (I12) alebo „nakrmím a zavřu slepice,...zkontroluji, jestli je zamčeno, koupel, obleču si spací úbor, dám si malou sklenici piva nebo kávy a jdu se posadit do obývacího pokoje a sleduji programy v televizi, u které usnu.“ (J6)

Objavila sa aj výpoveď o **práci do neskorých hodín**: *„práce do pozdních večerních hodin... vybalování věcí po pozdním návratu domů.“ (E12) alebo tiež **ukladanie sa bez zvláštnej prípravy**: „nepřipravuji se, až přijde únava, tak jdu spát.“ (B8)*

Ak sa PP nedarí zaspáť niektorí **ležia a premýšľajú**: *„Myslím na hezké věci – příroda.“ (A14) alebo „Začnu přemýšlet co se dělo celý den, co je potřeba udělat zítra...nad dětmi a vnoučaty...“ (D18). Iní PP berú **lieky na spanie**: „často nezabere nic a беру si prášek.“ (E26) alebo „většinou si dám čtvrtku nebo prášek na spaní.“ (G15) alebo „vezmu si prášek na spaní...“ (H31) Iní PP **vstanú a začnú vykonávať nejakú činnosť**: *„Začnu být nervózní... vstanu a věnuji se jiné činnosti.“ (B16) alebo „Čtu si, dívám se na televizi, poslouchám rádio nebo jdu něco dělat, luštím křížovky, doháním práci (žehlení, pletení...)“ (C22) alebo „Vstanu a jdu se „provětrat“ na balkón, nebo si zapnu TV.“ (F7) alebo „Stanu, projdu se po bytě, dívám se z okna.“ (H31) alebo „No, chodím tady po bytě a čumím chvíli na televizi.“ (I22) alebo „Udělám si čaj a jdu se dívat na televizi.“ (J16)**

Problematické behaviorálne faktory

A. Sledovanie TV, čítanie, lúštenie krížoviek by nemalo byť v posteli (A, F, G, H).

PP F hovorí, že sleduje TV, pri ktorej zaspáva a zároveň hovorí, že má problémy so zaspávaním.

B. Spánok pri sledovaní TV mimo postele, pred riadnym uložením sa od postele (J)

PP J, ktorý sa v noci budí a nevie ďalej spať, hovorí: *„...jdu se posadit do obývacího pokoje a sleduji programy v televizi, u které usnu.“ (J6)*

C. Konzumácia alkoholu, drogy (J)

PP J tiež hovorí: *„dám si malou sklenici piva nebo kávy“ (J6)*

D. Užívanie liekov na spanie (E, G, H)

Problém môže byť nesprávne užívanie liekov na spanie.

E. Odchod z postele pri problémoch zaspáť (B, C, F, H, I, J)

Opustenie postele sa odporúča. Dôležitá je ale činnosť, ktorá sa potom vykonáva. Činnosť by mala byť skôr mechanická, nie intelektuálna.

D. Práca do neskorých hodín (E)

PP E hovorí, že pracuje do neskorých hodín, čo môže byť dôvodom problémov.

Emocionálne faktory

V rozhovore sme tieto faktory sledovali otázkou ako sa PP pred spaním cítia. Vyskytovala sa **únava**: *„Ospale, příjemně unaveně.“ (A12) alebo „unavená tak, že usnu.“ (B14) alebo „unavená po fyzické práci nebo zdravotních problémech (srdce), psychickém vypětí.“ (C18) alebo „unavená.“ (D16) alebo „Unavená po celodenní činnosti.“ (F6) alebo „Nó, su unavená, ale usnout nemůžu.“ (I20). **Negatívne pocity a napätie** z toho, že bude zle spať: *„Vím už večer, že noc bude špatná, často mám nepříjemné tlaky a pnutí v hlavě.“ (E22).**

Neutrálne a pozitívne pocity: „Normálne.“ (G13) alebo „Na jednej strane mám radosť, že jsem zdravý a můžu jít spát, spokojenost.“ (H27).

Problematické emocionálne faktory

Ide o negatívne emócie. PP väčšinou nepopisujú negatívne emócie, až na jednu PP, ktorá má už **dopredu negatívne očakávania** (E22).

Kognitívne faktory

PP referovali o tom, že pred spaním **myslia na prácu a povinnosti**: „Rekapitulace splněných úkolů. Co budu dělat následující den, co jsem zapoměla udělat, co musím udělat a zařídit.“ (C15) alebo „nad tím, co je potřeba vyřídit, určím si určitý plán práce.“ (J11) alebo „co jsem dělal dobře co špatně.“ (H23). Niektorí sa **snažia zaspáť**: „snažím se usnout. To až potom přemýšlím.“ (D13) Niektorí pred spaním **premýšľajú o vzťahoch**: „Nad rodinou (vnoučaty, vzpomínky...)“ (F5) alebo „ty (rodinný) problémy promílám.“ (I16) Niektorí **nemyslia pre spaním na nič zvláštne**: „o ničem“ (A10) alebo „Nepřemýšlím nad ničím.“ (G11)

PP referovali o **myšlienkach na prácu a na povinnosti** počas dňa: „co ještě není uděláno, zda to zvládnou, stihnou“ (C25) alebo „Přemýšlím nad tím jaké úkoly je ještě potřeba splnit...nad prací“ (J19) alebo „Na práci, na domácnost.“ (A16) alebo „Přemýšlím co je potřeba vyřídit.“ (B19) alebo „Nad tím, co bych ještě měla udělat a zařídit...“ (F8) alebo „co mám na práci příští den.“ (H34) alebo „že nemám práci, (mám) zdravotní problémy...“ (I25) Další referovali o denných **myšlienkach na rodinu a na vzťahy**: „(zabývám se) dětmi.“ (A16) alebo „přemýšlím o neshodách v rodinném životě.“ (B19) alebo „(přemýšlím) proč už se tak často nevidím s dětmi a vnoučaty.“ (D23) „o rodině, co bude s něma dál s mladýma i o sobě...“ (I25). Jeden PP počas dňa **hodnotil život, seba, ľudí, premýšľal o existenciálnych otázkach**: „proč jsou lidé zlí, ničí a neváží si práce jiných... Zda jsem zvládla to, co jsem měla... Proč se člověk stále „lopotí“, když „0 od 0 pojde“...“ (C25) a ďalší sa zaoberá **spomienkami** na staré dobré časy: „kdy jsme byli mladí...na staré dobré časy“ (H34)

Problematické kognitívne faktory

Problémy môžu prinášať myšlienky, ktoré môžu vyvolať negatívne emócie alebo stres. **Práca, úlohy, starosti, problémy a povinnosti**, ktoré môžu vyvolávať stres (B, C, H, I, J).

Snaha zaspáť, čo môže vyvolávať stres (D, E).

Problémy vo vzťahoch, ktoré môžu vyvolávať stres. (F, H, I).

Súvislosti spánku a umierania

Pri starších klientoch môže zohrávať úlohu strach zo smrti, najmä zo smrti v spánku. Tieto myšlienky a strach spôsobujú stresovú reakciu, ktorá robí zaspávanie ťažším alebo ho posúva. V našom výskume sme preto zaradili otázky o smrti, o tom ako si smrť predstavujú, aký k nej majú vzťah a ako by chceli zomrieť.

Predstavy pod slovom smrť asociovali témy ako koniec „Konec.“ (D32) alebo „Konec všeho.“ (A22), **umieranie, strata blízkych** „Umírání rodičů, prarodičů...“

(C38) alebo „Hrůza, ztráta milovaných lidí...“ (F11). Myšlienka na smrť je potláčaná, čo bolo reprezentované myšlienkami, ako „*Nic, nepřemýšlím o tom.*“ (G24) alebo „*Nad takovou věcí nepřemýšlím. Co má přijít, tak to bude. Nezatěžuji se tímto.*“ (H42) alebo „*Nepřemýšlím nad tím, musím žít tak, aby mě to nezaskočilo, až to přijde.*“ (J25)

Niektorí PP prezentujú **zmierenie alebo frázy, kliše, racionalizácie a obrany**, čo je reprezentované výpoveďami „*Patří k životu, každý jednou zemře.*“ (A24) alebo „*Všichni jednou zemřou.*“ (B28) alebo „*Přirozený...jednou to přijít musí, člověk před ní neuteče.*“ (C41) alebo „*každý má svou věštbu předurčenou již po narození...*“ (J27). Vyskytli sa aj výpovede naznačujúce, že PP so smrťou zmierený nie „*Nemohu se s ní smířit.*“ (F12) alebo „*No nejsou s tím smířená.*“ (I38)

Najviac PP sa vyjadrilo, že by **chcelo zomrieť v spánku**, čo je reprezentované odpoveďami napríklad „*Ve spánku, bez utrpení.*“ (A26) alebo „*Asi ve spánku, to by byla pro mě ta nejhezčí smrt.*“ (D37) alebo „*Chtěla bych usnout a nevzbudit se.*“ (G27) alebo „*Abych usnula a už se neprobudila, to by byla nejlehčí smrt, trápit bych se nechtěla.*“ (I41)

Jedna PP si praje rýchlu a bezbolestnú smrť „*Rychle a náhle...pomalé a dlouhé umírání je hrozně těžké a kruté pro okolí, rodinu i umírajícího.*“ (C47)

Predstavy života bez porúch spánku

Piati PP **si uvedomujú**, že keby problémy so spánkom nemali, bol by ich život kvalitnejší. Reprezentovali to vyjadrenia, ako „*Vytrátila by se nervozita.*“ (B24) alebo „*...nedostatek spánku působí zvýšené zdravotní potíže.*“ (E45) alebo „*Byl bych klidnější, bezstarostnější. Nemyslel bych, co mě potká v dalším životě.*“ (H39) alebo „*Tak bych spala klidně bez problémů.*“ (I32) alebo „*Více bych se vyspal (smích.*“ (J23)

Dvaja opýtaní **nevedia, neuvedomujú si**, čo by to znamenalo, keby problémy so spánkom nemali, vyjadrovali sa napríklad, že „*To nevím. Byla bych méně unavená?*“ (D30) alebo „*Netuším, možná by byl (život) kvalitnější...*“ (F10)

Traja PP hovoria, že ich život bez problémov by vyzeral rovnako. Vyjadrujú sa napríklad „*Stejně.*“ (A20) alebo „*Asi stejně...*“ (C35) alebo „*Stejně, jak teď.*“ (G22) V uvedených výpovediach je **rozpor**. Uvedme príklad PP A. Na jednej strane sa sťažuje „*Nemohu usnout a ráno mám problémy se vstáváním, cítím se nevyspaná.*“ (A3), na druhej strane na otázku, ako by jej život vyzeral, keby problémy nemala odpovedá „*Stejně.*“ (A20) Ak by jej život vyzeral rovnako, sú jej problémami naozaj problémami? Nepotvrďuje to závery **výskumu v laboratóriách?**

2.3 Záver

Výskum ukázal, že mnohým z problémov, čo sa týka porúch spánku, by sa dalo predchádzať osvetou a zlepšením spánkovej hygieny. I keď niektorí autori poukazujú na súvislosť medzi poruchami spánku a strachom zo smrti u starších ľudí, PP v našom výskume nevypovedali, že by sa báli smrti, resp. toho, že počas spánku zomrú, čo však nevyklucuje, že to popierajú. Zaujímavé bolo tiež zistenie, že i pri problémoch so spánkom, väčšina PP neočakáva zmenu života pri predstave, že by problémy so spánkom nemali. To môže naznačovať, že i keď sa ľudia na problémy so spánkom sťažujú, pri detailnejšom vyšetrení by žiadne abnormality nevykazovali.

Použitá literatura:

- Bear, M. F., Connors, B. W. & Paradiso, M. A. (2001). *Neuroscience. Exploring the Brain*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Dilling, H., Mombour, W. & Schmidt, M. H. (Hrsg.). (2010). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel V (F). Klinisch-diagnostische Leitlinien*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Fade, S. (2004). Using interpretative phenomenological analysis for public health nutrition and dietetic research: a practical guide. *Proceedings of the Nutrition Society* 63, 647–653.
- Kocvrlichová, M. (2006). Vlna. Praha, Triton.
- Kasten, E. (2010). *Somatopsychologie. Körperliche Ursachen psychischer Störungen von A bis Z*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Payk, T. R. (2007). *Psychopathologie. Vom Symptom zur Diagnose*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Pinel, J. P. J. & Pauli, P. (Hrsg.). (2007). *Biopsychologie*. München: Pearson Studium.
- Praško, J., Možný, P., Šlepecký, M., et al. (2007). *Kognitivně behaviorální terapie psychických poruch*. Praha: Triton.
- Schöpf, J. (2010). *Psychische Störungen erkennen*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Tavel, P. (2009a). Nefarmakologické přístupy k pacientům trpící demencí. *Československá psychologie*, 53, 5, 455–467.
- Tavel, P. (2009b). *Psychologické problémy v starobe I*. Pusté Úľany: Schola Philosophica.

ZVLÁDÁNÍ VDOVSTVÍ STARŠÍCH ŽEN

Lenka Pauknerová

Fakulta sociálních studií MU Brno

Abstrakt:

Príspevek se zabývá problematikou vdovství starších žen. Cílem výzkumu bylo rozlišení aspektů zvládaného a nezvládaného vdovství a zachytit ty z nich, které se na úspěšném zvládnání podílejí. K dosažení tohoto cíle bylo použito hledisko narativní analýzy. Výzkum byl proveden na vzorku šesti žen ve věku 65 – 80 let, v jejichž autobiografických výpovědích byly aspekty zvládaného a nezvládaného vdovství hledány z hlediska kategoriálně – obsahového přístupu narativní analýzy.

Klíčová slova:

Vdovství, zvládnání, životní příběh, narativní analýza

Úvod

Vdovství starších žen je specifickou tématikou psychologie stáří. Ztráta životního partnera je v souvislosti s přibývajícím věkem, zmenšujícím se okruhem blízkých lidí a zhoršující se schopností adaptability na nové situace (Utz et al., 2004) událostí, která klade velké nároky na schopnost zvládat zátěž a nezanedbatelné množství starých lidí se s touto ztrátou nikdy nevyrovná. Ovdovělí starší lidé jsou ve velké míře ohroženi patologickými stavy, jako je například deprese, úzkostné stavy, somatické onemocnění a nezřídka také úmrtí následující po partnerově smrti (Elwert, Christakis, 2008).

V České Republice se v populaci obyvatel starších šedesáti pěti let můžeme setkat s pětinasobně vyšším počtem vdov, než vdovců (ČSÚ, 2009). Větší počet žen mezi staršími lidmi a očekávání smrti ve starším věku může vést k tendenci bagatelizovat význam zátěže, se kterou jsou nuceny se vyrovnat.

Větší počet žen a předpoklad genderově podmíněných odlišností v průběhu truchlení u mužů a žen vedl k záměru realizovat výzkum na populaci starších žen.

Výsledky z několika výzkumů (Bonnano et al, 2004, Schuchter, Zisook, 1993) naznačují, že mnozí ovdovělí zažívají po smrti svého partnera či partnerky deprese, ale jsou schopni se po nějakém čase vrátit do běžného života. Je proto zajímavé exploraovat ty faktory, které úspěšnému zvládnání vdovství napomáhají.

Zvládnání vdovství v kontextu této práce považuji za dlouhodobý proces, na jehož průběhu se podílí mnoho různých činitelů vycházejících z osobnostních charakteristik i z celoživotních prožitků ovdovělé ženy.

1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu je popis aspektů, které zahrnuje proces vdovství starších žen. Záměrem práce je rozlišení aspektů zvládaného a nezvládaného vdovství a popsat činitele pomáhající úspěšnému zvládnání. Jako odpovídající výzkumné hledisko byl užit narativní přístup, a to proto, že faktory pomáhající úspěšnému zvládnání se v průběhu života každého

jednotlivce vyvíjely a měnily. Na počátku výzkumu stálo přesvědčení, že tento komplexní jev lze nejlépe zkoumat v kontextu celého života dané osoby.

Vzhledem k výzkumným cílům byly stanoveny následující výzkumné otázky:

- 1) V jakých aspektech se odlišují životní příběhy zvládaného a nezvládaného vdovství?
- 2) Které činitele udávají starší ženy jako pomocné faktory při zvládnání vdovství?

2 Metoda výzkumu

2.1 *Narativní přístup v metodologii kvalitativního výzkumu*

Podle R. A. Neimeyera (2005) je sama identita člověka založena na zážitcích narativního charakteru, protože zážitek jedinečného Já sestává z neustálého vyvažování a integrace životních zážitků způsobem, který ochraňuje jeho celistvost. Narativní pohled na svět je subjektivní reprezentací okolního světa, jehož součástí je změna v čase, zejména prostřednictvím krize (Čermák, 2006). Prožitek vdovství se zdá v kontextu tohoto příspěvku takovou krizí, která posouvá životní příběh do další roviny a zároveň se na jeho zvládnání projevuje linie příběhu prožitého až do chvíle ovdovění.

Při narativním výzkumu je třeba brát v potaz dvě skutečnosti. První z nich je fakt, že životní příběhy se v čase mění a v čase výzkumu má výzkumník k dispozici jen „fotografii dynamicky měnící se identity subjektu“ (Čermák, 2006: 86). Druhým omezením je ovlivnění kontextem, v němž je příběh vyprávěn. Jedinec vyprávějící svůj životní příběh ho nevypráví pokaždé totožně, ale upravuje jeho znění v závislosti na osobě, které ho vypráví, situaci, ve které ho vypráví a v osobnostním nastavení v danou chvíli (Čermák, 2006).

2.2 *Metoda sběru dat*

Výzkum probíhal formou narativního rozhovoru facilitovaného použitím projektivní metody Čára života (Tyl, 1985, in Blatný, Vlčková, 2005). Podle Hendla (2005) vychází metoda narativního rozhovoru z předpokladu, že existují subjektivní významové struktury o událostech, které se projeví ve volném vyprávění spíše než při cíleném dotazování.

Narativní rozhovor jako metoda se může zaměřit na určité předem stanovené téma v životě jedince. Rosenthalová (1995, in Hendl 2005) však zastává názor, že pro interpretaci zvolených témat je důležité vyprávění o celém životě daného jedince bez ohledu na výzkumnou otázku.

2.3 *Průběh rozhovorů*

Na úvod byl respondentkám vysvětlen účel výzkumu a ubezpečení o anonymitě. Anonymita respondentek byla zachována použitím jiných křestních jmen a změn jmen všech osob, které v rozhovoru zmínily

Dotazování začínalo vždy administrací Čáry života (Tyl, 1985, in Blatný, Vlčková, 2005). Tato projektivní metoda byla ve výzkumu použita pro svou facilitační a výpovědní hodnotu a bylo odhlédnuto od její diagnostické funkce.

Následovala fáze hlavního vyprávění dle Rosenthalové (Rosenthalová, 1995, in Hendl, 2005). Tato fáze spočívá v aktivním přístupu respondenta, který vypráví svůj životní příběh.

Po fázi hlavního vyprávění následovala fáze dotazování (Rosenthalová, 1995, in Hendl, 2005), ve které jde především o osvětlování nejasností nebo doplňování údajů.

Rozhovory byly nahrávány na MP3 přehrávač a následně doslovně přepsány. Z této transkripce došlo poté k jejich analýze. Doba jednotlivých rozhovorů se pohybovala od 60 do 120 minut. Po transkriptu dat byly respondentky seznámeny s jeho podobou a požádány o autorizaci.

2.4 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořilo šest žen ve věku od 65 do 80 let.

Tab: Popis souboru

Jméno	Věk	Doba, která uplynula od smrti manžela
Paní Anna	74 let	3,5 roku
Paní Stanislava	80 let	3 roky
Paní Kateřina	65 let	2 roky
Paní Pavlína	78 let	7 let
Paní Soňa	70 let	9 měsíců
Paní Dita	71 let	7 let

2.5 Analýza dat

K analýze hrubého transkriptu rozhovorů jsem se rozhodla přistoupit kategoriálně – obsahové perspektivy dle Lieblichové, Tuval-Mashiachové a Zilberové (1998).

V rámci kategoriálně-obsahové analýzy byl celý text nahlížen prizmatem výzkumné otázky, vybrané části příběhu jsou pak analyzovány odděleně. Kategoriálně-obsahová perspektiva se tedy zabývá příběhem skupiny osob se společným výzkumným tématem.

Poté byly definovány kategorie obsahu, což znamená výběr slov, vět, nebo skupin vět jako východisko pro uspořádání do kategorií. Kategorie samotné pak mohou být predefinovány teorií, nebo se lze nechat bezpředpokladově inspirovat textem samotným do doby, než se kategorie vynoří samy od sebe. V analýze hrubých transkriptů jsem postupovala spíše druhým způsobem. Ačkoli teorie rámovala každý rozhovor jako celek, obsahoval každý z rozhovorů různé kategorie. Kategorie v rámci jednoho rozhovoru byly poté řazeny podle počtu výskytu vět vztahujících se k danému podobsahu v celém rozhovoru. Jedna kategorie byla ve všech rozhovorech společná a vycházela z otázky, co každé z žen v současnosti pomáhá zvládat vdovství. Poslední fází analýzy byla formulace závěrů dle vytvořených kategorií.

3 Výsledky a jejich interpretace

Cílem výzkumu bylo zjistit, jakým způsobem starší ženy zvládají své vdovství, z jakých hledisek lze považovat vdovství za zvládnuté a jaké faktory odlišují životní příběhy zvládnutého a nezvládnutého vdovství.

V souladu s pojetím zvládání či nezvládání vdovství jako procesu bylo možné v příbězích šesti respondentek najít odlišnosti v oblastech kvality vnímané sociální opory, osobnostních charakteristik respondentek, očekávání do budoucnosti a udržování subjektivně uspokojivých aktivit. V těchto oblastech se objevily podobnosti v pěti životních příbězích a odlišnosti mezi nimi a šestým příběhem paní Dity, jejíž vdovství se zdá nezvládnuté a také ona sama ho za nezvládnuté označuje.

3.1 Kvalita vnímané sociální opory

Pro všechny respondentky hrála v jejich životním příběhu důležitou roli rodina. V souladu se závěry výzkumu Traylora, et. al. (2003, in Neimeyer, 2005) se rodinné vztahy prožitkem zármutku výrazně neměnily. Dokladem je příběh paní Soni, jíž byly vztahy s nejbližší rodinou, konkrétně s dcerou, velkou oporou jak v době starosti o manžela, tak v době následující po jeho smrti a společně sdílené zážitky je spíše posilovaly. Na druhé straně neměnnost rodinných vztahů během truchlení dokládá i rodina paní Stanislavy, v níž se ani po smrti otce vzájemné vztahy neupravily.

Zatímco všechny ostatní ženy určily mezi faktory, které jim pomáhají vyrovnat se se zármutkem, vždy buď celou rodinu, nebo alespoň některé z jejích členů, paní Dita oporu ze strany své rodiny nevnímá, ačkoli bydlí se svou dcerou a její rodinou v jednom domě.

Zajímavým fenoménem, doprovázejícím vdovství starších žen, je vznik izosexuálních skupin jako další z pilířů sociální opory. Izosexuální skupiny poskytují svým členkám jinou kvalitu sociální opory, než může poskytnout rodina, je obohacena především o stejnou kvalitu zážitku ztráty manžela a kohortovou zkušenost (Vágnerová, 2003, Říčan, 2004). Respondentky tohoto výzkumu tyto skupiny nazývaly „babince“ a udávaly tato setkání jako významný druh sociální opory. Některé respondentky se „babinců“ účastnily pravidelně, jiné se nezúčastňují přímo skupinových setkání, ale mají mezi vrstevnicemi alespoň jednu kamarádku, zatímco paní Dita referuje o absenci jakýchkoli vztahů mimo rodinných. V kontextu prožívání smrti manžela jako ztráty udává tato respondentka ztrátu manželovy opory v těžkých situacích jako nejtěživější.

3.2 Osobnostní charakteristiky

Z analýzy všech šesti rozhovorů vyplynula jako podstatná osobnostní charakteristika zejména nezdolnost. Pojetí nezdolnosti jako psychologického konstruktů se liší podle tří hlavních přístupů. k vymezení tohoto pojmu (Křivohlavý, 2001). Mnohé respondentky splňovaly kritéria vymezení jednoho nebo více přístupů k této charakteristice (Antonovsky, 1979, 1987, Kobasová, 1979, Kliewer, 1999 in Křivohlavý, 2001). U paní Dity se rys nezdolnosti neprojevil.

Další osobnostní rys, které zmiňuje Křivohlavý jako součást interních charakteristik napomáhajících zvládat životní těžkosti (Křivohlavý, 2001, 2004), například životní optimismus, pozitivní sebehodnocení a vnímaná sebeúčinnost (Bandura, 1977, in

Křivohlavý, 2001) se projeví u tří respondentek. Všechny tyto osobnostní charakteristiky projevila paní Anna, zatímco v příběhu paní Dity se vyskytovaly spíše opačné póly výše uvedených dimenzí. Jedna z respondentek během celého rozhovoru vykazovala výrazně kladné vnímání vlastní sebeúčinnosti, kladné sebehodnocení a rys nezdolnosti ve smyslu „hardiness“ (Kobasová, 1979, in Křivohlavý, 2001), ale referovala o nevyrovnanosti se svým vdovstvím.

K osobnostním charakteristikám patří i aktivní přístup k životu a vnímání sebe sama jako tvůrce vlastního osudu z úhlu pohledu existencialismu a logoterapie (Frankl, 2006, Längle, 2002). Ženy, které samy sebe v průběhu rozhovorů takto popisovaly, nalézají i po smrti svých manželů ve svém dalším životě hodnoty, díky nimž vnímají svůj život jako „krásný“ (paní Kateřina) či „dobrý“ (paní Stanislava). Zážitkovými hodnotami pro respondentky je většinou sledování vývoje vnoučat (paní Anna, Stanislava, Kateřina, Pavlína, Soňa) či pozorování změn v okolí (zahrada pro paní Ditu, sledování pokroků ve školství paní Kateřiny). Věnování se subjektivně smysluplným aktivitám poskytuje respondentkám prožitek tvůrčích hodnot (novinářská práce paní Stanislavy, učitelské povolání paní Kateřiny, obstarávání jídla pro rodinu paní Pavlínky, pomoc s doučováním vnučky paní Soni, práce na zahradě paní Dity). Celková sebereflexe vlastního života tak jako o ní referovaly paní Soňa, paní Kateřina, nebo paní Pavlína či vnímání smrti svých manželů jako „dobré“ (paní Stanislava), oceňování kvalit lidí z nejbližšího okolí paní Anny. Začlenění těchto hodnot do životních příběhů respondentek je možnou výslednicí mezi možnostmi, které jim dává jejich současná situace a osobnostními vlastnostmi těchto žen. Tato kombinace jim umožňuje prožívat svůj život jako smysluplný (Längle, 2002). Příběh paní Dity se od ostatních liší i v tomto ohledu. Paní Dita sice mluví o zážitkových hodnotách v podobě radosti ze střídání ročních období či sledování zahrady, ale to vše pro ni přestalo být hodnotami po smrti jejího manžela. Její tvůrčí potenciál v podobě malování zůstává v současnosti nevyužit, protože paní Dita nevidí v žádné činnosti smysl.

3.3 Udržení aktivity

Mnohé respondentky udávaly jako jeden z faktorů, který jim pomohl vyrovnat se se smrtí manžela, aktivní činnost. Důležitost udržení volnočasových aktivit na psychické zdraví udávají Janke, Nimrod a Kleiber (2008) v následujících ohledech: rekonstrukce vlastního Já, udržení optimistického pohledu do budoucna a rozptýlení pozornosti od negativní události.). Paní Stanislava si tento význam činnosti uvědomovala v době následující bezprostředně po smrti manžela, když odvedla svou pozornost a energii směrem k náročnému úklidu. Tato aktivita jí pomohla jednak v odklonu pozornosti a jednak při ventilování emocí Aktivitu jako ochranu před nadměrnou zátěží charakteru ruminačních myšlenek udává například paní Kateřina, která uvedla: „*Kdybych nemohla učit, tak bych se musela zbláznit, být doma a pořád myslet tady na toto.*“ Tyto formální aktivity, jako zastupování na základní škole, setkávání v klubu důchodců, pravidelná setkávání na „babincích“ či psaní do novin přinášejí respondentkám pocit společenské angažovanosti a užitečnosti a účastnice těchto aktivit uvádějí, že jim výrazně pomáhají v procesu vyrovnávání se se zármutkem.

Další respondentky, které se neúčastní formálních aktivit, nacházejí uspokojení spíše v aktivitách fyzického charakteru, jako je vaření, nákupy či zahradničení. Zahradničení jako typ aktivity, která výrazně pomáhá snížit depresivní symptomy u ovdovělých žen, uvádějí ve svém výzkumu Janke, Nimrod a Kleiber (2008). Toto zjištění koresponduje s vyjádřením paní Dity, která jako jedinou alespoň trochu smysluplnou činnost vidí právě práci na zahradě a její pomocný potenciál vidí hlavně v povinnosti, kterou si tak sama pro sebe vytváří a která jí pomáhá v pravidelném vykonávání určité práce.

Janke, Nimrod a Kleiber (2008) uvádějí jako druh aktivity také rozhovory s přáteli a rodinou, které ženám setrvávajícím v manželství pomáhají zmírňovat depresivní symptomy, zatímco vdovám se tyto symptomy prohlubují. S tímto zjištěním souvisí zřejmě i vyhledávání samoty některých respondentek bezprostředně po ovdovění, ačkoli udávají jinak kvalitní sociální oporu. Důvodem pro potřebu této (časově omezené) společenské izolace může být fakt, že ovdovělé ženy se po smrti manželů stávají středem starostlivé pozornosti svých nejbližších, čímž se mění jejich role v rodině a mezi přáteli (Niemeyer, 2005) a tato změna jim není příjemná. Carr (2004) se v této souvislosti zmiňuje o negativním spojení osobnostního růstu po ovdovění a emocionální podporou od přátel a tento fakt zřejmě souvisí s osobnostními charakteristikami respondentek v našem výzkumu. Tuto potřebu samoty udávala totiž zejména paní Anna a paní Stanislava, v jejichž životních příbězích bylo možné vidět projevy rysu nezdolnosti ve velké míře.

3.4 Vliv manželství a osobnosti manželů

Podstatnou součástí životních příběhů všech respondentek se ukázalo být vnímání manželství a jeho role, kterou pro tyto ženy hrál dlouholetý svazek. Respondentky hodnotily svá manželství většinou velmi pozitivně, jedna ho vnímala jako zátěžové do obratu v důchodovém věku a jedna uvedla, že svazku litovala. Hodnocení osobností manželů bylo také velmi pozitivní, ačkoli respondentky uváděly, že jsou si vědomy i negativních stránek osobností svých manželů. Negativní vlastnosti mužů však byly potlačeny pozitivními vzpomínkami, jak uváděly respondentky samotné. V těchto případech mohlo jít o tzv. vzpomínkový optimismus. Potřeba tohoto pozitivního pohledu na minulost může být součástí obranného mechanismu vytěsnění a potlačení (Ihilevich, Gleser, 1986, in Křivohlavý, 1994), avšak v případě, kdy respondentky projevují vědomý náhled na skutečnost, že se i negativní vzpomínky stávají součástí celku svazku se zemřelým partnerem, jde možná spíše o potřebu zakomponovat negativa do hodnocení manželství tak, aby vznikl smysluplný celek a udržet tak pomocí pozitivních vzpomínek specifický kontakt se zemřelým partnerem (Bonnano, Wortman, Nesse, 2004).

Zejména paní Dita udává potřebu udržet se svým manželem kontakt a také reflektuje svou závislost na manželovi, což podle jejích slov výrazně přispívá k problematickému zvládnutí jeho smrti. Průběh jejich manželství se zdá být v souladu s názorem J. Williho (1999) vytvoření silné tzv. interakční osobnosti a vzájemné koluze, kdy dochází k určování osobnosti jednotlivce prostřednictvím osobnosti partnera.. Ztráta manžela jako silného prvku sebeidentifikace vytváří o to větší nárok na vyrovnání se se změnou identity (Výrost, Slaměnik, 1997).

4 Závěr

Zvládání vdovství u starších žen je dlouhodobým procesem, do jehož průběhu se promítá individuální osobnostní charakteristiky i zážitky v průběhu celého života, proto byl při rozlišení zvládaného a nezvládaného vdovství při výzkumu kladen důraz na subjektivní pocit respondentek jako hlavních akterek svého života. Z výsledků výzkumu životních příběhů starších vdov vyvstávají některá témata, která jsou v prožitku zkoumaného souboru společná. Jedná se zejména o důležitost sociální opory, která může být při objektivním pozorování dostačující, ale ovdovělá žena si přes společnost lidí ve svém okolí může připadat osaměle. Podpora sociální opory ve formě přijatelné jak pro ovdovělého, tak pro poskytovatele této opory by se mohlo stát jedním z témat například v poradenské praxi.

Použitá literatura:

- Blatný, M. & Vlčková, I. (2005). Formální zvláštnosti autobiografické paměti u různých skupin populace: výzkumné možnosti metody čára života. Nepublikovaná diplomová práce, Psychologický ústav, FF MU Brno
- Bonnano, G.A. (2004). Loss, trauma and human resilience: Have we underestimate the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59, 20–2
- Bonnano G.A., Wortman C.B. & Nesse, R.M. (2004). Prospective Patterns of Resilience and Maladjustment During Widowhood. *Psychology and Aging*, Vol. 19, No2, 260–271
- Bowlby, J. (1980). Attachment and loss. Loss: Sadness and depression. Vol. 3, New York: Basic Books
- Carr, D.(2004). Gender, Preloss Marital Dependence, and Older Adults' Adjustment to Widowhood. *Journal of Marriage and Family*, Vol 45, No4, 851
- Čermák, I. (2006): Narativně orientovaná analýza. In M. Blatný (ed.). Metodologie psychologického výzkumu: Konsilience v rozmanitosti. Praha, Academia, 85–109
- Elwert, F. & Christakis, N.A. (2008). The Effect of Widowhood on Mortality by the Cause of Death of Both Spouses, *American Journal of Public Health* Vol. 98, 2092–2099
- Firthová, P., Luffová, G. & Oliviere, D. (2007). Ztráta, změna a zármutek v kontextu paliativní péče. Společnost pro odbornou literaturu. Brno
- Frankl, V.E (2006). Lékařská péče o duši. Cesta, Brno
- Freud, S. (2002). Spisy z let 1913–1917. Psychoanalytické nakladatelství, Praha, 2002
- Grimby, A. & Johansson, A.K. (2008). Does Early Bereavement Counselling Prevent Ill Health and Untimely Death? *American Journal of Hospice and Palliative Medicine*, Vol. 24, No. 6, 475–478
- Hansson, R. O. & Stroebe, M.S. (2007). Coping with Bereavement. *Generations*, Vol. 31, No. 3, 63–67
- Hendl, J.(2005): Kvalitativní výzkum, Portál, Praha
- Janke, M. C., Nimrod, G. & Kleiber D. A. (2008). Leisure Activity and Depressive Symptoms of Widowed and Married Women in Later Life. *Journal of Leisure Research*, Vol. 40, No. 2, 250 – 267
- Křivohlavý, J.(2001) . Psychologie zdraví, Portál, Praha

- Längle, A. (2002). Smysluplně žít, Cesta, Brno
- Lieblich, A., Tuval – Maschiach, R. & Zilber, T. (1998). Narrative Research: Reading, analysis and interpretation, London, Sage Publications
- Miovský, M. (2006). Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu, Grada, Praha
- Neimeyer, R.A. (2005). Widowhood, Grief and the Quest for Meaning. [http:// web.mac.com/neimeyer/iWeb/Home/About%20Me.html](http://web.mac.com/neimeyer/iWeb/Home/About%20Me.html)
- Říčan, P. (2004): Cesta životem, Portál, Praha
- Silverman, P.R. et al. (Eds.). (1974). Helping Each Other in Widowhood. New York: Health Sciences
- Snyder, C. R. (2001). Coping with Stress. New York: Oxford University Press
- Stroebe, M.S. & Schut, H. (2001). Models of coping with bereavement: A review. in M.S. Stroebe et. al (Eds.). Handbook of Bereavement Research: Consequences, Coping and Care. Washington DC: American Psychological Association
- Tedeschi, R.G., Calhoun, L.G. (1995). Trauma transformation. Growing in the aftermath of suffering. Thousand Oaks: Sage publications
- Utz R.L., Reily E.B., Carr D., Nesse R., & Wortman C. (2004): The Daily Consequences of Widowhood: The role of Gender and Intergenerational Transfers on Subsequent Housework Performance. Journal of Family Issues. Vol. 25, No.5, 683–712
- Vágnerová, M. (2003). Vývojová psychologie, Portál, Praha
- Výrost, J., Slaměnik, I. (1997). Sociální psychologie, ISV, Praha
- Willi, J. (1999). Párová terapie, Konfrontace, Hradec Králové
- Zisook, S. & Schuchter, S. R. (2001). Treatment of depressions of bereavement. American Behavioral Scientist, Vol. 44, 782 – 798
- <http://www.czso.cz/csu/2010edicniplan.nsf/p/4019-10>

VZDĚLÁVÁNÍ PO ODCHODU DO DŮCHODU – SUBJEKTIVNÍ VÝZNAMY

Jaroslava Hasmanová Marhánková

Katedra sociologie, Fakulta filozofická, Západočeská univerzita v Plzni

Abstrakt:

Příspěvek se zaměřuje na segment služeb spojených s celoživotním vzděláváním cílící na seniory, kteří již odešli z pracovního trhu. Vychází z etnografické studie dvou takovýchto center v různých městech České republiky založené na dlouhodobém zúčastněném pozorování a 34 rozhovorech s klienty. Snaží se poukázat na různé významy, které seniři účasti na těchto vzdělávacích aktivitách připisují a motivy, jež je do center přivádí. Ukazuje, že participace v této formě celoživotního vzdělávání se stává důležitým prostředkem strukturace času a formování sociálních vazeb. Zapojení se do těchto vzdělávacích aktivit se pro tuto skupinu seniorů stává důležitou součástí jejich každodenního života i představ o stáří, které se ale formují mimo významy, jež jsou vzdělávání tradičně připisovány.

Klíčová slova:

Aktivní stárnutí; celoživotní vzdělávání; etnografie; odchod do důchodu; volný čas

Pozn.:

Vznik tohoto textu byl podpořen Grantovou agenturou České republiky grantem č. 403/09/0038 „Destandardizace životní dráhy v současné české společnosti“

1 Úvod

Spojení aktivní stárnutí a celoživotní vzdělávání se v kontextu demografických trendů tzv. stárnutí populace stávají jedněmi z nejskloňovanějších konceptů. Jak ale upozorňuje řada autorů (například Perek-Bialas et.al., 2006; Walker, 2002) aktivní stárnutí je v rámci sociální politiky většiny evropských států překládáno především jako problém stárnoucí pracovní síly. Celoživotní vzdělávání je v rámci této představy ztožněno především s pohybem na pracovním trhu (rekvalifikací či udržováním kvalifikace). Takovéto pojetí upozaduje další významy celoživotního vzdělávání. Jak poznamenává Slowey (2008: 27) seniři se účastní celoživotního vzdělávání rovněž z radosti z učení, aby rozvíjeli své dlouhodobé koníčky a zájmy nebo aby se zapojili do kreativní činnosti. Mnoho z nich se ho účastní, aby se dostali do společnosti a poznali nové přátele, často po smrti jejich dlouhodobého partnera.

Svázání konceptu celoživotního vzdělávání s trhem práce je patrné i v zaměření výzkumů a studií snažících se o jeho zmapování v českém kontextu. Ty například ve svém výzkumném souboru pracují pouze s respondenty mladšími 65 let (Rabušic, 2008; Rabušicová, Rabušic, 2006; Czesaná, Matoušková, 2006) či dokonce mladšími 60 let (Keller, Tvrđý 2008). Zaměření se na tuto populaci odráží pohled na celoživotní

vzdělávání v duchu koncepce lidského kapitálu, podle níž „další vzdělávání zvyšuje hodnou pracovní síly“ (Keller, Tvrdý, 2008: 103). Důsledkem je zaměření se pouze na tu část seniorů a segment vzdělávání, které jsou relevantní v kontextu pracovního trhu (Oancea, 2008). Ze zorného úhlu tak vypadává významná část seniorů, kteří se většinou již pohybují mimo trh práce a jejichž vzdělávání může mít nejen odlišné podoby, ale rovněž motivace a cíle.

Tento text se zaměřuje na specifický segment služeb, který se obrací především na seniory, kteří již z pracovního trhu odešli. Tyto služby jsou většinou součástí center specializovaných na vzdělávání a především volnočasové aktivity seniorů. Nejčastěji diskutovaný a pravděpodobně také nejznámější typ podobných organizací představují univerzity třetího věku. Již svým názvem jasně odkazují na koncepci Petra Lasletta (1991), kterou lze považovat za jeden ze stěžejních ideových inspirací pro rozvoj představ úspěšného, produktivního či aktivního stárnutí. Filozofie univerzit třetího věku je velice podobná té, jež nabízejí další centra pro seniory. I ty se orientují především na vzdělávací aktivity. Tyto organizace pořádají přednášky, vzdělávací kurzy, pohybové a další aktivity, jejichž účastníky jsou pouze senioři. Stěžejní část jejich služeb tvoří většinou kurzy práce na počítači, jazykové kurzy, přednášky o životním stylu a pohybové aktivity. Oproti univerzitám třetího věku, ale tato centra pracují s mnohem intenzivnějším zapojením klientů a klientek. Jednotlivé aktivity mají většinou týdenní periodicitu a odehrávají se v menších skupinkách. Zásadním aspektem se stává přímé zapojení seniorů ve formě dobrovolnické pomoci. Vzdělávání seniorů tak, jak je centry prezentováno, neodkazuje k představám vzdělávání ve smyslu rozvíjení vlastní kvalifikace či praktickému využití, ale odvolává se spíše na koncepci „smysluplné“ stráveného volného času.

Tato konceptualizace celoživotního vzdělávání poukazuje na variabilitu významů, jež mohou být se vzděláváním spojovány. Tento text usiluje o to nahlédnout významy, které senioři samotní přikládají svému zapojení se do vzdělávacích aktivit po odchodu do důchodu. Zaměřuje se na roli, jež tyto aktivity hrají v jejich každodenním životě. Zmapování těchto významů nám přitom rovněž umožňuje pochopit důvody, jež jednotlivce do těchto organizací přivádějí.

2 Metodologie výzkumu

Tento text představuje dílčí závěry etnografické studie dvou center pro seniory v České republice, jež nabízejí rovněž vzdělávací aktivity. Jedno ze studovaných center se nachází v okolí hlavního města, druhé v menším městě ve Zlínském kraji. Z hlediska organizace služeb se jedná o velice podobná prostředí, lišící se pouze šíří nabízených aktivit. Během tří let docházení do centra v okolí Prahy a týdenního intenzivního pobytu v centru ve Zlínském kraji bylo nasbíráno nespočet terénních poznámek či záznamů neformálních konverzací, které se staly jedním ze stěžejních bodů analýzy. Druhý pilíř představuje analýza 34 hloubkových či polostrukturovaných rozhovorů s klienty center. Ačkoliv se centra prezentují jako otevřená všem seniorům a nefungují zde žádné formální bariéry pro vstup, jejich klienti představují poměrně homogenní skupinu s ohledem na vzdělání, socioekonomický status a gender. Tato skutečnost se odrazila i v charakteristikách mých komunikačních partnerů/rek, kteří měly středoškolské až vysokoškolské vzdělání a převažovaly mezi nimi ženy (30 rozhovorů).

Analýza dat není v etnografickém výzkumu procesem, který by byl oddělitelným od jejich produkce. Formálně začíná v momentě psaní terénních poznámek a mem, neformálně je však součástí již samotného vyjasňování samotného výzkumného problému (Hammersley, Atkinson, 1995: 205). Analýza probíhá nejen v momentě, kdy jsou určitá data „získaná“, ale stává se součástí samotného procesu jejich produkce. Etnografický výzkum je svým charakterem cyklický. Vyžaduje neustálou reflexi sesbíraných dat, jež ovlivňuje jejich další produkci. Proces sběru dat a jejich analýzy tak jdou nutně ruku v ruce (Coffey, Atkinson, 1996: 6). Samotná práce s daty sledovala trajektorii nastíněnou Emersonem, Fretz a Schaw (1995: 142–158). Ta začínala prvním čtením terénních poznámek a později i rozhovorů. Po detailním čtení materiálu jsem přistoupila k otevřenému kódování a psaní prvních analytických mem. V interakci s mým výzkumným zájmem a teoretickými pozicemi docházelo k vymezení klíčových témat mého výzkumu, na které se pak soustředila další analýza.

3 Důchod jako přechod k jinému režimu strukturace času

Spojení odchodu do důchodu s představami neproduktivity a nečinnosti ztrácí v moderní konzumní společnosti na své síle spolu s otevírající se plejádou zdrojů pro konstrukci vlastní identity, jež se stále silněji opírá o jiné rámce než je samotný trh práce (Gilleard, Higgs, 2000). Vidovičová (2008) ve svém výzkumu ukazuje, že třetina lidí v České republice ve věku 55 až 65 let hodnotí odchod do důchodu jako jednoznačně radostnou událost, na kterou se dlouho těšili. V pozitivním duchu popisovali tuto životní událost rovněž klienti center. Tato tranzice vystupovala především jako přechod mezi různými režimy strukturace vlastního času.

No dobře, no tak já jsem vždycky v životě žila nějak tak, že jsem měla hodně zájmů a bylo mi líto, že jsem to nemohla plnit dostatečně, že jo, protože jsem byla zaměstnaná, měla jsem dost takové povolání velice časově náročné a tak jsem se těšila do důchodu doslova a to jsem si říkala.....vůbec jsem nebyla unavená a měla jsem úžasnou radost, že mám čas na všechno, co jsem chtěla dělat, že můžu chodit dostatečně plavat. To je můj koníček celoživotní. Potom, že se můžu věnovat ručním pracem....No hrozně ráda mám cestování, ráda poznávám, teda nesmírně ráda mám přírodu a konečně jsem tedy mohla jezdit na chalupu, kdy jsem chtěla a nemusela jsem jezdit jenom o těch prázdninách, když byly volné dny, tak to jsem si začala teda užívat. No a to, že život krásný je, tak to je pravda, protože v důchodu všechno můžete a nic nemusíte, tak to jako je (Anna, 74 let)

Tento kontrast mezi předchozí životní biografií a současným životem v důchodu, patrný v úryvku z rozhovoru s paní Annou, se objevoval ve vyprávění ostatních klientů center, především žen, se kterými jsem hovořila. Tento kontrast se soustředil na protiklad mezi „muset“ a „chtít“ – na dva různé modely strukturování vlastní každodennosti vymezené odchodem do důchodu. Několik z mých komunikačních partnerek se nezávisle na sobě zmínilo o tom, že „nemusí dělat nic, ale mohou dělat všechno, co chtějí“. Narážely tak na rozpouštění mantinelů jasně daných režimem a povinnostmi pracovního života. „Muset“ vystupovalo jako ztělesnění předchozí životní biografie, zatímco „moci“ vyvstávalo jako metafora jejich současného životního stylu.

I přes to, že v rozhovorech vystupoval odchod do důchodu nejen jako bezproblémová, ale dokonce velice vítaná událost, detailnější pohled na výpovědi mých komunikačních partnerů odkrývá i další, více ambivalentní roviny této tranzice. Předchozí mechanismy strukturace jejich volného času ze dne na den zmizely. Tato na jednu stranu žádaná změna, zároveň kladla na mé komunikační partnery nové nároky týkající se jejich volného času, který náhle ztratil svůj původní význam. Paní Vilma (61 let) se tak v této souvislosti zmínila:

Výhoda toho důchodu je, že nic nemusíte a děláte jenom to, co chcete. Někdy to vadí, protože někdy neděláte nic, protože nemáte nad sebou ten metr, kdy si říkáte: „Musím do práce, musím udělat tohleto.“ Zas na druhou stranu jste strůjcem svého času.

Změna od „muset“ k „chtít“ tak byla zároveň vnímána jako břemeno. Mizející struktury volného času bylo potřeba něčím nahradit. Ačkoliv mé komunikační partnerky v rozhovorech konstruovaly svůj životní styl v termínech slovesa „moci“, zároveň implicitně či přímo mluvily o tom, že aktivní být musí. Paní Helena (63 let) se tak například zmínila o tom, že „kdyby seděla v důchodu doma, byl by její život jen čekání na smrt“. Paní Miluna (63 let) podobně mluvila o tom, že „kdyby se neúčastnila těchto aktivit (centra), úplně by sešla“. Ačkoliv tedy mé komunikační partnerky zdůrazňovaly osvobození se od imperativu „muset“, který spojovaly především s pracovním životem (a v případě žen rovněž rodinnými povinnostmi), jejich každodennost byla podřízena podobným normám. Původní jasně vymezené „muset dělat to a to“ (pracovat a starat se o rodinu) se proměnilo na více abstraktní „muset něco dělat“. Aktivity centra přitom nabízejí možnost, jak tento nový imperativ naplnit a jak se pokusím ukázat v následující části, nabízejí alternativní rámce strukturování volného času.

4 Role vzdělávacích aktivit v každodenním životě seniorů

Participace na aktivitách centra vystupovala v rozhovorech s mými komunikačními partnery/kami jako výrazná součást jejich denního režimu. Většina z nich přitom svou účast neomezila pouze na jedno centrum a jednu aktivitu, ale navštěvovali různé další kurzy a akce určené pro seniory. Jejich týdenní program byl v mnoha případech zaplněný různými podobnými akcemi. Kurzy a aktivity nabízené centry mají svůj jasný harmonogram a pevně danou periodicitu. Jsou placené dopředu a rozvrhované většinou po celý školní rok. Ve výpovědích mých komunikačních partnerek tyto kurzy a programy vystupovaly jako určitý „jízdní řád“, fixní body v jejich denním či týdenním programu, tvořící osu pro jejich další plány. Fungovaly také jako silná motivace pro pravidelnou aktivitu, která se odehrávala v předem vymezené době. Jak se zmínila jedna z mých komunikačních partnerek paní Zita (74 let):

Dává mi to (aktivity v centru) takový pocit kontinuity. Někdy si sama říkám – nikdy jsem nechyběla, dneska bych možná radši zůstala doma. Ale je mi jasné, že jakmile jednou zmeškám, že pak už se mi tam nebude chtít pořad. Člověk na sebe musí být přísný. Musí se hýbat, dokud to jde. To je ostatně princip kurzů placených dopředu.

V případě klientů centra, kteří bydleli ve vzdálených částech města, se kurzy stávaly pevnými body v jejich každodenním plánu. Ten přitom musel být sestaven tak, aby zvládli až několik aktivit v jeden den, jako v případě paní Hany (67 let):

To je všechno navečer a tu už mám dost práce se sebou, abych se dokopala do toho muzea městského, protože tam to začíná v půl páté. Je to vlastně dvakrát do měsíce v půl páté jeden kurz. A to si musím najít nějakou činnost a ve tři hodiny, že třeba pudu do obchodu a tam hodinu strávím vybíráním knížek, protože už je třeba tma a to už se vám z domova vyloženě nechce. To je myslím můj hlavní nepřítel, ta pohodlnost, že prostě když se doma rozsedíte, tak se potom nechce.

Předchozí dva citáty z rozhovorů s paní Zitou a Hanou neilustrují pouze roli, kterou kurzy hrají ve vztahu ke strukturaci volného času. Poukazují rovněž na odlišnou konceptualizaci významu účasti na nich. Tyto aktivity v rozhovorech vystupovaly především jako součást aktivního životního stylu. Otázky využití dovedností získaných dalším vzděláváním byly v rozhovorech marginalizované. Do popředí vystupoval naopak aspekty „být v pohybu“, „cvičit mozek“. Význam tohoto „hýbání se“ zmiňovaného paní Zitou se přitom úzce vztahoval k aktivitám mimo domov, spojovaným především s různými vzdělávacími a společenskými akcemi pro seniory.

Klienti sami aktivně vyhledávali další aktivity pro seniory. Ve svém hledání se přitom soustředily především na aktivity určené pro seniory. Důvodem tohoto zaměření byla podle jejich slov na jednu stranu cena. Kurzy nabízené v centrech pro seniory jsou často o polovinu až dvě třetiny levnější než podobné kurzy určené široké veřejnosti. Druhý důvod, který uváděli především v případě vzdělávacích kurzů, se vztahoval k odlišným potřebám vzdělávání seniorů. S ohledem na teprve relativně nedávný rozvoj tohoto segmentu služeb pro seniory, měla řada z klientů zkušenosti i z jiných organizací, jež se primárně nezaměřovaly na seniory, po zapojení se do centra svou pozornost ale zaměřili pouze na podobné specializované organizace. Vzdělávání se v přítomnosti mladších kolegů/ů pro ně bylo stresující i z důvodů jiného smyslu, které pro ně účast na aktivitách měla. Paní Anna (75 let) se například zmínila o jejím zapojení se do běžné jazykové školy, kde „mladí to ze sebe sypali“. Dál už do školy nechodila, protože „jednak to bylo drahé a neměla na to a za druhé nestačila těm mladým“. Jak dodávala: „člověk je skutečně pomalejší, nedá se nic dělat.“ Soustředění se na výkon a osvojení znalostí bylo pro paní Annu jen dílčí součástí její participace v kurzu. Tím hlavním pozitivem bylo „trénování mozku tím, že se něco učí“. Byla to pak z velké části především snaha být aktivní, jež paní Annu do kurzu přivedla a jež také nacházela odezvu ve způsobu, jakým se centra (na rozdíl od zmiňované jazykové školy) na své klienty obracela.

Aktivní zapojení se do aktivit těchto různých organizací bylo podmíněno dobrou znalostí tohoto segmentu služeb. Cirkulace informací o akcích pro seniory byla součástí každodenního chodu centra. Klientky během volných chvil před a po kurzech, ale i v jejich rámci sdílely informace ohledně podobných aktivit. Toto sdílení na jednu stranu umožňovalo upevňování vazeb mezi klientkami, které byly často založené právě na společné participaci v centrech. Seznamování se s novými lidmi byl jeden z nejčastějších

důvodů, které klientky uváděly v souvislosti s motivy zapojení se do centra. Zároveň ale v souvislosti s kontakty navázanými v jeho rámci často upozorňovaly na jejich povrchnost. Sociální vazby ustavované v rámci těchto aktivit často nepřekračovaly jejich rámce. Paní Pavla (63 let) popisovala jejich podobu následovně:

To už víceméně nejsou tak ty vazby, to jsou spíš tak dobří známí dalo by se formulovat, se kterými se znám z těch jiných aktivit a tak se setkáme. Oni mě třeba upozorní, tam se dá jít, tam se dá jít. Třeba i tady teď (v centru) jsem se seznámila na těch kurzech tady. Když jsem byla u toho pan (jméno) na kurzu, tak tam jsem se hned s jednou paní seznámila a byly jsme spolu na výletě, že mi dala typ.

Aktivní vyhledávání a sdílení informací týkající se aktivit, navazování kontaktů s lidmi s podobným životním stylem, kteří na jednu stranu přinášeli nové informace o aktivitách a zároveň se stávali společníky/cemi při jejich navštěvování představovalo důležitou podmínku udržení jejich specifického životního stylu. Bylo vyjádřením aktivního přístupu seniorů k životu a zároveň podmínkou jeho úspěchu.

4 Závěr

Představa nutnosti být neustále v pohybu, poukazuje na internalizaci představ aktivity jako zásadně pozitivního aspektu života v důchodu. Tato aktivita přitom často vystupovala až samoučelně. Potřeba bylo dělat alespoň něco. Ačkoliv tak samotný odchod do důchodu byl v rozhovorech konstruován jako přechod do období svobodného nakládání s vlastním časem, tato svoboda byla v mnoha aspektech omezena představou, že člověk musí něco dělat, i když se mu ve skutečnosti nechce. Kurzy nabízené centry se stávají součástí této sebedisciplinace. Ta přitom v sobě obsahuje značně normativní aspekty. Být v pohybu má své vlastní hranice. Jak poznamenala paní Jarmila: „já mám doma práce dost, já se tam zabavím. Ty činnosti, které se dělají doma, jsou ale úplně jiné. Já potřebuji skutečnou činnost“. Ne každá činnost tak splňuje nároky „hýbání se“. Jak poukazuje Biggs (2001) současné diskurzy aktivního či produktivního stárnutí privilegují aktivity spojené s produktivním věkem na úkor jiných.

Tento text poukazuje na zásadní roli, jež vzdělávací aktivity nabízené centry pro seniory hrají v životě některých seniorů. Zároveň ukazuje, že subjektivní významy těchto aktivit překračují úzce vymezený koncept celoživotního vzdělávání, jež asociuje vzdělávání s pohybem na trhu práce či zvyšováním kvalifikace. Vzdělávací aktivity v případech mých komunikačních partnerů/ek představovaly důležitý mechanismus strukturace času po odchodu do důchodu, budování sociálních vazeb a v neposledním řadě významný zdroj osobního sebenaplnění a sebevědomí. Účast na kurzech a dalších aktivitách v rozhovorech vystupovala vždy jako pozitivní moment. Jak poukazuje řada autorů (Jolanki et.al., 2000; Hurd, 1999) aktivita ve stáří v současné době funguje jako prostředek vymezení se proti negativním obrazům stárnutí, který nachází odezvu i v postojích konkrétních seniorů.

Použitá literatura:

- Biggs, S. (2001). Towards critical narrativity. Stories of aging in contemporary social policy. *Journal of aging studies*, 15, 303–316.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data*. Thousand Oaks: Sage publications.
- Czesaná, V. & Matoušková, Z. (2006). Účast a bariéry vzdělávání starších osob. Working Paper NOZV-NVF č. 2, Národní observatoř zaměstnání a vzdělávání NVF. Retrieved December 30, 2010 from http://www.nvf.cz/publikace/pdf_publikace/observator/cz/working_paper2_2006.pdf
- Emerson, R. M., Fretz, R.I. & Shaw, L.L. (1995). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Gilleard, C., & Higgs, P. (2000). *Cultures of ageing. Self, citizenship and the body*. Harlow: Pearson Education.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). *Ethnography. Principles in Practice*. London: Routledge.
- Hurd, L.C. (1999). “We’re Not Old!”: Older Women’s Negotiation of Aging and Oldness. *Journal of Ageing Studies*, 13(4), 419–439.
- Jolanki, O., Jylha, M., & Hervonen, A. (2000). Old Age as a Choice and as a Necessity. Two Interpretative Repertoires. *Journal of Aging Studies*, 14(4), 359–372.
- Keller, J., & Tvrđý, L. (2008). *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Laslett, P. (1991). *The Fresh Map of Life: The Emergence of the Third Age*. London: Weidenfeld and Nicolson.
- Oancea, A. (2008). The promise of lifelong learning. *Ageing horizons*, 8, 1–3.
- Perek-Bialas, J., Ruzik, A., & Vidovičová, L. (2006). Active ageing policies in the Czech Republic and Poland. *International Social Science Journal*, 58(19), 559–570.
- Rabušic, L. (2008). Senioři a jejich vzdělávání. In Rabušovová M. & Rabušic L. (Eds.), *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. (pp. 265–267) Brno : Masarykova univerzita.
- Rabušicová, M., & Rabušic, L. (2006). Adult education in the Czech Republic – who participates and why. *Sociologický časopis* 42(6), 1195–1218.
- Slowey, M. (2008). „Age is just a number? Rethinking learning over the lifecourse. *Ageing horizons*, 8, 22–30.
- Vidovičová, L. (2008). Institut starobního důchodu jako (de-)motivační faktor na trhu práce. In Winkler J. et.al. (Eds.) *Nová sociální rizika na českém trhu práce. Problémy a politická agenda*. (pp. 113–132) Brno: Barrister & Principal.
- Walker, A. (2002). A strategy for active ageing. *International social security review*, 55(1), 121–139

LŽOU NEBO SE MÝLÍ NEBO NÁM NEROZUMÍ? KULTURNÍ MODELY A VZDĚLÁVÁNÍ VE VYLOUČENÝCH LOKALITÁCH

Dana Bittnerová, David Doubek, Markéta Levínská

Katedra psychologie, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Praha

Abstrakt:

Existují specifické koncepty ve vztahu ke vzdělávání u obyvatel ghatt? A jak ovlivňují tyto kulturně specifická porozumění a interpretace vzdělávací situace vzdělávací neúspěch, který chápeme jako přechod do zvláštní školy, neukončenou školní docházku a absenci vyššího vzdělání?

Snahy státu a nevládních organizací zvyšovat vzdělanostní úroveň tu naráží na problémy, které lze velmi široce nazvat „kulturním konfliktem“. Jedná se o proces vyjednávání ne-dorozumění, založený na procesech stereotypizace a nedorozumění, které probíhají mezi majoritou a minoritou.

Cílem našeho výzkumu je popsat a analyzovat kulturní stereotypy, kolem kterých tento dis-hermeneutický proces probíhá a na procesy jejich vytváření v interakci mezi romskými dětmi, rodiči a školou.

Klíčová slova:

Kulturní modely, vyloučené lokality, vzdělávání

Pozn.: Vznik tohoto textu byl podpořen grantem Funkce kulturních modelů ve vzdělávání, GAČR reg. č. 406/08/0805.

1 Úvod

Tento příspěvek vychází ze dvou tříletých projektů. První byl od roku 2005 do roku 2007 prováděn v městské romské komunitě a nesl název *Hodnota vzdělání z hlediska Romů (Pohled na vzdělání očima romských matek)* a druhý *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání* jsme uskutečnili v letech 2008–2010 ve vesnických vyloučených lokalitách přidružených ke dvěma městečkům. Samotná data pocházejí z druhého z nich. Celkový počet obyvatel na katastrálních územích těchto dvou měst činí necelých 7 tisíc obyvatel. Výzkum jsme prováděli pomocí technik klasické etnografie, to znamená, že jsme v dané lokalitě pobývali, uskutečnili jsme zde zúčastněné pozorování, hloubková polostrukturovaná interview i konverzace zcela volné. Vedli jsme si terénní deníkové záznamy, nahrávky, pořizovali fotografie, kopie různých dokumentů (místní kroniky, výpisy z katastru apod.). Kontaktovali jsme členy majority i minority a snažili jsme se pokrýt celou širší sociálního spektra.

2 Kultura a kulturní modely

Teoreticky chápeme problematiku sporů kolem vzdělávání v souvislosti s romskou menšinou jako problematiku kulturního sporu/konfliktu. Nepracujeme však s představou dvou oddělených samostatných kultur, které by jasně oddělovaly ty-a-ony příslušníky,

nýbrž vycházíme z odlišné koncepce, která chápe kulturu jako určitou populaci významů, která je distribuovaná v určitém sociálním okruhu. (Schwartz 1992; Rodseth 1998) Tuto populaci významů chápeme jako specifické vědění, na základě kterého příslušníci této kultury podobným způsobem interpretují sebe a svět kolem sebe. Odkazujeme se tím na dlouhou tradici kognitivní antropologie, zejména však na teorii kulturních modelů Claudie Strauss a Naomi Quinn (Strauss, Quinn 2003). Toto kulturní vědění je uchováváno a sdíleno prostřednictvím tzv. schemat (kulturních modelů)¹. Schemata jsou určité zažitě zvnitřněné souvislosti, tkanivo významů, které má metaforickou povahu, není logické nýbrž metaforicky asociativní. Schemata jsou částečně idiosynkratická, tj. výtvorem svého nositele a částečně sociální, protože jejich nositel je utváří ze sociálních zdrojů a v komunikaci s druhými. Kulturní konflikt pak nechápeme jako spor dvou různých hodnotových systémů, ale jako mnohvrstevnaté nedorozumění, ke kterému dochází v případě konfrontace různých takových „významových populací“.² Zajímají nás pak roviny, ve kterých k nedorozuměním dochází a z jakých zdrojů toto nedorozumění čerpá.

3 Dialektika konfliktu

Konflikt mezi majoritou a minoritou jsme měli možnost sledovat hlavně v institucích, které obě strany spojují a kde se nejvíc potkávají. Věnovali jsme se škole, ale také širšímu sociálnímu kontextu, tedy i ostatním institucím (jako sociálně asistenční služby, město, zaměstnavatelé). Všimli jsme si přitom určitého opakujícího se vzorce, který v sobě obsahuje tři elementy. Těmito elementy jsou nedostatek kompetencí, rozdíly v kulturně podmíněném užívání těla a distanciaci. Konflikt je dále nesen tím, v rámci jakých schemat čtou obě strany skutečnost, že se dostávají do sporu.

3.1 Nekompetence

Je obvyklou chybou při interpretaci jednání příslušníků romské minority uvažovat o všech jejich aktech, jako by byly výrazem nějaké monolitické romské kultury. Ať už v rovině akademické, kdy se nad jejich jednáním uvažuje ve funkcionalistickém duchu, tj. že veškeré prvky jejich kultury jsou nějak žádoucí pro její zachování, tak jak to dělá například Jakoubek (Jakoubek 2004) nebo v rovině laické, kdy se má za to, že vše, co Romové dělají je výrazem jejich kolektivního temperamentu. Taková interpretace je pochybná, nejen protože je obtížné nějak přesně Romy identifikovat a určit tudíž nositele takové kultury. Měli jsme možnost pozorovat, že řada konfliktů, ke kterým mezi nimi a příslušníky majority dochází, není způsobena žádnými kolektivními tradicemi, není výrazem žádného konfliktu hodnot. Že se jednoduše jedná o konflikty z nekompetence způsobené absencí rozsáhlých oblastí společné zkušenosti, která se ovšem ze strany majority předpokládá za samozřejmou, „přirozenou“. To, co každý „normální člověk“ (tj. jakýsi modelový příslušník majority) ví a umí. Spíš než o dopad nějaké tradice jde o pravý důsledek segregace. Skutečnost, že někdo například neovládá typické scénáře telefonování (nemá odpovídající schema správně vedeného rozhovoru), tj. postupuje při

¹ Pro popis těchto modelů používáme v souladu s území malé kapitálky.

² Přitom je třeba mít na zřeteli, že takto chápaný kulturní význam je fluidní, tj. že pokud je někdo Rom, neznamená to, že musí mít nutně pouze romská schemata, naopak může také sdílet schemata majority.

komunikaci s úřadem práce stylem „*haló, a žádný představení se, nic*“; tedy rozhodně neznamená, že by jednal nějak v duchu tradic svého „národa“.

Nekompetence všeho druhu, rozesetá do různých oblastí zkušenosti, o kterých se předpokládá, že je každý zná, se kterými se automaticky počítá, představují velmi významný reálný zdroj vzájemných konfliktů. Přitom naše informatorka – romská sociální pracovnice – uvádí, že typicky těmito kompetenčními problémy jsou více postižení „starousedlíci“, tedy rodiny, které jsou v Čechách již třetí generaci než nově přichodí Romové ze slovenských osad.

Tato nekompetence se ze strany představitelů majoritních institucí ovšem často čte jako hloupost, nespolehlivost nebo arogance, která je „typická“, nebo „příznačná“, jakoby kulturně charakteristická. Kromě toho, že romští aktéři takovým situacím nerozumí, setkávají se v interakci následně s pohrdáním, na které reagují vyhroceně (viz níže). V tomto případě nejde tedy o žádný konflikt intencí, různých světových názorů, ale o absenci zkušenosti, o kterou sami stojí. Svědčí o tom například rozšířený stesk po vojenské službě nebo po povinném zaměstnání, které jsou nahlíženy především jako zdroje žádoucích civilizačních návyků (zmiňována jsou například pravidelná teplá jídla) a „dorovnání“ se majoritě.

3.2 *Diference v kulturně podmíněném užívání těla*

Mimo sféru nekompetence naráží vzájemná interakce také na hlubší zažitá schemata mezilidské interakce, disciplinace, sebedisciplinace, tělesných návyků, chtění a představ, co je možné chtít po někom jiném. V lidovém diskurzu jsou exprese těchto schemat nazývána „odlišným temperamentem“. Podle našeho mínění nejsou otázkou nějaké odlišné psychiky, vycházející z nějaké jiné fyziologie³, nýbrž otázkou určitého zavedeného a zvnitřněného módu komunikace a práce s vlastním tělem a jeho reakcemi. Toto určité kulturní jádro, které vychází z výchovy v rodině a ze vztahů, ve kterých se tu všichni nacházejí, z celkového rodinného provozu, považujeme za zásadnější, než rozmanité „zvyklosti“ nebo jazyk. Také by se tato rovina dala nazvat „rozdíly v habituaci“ (Bourdieu 1999). Do této rubriky spadají všechny problémy s vytrvalostí, odkladem vlastní žádosti, s odlišnými představami o tom, co mohou požadovat rodiče od dětí a děti po rodičích. Jedním z takových modelů je RODINA MÁ VŽDYCKY PRAVDU.⁴

„Některý to tak maj, že sebemenší spor řeší celá rodina včetně dětí a zapojuje se do toho třeba manžel, kterej ví třeba polovinu a vona je schopná ho vyburcovat, až k bitce, že jde a popere se za něco, že ona tvrdila, že tak je. Že on byl přesvědčenej z její strany a nechtěl slyšet tu druhou věc.“

Patří sem i způsob řešení sporů *vypleskáním, fackami, bitkou*. Má se za přirozené, že pokud je někdo přesvědčen, že se mu křivdí, tak se fyzicky brání. Mezi informatory jsme se setkávali s biografickým důrazem na to, jak se uměli v dětství prát a jak to dokázali ostatním nandat. Děti se vedou k tomu, aby příkoří uměly oplatit. Rodiče nehovoří o fyzických trestech (jako ukazuje Haneke ve filmu *Bílá stuha* – „*nyní tě biji pro tvé vlastní dobro a ty mi přijetím trestu dáš najevo, že to chápeš*“), ovšem bitevní scény zde

³ Každá taková představa je skutečně zakuleným rasismem.

⁴ Schemata budou v textu psaná kapitálkami.

nejsou vzácností. I u nich se má za to, že je přirozené, když se děti brání a když rozelený rodič v rámci výchovného sporu něco strží, tak se to má spíš za humorný doklad samostatnosti.

Tyto kulturní rozdíly se ovšem opět často čtou (v důsledku rozšíření schematu CIKÁN/CIGÁN) jako agresivita, lenost, hyperaktivita, neschopnost se správně starat o vlastní děti atd. Tyto patologicky laděné interpretace ústí v rozmanitá hodnocení, která opět zdůrazňují romskou inferioritu.

3.3 *Distanciace*

Třetí rovinu pak tvoří, nejkomplicovanější element v tomto konfliktu, který úzce souvisí s mezi Romy široce rozšířeným fenoménem, kterému říkáme „distanciace“. Projevuje se například tak, že v rozhovorech se ti, kteří vypovídají, distancují od ostatních sousedů v domě (nebo od jiných osob, které lze označit jako Romy) jako od těch, kteří jsou tak či onak „horší“, než oni sami. (V pracovní morálce, výchově dětí, péči o sebe ad.) A to zejména v diskursu, který je nějak spojený s tím, jak je vidí „bílí“, nebo jak by mohli „navenek“ působit.

Romská matka (o spolužákovi svého syna): *„Ještě má jako cigánský rodiče a ještě jsou jako zaostalý, že prostě nejdou s dobou a žijou pořád někde v komunismu a ne ještě za komunistů a ještě dál, jo, jsou prostě zahrabaný a prostě... to dítě nechávaj bejt, voni jdou první den děti do školy a voni sebou tahaj tašku a to je prostě jako už ostuda toho dítěte, to je jasný a pak už i ty lidi vidíš, že jako ty rodiče nejsou normální, jo prostě jakože je to takový blbý jo, tak já prostě si myslím jakože takovýhle lidi by vůbec jako neměli mít děti.“* Objevuje se zde všude permanentní poukaz na odstup: nechceme být tím, za co nás mají nebo mají tendenci mít.

Jakoubek uvádí, že je mezi Romy rozšířená představa nadřazenosti, která vede k určité toleranci ke krádežím a k jednání, která majorita chápe jako nemorální. Z pohledu minority však údajně není nemorální Gadže (nebo jiné rodiny) podvádět a okrádat, protože pravda a morálka se posuzuje údajně jen z hlediska zájmů rodiny. Tento morální komplex (Jakoubek mu říká „institut rituální nečistoty“) by měl být transformovaným dědictvím indického kastovního systému (Sekyt 2004, s. 196; Jakoubek 2004, s. 50). Nám se zdá konkrétnější skutečnost, že se tento přezíravý pohled strukturálně kryje s pohledem majority na minoritu. Podle Goffmanovy koncepce stigmatu (Goffman 1962) představa o vlastní vyvolenosti vzniká na základě pronásledování. Pocit vyvolenosti je vytvářen útlakem. Reakcí na to je vyvolenecký syndrom, kdy utlačovaný se domnívá, že má určité právo na zvláštní zacházení. Totiž „nerovnost“, která je připisována romským rodům jako jejich inherentní ústřední hodnota, jak píše Jakoubek, (Jakoubek 2005, s. 149) koncept (vlastně schema) LIDÉ SI PRINCIPIÁLNĚ NEJSOU ROVNI“ je jen rozšíření jiného schematu, a sice že CIKÁNI SI PRINCIPIÁLNĚ NEJSOU ROVNI S BÍLÝMI.

Tím chceme vysvětlit tu (pro příslušníka majority) záhadnou a nesnesitelnou „šlechtickost“, která se v romských komunitách ve vyloučených lokalitách provozuje, která mate a dovádí k zoufalství institucionální pracovníky, kteří zde působí. Tato šlechtickost se projevuje „nepřiměřenými“ (v očích příslušníka majority) požadavky – například když se švadleny v chráněné dílně domáhají „*služebních aut*“ nebo „*prémii*“ nebo když jinak dochází ke zneužívání péče, poskytované majoritními institucemi. Tento přístup se

pak z hlediska majority čte jako „rozmazlenost“. Majorita nerozumí tomu, že je to právě praxe péče, co jim říká, kdo jsou, přispívá ke stigmatizaci a vyvoleneckému syndromu.

4 Konflikty ve škole

Významnou oblastí, kde ke konfliktům dochází, je samozřejmě základní škola. Konflikty, do kterých se rodiče a děti v běžné základní škole dostávají, nacházejí široce kritizované řešení v přestupu do praktické školy. Tento transfer ovšem není možné chápat pouze jako jakési zjevné násilné přesouvání dětí proti vůli jejich rodičů. Paradoxně – celá řada romských rodičů volí školu praktickou pro své děti dobrovolně a jejich nástup do této školy preventivně anticipuje. Dokonce školu zvláštní/praktickou⁵ nazývají „naše škola“. Z jakých důvodů je tato škola preferována a jedná se skutečně o preferenci? A jak tomu rozumět v kontextu výše zmíněných rovin konfliktu mezi minoritou a majoritou?

Naši romští informátoři – rodiče a děti – pracují ve své reflexi volby praktické školy s následujícími stěžejními body: *tempo* (příliš rychlé vs. pomalejší, kde na nás mají dost času), *učitel/ka* (hodný-á/zlý-á), *hodnocení jako zkušenost úspěchu* (špatné vs. dobré známky), *přátelé a příbuzní* (být sám vs. být spolu), *komunikace* (odměřená vs. všudy-přítomná), *klima* (hostilní prostředí vs. chápající prostředí). Tyto body je třeba chápat spíše jako domény émicky chápaného významu, které se mohou překrývat, než jako analytické kategorie. Protože nám jde o určitou rekonstrukci (kognitivních) schemat, která jsou asociativními metaforickými strukturami, nikoli logickými konstrukty. Pro schemata je charakteristické, že se mohou stát součástí jiných schemat a že jejich vzájemné vazby jsou metaforické (čímž se myslí i metonymické, synekdochické a ironické) (srv. D'Andrade 1992, s. 52; Schofer, Rice 1977, s. 133). Proto například uvádíme samostatné vymezení klimatu, které by z logického hlediska mělo představovat nadřazenou kategorii pro ostatní zmíněné „body“, tady ale nepředstavuje nadřazenou množinu, ale synekdochu, která se v řeči používá samostatně a aditivně (ve smyslu je tam zlý učitel a nesnesitelné klima).

4.1 Tempo

Příliš rychlé tempo je rodiči i dětmi velmi často udáváno jako důvod přestupu na základní praktickou školu. „Tempo“ jsme jinde popsali jako komplexní symbolický objekt a nástroj dominance a subordinace ve škole, jako motor „stroje na děláni lidí“ (Doubek 1998, s. 319). Na tento nástroj řada romských dětí narazí a již předem se ho obává.

Matka: (Ve zvláštní)...to bylo úplně jinačí, že tam opravdu když tomu nerozuměli, tak vysvětlovali a bralo se to tak dlouho, dokud to opravdu všichni nepochopili úplně všichni, na základce je to rychlejší na praktický pomalejší a berou to dýl. (Sára 14. 7. 2009)

Naši informátoři pracují s následující schematickou konstrukcí:

JSME-LI ROMOVÉ A CHCEME-LI, ABY SE NÁM DOSTALO VYSVĚTLENÍ, TAK PROTOŽE JSME POMALÍ, MUSÍME NA ZVLÁŠTNÍ/PRAKTICKOU ŠKOLU.

⁵ ZPŠ – základní praktická škola, před rokem 2005 zvláštní škola. Naši informátoři používají jak termín zvláštní, tak praktická.

Je zřejmé, že v rámci konfliktu s tempem máme co do činění částečně s kompetenčními nedostatky, ale zejména se domníváme, že je spor o tempo kulturně-tělesným konfliktem, souvisejícím s odlišným přístupem k disciplinaci těla. Disciplinace těla je přitom zejména v první třídě podstatnou součástí školní výuky (Doubek 1998, s. 305–331). Tempo také tady neomylně funguje jako nástroj segregace, který naši informátoři ovšem paradoxně akceptují.

4.2 Učitel/ka

Prakticky rovnocenným bodem je pak učitel/ka. Informátoři operují se schematickou opozicí HODNÝ/Á UČITEL/KA VS. ZLÝ/Á UČITEL/KA VS. CHVILKOVÝ/Á UČITEL/KA.

Učitelé na základní škole jsou charakterizováni jako „přísní, co nerozumí, co nadávají, dupají po dítěti, co se chtějí zbavit cigánského dítěte“. Naopak učitelé na praktické škole jsou prezentováni jako „hodní, ti co chápou, vysvětlují, dokud to dítě nepochopí“. Hodný učitel se může vyskytnout i na běžné škole a jako *hodný* je chápán, protože působí proaktivně, jasně brání dítě před všemi důsledky stigmatizace:

Sára: „Já, když jsem šla do první třídy, tak já jsem měla hodnou paní učitelku... Když mi děti nadávaly, seš cigánka nebo prostě máš blechy a takový, paní učitelka byla moc hodná, že všem před celou třídou říkala, jako že mám čistější hlavu, než kolikrát ostatní děti, že mám mytý vlasy a že prostě to, že jsem snědší, neznamená, že jsem špinavá, smradlavá, takový ty různé věci a byla na mě strašně hodná a když viděla, že mě něco nejde, tak prostě po obědě si mne brala do třídy a doučovala mě, jo...“ (14. 7. 2009)

Naši informátoři tu operují s následujícím schematem:

HODNÝ/Á UČITEL/KA SE VĚNUJE DÍTĚTI, UDĚLÁ SI NA NĚJ ČAS A ZASTANE SE HO PŘED OSTATNÍMI.

ZLÝ/Á UČITEL/KA JE ZASEDLEJ/LÁ NA CIGÁNY A DUPE NA NĚ.

CHVILKOVÁ JE NĚKDY HODNÁ A NĚKDY ZLÁ.

Byla by ovšem chyba problém HODNÉHO a ZLÉHO učitele zjednodušit pouze na to, co schema naznačuje, že tedy jde jen o přijetí proti odmítnutí dítěte. Je třeba mít na paměti, že jde o aktérskou konceptualizaci, kterou je třeba zasadit do širšího rámce. Díky kompetenčním nedostatkům a rozdílné tělesné habituaci se tyto děti dostávají do situací, na které nestačí (například nedovedou vytrvale sedět, nestihnou úkoly). Učitelé je kritizují, vyžadují disciplínu nebo jim dají práci navíc – a to mohou dělat právě, protože chtějí mít rovný a spravedlivý přístup ke všem žákům. Ovšem někteří naši informátoři takový přístup čtou jako osobní nenávist a útoky. To, že špatná známka za špatně udělanou práci se vykládá jako osobní zloba, se někomu může zdát jako legrační zkeslení, ale posměch tu jen zakrývá hloubku nedorozumění, která se za takovým konfliktem skrývá. Působí to, jako když si naši romští informátoři neuvědomují souvislosti mezi rozumnou kritikou, učením a dlouhodobým výsledkem. Zdá se, že se počítá pouze kvalita vztahu s hodnotící osobou. Nebo spíš jakákoli kritika je rázem počítána za absolutní ponížení. Mísí se zde kulturně tělesná rovina konfliktu (neschopnost odlišovat osobní a profesionální roviny vůle, vše je vždy jen osobní) s distanciací, tedy odporem k tomu být kritizován, ponížen. Jak udává naše romská informátorka Alice:

„To je taková přirozená věc, že Romové nechápou proč je paní učitelka zlá, kdežto já říkám dětem, paní učitelka je zlá, protože chce, aby ses to naučila, ono ji na tom záleží a tak se to naučíme spolu.“ (20. 7. 2010)

4.3 Hodnocení

„Paní učitelka pořád Marek neumí, Marek nestíhá, Marek neovládá, Marek nemá, a pořád Marek něco ne, ale jako můžu teda říct, že on měl teda trojky, já jsem ho přendala do praktický, buď bysem tu učitelku musela vyfackovat, protože jako, to, co on mi předváděl doma, to není možný, aby to ve škole neuměl a doma to uměl.“ (Sára, 14. 7. 2009)

Svým hodnocením učitel především ukazuje, zda dítě přijímá anebo odmítá. Nemusí si toho být pochopitelně vědom, ale jeho hodnocení je tak čteno. Špatné známky jsou čteny nikoli jako signál k práci, ale jako akt nespravedlnosti a odmítání. HODNÝ učitel v očích informátorů dítě podporuje za každou cenu, aby mělo co nejlepší známky:

„U vás někdo propad? U vás ne, vy máte hodnou paní učitelku, to já vím, ta se fakt hodně snaží těm dětem pomáhat.“ Učitelka dokonce dětem, které nenapišou správně písemku, říká: „Já tě nepustím, dokud to nenapišeš, to jsou látky, který jsme probírali.“ (Sára, 14. 7. 2009)

Pokud dítě nemá *samé jedničky*, jak by si, řečeno s trochou nadsázky, z hlediska rodiče automaticky zasloužilo, je povinností rodiče ho podržet a neponižovat.

„Říkám Rózi, je to výborný, prostě ty na svoje léta v té třídě seš lepší než já. Já si jako říkám, že ji můžu pomáhat tímhle tím doma a kdybych já ji tvrdila, že trojka je blbá a že mě zklamala, tak nevím, jak by dopadla v dalším ročníku.“ (Alice, 14. 7. 2009)

Zážitek úspěchu je to, s čím se na základní škole setkávají jen některé romské děti. Pro většinu je to akt ponížení, který se – paradoxně – překoná přestupem na praktickou školu, kde si teprve zakusí úžasný pocit ocenění v podobě *jedniček*.

„Učitelky ji chválily, jak je šikovná a oni zažívají jako slávu, takovej obrat, jak jako Týnka taky, tam měla samý jedničky a vyznamenání, když přišla ze základky na praktickou, tak myslím první dva roky perlila, to oni říkali, to není možný.“ (Alice, 20. 7. 2010)

Operuje se zde s následující schematickou strukturou:

ŠKOLA JE SLAVOBRÁNA.

ÚSPĚCH JSOU JEDNIČKY.

HODNÝ/Á UČITEL/KA NEDÁVÁ ŠPATNÉ ZNÁMKY, ALE POMÁHÁ, DRŽÍ DÍTĚ, NEPUSTÍ HO.

ZLÝ/Á UČITEL/KA DÁVÁ DÍTĚTI ŠPATNÉ ZNÁMKY, ABY SE HO/JÍ ZBAVIL.

DÍTĚ SE NESMÍ VE ŠKOLE TRÁPIT, JE POTŘEBA, ABY ZAŽILO ÚSPĚCH/SLÁVU.

KDYŽ MÁ ZLÉHO/OU UČITELE/KU, TAK TO NEZAŽIJE. BUĎ HO PODRŽÍ RODIČ NEBO PŮJDE DO PRAKTICKÉ ŠKOLY.

Konflikty, ke kterým dochází v souvislosti s hodnocením, vycházejí z atomizovaného chápání školního úspěchu, který se chápe jako jedničky a nikoli jako celá školní kariéra, což vykládáme jako kompetenční nedostatek. Otázka trápení a hodnocení také úzce souvisí s odlišným chápáním trestu a vzájemných nároků rodičů a dětí, tj. odlišnou habituací. A vpsledku zde rozhodně jde o distanciaci, špatné známky stigmatizují

– ovšem zjevně velmi důležitý je obraz v rodině samotné, aby tam se dítě vnímalo jako úspěšné a chytré.

4.4 Komunikace

V očích našich aktérů je citelný rozdíl mezi komunikačním stylem základní školy a školy praktické. Praktická škola je podle jejich podání jaksi „plná“ řeči, běžná škola naopak.

„Docela mám vypořádáno, že ty děti v základce jsou takový ty utápnutý, i když jsou to prostě takový ty bojovnice nebo že jsou živý a přijdou do školy, sednou si za lavici a konec s nima, ty jo já jsem se koukala, jak se uměj proměnit, teď jsou v praktický a teď tam jako nevázne komunikace asi je to o přístupu lidí.“ (Alice, 14. 7. 2009)

„Jestli nás tam víc znaj.“ (Sára, 15. 7. 2009)

Rozhodně to souvisí s tím, že učitel na praktické škole má mnohem víc času mluvit s rodiči i dětmi. Možná také tamní učitelé chápou specifika komunikace s romskými rodiči a nezaleknou se například, když někdo zvýší hlas, protože možná chápou, že taková hádka je určité divadlo, které nesmí brát úplně vážně nebo ví, že taková komunikace vyžaduje trpělivost. V každém případě naši informátoři velmi těžce nesou komunikační odtažitost, formálnost a chlad, ve kterých vidí nedostatek pozornosti.

Konflikty v souvislosti s komunikací opět chápeme ve třech rovinách – nedorozumění na základě nekompetence, neznalosti:

„Tam je jako třeba problém se školou, že třeba jí pořád dopisuje paní učitelka a vy se ptáte proč, nerozumí tomu textu samotnému, nerozumí, jakože na tohle není zvyklá, že si paní učitelka zve rodiče, tak jsem si požádala, aby mi jeden z těch dopisů ukázala, a ona pořád říká, že pořád posílá dopisy paní učitelka. A já si s ní dopisovat nebudu. A vím, že se nějak jednou urazila a napsala synovi do notýsku: nepište mi dopisy, pište si svému manželovi nebo něco takovýho.“

Nebo na základě jiného komunikačního stylu:

Sára: „To mě nejvíc vytáčí. Když já učitelce nadávám a ona mlčí.“

Nebo jako známku nezájmu, tj. fakticky pohrdání, diskriminace formulované tak, že dítě učitel nechá (a distancuje se tak):

„Paní učitelka byla ochotná zvednout telefon a volat okamžitě maminku, syn udělal tadyto a tadyto a není ve škole, prostě se sebral a odešel, je ten přístup fakt úplně jinej, že ho nenechala.“ (Yvona o přístupu na praktické škole, 14. 7. 2009)

Schema:

ZLÝ/Á UČITEL/KA NEKOMUNIKUJE S DÍTĚTEM. NEMÁ O NĚHO ZÁJEM. KOMUNIKACE SE (ZLÝMI) UČITELI/KAMI PŘINÁŠÍ PONÍŽENÍ. NA PRAKTICKÝ NÁS VÍC ZNAJÍ, A PROTO TAM KOMUNIKACE NEVÁZNE.

4.5 Příbuzní, přátelé a klima

Zatímco běžná základní škola je spíše neznámým prostředím, kam chodilo málo rodičů současných dětí a dokáže tam přežít jen málo romských žáků, škola praktická je vnímána mnohými jako familiární prostředí, které dokáže vyvážit neúspěch a segregaci, které si rodiče jsou přes svou konceptualizaci ZPŠ vědomi. „*Tam znám celou školu, všechny kamarády,*“ (Mike, 16. 7. 2009) slýcháváme od dětí a to je jasná výhoda ZPŠ. A tak – paradoxně – je tento segregační společenský nástroj konceptualizován jako vlastní, pohostinné prostředí, zatímco běžná škola je pro informatory charakteristická hostilným klimatem instituce, jejímž příliš častým výstupem je ponížení a nikoli vzdělání.

5. Závěrem

Konflikt mezi minoritou a majoritou tedy podle našeho mínění není důsledkem jednoduché kulturní nepřizpůsobivosti nebo nekompatibility, ale probíhá ve třech rovinách, které ovšem v konkrétním konfliktu mohou být přítomné všechny tři, nejde o tři disjunktní typy konfliktů. Tyto roviny vidíme jako určité primární zdroje, jejichž identifikaci považujeme za důležitou z teoretických důvodů kvůli lepšímu vymezení úlohy kultury v tomto konfliktu. K těmto zdrojům se pak připojuje interpretace těchto konfliktů oběma stranami, kde klíčovou úlohu hrají schemata pro protistranu, zejména schema CIGÁN/CIGÁN, které ovšem není výhradní doménou majority, naopak je minimálně skrze element fundamentální nerovnosti sdíleno také minoritou. Toto schema je skrze konflikt vytvářeno a konflikt dále spoluvytváří.

Domníváme se, že přestup romských dětí z běžné školy na ZPŠ není vlastně dobrovolný, ale je součástí podivného rituálu, který se vyvinul mezi majoritou a minoritou. Vstupem na základní školu dítě zažije konflikt stigmatizace, odmítnutí a ponížení. Po přestupu na školu praktickou zazáří jeho hvězda a prožije pocit respektu a přijetí, který se odehrává, což je podstatné, mimo jeho domov a současně v komunitě *našich*. Pro rodiče, kteří tento proces sami prožili, je důležité, aby jejich dítě bylo učitelem a okolím přijato a samotné vzdělání tak stojí stranou.

Použitá literatura:

- Barth, F. (2001). Rethinking the Object of Anthropology. In: Borofsky/Barth/Shweder/Rodseth and Stolzenberg. *A Conversation about Culture*. American Anthropologist 103(2):432–446.
- Bourdieu, P. (1999). *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.
- D'Andrade (1992). – Cognitive anthropology. in: Schwartz, T. – White, G. M. – Lutz, C. A. (1992) *New directions in psychological anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- D'Andrade, R. G. (1994). Schemas and motivation. in: D'Andrade, R. G. – Strauss, C. *Human motives and cultural models*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doubek, D. (1998). Vzhah, řeč, forma a sociální svět první třídy. In: Pražská skupina školní etnografie. 1. třída: příloha závěrečné zprávy o řešení grantového projektu GA ČR 406/94/1417 „Žák v měnících se podmínkách současné školy“. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998, 297–353.

- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. New Jersey, U.S.A.: Prentice Hall Inc.
- Jakoubek, M (2004). *Romové – konec (ne)jednoho mýtu*. Praha: Socioklub.
- Jakoubek, M. (2005). Apologie kulturomů. *Politologický časopis* 2/2005, 181–195.
- Rodseth, L. (1998). Distributive Models of Culture. A Sapirian Alternative to Essentialism. *American Anthropologist* 100(1):55–69.
- Sekyt, V. (2004). Romské tradice a jejich konfrontace se současností (Romství jako znevýhodňující faktor). In: Jakoubek, M. – Hirt, T. *Romové: Kulturologické etudy*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk s.r.o.
- Schofer, P. – Rice, D. (1977). *Metaphor, Metonymy, and Synecdoche Revis(it)ed*. Semiotica 21–1/2. The Hague. Mouton Publishers.
- Schwartz, T. (1978). Where Is the Culture? Personality as the Distributive Locus of Culture. In: *The Making of Psychological Anthropology*. George P. Spindler, ed. s. 419–441. Berkeley: University of California Press.
- Strauss, C. – Quinn, N. (2003). *A cognitive theory of cultural meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.

ZNEUŽÍVANE INHALANTOV V RÓMSKYCH OSÍDLENIACH NA VÝCHODNOM SLOVENSKU

Miroslav Popper, Petra Szeghy

Ústav výskumu sociálnej komunikácie, SAV, Bratislava
PDCS, Bratislava

Abstrakt

Príspevok pojednáva o predbežných výsledkoch výskumného projektu „Zneužívanie inhalantov v rómskej populácii východného Slovenska“, ktorý realizuje Spoločnosť komunitných centier. Jeho cieľom je identifikovať kľúčové faktory prispievajúce k zneužívaniu inhalantov v rámci socio-ekonomických a psychologických súvislostí. Zber dát prebiehal pomocou troch metodík: 1. štruktúrovaných dotazníkov, 2. pološtruktúrovaného interview a 3. pozorovania. Analyzované a porovnávané sú údaje z piatich lokalít. Vzorku tvoria Rómovia (N=49) a zástupcovia relevantných inštitúcií (N=24). Výsledky naznačujú, že lokality bez inhalovania sa vyznačujú vyššou mierou súdržnosti komunity, lepšími vzťahmi s majoritou, systematickou pomocou zo strany inštitúcií a väčšími možnosťami trávenia voľného času u detí.

Kľúčová slova:

Inhalanty, Rómovia, chudoba, segregácia

Pozn.:

Grantová podpora: Nadácia otvorenej spoločnosti, G/138/09/14827

1 Úvod

V príspevku poskytujeme vstupné informácie z rozsiahleho, aktuálne prebiehajúceho výskumu o zneužívaní inhalantov v osídleniach na východnom Slovensku. Cieľom je identifikovať kľúčové faktory, ktoré prispievajú k zneužívaniu inhalantov v rámci širších socio-ekonomických, ale aj užších psychologických súvislostí. Ako uvádzajú Moravanský a Novomeský (2011), vdychovanie organických rozpúšťadiel sa ako nová drogová závislosť objavila na drogovej scéne USA a niektorých štátov Južnej Ameriky v polovici minulého storočia a odtiaľ sa rýchlo rozšírila aj do Európy, pričom cieľovou skupinou sú najchudobnejšie skupiny drogovej klientely. To je podľa nich dané bezproblémovou dostupnosťou látok tejto skupiny a aj preto v osemdesiatich rokoch dvadsiateho storočia sprostredkovali organické rozpúšťadlá prvý historický stret stredoeurópskych, postkomunistických krajín s drogovou scénou. Navyše finančná nenáročnosť získania inhalantov vysvetľuje, prečo sú najviac používané medzi najchudobnejšími vrstvami obyvateľstva. Iným dôvodom je, že pod vplyvom solvencií si inhalujúce osoby dokážu vytvoriť veľmi živé predstavy svojich túžob (pozri napr. Kubínyi, 2007), čo im poskytuje aspoň krátkodobú možnosť „úniku“ z ich dennodenného sociálne deprivujúceho prostredia. Problematika inhalovania rozpúšťadiel nie je na Slovensku dostatočne

zmapovaná. Príspevky, ktoré sa snažia poskytnúť reálny obraz z konkrétnych lokalít, s cieľom zlepšiť situáciu sú skôr ojedinelé (pozri napr. Dlugošová, 2011). Jediný rozsiahlejší súčasný výskum realizoval Mušinka (2007), ktorý sa zaoberal výskytom tohto fenoménu v rómskej populácii v Prešovskom kraji. Keďže sa daná téma prezentuje v médiách skôr ako senzácia s viac či menej otvorenými diskriminačnými postojmi voči Rómom, chceme o tejto problematike podať komplexnejší prehľad.

2 Metodológia a výskumná vzorka

V terénnom výskume sa pracuje s tromi komplementárnymi metodikami:

- ústne administrovanými štruktúrovanými dotazníkmi sledujúcimi širšie súvislosti života Rómov.
- pološtruktúrovaným interview komplexne mapujúcom problematiku zneužívania inhalantov, a to aj z pohľadu jednotlivcov užívajúcich inhalanty a/alebo ich rodinných príslušníkov a zástupcov lokálnych inštitúcií.
- pozorovaním prirodzeného prostredia obyvateľov, poskytujúcim informácie o celkovom prostredí, infraštruktúre a kvalite bývania.

Použili sme dva druhy dotazníkov, jeden určený pre obyvateľov rómskych osídlení (N=40), druhý pre zástupcov miestnych inštitúcií (N=15); a tiež dve schémy pološtruktúrovaného interview: pre samotných obyvateľov (N=9) a zástupcov inštitúcií (N=9). Dáta získané z rôznych zdrojov porovnáваме metódou triangulácie.

2.1 Metodologické poznámky

Vzhľadom na špecifickosť skúmanej skupiny a tabuizáciu témy nie je vždy možné dodržiavať zaužívané postupy zberu dát. S cieľom preniknúť do segregovaných lokalít sme zvolili stratégiu, kedy ústne administrovaný dotazníkový prieskum realizujú osoby, ktoré sú s ich obyvateľmi v pravidelnom styku, t.j. terénne a zdravotné sociálne pracovníčky (TSP a TZP). Keďže nemajú skúsenosti s kvalitatívnym zberom dát, vytvorili sme štruktúrované dotazníky. Taktiež sme im poskytli školenie zamerané na spôsoby rozvíjania otázok a získavanie doplňujúcich odpovedí, ako aj manuál anketára. Odpovede účastníkov boli písomne zaznamenávané, preto sú výpovede z dotazníkov skôr citáciou toho, čo zaznamenali anketárky, než doslovným znením výpovede respondenta.

Druhú časť výskumu – pološtruktúrované interview – následne realizovali psychológovia skúsení v kvalitatívnom výskume. Pri realizácii tejto metodiky sa vyskytlo množstvo skutočností, ktoré vyžadovali improvizáciu a modifikáciu pôvodných metodík. Na základe rozhovoru so zástupcami inštitúcií bol získaný kontakt na tzv. informátora – osobu, ktorá má dôveru miestneho obyvateľstva (napr. TSP, asistenti učiteľa, či upratovačka v miestnej škole). Tieto osoby uviedli psychológov do lokality, zoznámili ich s relevantnou osobou pre uskutočnenie interview a po rozhovore s ňou zväčša odišli. Potenciálni účastníci prvého kontaktu však neboli o interview vopred informovaní a mali strach hovoriť o osobnej skúsenosti na takto citlivú tému. Úvodný rozhovor bol preto povrchný a jeho hlavnou témou bolo opakované presvedčanie zo strany účastníka, že už s inhalovaním prestal. Tieto rozhovory prebiehali zväčša vonku, čo znižovalo

možnosti nadviazania bližšieho kontaktu a postupné vytvorenie dôvery. Preto neboli vhodné na ďalšiu analýzu, avšak umožnili vytvorenie novej, pôvodne nezamýšľanej metodiky, ktorá sa stala východiskom pre ďalší postup. Ide o tzv. „pouličné fokusové skupiny“ (N=7), kedy sa k pôvodnému participantovi postupne pridávajú okoloidúci, ktorí majú potrebu vyjadriť sa k danej téme. Hoci aj tieto skupinové rozhovory neposkytujú dostatok informácií, ich kľúčový význam v teréne spočíval v troch funkciách:

- **Znížili tenziu a nedôveru na oboch stranách** – dostatočne dlhý čas strávený spoločným postávaním na ulici (v mraze) a nezáväzným rozhovorom na danú tému môže zmeniť postavenie výskumníka z votrelca na akceptovateľnú osobu, ktorá môže byť pre komunitu aj nápomocná.
- **Umožnili získať informátorov a participantov** – po určitom čase sa nazbiera kritické množstvo ľudí, ktorí sa k téme vyjadria a idú ďalej, podávajú informáciu o výskume ostatným obyvateľom lokality. Takto sa spontánne objavia noví informátori, ktorí zneužívanie inhalantov považujú za zásadný problém. Ide o samotných užívateľov a/alebo ich rodinných príslušníkov, ktorí majú záujem o tejto téme hovoriť v snahe zmeniť súčasnú situáciu. Rozhovory s týmito ľuďmi priamo v ich domácnostiach následne umožňujú získať kvalitné dáta.
- **Vytvorili sociálnu kontrolu** – pokiaľ konkrétni užívatelia „zlahčujú“ príbeh svojho „fetovania“, sú korigovaní ostatnými členmi skupiny.

Ďalšou skutočnosťou, ktorá ovplyvňuje vzájomnú dôveru medzi participantkami a výskumníkmi je čas strávený v danej domácnosti. Počas realizácie výskumu bol znamenáný tzv. efekt druhého dňa. Ak sa príde do tej istej rodiny aj na druhý deň, spôsob odpovedania na otázky sa mení, získavajú sa tak autentickejšie a podrobnejšie informácie, často je povolené aj nahrávanie, čo v prvý deň zväčša nie je možné. Preto sa súčasťou metódy získavania dát stala aj návšteva na druhý deň, kedy sa zväčša opakujú pôvodné otázky kvôli kontrole pravdivosti informácií a kladú aj dôvernejšie otázky.

2.2 Výber lokalít

Výsledky sú získané na základe analýzy dát z piatich osád. Pri ich selekcii sme sa riadili pravidlom kontrastu, t.j. vybrali sme dva druhy lokalít nachádzajúcich sa na protikladných póloch spektra: s nulovým a výrazným užívaním inhalantov. Cieľom tohto výberu bolo nájsť čo najviac rozdielov medzi týmito dvoma druhmi lokalít a pri návrhu preventívnych programov sa potom riadiť pozitívnymi príkladmi z lokalít, v ktorých sa neinhaluje.

Medzi dve lokality s nulovým výskytom užívania inhalantov sme zaradili: Banské (Ba) s počtom obyvateľov 1632, z toho 628 Rómov; a Hanušovce nad Topľou (Ha), s počtom obyvateľov 3 690, z toho 760 Rómov žijúcich v separovanej osade a v mestskej časti sídliska.

Medzi tri lokality s výskytom užívania inhalantov sme zaradili Prešov s počtom obyvateľov 91500, z toho 2000 Rómov žijúcich v mestskom gete Prešov-Tehelňa (Pt), Jarovnice (Ja) s počtom obyvateľov 5932, z toho 4 300 Rómov a Svinu (Sv) s počtom obyvateľov 1661, z toho 964 Rómov.

3 Výsledky

V prvej časti výsledkov porovnávame uvedené lokality predovšetkým na základe štruktúrovaných dotazníkov s Rómami a inštitúciami a opisu prostredia anketármi. Používame k tomu tematicko-obsahovú analýzu, v ktorej sa zameriavame na tieto témy: sociálny status, medziľudské vzťahy v rodine a komunitě, voľnočasové aktivity, pomoc a diskriminácia zo strany inštitúcií.

Druhá časť výsledkov je zameraná na **kvalitatívnu analýzu fenoménu zneužívania inhalantov**. Ide o kontext, faktory prispievajúce k zneužívaniu inhalantov, priebeh a prežívanie inhalovania. Výsledky kvalitatívnej analýzy, získané prostredníctvom hĺbkového pološtruktúrovaného interview, sa teda týkajú výlučne lokalít so zisteným zneužívaním inhalantov.

Výsledky z ústne administrovaných štruktúrovaných dotazníkov

3.1 Sociálny status

Z hľadiska sociálneho statusu možno konštatovať skôr podobnosti než rozdiely medzi oboma druhmi lokalít, charakterizované: mimoriadne vysokou nezamestnanosťou (98% Sv), s príležitostnými možnosťami zúčastňovať sa aktívnych prác, alebo vycestovať za prácou do zahraničia, najmä do Českej republiky a Veľkej Británie. Zhoršuje sa aj vzdelanostná úroveň, keď sa v strednej generácii nachádza viac osôb so stredoškolským vzdelaním ako v mladšej. To je dané najmä skutočnosťou, že za minulého politického režimu mali možnosť a povinnosť pracovať v rôznych závodoch, k čomu bolo potrebné sa vyučiť, kým dnes nie sú výnimočné situácie, keď sa aj vyučení Rómovia neuplatnia kvôli diskriminácii (a nie nedostatku schopností) na trhu práce. To nevyhnutne prispieva k znižovaniu ich motivácie o vzdelanie: „*Prácu ťažko dostať aj kvôli veľkej diskriminácii... Aj keď mám nejaké vzdelanie, nestačí to, lebo Vás hneď odsúdia, že ste Róm*“ (R1, Pt).

Isté rozdiely však napriek tomu predsa len možno konštatovať. V lokalitách, kde sa neinhaluje, sa nachádzajú prirodzené authority, ktoré pozitívne ovplyvňujú a kontrolujú javy v komunite a zároveň vytvárajú most medzi vonkajším svetom a komunitou. Buď sa jedná o vysoko motivovaných a aktívnych jedincov, ako napr. rómsky kaplán (Ha) alebo o uvedomelé rodiny (Ba, Ha): „*Muž pracuje. Ja som zdravá a dcérka chodí do školy... Chcela by som študovať pedagogiku a aj pôjdem len nech dcérka podrastie. Chcela by som tiež pracovať ako môj muž*“ (R3, Ha).

3.2 Vzťahy v rodine, komunitě a s majoritou

V oboch druhoch lokalít možno konštatovať, že ich obyvatelia majú zväčša dobré až veľmi dobré rodinné vzťahy. V oboch druhoch lokalít respondenti väčšinou uvádzajú aj dobré vzťahy v rámci komunity. Kvalitatívna analýza odpovedí však ukázala, že to, čo označujú ako „dobré vzťahy v komunitě“ je výrazne rozdielne.

V lokalitách, kde sa neinhaluje, myslia respondenti pod dobrými vzťahmi zúčastňovanie sa na spoločných aktivitách a vzájomnú pomoc: „*Tu sú slušní ľudia. Všetci sú veriaci a chodíme spolu do kostola aj s Nerómami. Tak jak má byť*“ (R3, Ha). „*Slušní sme a nerobíme nič zle medzi sebou. Pomáhame si a držíme sa navzájom*“ (R4, Ha).

V lokalitách s výskytom inhalovania znamenajú dobré vzťahy vzájomné neubližovanie si a oveľa častejšie sa spomínajú aj zlé vzťahy v rámci komunity: „Dobré. Ja sa nezaujímam o problémy iných. Žijem si svoj život a neprekážať iným“ (R1, Pt). „Zlé... Hneď by sa len hádali... aj kvôli vode, ak napr. ja potrebujem si nabrať iba trochu na halušky a niekto iný potrebuje viac na pranie, tak Vás nepustia, lebo hneď nadávajú...“ (R5, Sv).

Rozdiely medzi oboma druhmi lokalít sa týkajú spolužitia medzi rómskymi a nerómskymi občanmi. Hoci nikde nie sú optimálne, v lokalitách, v ktorých sa neinhluje, možno nájsť „ostrovy pozitívnej deviácie“ v rámci ktorých sú vzťahy s majoritou neutrálne až dobré, minimálne medzi niektorými skupinami obyvateľstva: „Bolo dobre vtedy... že sme chodili do spoločnej školy, sme sa aj kamarátili, a tak keď sa teraz stretávame v dedine, tak sa aj porozprávame. Ale naše deti už nie, už sa nerozprávajú Rómovia s bielymi. Lebo bieli chodia do mesta do škôl, a tu v škole je len veľmi málo bielych... Vytrácajú sa vzťahy a komunikácia. Čo bude, keď sa vytratí rešpekt?“ (R4, Ba).

V osadách s výskytom inhalovania sú vzťahy s majoritou konfliktné. Obyvatelia deklarujú, že sú majoritou diskriminovaní: „Táto komunita je odsudzovaná zo strany nerómov“ (R2, Pt). „(Bieli) nás nemajú radi. (A prečo Vás nemajú radi?) Ta, že sme čierni“ (R1, Ja).

3.3 Voľnočasové aktivity

Ďalšie rozdiely medzi oboma druhmi lokalít sa týkajú možností trávenia voľného času. Aj keď sú vo všetkých lokalitách minimálne, v lokalitách bez inhalovania majú deti možnosti tráviť čas v rámci školy (Ba), prípadne v komunitnom centre (Ha). Navyše, v týchto lokalitách bývajú Rómovia zapojení do pravidelných akcií v meste, prípadne aj do pravidelných cirkevných aktivít (Ha): „Tu sú slušní a múdri Rómovia. Venujú sa svojim deťom a chcú pre nich to najlepšie. Chodia do kostola a majú aj spevácky zbor... Rómovia sú príkladom pre ostatné dediny“ (rómsky kaplán, Ha).

V lokalitách s výskytom inhalovania existujú tiež možnosti trávenia voľného času v rámci školy, ale tie sú buď pomerne ďaleko alebo nemajú priestory na krúžky pre väčší počet žiakov: „Nie sú (krúžky), ale je to veľmi potrebné, lebo je tu veľa detí a mali by iné záujmy, robili by niečo užitočné a nemali by čas robiť v komunite neporiadok“ (R7, Pt). Negatívne je, keď prestane fungovať komunitné centrum, ktoré predtým aktivity vo voľnom čase zabezpečovalo. Príkladom je Prešov-teheľňa, kde sa inhalovanie vyskytlo po zániku zmysluplných možností trávenia času: „Predtým fungovala komunitná práca priamo v komunite, aj organizácie ako Rómsky skauting, Belgický červený kríž... Snažili sa komunite pomôcť a pôsobili v rôznych vzdelávacích programoch“ (I1, Pt).

3.4 Pomoc a diskriminácia zo strany inštitúcií

Rozdiely medzi oboma druhmi lokalít súvisia aj s tým, do akej miery je ich obyvateľom poskytovaná pomoc zo strany inštitúcií a do akej miery sú diskriminovaní. V lokalitách bez výskytu inhalovania sa obyvatelia necítia byť inštitúciami diskriminovaní, uvádzajú, že sa im venujú pravidelne a systematicky: „Sestričky a terénny sociálny pracovník ... Sme s nimi spokojní chodia sem skoro každý deň a sú ochotní aj mimo práce prísť a pomôcť“ (R4, Ha).

V osadách, v ktorých sa inhalovanie vyskytuje, sú názory na diskrimináciu ambivalentnejšie a zároveň sa ich obyvateľom inštitúcie pravidelne a systematicky nevenujú (Pt, Ja): „*Toho času sa na úradoch veľmi správajú sprost, kričia, dokonca nechcú podávať informácie*“ (R8, Pt). „*Na sociálke so mnou ani nechcú rozprávať len podpíšte a choďte domov. Som Rómka tak preto sa tak správajú*“ (R2, Ja).

Výsledky z hĺbkových interview a fokusových skupín

3.5 Charakteristiky užívateľov

Identifikovať konkrétne **charakteristiky užívateľov inhalantov** je problematické, keďže medzi nimi existujú značné individuálne rozdiely. Zjednodušene by sa však dali diferencovať na základe rodinného prostredia, ktoré determinuje vek začiatku a priebeh závislosti:

V mnohopočetných rodinách s **najslabším sociálnym statusom** sa v malých priestoroch bez základného sociálneho vybavenia tiesnia všetci členovia. Pri počte nad 10 detí sa záujem a starostlivosť o staršie deti zo strany rodičov znižuje, sú ponechané samé na seba, rozmery domácnosti stačia iba na uloženie sa na spánok. Deti z týchto rodín začínajú s inhalovaním v útlom veku, zhruba od 6 až 12 rokov. Príčinou je snaha uniknúť z reality chudoby, beznádeje a často aj hladu: „*Sú veľmi chudobní. A dosť sú takí, že... vo veľmi zlých podmienkach žijú. Matka nevie, kde jej deti behajú, nestará sa... otec alkoholik. Špinavé chodia a často sú aj hladné*“ (I2).

Závislosť na inhalantoch sa nevyhýba ani rodinám s „**dobrou povestou**“ a relatívne vyššou životnou úrovňou. V tomto prípade je príčinou najmä tlak sociálnej skupiny a experimentovanie. Vek prvej skúsenosti je vyšší, zväčša v období puberty, asi od 14 do 19 rokov: „*Títo furt slušne žili, snažili sa. Tam nie je ani nejaký alkoholizmus, a tak. Takže... Fakt sa zviezol ten chalan. On predtým nikdy nebol taký*“ (I1).

Podľa výpovedí inštitúcií by sa za spoločnú charakteristiku „fetuajúcich“ dala považovať sociálna izolovanosť. Inhalovanie je takmer výhradne záležitosťou mužov – detí a mladistvých, prípady závislých žien sa vyskytujú len ojedinele, rovnako ako prípady, kedy je v rámci rodiny závislých viac generácií.

3.6 Psychologické faktory vedúce k zneužívaniu inhalantov

Medzi hlavné príčiny zneužívania patria:

- **Traumatické udalosti**, potreba úniku z reality: „*Odišla odo mňa frajerka. Tak som fetoval, aby som bol s ňou*“ (FG2). „*Keď mi zomrel otec, stále som to mal pred očami, hrozne mi bolo, dokola som na to myslel, videl som to pred sebou...*“ (R8).
- **Tlak vrstovníckej skupiny, „partia“**: „*Lenže tu je to také, tu je rómska osada, tu je naozaj že rómska osada. Tu sa to nedá povedať, že by som nefetoval, pretože tu idú chlapi von večer, a jeden chlapec to robí, a druhý začne...Hej, dá to vyskúšať: na tu vyskúšaj, a nasilu, vyskúšaj to, vyskúšaj, vyskúšaj. A on to zobere*“ (R4).
- **Nuda, neštruktúrované trávenie voľného času**: „*Tie decká sa potulujú bezprizorne, nevedia čo so sebou. Doma nemajú žiaden priestor, ani len vlastnú poličku, nič... Knihy*

tiež nemajú, to im nechávame tu v škole, lebo keď není čím kúriť, tak to hodia do pece“ (I6).

3.7 Distribúcia inhalantov

Deti a mladiství, ktorí nemajú prístup k vlastným financiám, získavajú prostriedky na nákup toluénu **žobraním, krádežami, alebo zberom odpadových surovín** a ich následným predajom: „*Šak on chodí žobrať! Pred kostelom stojí, jak je omša, chodí si sám žobrať“ (R4); „Zbierajú hliník, meď a tak a predávajú a za to si kupujú. Alebo tiež chodia na smetisko, čo nájdu, to predajú...“ (I7).*

Ďalšou formou distribúcie je zneužívanie na prácu, kedy závislí dostanú za odvedenú prácu isté množstvo látky: „*Pol malej fľašky ti odlejú za tri duby (napílené)“ (FG3).*

3.8 Prežívanie, „benefity“ a priebeh inhalovania

Pri otázke na trávenie voľného času sme dostali odpovede typu: „ta tu sme v chyži“, alebo „tak, po vonku“. Jedinou uvádzanou činnosťou bolo práve „fetovanie“. Okrem už spomínaného úniku z reality je ďalším benefitom inhalovania pocit príslušnosti ku skupine, ale najmä riadené halucinácie, tzv. „čarovanie“: „*To sa ti zjavujú predstavy. Vidíš čo chceš. Nakreslia si v hlave ferrari a majú ho. Ak chceš dvihnúť rukou auto, tak to môžeš, ani sa ho dotknúť nemusíš. V hlave. Niektorí chcú zas uvidieť priateľky. Keď ho nechá, tak fetujú... Riedidlo čaruje“ (R7).*

Inhalovanie väčšinou prebieha v skupinách, pri dlhodobej závislosti sa však vyskytuje aj na individuálnej úrovni. Skupiny závislých sa za účelom inhalovania zväčša stretávajú na odľahlých miestach, v niektorých osadách je však aj na verejných priestranstvách bežne vidieť intoxikované osoby.

3.9 Faktory vedúce k abstinencii

Časť dlhodobo závislých v dôsledku ťažkého poškodenia organizmu zhruba po 10-tich rokoch aktívneho inhalovania umiera, ostatní začínú v rôznych štádiách závislosti abstinnovať. Medzi najčastejšie uvádzané dôvody patria: vplyv rodičov, založenie rodiny, zdravotný stav, reedukačné zariadenia, výkon väzby, odchod do zahraničia: „*Otec ma zbil“ (FG1). „Moja žena, keď išla do pôrodnice, tak ešte v ten deň som fetoval. Keď prišla domov, tak som to vyhodil“ (R7). „Dali sme ho na liečenie, na rok a odtiaľ rovno do Anglicka sme išli. Tam to nebolo, tak nezačal, aj škola ho bavila“ (R1).*

4 Záver

Ako vyplýva z uvedených výsledkov, v rámci výskumu zneužívania inhalantov v rómskych komunitách sú dôležité 2 roviny: drogová závislosť vs. „rómska problematika“. Nezistili sme žiadne špecifiká súvisiace s etnicitou. V každej známej spoločnosti sa vyskytuje nejaký druh drogovej závislosti, v prípade skúmanej rómskej populácie nie je tento jav rozšírenejší ako v nerómskej populácii. Kľúčovým faktorom pri zneužívaní inhalantov je chudoba, ktorá determinuje výber konkrétneho typu drogy.

Pri otázke riešenia opísanej situácie v rómskych lokalitách navrhovali respondenti množstvo opatrení, zväčša represívneho charakteru. Na základe porovnania lokalít, kde

sa fetovanie vyskytuje s tými, v ktorých sa nevyskytuje sa však domnievame, že najúčinnnejším spôsobom riešenia problematiky inhalantov je dlhodobá práca s komunitou (vzdelávanie, prevencia, voľnočasové aktivity, aktívnejšie kontakty a lepšie vzťahy s majoritou). Zlepšenie životných podmienok rómskej populácie neodstráni užívanie drog historicky sa vyskytujúce vo väčšine kultúr a vo všetkých vrstvách spoločnosti. Môže však prispieť k jeho zníženiu a k prechodu na menej škodlivé drogy.

Použitá literatúra:

Dlugošová, J.: Rómovia a drogy. http://www.infodrogy.sk/ActiveWeb/d/romovia/sk/romovia_a_drogy.html [cit. 14.02.2011].

Kubínyi, P. (2007). Toluén v Habeši, 2007. http://www.izurnal.sk/index.php?Itemid=89&id=544&option=com_content&task=view [cit. 14.02.2011].

Moravanský, N., Novomeský, F.: Drogy typu organických rozpúšťadiel (Solvenciá). http://www.infodrogy.sk/ActiveWeb/d/drogy_typu_organicky/ [cit. 14.02.2011].

Mušinka, A. (2007). Drogy v rómskych komunitách Prešovského kraja. Prešov: Centrum antropologických výskumov.

PSYCHOLOGIE S DUŠÍ NEBO BEZ DUŠE

Jan Krása

Ústav společenských věd, FAST VUT v Brně

Abstrakt:

Autor přináší informace o výzkumu, šetření, které provádí mezi studenty dvou vysokých škol. Výzkum se týká chápání pojmu duše. Autor svůj příspěvek míní jednak jako sondu do kolektivní reflexe duše a také jako ověření si teoretických konceptů spojených s odlišováním konformního a nekonformního řádu nápodoby. Autor krátce ukazuje na iluzivnost karteziánského dualismu, a navrhuje chápat dualismus silněji – jako dualitu konformního a nekonformního řádu.

Klíčová slova:

Duše, konformita, nekonformita, podoba, dualismus, zrcadlení

V tomto příspěvku bych chtěl představit výsledky šetření mezi studenty na dvou vysokých školách. Studentům jsem pokládal otázku „Co je to duše?“. Mým prvotním záměrem bylo sesbírat co nejvíce soudobých obrazů duše a následně potvrdit hypotézu, že současné představy lidí o duši budou do určité míry odpovídat představám historickým a prehistorickým – tento záměr se pro mě stával postupně čím dál tím méně atraktivním. Zároveň jsem chtěl ověřit plodnost odlišování konformity a nekonformity (Krása, 2007, 2008, 2010) v oblasti výzkumu – tento záměr mě zavedl k nečekaným otázkám. Zajímalo mě také, zda mi rozdíl mezi odpověďmi obou skupin, který případně zachytím, řekne něco zajímavého o studentech dotčených škol.

Bezprostředním výsledkem šetření je pochopitelně sonda do současné kolektivní reflexe duše.

Co je to konformita a co nekonformita

Zopakuji nejdříve krátce obsah těchto klíčových pojmů. Jsou vyabstrahovány z odlišnosti mezi dvojím způsobem, kterým lidská napodobivá díla napodobují přírodu. Jinak napodobuje řeč a text a jinak třeba obraz či ciferník hodin nebo mapa. První druh nápodoby je nekonformní, druhý je konformní. Rozdíl mezi nimi popsal L. Hjelmslev jako nesoulad, resp. soulad, mezi výrazovým a obsahovým plánem znaku.

Lidské vědomí zpřítomňuje jevy obojím způsobem – konformně (Paiviovy imageny, obrazy, představy) i nekonformně (Paiviovy logogeny, řeč). Oba způsoby se v našem vědomí prolínají a navzájem různě podmiňují a ovlivňují – ovšem nikdy je nelze ztotožnit. Fylogeneticky a ontogeneticky se jedná o odlišné duševní schopnosti, které jsou nesený rozdílnými oblastmi mozkové kůry.

Problém rozdílu konformity a nekonformity je ovšem mnohem hlubší. Všechna vnímatelná jsoucna v přírodě jsou konformní. Příroda je totiž tělem konformity. Vnímatelná

přirozená jsoucná mají vždy nějakou podobu. Nekonformní jsoucná naproti tomu žádnou svojí vlastní podobu nemají (srov. slova: rychlost, délka, počet).¹ Cestou konformity se ubírá náš genetický kód, který nikterak nekóduje sféru nekonformní čili kulturu (srov. Šmajš, 1994).

Člověk umí přírodu napodobit dvěma způsoby – buď výtvarně, kdy předlohu i stvořenou nápodobu vnímáme stejným smyslovým orgánem, nebo verbálně, kdy se kanál, kterým vnímáme předlohu a nápodobu, od sebe liší (např. slova: „zelená“, „zápach“, „drsný“).

My, sapienti, navíc nejsme patrně první a jediní, kdo tuto nekonformní oblast dokázal otevřít. Patrně to byli také neandrtálci. Nejen proto, že jim připisujeme řeč (třeba i „gen řeči“ FOXP2) a funkční specializaci hemisfér, ale hlavně proto, že svoje mrtvé pohřbívali. Ovšem existují i opačné a značně sofistikované názory (srov. Mithen, 1996) – podle nich jsme jediným tvorem, který nekonformitu objevil, my, moderní lidé z Afriky.

Gloria duplex

Podstatou nekonformního řádu je jeho metaforičnost, čili jeho překročení (resp. metaferein, pře-nesení) hranice konformity. Je zcela „trans-konformní“. Původně jsem (jako správný vědec) předpokládal jako prvotní přírodu a oblast nekonformní jsem chápal jako jen její nápodobu, odvozenou a druhotnou (vždyť i člověk se vyvinul z opice a opice z mořské vody atd.).

Lidské vynálezy (především jejich převratnost) ale ukazují, že nekonformní řád, který je mj. prostorem myšlení, není jen prostou kopií řádu konformního. Všechny lidské vynálezy, třeba luk, porcelán nebo naše digitální obrazovka s pamětí, sice užívají prachu Země, neb nic jiného není, ale tento prach skládá od přírody zcela „novým“ způsobem. Celé bytí člověka tedy zřetelně nespočívá v přírodě (resp. v konformitě) – je zde něco evidentně nekonformního. To je vidět i z toho, že člověk svým žitím dokáže přírodu (planetu Zemi) globálně měnit a ničit a zabíjet. Ve skutečnosti (Šmajš, 1994) je vhodné uvažovat dokonce o jakési protipřírodnosti naší kultury (posla našeho nekonformního řádu).

Pozornější zkoumání obsahů vědomí ukázalo, že nekonformita není pouhou nekonformní nápodobou konformity (přírody), neplatí tedy, že není nic jiného, než senzualní příroda. Ve skutečnosti je mnoho entit, které jsou pro lidský život velmi důležité (a jako takové zabírají velkou část naší denní komunikace) a které přesto nejsou konformní: např. láska (?), spravedlnost, vhledy, jistě všichni bohové, všichni mytičtí a literární hrdinové a de facto všechny denní, neřkuli ty noční, sny aj.

Nyní chápu konformní a nekonformní řád dualisticky, jako dvě zcela (ontologicky) svébytné oblasti.

To je ovšem obrovský posun v jakékoli implicitně monistické metafyzice. Objevit dva na místě jednoho, znamená zažít pád Babylonské věže. Myslet jakkoli vzájemné soubytí (jejich koincidenci) obou odlišných oblastí ruší naivní jedinečnost přírody (konformity), kterou postuluje moderní věda. Konformita přírody je závojem Velké a kypré matky,

¹ Chtějí-li však být bytí i jen prostým předmětem hovoru, musejí nějakou podobu přijmout, už protože shoda v komunikaci (empiricky podložená) může být pouze konformní.

kteřá není minimálně od neolitu sama – je tu jednak její manžel, a za druhé při jejich styku, který je ustavičný, se rodí dětská podstata, která vždy ukazuje i mimo matku (dalo by se říci slovy spíše básnickými).

Dualismus je podle mého soudu na místě. Jakékoli obrušování jeho hran jen rozpouští dvojitost (jinost) v dvojitosti (zdvojování a zrcadlení). Má-li lidská duše vazbu také na nekonformitu, neznamená to přeci nutně odvozenost nekonformity od konformity. Naše duše i naše vědomí má zjevné konformní i nekonformní část.

Zcestí

Rozdíl mezi konformním a nekonformním řádem nápodoby a potažmo i jakákoli dualita vědomí jsou zcela setřeny karteziánskou epistemologií, která považuje konformní a nekonformní řád za vzájemně zrcadlově shodné (*res cogitans* zrcadlí *res extensa*). Naivní karteziánský dualismus tvrdí:² pokud *res cogitans* nezrcadlí *res extensa* jako zrcadlo (jako fotografie přírodu), není k ničemu dobrá (to je případ šílenství, sebeklamu nebo třeba i zlovolnosti transpersonálních sil³).

Iluzivnost předpokladu, že *res extensa* a *res cogitans* se pouze vzájemně zrcadlí (že se nepřesahují), který vedl k restriktivnímu atomárnímu realismu, je ukryta už v tom, že v případě zrcadlení, s jehož představou mj. stojí a padá celý novověký vědecký monismus, se jedná o přírodní jev a nikoli o abstraktní metafyzický fakt. Vehikulem této malebné metafyzické metafory je zrcadlový odraz hladkých přírodnin. Množství projekcí, které vkládáme do zrcadla, by možná i převýšilo počet projekcí, které popsal Bachelard (1970, 1994) v souvislosti s ohněm.

Lidé s poetickým citem mohou přímo vychutnat přísnou fatalitu sebenaplňujícího se proroctví metafory metafyzického zrcadlení – je to jedna z velmi mála metafor, která se snaží zrušit samotnou metaforičnost (což je vskutku titánský počin). Bohužel je to metafora velice vlivná. Zrcadlení je metafora, která ruší i svoji neopominutelnou metaforičnost, neboť se zdá být už téměř ontologická. Zrcadlení se dokonce zdá být vhodnou metaforou samotné metaforičnosti; ve skutečnosti je nevhodnější metaforou „mechanismu“ metafory opět metafora, čili dualita, absolutní dvojitost (nikoli zrcadlení).

Zdá se mi dokonce, že jediný myslitelný monismus, který by nebyl ihned demaskován jako dualismus, je právě snad jen ten karteziánský, tedy ten, který mezi oba prvky klade zrcadlo.

Nekonformní řád (naše řeč) sice konformní řád (přírodu, přirozenost) napodobuje, nicméně o totožnost (podepíranou a zároveň zastíranou metaforou zrcadlení) se zcela jistě nejedná. Kdyby tomu tak bylo, pak bychom museli ořezat mnoho z přírody a ještě více z lidského vědomí.

² Descartes sám vychází z prvotnosti *res cogitans* (z vědomí), naivní karteziánská epistemologie přírodních věd však perspektivu otočila a ten prvý člen utopila nebo sem tam ještě ubíjí. Oba proudy, Descartesův i moderní (karteziánský), jsou si podobné v tom, že se snaží dualitu rozpustit v „prvotním“ (tedy unifikujícím) východisku.

³ I o této třetí možnosti hovoří Descartes vážně (1970, s. 41).

Východiska výzkumu

Duše je pochopitelně nekonformní povahy, neboť nemá svoji vlastní konformní podobu. Kdyby ji duše měla, ptát se, co to je a jak vypadá, by bylo stejné, jako se ptát, co je to ruka a jak vypadá. Prostě bychom na „to“ ukázali a bylo by. Tak to ale není. Na jediné podobě duše se ve skutečnosti zřídka shodnou byť jen dva lidé. Vinu na této „neshodě“ patrně nese neexistence tradice, která by se zabývala duší a naše úvahy propojovala, v naší kultuře.

Problém pro naše vyjadřování představuje naše vetkanost do konformního řádu, do přírody (*fýzís*) – jsme nuceni a schopni tvořit (chceme-li komunikovat) pouze (!) v přírodě, čili konformně (z nějakého přirozeného materiálu – z dřeva, barvy nebo jen ze vzduchu jako lidský hlas).

Duše je nekonformní povahy – abychom se o ní mohli vůbec bavit, musíme proto nějak tuto entitu promítnout do konformity. Mě zajímal výsledný proces, kterým tuto nekonformní strukturu ukotvujeme a uchopujeme.

Teoreticky máme dvě možnosti (a respondenti obě tyto možnosti využívali):

1. Mezi **konformními** entitami nalezneme tzv. *vehikulum*, kterým *tenor* (který je přichystán v nekonformitě) ukotvíme jak v řeči, tak v konformitě (např. dech – > duše). Vytvoříme obraznou představu (celá následná 4. skupina témat; např. „duše je kula-tá“).
2. Nebo zcela opustíme vazbu ke konformitě a budeme pracovat pouze s **nekonformními** pojmy, které jakous takous vazbu ke konformitě zprostředkovaně přeci jen mají. Nekonformní entitu budeme definovat ne obrazy, ale pojmy. Toto je „vědecká“ či „akademická“ úroveň zpracování zkušenosti, kdy nám konformita nechybí, a vystačíme si pouze s řečí (celá 2. skupina témat; např. „duše je jiné slovo pro osobnost“, jak zněla častá odpověď).

Výzkumný proces

Vysokoškolským studentům jsem pokládal jednoduchou otázku: „Co je to duše... a jestli existuje, jak vypadá?“

Otázku jsem pokládal v letech 2009 a 2010 studentům volitelného předmětu *Imaginace a interpretace* na Fakultě sociálních studií MU a studentům povinného kurzu *Sociální komunikace* na Fakultě stavební VUT.

V rámci tohoto příspěvku jsem analyzoval odpovědi od 73 respondentů v každé z obou skupin, tj. od 146 studentů.

Obě skupiny studentů byly zhruba stejného stáří (3. – 4. ročník bakalářského studia).

Úrovně třídění dat

Odpovědi studentů jsem ihned zapisoval. Ruční zápis odpovědí jsem zvolil proto, abych nenarušil otevřenost výpovědi v případě ostychu respondentů před mikrofonem. Tento zápis nutně představuje první úroveň třídění, neboť jsem vybíral jen tu část odpovědi, kterou jsem byl schopen rukou zapsat. Nezapisoval jsem slovní vatu a opakování. Naopak jsem zapisoval pokud možno všechny konformní nuance výpovědi, a pokud byl, tak i rétorický kontext výpovědi.

V takto sebraných odpovědích jsem pak hledal opakující se i jedinečná témata (což představovalo druhou úroveň třízení. Takto jsem získal 98 jedinečných témat u studentů FSS a 52 témat u studentů FAST.

Jednotlivá témata jsem dále posuzoval, zda odkazují ke konformnímu nebo k nekonformnímu řádu, což představovalo třetí úroveň třízení. Výsledkem, oproti mému původnímu mínění, ovšem nebyly dvě skupiny (konformní a nekonformní odpovědi), ale hned 5 skupin odpovědí.

V odlišených pěti skupinách jsem pak jednotlivá témata utřídil podle vzájemné podobnosti a blízkosti do nadkategorií, což byla čtvrtá úroveň třízení.

Nakonec jsem provedl jednoduché kvantitativní zpracování dat s touhou nalézt nějaké hrubší rozdíly mezi oběma skupinami studentů.

Třetí úroveň třízení

Nejpodněnější při této práci byly případy, které se jednoduše nehodily do mnou předem stanovených kategorií. Tyto případy pak z prostého třídícího úkonu učinily otázky, které bylo třeba vyřešit, než bylo možno pokračovat dále. Nebudu zastírat, že některé otázky si kladu dosud a dosud na ně neznám odpověď.

První, klíčová otázka, která vyvstala, byla otázka, na jaké úrovni mám odpovědi posuzovat a určovat u nich, jestli odkazují ke konformitě nebo k nekonformitě. Čili: Z jakého odstupe mám sémiotický proces posuzovat? Lidé totiž neodpovídají jednoduše buď jen konformně, či jen nekonformně. Ukázalo se, že odpovědi nezdírkou představují komplex vzájemných odkazů mezi konformním a nekonformním řádem.

Úroveň, na které jsem odpovědi nakonec posuzoval, jsem nazval úrovní evokace (což je vlastně úroveň přirozené účinnosti, přesvědčivosti, řeči). Každý student totiž svojí představu před ostatními posluchači prostředky rétoriky evokoval. V této evokaci jsem hledal konformní obrazy. Odpovědi však byly, buď **obrazy** (např. „zelené neuronální struktury“, „koule vody“),⁴ **příběhy** („může být v celém vesmíru“, „rozum neví, ale já vím“) nebo tvrzení či **vysvětlení** („neuchopitelná podstata v těle“, „je to totéž, co osobnost“).

Na úrovni evokace jsem pak mohl odlišit 5 skupin témat, představujících vlastně 5 typů evokace duše (což představuje třetí jmenovanou úroveň třízení):

1. Byla to skupina příběhů uvozujících („nic takového neexistuje“, „součást všech živých bytostí“, „důležitější, než tělo“), či prostých nekonformních atribucí („je nesmrtelná“, „nehmotná“) apod. Studenti FSS uvedli v této skupině 17 jedinečných témat a studenti FAST 18 témat.
2. Dále skupina případů, kdy respondent nahrazoval duši jiným pojmem („je to totéž, co já“, „...co osobnost“, „střípky vzpomínek“, „psychika“, „astrální tělo“, „jako Leibnizova monáda“ aj.). Studenti FSS uvedli v této skupině 22 jedinečných témat a studenti FAST 18 témat.
3. Zvláštní skupinu utvořily tzv. **principy**, tedy případy, kdy respondent chápal duši jako určitou prvotní příčinu („duše dělá člověka člověkem“, „odlišuje nás od ostatních, ale

⁴ Odpovědi většinou zněly „duše je...“, „duši si představuju...“ nebo „podle mě duše není...“ atp. Tuto uvozující formuli odpovědi zde pro nadbytečnost neuvádím – uvádím jen to, co následovalo (např. „...koule vody“).

zároveň nás s nimi spojuje“, „je to oživující princip“, „princip citlivosti“ atd.). Studenti FSS uvedli v této skupině 13 jedinečných témat a studenti FAST 5 témat.

4. Dále jsem odlišil skupinu témat, kdy respondent evokoval duši konformním obrazem („je to náplň těla“, „bílé světlo“, „moře“, „obláček“, „oheň“, „srdce“). Tuto skupinu jsem před sběrem dat favorizoval – moje otázka „jak vypadá duše?“ byla motivována právě sběrem těchto konformních obrazů. Studenti FSS uvedli v této skupině 35 jedinečných témat a studenti FAST 10 témat.
5. Nakonec vznikla i docela malá skupina témat (jen u studentů FSS 5 témat), kam jsem zařadil výroky popisující osobní vztah k duši či přímo praxi setkávání s duší („pomyslení na ni mě uklidní“, „v hudbě se k tomu můžeme dostat“, „díky ní si můžeme uvědomit sama sebe“).

Druhá otázka

Další znepokojivá otázka vyvstala, když jsem se snažil (z hlediska konformity a nekonformity) porozumět celkem častým výpovědím studentů FSS (10), že duše je „nehmotná“, „neuchopitelná“, „neviditelná“, „nevnímátná“, „nepopsatelná“, „rozumem nevysvětlitelná“ atp. Jak tyto odpovědi chápat? Lze je zařadit do jediné skupiny?

Zdá se mi, že lze tyto zmíněné atributy odstupňovat do 3 skupin podle vztahu k nekonformitě, resp. konformitě:

1. Duši „nelze popsat rozumem“ – jedná se o (často asi nevědomou) reflexi konformní části duše a její nemožnosti cele se zobrazit v řeči.
2. Duše je „neviditelná náplň těla“, „není vidět, ale můžeme jí cítit“ – je nezraková, ale vnímatelná (tedy „hmatově“ či tělesně vnímatelná!). Hmatová, resp. tělová, zkušenost odkazuje ještě ke konformitě.
3. Duše je „nehmotná“, „nevnímátná“, „netělesná“ – zde se jedná o reflexi toho, že duše je zcela abstraktní a tudíž nekonformní entitou.

Jiná podnětná otázka zněla: Jak vnímat odpověď, že „duše je to nejvnitřnější“? Totiž: označuje slovo „nejvnitřnější“ nějaké *topos* (pak by se jednalo o konformní odpověď), nebo je to již *utopie* (pak by se jednalo o nekonformní odpověď)? Po dlouhých úvahách a převádění z jedné strany na druhou, jsem při počítání četností konformních a nekonformních odpovědí tuto odpověď zařadil do oblasti konformity, neboť se mi zdálo, že se tento atribut přeci jen vztahuje k tělu (maje na mysli „bolest až v morku kostí“). Osobně si ale myslím, že je to slovo, které stojí velice blízko pomyslné hranici obou řádů, ne-li přímo na ní.

Rozdíly mezi skupinami studentů

Nakonec bych se chtěl krátce zamyslet nad rozdíly mezi oběma skupinami studentů. Je to jediná výzkumná otázka, která mě vedla ke kvantitativnímu srovnávání obou skupin.

K nápadným kvantitativním rozdílům v odpovědích příliš nedocházelo. Nicméně jeden rozdíl stojí přeci jenom za zmínku.

Tabulka 1

	FSS	FAST
Počet témat	98	52
Počet výpovědí celkem	210	153
Počet konf. odpovědí	67	19
Počet nekonf. odpovědí	143	134
Průměrný počet odpovědí na osobu	3	2

Tabulka 2

	FSS	FAST
1. skup. témat (uvozující příběhy)	45	46
2. skup. témat (duše je „něco jiného“)	41	70
3. skup. témat (principy)	51	18
4. skup. témat (konformní obrazy)	67	19
5. skup. témat (osobní vztah, praxe)	6	0

Zajímavý rozdíl, podle mě, představuje rozdíl v počtu konformních odpovědí u obou skupin. Studenti FSS měli skóre 67, kdežto studenti FAST jen 19. Vlastně je to téměř jediný významný kvantitativní rozdíl mezi oběma skupinami. Zatímco součet odpovědí v rámci skupin 1–3, které považuji za odpovědi nekonformní, je u obou skupin více méně shodný, u konformních odpovědí je rozdíl značný.

Studenti FSS kromě cca 140 nekonformních odpovědí, uvedli navíc ještě skoro 70 odpovědí konformních. Tím v počtu odpovědí předběhli studenty FAST, kteří k cca 140 nekonformním odpovědím přidali jen zhruba 20 odpovědí konformních. Tento rozdíl vedl k tomu, že průměrný počet odpovědí studentů FSS byl 3, zatímco u studentů FAST jen 2 odpovědi.

Výsledek ukazuje, že studenti FSS dokážou při přemýšlení o duši zapojit také svoji obrazivost a zachycené obrazy považovat za hodné odpovědi. Tato interpretace je však dosti předběžná a je nutné ji jiným výzkumem potvrdit či zamítnout.

V dotazování studentů pokračuji dále – jejich odpovědi se stále více a více opakují a příliš mnoho nových odpovědí již neslychám. Nekonformní možnosti definice jsou omezené. Konformní možnosti však také nejsou libovolné a jistě nelze říci, že duše může být představována jakoukoli podobou.

Mnoho práce je třeba ještě udělat, abych mohl čtenáři nabídnout obraz kolektivní reflexe duše složený z jednotlivých metafor. Nicméně zpracování odpovědí na otázku

„Co je to duše?“ mě přivedlo k pochopení duše jako nekonformní entity, což považuji za důležitý poznatek, který má, jak jsem výše naznačil, určité nezanedbatelné důsledky pro epistemologii. Zdá se mi tedy plodné u pozorného sledování rozdílů konformity a nekonformity i nadále setrvat.

Použitá literatura:

- Bachelard, G. (1970). *Plamen svíce*. Praha: Obelisk.
- Bachelard, G. (1994). *Psychoanalýza ohně*. Praha: Mladá Fronta.
- Descartes, R. (1970). *Úvahy o první filosofii*. Praha: Svoboda.
- Krásá, J. (2007). *Obraz a příběh: Krátká studie konformního řádu*. In: Gajdošíková, H. (Ed.). *Sborník z konference Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku V – Vybrané aspekty teorie a praxe*. Praha: Centrum adiktologie a sdružení SCAN, 52–56.
- Krásá, J. (2008). *Výzkum na hranicích sdělitelného – konformní a nekonformní řád ve vědomí*. In: Petrjánošová, M., Masaryk, R., Lášticová, B. *Kvalitativní výzkum vo verejnom priestore – Príspevky zo 7. česko-slovenskej konferencie Kvalitativny pristup a metody vo vedách o človeku*. Bratislava: KVS BK SAV Bratislava a Pedagogická fakulta UK v Bratislave, 223–228.
- Krásá, J. (2010). *Obraz a příběh: Krátká studie konformního řádu*. In: Miovský, M., Čermák, I. Chrz, V. a kol. *Umění ve vědě a věda v umění*. Praha: Grada.
- Mithen, S. (1996). *The prehistory of the mind*. London: Thames and Hudson.
- Šmajš, J. (1994). *Kultura proti přírodě*. Brno: Zvláštní vydání.

APLIKACE METODY PRVA V ETOPEDICKÉ PRAXI

Jiří Závora¹, Zdeněk Staněk²

¹ Katedra psychologie PF UJEP, Ústí n. L., ² Dětský domov se školou, Jiříkov

Abstrakt:

Príspevek pojednáva o aplikaci nedirektivní metody PRVA (Phenomenological Reflection of Visual Artifact) v etopedické praxi. Jsou uvedeny výsledky dvou případových studií dětí z dětského domova se školou, které mají vážné poruchy chování a emocí. Data vzešlá z PRVA byla analyzována IPA (Interpretative phenomenological Analysis). Cílem studie bylo zjistit jaká témata jsou v procesu reflexe v distribuci z hlediska jejich významu vzhledem k individuální skutečnosti dítěte. Príspevek monitoruje aplikaci PRVA na souboru vybraném prostým účelovým výběrem. Distributivní události jsou ve výsledcích studie evaluovány ve vztahu k individuálním zvláštnostem dítěte a jeho anamnéze.

Klíčová slova:

PRVA, výtvarný artefakt, děti s poruchami chování a emocí, znepokojivé emoce

Pozn.:

Vznik tohoto textu byl podpořen grantem FR 2075/2008 Výtvarný a tvůrčí zážitek při prevenci sociálně patologických jevů a interkulturní výchově v pregraduální přípravě

1 Metoda PRVA

Fenomenologická reflexe výtvarného artefaktu (PRVA – *Phenomenological Reflection of Visual Artifact*) je nedirektivní diagnostická, terapeutická a didaktická metoda s patogenetickými i salutogenetickými způsoby využití. PRVA vychází z poznatků klinické psychologie a speciální psychoterapie, užívaných při léčebném, preventivním i salutogenetickým ovlivňování znepokojivých emocí člověka. PRVA umožňuje porozumět znepokojivé emoci, do které byl reflektující vpraven reflexí vlastního artefaktu (Závora, 2009).

PRVA pracuje s interakcí procesů mysli a těla a jejím cílem je dobré pojmenování tělesně prožívaného významu (*felt sense*) tak, aby došlo k prožívanému posunu (*shift sense*) neboli porozumění tělesně pociťovanému (*congruence*). Proces reflexe směřuje od vyhmatávání podob tělesně pociťovaného významu (*eidos*) k uchopení prožívaného významu slovem: *nalezení smyslu* (*logos*) *porozuměním* (Závora, 2009a).

PRVA je položena na hermeneuticko-narativních a fenomenologických základech. Historické a konceptní vymezení této metody vychází z teorie a praxe vybraných psychoterapeutických a výtvarně výchovných přístupů a filosofie dialogu Martina Bubera. (Buber, 2005; Frýba, 1996; Gendlin, 2003; Hájek, 2002; Moreno, 1934; Naes, 1996; Rogers, 1987; Slavík, 1997; Betenskyová, 2001)

2 Metodologie výzkumu

Cílem studie bylo zjistit, jaká témata jsou v procesu reflexe v distribuci z hlediska jejich významu v životě dítěte, a vztáhnout tato témata k dosavadním anamnestickým

informacím o dítěti. Předpokládáme, že spontánně vyvstanuvší témata jsou v distribuci oproti jiným tématům individuální skutečnosti reflektujícího (Hájek, 2002). Individuální skutečnost a psychotop¹ každého z dětí vybraného výzkumného souboru považujeme za specifické pro zvláštnosti, jež plynou z diagnóz těchto chlapců. Výzkum distributivních témat z PRVA na etopedickém souboru považujeme za potřebný, protože PRVA dosud nebyla u dětí s poruchami emocí a chování aplikována.

Oba chlapci byli vybráni prostým účelovým výběrem, přičemž splňovali stanovená kritéria – dobrou schopnost komunikovat a formulovat pocity a myšlenky. Obě děti vyslovily informovaný souhlas s provedením metody PRVA. Jako silně motivační na ně zapůsobila informace o objevování tajemství jejich vlastního obrazu.

Celý proces PRVA byl snímán videokamerou, aby byla čitelná nonverbalita. Data byla transkribována do psaného textu tak, že byly zachyceny i tělesné pocity, resp. podoby tělesně zakoušeného významu (Závora, 2009). To je jedno ze specifík dat vzešlých z procesu PRVA.

Pro analýzu výpovědi byla zvolena IPA (Interpretative Phenomenological Analysis) (Smith, Flowers, Larkin, 2009). Z procesu PRVA vyvstává slovní reflexe z tělesně prožívaného významu. Toto specifikum činí proces PRVA poměrně tichým, odehrávajícím se uvnitř reflektujícího. Nicméně témata (události), vzešlá z procesu reflexe, jsou vždy vyjádřena verbálně, přičemž tělesně zakotvena (Hájek, 2002). Tělesné pocity (podoby) bezprostředně předcházející verbální explikaci jsou při IPA brány na zřetel jako důležité součásti vyjádřeného významu. Základním předpokladem je, že vynořená témata jsou ve významové distribuci oproti jiným tématům individuální skutečnosti dítěte už vzhledem k tomu, že reflexe probíhá převážně na tělesné úrovni: proces reflexe směřuje od vyhmátávání eidetické povahy tělesně prožívaného významu ke spontánnímu vynoření smyslu pocitovaného (Závora, 2009a). Tím jsou vyloučeny prekoncepty, které by přinesl rozum, pakliže bychom prováděli prostou verbální reflexi, resp. slovní doprovod zamýšleného a výtvarně realizovaného námětu.

Výzkumná otázka: Jaká témata se v procesu PRVA spontánně vynořují a jak souvisejí s individuální skutečností dítěte?

3 Aplikace PRVA na dvou případech

Kasuistiky jsou uvedeny souhrnem anamnéz, přičemž byly brány v potaz zprávy všech odborníků k případu (psycholog, psychiatr, vychovatel, pedagog, etoped a též důvody k nařízení ústavní výchovy, které zjišťoval soud). Z IPA jsou z důvodů omezeného prostoru článku uvedeny pouze klíčová místa výpovědi s komentáři – popisnými, jazykovými a konceptuálními ve standardním značení podle Smitha (2009).

Motiv a téma artefaktu nejsou pro PRVA nikterak důležité, protože se k nim reflexe, co do vyvstalých významů, prakticky nikdy nevtahuje a pokud ano, pak zcela okrajově² (Závora, 2009). Proto se k těmto kategoriím artefaktu i vzhledem k omezenému prostoru článku nevyjadřujeme.

¹ *psychotop* je satirapeutický pojem Mirko Frýby (1996) vyjadřující psychicky pojatý životní prostor konkrétní osoby, jehož struktury jsou definovány výhradně prožíváním této osoby

² příběh kresby probíhá ve zcela jiném modu než reflexe vztahování se k artefaktu coby žité přítomnosti

3.1 Kasuistika: Pavel, 15 let

Pavel opakovaně utekl z domova od rodičů. Policii která jej zadržela, označil osobu, jež ho měla sexuálně zneužívat. Chlapci byla soudně nařízena ústavní výchova. Rozsudek o něm hovoří jako o chlapci citově nedosyceném, který potřebuje pochvalu, pohlazení a současně jasná pravidla, která se musí naučit respektovat. Ze zprávy psychologa a etopeda DDÚ plyne, že během ústavní adaptace se chlapec vzdaloval skupině, trpěl na opakované afektivní záchvaty s tendencí k útěku, intelektový výkon měl ve spodním pásmu LMR, trpěl snadnou unavitelností a byl značně ovlivnitelný. Motivovat se jej dařilo spíše odměnou (sladkosti), než pochvalou. V komunikaci se jevil pasivní. Zjevně působí značně zanedbaně a to jak citově, tak dovednostně i znalostně.

Pavel byl instruován k tvorbě artefaktu. Jako medium zvolil barevnou kresbu (fixy). Dbali jsme na to, aby byla jeho kresba svobodná co do volby tématu tak uvolněného zpracování (Závora, 2009b). Zvolil si formát papíru A4 a orientaci na šířku a zpracoval téma „Sáňkování“.



Obr. 1: Pavel – Sáňkování, volný námět i zpracování, kresba fixy, A4

Výpověď dítěte z procesu PRVA byla analyzována IPA. Analýza odhalila čtyři témata v pořadí v jakém je níže uvádíme:

1. téma: OCHRANA ZA CENU BOLESTI (TRESTU)

D: „Teplo“

D: „Všude.“ (pohled dítěte je upřen na prův.)

D: „Srdce“

D: „Bouchá“

D: „Pálení rukou“

**horké a rozbouřené
vystrašení, očekávání trestu**

D: „Horko“ (velmi tiše)

D: „Tady“ (ukazuje na celou horní část těla)

D: „Hm. Táta, jak se mnou jel“ (velmi potichu a nesrozumitelně)

konfliktní situace s tátou

D: „Jsem mu nadával sprostě.“

brání matku při vědomí nebezpečí?

D: „Že mámu tahal za vlasy.“

D: „Dal mi facku.“

D: „Brečel, brečel jsem.“

2. téma: VÍCE STAROSTI O JINÉ, NEŽ O SEBE

D: „Teplo na celým těle.“

D: „Teplo.“

vzrušené teplo

D: (skočí do řeči) „...jsem byl doma“

D: „Když jsem zavřel oči...“

D: „...tak jsem koukal na ten obrázek, tak se mi zdálo,
že táta mě vzal za nohy a mlátil mě o auto.“

D: „Jak jsem byl doma, tak táta dolů a nahoru táhnul mámu za vlasy, sem byl doma v létě, tak vzal moje nohy do skříně a házel mě s ní tam za nohy a točil mě a hodil mě do skříně.“

D: „Máma byla na mě hodná.“

D: „A táta na mě zlej kvůli tomu, že máma mi něco řekla a já jsem neposlech a táta mě zmlátil.“

D: „Vždycky když jsme s Danečkem přišli domů v půl šestý, tak Páťa utek z balkó-
nu ven, už jsme ho nenašli a Danečka a mě mlátil od večera do rána, dycky večer.“

táta jako zdroj zla, bolesti a napětí

D: (skáče do řeči) „Táta mlátil Danečka i mě.“

D: „Daneček má víc modřin než já.“

více lítosti než sebelítosti?

3. téma: AFINITA KE KONFLIKTU A VINĚ

D: „Horko.“

D: „V létě.“

D: „Před rokem.“

D: „Na celým těle.“

horké vzrušení z provinění

D: „Horko.“

D: „Když jsme byli na baráku.“

**setrvání v konfliktu,
konflikt přitahuje i za cenu omezení, ztráty
odměny v podobě „jít ven“?**

D: „Třeba když noví kluci vyváděli, tak jsme nešli ven se vyvětrat
a zůstali jsme doma.“

vzrušivá situace mezi dětmi

D: „Ne jako nepříjemný, ale já nevím, jak to vysvětlit.“

očekávání pobytu venku; kolektivní trest je vzrušující?

4. téma: OCHRANA BLÍZKÝCH

D: „Horko.“

D: „Teplý jako oheň.“

horké rozrušení

(ukazuje na hrudník)

D: „Nepříjemný.“

D: „S Karlem C.“

P: „S Karlem C. ti to bylo nepříjemné. Jak se to stalo?“

D: „Jsem byl na pokoji, ještě na schodech,
nadával mi do mámy a do Filípka malýho.“

**konfliktní situace
nadávky bližním silně rozrušují**

PRVA umožnila, aby Pavlovi spontánně vyvstala čtyři témata: *Ochrana za cenu bolesti (trestu); Více starosti o jiné než o sebe; Afinita ke konfliktu a vině; Ochrana blízkých*; Témata první, druhé a čtvrté lze zařadit pod kategorii „**starost o bližní**“. Třetí téma, *Afinita ke konfliktu a vině*, s ostatními třemi souvisí ve společném elementu, a sice **konfliktu**. Vina a očekávání trestu či bolesti³ jsou v Pavlově uvažování věci odsouvání, nevidění, trpění a dokonce i nikoliv nepříjemného vzrušení.

3.2 *Kasuistika: Lukáš, 1 et*

Podle zprávy soudu, který nařídil ústavní výchovu, byl chlapec vychováván v rodině čtyř sourozenců, z nichž dvě děti v útlém věku zemřeli. Zjevná byla neschopnost rodičů se o něj postarat po emoční, sociální, ale i materiální stránce. Chlapec byl agresivní, nezvladatelný, napadal své spolužáky i učitele. Rodiče jej nebyli schopni zvládnout. Byl v péči dětského psychiatra. Objevovaly se u něj příznaky epilepsie. Ze zpráv vychovatele, etopeda a psychologa DDÚ čteme, že napadal své spolužáky a ničil školní majetek. Měl problémy se sebeovládáním (požil lepidlo, pil vodu z toalety a ocet, vyhrožoval sourozencům s nožem v ruce). Obtížně snášel odmítnutí a ve skupině byl spíše tolerovaný než oblíbený. Vztah ke členům rodiny je popisován jako neprožitý; velmi touží po zájmu rodičů a přijetí (mezi dospělými vyhledával substituci). Je spíše pasivní, intelektový výkon se u chlapce pohybuje v pásmu lehké mentální retardace. Emočně je značně nestabilní, s nízkou frustrační tolerancí a silnou potřebou ujištění, že se chová dobře.

Z anamnézy jsou citovány epileptiformní záchvaty psychogenního rázu (zřejmě naučená strategie). Sám sebe vnímá jako psychicky nemocného. Podle svých slov musí být v zařízeních a nemůže být doma. Pokud byl vystaven zátěži, přecházel do epileptických projevů. Absolvoval proto mnoho hospitalizací v nemocnici. Za svou nemoc se dokáže skrývat.

Lukáš byl instruován k tvorbě artefaktu. Za medium si svobodně zvolil barevnou kresbu pastelkami a fixy. I námět a téma jeho kresby bylo zcela v jeho rukou, podobně jako zpracování, ke kterému byl motivován, aby bylo co možná nejuvolněnější. Zvolil si formát papíru A4 s orientací na výšku a zpracoval téma „Vánoční stromek“.

³ ze strany např. vychovatele, otce atd.



Obr. 2: Lukáš – Sáňkování, volný námět i zpracování, kresba fixy, A4

Lukášova výpověď z procesu PRVA byla analyzována IPA. Z analýzy vyvstala čtyři témata v pořadí, v jakém je níže uvádíme:

1. téma: POBYT V DDŠ ZATĚŽUJE

D: (hrudník)

D: „Těžko.“

D: „Když jsem odjížděl zpátky sem do děčáku.“

D: „Jsem brečel.“

D: „A říkal jsem tátovi, aby mě vzal zpátky domů.“

návrat do DDŠ tíží

**„říkal“ a ne „prosil“
pobyt v DDŠ jako zátěž?**

2. téma: SVOBODA JAKO ODMĚŇA

D: „Horko.“

horká (divoká) radost

(břícho temeno hlavy)

(zatřepal všemi prsty)

dynamizující horkost

D: „Jako bych jsem mačkal.“

D: „Když jsem měl body a hrál jsem hry.“

PC hry z odměny

D: „Pak jsem šel na vycházku.“

vycházka za odměnu

D: „Šťastně, protože jsem měl vedle holky.“

svoboda za odměnu působí radost?

3. téma: TOUHA ZŮSTAT DOMA

D: „Horko“ (zadní část stehen)

pálení z nechtěného odchodu (loučení)?

D: „Když jsem si hrál s bráchou, tak... s autíčkama, tak... jsem takhle byl.“

D: „Rozbrečel jsem se a říkal jsem bráchovi, že ho neopustím“

(touha zůstat s bráchou doma)

D: „Když jsem byl doma na prázdninách“

D: „Ne. Ještě, když jsem byl v Liberci (diagnostický ústav).“

D: „A pak jsem odjížděl a já jsem řekl mámě ahoj a máma mě řekla taky ahoj“

loučení s mámou smutní

4. téma: POCITY JAKO NEMOCI

D: „Bolení nohy.“

D: „Tady to.“ (chlapec ohnul levou ruku v lokti) „Jako kdyby mi někdo píchal injekci“

D: „U paní doktorky, když jsem byl tady v tom, v Rumburku.“

D: „Já jsem stával ráno, umyl jsem se, nasnídal a odebírali mi krev“

D: „Vůbec nic. Mě to vůbec nebolelo.“

D: „Ulevilo se mi“

odběr krve působí úlevu

D: „Tlaky v hlavě“

D: „Tady.“ (chlapec ukázal na horní čelist, pak na spánkovou oblast a na temeno hlavy)

D: „Když jsem byl v nemocnici v Teplicích“

D: „Tam děti si hrály a křičely a já jsem byl nemocnej a bolela mě hlava“

tlak v hlavě jako nemoc

D: „Takový, chvíli, chvíli takový špatně mi bylo.“

D: „Mráz“

D: „V rukou.“ (chlapec třel obě dlaně o sebe)

D: „Když jsem byl nemocnej“

D: „Druhého října“

D: „Bolela mě hlava, měl jsem zimnici“

mrazení jako nemoc

D: „Špatně, protože jsem měl zrovna narozky“

Lukášovi v průběhu reflexe spontánně vyvstala čtyři témata: *Pobyt v děčáku zatěžuje; Svoboda jako odměna; Touha zůstat doma; Pocity jako nemoci*; Témata první, druhé a třetí lze zařadit pod kategorii „**touha uniknout (zátěži)**“. Čtvrté téma, *Pocity jako nemoci*,

s ostatními třemi souvisí v **jisté osamělosti**: „*Pak jsem šel na vycházku.*“ „...*jsem měl vedle holky*“, „...*říkal jsem bráchovi, že ho neopustím.. Já jsem stával ráno, umyl jsem se, nasnídal...*“ „*Tam děti si hrály a křičely a já jsem byl nemocnej.*“ Nikde ve výpovědích se Lukáš nechápe jako náležející nějaké skupině.

4 Závěrečné shrnutí

Události, které se v PRVA vynořují, tím spontánně stojí ve významové distribuci oproti jiným tématům individuální skutečnosti participantů. Podle předpokladu mají právě tyto události a z nich vzešlá témata pro participanty zvláštní význam. Informace, které přináší PRVA, umožňují lepší porozumění a vzhled do prožívané skutečnosti, a to nejen zkoumaným, ale i výzkumníkům.

Z IPA vyplynulo, že se Pavel vystavuje nebezpečí pro starost o blízké: chrání je až do vyostřených konfliktů. Ve vyvstanuvších konfliktních situacích zakouší dosti podobné tělesné pocity a kvalitu. Nechává se strhnout konfliktní, vzrušivou situací (značně vzrušivé prožívání – iritabilita, riskování ze vzrušivého impulsu, zastane se mámy, sdílí s klukama porušení pravidel, než aby se vymanil a dopřál si odměnu – šel ven atd.). Tělesné pocitování při PRVA bylo akutní, vzrušeně horké a spíše komplexní než parciální (v ložiscích).

Spontánně vyvstalá témata z procesu PRVA a jejich IPA umožňují lépe rozumět tomu, jak Pavel prožívá konfliktní situace a co může být jejich hlubším motivem. Společným prvkem vyvstalých témat, která jsou ve významové distribuci oproti jiným tématům individuální skutečnosti, je konflikt coby Pavlův způsob řešení situací a obsahem pak obrana blízkých (obecněji druhých). Sám sobě věnuje v tomto smyslu druhořadou pozornost.

Lukáš touží uniknout zátěži (děčák) domů, do přítomnosti blízkých. Přesto zůstává osamělý ve všech tématech, která vyvstala. Tělesné pocity se v průběhu procesu PRVA střídaly až se ke konci reflexe staly samotnými zástupci nemoci, resp. pocitových reminiscencí pobytů v nemocnicích.⁴ Tělesné pocitování při PRVA bylo dynamické a parciální.

Spontánně vyvstalá témata z procesu PRVA umožňují lépe porozumět Lukášově jisté vyčleněnosti včetně toho, jak prožívá zátěž a jak se s ní vypořádává (touha uniknout). To souvisí též s pobytem doma a tendencí se do DDŠ nevracet. Společným prvkem vyvstalých témat, která jsou ve významové distribuci oproti jiným tématům individuální skutečnosti, je určitá osamělost. Lukáš sám sebe ve svých prožitcích pojímá tak, jako by byl sám, a to i v případě, že je se svými blízkými.

Použitá literatura:

- Betenskyová, M. (2001). Fenomenologická arteterapie. In. Rubin, J. A. *Přístupy v arteterapii : teorie a technika*. Praha : Triton. ISBN: 978-80-7387-093-5
- Buber, M. (2005). *Já a Ty*. Praha : Kalich. ISBN: 80-7017-020-4.
- Frýba, M. (1996). *Psychologie zvládnání života: Aplikace metody abhidhamma*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN: 80-210-1324-9.

⁴ Způsob, jakým Lukáš prožíval vyvstanuvší téma Pocity jako nemoci, byl pozoruhodný. Je to naše první zkušenost, kdy pocity samy zastupovaly nemoci.

- Gendlin, E.T. (2003). *Focusing*. Portál: Praha. ISBN 80-7178-793-0.
- Hájek, K. (2002). *Výzkum tělesně zakotveného prožívání*. Praha: UK v Praze. ISBN: 80-246-0422-1.
- Moreno, J.L., (1934). *Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations*. Washington, D.C.: Nervous and Mental Disease Publishing Company.
- Naess, A. (1996). Ztotožnění jako zdroj hlubinných ekologických postojů. In *Závod s časem. Texty z morální ekologie*. Praha : Torst, s. 86; ISBN: 80-85368-81-1.
- Rogers, C.R. (1967). *Person to Person : The Problem of Being Human*. Lafayette : Real People Press.
- Slavík, J. (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika*. Praha: Karolinum, ISBN: 80-7184-437-3.
- Závora, J. (2009). *Fenomenologická reflexe výtvarného artefaktu jako možnost bezpečného zacházení se znepokojivými emocemi dítěte*. Nepublikovaná doktorská disertace. Univerzita J.E. Purkyně, Ústí nad Labem.
- Závora, J. (2009a). „Od eidetiky k logice“: K měkkému a tvrdému stylu zacházení s pojmy v metodě Fenomenologické Reflexe Výtvarného Artefaktu (PRVA). In Šucha, M., Charvát, M., Řehan, V. (Eds.), *KVALITATIVNÍ PŘÍSTUP A METODY VE VĚDÁCH O ČLOVĚKU VIII. Vybrané aspekty teorie a praxe (67–73)*. Olomouc: VUP.
- Závora, J. (2009b). Specifika výtvarného projevu v metodě fenomenologické reflexe. In Komzáková, M., Slavík, J. *Umění ve službě, výchově, prevenci a expresivní terapii (123–131)*. Praha : Pedagogická fakulta UK. ISBN: 978-80-7290-415-0.

DĚTSKÉ STONÁNÍ DOMA – SONDA S VYUŽITÍM DĚTSKÉ KINETICKÉ KRESBY

Jiří Mareš

Univerzita Karlova v Praze, Lékařská fakulta v Hradci Králové

Abstrakt:

Výzkumná sonda ověřovala diagnostické možnosti dětské kinetické kresby při poznávání toho, jak děti vnímají, prožívají a hodnotí své stonání doma. Na vzorku 12 dětí (6–11 let) s akutním onemocněním zkoumala dětský pohled na domácí prostředí, na emoční, interpersonální a zdravotnické aspekty stonání, na život s akutním onemocněním, na způsoby jeho zvládnání. Byla použita originální metoda, která obsahuje 19 hledisek pro analýzu nakresleného prostředí, 17 hledisek pro analýzu nakresleného dítěte a 1 souhrnné hledisko pro celkové ladění kresby. V této výzkumné sondě nešlo o individuální diagnostiku, nýbrž o využití dětské kinetické kresby ke zkoumání nadindividuálních jevů – k poznávání typických podob dětského stonání doma. Výsledky naznačují, že děti v tomto věku berou běžná onemocnění (která vyžadují pouze domácí léčbu) jako normální součást života. V kresbách převládá pozitivní ladění; nemocné děti zažívají sociální oporu, zpravidla od rodičů.

Klíčová slova:

Děti, nemoc, domácí léčení, kinetická kresba, emoční aspekty, interpersonální aspekty, zdravotnické aspekty

Pozn. Vznik tohoto textu byl podpořen IGA MZd, projekt č. NS/10348-3/2009.

1 Úvod

Kresba plní řadu funkcí: 1. Jejím prostřednictvím člověk *vnímá* svět; když kreslí, uspořádává si vjemy, pocity, myšlenky, názory. 2. *Komunikuje* s druhými lidmi, činí své vjemy, pocity, myšlenky, názory přístupné druhým lidem. Kresba je tedy svébytným vizuálním jazykem. 3. *Vytváří* něco nového, tvořivě pracuje s výtvarným materiálem, s myšlenkami, rozvíjí nápady; je také uměleckým jazykem. 4. Je *jednáním, akcí*, pomáhá uvést v život nápady, názory, stanoviska (Adams, 2005). Je však také 5. *diagnostickým nástrojem*, který nám umožňuje lépe poznat jedince samotného, jeho způsob vidění světa, jeho způsob vidění sebe sama (jeho osobnostní zvláštnosti, jeho pocity, názory, způsob uvažování). Právě této funkci se budeme dále věnovat.

Diagnosticky cenná je tzv. **kinetická kresba**, která zachycuje osoby v pohybu, jak něco dělají, jak spolu komunikují apod. Druhým důležitým aspektem je možnost zachytit **děni v jeho kontextu**, nikoli jen postavu samotnou bez prostředí, v němž žije a cosi dělá. Třetím důležitým aspektem je, že kresba i její interpretace jsou těsně svázány se **socio-kulturním prostředím**, v němž autor kresby a člověk analyzující kresby žijí.

Pokud jde o nemocné děti, lze říci, že jejich kresba obsahuje i symboly, metafory, jež dovolují strukturovat dopady nemoci na dané dítě; dokládají jeho osobní zkušenosti

s nemocí, podobu jeho každodenního života s nemocí. Umožňují zobrazit i pocity, které by dítě samo – zejména mladší – jen obtížně verbalizovalo (Stafstrom, Havlena, 2003).

2 Dosavadní výzkumy

Zájem o využití obrazového materiálu pro zkoumání dětských zážitků spojených s nemocí trvá už dlouho, téměř 50 let. První výzkumy u hospitalizovaných dětí se datují do začátku sedmdesátých let minulého století a badatelé v nich využívali administrování kreseb na kartičkách (Sines et al., 1974). Dětskou kresbu zážitků, které jsou spojeny s hospitalizací, začala používat Clatworthyová (1977). Diagnostikovala jimi negativní emoce nemocných dětí.

Pobyt dítěte v nemocnici je diktován vážnějším zdravotním stavem dítěte, tedy stavem, který nelze zvládnout ani ambulantní léčbou, tím spíše ne domácí léčbou. Postupem času byly vyvinuty různé metody, které umožňují využít dětskou kresbu nejen k diagnostice psychických stavů hospitalizovaného dítěte, ale i ke zjišťování účinků nasazené léčby.

Připomeňme zde dva přístupy. První, jehož kořeny jsou starší a sahají do první poloviny 20. století, staví pouze na kresbě dítěte. Dítě nakreslí obrázek a předá ho dospělému. S dítětem už potom nikdo nemluví a vyškolená osoba se snaží kresbu podle stanovených pravidel odborně interpretovat. Dobrým příkladem metody, která dovoluje analyzovat pocity hospitalizovaných dětí, je metoda označovaná jako CD:H – *Child Drawing: Hospital* (Clatworthy et al., 1999).

Druhý, mladší přístup, se opírá o princip „nakresli a napiš“. Dítě nejen zobrazuje svůj pohled na svět, ale obrázek doplňuje svým vlastním vysvětlováním, komentářem. Příkladem může být metoda „nakresli a napiš“, kterou ověřovali např. Pridmore a Bendelow (1995). Její výhody jsou přinejmenším čtyři: navozuje příznivé klima, neboť dítě je bráno jako partner, ne jako pasivní objekt výzkumu; dítě se přímo podílí na výzkum, je bráno jako expert na kresbu; tato technika se dá použít různými způsoby; usnadňuje zodpovězení výzkumné otázky, neboť dítě může lépe formulovat své specifické vidění světa (Hortman et al., 2008). Metodologické i etické limity tohoto přístupu shrnuly Backett-Milburnová a McKieová (1999).

Převážná většina dosavadních výzkumů dětského vnímání, prožívání a vypovídání o nemoci a jejím léčení (třebaže byla prováděna různými metodami) se soustřeďovala na situace v **nemocnici**.

Děti však také stůňou **doma**, zažívají svébytné psychosociální klima „péče o nemocného“. V dostupné literatuře jsme však našli jen výzkumy, které studovaly každodenní dětské zkušenosti s **chronickým** onemocněním, nikoli s běžným akutním onemocněním. Objevili jsme tři práce, které využívají dětské kresby k tomu, aby poznaly, jak vypadá život dítěte-chronika rovněž v domácím prostředí.

Kasuístika (Gance-Cleveland, 2003) zkoumala adaptaci celé rodiny na diagnostikování autoimunitního onemocnění u 11 leté dívky. Dívčině byla zjištěna Addisonova choroba, jež postihuje kůru nadledvinek a snižuje tvorbu důležitých hormonů. Rodinu tvořili oba rodiče, tři děti (nemocná dívka byla prostředním dítětem) a oba prarodiče. Důležitým výzkumným nástrojem (kromě rozhovorů se členy rodiny) byly dívčiny kresby o tom, jak prožívala hospitalizaci, úvodní léčbu, jak se postupně adaptovala na nemoc

a léčbu nemoci. Kazuistika končila obrázkem toho, jak se dívka snaží žít normálním životem i doma.

Výzkum Feredaye et al. (2009) studoval děti a dospívající (věk 4–16 let), kteří trpí astmatem nebo diabetem 1. typu či cystickou fibrózou. Badatelé se zajímali o to, jak dobře se mladí pacienti dokáží adaptovat na chronické onemocnění a nakolik se snaží vykonávat fyzické aktivity, aby se přiblížili svými výkony zdravým vrstevníkům. Jednou z použitých metod (kromě rozhovoru, dětských fotografií vykonávaných aktivit, posterů vytvořených dětmi o své nemoci) badatelé použili též kreslení tzv. map. Jedná se o sérii kreseb, na nichž dětské pacienti zobrazovali místa, kde pobývají v průběhu obyčejného dne a kreslili své pohybové aktivity, které tam vykonávají. Např.: venčení psa, pobyt ve škole, pohybové aktivity kolem školy, pohybové aktivity v bytě a kolem domu, pohybové aktivity na hřišti atd.

Výzkum Staffroma a Havlenové (2008) zjišťoval, jak dětské a dospívající epileptici (věk 5–18 let) vnímají a hodnotí své záchvaty, sebe sama i okolnosti, za nichž záchvaty probíhají. Výzkumným nástrojem byla dětská kresba, která zachytila mj. podobu těch záchvatů, které probíhají doma i rodinné příslušníky.

Pomocí dětské kresby se pochopitelně dají zkoumat též „mimořádné případy“, které se rovněž odehrávají doma. Jde např. o týrání, zneužívání, zanedbávání dítěte v rodině či k poznání dětského pohledu na domácí násilí nebo rozvod rodičů (Dunovský, Dittrich, Matějček, 1995). Tyto případy však ponecháme v našem výkladu stranou.

Studium odborné literatury ukázalo, že nejméně prozkoumané jsou zřejmě případy těch **běžných akutních** onemocnění, která jsou léčena doma. Výzkumnou sondu jsme proto orientovali tímto směrem.

3 Empirická sonda

Naše výzkumná sonda si stanovila tyto **cíle**: u žáků prvního stupně základní školy (věk 6–11 let): 1. ověřit diagnostické možnosti dětské kinetické kresby v netradiční oblasti – dětského stonání doma, 2. ověřit diagnostické možnosti v případě běžných akutních onemocnění, 3. ověřit, zda dětská kinetická kresba může přinést dostatek využitelných informací o prostředí, v němž péče probíhá, o prožívání nemoci dítětem, o specifikách domácí péče.

Participanti: Sonda proběhla u 12 dětí ve věku 6–11 let, z toho bylo 5 chlapců (medián 8 let) a 7 děvčat (medián 7 let). Jednalo se vždy o akutní, nikoli chronická onemocnění. Podle kreseb šlo zpravidla o virová onemocnění, dále o bolesti hlavy; v jednom případě o úraz – zlomeninu nohy.

Použitá metoda. K analýze byla použita originální metoda, která obsahuje 19 hledisek pro analýzu nakresleného prostředí, 17 hledisek pro analýzu nakresleného dítěte a 1 souhrnné hledisko pro celkové ladění kresby (Mareš, 2010).

Ukázka hledisek pro analýzu nakresleného dítěte (tab. 1)

5.	dítě
5.1	relativní velikost dítěte – poměr mezi výškou dětské postavy a vztažným rozměrem papíru (u kresby „na ležato“ jde o kratší rozměr papíru, u kresby „na stojato“ jde o delší rozměr papíru)
5.2	pozice dítěte (leží v posteli, leží na gauči, sedí u stolu, stojí, je v pohybu apod.)
5.3	orientace dětské postavy vzhledem k divákovi (postava nakreslena zezadu, z boku, zepředu)
5.4	dominující činnost dítěte (odpočívá, čte, píše, hraje si, mluví, zpívá, nelze určit)
5.5	náznak nemoci (obvázaná hlava, ruka, noha, sádra, brání léků, nelze určit)
5.6	výraz dětského obličejce (smutný, trpitelský, nešťastný, neutrální, mírný úsměv, úsměv, nelze určit)
5.7	pozice rukou dítěte (nad příkrývkou, pod příkrývkou)
5.8	oblečení dítěte (pyžamo, domácí oblečení, nelze určit)
5.9	textové prvky na obrázku (nápis na tričku, na knize, zkratky, názvy sportovních klubů ap.)
5.10	znázornění zvukové kulisy (rádio hraje – jdou z něho „čárky“, televize – „běží“ obraz i zvuk, postava něco říká – „bublina“ ap.)
5.11	jídlo, pití v dosahu dítěte (šálek čaje ap.)
5.12	znázornění umělého osvětlení (lampa žlutě svítí, z lampy jdou „paprsky“)
5.13	knihy v místnosti
5.14	léky (krabička, lékovka apod.)
5.15	negativní prvky vyjádřené v kresbě (špatná nálada, zmačkané papíry po zemi ap.)
5.16	prvky rozptylování při nemoci (hudba, zvuky, činnost dalších osob)
5.17	prvky sociální opory při nemoci: usmívající se rodič (matka, otec), pomáhající rodič (matka, otec), pomáhající sourozenec apod.

Děti kreslily doma za přítomnosti studentky bakalářského studia ošetřovatelství, která je instruovala, zpravidla bez přítomnosti rodičů. Kreslily pomocí tužky, pastelky, voskovek, barevných fixů.

4 Výsledky

4.1 Aspekty prostředí

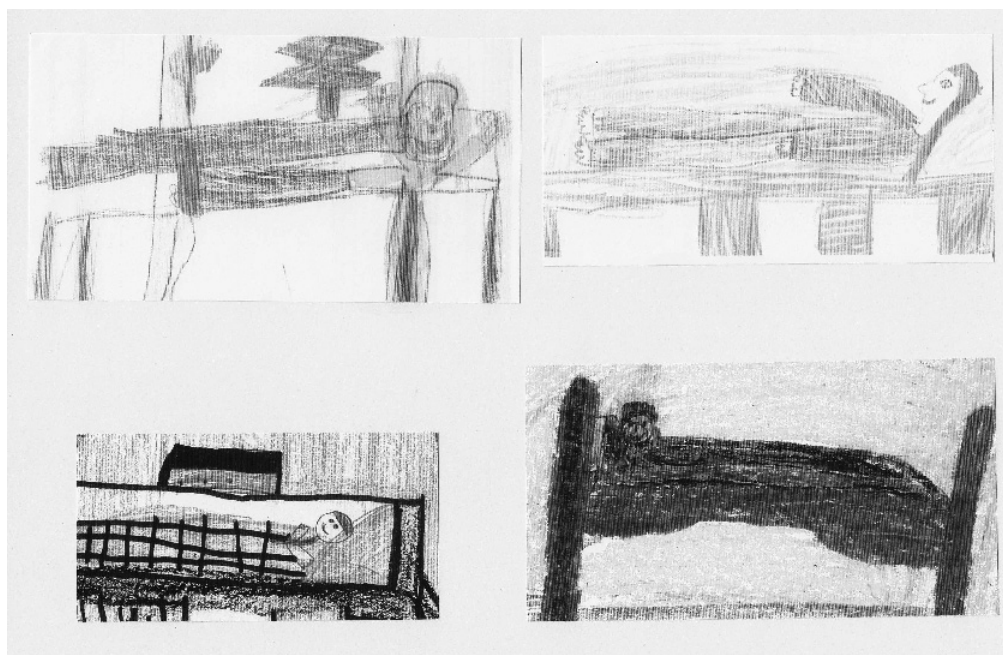
Nejčastěji je nakreslen dětský pokoj, přičemž jde zpravidla o bokorys (11 případů), výjimečně je pokoj zachycen z nadhledu. Běžnou součástí domácího stonání je postel s polštářem a příkrývkou (11). Poměrně často se objevuje stůl (6) s věcmi, lampa (6) či skříňka/skříň (5). Také okno, jako prostředník styku s vnějším světem, bývá na obrázcích relativně časté (6). Někdy s velmi rozpracovaným výhledem, včetně zářícího slunce a oblohy, která se klene nad dětským pokojem.

Méně často jsou nakresleny hračky (4), ale pokud se na obrázku objeví, jsou velmi detailně propracovány. Překvapivě málo se vyskytují na obrázcích knihy (3), ale pokud je dítě nakreslí, zpravidla uvádí jejich názvy¹. Mállokdy jsou nakresleny květiny v květináči (3). Vzácně se objevují i zvířata (jen jeden pes a dále králík v kleci).

Obvykle chybí dveře (3), jako prostředník spojení místnosti, kde se stůně, s jinými částmi bytu a s blízkými lidmi. Překvapuje, že nebývá zobrazena televize (pouze jeden případ) nebo počítač (pouze jeden případ). Dítě zpravidla nekreslí ani židle u stolu, ani sportovní náčiní (1). Naprosto chybí hodiny, kalendář, školní rozvrh, školní taška/batoh jako připomínky času a povinností. Jakoby nemoc vyřadila dítě z každodenního rytmu. Chybí také přístroje zprostředkovávající mluvené slovo a hudbu (walkman, rádio, reprodukcni „věž“ apod.).

4.2 *Emoční aspekty*

Pokud se soustředíme na obličej dítěte, můžeme konstatovat, že mírně převládají pozitivní emoce (v 7 případech se nemocné dítě usmívá) nad negativními (ve 4 případech má dítě nešťastný výraz). V jednom případě sedí dítě se zlomenou nohou zády k divákovi, ale z kontextu lze vyvodit přinejmenším smutek. Tam, kde se netváří spokojeně (4 případy), zřejmě zažívají zdravotní obtíže. Zdá se však, že běžné onemocnění je pro většinu dětí (7) spíše příjemnou záležitostí: jsou osvobozeni pod povinnostmi, nemusí do školy, jsou opečováváni. Ukázky dětských kreseb přináší obr. 1.



Obr. 1 Emoční aspekty dětského stonání doma

¹ Např. devítiletý chlapec napsal názvy těchto knih: Deník poseroutky mladšího, Na statku, Spiknutí robotů.

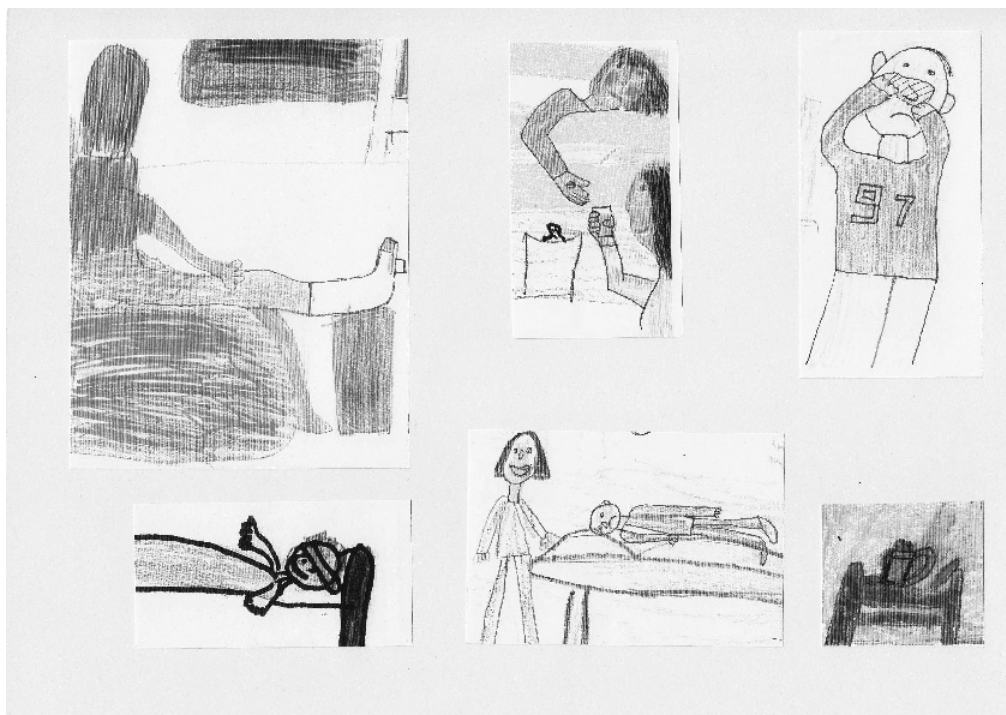
Vzeme-li v úvahu *celkové ladění kresby* pak dospějeme k ještě příznivějšímu konstatování: v 9 případech vyznívá obrázek optimisticky, v jednom neutrálně a jen ve dvou případech z něho dýchá smutek.

4.3 Interpersonální aspekty

Z analyzovaných kreseb je patrné, že nemocné dítě se obvykle necítí samotné (10 případů). Na kresbách se objevuje někdo z rodičů (v 5 případech matka, v 1 patrně otec), sourozenec (2), zvířátka (2). Jen ve dvou případech je nemocné dítě v pokoji úplně samo.

4.4 Zdravotnické aspekty

Skutečnost, že je dítě nemocné, vyjadřují dětské kresby několika způsoby: ležením v posteli (11), hrnkem s obvykle kouřícím čajem (7), smutným výrazem obličeje (2), červenými tvářemi, patrně naznačujícími horečku (1), nohou v sádře (1), obkladem na hlavě (1), braním léku rukou (1), smrkáním do kapesníku (1).



Obr. 2 Zdravotnické aspekty dětského stonání doma

Řekli jsme již, že jde o akutní onemocnění dětí. V 11 případech se dítě nakreslilo, jak je nemocné a přitom *leží v posteli*. Pouze v jednom případě děvče se zlomenou nohou sedí v křesle u proskleného francouzského okna a vyhlíží do zahrady, kde si hrají tři děti (z toho jedno se potápí v bazénu).

Právě uvedené konstatování není úplně přesné, neboť jeden chlapec pojednal svůj obrázek epicky. Nakreslil se sice jak *leží v posteli*, ale kromě toho se ještě zobrazil, jak

si hraje na počítači, poté, jak luští křížovku u stolu a konečně jak si povídá se sourozencem. Naznačuje tím, že jsou období, kdy nemoc polevuje, zdravotní obtíže ustupují a nemusí jen ležet.

4.5 Život s akutním onemocněním a zvládání zátěže

Kresby zachycují stonání ve dne, kdy svítí sluníčko (4), ale i večer, kdy svítí stropní lampa (4). Ve zbývajících 4 případech nelze identifikovat denní dobu. Z toho, co jsme uvedli, je patrné, že život s akutním onemocněním většina dětí zvládá bez problémů; o výraznějších obtížích vypovídají pouze dvě kresby chlapců ve věku 7 a 9 let. Zvládání zátěže téměř všem dětem usnadňuje sociální opora nejbližších lidí (rodičů, sourozenců) nebo zvířátek (pes, králík). Zvládání napomáhají i činnosti, jež odvádějí pozornost dítěte od nemoci: luštění křížovek, dívání se na televizi, hraní si na počítači, ale jsou v menšině. Máme-li věřit tomu, co kresby sdělují, pak se mnohé děti nejsou příliš aktivní, snaží svoji nemoc spíše „přečkat“.



Obr. 3 Sociální opora od rodičů, nejčastěji od matky

5 Diskuse

Dětská kresba je užitečným, nikoli však všespasitelným diagnostickým nástrojem. Má některá omezení, zde připomeneme čtyři.

V našem případě jde o *retrospektivní* pohled na stonání doma, tedy pohled z časového odstupu. Dítě zažívá během života mnoho akutních onemocnění, různého původu, různé závažnosti a různého trvání. Většinu z nich tráví léčením doma, spíše výjimečně v nemocnici. Pokud je vyzváno, aby nakreslilo, jak to vypadá u nich doma, když je

nemocné, musí volit z několika situací jen jednu. Nevíme, zda je to situace časově nejbližší, tj. „čerstvě uložená v paměti“, nebo situace, která byla něčím výjimečná, a proto stojí o ní podat svědectví anebo jde o „zprůměrnované dění“ toho, jak obvykle stonání doma probíhá. Převládá optimistické ladění kreseb, což se liší od obecného konstatování, že nemocné děti používají častěji mdlých a smutných barev (Davidová, 2001, s. 81).

Z naprosté většiny analyzovaných kreseb není zřejmé, v *které fázi* akutního onemocnění se děti nakreslily. Výjimku tvoří brání léku při horečce či život se sádrou na noze. V prvním případě jde o počáteční fázi onemocnění, ve druhém případě spíše o fázi doléčování.

Rozbor kreseb obvykle vychází z předpokladu, že dítě nakreslí na obrázek to, *co je z jeho pohledu důležité* a vynechá to, co nepovažuje pro danou situaci za podstatné. V některých případech se ovšem může stát, že dítě nakreslí spíše to, o čem je přesvědčeno, že se mu podaří nakreslit, že to nezkaží, že si to „bude podobné“. A naopak vynechává to, o čem si myslí, že je nad jeho síly; to, co by nedovedlo zachytit, co je pro jeho úroveň výtvarných dovedností nenakreslitelné.

Zkušenosti ukazují, že není vhodné stavět výhradně na dětské kresbě samotné. Pro korektní interpretaci je potřebné znát *verbální komentář* dítěte k nakreslenému výjevu, nakresleným aktérům i jejich jednání. Dětský komentář k obrázku může být buď slovní nebo písemný, ale jeho funkce je zásadní. Vysvětluje, co a proč je na obrázku zachyceno, co autor kresby zamýšlel vyjádřit (i když se mu třeba nepovedlo dost zřetelně) nakreslit. Eliminuje se tím riziko, že osoba, jež kresbu interpretuje, vkládá do kresby pohled dospělého člověka nebo selektivní pohled, diktovaný názorem některé psychologické školy na dílčí prvky obsažené v dětské kresbě a ignorováním prvků jiných.

6 Závěr

Dětská kresba má dlouhou tradici v individuální diagnostice. Nám jde však o něco jiného: využít dětské kresby ke zkoumání **nadindividuálních jevů**, tj. k poznávání typických podob dětského stonání doma. Naše první sonda naznačuje, že děti v tomto věku berou běžná onemocnění (která vyžadují pouze domácí léčbu) jako normální součást života. V kresbách převládá pozitivní ladění; nemocné děti zažívají sociální oporu, zpravidla od rodičů.

Referované téma je součástí širšího výzkumu, který právě probíhá. Shromažďujeme – ve spolupráci s pražskou Pedagogickou fakultou UK – řádově stovky kreseb od dětí navštěvujících první stupeň základní školy. Kromě toho u desítek dětí kombinujeme kresbu stonání doma s psaným komentářem ke kresbě (technika „draw and write“).

Snažíme se však jít ještě dál. U dalších desítek dětí studujeme polaritu aktuálního stavu a žádoucího, preferovaného stavu. Jinak řečeno: děti kreslí jednak situace „Jak to vypadá u nás doma, když jsem nemocný/á“ a poté je instrukce pozměněna: „Jak by sis přál/a, aby to vypadalo v vás doma, když jsi nemocný/á“. Tuto polaritu jsme ověřovali u hospitalizovaných dětí, které podstupovaly bolestivé výkony v nemocnici (Mareš, 1996). V poslední době se tomuto tématu u hospitalizovaných dětí věnovala např. Pelanderová et al. (2007). Konečně nás zajímá, zda se objeví také interkulturní rozdíly v domácí péči mezi stonám doma v českých rodinách a rodinách příslušníků jiných národností, kteří mají trvalé bydliště v ČR.

Poděkování: Děkujeme studentkám 1. ročníku bakalářského studia fyzioterapie, které sběr dat pod naším vedením realizovaly. Byly to: Iveta Duchatschová, Lenka Hertlová, Pavlína Rolková, Regina Stefanová.

Použitá literatura:

- Adams, E. (2005) *Power Drawing: Lines of Enquiry*. London: The Campaign for Drawing.
- Backett-Milburn, K., & McKie, L. A. (1999) Critical approach of the draw and write technique. *Health Education Research*, 14, 387–398.
- Clatworthy, S. M. (1977) *The effects of therapeutic play on anxiety behaviors of hospitalized children*. (Doctoral dissertation). Boston: Boston University.
- Clatworthy, S. M., Simon, C., & Tiedeman, M.E. (1999) Child drawing: hospital – an instrument designed to measure the emotional status of hospitalized school-aged children. *Journal of Pediatric Nursing*, 14, 2–9.
- Davido, R. (2001) *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál.
- Dunovský, J., Dytrych, Z. & Matějček, Z. (1995) *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. Praha: Grada Publishing.
- Fereday, J., MacDougall, C., Spizzo, M., Darbyshire, P., & Schiller, W. (2009) “There’s nothing I can’t do – I just put my mind to anything and I can do it”: a qualitative analysis of how children with chronic disease and their parents account for and manage physical activity. *BMC Pediatrics*, 9, 1–16.
- Gance-Cleveland, B. (2003) Adaptation to Addison’s disease in a child: a case study. *Journal of Pediatric Health Care*, 17, 301–310.
- Mareš, J. (1996) The use of kinetic children’s drawings to explore the pain experiences of children in hospital. *Acta Medica*, 39, 73–80.
- Mareš, J. (2007) Využití dětské kinetické kresby v pedagogické psychologii. In Gajdošová, H. (Ed.) *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku*. Praha: Centrum adiktologie, Psychiatrické kliniky, 1. LF a VFN, Univerzity Karlovy v Praze a sdružení Scan. 64–70.
- Mareš, J. (2010) *Kritéria pro analýzu dětské kresby na téma stonání doma (nepublikovaný materiál)*. Hradec Králové: Lékařská fakulta UK.
- Pelander, T., Lehtonen, K., & Leino-Kilp, H. (2007) Children in the hospital: elements of quality drawings. *Journal of Pediatric Nursing*, 22, 333–341.
- Pridmore, P., & Bendelow, G. (1995) Images of health: exploring beliefs of children using the “draw and write” technique. *Health Education Journal*, 54, 473–488.
- Sines, J.O., Pauker, J.D., & Sines, L.K. (1974) *The Missouri children’s picture series manual*. Iowa City: Psychological Assessment and Services.
- Stafstrom, C.E., & Havlena, J. (2003) Seizure drawings: insight into the self-image of children with epilepsy. *Epilepsy and Behavior*, 4, 43–56.
- Thomas, G.V., & Jolley, R.P. (1998) Drawing conclusions: an re-examination of empirical and conceptual bases for psychological evaluation of children from their drawings. *British Journal of Clinical Psychology*, 37, 127–139.

RODOVÉ STEREOTYPY DO/ZO ŠKÔLKY

Natália Sedlák Vendelová, Vladimíra Gajdošová, Lenka Mesarčová

Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia, Filozofická fakulta,
Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Košice

Abstrakt:

V príspevku sa budeme venovať výsledkom výskumu rodových stereotypov v prostredí materských škôl (MŠ). Konkrétne, ako ich bolo možné identifikovať z pozorovania hry detí a v rozhovoroch s učiteľkami MŠ o hre detí. Výsledky ukazujú, že hra chlapcov a dievčat môže byť rodovo neutrálna – keď sa hrajú logické a pohybové hry, na zvieratká – a rodovo diferencovaná. Rodovo rozdielne sa dievčatá a chlapci hrajú tematicky (na princezné vs. na rytierov) a/lebo sa odlišujú formou hry – tempom, energiou, intimitou a priestorom, ktorý využívajú. V príspevku tiež poukážeme na niektoré výhody a limity metód pozorovania a rozhovoru v skúmaní rodových stereotypov.

Kľúčová slova:

Rodové stereotypy, materská škola, hra, pozorovanie, rozhovor.

Pozn.:

VVGS 38/10-11: Rodová socializácia a stereotypy v prostredí materských škôl.

Úvod

Rodová socializácia alebo stávanie sa ženou a mužom podľa predstáv spoločnosti je z hľadiska konceptu rodu (gender) prítomná od narodenia a v predškolskom veku je vedomie rodovej identity dievčat a chlapcov už veľmi jasné (Janošová 2008). Dievča alebo chlapec sa stáva súčasťou spoločnosti tým, že si prisvojuje jej pravidlá, hodnoty a normy správania vrátane tých, ktoré sa týkajú pohlavia. Imituje, učí sa a identifikuje sa s tými vzorcami správania (rodovými rolami), ktoré sa do neho očakávajú, resp. sú u daného pohlavia odmeňované (napr. podľa teórie sociálneho učenia) (Bačová 2008).

Proces socializácie pôsobí v najväčšej miere v ranom období života. Prebieha buď vedome, na základe odmien a trestov, alebo skryto, prostredníctvom nenápadných signálov smerujúcich k dieťaťu, ako je výber detského oblečenia, knižiek, hračiek, hier a aktivít. Rodové posolstvá smerujúce od rodičov sú z veľkej miery neuvedomované, zväčša podporujú rodové stereotypy v spoločnosti (Scheu 2000).

Materská škola (ak ju dieťa navštevuje) je po rodine prvou inštitúciou, ktorá na dieťa pôsobí výchovne, sprostredkúva socializačné posolstvá. Významným sprostredkovateľmi v rodových posolstvách nie sú len učiteľky (Kaščák, Filagová 2007), ale aj rovesníci (Mac Naughton 2006).

Rodové delenie hračiek je spoločnosťou/reklamou intenzívne podporované a predstavuje jednoznačné posolstvá pre dieťa, ktoré sa s nimi stretáva. Mnoho hier a hračiek má už vo svojom dizajne rodovo diferencujúcu informáciu, ktorému pohlaviu je určené, čo to sa týka vo veľkej miere aj hračiek, ktoré by inak mohli byť vnímané rodovo neutrálné

(bicykel, knihy, lego). Ako uvádzajú štúdie, deti predškolského veku sú si vedomé delenia hračiek na chlapčenské a dievčenské (Freeman 2007, Mac Naughton 2006), dokonca reflektujú súhlas rodičov pri ich výbere (Freeman 2007). Podobne Goodman a Lever (1972, podľa Scheu 2000) vo svojom výskume rozlíšili 3 druhy hračiek: chlapčenské, dievčenské a neutrálné, pričom zároveň identifikovali, že chlapčenské hračky sú pestrejšie a drahšie, dievčenské sú jednoduchšie a pasívnejšie a neutrálné hračky by sa dali charakterizovať ako kreatívne a výchovné.

Výskum

Výskum rodových stereotypov v prostredí materských škôl (MŠ) sme realizovali prostredníctvom dvoch metód zberu údajov: zúčastneného pozorovania v prostredí MŠ a rozhovorov s učiteľkami MŠ. Zber údajov realizovali zvlášť pre každú metódu dve študentky katedry v rámci bakalárskych prác. Nepodarilo sa nám však dotiahnuť plán výskumu tak, aby boli pozorované práve tie učiteľky, s ktorými boli vedené rozhovory. Skúmanú tému plánujeme doplniť o rozhovory s deťmi z MŠ.

Metóda zúčastneného pozorovania predstavovala pozorovanie denných aktivít: od príchodu detí do škôlky, cez denný program špecifický pre každú škôlku, až po vonkajšiu činnosť. Pozorovanie prebehlo v dvoch alternatívnych – montessori a waldorf – (2 + 3 dni) a v dvoch klasických škôlkach (2 + 3 dni). Pozorovateľka sa bezprostredne zúčastnila na dianí v triedach, neovplyvňovala však ich priebeh. Identita pozorovateľky bola učiteľkám a riaditeľkám známa (Disman 2002). Zaznamenávanie údajov prebiehalo formou terénnych poznámok (tamtiež), v ktorých boli zapísané potrebné fakty o účastníkoch/čkách výskumu, mieste, aktivitách a konkrétnych prejavoch správania sa detí a učiteľiek. Poznámky z pozorovaní boli analyzované tematicky v súlade s cieľom výskumu – zaznamenávať rodovo stereotypné prejavy detí a učiteľiek, ako aj pomocou otvoreného kódovania (Strauss, Corbinová 1999).

Individuálnych pološtruktúrovaných rozhovorov sa zúčastnili učiteľky tých istých škôlok, v ktorých prebehlo pozorovanie. Výber respondentiek bol príležitostný a závisel od dostupnosti a ochoty jednotlivých respondentiek. Šlo konkrétne o 11 učiteľiek, 6 z tradičnej a 5 z alternatívnej MŠ, vo veku od 26 do 60 rokov a s priemerne 20 ročnou pedagogickou praxou. Scenár rozhovorov obsahoval otvorené otázky smerujúce k vyvolávaniu reflexii učiteľiek ohľadom rodovo diferencovaného správania dievčat a chlapcov, ako aj vlastného, rodovo diferencujúceho správania. Prepisy rozhovorov boli tematicky analyzované. Východiskovou literatúrou pre scenár a analýzu interview boli práce autoriek Oakleyová (2000), Cviková, Juráňová (2004), Filagová, Kaščák (2007), Janošová (2008).

Pozorovanie

Z výsledkov pozorovania a rozhovorov vyberáme tie kategórie a závery, ktoré informujú o (rodovo podmienenej) hre detí. Z pozorovania sme vyčlenili tri hlavné kategórie hry detí z hľadiska ich rodovej stereotypie: typicky dievčenské hry, typicky chlapčenské hry a rodovo neutrálné hry. V týchto kategóriách bolo ďalej možné členiť osobitne hry dievčat i chlapcov.

Medzi **typicky dievčenské hry** boli zaradené predmety a hry stereotypne považované za dievčenské/ženské, napr. ružové veci, hry na rodičovstvo a starostlivosť, módu, domáce práce (Kaščák, Filagová, 2007; Freeman, 2007), viď Tab. č. 1.

V klasických škôlkach mali deti k dispozícii malé kuchynky, kde dievčatá varili, umývali riad, chystali jedlo. Kuchynka bola aj obľúbenou „dievčenskou“ hrou chlapcov. Chlapci tiež varili a umývali riad, no bolo zaujímavé, že boli skoro vždy v skupinke – len v jednom prípade šiel ku kuchynke chlapec sám. Ak sa hrali v kuchynke chlapci a prišlo k nim dievča, automaticky prebralo iniciatívu a rozhodovalo čo ďalej. V alternatívnych škôlkach podobný realistický kútik nebol, ale dievčatá sa hrali s riadmi na varenie, na návštevu a servírovanie čaju. V alternatívnom type škôlok si však deti mohli činnosti spojené s varením vyskúšať aj reálne. Mohli sa zúčastniť pečenia chleba, strúhania rožkov, šúpania ovocia. Tieto spoločné činnosti boli chlapcom otvorené, resp. pre všetky deti bez predsudkov a učiteľky deti pozývali, aby sa zapojili. Dievčatá sa v každej škôlke rady hrali na princezné. Obliekali si šaty, ak boli k dispozícii, dávali si korále, „parádili“ sa. V rámci tejto hry sa objavovali aj ako iné rozprávkové bytosti ako ježibaba, zlá kráľovná. Tiež sa rady chodili predvádzať učiteľkám (a výskumníčkam), ako sú pekne oblečené, aké majú šaty, že sú namaľované. S týmto súvisí aj hra na modelky, kedy sa dievčatá navzájom fotili hračkárskym fotoaparátom a predstavovali rôzne pózy a prezlečenia. Ďalším prejavom „dievčenskej“ hry bola starostlivosť – roly matky a jej dcéry boli veľmi časté. Podobnou bola starostlivosť niekoľkých dievčat o plyšového zajaca, ktorého nosili na rukách ako dieťa a hladkali ho. Akýmsi ekvivalentom mohlo byť správanie chlapcov, ktorí si merali teplotu a navzájom si ju kontrolovali. Chlapci sa nikdy nehrali na otcov – v spoluhre s dievčatami boli dieťaťom. Spev a tanec sme priradili k „dievčenským“ hrám vzhľadom na to, že u chlapcov bol v spontánnej forme zriedkavý. V jednej škôlke mali kolovrátko z predstavenia o Šípkovej Ruženke a v triede slúžil ako komparz. Pradenie je tradične považované za ženskú prácu. V danej škôlke kolovrátku venovali pozornosť hlavne chlapci, ale z technickej stránky: stúpali na pedál a sledovali točenie, ak bolo potrebné opravovali ho.

Učiteľky chlapcov v hre s „dievčenskými“ hračkami nestopovali, ale v niektorých prípadoch na ich reakciách bolo vidieť, že chlapci sa hrajú nezvyčajne. Napríklad, keď sa chlapci zdržiavali v kuchynke, učiteľka sa zaujímala „*Čo to tam robia?*“. Podpora chlapcov v rodovo netradičných hrách, resp. činnostiach bola zaznamenaná len zo strany alternatívnych učiteliek a to len k vareniu, pečeniu (rovnako ako dievčatá), ako bolo uvedené vyššie.

Tab. č. 1 Typicky dievčenské hry chlapcov a dievčat

Chlapci	Dievčatá
Hra v kuchynke	Hra v kuchynke, varenie
Meranie teploty	Starostlivosť o plyšáka, na mamu a dieťa
Polly pocket	Polly pocket
V kútiku so zrkadlom a voňavkami	Tiene a lesk na pery
Kolovrátok	Spev a tanec
Mlynček na rožky	Na princezné Modelky
Šúpanie ovocia	Barbie

Tab. č. 2 Typicky chlapčenské hry chlapcov a dievčat

Chlapci	Dievčatá
Lego	Lego
Autá a lietadlá	Lietadlo
Zbrane (hlavne meče)	Na bojovníčky
Napodobňovanie bojového umenia	Na mušketerov
Stavebnica-kocky	Činka
Transformer	Vláčik
Náradie	Zatĺkanie drevených kolíkov
Lovci	Lovkyne

Do kategórie **typicky chlapčenských hier** a hračiek boli v zhode s rodovými stereotypmi zaradené modré veci, autá a iné dopravné prostriedky, domáce práce týkajúce sa opráv a činnosti s technickým zameraním, činky (MacNaughton, 2006; Kaščák, Filagová, 2007), viď Tab č. 2.

Najčastejšou hrou chlapcov aj dievčat vo všetkých klasických školách bolo lego. V našom pozorovaní vysoká početnosť hry chlapcov s legom ho zaradila medzi „chlapčenské“ hračky (nie k neutrálnym hrám). Chlapci si z neho stavali dom/bunker, kde trávili väčšinu svojho času a v ktorom mali plné vybavenie (napr. chladničku, bezpečnostný systém, toaletu). Okrem lega sa (takmer výlučne) chlapci hrali s kockami a inými formami drevených stavebníc. Popri stavbe sa väčšinou rozprávali o filmoch, čo videli, reklamách a zážitkoch. V alternatívnych škôlkach bola zas obľúbenou hra s autíčkami a lietadielkami – pretekali sa nimi po zemi, „lietali“ vo vzduchu. Dievčatá sa väčšinou hrali s nezvyčajnými autami a lietadlami – nápadne peknými, s ovládaním na diaľku. Okrem áut sa chlapci hrali aj s transformermi, ktorých si nosili z domu. Častým javom

v každej škôlke bolo aj napodobňovanie bojových umení, bitky, boja, lovenia, vytváranie si nástrojov z lega, tréning. Prevažne sa takýmto činnostiam venovali chlapci, ale našli sa aj dievčatá, ktoré si napríklad trénovali kopy karate. Dievčatá si tiež vymysleli hru na mušketerov (nie mušketerky) – dávali si ruky do kruhu a s heslom „jeden za všetkých a všetci za jedného“ (mužský tvar hesla, hrali mužskú rolu).

Do rodovo neutrálnych hračiek boli zahrnuté hračky a hry, ktoré svojimi farbami a účelom nevedli k žiadnemu rodovému stereotypu, viď Tab. č. 3. Naháňanie a všeobecne telesná aktivita je vlastná všetkým deťom. Väčšinou bolo behanie parketou chlapcov, len v jednej alternatívnej škôlke sa dievčatá naháňali rovnako ako chlapci. V jednej z klasických škôlok zas dievčatá rady lozili na preliezačku, žienky rôznych priestorových tvarov – vyliezali na ňu a tam sa rozprávali (najčastejšie miesto spoločnej hry s chlapcami). Logické hry, naopak, rozvíjajú detské myslenie a okrem zaujímavosti, sú aj prospešné a aj vďaka podpore učiteliek, boli tieto hračky obľúbené. V jednej z alternatívnych škôlok bolo rozvíjanie zručností a vedomostí pomocou vývinových hračiek veľmi silne podporované a do istej miery odmeňované. Kreslenie a maľovanie deti využívali na prejavenie svojich predstáv, ale aj na tréning zručnosti pri plnení úloh. Častým javom bolo, že dieťa prejavilo ochotu maľovať a kresliť, ale žiadalo učiteľku o zadanie, motiváciu, čo väčšinou boli dievčatá. „Stvárňovaním“ bol pomenovaný istý typ herectva detí, kedy napodobňovali konanie iných vecí, ľudí, zvierat. Častou bola hra na zvieratá, na lekárske povolania, hudobníkov, na umieranie. Fenomén skrýše sa nachádzal v každej škôlke – ak nie originálne vytvorený oddelený kútik, tak si ho deti vytvárali samé. Skrýše, ktoré už boli vytvorené (kútik so závesom/ ohrádka) využívali väčšinou dievčatá. Vlastné skrýše si väčšinou vytvárali chlapci (obstavenie sa veľkým legom).

Neutrálne hračky boli obľúbené u všetkých detí, a podporované všetkými učiteľkami. V alternatívnych škôlkach bolo viac neutrálnych hračiek ako v klasických, deti tak mali viac možností používania takýchto hračiek. Deti často používali neutrálne hračky na hru stereotypných rôľ – dievčatá vzali fotoaparát a fotili sa ako modelky, chlapec poskladal z drevenej skladačky činku na dvíhanie, dievčatá kreslili podľa predlohy ružovú baletku, céčková reťaz poslúžila chlapcom ako lano na spútanie väzňa.

Tab. č. 3 Rodovo neutrálne hry chlapcov a dievčat

Chlapci	Dievčatá
Naháňanie sa a lozenie po prekážkach	Naháňanie sa a lozenie po prekážkach
Stvárňovanie (zvierat/situácií)	Stvárňovanie (zvierat/situácií)
Logické hry (skladačky)	Logické hry, počítačová hra
Skrýša	Preliezačka
Kreslenie a maľovanie	Kreslenie a maľovanie
Céčková reťaz	Céčková reťaz

Rozhovory

Vo výpovediach učiteliek sa rodová stereotypnosť potvrdila vo veľkej miere práve v rozdielnosti hier dievčat a chlapcov. Z postrehov väčšiny učiteliek vyplynulo, že dievčatá a chlapci využívajú pri hrách iné hračky, odlišné prostredie, či v svojich hrách predstavujú diametrálne odlišné postavy (podrobne viď Tab. č. 4).

Tab. č. 4 Hry dievčat a chlapcov podľa výpovedí učiteliek

	Dievčatá	Chlapci
Postavy, na ktoré sa hrajú	princezné, kaderničky, mamičky	roboti, bojovníci, rytieri, králi, spidermani, oteckovia
Hračky s ktorými sa hrajú	bábiky, barbie, lego, kočiar	dopravné prostriedky (autička, lietadlá, helikoptéry), lego, konštrukčné hry
Rodovo stereotypné činnosti	varia v domčekoch, prezliekajú sa, tancujú, kreslia	bojujú, strieľajú, kujú pikle, behajú, stavajú hrady a pevnosti, presypávajú, kopú, niečo hľadajú, skrývajú sa

Učiteľky uvádzali, že deti si vyberajú hračky aj na základe skúseností, ktoré si prinášajú z prostredia ich vlastného domova. Teda, deti sú ovplyvnené hračkami, ktoré im kúpia rodičia, tým čo im sprostredkujú médiá a tým, čo je moderné. Niektoré učiteľky uvádzali, že výber hračiek ovplyvňuje u detí aj pohlavie ich súrodenca. Napríklad technickejšiu orientáciu dievčata ovplyvní technické zameranie otca, resp. súrodenca (zrejme brata): „Keď napríklad stavíme, tak zistíme, ktoré dievčatá majú súrodencov, alebo ockov, ktorí sú naozaj zameraní technicky.“ J/A/1

Dievčatá a chlapci sa odlišovali v hre nielen obsahom, ale aj formou hry: energiou/akčnosťou a intimitou. Podobu hru ovplyvňoval aj pomer osôb mužského či ženského pohlavia. Učiteľky tiež uvádzali, že dievčatá nechcú mať pri sebe chlapcov a chlapci nechcú mať pri sebe dievčatá, čo potvrdzuje tvrdenie, že deti už v predškolskom veku preferujú spoločnosť rovesníkov rovnakého pohlavia (Janošová 2008).

„Chlapci u nás sa ...akože my nemáme autička, tak oni si robia autička z lega a výlučne sa chcú hrať len sami, nechcú tam mať dievčatá pri sebe. Dievčatá majú barbie, taktiež nechcú mať pri sebe chlapcov, lebo to je len dievčenská záležitosť.“ D/T/1

Čo ponúko pozorovanie v porovnaní s rozhovormi

Podobne ako z pozorovaní, aj z rozhovorov vyplýva väčšia inklinácia dievčat k hre na starostlivosť, s bábikami, parádenie sa a tanec; dievčatá boli aktívnejšie v typicky dievčenských hrách, chlapci sa do nich zapojili výnimočne, pasívnejšie alebo si hru preorientovali na rolovo primeranejšiu. Zapojenie dievčat do typicky chlapčenských hier nebolo až tak výnimočné, no zapojenie chlapcov veľmi časté; chlapci uprednostňovali akčné, bojové a konštrukčné hry. Príkladov rodovo neutrálnych, resp. rodovo netradičných hier

bolo v rozhovoroch v porovnaní s pozorovaním spomenutých minimum. Rodovo neutrálné hry však boli u oboch pohlaví veľmi obľúbené. Hra dievčat a chlapcov z výpovedí učiteliek pôsobí stereotypnejším dojmom ako z výsledkov pozorovania. Tento rozdiel bol zrejme do istej miery spôsobený obsahom otázok zo scenáru rozhovorov – sústreďovali sme sa na postihnutie rodových rozdielov.

Pri pozorovaní bolo možné zachytiť vzájomné **reakcie detí na prekračovanie rodových rolí**. Takéto reakcie rovnako odkazujú na vedomie rodových stereotypov u detí. Reakcie chlapcov boli napríklad:

- *výsmešné*, ak sa chlapci odmietali zapojiť do tanca a jeden sa zapojil, nasledovala reakcia kamarátov, ktorí sa ho pýtali, či je „šiši?“;
- *kontrolujúce*, keď sa jedni chlapci hrali v kuchynke a druhí s legom – chlapci od lega prišli ku kuchynke povedať ostatným že *môžu sa aj oni prísť hrať s legom*;
- *rodovo stereotypne distribuované*: dievča, ktoré prejavilo záujem hrať sa s chlapcami s legom, bolo pri stavbe zaradené do funkcie „podávačky“ dielov chlapcom, ktorí boli „staviteľmi“.

Chlapci citlivejšie reagovali na prekračovanie rodových rolí, ich reakcie boli výsmešné, alebo bez pochopenia. Dievčatá na nestereotypné správanie iných dievčat buď nereagovali, alebo sa pridali k hre. Tieto pozorovania potvrdzujú tvrdenia, že prekračovanie rodovej roly chlapcov je prísnejšie sledované, takmer „zakázané“, naopak dievčatám je dovolené sa občas zúčastňovať na aktivitách „chlapčenských“ (Scheu 2000). „Rodovou kontrolou“ preto v škôlkach nemusia byť len dospelí, ale ja rovesníci.

Podobne sme v pozorovaní zaznamenali **konkrétne príklady rodovo stereotypného správania učiteliek**, v menšej miere v rozhovoroch. V rozhovoroch bola čitateľná a zdôvodňovaná motivácia učiteliek k rodovej socializácii dievčat a chlapcov. Zaznamenali sme hlavne verbálnu komunikáciu učiteliek:

- *„Dievky sa jašia? Som veľmi prekvapená že chlapci sú ticho a dievčatá si nevedia rozkázať. Som veľmi prekvapená.“*
- Učiteľka chlapcovi pri upratovaní: *„Pod' mi pomôcť, lebo ty máš veľa sily.“*
- *„Dievčatá, podte mi pomôcť upratať, vy ste šikovnejšie“*
- Dievčaťu: *„Naša krásavica sa otočí...“*
- Chlapec sa hral s náradím: *„Určite si videl ocka s tým robiť.“*

Celkovo učiteľky dievčatá chválili za ich krásu a obetavosť, slušné správanie, u chlapcov podporovali silu a zručnosť (v zhode s Chick a kol. 2002). Deti sa takýmto chválam tešili, často si ich samy vyžadovali („pozri aké mám šaty, namaľované oči“). Z takýchto vyjadrení je vidieť, že už malé dievčatá si zakladajú na tom, že by mali byť krásne.

V rozhovoroch bola prítomná určitá miera sebaštylizácie učiteliek, resp. nám neodpovedali jasne na otázky, hovorili zoširoka. To naznačuje iný dôležitý moment výskumu a to, že téma, o ktorú sme sa zaujímali – rodové stereotypy – nie je im známa, mohli mať rôzne (skreslené) predstavy alebo ju doteraz nerefletovali, a z toho dôvodu na ňu nevedeli plnohodnotne odpovedať. Inak povedané, učiteľky pravdepodobne rozumeli otázkam, ktoré boli jednoducho formulované (bez použitia slova rod/ové), ale keďže sa

seba/reflexiou rodovo stereotypného správania nezaoberajú, neponúkli tak bohaté výpovede z vlastnej praxe. Rozhovory tak ponúkli obraz o ne/vedomosti a rodovej necitlivosti učiteliek pri výchove detí. Rodové roly a identitu detí učiteľky podporovali oslovovaním, komentármi, delením do skupín, organizovanými hrami a rozprávkami. Je potrebné však dodať, že rovnako v rozhovoroch, ako aj pri pozorovaní, sme zaznamenali aj „ukážky“ rodovo nestereotypného správania a reakcií učiteliek. Niektoré učiteľky, častejšie v alternatívnych škôlkach, sa sústreďovali na individuálnosť dieťaťa a ich spontánne voľby hier. Spojenie dvoch metód skúmania nám tak ponúklo celistvejší a validnejší obraz o rodových stereotypoch v škôlke.

Záver

Rodové stereotypy sa v materských školách vyskytovali ako zo strany učiteliek, tak aj zo strany detí. Deti si už vo svojom predškolskom veku uvedomovali svoju príslušnosť k pohlaviu, resp. rodovú identitu. Rodové roly a rodovú identitu v deťoch podporovali aj učiteľky, ktoré ich často oslovovali ako „dievčatá“ a „chlapcov“. Deti sa samé dobrovoľne delili do skupiniek podľa pohlavia aj pri voľných hrách, kde učiteľky nezasahovali.

V rozhovoroch boli učiteľky vyzývané k reflexii rodových stereotypov, preto sme sa dozvedeli rôzne typy rodových rozdielov o hre, činnostiach, o správaní a o vlastnostiach dievčat a chlapcov v škôlke. Rovnako ako pri pozorovaní, aj tu bolo možné rozdeliť zdieľané aktivity /hry na typicky dievčenské a chlapčenské podľa rodového chápania, pozorovanie však poskytlo bohatšie údaje a lepší obraz o hre detí. V pozorovaní sa vykreslil bohatší obraz hry dievčat v porovnaní s tým, čo ponúkli vo výpovediach učiteľky, pretože bolo možné hry rozdeliť do troch kategórií: na neutrálne, typicky dievčenské a typicky chlapčenské. Navyše v pozorovaní bolo možné vidieť, že dievčatá a chlapci boli účastní/é na všetkých troch typoch hier. S typicky dievčenskými hračkami sa dievčatá hrali menej často ako s neutrálnymi. Chlapci sa s typicky dievčenskými hračkami hrali menej ako dievčatá s typicky chlapčenskými. Zaznamenaním a vytvorením kategórie neutrálnych hier z poznámok z pozorovaní, sa ukázalo, že rodová socializácia je len jedným z aspektov výchovy a hry, ale neprehliadnuteľným.

Väčšina hier, ktorá bola pozorovaná, ako aj reflektovaná v rozhovoroch, bola voľbou detí. To znamená, že ony samé si volili s kým a ako sa budú hrať, pracovať – vo väčšine prípadov šlo o voľnú hru detí. Z tohto hľadiska predpokladáme, že deti si „prinášajú“ rodové stereotypy so sebou do škôlky, no na druhej strane sa opakovanou rodovo stereotypnou hrou rodové stereotypy upevňujú práve v škôlke. Rodovo charakteristické správanie a s tým spojená rodová identita, prítomné u starších detí predškolského veku (Janošová 2008), sú v škôlkach opätovne potvrdzované. V škôlke je v rôznej miere prítomná rodovo stereotypná výchova učiteliek a rovesnícky tlak k rodovo konformnému správaniu. Mimo škôlky deti podliehajú rodovej socializácii rodičov a širšieho okolia.

Použitá literatúra:

Bačová, V. (2008). Problematika rodu v psychológii – sociálna psychológia ženy a muža. In J. Výrost, I. Slaměník (Eds.). *Sociálna psychologie* (161–178). Praha: Grada, 2. vydanie.

- Bosá, M., & Minarovičová, K. (2005). *Rodovo citlivá výchova*. Bratislava: EsFem.
- Cviková, J., & Juráňová, J. (Eds.). (2004). *Ružový a modrý svet. Rodové stereotypy a ich dôsledky*. Bratislava: Aspekt.
- Chick, K.A., Heilman-Houser, R. A., Hunter, M.W. (2002). The Impact of Child Care on Gender Role Development and Gender Stereotypes. *Early Childhood Education Journal*, 29 (3), 149–154.
- Disman, M. (2002). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum.
- Freeman, N. (2007) Preschoolers' Perception of Gender Appropriate Toys and their Parents' Beliefs About Genderized Behaviors: Miscommunication, Mixed Messages or Hidden Truths? *Early Childhood Education Journal*, 34 (5), 357–366.
- Janošová, P. (2008). *Dívčí a chlapecká identita. Vývoj a úskalí*. Praha: Grada.
- Kaščák, O., & Filagová, M. (2007). *Javisko a zákulisie školy. O materskej škole a skrytom kurikule*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Mac Naughton, G. (2006). Constructing Gender in Early-years Education. In Ch. Skelton, B. Francis, L. Smulyan, (Eds.). *The Sage Handbook of Gender and Education* (126–137). London: SAGE.
- Oakleyová, A. (2000). *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál.
- Scheu, U. (2000). Nenarodíme sa ako dievčatá, urobia nás nimi. *Aspekt*, 8, 31–47.
- Strauss, A., Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert.

RANÁ VÝUČBA CUDZÍCH JAZYKOV A JEJ ANALÝZA PROSTREDNÍCTVOM ETNOGRAFIE TELA

Ondrej Kaščák, Branislav Pupala

Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave
Centrum pedagogického výskumu v Ústave výskumu sociálnej komunikácie
Slovenskej akadémie vied

Abstrakt:

Text poukazuje na potenciál etnografie tela pri porozumení osvojovania cudzieho jazyka v jazykových lekciiach v materských školách. Čerpá sa z videografických analýz takýchto lekcii, kde sa koncept telesnosti ukázal byť kľúčový vo vysvetlení iníciaľných fáz učenia sa cudzieho jazyka v ranom veku. Definujú sa dimenzie účinkovania telesnosti a odkrývajú sa priesečníky diskurzivity a nediskurzivity telesných aktivít podnecujúcich inkorporáciu raných jazykových skúseností.

Kľúčová slova:

Etnografia tela, predlingvistické komunikačné formy, rané osvojovanie jazyka, nemecký jazyk

Pozn.:

Text je výstupom projektu VEGA 1/0224/11 a VEGA 1/0172/09

Úvod

Na etnografiu tela ako špecifický kvalitatívny výskumný prístup sme poukázali v rámci siedmeho ročníka tejto konferencie (Kaščák 2008) a predstavili sme ju ako súčasť tzv. obratu k obrazu v rámci kvalitatívnej metodológie pedagogických vied.

Z metodologického hľadiska išlo o snahy znovuoživiť poddimenzované oblasti pedagogického výskumu. Podľa stúpcov etnografie tela treba zmeniť doterajšiu výskumnú prax, keď „etnografi výchovy a vzdelávania preferujú počúvanie toho, čo hovoria informanti, než aby pozorovali to, čo konajú. Etnografovo vnímanie čerpá viac z interview s informantmi než z detailných vizuálnych a auditívnych deskripcií, ktoré možno nájsť v klasických etnografiách kmeňových spoločností“ (Quantz 1999: 493). Tieto snahy viedli napr. k popularizovaniu videografie ako špecifickej vizuálnej metódy. Tá v súčasnosti patrí k významným metódam výskumu vzdelávania a aj v našich podmienkach je už metodologicky pretraktovaná (napr. Najvar, Janík 2008). Otvorenie perspektívy vizualite znamená, že, „pohybujúce sa, riadené a disciplinované telo a nielen telo hovoriace a počúvajúce je základom každodenného chodu školovania“ (Shilling 1993: 22). Následne sa „sociálne dianie... chápe ako predstavenie a inscenovanie. Tým sa dostáva do hry telo konajúcich. Predmetom záujmu sú odteraz jeho pohyby, rytmus, gestá. Zjavnou sa stane nová komplexnosť“ (Wulf 2001: 253). Medzi základné analytické jednotky skúmania potom možno zaradiť aj gesto, pohyb, mimesis a pod. (Kaščák 2009).

Z obsahového hľadiska etnografia tela zároveň znamená oživenie pedagogicky dlho potláčanej témy – témy telesnosti. Ako uvádza Schmidtke (2008: 3), táto téma bola v pedagogike „systematicky zanedbávaná“ a „mohol by vzniknúť dojem, že telo je samozrejmom témou všade, len nie vo vede o výchove“. Je to preto, lebo tradičná normatívna pedagogika vychádza z dualizmu tela a duše v prospech duševnosti. Typické je teda zdôrazňovanie rozvoja analytického a formálneho myslenia, pričom telesnosť je potláčaná, lebo utlmenie telesných prejavov sa chápe ako predpoklad kognitívnej aktivity (Golden 2004). Legitimizácia telesnosti v pedagogike si vyžaduje kritiku prevládajúceho kognitivismu. V nadväznosti na fenomenológiu Merleau-Pontyho¹ to robí K. Meyer-Drawe, podľa ktorej sú kognitívne možnosti dieťaťa „stále fundované v telesných predpokladoch“ (1987: 130). Obracia sa proti Piagetovej vývinovej psychológii, ktorá s „logikou a jej klapkami na očiach“ nevníma „spontánne, elastické, otvorené, nepermanentné, nesúmerateľné, viacmocné a viacvýznamové spôsoby detského bytia vo svete...“ (ibid.: 163).

Etnografia tela a skúmanie jazyka

Vzťah etnografie tela k skúmaniu jazykových fenoménov sa môže javiť ako problematický. Ako totiž hovorí Schürmann (2003: 53), telo je „miestom/záštitou predvedomých a nevedomých, prereflexívnych..., nediskurzívnych, predjazykových a nejazykových“ záležitostí. Telo má nediskurzívnu povahu, a preto diskurzívnu analýzu akoby prirodzene v etnografii tela nahrádza najmä pozorovanie nejazykového konania, napr. telesných štylizácií, telesného učenia sa, mimesis (napr. Kaščák 2009). Je však zjavné, že akákoľvek telesná performácia má jazykovú podobu, pretože symbolizuje. No aj okrem tejto samozrejmosti je kontakt tela a diskurzivity omnoho tesnejší a fundamentálnejší ako v klasických odlišeniach diskurzívneho a nediskurzívneho. Etnografia tela od tohto kontaktu neabstrahuje, skôr naopak. Podľa P. McLarena (1999: Iiii) totiž práve „etnografia tela dáva výskumníkom možnosť preskúmať zlomové línie, kde sa diskurzívne vedenie stretáva s mimodiskurzívnym, a preskúmať subjektivity, ktoré vznikajú na tejto križovatke“. Subjektivita tak vzniká na križovatke telesného a jazykového, pretože „diskurzívny nesedia ani na povrchu tela a ani sa nevznášajú v beztvare éteri mysle“ (ibid.). Miesto prieniku diskurzívneho a nediskurzívneho tvorí podľa McLarena koncept „stelesnenia“.

Podobu a priebeh takéhoto stelesnenia možno opísať práve pri osvojení si jazyka. Túto skutočnosť z fenomenologickej perspektívy tematizovala K. Meyer-Drawe (1987) tvrdiac, že pre genézu akéhokoľvek jazyka u dieťaťa je kľúčový „predkomunikatívny stav“ vyjadrujúci stav „telesnej existencie“ (ibid.: 213) dieťaťa. Ide o diferenciaciu medzi mojim telom a cudzím telom, medzi telesnou blízkosťou a vzdialenosťou. Až na „báze tejto medzitelesnosti ako predpredikatívnej intersubjektivity prebieha jazyková komunikácia“ (ibid.: 196). Grimm (1987) zase uvádza, že vývin jazyka je prepojený s pohybovými telesnými skúsenosťami dieťaťa. Vrodené rytmické schopnosti dieťaťa chápe ako „predlingvistické komunikačné formy“ (ibid.: 589). Obdobne uvádza aj Yu a Ballard (2009), podľa ktorých prirodzený „jazyk“ tela funguje ako „leštenie“ pre vývin hovorenej reči. Podľa Smitha (2000) je iniciálne osvojenie jazyka vždy sprevádzané fixovaním pozornosti

¹ Jednu z fundujúcich autorít etnografie tela, postulujúcich telesnú podstatu ľudskej existencie.

detí na objekty a aktivity typické pre prostredie, v ktorom nastal prehovor. „Akustická schéma“ je tak vždy viazaná na telesné a priestorové asociácie.

Táto súvislosť bola dokladovaná aj pri osvojovaní si cudzieho jazyka. Singelis (1994: 275) dokonca tvrdí, že v tomto prípade je väzba na telo ešte intenzívnejšia, pretože efektívna referencia sa nemá – okrem pamäti tela – o čo oprieť. Aj Pennycook (1985) tvrdí, že v prípade výučby cudzieho jazyka je väzba medzi telesným pohybom učiaceho sa a cieľovým jazykom tesnejšia. Táto väzba zároveň redukuje interferenciu so zdrojovým jazykom. McCafferty (2000) následne uvádza, že gestá sprevádzajúce hovorené urýchľujú cudzojazyčnú kompetenciu a Gregersen (2007) odporúča tento poznatok uplatniť v podobe výstavby cudzojazyčnej výučby na pohybových aktivitách. Pre cudzojazyčné vzdelávanie v materských školách, ktoré nás bude ďalej zaujímať, uvádza túto požiadavku Artigal (1993). Tvrdí, že spôsob, akým je objekt alebo činnosť vizuálne a telesne znázorňovaná, ovplyvňuje, ako bude na jazykovej úrovni pochopená. Zdôrazňuje zároveň paralelné vykonávanie hovoreného v jasne identifikovateľných priestoroch. Flewitt (2005) upozorňuje, že telo vystupuje ako suplementárna rovina jazykových zdrojov najvýraznejšie práve u 3–4 ročných detí.

Pozadie výskumu

Obdobné naviazanie jazyka na telesnosť sme mohli zaznamenať v nami realizovanom etnografickom skúmaní ranej výučby cudzieho jazyka (nemčiny) v materských školách. V súlade s vyššie uvedenými princípmi etnografie tela sme ako kľúčový metodický postup zvolili videografiu. Z 59 zaznamenaných a analyzovaných lekcí predstavovala asi tretina lekcie iniciálneho vzdelávania 3–4 ročných detí, ktoré je pre nás dôležité preto, lebo umožňuje explicitne sledovať vzťah telesnosti a nového jazykového kódu, chápať aspekty jeho inkorporácie. Záznamy boli získané v štyroch materských školách v meste Trnava.

Vyučovanie viedli dve lektorky s kvalifikáciou učiteliek nemčiny pre sekundárne vzdelávanie. Lektorky teda neboli systematicky školené pre prácu s deťmi v ranom veku. Činnosť lektoriek teda nemohla byť posudzovaná z hľadiska korektnosti uplatňovania štandardizovaných metodík výučby cudzích jazykov v predškolskom veku – tak ako ich poznáme v podobe komunikatívneho, pragmaticky orientovaného vyučovania, naratívnej metódy či metódy TPR (Total Physical Response). Z videozáznamov je zjavné, že postup lektoriek obsahuje prvky spontánnosti, metodickej otvorenosti, ktoré poukazujú na vysokú mieru použitia pedagogickej intuície pri výučbe. To je však zároveň príležitosť preskúmať prvky intuitívneho uchopenia výučby cudzieho jazyka profesionálmi bez systematickej metodickej prípravy pre daný vekový stupeň.

Takto sa otvára možnosť nielen preskúmať tieto spontánne vyučovacie stratégie, ale aj ozrejmiť základné otázky o povahe osvojenia cudzieho jazyka v ranom veku. V našich analýzach sa ako kľúčová ukázala figúra telesnosti ako reprezentanta nediskurzivity oproti diskurzívne ladeným prístupom k osvojeniu cudzieho jazyka v ranom veku. Táto figúra vytvorila interpretačný leitmotív, ktorý umožňuje hlbšie pochopiť učenie sa cudzím jazykom v predškolskom období z procesuálneho i organizačného hľadiska.

Telo ako kontext, obsah, performácia

Aj keď je známe, že existujú metodiky vychádzajúce z osvojovania jazyka prostredníctvom telesnej rezponzivity na jazykové prejavy (najmä metodika TPR²), sledované lektorky s touto metodikou systematicky nepracovali a nemali o nej ani hlbšie informácie. Telo, ktoré sa v ich činnosti ukázalo ako vzťažný prvok osvojovania jazyka, tak bolo predmetom ich metodického pôsobenia v nesystematickom zmysle slova – vychádzajú z parciálnych riekaniak a rytmizácií, ktoré nachádzali v dostupných metodických materiáloch nielen pre výučbu jazykov v období predškolského veku³. Telo sa ukázalo ako fenomén pôsobiaci v troch dimenziách: kontextuálnej, obsahovej a performatívnej.

Pokiaľ ide o kontextuálnu dimenziu, sústredenosť lektoriek na telo bola intuitívne podporovaná skutočnosťou, že pokiaľ sa dominancia tela vo výučbe vytrácala, prestávala fungovať situácia cudzojazyčnej lekcie. Znamená to, že ak lektorka volila komunikačný kontext bez toho, aby bol orámovaný telesným prechodovým rituálom v podobe pravidelne opakovanej „rozcvičky“ sprevádzanej deklamáciou zo strany žiakov alebo zo strany lektorky, tak deti prestávali mať schopnosť identifikácie cudzojazyčnej výučby. Výučba cudzieho jazyka spojená s nediskurzívnym napojením na telo vytvárala prostredníctvom tohto napojenia špecifický vzdelávací kontext typický práve pre predškolský vek. Znamená to, že spojenie tela a osvojovania cudzieho jazyka predstavuje pre toto obdobie typický kontextuálny rámec.⁴

Okrem telesnosti v prechodovom a kontextovom chápaní fungovalo telo aj ako dominujúci obsahový prvok výučby. Téma „ľudské telo“ je frekventovanou témou, pričom je schopná súčasne odkázať k objektom sveta i k subjektu učenia sa, čím spája obsahovú a antropologickú dimenziu výučby. Vyskytuje sa v rôznych metodických materiáloch, ako kľúčovú tému ju okrem iných pre predškolský vek navrhujú Reilly a Ward (1997). Rovnako registrujeme, že aj keď téma „Mein Körper“ nie je samostatnou témou výučbovej aktivity, nachádzame ju v riekankách, pesničkách, s ktorými sa s deťmi v jazykových lekciami pracuje.

Performatívnu dimenziu telesnosti predstavujú telesné činnosti rôzneho druhu v podobe aktívneho pohybu, fyzického predvádzania, ukazovania či ďalších expresívnych reakcií spätých s cudzojazyčnými podnetmi. Do aspektu performance treba zahrnúť aj cudzojazyčné prehovory detí, ktoré pri ranej výučbe majú najmä povahu preformatívneho výkonu⁵.

Nápadné spojenie všetkých troch dimenzií telesnosti vidieť v štyroch najpoužívanejších rytmizáciách, ktorými boli „Wo sind meine Hände?“, „Das bin ich“, „Punkt, Punkt, Komma, Strich“ a „Kopf und Schulter, Knie und Zehen“. Vo všetkých ide o telesné

² Asher (1969)

³ Často išlo o metodiku „Kikus“ (pozri Garlin 2008) a metodiku „Ene Mene“ (Jankásková, Ulbert, Dusilová 2003) určenú pre prvý stupeň ZŠ.

⁴ Golden (2004) ukázala, že ak tento kontextuálny telesný rámec absentuje, snažia sa ho deti prostredníctvom telesných foriem rekonštruovať.

⁵ Akýkoľvek cudzojazyčný prehovor sledovaných detí sa dá vyjadriť ako divadelné predstavenie – deti sú k prehovoru vyzývané ako k špecifickému výkonu. Či už jednotlivito alebo skupinovo, predvádzajú napr. schopnosť reprodukcie naučených fráz bez vzťahu k porozumeniu či k pragmatickému použitiu jazyka. Ako príklad možno uviesť performáciu „Zahlen-Rap“, ktorú vo vyššie uvedenom zmysle (deklamované prekračuje ich aktuálnu poznatkovú úroveň dokonca aj v materinskom jazyku) deklamujú 3-ročné deti.

performácie o tele a zároveň boli často používané na orámovanie cudzojazyčnej výučby. Reč sa v týchto dominantných rytmizáciách ani na okamih nevzdialila od tela.

Archetypálna štruktúra osvojenia jazyka

Tematizáciu tejto tesnej väzby nachádzame v klasických antropologicky fundovaných konceptoch. Napr. vo fenomenologických analýzach Merleau-Pontyho, pre ktorého samotné vnímanie začína cez telo, prostredníctvom neho a v tele (Merleau-Ponty 1966). Telesná skúsenosť nie je bezobsažnou skúsenosťou, je individuálne a sociálne kódovaná. Telo je vlastne primárnym médiom „bytia človeka vo svete“. V súvislosti s jazykovou socializáciou obdobné vyjadruje Bourdieu (1991), ktorý chápe jazyk v jeho praktických formách, čím kontrastuje s Chomského a Saussureho teóriami abstrahujúcimi od performatívnej dimenzie jazyka, ktorú nachádzame napríklad v koncepte rečových aktov.

Ako významnú skutočnosť pre rané osvojovanie jazyka (či už ide o rodný alebo cudzí jazyk) preto vnímame väzbu diskurzívnej povahy jazyka s nediskurzívnymi aspektmi učenia sa jazyku. Tieto zjavne nachádzame pri osvojovaní rodného jazyka, kde rané jazykové akty sú viazané s telom a analogické formy práce s cudzím jazykom vo väzbe na telesné aktivity nachádzame ako funkčné aj v ranom cudzojazyčnom vzdelávaní. Hoci nediskurzivita a telesná habituácia v tomto prípade nie sú akoby autonómnou cestou osvojovania kultúrnych obsahov, obsahom je tu cudzí jazyk, ktorý prepája diskurzivitu s nediskurzivitou tela.

Takéto prepojenia nachádzame už v primárnych jazykových stimuláciách v rodine, keď spontánne vyzývame dieťa k identifikovaniu jednotlivých častí svojho tela (oko, ucho, nos, prst). Táto identifikácia nie je len jednoduchou reakciou na matkin prehovor, je výsledkom komplexných mimetických procesov, ktoré sú vyvolávané matkiným predvádzaním a ukazovaním. Od telesného cez telesné sa dospieva k telesnému (ukázanie na svoju časť tela), čo sa prepája s porozumením a až neskôr s diskurzom. Pri ranej cudzojazyčnej výučbe nachádzame uplatňovanie analogických identifikácií tak, že odkazy na jednotlivé časti tela sú priamo zakomponované a fixované v špecifických scenároch výučbových aktivít, ktoré sú obsiahnuté v typických riekankách. Tie sú frekventovane používané v kolektívnych formách a odkazujú cez telesné k telesnému prostredníctvom cudzojazyčných stimulácií.

Znamená to, že učiteľkina deklamácia bola sprevádzaná telesným konaním, ktoré deti napodobňovali s viac alebo menej presným sprievodným prehovorom. Z videoštúdií bola zjavná rezponzivita detí na telesné podnety a ich iniciatívne preberanie do vlastného repertoáru činností. Výstavba uvádzaných riekaniek iniciuje aktivity hľadania, ktoré navodzujú analogické identifikačné situácie z uvedených príkladov primárnej jazykovej habituácie. Demonštratívne aktivity hľadania sú špecifickým telesným performance, ktorý v rámci ustáleného situačného rámca má preukazovať automatizovanú mieru porozumenia príslušných diskurzívnych jednotiek. Diskurzivita sa tak spája s nediskurzivitou. Dostávame sa tak k Merleau-Pontyho opisu tela ako „potencionálneho priestoru“. Telo je v jeho fenomenológii vnímania chápané ako objekt i ako subjekt skúsenosti. K vlastnému telu sa možno správať inštrumentálne (mať telo), napríklad tak, že jeho časti používame na ukazovanie, predvádzanie, zároveň je naše telo východiskovým bodom

akejkoľvek skúsenosti, je prežívané ako s nami identické (byť telo). Uvedená dualita „mať telo“ a „byť telo“ je podobne vyjadrená v dualite pojmov „Körper“ a „Leib“ u Plessnera (2003).

Telo ako objekt je v cudzojazyčných aktivitách v materských školách situované tak, že je vždy prítomné ako učebný objekt. Je nástroj na osvojenie jazyka, preto pri deklamovaní slov sú deti vyzývané, aby ukazovali na časti tela. Telo ako subjekt je do týchto aktivít zakomponované poukazovaním na seba samého ako na subjekt, od ktorého nemožno abstrahovať. Telo má potenciál prejavujúci sa v explicitnom správaní, je „potenciálnym priestorom“ učenia. Vedomie telesnosti v cudzojazyčných aktivitách v materských školách tak zdôrazňuje behaviorálnu rovinu jazykovej skúsenosti, ktorá zdôvodňuje, že rané jazykové správanie nemusí hneď znamenať porozumenie cudziemu jazyku.

Záver

Hoci koncept telesnosti už dávnejšie vstúpil do oblastí ako je sociológia vzdelávania, psychológia učenia a v súčasnosti aj niektorých odborových didaktík (najviac didaktika matematiky či geografie), etnografické štúdium telesnosti vo vzdelávaní stále skôr čaká na to, aby do tejto sociálnej sféry prinieslo svoj špecifický typ poznatkov. Priesečníky diskurzívnych a nediskurzívnych aspektov vzdelávania umožňujú chápať tento kultúrny akt v ďaleko hlbších a stabilnejších súvislostiach.

Použitá literatúra:

- Artigal, J. M. (1993). The L2 Kindergarten Teacher as a Territory Marker. In J. E. Alatis (Ed.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1993: Strategic Interaction and Language Acquisition: Theory Practice and Research* (pp. 452–468). Washington, D. C.: Georgetown University Press.
- Asher, J. J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 53 (1), 3–17.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Oxford: Polity Press.
- Flewitt, R. (2005). Is Every Child's Voice Heard? Researching the Different Ways 3-year-old Children Communicate and Make Meaning at Home and in a Pre-school Playgroup. *Early Years*, 25 (3), 207–222.
- Garlin, E. (2008). *Die Kikus-Methode. Ein Leitfaden*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Gregersen, T. S. (2007). Language Learning Beyond Words: Incorporating Body Language into Classroom Activities. *Reflections on English Language Teaching*, 6 (1), 51–64.
- Golden, D. (2004). Hugging the Teacher: Reading Bodily Practice in an Israeli Kindergarten. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10 (4), 395–407.
- Grimm, H. (1987). Sprachentwicklung: Voraussetzungen, Phasen und theoretische Interpretationen. In R. Oerter, & L. Montada (Eds.), *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch* (pp. 578–636). München, Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Jankásková, M., Ulbert, K. & Dusilová, D. (2003). *Ene mene 1*. Praha: Polyglot.
- Kaščák, O. (2008). Aktuálne trendy v etnografickom štúdiu života detí a mládeže v kontextoch formálneho aj neformálneho učenia. In M. Petrjánošová, R. Masaryk, & B.

- Lášticová (Eds.), *Kvalitatívny prístup vo verejnom priestore* (pp. 153–158). Bratislava: KVSaBK SAV, PdF UK.
- Kašćák, O. (2009). „...daj mi rúčku, ty sa usmej, budeme sa spolu hrať“ – telesné performácie ako interakčný faktor v sociálnych vzťahoch detí. *Studia Paedagogica – Lidé ve škole a jejich vzťahy*, 14 (1), 13–26.
- McCafferty, S. G. (2000, March 14). *Gesture and the Zone of Proximal Development in Second Langue Learning: A Case Study*. Retrieved January 1, 2011, from <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED444370>
- McLaren, P. (1999). *Ethnographic Research as the Practice of Possibility: Toward a Revolutionary Ethnography (Introduction to the Third Edition)*. In P. McLaren, *Schooling as a Ritual Performance: Toward a Political Economy of Educational Symbols and Gestures* (pp. xxix–lxxiii). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: De Gruyter.
- Meyer-Drawe, K. (1987). *Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Najvar, P. & Janík, T. (2008). *Videostudie ve výzkumu vyučování a učení*. *Orbis scholae*, 2 (1), 7–28.
- Pennycook, A. (1985). *Actions Speak Louder than Words: Paralanguage, Communication, and Education*. *TESOL Quarterly*, 19(2), 259–282.
- Plessner, H. (2003). *Ausdruck und menschliche Natur. Gesammelte Schriften 7*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Quantz, R. A. (1999). *School ritual as performance : A reconstruction of Durkheim's and Turner's uses of ritual*. *Educational Theory*, 49(4): 493–514.
- Reilly, V., & Ward, S. M. (1997). *Very Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Schmidtke, A. (2008). *Körper und Erziehung in historischer Perspektive: Theorien, Befunde, und methodische Zugänge – ein Forschungsüberblick*. Göttingen: Pädagogisches Seminar der Georg-August-Universität.
- Schürmann, V. (2003). *Die Bedeutung der Körper: Literatur zur Körper-Debatte – eine Auswahl in systematischer Absicht*. *Allgemeine Zeitschrift für Philosophie*, 28 (1), 51–69.
- Shilling, C. (1993). *The Body and Social Theory*. London: Sage.
- Singelis, T. (1994). *Nonverbal Communication in Intercultural Interactions*. In R. Brislin, & T. Yoshida (Eds.). *Improving Intercultural Interactions* (pp. 268–294). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Smith, L. (2000). *How to Learn Words: An Associative Crane*. In R. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Breaking the Word Learning Barrier* (pp. 51–80). Oxford: Oxford University Press.
- Wulf, C. (2001). *Einführung in die Anthropologie der Erziehung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Yu, C., & Ballard D. H. (2009). *The Role of the Body in Infant Language Learning. The Spatial Foundations of Language and Cognition*, 28, 207–234.

VÝZKUMNÝ PŘÍSTUP KE ZKOUMÁNÍ HLASOVÉ ZMĚNY JAKO JÁSKÉ ZKUŠENOSTI U BUDOUCÍCH UČITELŮ

Alena Nohavová¹, Jan Slavík²

¹Katedra pedagogiky a psychologie JU v Českých Budějovicích,

²Katedra výtvarné kultury ZČU v Plzni

Abstrakt:

Príspevek vychází z psychosomatického přístupu ke hlasové výchově a je postaven na koncepci hlasové změny jako specifické složky Jáské zkušenosti v procesu výchovy. Filozofickou oporou příspěvku je Buberovo dialogické pojetí Já (1969) aplikované na výzkum lidského hlasu. Hlasová změna se v psychosomatickém pojetí stává průnikem subjektivního Jáského zakoušení a předmětného vědění, které lze sdělovat a sdílet s druhými. Proto ji také lze zprostředkovaně zkoumat na základě výpovědi (obsahová analýza písemných reflexí a polostrukturovaných rozhovorů), z nichž uvádíme 2 případové studie.

Klíčová slova:

Hlasové kompetence, učitel, reflexe, Jáská zkušenost

Pozn.:

Vznik tohoto textu byl podpořen grantem GA JU (037/2010/S) a částečně financován z prostředků výzkumného záměru MSM 0021620862.

1 Úvod

Lidská řeč v komunikaci hraje významnou roli, kterou nelze zužovat na pouhý prostředek k přenosu informací od „vysílače“ k „přijímači“ studovaný kybernetikou nebo jazykovědou (Patzlaff, 2004). Dnes máme mnoho možností, jak přímou řeč nahradit médiem. Přestože však například videonahrávka umožňuje zprostředkovat mluvenou formu projevu a obohatit ji o vizuální složku, hlas v sobě skrývá ještě jiné způsoby sdělení, které jsou médiem nepřenositelné, protože závisejí na přítomnosti účastníků dialogu tváří v tvář (Poláková, 1993).

J. Zinke poukazuje na to, že vzdušné tvary hlásek jsou vnějším zobrazením niterného obsahu jedince. O vnějším výrazu vnitřního gesta hovoří jako o sochařském designu vzduchu (Zinke, 2001). Zobrazené vnitřní gesto v pohybu mluvidel při interakci s dalšími jedinci nezůstává bez odezvy, což dokládají výzkumy W. S. Condon, který popsal tzv. interakční synchronii (*interactional synchrony*). Řeč je doprovázena mikropohyby těla mluvčího, jejichž rytmický pulz posluchač tělově zachycuje. Sluchově motorický reflex centrální nervové soustavy umožňuje synchronizovat pohyby těla posluchače s hlasem mluvčího za čas, který neumožňuje vědomou registraci. „Obrazně viděno, je to jakoby celé tělo posluchače v přímém a plynoucím doprovodu tančilo k mluvené řeči“ (Patzlaff, 2004, s. 52), což se v řeči zprostředkované přes média neuskutečňuje.

2 Pozice výzkumníka ke zkoumanému fenoménu

Výše uvedené výzkumy dokládají nenahraditelnost přímé řeči pro výchovné působení. Přímá řeč „tváří v tvář“ je pro učitele důležitým interakčním činitelem, přes který dochází ke komunikaci na mnoha úrovních. Z tohoto předpokladu vychází náš výzkum. Sledujeme v něm rozvoj hlasových kompetencí učitelů a zabýváme se vztahem mezi hlasem a jeho propojeností se sebepojetím jedince. Zaměření našeho výzkumu na průniky (a) subjektivního zakoušení a mínění se (b) zprostředkovaným předmětným věděním kladou před výzkumníky důležitou metodologickou otázku. Týká se porozumění pro interpretační předporozumění výzkumníka. Jakým způsobem výzkumník přistupuje ke zkoumanému problému?

J. Slavík v článku *Mozek, myšlení, umění* (2007) uvádí, že přírodovědecké pozorování je zakotveno v ontologii třetí osoby. To znamená, že se na subjekt díváme jako na předmět, který nazýváme „On“, „Ona“, „Něco“. Přistupuje-li výzkumník ke svému výzkumnému problému z pozice první osoby „Já“, sám je zkoumaným subjektem a introspekce jakožto výzkumná metoda je výpovědí o konkrétních duševních stavech a procesech probíhajících ve vědomí (srov. Searle, 2004, s. 78 n.). Badatel, jehož výzkumným předmětem je lidská interakce, jako je tomu v našem případě, se musí pohybovat v pozicích mezi introspekci v první osobě a pozorováním „třetí osoby“ (on/ona říká...). Vzájemnost tohoto střídání pozic je v jazyce vyjádřena oslovením Ty (srov. Slavík 2007). Interakční východisko výzkumu, jeho zakotvení v oboustranném Ty, vyžaduje svou zvláštní výzkumnou strategii: dialog se zkoumanou osobou, která se musí spolupodílet na tvorbě a výsledcích výzkumu.

Podle M. Bubera (1969, s. 8): „Není žádné já o sobě, nýbrž jen já základního slova Já-Ty a já základního slova Já-Ono.“ I výzkumník se dotýká pozic „Já-Ty“ nebo „Já-Ono“ či jinak řečeno mluví *k* nebo *o*. J. Poláková (1993) pozici „Já-Ono“ vysvětluje jako neosobní svět, ve kterém myšlení je původně konstruktivně filosofické, bezkontaktní, myšlení, kterému hranice dává subjekt. Subjekt konstruuje předměty, pozoruje je, vysvětluje je, disponuje jimi. „Ono“ je vymezeno a ohraničeno jinými „Ony“, pomocí kterých existuje a je spojeno s minulostí. Pozorujeme-li například barvu očí nebo řeči, zaměřujeme se na souhrn vlastností, na „Ono“ a z jednoty tvoříme mnohost. „Já-Ty“ je světem vztahové roviny a vztah je střídaná výměna rovnocenných pozic. „Ty“ je spojeno s přítomností a celistvostí. Jedna ze sfér vztahu je život s lidmi, ve kterém je vztah uskutečňován v řeči pomocí slov, které oslovují a odpovídají a tím se Já a Ty ocitají nejen ve vztahu, ale v pevné skutečnosti rozhovoru (Buber, 1969).

Nesetrváváme pouze v jedné rovině, ale kolísáme mezi přítomností a předmětem, mezi „Ty“ a „Ono“. „Každému „Ty“ na světě je určeno, aby se stalo věcí, nebo aby se znovu a znovu ocitalo v oblasti věcí. V předmětné řeči by se dalo říci: každá věc na světě se může objevit nějakému já jako jeho „Ty“, a to buď před tím, než se stala věcí, nebo po tom, co se jí stala. Ale předmětná řeč může zachytit jenom cíp skutečného života“ (Buber, 1969, s. 18).

3 Hlas

Při zkoumání hlasu jsou výše uvedené pozice složitější, protože se zabýváme tím, co komunikaci zprostředkovává. Hlas je verbálním odrazem Já v konkrétním sociálním kontextu (verbalizovaným sebeobrazem v sociálním kontextu). Přítomným Já, které směřuje k Ty v okamžiku, kdy něco sděluji. Hlas sám o sobě je expresivním vyjádřením, ale v jakémkoliv momentě, kdy o něm přemýšlíme, se jeho exprese mění v popis. V momentě, kdy se snažíme rozpomenout si na momenty, jaký hlas byl v konkrétním okamžiku, hovoříme o Ono. Rozpomínáme se na minulost a snažíme se o její zpřítomnění. Pro ilustraci uvádíme část rozhovoru se studentkou Janou, ve kterém se osy Já-Ty-Ono vzájemně prolínají a ovlivňují:

Jana studuje oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Kurz HRV absolvovala v zimním semestru 2009/2010.

Jana: „...O svém hlase si myslím, že není protivný nebo nepříjemný... Někteří lidé mi říkali, že mám uklidňující hlas a i že prostě poslouchám. To je asi spojený s empatií, že se snažím přiblížit i tím hlasem, jeho tónem... Jenom teď jak jsem o tom začala mluvit, tak jsem vlastně změnila i barvu hlasu.“

Vyučující: „A jak se cítíš v této barvě, v této poloze?“

Jana: „Klidně, vyrovnaně..“

...

Vyučující: „A když se zklidníš? Když si to dopřeješ?“

Jana: „Tak je to balsám na duši v podstatě. I když třeba čtu pohádku dětem, je to takový, člověk se do toho položí a je to hrozně hezký, jako fakt jsem v klidu.“

Vyučující: „A cítíš to i vnitřně to zklidnění?“

Jana: „Uklidnění? Jo. Je to v tom, je to pravda...takový ztišení a trochu monotónně..“

Studentka nejprve o hlase hovořila jako o Onu – popisovala, jaký je její hlas a jak ho vnímají ostatní. V rovině Ono uváděla, že se snaží naslouchat a že již barvou hlasu vyjadřuje tento přístup k lidem (Ono-Ty). V momentě tohoto popisu změnila barvu hlasu (Ono→Já), což byla schopná reflektovat (Ono→Já=Ty) a uvedla se do stavu klidu a vyrovnanosti. Vyučující se zeptala, jak prožívá zklidnění (Ty-Ty). Pro Janu je to příjemný stav (Já), který uvedla na konkrétním příkladu čtení pohádek (Já-Ty). Vyučující chtěla vědět, jestli to zklidnění cítí tělově, vnitřně (Ty-Ty). Studentka tento stav potvrdila slovně i hlasem (Já).

Uvedli jsme, že hlasem přítomné Já směřuje k Ty. Ty nemusí být pouze směrem k druhé osobě, v dialogu s druhou osobou, ale také v dialogu sám se sebou, tzv. vnitřní mluva. Konkrétně pro Janu je mluva sama k sobě spojená se zvnitřňováním si představ o sobě.

Jana: „...Nějaký představy o tom, že budu sebevědomá a taková v podobě, ale bude cítit já. Ne, že to bude jako vidět, že to prostě budu uvnitř, ale nedokážu se o tom zatím pořádně přesvědčit.“

Vyučující: „Jak by třeba v této úvaze mohl hrát roli ten hlas?“

Jana: „Asi jako vnitřní hlas. Říkat si to pro sebe. Nějakým způsobem si to pomalu, nebo v klidu, říkat si to, nezrychlovat, protože vím, že někdy mluvím rychle...“

„Ten hlas je takový prostředek, kterým si to člověk může vlastně říct a může tím i říct to jako...já to cítím, ale neumím to říct, neumím to pojmenovat. Teď je mi horko z toho, že nevím co mám říct.“ (přepis rozhovoru, leden 2010).

4 Jáská zkušenost v hlasové výchově jako psychosomatické disciplíně

Budoucím učitelům na Pedagogické fakultě JU v Českých Budějovicích je nabízen předmět Hlasová a řečová výchova jako psychosomatická disciplína (dále jen HRV), který se zaměřuje na rozvoj hlasových kompetencí. Hlasovými kompetencemi v tomto pojetí není myšlen jen rozvoj hlasových a řečových dovedností, ale základní myšlenkou je propojení „duše a těla“, při kterém hlasotvorná aktivita svými psychofyzickými důsledky zpětně působí jako hybná síla rozvoje lidské individuality (Válková, 2007). Pro dnešní hlasy jsou typické chronické funkční výpadky, nedostatečná inervace svalů hlasového aparátu, která vede k trvalé ochablosti (inaktivizační atrofii) svalstev a tím dochází k vyhasínání toho, co nazýváme organickou pamětí (Husler, Rodd-Marling, 1995). To vede k trvalému tělovému sebezapomnění a tudíž ke snížené schopnosti uvědomovat si své tělesné pocity (Válková, 2007). V psychosomaticky pojeté výchově k hlasu je student pedagogem veden k hledání a objevování svých individuálních hlasových možností, které se promítají do kvalitnější mezilidské komunikace a větší vnímavosti k sobě a komunikaci sám se sebou.

Pokud během kurzu dojde k hlasové změně, jedinec prožije Jáskou zkušenost – zážitek sebe sama, který je neopakovatelný a lépe se cítí, než definuje (Macek, 1997). O tom, že tato zkušenost je nepřenositelná, se zmiňuje studentka Jana.

„A i podle těch pocitů, co jsi nám popisovala, já to mám úplně jinak. Já jsem zjistila, že to mám jinak. Ty jsi nám říkala, že musíme jako dopředu. Ne, já si musím jako by představit dozadu, abych otevřela ten zadní prostor a dolu. Směrem dozadu, abych otevřela ten prostor. Protože když to udělám dopředu, tak se mi to tam zavře. A tu poslední hodinu, to jsem si říkala, to je úplně jiný pocit než to popisuješ...Je to úplně jinak a já už vím, jak teď na to. A to je dobrý. Pak jsem šla domů a zkoušela jsem si to. Já jsem pak stála před domem a teď jsem si tam něco řvala a říkala jsem si, ty brdo.“ (přepis rozhovoru, leden 2010).

Jáská zkušenost, která je spojená se změnou vydaného a slyšeného zvuku je jiného typu než běžné zakoušení všední každodennosti. J. Mokrejš (1998, s. 5–6) zdůrazňuje potřebu odlišovat zmíněné dva typy zkušenosti: „Proti zkušenostem...jež probíhají podle našich očekávání a potvrzují je – ty mohou být označeny jako zkušenosti v nevlastním a druhotném smyslu – , stojí zkušenosti,...které horizont našich očekávání rozrušují, tj. zkušenosti, které opravdu »děláme«...“ Tento typ zkušenosti bývá doprovázen relativně silnými emocemi, někdy sice úzkostnými, často však pocitem radosti a pozitivním údivem. Při hlasové výchově je tato zkušenost „ve vlastním a původním smyslu slova“ (Mokrejš, 1998) přivádí studenty k prvním úvahám nad vlastním hlasem a propojeností se sebou samým.

Jana: „Ani nevím jak k tomu došlo, ale něco takového tam bylo. A byl to skvělý pocit... Po hodině jsme se cítila skvěle. Popravdě, řekla jsem si, že ten semestr za to stál. Byl to zvláštní pocit. Přesně v tu chvíli jsem věděla, co udělat, aby se mi ten prostor otevřel... Něco se stalo a já to cítím. Víím, že je to dobré a není to krok zpět ale DOPŘEDU. K sebepoznání a sebeobjevování. K poznání svého celého těla. Ze všech úhlů pohledu.“ (reflexe z 14.12.2009).

Zkušenost z proměny hlasového projevu lze připodobnit k zrcadlu. Když chcete reflektovat například lidskou postavu, musíme mít dva faktory: lidské tělo a zrcadlo. Když se podíváme do zrcadla, jsme konfrontováni s jinou skutečností, než kterou známe z běžného zakoušení svého těla: s odraženým obrazem. V závislosti na rozsahu nedokonalosti zrcadla je reflexe nepřesná nebo dokonce falešná. Zrcadlový obraz je krátký, přechodný a trvá jen tak dlouho, dokud trvá proces reflexe. Může nám však ukázat alternativu toho, co jsme již předem znali, anebo nám ukáže, o čem jsme dříve nic netušili. Tak je možné mezi sebou konfrontovat různé obsahy, známé i neznámé, uvědomovat si jejich rozdíly a podobnosti, zvažovat je, dokonce i zkoušet transformovat jeden obsah v jiný.

Zrcadlem v našem případě je sluch, který reflektuje slyšený zvuk. Reflektujeme to, co se nám vrací a odráží v prostoru, což je odlišná podoba od tzv. vnímání zevnitř. Ve chvíli hlasové přeměny se nám vrací jiná zvuková podoba, která může být příčinou kladení si otázek, jak je to patrné u studentky Marie, která studuje obor Český jazyk a dějepis pro 2. stupeň ZŠ. Téma hlasové změny a jejího uslyšení zde uvádíme v širším kontextu.

Marie svůj hlas vnímá jako přirozenou součást sama sebe, o kterém před hodinami HRV nepřemýšlela: „*Hlas je prostě moje součást, vyjadřuje to něco ze mě, i třeba to, jak se v tu chvíli cítím...* Takže já si myslím, že bych bez hlasu byla taková asi neúplná. Kdybych ho neměla odmalička, tak by mi to nepřišlo. Ale nedovedu si představit, že bych teď měla ztratit hlas. Myslím si, že by to bylo docela těžké. Hodně těžké. (přepis rozhovoru, leden 2010).

Na hodinách se v jejím případě několikrát podařilo aktivovat novou hlasotvornou kvalitu, kterou reflektovala tímto způsobem: „Pocit z prvního poslechu znělého hlasu, který jsem byla schopna zachytit, byl velmi intenzivní. Byl to také pocit radostný, neboť jsem sebe sama konečně slyšela, ale s tím zároveň přišlo mnoho otázek...“ (reflexe z ledna 2010).

Otázky se týkaly oblasti, zda jsme schopni tuto hlasovou přeměnu slyšet a zda ji slyší a vnímají i ostatní: „Jak je možné, že se ve chvíli změny (*hlas pozn.*) jen proto, že najednou dýcháme jiným způsobem? Možná si ani dýchání, ani znění hlasu neuvědomujeme, protože jde o přirozenou věc, kterou možná máme kdesi hluboko v sobě tak silně zafixovanou, že ji chápeme jako věc úplně automatickou a nepřijde nám zvláštní. A i kdybychom o změnách hlasu začali uvažovat, je možné, že bychom se stejně neslyšeli? Poznává člověk, že jeho hlas zní díky správnému dýchání jinak, pokud se na tento stav nesoustředí? Vždyť ani já se vždycky neslyším, a to se snažím dávat pozor. Jak je možné, že se jednou slyším mluvit jinak, a poté zase ne? Proč je tak těžké, zachytit u sebe tuto změnu? (reflexe, leden 2010).

V závěru rozhovoru se na otázku, zda ostatní jsou lidé jsou schopni hlasovou změnu zaznamenat, opět dostala řeč: „A docela by mě zajímalo, jestli to slyší ostatní. Třeba lidé, kteří by mě dlouho neviděli, jestli by tu změnu poznali, že já jsem přešla k tomu znělejšímu hlasu... Já si právě nedokážu představit, že bych třeba u někoho tuhle změnu postřehla, kdybych neprošla tím seminářem. Vůbec si tím nejsem jistá, jestli bych se na to vůbec zaměřila, jestli bych o tom vůbec uvažovala, že něco takového existuje.“ (přepis rozhovoru, leden 2010).

5 Závěr

Příspěvek se zabývá otázkou, co studentům pedagogické fakulty přináší rozvoj hlasových kompetencí, jakým způsobem student vnímá hlasovou změnu a zda je schopen ji reflektovat. Při obsahové analýze reflexí studentů a přeepsaných rozhovorů jsme se dostali k problému přístupu výzkumníka ke zkoumanému fenoménu a v článku seznamujeme s pozicemi výzkumníka, které vycházejí z Buberova pojetí Já (1969) a jsou aplikovány na výzkum hlasu. Z uvedených částí případových studií je patrné, že výpovědi studentů analyzujeme z pozice Já-Ono, protože nám slouží k objasnění a dokreslení části výzkumného záměru. Této fázi předcházela pozice Já-Ty, ve které jsme se studenty vedli dialog, vzájemně jsme si ujasňovali oblast vztahující se k tématu hlasu a opakovaně jsme se ptali, zda výpovědi rozumíme. Student nebyl objektem, ale rovnocenným subjektem. V této fázi hlas byl předmětem i tvůrcem rozhovoru a samotným činitelem proměn pozic Já-Ty-Ono. Já-Ono je zde předkládané s vědomím Ty. Případové studie jsou uvedeny a vztaheny k tématu hlasové změny, která je vnímaná s pozitivním, radostným údivem a otvírá prostor pro vnímání sebe sama z jiného úhlu pohledu.

Použitá literatura:

- Buber, M. (1969). *Já a Ty*. Praha: Mladá fronta.
- Husler, F., & Rodd-Marling, Y. (1995). *Zpěv: vrozené vlastnosti hlasového orgánu*. Ostrava: F-Print.
- Macek, P. (1997). Sebesystém, vztah k vlastnímu já. In J. Výrost (Ed.), *Sociální psychologie* (pp. 181–209). Praha: ISV.
- Mokrejš, J. (1998). *Hermeneutické pojetí zkušenosti*. Praha: Filosofia.
- Patzlaff, R. (2004). *Dětství umlká* (2. část). *Člověk a výchova*, 8 (1/2), 47–52.
- Poláková, J. (1993). *Filosofie dialogu. Uvedení do jednoho z proudů filosofického myšlení 20. století*. České Budějovice: Filosofický ústav AV ČR.
- Searle, J. R. (2004). *Mind*. New York: Oxford University Press.
- Slavík, J. (2007). *Možek, myšlení, umění*. In D. Krámský (Ed.), *Humanitní vědy dnes a zítra* (pp. 327–338). Liberec: Katedra filosofie TU v Liberci – nakladatelství Bor.
- Válková, L., & Vyskočilová, E. (2007). *Hlas individuality, psychosomatické pojetí hlasové výchovy*. Praha: AMU v Praze.
- Zinke, J. F. (2001). *Luftlautformen sichtbar gemacht. Sprache als plastische Gestaltung der Luft*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

KVANTIFIKACE KVALITATIVNÍCH DAT METODOU ŠKÁLOVÁNÍ V ADIKTOLOGICKÉ ANALÝZE MÉDIÍ

Petr Novák, Michal Miovský, Lenka Šťastná

Univerzita Karlova v Praze, 1. lékařská fakulta, Psychiatrická klinika 1. LF a VFN,
Centrum adiktologie

Abstrakt:

Príspevek se zabývá metodologií a epistemologií analýzy obsahu mediálních sdělení, která utvářejí názor společnosti na drogovou politiku a užívání návykových látek. Kvantitativní obsahová analýza masmédií je výzkumná technika pro objektivní a systematický popis toho, co je obsahem mediální komunikace. Umožňuje systematicky zkoumat značné množství kvalitativních dat písemné povahy identifikovaných dle klíčových slov. Pro potřebu kvantifikace a následné statistické analýzy je nutné tyto obsahy zakódovat v rámci soustavy operacionalizovaných proměnných. Kvantifikace se opírá o metodu škálování. Zjišťována je frekvence výskytu sledovaných relevantních proměnných a vzájemné vztahy mezi nimi.

Klíčová slova:

Adiktologie, analýza obsahu, média, škálování

Pozn.:

Grantová podpora: GAČR č. 406/07/0541

1 Úvod

Masmédia a jejich specifický typ sociální komunikace spoluvytváří různé sociální reprezentace reality. Tyto reprezentace mají značný vliv na vnímání a interpretaci světa. Pomocí zprostředkované reality konstruují příjemci různé významy, které se mohou stát obecně sdílenými (Šťastná et al., 2009). Charakter této médii vytvářené sociální reprezentace má pak nezanedbatelný vliv na postoje a názory veřejnosti (Hewstone et al., 2001). Podle některých studií (např. Rose, 1998) má mediální prezentace určitých témat větší dopad na postoje lidí než jejich osobní zkušenost. Právě problematika návykových látek je z hlediska mediálních zpráv výrazně kontroverzní, spojovaná s odlišnými postoji a různými motivy. Užívání návykových látek je v domácích médiích spojováno s extrémní mírou rozporuplnosti a velmi častými faktickými chybami (Šťastná et al., 2009). Adiktologická analýza mediálních obsahů se tak stává nezbytnou výzkumnou metodou k uchopení a deskripci tohoto sdíleného diskurzu. Šíře dané problematiky je však jen velmi obtížně uchopitelná pouze kvantitativním nebo kvalitativním přístupem. V rámci výzkumného designu je proto nezbytné přiklonit se ke kombinaci obou přístupů a eliminovat tím slabá místa každého z nich.

2 Adiktologická analýza médií

Nápad zkoumat diskurz v oblasti závislostí v českých médiích na katedře psychologie FF UP v Olomouci vznikl v roce 2003, v rámci projektu, který provedl 4 dílčí studie obsahové analýzy založené na procesu kvantifikace kvalitativních dat prostřednictvím metody škálování. Jednotlivé části se zabývaly zvláště obrazem alkoholu (Kováčová, 2005), tabáku (Brachová, 2004), konopných drog (Sivek et al., 2008) a stimulancií a opioidů (Grohmanová, 2006) v mediálních sděleních. V dalším období byl na uvedené výzkumné téma podán projekt GAČR č. 406/07/0541 pod názvem „Vývoj kódovacího systému pro sociálně-psychologickou kvantitativní obsahovou analýzu mediálních sdělení a možnosti kombinace s metodami kvalitativními“. Došlo zde k přirozenému propojení původní iniciativy, která následně dala vzniknout specifickému přístupu k obsahové analýze. Vznikl a byl ověřen originální nástroj pro provádění obsahové analýzy mediálních zpráv v oblasti návykových látek a s nimi spojených témat (Štastná et al., 2009).

3 Epistemologie analýzy

Náš popis sociálního světa a veškeré vnímání reality obecně je determinováno a zároveň definováno strukturou jazyka. Jazyk tedy propůjčuje subjektivním konstrukcím zdánlivou logiku. Byli jsme socializováni tak, abychom zaměňovali „logické“ se „skutečným“ (Freedman & Combs, 2009). Mnozí autoři (Berger & Luckmann, 1999; Gergen, 1985; Novák, 2009 a jiní) popisují jak myšlenky, reprezentace a názory získávají ve společnosti psychologické postavení reality. Narativní psychologie (např. McAdams, 1993; White, 2007), popřípadě teorie postmoderní sémiotiky (např. Eco, 2000) stále častěji hovoří o analogii s příběhem nebo textem, který si účastníci rozpravy čtou jako svého průvodce realitou (DeFleur & Ballová-Rokeachová, 1996; Freedman & Combs, 2009). Právě takovým průvodcem světem drog se stávají pro širokou veřejnost mediální sdělení (Novák et al., 2009).

Problém uchopený z perspektivy, která se opírá o tradici americké interpretativní, potažmo fenomenologické sociologie je vhodné doplnit také o pohled sociálně-psychologický. Takovýmto vhodným nástrojem/východiskem k uchopení mediálního obrazu adiktologické problematiky se jeví také koncept reality sociálně reprezentované. Sociální reprezentace jsou souborem organizovaných a strukturovaných poznatků na úrovni základního společenského systému. Činí pro nás realitu srozumitelnou, bezpečnou a dávají nám možnost snadněji se v ní orientovat a sdílet ji s ostatními. Je třeba se proto soustředit na to, jak médii zprostředkovávané významy, formují náš svět, názory a kritický pohled na realitu. (Novák, 2009; Novák et al., 2010).

4 Metodologie analýzy

4.1 Smíšená strategie výzkumu

Obsahová analýza dokumentů obecně byla odedávna řazena spíše do oblasti výzkumu kvalitativního (Hendl, 2005). Většina odborné literatury (např. Trampota & Vojtěchovská, 2010, Schulz et al., 2004) však specifickou metodu obsahové analýzy mediálních sdělení uchopuje veskrze kvantitativně. V našem případě jsme však pozornost věnovali využití

kombinace přístupů kvantitativního a kvalitativního výzkumu. Abychom mohli řešit výzkumné otázky co nejkompaktněji a s co nejvyšší ekologickou validitou, považovali jsme za nejvhodnější oba přístupy kombinovat a eliminovat tak slabé stránky každého z nich. Kombinace obou přístupů může probíhat na rovině technik, metod i samotných výzkumných paradigmat, v kterých je v nejobecnější rovině o designu studie uvažováno. Kvantitativní a kvalitativní metody mohou uplatnit v klíčových fázích procesu analýzy (definování cíle a účelu výzkumu, sběr a selekce dat, samotná analýza, interpretace dat) jednoduchého, sekvenčního nebo simultánního/paralelního uspořádání designu analýzy (Hendl, 2005; Tashakkori & Teddlie, 2003). V navrženém výzkumném projektu adiktologické analýzy jsme použili sekvenčního fázového modelu, v kterém jsme vyšli z kvantitativních cílů a kvalitativních dat, jejichž následná kvantifikace vyústila v převážně kvantitativní analýzu. Získaná data pak byla interpretována jak z kvantitativní, tak z kvalitativní perspektivy.

4.2 Kvantifikace kvalitativních dat

Takovýto design adiktologické analýzy médií, která se pohybuje na hranici kvalitativní a kvantitativní metodologie, nám umožňuje systematicky zkoumat značné množství obsahů. Je strukturovaná a snadno ověřitelná. Podstatou zkoumání obsahů mediálních sdělení je jejich kvalitativní kategorizace podle výskytu přesně vydefinovaných znaků. Abychom mohli kvalitativní znaky adekvátně kvantifikovat pro potřebu statistické analýzy, bylo nutné jejich obsah zakódovat v rámci soustavy operacionalizovaných proměnných (Šťastná et al., 2009). Dobře provedený výběr a kvantifikace znaků pak může odhalit, v jaké míře se různé obsahy vyskytují a jak spolu koreluje jejich vzájemný výskyt. Stanovení proměnných se tak stává klíčovým momentem obsahové analýzy. Bylo použito různých druhů škálování, nejčastěji však nominální polytomické škály. V kvantitativní části analýzy dat byla zjišťována frekvence výskytu sledovaných relevantních proměnných a vzájemné vztahy mezi nimi. Tisk je však z hlediska komplexního přístupu potřeba analyzovat nejen kvantitativním (frekvence určitých témat), ale i kvalitativním způsobem (Petrjánošová & Lášticová, 2010). Kvalitativní rovinu analýzy reprezentuje například analýza lingvistická, popřípadě diskurzivně-sémantická.

Databáze byla vytvořena zakódováním všech zpráv týkajících se drogové problematiky, které byly v roce 2007 v médiích zveřejněny. Celkem bylo tedy zakódováno 8 691 článků. Celkem 5 317 (61 %) článků bylo publikováno v tisku, 1 910 článků (22 %) zveřejnily tiskové agentury, 1 021 (11,7 %) televize a 443 (5 %) rádio. Data byla kódována podle manuálu kódování vytvořeného v předchozích studiích (Sivek et al., 2008; Kováčová, 2005; Grohmannová, 2006; Brachová, 2004) a revidovaného v rámci této výzkumné studie (Miovská et al., 2008; Šťastná et al., 2009). Bylo kódováno 21 znaků (viz tab. 1), od deskriptivních (datum zveřejnění zprávy, název média, strana) až po více kvalitativní proměnné (např. zaměření článku, charakteristika uživatelů, popis akutních účinků intoxikace, popis dlouhodobých účinků intoxikace). Znaky byly vybrány tak, aby obsáhly celé spektrum vlivů, které v rámci médií působí na publikum. Mediální obsahy jsou tendenčně ovlivněné na mnoha rovinách. Mediální sdělení je specificky modifikováno již typem média a diskurzem jaký panuje uvnitř redakce, komerčními

vlivy a názory odborníků/autorit. Není možné opominout, že mediální sdělení vzniká v kontextu politické situace, kterou následně ovlivňuje. V neposlední řadě je nutné počítat s nesporným vlivem publika, kterému je sdělení určeno, a na jehož přízni jsou média samotná existenčně závislá.

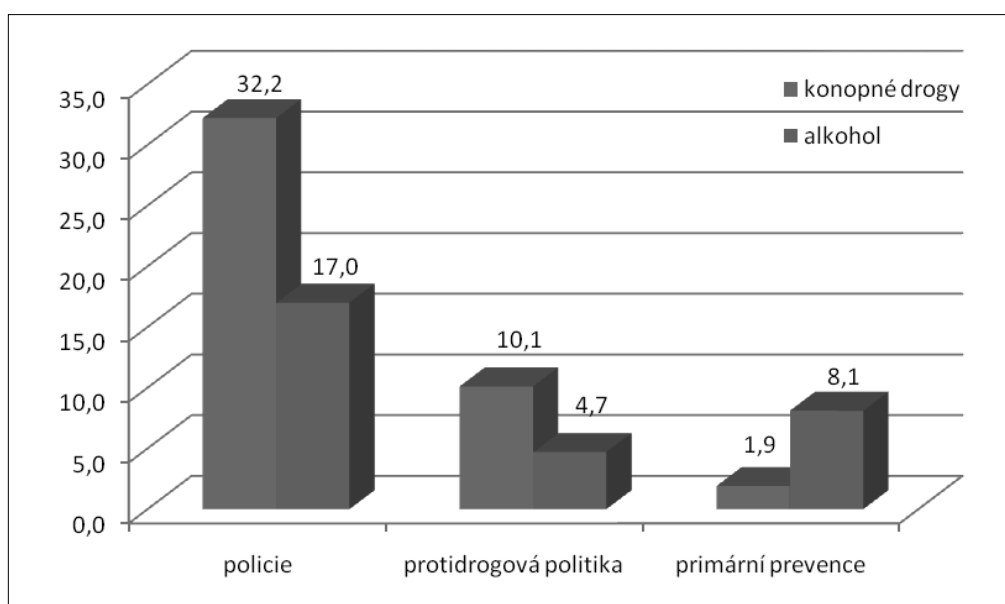
Název proměnné	Formát proměnné	Hodnoty
Název článku	Text	xxx
Datum	DD.MM.2007	DD.MM.2007
Název média	Text	xxx
Typ média	Kód	1–4
Informace o zdroji	Kód	1–4
Rozlišení zdroje	Kód	1–21
Styl	Kód	1–3
Forma	Kód	1–5
Kategorie látek	Kód	0–12
Orientace příspěvku	Kód	1–3
Uživatelé	Kód	1–13
Pohlaví uživatelů	Kód	1–4
Účinky akutní intoxikace a užití drogy	Kód	1–8
Účinky dlouhodobého užívání	Kód	1–8
Trestné činy a přestupky	Kód	11–32
Uživatelská scéna	Kód	1–3
Zaměření – téma	Kód	1–12
Celkové vyznění obsahu článku 1	Kód	1–16
Celkové vyznění obsahu článku 2	Kód	1–5
Ladění titulku 1	Kód	1–2
Ladění titulku 2	Kód	1–4

Tab. 1: Celkový přehled kódovaných proměnných (Štastná et al., 2009)

5 Příklad výstupu z analýzy

Drogová problematika je často bulvarizována i tzv. „seriózními“ deníky. Za indikátory bulvarizace v médiích můžeme považovat snahu o skandalizaci a šíření paniky ve sděleních o drogách (Běláčková, 2007). Příkladem takového zkreslení může být fakt, že represivní opatření policie jsou více medializovaná než tematický okruh primárně preventivních opatření, léčby, následné péče a harm reduction (viz graf 1). Média tedy vytváří mylný dojem o užívání návykových látek jako primárně kriminogenním činiteli, který společnost výrazně ohrožuje (Novák et al., 2010). Velmi vysoké procento mediálních sdělení o drogách ve spojitosti s trestnou činností bylo v devadesátých letech u nás zapříčiněno především faktem, že nejčastějším zdrojem informací byli pro média pracovníci policie a soudů (Běláčková, 2008, Mravčík, 2007, Sivek et al., 2008).

Po kvantitativní části statistického zpracování dat je možné v analýze dále pokračovat a výsledky výrazně zpřesnit kombinací s metodami kvalitativními. Z nižšího počtu relevantních mediálních sdělení je možné v této části přikročit k technikám lingvistické analýzy a zaměřit se na diskurzivně-sémantické aspekty identifikovaných mediálních obsahů. Analýza se takovýmto zapojením kvalitativních technik stává mnohonásobně citlivějším nástrojem k identifikaci nepřesných a zkreslených mediálních sdělení a neoprávněné stigmatizaci určitých oblastí drogové problematiky. Média často nesprávně zobrazují uživatele jako zločince nebo „feťáky“, spíše než jako např. běžnou experimentující populaci nebo lidi se zdravotním problémem. Užití nesprávné terminologie, nepřesné označení účelu léčby a přehnaně negativní mediální zobrazení uživatelů návykových látek často vede v praktické rovině k chybné interpretaci důležitosti léčby a odráží se negativně i na úrovni sociální politiky státu (Novák et al., 2010).



Graf 1: „Hlavní témata“ mediálních sdělení (Novák et al., 2010).

6 Shrnutí

Metoda obsahové analýzy mediálních sdělení, kterou jsme použili ke studii mediálního diskurzu adiktologické problematiky, se pohybuje na hranici kvalitativní a kvantitativní metodologie. Výzkumný design navržený tímto způsobem je možné považovat za metodologické přemostění mezi kvantitativním a kvalitativním přístupem, mezi nimiž se ostrá hranice často stírá a v mnoha případech se stává především jen didaktickou pomůckou (Miovská et al., 2008; Tashakkori & Teddlie, 2003). Je proto účelné chápat je jako dva kooperující přístupy využívající různé metody. Kvalitativní data je pomocí vhodného nástroje, v našem případě Manuálu pro kódování mediálních sdělení o návykových látkách a tématech s nimi spojených (Šťastná et al., 2009), možné kvantifikovat

metodou škálování. Informace získané kvantitativním šetřením, které se opírá o statistické zpracování dat, je výhodné následně podrobit pečlivé analýze kvalitativní.

Použitá literatura:

- Běláčková, V. (2007). Bulvarizace jako droga. *Adiktologie* 7 (1), 62–69.
- Běláčková, V. (2008). Obraz drog v evropských médiích: Odklon od kriminálních aspektů. *Adiktologie* 8 (1), 52–61.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (1999). *Sociální konstrukce reality*. Praha: CDK.
- Brachová, H. (2004). *Užívání a uživatelé tabáku v kontextu analýzy mediálních zpráv*. Diplomová práce. Olomouc: FF UP.
- DeFleur, M. L. & Ballová-Rokeachová, S. J. (1996). *Teorie masové komunikace*. Praha: Karolinum.
- Eco, U. (2000). *Mysl a smysl. Sémiotický pohled na svět*. Břeclav: Moraviapress.
- Freedman, J. & Combs, G. (2009). *Narativní psychoterapie*. Praha: Portál.
- Gergen, K. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40, 266–275.
- Grohmannová, K. (2006). Stimulancia a opioidy z pohledu médií. *Adiktologie*, 6, 242–257.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- Hewstone, M., & Stroebe, W. (Eds.). (2001). *Introduction to social psychology: A European perspective*. Oxford: Blackwell.
- Kováčková, K. (2005). *Užívání a uživatelé alkoholu v kontextu analýzy mediálních zpráv*. Diplomová práce. Olomouc: FF UP.
- McAdams, D. P. (1993). *The stories we live by*. New York: Guilford Press.
- Miovska, L., Běláčková, V. & Miovský, M. (2008). Kvantifikace kvalitativních dat: obsahová analýza mediálních sdělení o drogách. In Petrjánošová, M., Masaryk, R., Lásticová, B. (Eds.). *Kvalitativny výskum vo verejnom priestore. Sborník příspěvků ze 7. Česko-slovenské konference Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku*. Bratislava: SAV.
- Mravčík, V. (Ed.) (2007). *Mediální obraz drog v Evropské unii. Zaostřeno na drogy, 1*. Praha: Úřad vlády ČR.
- Novák, P. (2009). Teorie sociálních reprezentací. *E-psychologie* [online]. 3(1), 22–29.
- Novák, P., Miovský, M., & Šťastná, L. (2009). Mediální obraz konopných drog v souvislosti s kriminální činností. *Adiktologie*, 9 (4), 196–203.
- Novák, P., Miovský, M., & Šťastná, L. (2010). Mediální obraz uživatele návykových látek a jeho sociálně-psychologický rozměr. *Lékařský obzor*, 59 (3), 80 – 84.
- Petrjánošová, M. & Lásticová, B. (2010). Ako analyzovať tlač: možnosti kritickej diskurzívnej analýzy. *Československá psychologie*, 54 (3), 290–300.
- Rose, D. (1998): *Television, madness and community care*. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 8(3), 213–228.
- Schulz, W., Hagen, L., Scherer, H., Reifová, I. (2004). *Analýza obsahu mediálních sdělení*. Praha: Karolinum.

- Sivek, V., Miovská, L. & Miovský, M. (2008). *Obraz užívání a uživatelů konopných drog v médiích*. In Miovský, M. (Ed.), *Konopí a konopné drogy: adiktologické kompendium*. Praha: Grada Publishing.
- Šťastná, L., Miovský, M. & Novák, P. (2009). *Manuál kódování mediálních sdělení o drogách a tématech s nimi spojených*. Tišnov: SCAN.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (Eds.) (2003). *Handbook of mixed methods in the social and behavioral research*. London: Thousand Oaks. CA: Sage.
- Trampota, T. & Vojtěchovská, M. (2010). *Metody výzkumu médií*. Praha: Portál.
- White, M. (2007). *Maps of Narrative Practice*. New York: W.W. Norton.

AKO MOŽNO KREATÍVNU (KVALITATÍVNU) ANALÝZU OBČIANSKEJ NE/PARTICIPÁCIE POSTAVIŤ NA KVANTITE¹

Gabriel Bianchi

Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV

Abstrakt:

Štúdia prezentuje netradičný pohľad na participáciu, resp. neparticipáciu, ktorú identifikuje v správaní sa respondentov reprezentatívneho výskumu verejnej mienky pri vyjadrovaní postojov k skupinám obyvateľstva reprezentujúcim sexuálne minority. Empirické výsledky ukázali špecifickú kombináciu troch kvantitatívnych indikátorov odpovedí (extrémne vysoké skóre odmietania, asymetrické rozloženie veličiny a signifikantne vyššia miera „neodpovedania“) na otázky týkajúce sa rôznych podôb postojov k sexuálnej inakosti, resp. k jej nositeľom. Špecifická analýza demografických charakteristík tých respondentov, ktorí najčastejšie tvoria neparticipujúcich respondentov, ukázala, že ich možno do značnej miery charakterizovať vzdelaním, vekom a veľkosťou sídla, kde žijú. Avšak až kreatívny (kvalitatívny) vhľad do týchto kvantitatívnych empirických údajov, informovaný konceptuálnym rámcom kultúrneho a intímneho občianstva, umožňuje kompetentné porozumenie odmietania sexuálnej inakosti na Slovensku. Výsledky sú nahliadané aj vo vzťahu k celkovému hodnotovému prostrediu Slovenska a politickému vývoju a realite diskurzov v oblasti sexuálnej a telesnej inakosti.

Kľúčová slova:

Participácia, sexuálna inakosť, kvalitatívne a kvantitatívne

Pozn.:

Vznik tohoto textu bol podporený Centrom excelentnosti SAV pre výskum občianstva a participácie a grantom VEGA číslo 2/0179/09

1 Úvod

Kľúčové teoretické východiská štúdie možno zhrnúť do nasledujúcich štyroch oblastí:

1. Participácia ako neliberálna koncepcia občianstva

Delanty (2000) definuje občianstvo ako členstvo v politickej komunite, ktoré môže stáť na (1) právach (ako to zdôrazňuje liberálna tradícia), (2) povinnostiach a zodpovednostiach (zdôrazňovaných najmä konzervatívnou tradíciou), (3) **participácii** (zdôrazňovanej najmä rebublikánskou a komunitariánskou tradíciou) a napokon (4) na identite (ktorá je jadrovou pre národnostne orientované koncepcie občianstva). Z toho vyplýva výzva „tichému mýtu“, podľa ktorého sa v nových post-totalitných demokraciách

¹ Tento referát je prezentáciou niektorých zistení, ktoré som v širšom rozsahu publikoval v štúdiách Bianchi, Luha, 2010 a Luha, Bianchi, 2010.

automaticky predpokladá, že občianska participácia je prirodzená a substancijná pre občiansku spoločnosť.

2. Dve základné formy občianskej participácie

Formalizovaná občianska participácia je predstavovaná najmä volebnou účasťou, resp. účasťou v iných inštitucionalizovaných formách (napr. referendum). Formalizovaná participácia: jej trendy sú v priebehu dvadsiatich rokov obnovy demokracie jednoznačne a výrazne klesajúce (porovnaj Gyárfášová, 2010). Od roku 1990 do súčasnosti účasť v parlamentných voľbách kontinuálne klesala od 95,4 na 54,7%. Podobne v komunálnych voľbách z 63,8 na 47,7, v prezidentských (údaje od roku 1999) z 73,9/75,5 na 43,6/51,7, v regionálnych (od r. 2001) z 26,0/22,6 na 22,9/18,4. Jedine v európskych voľbách účasť stúpila od roku 2004 k roku 2009, avšak absolútne veľkosti účasti boli takmer katastrofálne nízke (17,0 a 19,6). (Zdroj: Štatistický úrad SR).

Neformalizovaná občianska participácia sa týka buď spontánnych aktivít pri obhajovaní individuálnych a skupinových záujmov, alebo názorov a postojov k verejným otázkam a ich prejavovania. Neformalizovanú participáciu môžeme asociovať do veľkej miery s tzv. **mikro-úrovňou deliberácie** v občianskej spoločnosti, ktorá nekladie žiadne formálne ani obsahové hranice tomu, v akej oblasti sa uplatňuje a má viaceré podoby – diskurzívna demokracia (Dryzek, 1990, 2002) či sokratovská demokracia s dyadickou deliberáciou (Gundersen, 2000) (bližšie pozri v Bianchi, 2008). Vyjadrovanie osobného názoru je vlastne akousi **proto-deliberáciou** – či už na spontánnej úrovni pri rozhovoroch o veciach verejných, alebo pri prejavovaní názoru v prieskumoch verejnej mienky. Domnievame sa, že v kontexte deliberatívnej demokracie možno mieru pripravenosti a ochoty komunikovať osobný názor na politické problémy považovať za relevantnú mieru neformalizovanej občianskej participácie.

3. Intímne a kultúrne občianstvo, minority a inakosť

V súčasnej sociologickej literatúre sa stále viac presadzujú prístupy, ktoré zviditeľňujú koncept občianstva z určitých špecifických aspektov – kultúrne (Turner, 2001), sexuálne (Evans, 1993), či intímne občianstvo (Plummer, 1995, 2003).

Kultúrne občianstvo je podľa Bryana Turnera „posilnenie kultúrneho postavenia v spoločnosti (*empowerment*), konkrétne kapacity pre efektívne, kreatívne a úspešné participovanie v rámci národnej kultúry“ (Turner, 2001, str. 12). Náš záujem o občanov s telesnou a sexuálnou „inakosťou“ vychádza z konceptualizácie intímneho občianstva K. Plummera (1995, 2003), ktorý diskutuje o explicitnom včlenení rôznych intímnych aspektov nášho bytia do politického uvažovania. Neheterosexuálna orientácia, rovnako ako chronické ochorenie, telesný a mentálny handicap, sú príkladmi dôležitých dimenzií tohto uvažovania. Plummer presadzuje pojem intímne občianstvo a požaduje, aby sa akceptovalo ako samostatná kategória práv, ktoré charakterizujú občianske usporiadanie spoločnosti. Intímne občianstvo zahŕňa všetky záležitosti spojené s intímnymi túžbami, pôžitkami a spôsobmi bytia na tomto svete.

4. Komunikačné obligácie

Onora O Neillová (1990) k problému kultúrnych, resp. „inakostných“ práv pristupuje z pozície etickej teórie, odvodzujúc práva od povinností. Diskusia o napĺňaní práv menších je nezmyselná, ak nehovoríme jedným dychom o povinnostiach, ktorých napĺňanie tieto práva dokáže umožniť. O Neillová hovorí o komunikačných obligáciách, ktoré v súčasnej demokratickej spoločnosti umožňujú zachovávanie verejnej komunikácie ako takej.

Koncept **komunikačných obligácií** priamo nastoľuje otázku o podobe verejného priestoru, otázku u/mlčania menšinových názorov a manipulácie s informáciami. Komunikačné obligácie sú vlastne iba iným pomenovaním zodpovednosti tých inštitúcií, ktoré manažujú komunikačné prostriedky, za umožnenie kritickej verejnej debaty a deliberácie záujmov, politik a rozhodnutí, ktoré sú medzi majoritnými a minoritnými skupinami.

Opakom je, keď „sa jazyky vykoreňujú a zabíjajú, kultúrne tradície sa rozptyľujú a vulgarizujú (*a hlasy neviditeľných aj viditeľných minorít nie je počuť – pozn. g.b.*) a keď sa zavádzajú technológie (a iné technológie sa zase likvidujú), ktoré pôsobia násilne na komunikáciu a klamú jednotlivcov“ (O Neillová, 1990, 167).

2 Metóda

V štúdií sú spracované dáta z reprezentatívneho výskumu (IVO/COPART-KVSBK, máj 2008 a COPART-KVSBK/IVO, november 2008; N=1209, resp. 1270). Boli analyzované odpovede na tieto otázky: (1) vnímaná závažnosť jednotlivých spoločenských problémov vrátane problémov rôznych minorít, (2) či by spoločnosť mala vychádzať osobitne v ústrety špecifickým skupinám pri uspokojovaní ich potrieb, (3) aké je postavenie a šance týchto skupín v spoločnosti, (4) či vláda venuje dostatočnú pozornosť týmto skupinám.

Pri vyhodnocovaní sme sa zamerali na analýzu „neodpovedajúcich“, teda tých respondentov, ktorí sa odmietli vyjadriť k daným otázkam.

3 Výsledky

Ukázalo sa, že fenomén zvýšenej frekvencie neodpovedania je konzistentne „sprevádzaný“ ďalšími dvoma kvantitatívnymi parametrami – pri otázkach, kde bola zvýšená frekvencia neodpovedania sme zaznamenali signifikantne nízke preferencie (priemery) a súčasne aj skrivenú distribúciu dát v zmysle tzv. J-krivky, kedy v protiklade k normálnemu rozloženiu dát prevažujú odpovede z jedného konca škály a „pozitívne“ odpovede z protiláhlého konca škály sa vyskytujú iba ojedinele. Túto „trojkombináciu“ ilustrujeme na nasledujúcich dvoch otázkach z dotazníka:

A. Najzávažnejšie problémy spoločnosti

V tejto otázke získali hodnotenia postavenia GLB menšiny, postavenia ľudí s mentálnym a telesným postihnutím jedny z najmenších škálových preferencií.

Priemerná hodnota:

- Najnižšie priemerné skóre (% preferencie vo vzorke) bolo:
 - Postavenie náboženských menších: 0,5

- Postavenie GLB menšiny: 1,0
 - Životné podmienky a šance príslušníkov maďarskej menšiny: 1,5
 - Pôsobenie Slovenska v medzinárodných inštitúciách: 1,9
 - Postavenie ľudí s mentálnym postihnutím: 2,2
 - Kvalita demokracie na Slovensku: 3,1
 - Životné podmienky, postavenie a šance ľudí s telesným postihnutím: 3,7
 - Solidarita so sociálne slabšími a Dodržiavanie ľudských práv: 3,8
 - Dodržiavanie ústavy a zákonov: 5,5
- Maximálne preferencie závažnosti ako problém spoločnosti získali (% preferencie vo vzorke):
 - Kvalita zdravotnej starostlivosti: 28,5
 - Nezamestnanosť: 25,6
 - Kriminalita a organizovaný zločin: 24,3
 - Chudoba na Slovensku: 22,9
 - Korupcia a úplatkárstvo: 20,4
 - Životná úroveň ľudí ako ste vy: 16,5
 - Zneužívanie moci: 15,8
 - Ekonomické a sociálne rozdiely medzi regiónmi Slovenska: 15,3
 - Systém dôchodkového zabezpečenia: 13,3
 - Postavenie a životné šance mladých ľudí: 12,0

Súčasne pri troch otázkach (otázka na postavenie GLB menšiny, otázka na podmienky šance maďarskej menšiny a otázka na postavenie náboženských menšín) rozloženie odpovedí pri škálovom hodnotení daného problému respondentmi (na škále 1–10) zodpovedalo tzv. obrátenej „J“ krivke – väčšina odpovedí sa sústreďuje na ľavom, odmietavom póle škály.

Pri hodnotení problémov ľudí s mentálnym a telesným postihnutím je rozloženie škálových hodnotení blízke normálnemu rozloženiu, podobne ako je to pri väčšine ostatných otázok.

K týmto dvom štatistickým parametrom, ktoré sa vyskytli **IBA PRI otázke na GLB menšinu**, sa pridáva tretí parameter – signifikantne vyššie miera neodpovedania respondentov:

- priemerná frekvencia neodpovedania/nevyjadrenia sa k postaveniu jednotlivých skupín obyvateľstva bola 3,2%;
- pri GLB menšine bola 11.1 % (F=53.2789, p=0.000);
- pri ďalších minoritách bola frekvencia neodpovedania: postavenie osôb s mentálnym postihnutím 5.7% (F=7.4670, p=0,003); postavenie maďarskej menšiny 5.4% (F=5.6831, p=0.009); postavenie príslušníkov menšinových náboženstiev 5.1% (F=4.4721, p=0.017).
- pri postavení osôb s telesným postihnutím bolo % neodpovedania v zhode s priemerom (3.2%, F=0.0517; p=0.41).

B. Komu by mala spoločnosť pomáhať?

V tejto otázke dosiahli tri skupiny – bisexuáli, gejovia a lesbické ženy najnižšie preferencie (pozri Tab. 1).

Tab. 1: Odpovede na otázku: „Komu by mala spoločnosť pomáhať?“ (stúpajúca škálová hodnota označuje klesajúcu preferenciu)

Skupiny ľudí	Priemerná hodnota	Štd. odchýlka
<u>ľudia s telesným postihnutím</u>	1,33	,766
<u>chronicky chorí</u>	1,35	,747
starí ľudia	1,42	,888
obete násilia, týrania	1,53	,976
<u>ľudia s mentálnym postihnutím</u>	1,59	1,087
drogovo závislí	2,70	1,730
ťažkí alkoholicy	2,78	1,715
ľudia po výkone trestu	2,79	1,702
ľudia z rómskej komunity	2,90	1,550
pristahovalci z ekonomicky menej vyspelých krajín	3,02	1,895
ľudia inej farby pleti	3,05	1,905
<u>lesbické ženy</u>	3,80	2,056
ľudia praktizujúci u nás netradičné náboženstvo	3,85	1,957
<u>gejovia</u>	3,87	2,026
<u>bisexuáli</u>	3,96	2,053

A opäť, podobne ako v predchádzajúcej otázke, aj tu boli najhoršie priemery odpovedí „sprevádzané“ štatisticky významne vyšším percentom neodpovedania – pri všetkých otázkach týkajúcich sa pomoci sexuálnym menšinám (bisexuáli 12.4%, $F=32.9425$, $p=0.000$; lesbické ženy 11.1%, $F=27.0335$, $p=0.000$; gejovia 11.6%, $F=26.4016$, $p=0.000$). Štatisticky významne vyššia frekvencia neodpovedania bola súčasne aj pri ďalších dvoch otázkach – pomoc príslušníkom netradičných náboženstiev (11,0%, $F=22,1256$, sig. = 0.000) a ľudia inej farby pleti (7,8%, $F=4,1115$, sig.= 0.000).

Keďže sa fenomén neodpovedania ukázal v takomto komplexnom svetle, postavili sme si otázku „Kto sú tí neparticipujúci?“. Ukázalo sa, že:

- z hľadiska pohlavia neexistujú rozdiely v takejto neparticipácii
- z hľadiska dosiahnutého vzdelania sú to veľmi často najmä osoby iba so základným vzdelaním
- z hľadiska veku sú to skôr najmladší respondenti (15–17 rokov veku)

- z hľadiska veľkosti sídla sú to častejšie osoby žijúce v sídlach s veľkosťou 2–5 tisíc, 50–100 tisíc, ale najmä 20–50 tisíc obyvateľov
- z hľadiska kraja (VÚC) sa ukazuje častejší výskyt takejto neparticipácie v Trnavskom kraji.

4 Diskusia

Vzhľadom na naše teoretické východiská sa zdá, že získané výsledky o akejsi „synergii“ či kumulácii niektorých kvantitatívnych parametrov odpovedí týkajúcich sa sexuálnych minorít, sú nepriamym, ale veľmi významným indikátorom možných kauzálnych vzťahov, za ktorými sú výrazné (kvalitatívne) determinanty podieľajúce sa na negatívnej reflexii sexuálnej inakosti v našej súčasnej spoločnosti. Konkrétne by mohlo ísť o tieto psychologicko-diskurzívne determinanty:

- ignorancia perspektívy „toho druhého“:
Generalizovaná ignorancia perspektívy „toho druhého“ – kontrast medzi na jednej strane extrémne nízkou solidaritou s potrebami sociálne slabších a na druhej strane vysokou preferenciou „paušálneho“, všeobecne alebo „na seba orientovaného“ vnímania problému nezamestnanosti, chudoby, korupcie a životnej úrovne na Slovensku. Takáto orientácia je v zhode s všeobecnejšími zisteniami o
 - signifikantne nižšom egalitarianizme,
 - signifikantne nižšej hodnote afektívnej aj intelektuálnej autonómie
 - signifikantne vyššej hodnote hierarchie a konzervativizmu u slovenskej populácie v porovnaní so západoeurópskou populáciou (Schwartz, Bardi, Bianchi, 2000)
- exklúzia diskurzov o homosexualite z verejného priestoru:
Sociálna vzdialenosť k rôznym „problémovým“ minoritným príslušníkom spoločnosti je omnoho väčšia než k sexuálnym minoritám. Prevažná väčšina respondentov aktívne odmietla susedstvo otvorene násilných alebo všeobecne diskutovaných a systematicky, dlhodobo stigmatizovaných skupín ako skinheadi a neonacisti (81,8%), drogov závislí ľudia (81,8%), ťažkí alkoholicy (74,6%), rómska rodina (69%), ľudia s kriminálnou minulosťou (68,8%), ľudia so sklonom k násilnostiam (67,4%). Odmietnutie susedstva voči gejským párom (34,0%), bisexuálom (25%) a lesbickým párom (24,6%) malo omnoho nižšiu frekvenciu. Preto sa možno domnievať, že extrémne vysoká miera neochoty prejavíť názor na príslušníkov GLB a ich potreby je skôr dôsledkom nedostatku všeobecnej spoločenskej reflexie tejto problematiky a ruka v ruku s tým nízkou spontánnou aktivitou (agency), než aktívneho a vyargumentovaného odporu voči nim. V tomto zmysle Diane Richardsonová (2001) konštatuje, že kľúčovým aspektom sociálnej exklúzie lesbieb a gejev je ne/viditeľnosť – je príčinou exklúzie a je cestou k inklúzii.
- zviditeľnenie + akceptácia:
„Ľudia s neschopnosťou, podobne ako gejovia, bojujú zásadnú bitku o právo na „inakosť“ (Marks, 2001, str. 177). Obsahuje v sebe dva predpoklady – viditeľnosť vo verejnom priestore a akceptáciu nemajoritnej normy, či už je to v oblasti sexuálnej alebo telesnej inakosti. Aj keď v oblasti telesnej inakosti je na Slovensku prvý

predpoklad pomerne dobre naplnený, druhý sa začína iba veľmi nespoko uplatňovať (zatiaľ stále dominujú ako objekty súcitu a ohrozenia). Pri sexuálnej inakosti je však aj predpoklad zviditeľňovania úplne nedostatočne naplnený, nehovoriac o druhom predpoklade obhajovania zásadného práva na inakosť, na ktoré vo verejnom priestore a médiách nemajú odvahu ani najodvážnejší reprezentanti GLB organizácií. A snaha homosexuálov predísť diskriminácii práve týmto udržiavaním neviditeľnosti pôsobí v zakliatom kruhu. „Čo nie je reprezentované vo verejných fórach, nemá šancu, aby ovplyvnilo tvorbu politik, a tým aj formuláciu (právnych) nárokov“ (Pakulski, 1997).

– reaktivnosť politik a facilitovanie individuálnej agency:

Proces postupného vytvárania legislatívy zrovnoprávňujúcej gejov a lesby ide po právno-filozofickej línii individuálnych, nie všeobecných ľudských práv; dominuje argumentácia umožnením lepšieho naplnenie životného štýlu gejov a lesbičiek, nie rozšírením práva na slobodnú voľbu sexuálneho partnera pre všetkých ľudí. Zákonodarcovia uprednostňujú nasledovanie trendov verejnej mienky a meniacej sa sociálnej geografie pred tým, aby boli ich vodcami. (Weeks, 2007, s. 165). A v hre je tiež apel Onory O’Neillovej (1990) na naše komunikačné obligácie (v rámci dialektiky práv a povinností v občianskej spoločnosti) – optimalizácia vzťahov medzi majoritou a minoritami „inakosti“ začína primárne od stimulovania, facilitovania a amplifikovania individuálnej „agency“ občanov verejnou advokáciou potrieb a záujmov predmetných skupín.

Použitá literatúra:

- Bianchi, G. (2008). *Introducing Deliberative Democracy: a Goal, a Tool, or Just Context?* Human Affairs, 18, 100–106.
- Bianchi, G. (2009). *Inakosť vo verejnom priestore*. In D. Selko (Ed.), *Psychológia zdravia v praxi* (pp. 83–91). Bratislava: NÚSCH/MAURO.
- Bianchi, G., & Luha, J. (2010). *Názorová neparticipácia: sexuálna a telesná inakosť na okraji záujmu*. Sociológia – Slovak Sociological Review : časopis pre otázky sociológie, 42, 548–563.
- Delanty, G. (2000). *Citizenship in a Global Age*. Buckingham: Open University Press.
- Dryzek, J. S. (1990). *Discursive Democracy. Politics, Policy, and Political Science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dryzek, J. S. (2002). *Deliberative Democracy and Beyond: Liberals, Critics, Contestation*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Evans, D. T. (1993). *Sexual Citizenship*. London: Routledge.
- Gundersen, A. G. (2000). *The Socratic Citizen: A Theory of Deliberative Democracy*. Lanham: Lexington Books.
- Gyárfášová, O. (2010). *Voľby a voliči*. In M. Bútora, Z. Bútorová Zora, M. Kollár, & G. Mesežnikov (Eds.), *Kde sme? Mentálne mapy Slovenska* (pp. 72–94). Bratislava: IVO, Kalligram.
- Luha, J. (1996). *Exaktné intervaly spoľahlivosti pre podiely*. Slovenská štatistika a demografia, 1, 96.

- Luha, J., & Bianchi, G. (2010). Analýza odpovedí „neviem“ v batérii otázok. In *Forum Statisticum Slovacum*, 6, 97–104.
- Marks, D. (2001) Disability and Cultural Citizenship: Exclusion, „Integration“ and Resistance. In: N. Stevenson (Ed.), *Culture and Citizenship* (pp. 167–179). London: SAGE.
- O'Neill, O. (1990). Practices of toleration. In J. Lichtenberg (Ed.), *Democracy and the Mass Media* (pp. 155–184). Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Pakulski, J. (1997). Cultural Citizenship. *Citizenship Studies*, 1, 73–86.
- Plummer, K. (1995). *Telling Sexual Stories*. London: Routledge.
- Plummer, K. (2003). *Intimate Citizenship*. Seattle and London: University of Washington Press.
- Richardson, D. (2001). Extending Citizenship: Cultural Citizenship and Sexuality. In N. Stevenson (Ed.), *Culture and Citizenship* (pp. 152–166). London: SAGE.
- Schwartz, S. H., Bardi, & Bianchi, G. (2000). Value Adaptation to the Imposition and Collapse of Communist Regimes in East-Central Europe. In S. Renshon, J. Duckitt (Eds.), *Political Psychology* (pp. 217–240). London: Macmillan.
- Turner, B. S. (2001). Outline of a General Theory of Cultural Citizenship. In N. Stevenson (Ed.), *Culture and Citizenship* (pp. 11–32). London: SAGE.
- Weeks, J. (2007). *The World We Have Won*. London: Routledge.

KVALITATIVNÍ INTERPRETACE KVANTITATIVNÍHO VÝZKUMU INTERAKCE UČITEL-ŽÁK NA PRIMÁRNÍ ŠKOLE

Dominika Stolinská

Katedra primární pedagogiky PdF UP v Olomouci

Abstrakt:

Příspěvek prezentuje opodstatněnost kvalitativní interpretace výzkumných dat sesbíraných pro účely kvantitativního výzkumu v tomto případě v oblasti interakce učitel-žák na primární škole. Upozorňuje na možnost zkreslení či nevhodného zobecnění výsledků výzkumu při absenci kvalitativních prvků (jevů) zachycených při sběru kvantitativních výzkumných dat.

Klíčová slova:

Primární škola, kurikulární reforma, interakce učitel-žák, výzkum

Pozn.:

Předvýzkum, pro jehož účely bylo použito kvantitativní pozorovací techniky TIVT Jiřího Pelikána, poukázal na problém mj. nedostatečně plných výzkumných dat. Tato data vykreslují komplexní obraz stávající situace interakce učitel-žák na primární škole, však pro jejich objektivní interpretaci se jako efektivní ukazuje doplnění poznatků kvalitativním popisem vzniklým na podkladě neřízeného pozorování.

1 Teoreticko-empirická východiska výzkumu

V současnosti se stále ještě pokoušíme o úspěšnou implementaci kurikulární reformy do chodu praxe. Ve smyslu vnitřní proměny školy je třeba si uvědomit, že *komplexní povaha proměny výchovně vzdělávacího procesu* se dotýká také vztahu jeho dvou hlavních činitelů – učitele a žáka. Mj. došlo k *proměně pojetí dítěte a potřeby jeho vzdělávání*. Do doby školské reformy bylo dítě poměřováno normami, nikoli vlastními potencialitami, jejichž rozvíjení se nyní stalo nejvlastnějším edukačním cílem. Změnil se také pohled na učivo. Dříve byly předměty koncipovány jako „zmenšeniny“ vědních oborů, což podporovalo encyklopedičnost vzdělávání. Dnes je učivo prostředkem k rozvíjení žákových klíčových kompetencí (k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní). Další důležitou proměnu můžeme po-
ciťovat v *užívání nových vyučovacích strategií* (tedy výukových metod a forem). Dřívější převládající *pasivita žáků* je *nahrazena aktivní účastí na učení*. Dnes už by nemělo být učivo předáváno jako hotový produkt učitelova poznání (KASÍKOVÁ, 1994).

Role *žáka* dnes směřuje k *centru edukačního procesu*, přičemž na základě představ kurikulární reformy by měl žák v procesu učení působit jako aktivní činitel. Přejít z žáka pasivního přijímání poznatků k aktivní činnosti je impulzem k proměně role učitele. Nesporným účinkem je pak také *proměna* jejich vzájemného *vztahu* (ONDREJKOVIČ, 2007).

Disertační práce si klade za cíl reflektovat skutečný charakter interakce učitel-žák v komparaci s jeho reformní představou. Pro dané zjištění jsem zvolila dvě hlavní oblasti výzkumu:

- charakter interakce učitel-žák;
- vliv vyučovacího stylu učitele na interakci učitel-žák.

Vztahem učitel-žák ve školním prostředí se zabýval ne jeden výzkum v ČR i v zahraničí.¹ Přesto, že doba pokročila a výzkumy jakéhokoli druhu jsou stále více propracovanější a techniky přesnější, většina výzkumů (převážně v ČR) se problematiky interakce dotýkají pouze okrajově. Zabývají se spíše pedagogickou komunikací, vztahem učitel-žák, klimatem třídy apod. Výzkumy zabývající se přímo interakcí učitel-žák nejsou již tak četné. Pedagogický slovník dokonce uvádí: „*Proces interakce učitel-žák je objasněn teoreticky. Chybějí empirické nálezy o tom, jaké charakteristiky má interakce učitel-žák v současné škole*“ (MAREŠ, PRŮCHA, WALTEROVÁ, 2009) Svoji disertační práci s názvem: *Interakce učitel-žák v proměnách primárního vzdělávání* chci přinést nové další teoretické poznatky týkající se této problematiky.

Při volbě vhodné výzkumné metody pro zjišťování odpovědí na problémové otázky jsem se rozhodla pro smíšený typ výzkumu. Původní záměr – použít pouze kvantitativní výzkum – již v pilotáži poukázal na nedostatečnou plnost získaných dat, což následně potvrdil také předvýzkum. Při hledání cesty z této situace jsem se nechala inspirovat Hendlem (2005), který poukazuje na možnost užití smíšeného výzkumu, protože tak vyvstává možnost využít výhod kvalitativního i kvantitativního výzkumu. Pro empirickou část disertační práce jsem tedy zvolila členění do dvou stěžejních částí:

Kvantitativní část výzkumu:

- technika interakční analýzy A. A. Bellacka – pro zjištění charakteru a procesu interakce v české škole
 - přepis záznamu vyučovací jednotky z diktafonu do speciálního znakového jazyka
- behaviorální metoda – typologicko-interakční výzkumná technika (dále jen TIVT) Jiřího Pelikána – vliv vyučovacího stylu učitele na interakci U-Ž
 - standardizovaná pozorovací technika, záznam čárkovací metodou do záznamového archu, 4 pozorování u jednoho učitele a v jedné třídě
 - zjišťováno: mj. který vyučovací styl učitele bývá dnes nejčastěji užíván, vliv jednotlivých vyučovacích stylů na interakci U-Ž, rozlišovány hlavní předměty a výchovy, porovnávány třídy se zavedeným ŠVP a bez něj

Kvalitativní součást výzkumu:

- kvalitativní popis pozorovaných situací pro kvalitnější interpretaci zjištěných skutečností – pozorování

¹ STOLINSKÁ, D. (2010) Analýza výzkumů v oblasti vztahu učitele a žáka. *Media4U [online]*. Dostupný z WWW: <<http://www.media4u.cz>>. ISSN 1214-918.

Výzkumný vzorek:

- Moravskoslezský a Olomoucký kraj
- vícenásobný výběr (kontaktování prostřednictvím e-mailové pošty)
- náhodný výběr měst
- náhodný výběr ZŠ v jednotlivých městech
- proporcionální stratifikovaný výběr tříd se ŠVP a bez něj

Pozn.: V úvahu je nutné vzít také ochotu ZŠ spolupracovat, z čehož vyplývá, že částečně je možné výběr považovat také za „anketní“.

- rozsah vzorku
- předpoklad 50 respondentů (= 50 tříd, z toho 50 učitelů a cca 1 250 žáků)

Aby příspěvek reagoval na cíle konference, bude prezentovat pouze dílčí část výzkumu – kvantitativní výzkumnou techniku TIVT doplněnou o kvalitativní interpretaci problémových situací.

2 Technika TIVT

Metodologii techniky TIVT vytvořil v roce 1972 spolu s kolektivem doc. Pelikán pro účely zkoumání osobnosti středoškolského profesora a jeho pedagogického působení. Konkrétně se jedná o řízené pozorování zjišťující stupeň interakce.

Pelikán (1974) považuje otázku vlivu učitele na žáky za klíčovou pro pochopení zákonitostí edukačního procesu. Učitele vnímá jako rozhodujícího činitele, který je regulátorem činností žáků v tomto procesu.

Abychom byli schopni zjistit určité zákonitosti, musíme se pokusit o třídění různých přístupů pro umožnění získání poznatků o výchovném efektu jednotlivých druhů působení a jejich vlastního dopadu na psychiku žáka (srov. LUKŠ, 1974). Pro účely daného výzkumu zvolil autor pedagogickou typologii H. H. Andersona, který odlišuje dva základní typy chování – dominativní a sociálně integrativní.

„Dominativní přístup učitele je charakteristický snahou o ovládnutí žáků, jejich jednání a chování. Projevuje se snahou o podřízení žáků požadavkům pedagoga, přímým stanovením aktivity žáků, přímým výchovným působením. Tento přístup se vyznačuje zpravidla vysokými nároky. Integrativní chování učitele se projevuje tak, že učitel volí cestu získávání žáků ke spolupráci. Usiluje o podporu aktivity žáků, proto volí spíše nepřímé výchovné působení, jemuž dává přednost před působením přímým. Ve vztahu k žákům je tolerantní, respektuje jejich stanoviska, snaží se poznat žáky a jejich individuální zvláštnosti“ (LUKŠ, 1974).

Při samotném sběru výzkumných dat dochází k pozorování prvků jednotlivých typů chování a hodnocení jejich vlivu na přijetí či nepřijetí působení žáky.

Přesto, že byla tato výzkumná technika vytvořena pro výzkum středoškolského učitele, je jednoduše aplikovatelná také do prostředí primární školy. Na základě konzultace s autorem techniky jsem zjistila, že byla použita pouze v období ověřování její platnosti

(tedy v 80. letech 20. století) a poté ještě jednou výzkumníky na Slovensku. Pro výzkumné účely mojí práce efektivně doplňuje techniku A. A. Bellacka zjišťující charakter a proces interakce učitel-žák v období závěrečné fáze implementace rámcových vzdělávacích programů do vzdělávací koncepce škol.

2.1 Aplikace techniky TIVT do vlastního výzkumu

Výzkum zpracováváný pro účely disertační práce se zabývá posuzováním možného posunu interakce učitel-žák na primární škole. Sestává z dvou hlavních částí (viz výše), přičemž pro výzkum druhé z nich jsem zvolila výzkumnou techniku TIVT.

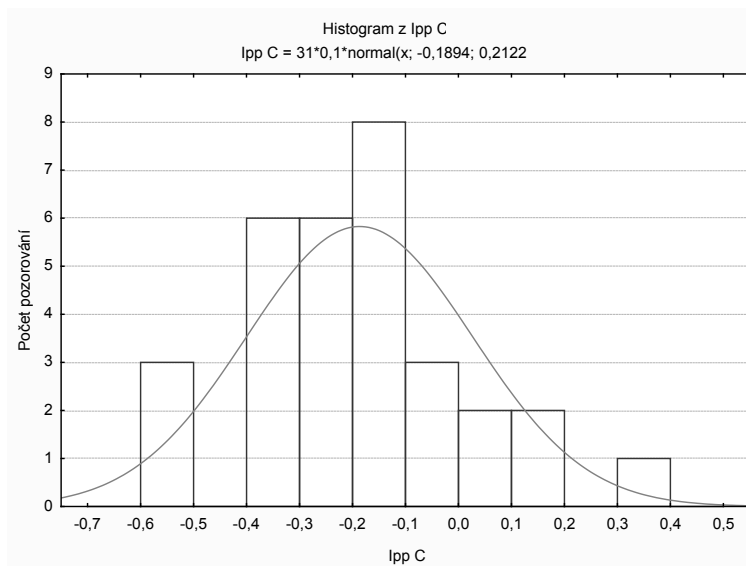
Jedná se o záznam 4 pozorování u jednoho učitele v jedné třídě. Data jsou zachycována do záznamového archu a následně indexována (viz kapitola Analýza a interpretace výzkumných dat).

Na podkladě prezentované techniky bych chtěla ještě dokreslit komplexní obraz zvolené metodiky postupu sběru dat. Pomocí této techniky vyhodnocuji indexy vypovídající o vyučovacím stylu (zda učitel užívá autoritativní či demokratický vyučovací styl) tedy o „akci“ učitele a následné „re-akci“ žáků. Zjistila jsem však, **že daná technika neumožňuje zachycení opačného směru interakce (tedy akce žáka – reakce učitele – příp. re-reakce žáka)**. Po osobní konzultaci s autorem techniky jsem se rozhodla zachycovat alespoň četnost těchto projevů a následně porovnávat rozdíly ve třídách se zavedeným ŠVP a bez něj. Dalším problémem, který jsem si uvědomila při realizaci pilotáže a následně potvrdila při předvýzkumu, bylo, že na podkladě této techniky sice **zjistím stupeň interakce, ale již nic nevypovídá o její kvalitě**.

Z tohoto důvodu jsem jako doplňkovou techniku zvolila také neřízené pozorování, kdy jsem zaznamenávala také **problémové situace, které negativně ovlivňovaly stupeň interakce**. Tyto poznatky považuji za nezbytné pro objektivní a ucelené hodnocení pozorovaných situací.

2.2 Analýza a interpretace výzkumných dat

V příspěvku bych chtěla představit ukázkou výsledků z pozorování v 31 třídách primární školy. Na základě analýzy dílčích výsledků výzkumu lze konkrétně extrahovat charakteristiky základních údajů nezbytně doplněné o data získaná prostřednictvím neřízeného pozorování.



Graf 1: Index pedagogické polarity

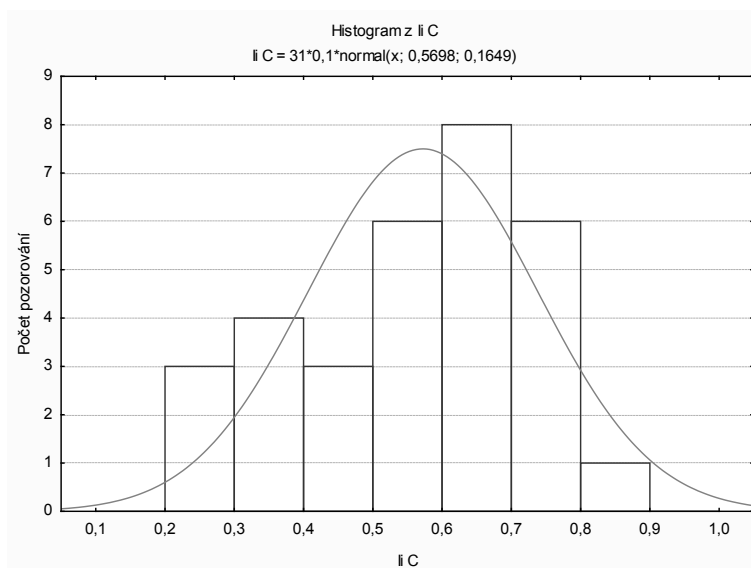
Index pedagogické polarity – vypovídá o tom, jaký vyučovací styl používá učitel (demokratický – integrativní, či autoritativní – dominativní), přičemž výše uváděný graf zahrnuje výsledky ze všech šetření bez specifikace na působení ve třídách se zavedeným ŠVP a bez něj (platí pro všechny uváděné histogramy). Pohybujeme se v intervalu od -1 do $+1$. Nejnižší naměřené hodnoty se však vyskytují od $-0,575$ do $0,379$ přičemž největší četnost hodnot se kumuluje okolo $-0,1894$. Vyučovací styl učitelů se pohybuje v celém spektru působení učitele od silně dominativního po silně integrativní.

Již na prvním příkladu interpretace získaných hromadných dat je patrná jejich nedostatečná hloubka a bohatost. Data získaná prostřednictvím neřízeného pozorování realizovaného v rámci předvýzkumu upozornila na rozdíl v působení učitele na okraji hodiny (tedy přibližně v prvních a posledních 5 minutách) a v jejím průběhu. Na okraji hodiny se kumulovaly především projevy dominativního působení, protože učitelé zahajovali či ukončovali edukační činnost. Mnohem častěji než v průběhu hodiny projevovali formální kontakt s žáky.

Na okraji hodiny věnovali svoji pozornost především přípravě žáků na výukové situace a učební činnosti. Toho dosahovali formou informování, zjišťování fakt, neosobní kontroly žáků, výzev k pozornosti a stanovování aktivity žáků. Na konci hodiny se především zaměřovali na globální hodnocení hodiny a informování o náplni hodiny následující. Co se průběhu hodiny týče, zde byly již čteněji zachyceny projevy integrativního působení. Učitelé se individuálně zaměřovali na žáka a spíše jej facilitátorsky vedli ke konstruování vlastních poznatků.

Na základě tohoto zjištění jsem začala hromadná data třídit na ta, která jsou získána na okraji hodiny a v jejím průběhu.

Přijetí či nepřijetí učitelova působení hodnotí další sledovaná úroveň – index interakce učitel-žák.



Graf 2: Index interakce

Index interakce – vypovídá o efektivitě interakce – přijetí či případném nepřijetí učitelova působení žáky. Stanovený interval je opět – 1 až +1. Naše hodnoty se pohybují od 0,203 do 0,888 se středovou hodnotou 0,5698, což představuje přijetí silně pozitivní při užití toho či jiného vyučovacího stylu.

Je však nezbytné zmínit, že tím, že se jedná o hromadná data, byly opomenuty situace nepřijetí učitelova působení, které se sice vyskytly, však ne tak často, aby ovlivnily hodnocení komplexu dat.

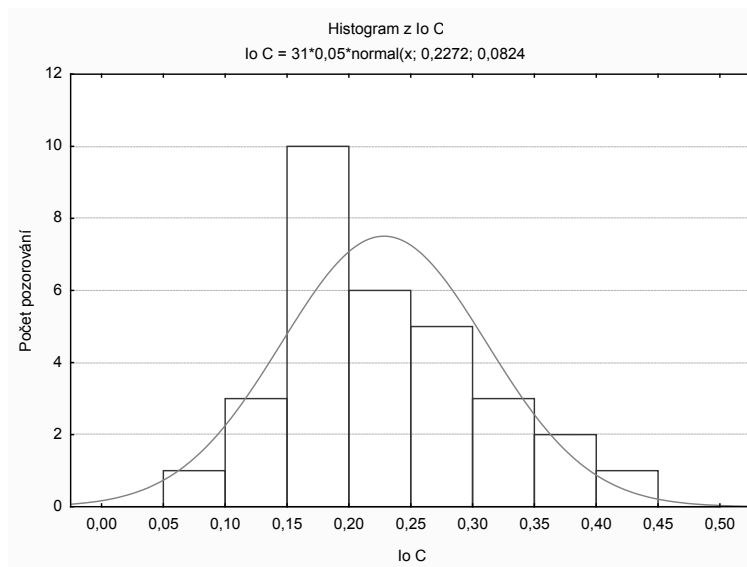
Index interakce zhodnotil silně pozitivní vliv na učitelovo působení. Na podkladě dat získaných neřízeným pozorováním však mohou kvalitativně interpretovat pozorované situace nepřijetí učitelova působení. Nejčastěji tyto situace vznikaly ve chvílích řešení však také neřešení kázeňských – výchovných či vzdělávacích problémů žáků. Velmi často v situacích jejich řešení učitelem projevoval nesouhlas jednotlivců. V případech jejich neřešení se jednalo o nesouhlas celé třídy.

Učitelé nejčastěji řešili neklid, nekázeň – tedy hluk, ignoraci učitele, vykřikování, hádky mezi spolužáky apod., či např. nesplněné úkoly jednotlivců nebo celé třídy. Na to učitelé reagovali různými projevy poučování, zdůrazňováním autority, příkazy, odmítáním žáků, však také ironizováním atp., na což žáci nejčastěji reagovali otevřeným nesouhlasem. Přesto nebo možná právě proto, že se jedná o běžné situace, které k edukačnímu procesu patří a nejsou překvapující, jejich výskyt neovlivnil kladné hodnocení interakce. Domnívám se však, že absence jejich zachycení by zkreslila reálný obraz o zkoumané problematice.

Při hodnocení indexu interakce se jako zajímavý projevil mj. ještě jeden ukazatel, kterým je humor učitele. Ten nabyl u každého učitele odlišného rozměru. Např. u učitelů tíhnuoucích k dominativnímu působení mnohdy nechtěně přecházel do úrovně ironizování, které žáci buďto ignorovali nebo přijímali negativně, a u učitelů užívajících prvky

integrativního působení s velmi klidným osobnostním charakterem nebyl velmi často vůbec vnímán, natož pochopen.

S přijetím či nepřijetím učitelova působení úzce souvisí také projevy ignorace žáka. Kvalitativní interpretace této úrovně interakce učitel-žák uvádí následující index – index odezvy.



Graf 3: Index odezvy

Index odezvy – stanovuje, jakou odezvu má u žáků učitel, když není přesně určen typ působení. Jedná se spíše o reakce žáků při formálním kontaktu s učitelem. Nyní se již pohybujeme v intervalu od 0 do +1 – čím je hodnota vyšší, tím více se kumulují projevy nezájmu žáků. V souvislosti s tímto indexem byly naměřeny hodnoty od 0,071 až 0,436. Největší četnost se kumulovala okolo hodnoty 0,2272, což není hodnota právě vysoká. Horní naměřená hranice již není příliš žádoucí, je však nutné si uvědomit, jak dokládá také histogram, že projevy ignorování učitelova působení žáky se nevyskytovaly často.

Analýza hromadných dat nám neumožňuje bližší interpretaci. Na podkladě neřízeného pozorování můžeme uvést kdy a proč docházelo k projevům ignorace ze strany žáků.

Tyto situace se vyskytovaly ve dvou hlavních případech. Ve chvílích nezájmu o učivo nebo naopak ve chvílích eminentního zájmu.

Nezájem o učivo se projevoval u žáků, kteří měli problém jej zvládnout – nároky učitele byly příliš vysoké, nebo naopak bylo učivo příliš jednoduché, proto se žáci „nudili“. Zde se projevil například velký vliv nehomogenního složení třídy. Integrací různých „nestandardních“ skupin žáků (žáci se zdravotním postižením, z nepodnětného socio-kulturně odlišného prostředí, nadaní žáci atp.) do běžných tříd ZŠ dochází k odhalení nepřipravenosti mnoha učitelů na jiný způsob práce. Na jedné straně třídu navštěvují žáci s vyšším intelektem (někdy i žáci nadaní) a na straně druhé se zde můžeme setkat s žáky s intelektem na hranici mentální retardace (o průměrných žácích nemluvě). Tento

výzkum poukázal mj. na problém nedostatečné přípravy (až nepřipravenosti) učitelů na práci s nesourodou třídou.

Naopak velký zájem projevovali žáci především při vyučování výchov. Například v tělesné výchově zapáleně bojovali o výhru v soutěži a „nevnímali“ učitelovy pokyny. Ve výtvarné výchově se zase ponořili do vlastní tvorby. V těchto chvílích učitel spíše (ne příliš efektivně) vyplňoval „prázdné, tiché“ chvíle svým řečovým projevem, který ovšem pro žáky neměl vysokou výpovědní hodnotu.

Krátká analýza prezentované ukázky výzkumu by dostatečně nepostihla komplex dané problematiky bez kvalitativního popisu pozorovaných jevů. Ten obohacuje statistická data o poznatky vysvětlující kdy a z jakého důvodu k dané situaci došlo.

Závěr

Tímto příspěvkem jsem chtěla poukázat na efektivitu smíšeného výzkumu. Hromadně získaná data dokládají stav zkoumané problematiky však kompletní obraz dokreslují teprve kvalitativní data. Zatímco na podkladě kvantitativních dat můžeme situaci zobecnovat, teprve kvalitativní data umožní jejich kontextuální porozumění, protože se jejich prostřednictvím ocitáme uvnitř dané situace (srov. BRYMAN, MOHR, In HENDL, 2005).

Kvalitativní prvky tohoto výzkumu jsou pouze součástí výzkumu kvantitativního. Pilotáž a následný předvýzkum však upozornily na opodstatněnost upraveného výzkumného designu. Bez doplnění kvantitativního výzkumu o kvalitativní prvky by mohlo dojít, jak zde bylo nastíněno, ke zkresení či nevhodnému zobecnění výsledků výzkumu.

Použitá literatura:

- Fenstermacher, G. D., Soltis, J. F. (2008) Vyučovací styly učitelů. Praha: Portál
- Galton, M., et al. (1999) Changes in Patterns of Teacher Interaction. UK: British Educational Research Association
- Hendl, J. (2005) Kvalitativní výzkum : Základní metody a aplikace. Praha: Portál, s.r.o.
- J. Mareš (Ed.) Interakce učitel – žáci a učitel – studenti. Sborník referátů z celostátního semináře v Hradci Králové ve dnech 22. a 23.9.1980. Hradec Králové: PdF UHK
- Kasíková, H. (1994) Reformu dělá učitel : Diferenciace, individualizace, kooperace ve vyučování : (pohledy pedagogické). Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii
- Lukš, J. a kol. (1974) Sborník prací pedagogické laboratoře VÚOŠ. Praha.
- Manke, M. P. (1997) Classroom Power Relations. Understanding Student-Teacher Interaction. London: Lawrence Erlbaum Associates
- Mareš, J. (2010) Individualizovaná diagnostika člověka – inspirace pro metodologii pedagogiky. Pedagogika. 2010, roč. LX, č. 2
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2001) Národní program rozvoje vzdělávání v České republice : bílá kniha. Praha: Tauris
- Ondrejkovič, P. (2007) In Fórum o premenách školy v 21. storočí. Bratislava
- Pelikán, J. (1991) Metodologie výzkumu osobnosti středoškolského profesora a jeho pedagogického působení. Praha: SPN

- Pelikán, J. et al. Příspěvek k problému závislosti akceptace učitelova jednání žáky na typu učitelova pedagogického působení. In Lukš, J. (1974) Sborník prací pedagogické laboratoře VÚOŠ. Praha: Výzkumný ústav odborného školství
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2009) Pedagogický slovník. Praha: Portál
- Spilková, V. a kol. (2005) Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha: Portál
- Stolinská, D. (2010) Analýza výzkumů v oblasti vztahu učitele a žáka. Media4U [online], 2010. Dostupný z WWW: <<http://www.media4u.cz>>
- Školský zákon č. 561/2004 Sb.
- Švaříček, R., Šedová, K. (2007) Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, s.r.o.
- Zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“ (1997) Učení je skryté bohatství : Praha: Ústav výzkumu a rozvoje školství.

DIALOGICKÉ JEDNÁNÍ – SLEDOVÁNÍ KVALITATIVNÍCH ZMĚN V UTVÁŘENÍ SEBEREFLEXE

Stanislav Suda

Katedra pedagogiky a psychologie, Pedagogická fakulta, JU v Českých Budějovicích.

Abstrakt:

Cílem příspěvku je představit pětiletý výzkum dialogického jednání (DJ) v osobnostní průpravě pedagogů na PF JU v Českých Budějovicích. Výzkum vychází ze zpracování písemných sebereflexí více než 1 500 studentů. Na základě experimentální výuky, zúčastněného pozorování a analýzy videozáznamů, na základě opakovaných pokusů o písemné reflexe a s růstem psychosomatické kondice k veřejnému vystoupení je na případové studii dokumentována změna v přístupu k utváření vlastní sebereflexe.

Klíčová slova:

Dialogické jednání s vnitřními partnery, reflexe, uvědomění, psychosomatika

Pozn.:

V letech 2006–2009 podpořeno GA ČR č. 406/06/1571 (Kognitivní a dynamické aspekty herecké – hráčské osobnosti učitele). Od roku 2010 podpora GA JU – 037/2010/S.

1 Úvod

Na Pedagogické fakultě JU v Českých Budějovicích probíhá kontinuální výzkum psychosomatických disciplin 5 let. Ve spolupráci s Fakultou humanitních studií UTB Zlín a s DAMU Praha proběhl grant GA ČR č. 406/06/1571 (Kognitivní a dynamické aspekty herecké – hráčské osobnosti učitele), v současné době je výzkum podporován grantem GA JU – 037/2010/S. Doposud vycházíme ze zpracování více než 1 500 sebereflexí studentů po absolvování semestrální experimentální výuky psychosomatických disciplin. V současné době experimentální výuku zajišťují tři vyškolení asistenti. Výzkum je zatím cíleně zaměřen na dialogické jednání a autorského čtení (Suda, 2008). Pro konkrétní představu o objemu výzkumu – v zimním semestru akademického roku 2010/2011 absolvovalo semestrální reflektovanou experimentální výuku 254 studentů:

- dialogické jednání 51 student denního a 68 studentů kombinovaného studia
- autorské čtení 50 studentů denního studia

Ve volitelných kurzech absolvovali studenti v těchto počtech:

- dialogického jednání 22 začátečníků a 18 pokročilých
- autorského čtení 17 začátečníků a 28 pokročilých

Výzkum dialogického jednání běží na základě metodologie doc. Evy Vyskočilové. V písemném sdělení jde zejména o fakt, že psychosomatický rozvoj kondice můžeme do určité míry sledovat z výpovědí subjektu o jeho pokusech dialogicky jednat, tedy

z jeho sebereflexe (Vyskočilová, 2006). Druhým důležitým faktorem je pak způsob analýzy pořázených videozáznamů.

Na tomto základě sledujeme vývoj vytváření sebereflexe u studentů, kteří se věnují studiu psychosomatických disciplin alespoň tři roky. Pozorování ukazuje na kvalitativní růst osobního poznání (viz níže).

2 Výzkum psychosomatických disciplin

Jako výchozí hodnoty výzkumu byla zvolena data z akademického roku 2005/2006. Sebereflexe tehdy odevzdalo 198 studentů celého I. a celého III. ročníku denního studia Učitelství pro národní školu Pedagogické fakulty JU v Českých Budějovicích po absolvování semestrální experimentální výuky dialogického jednání pouze u jednoho pedagoga. Všichni studenti byli při prvním setkání nainstruováni, nikdo z nich neměl s dialogickým jednáním předchozí zkušenost. Vzhledem k velkým počtům studentů probíhala experimentace ve skupinách o počtu 10 až 13 studentů jednou za dva týdny. Jejich pokusy byly v průběhu semestru třikrát natočeny na videokameru – při úplně prvním pokusu, uprostřed semestru a při poslední hodině. Studenti následně psali vlastní reflexi směřovanou k zážitku, jež jim přinesla tato zkušenost. Většinou se vyrovnávali s tím, jak sami sebe vnímali v situaci předem nepřipravené. Z odevzdaných reflexí se podařilo vytřídit pět skupin se vzájemně podobnými znaky. Některé reflexe jsou hraniční, není tedy možné usuzovat na přesné procentuální rozložení v nějaké obecné rovině. Je to obraz konkrétního souboru v konkrétním čase a u konkrétního instruktora. Popis typologie i vzešlá data již byla podrobně publikována (Suda, 2006). Podle výše popsanych znaků vzniklo pět skupin o těchto počtech:

I.	– náhradní téma, vyhnutí se reflexi	5
II.	– zaregistrování zážitku, hodnocení, odmítání	14
III.	– úzkostná, ale akceptující reakce, posun k reflexi	37
IV.	– přijetí zážitku, formálnější výpověď	78
V.	– reflexe přijímající, dialogická, kladoucí další otázky	64

Pro první srovnání v témže roce byl použit vzorek studentů kombinovaného studia, kde vznikly pouze dvě skupiny, které lze přiřadit ke skupinám IV. a V. vzniklých u studentů denního studia. Srovnání obou forem studia je nepřesné z mnoha důvodů. Ve výuce pro kombinovanou formu studia je z rozvrhových důvodů možnost uskutečnit pouze dvě čtyřhodinová setkání, v rozvrhu denní formy se jedná o celý semestr. Nicméně tendence je vypovídající. U kombinovaného studia se jedná většinou o dámy ve věku zhruba čtyřiceti let, s letitou pedagogickou praxí a životními zkušenostmi. Zřejmě z těchto důvodů se objevily pouze skupiny IV. a V., tedy reflexe hlubší, zkoumající.

skupina IV.	–	12
skupina V.	–	16

Způsob roztrídění reflexí se snaží zachytit určitou míru otevřenosti jedince k nové a nečekané zkušenosti ze zážitku existence ve veřejném samotě. Zaznamenává výpovědi na určité ose. Na jednom pólu se zážitek stává téměř nadprahovým (zážitek je tak silný,

že jej subjekt není schopen zaznamenat) nebo nedohlédnutým (spíše než přehlédnutým), prostě nezaznamenaným. Na opačném pólu osy je pak tento zážitek impulzem k sebereflektujícímu dialogickému myšlení, k otevírání nových myšlenkových schémat, ke kladení otázek po smyslu vlastního činění. Zatímco u zástupců skupiny III. převládá úzkost ze zkušenosti nepřipraveného veřejného vystoupení, u zástupců skupiny IV. je tato zkušenost brána pozitivně jako jakýsi trénink či výcvik. Nejzajímavější je reakce skupiny II. – jde o jakési pobouření a odmítnutí. Jakoby došlo k nabourání vžitě představy o svých dovednostech, zážitek je na rozdíl od skupiny I. registrován, ale k samotnému reflektování ve smyslu skupin reflexí III., IV. a V. nedochází. Tato naznačená typologie vznikla do jisté míry intuitivně, vyplynula ze vzorku, bez předchozího vzoru a srovnání odjinud. S dalším nárůstem odevzdaných sebereflexí dochází k změnám poměrů této typologie, v určitých studijních kurzech některé skupiny zcela mizí (Suda, 2007).

3 Otázka kvalitativního sledování pedagogického výzkumu

Psychosomatické disciplíny jsou svojí povahou nepředmětné. Nevyučují předmět. Vyžadují studentův zájem k experimentaci a následnému reflektování, který se postupně může měnit v potřebu studia. Vznikají další otázky, jakým nejvhodnějším způsobem poskytovat studiu psychosomatických disciplín prostor. V posledních letech jsme se pokoušeli měnit strukturu setkávání (častější setkání v kratším čase), zapojovali jsme další dva vyškolené asistenty dialogického jednání. V rámci volitelných předmětů jsou vytvořeny podmínky pro další studium – zatím dialogického jednání a autorského čtení. V reflexích studentů volitelného studia se ukazuje, že mizí skupiny reflexí I. a II., zcela výjimečně se objeví reflexe ze skupiny III. (jako zaznamenání výchozího stavu) – tento výzkum bude vyžadovat dlouhodobější sledování, aby byly eventuální výsledky dostatečně validní jak ve smyslu kvalitativním, tak i kvantitativním. V případě osobnostní pedagogiky je také potřeba zaměřit se na instruktora, jeho zkušenost, studium, pedagogický talent, a zejména schopnost reflektovat vlastní psychosomatickou kondici – je v pozici garanta studia.

Máme poměrně rozsáhlý archiv reflexí a videozáznamů začátečnických kurzů. Po pěti letech uvažujeme o zhruba desítce studentů, kteří mají o toto specifické studium trvalejší zájem a zároveň dlouhodobě aktivně dialogické jednání studovali. Nyní jsou v pedagogické praxi nebo do ní budou odcházet. Rozpracováním případových studií konkrétních jedinců, předpokládáme hlubší vhled do problematiky utváření psychosomatické kondice a objevování kvalitativních postupů, které budou schopny zaznamenat změny v utváření vlastní sebereflexe jako autentické výpovědi o propojení myšlenkových schémat a konkrétního jednání. Co všechno může zasahovat a ovlivňovat – ale především – co „vyšší“ typ reflexí spojuje?

U studentů, kteří ve volitelném studiu pokračují, je zaznamenávám pokrok v uvolněnosti projevu (sledováno videozáznamem) a spolu s tím změny v utváření sebereflexe. Postupně nacházejí způsob, jak sami se sebou vést skutečný autentický dialog. Ideální je spojení studia dialogického jednání a autorského čtení, pak se způsob psaní proměňuje i v autorských pokusech. Studenti pak mohou svoji kondici ověřovat ve veřejných hodinách či vystoupeních na veřejnosti.

4 Růst psychosomatické kondice

Pro příklad uvádím studenta DJ, absolventa oboru Učitelství pro národní školu, v současné době doktoranda oboru Pedagogická psychologie. Po čtyřech letech pravidelného studia dialogického jednání a autorského čtení se vrátil ke svým sebereflektujícím výpovědím a sám je analyzoval.

4.1 První rok

První zážitek s „veřejnou samotou“ – reflektována jako paralyzující, stresující. Jednání je ochromeno strachem ze „ztrapnění“, chybí orientace ve vlastním jednání (náhled), situace je ale přijímána.

Zmatenost. Subjektivně vyjádřen pokrok, který ale není definován. „*Chtěl bych dosáhnout toho, vystoupit a nestresovat se. Mít jakési vlastní uvědomění o sobě, což svým způsobem dodává onen klid.*“ (J.N., duben 2006)

4.2 Druhý rok

Útlum. Není potřeba sebereflexe, i když ho zkoušení zajímá, baví a provokuje k opakování. Hledání „užitku“ z DJ jako instrumentální disciplíny pro pedagogickou praxi. Hledání „návodů a figlů“ k úspěchu v nepřipravené situaci, potřeba vyniknout, „pseudoriginálnost“, předvádění, kašpaření. To je ale zabíjeno delším intervalem „na place“. „*Nic nefunguje.*“ Pochybnosti, zda má *smysl* pokračovat dále. Právě pochybnosti paradoxně udržují zájem.

4.3 Třetí rok

Hlavní vlna zájmu o studium DJ. Zjištění, že reflektování vlastní zkušenosti zkušenost organizuje, rozplétá.

Potřeba sebereflexe. Reflektování dostává obecnější charakter, přesahuje zmiňované disciplíny a zasahuje do životní existence subjektu – potřeba autobiografického ohlédnutí a přeorganizování vzpomínek na vlastní studium, ohlédnutí za pedagogickou praxí a reflexe neúspěchu, **který je přijímán** – přijímání neúspěchu jako klíčky jednání (možnost poučení a návratu, což je dominantní znak kvalitativní změny pro toto období).

4.4 Čtvrtý rok

Přístup ke zkoušení DJ jako k potřebné, kondiční věci. Vcelku bolestivé analytické rozpitvávání úspěchů a neúspěchů na „place“.

„**Období krize** – ne jedné. Objevují se u mě periodicky, vždy po vyčerpání nějaké etapy, po krůčku vpřed, vždy v DJ, v textech pouze okrajově. To je další důkaz o přímočarosti DJ. Upokojuji se, že je to přechodem do další fáze studia. Krize souvisí s neuspokojením. Při DJ se objevují tělové impulsy – všimnu si jich, zkusím je prozkoumat, ale odhazuji jako neplatné, neužitečné, brzdící-nezajímají mě, když už si jich tedy všimnu. Když neuspokojí první impuls, neuspokojí ani další, vrší se a cyklují. Objevuje se mi náznak postoje, figury a já zjišťuji, že jsem vlastně ještě nikdy neměl odvalu figuru přijmout. Jen osahat zvenčí a utéct od ní. Toto se mi povede až ve zkoušení ve dvojici, jednou jedinkrát, poté zase dlouho nic. Nejsem dost odvážný na koketerii s nalezenou figurou. Domnívám se, že **přijmutí figury** znamená další podmiňující krok ve vývoji vlastního studia.“ (J.N., květen 2009).

Esej – autobiografické vypořádání se svou pozicí studenta.

„Prostor je otevřen. Není přímá instrukce, není zadání, není tematizace činnosti, není tedy návod. Jsou pouze vnější podmínky k jevu DJ (prostor, pozornost, čas). Pozoruhodné je, že i když nikdo z nás opravdu netušil, co DJ je, „jak to má vypadat“, k čemu je to dobré, stejně se postupně DJ objevuje. Potvrzuje se tedy to, že každý člověk přirozeně dialogicky jedná. A je tedy zřejmě otázka času, kdy sesbírá kondici k tomu „jednat“ i veřejně. Myslím, že proces objevování je takto mnohem zdlouhavější–snad ale vlastní. Náš pohled ke studiu zůstává ale zřejmě čistý a nezkalený žádnou stylizací odjinud, my jsme totiž neměli možnost nikoho z většími zkušenostmi vidět.“ (J.N., květen 2009).

4.5 Poslední reflexe z pozice studenta

„To, co se mi zřejmě nedaří vylíčit je cesta hledání, hledání po smyslu svého počínání. Teď mě napadlo, že mě opravdu trklo, že dialogické jednání se u mě stalo potřebou, potřebou k hledání, ke změně přístupu k životu jako ke hledání možností, k otevřenosti vůči impulsům „zvenčí (což může být od prostoru, jiného člověka, snad i od vlastního těla). DJ mě vlastně naplno chytlo až v tomto momentě. Až při překopání nazírání na vlastní snažení, pouti hledání, hledání slov, pojmenování složitosti vztahů mezi prostředím a sebou samým, vztahům. Vztahům. Vztahům. Souvztažností. Dialogičností.

Možnost zkoušení v prostoru je u mě tvrdě vydřená. Nemám k tomu moc talentu, nic mi nešlo samo od sebe. Ale věřím, že kdybych se podíval do prvních reflexí bude tam ta pouť a práce vidět, změna a objevování. Rostoucí spokojenost a naopak vztekání se, zoufání si a nadávání. Melancholie a euforie. Ale mám dojem, že za celou tu dobu zkoušení jsem nikdy neztratil chuť to dělat, což neplatí u jiných z mých aktivit. A všechno v těch reflexích (a samozřejmě i nahrávkách) je MOJE. Moje a vlastní – neukradené, nepřejaté, nepřipravené, nenalhané a já si klidně můžu dupnout a říct si: „Když nic, Pepane, tak s tímhle jsi si musel projít sám. A každý ten text jsi taky napsal ty. A přečetl sám. Úplně.“ Tak. To by bylo.

A k těm studijním prioritám: prostě pokračovat. Nenapadají mě žádné jiné. Jet v tom a objevovat, zkoumat, vlak je rozjetý. Zajímá mě spousta věcí a lidí, kteří procházejí podobnou a také svou cestou zkoušení a radosti a také (především) neúspěchu jako já. Taky mám pocit, že „studování“, pohled na studium se pro mě trochu změnil. Vlastně jsem na nejvíc věcí přišel, když jsme při studiu „jen tak“ mluvili. Studium je pro mě nyní i to, že píšu právě teď to, co píšu. A také je to MOJE. A vzniká něco nového, za co se zase budu moci ohlédnout. Má to cenu, smysl.....

V těchto sebereflexích je názorně popsáno to, o čem mluví Ivan Vyskočil jako o podstatném zjištění – člověk se sám sebediagnostikuje, objevuje.

.....To, co je DJ, to je především „objevování“. To, že mám radost, jaký význam pro mě má najednou „zkušenost“ a že je trvalá. Snažil jsem se to sdělit, když o mně napsali tu případovou studii, ale nějak to tam pořád úplně není. V testu od Wartegga – tam to moc

*nejsem já, nevidím se v těch analýzách. Asi se do nich projektuje mé Já, hm... a asi bude dál. Ty projektivní techniky jsou možná jinde, ne snad mimo, ale jinde. V reflexích se vidím, slyším, ztotožňuji se s nimi, jsem pod nimi podepsán. Jsou moje. Má slova a myšlenky, formulace. Nevím, co s analýzou projektivní techniky, když nemám pocit, že je mi vlastní. A když si čtu reflexi – pro mě je víc, když se v tom sám vidím, nikdo jiný mi se mnou moc nepomůže. To je možná to **kultivování se** či co.“ (J.N. duben 2010).*

Zde jde asi o poslední čistě „studentskou“ sebereflexi. Další už budou následovat z pozice nejen studenta, ale i pedagoga a instruktora dialogického jednání. Domnívám, že toto rozšíření zorného pole poskytne velmi důležitý a zpřesňující pohled na fenomén dialogického jednání.

6 Nástin analýzy videozáznamu

Ve videozáznamech, časově kontinuálně seřazených za sebou, je možné vysledovat určitou tendenci. V prvním záznamu se student nepohne z místa, po čtyřech letech je vidět téměř vášeň z obsazování celého prostoru, dokonce ve hře popisovaná pocitem lva v kleci. Z hlediska hlasového se poměrně záhy (relativní pojem – jedná se o tři semestry) objevují experimenty s hlasitostí a zejména s intenzitou – zapojením těla do výrazu. S přibývajícím zkušeností se prodlužuje čas experimentu.

Co je podstatné – v zúčastněném pozorování aktéři sledují záznamy kolegů i svoje vlastní, jsou zapojeni do popisu konkrétního jednání, nikdy nejsou hodnoceni ve smyslu obsahu a tematizace pokusů – to je zcela na jedinci a jeho vlastní sebereflexi.

Použitá literatura:

- SUDA, S. Dialogické jednání v osobnostní přípravě pedagoga, Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu, Sborník anotací 14. konference ČAPV, ZČU v Plzni, 2006, ISBN 80-7043-483-X,
- SUDA, S. Dialogické jednání – vyhodnocování reflexí, In: Acta Universitatis Palackianae Olomucensis, Psychologica 37 Supplementum, Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku VI. – Vybrané aspekty teorie a praxe, 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007, ISBN: 978-80-244-1831-1, ISSN: 0231-9217
- SUDA, S. Psychosomatické disciplíny v přípravě učitelů, In: Psychosomatické disciplíny v přípravě pedagogů, 1. vyd. Brno, Paido, 2008, ISBN 978-80-7315-184-3
- VYSKOČIL, I. Dialogické jednání s vnitřním partnerem, 1. vyd. Brno: Janáčkova akademie múzických umění, 2005, ISBN 80-86928-02-0
- VYSKOČIL, I. Psychosomatický základ veřejného vystupování, jeho studium a výzkum : sborník z konference 14. a 15. 10. 1999, výstup grantu Ministerstva kultury ČR č. 827/99, Praha, Akademie múzických umění v Praze, 2000, ISBN 80-85883-50-3.
- VYSKOČILOVÁ, E. K problematice otevřeného kurikula učitelského vzdělávání, Pedagogika 56, roč. 2006, č. 3, s. 91–89.

DIALOGICKÉ JEDNÁNÍ S VNITŘNÍM PARTNEREM JAKO MOŽNOST ROZVOJE OSOBNOSTI PEDAGOGA

Josef Nota

Pedagogická fakulta JU v českých Budějovicích, Katedra pedagogiky a psychologie

Abstrakt:

Náš příspěvek je zaměřen na možnost rozvoje osobnosti učitele psychosomaticky orientovanou disciplínou „Dialogické jednání s vnitřním partnerem“. Představuje studijní cestu dvou zkoušejících s cílem přiblížit specifika růstu psychosomatické kondice k veřejnému vystoupení a vývoje v sebereflektujícím úsilí.

Materiály ze studia „Dialogického jednání“, tedy písemné sebereflexe a videozáznamy, mohou mít určité etapy a vývoj. Z jejich charakteru můžeme do určité míry usuzovat o dosaženém stupni psychosomatické kondice.

Klíčová slova:

Dialogické jednání s vnitřním partnerem, sebereflexe, psychosomatika, psychosomatická kondice

Pozn.:

Vznik tohoto textu byl podpořen grantovou agenturou JU, číslo žádosti 037/2010/S

1 Úvod

Filozofie pro studium a výzkum psychosomatických disciplín na katedře Pedagogiky a psychologie JU v Českých Budějovicích je čerpána především z celoživotní práce prof. Vyskočila a doc. Vyskočilové, o jejich popisovanou osobnostní pedagogiku, o budování tzv. psychosomatické kondice – připravenosti ke konkrétnímu, autentickému, vědomému jednání.

Tento text vznikl jako reflexe na asistentskou zkušenost, kdy jsem měl možnost vést začínající studenty, instruovat je do principů Dialogického jednání, objevovat a hledat s nimi a u nich „primární dramatickou hru“.

2 „Dialogické jednání s vnitřním partnerem“ na Pedagogické fakultě JU

„Dialogické jednání s vnitřním partnerem“ je původem ústřední, integrující psychosomatickou disciplínou Katedry autorské tvorby a pedagogiky DAMU v Praze. Studenti této disciplíny se ocitají „tváří v tvář“ v otevřené situaci před diváky (a zároveň aktéry), ve které jednají pokud možno autenticky, spontánně, bez předchozího scénáře – pouze se zachováním základních instrukcí jako je absence očního a haptického kontaktu s diváky a používání jakýchkoliv rekvizit. Smyslem studia je navazovat opětovně vztah se sebou samým (s vnitřním partnerem, partnery), sám se sebou konverzovat, provokovat se, hrát si, tedy poznávat.

„Dialogické jednání s vnitřním partnerem“ je disciplínou poměrně specifickou, řekněme spíše studijní možností – vyžaduje studentův zájem, trpělivost, chuť, vnitřní motivovanost k hledání a ke koketériím s vnitřním partnerem. Onen zmiňovaný zájem je velmi důležitý – je třeba počítat s tím, že student učitelství sice absolvuje „ochutná“ DJ, ale nemusí se ho tato disciplína osobnostně vůbec dotknout. Stále mám v paměti vzpomínku, kdy kolegyně Milena Matějčíková vedla studentky, které DJ lakonicky nazývaly „Stání u zdi“. V jejím příspěvku, předneseném na konferenci Autorského večera Na zábradlí, tehdy reflektovala: *...Studenti popisují, jak u obrovské zdi v učebně zažívají muka – strach, nervozitu, ostatní je pozorují, situace je jim celkově nepříjemná, zejména v počátečních hodinách, kdy se mezi sebou neznají. Zatímco Peter Brook popisuje pohyblivý bod, já mohu popisovat bod nepohyblivý, neměnný, terorizující a ponižující – ZED* (Matějčíková, 2009).

Mé samostatné asistentství odstartovalo přidělení povinně volitelného předmětu Sociální a pedagogická komunikace. Je běžné, že zvláště pokud je DJ zařazeno v povinném bloku předmětů, v sebereflexích studentů učitelství se v závěru nejčastěji objevuje jakési „shrnutí“, „zhodnocení“ na konec, které řeší otázku, která je u našich budoucích učitelů logicky na prvním místě: **„K čemu mi to bude (bylo)?“** Po prvním semestru mého asistování jsem pečlivě procházel sebereflektující výpovědi studentů:

...Teď bych shrnula, co mi přesně tento předmět dal: určitě jsem pocítila větší klid ve svém vystupování před publikem, a to jako budoucí pedagog bych zvládat měla. Zatím jsem se nedostala do fáze, že bych dokázala bez problému ze sebe chrlit všechny své myšlenky a sdělovat je přihlížejícím. (K. J. 2009).

První hodinu mi to přišlo srandovní a říkala si, co je to za nesmysl, tohle přece nedělají ani děti v mateřské školce. Ale když byly další hodiny, začala jsem poznávat, že mi to pomáhá. Už jsem se tolik nestyděla... (P.J. 2009).

*Byl začátek předmětu a já s hrůzou zjistil, že mi v indexu chybí předmět. Mé zkušenosti mě z předchozího studia nepoučily. Naštěstí jsem začal problém řešit okamžitě a zapsal si Soc. a ped. komunikaci... Byla to rehabilitace pro moji hlavu. Tento předmět je opravdové studování. Já studoval hlavně sebe. Došel jsem k určitým závěrům, hlavně chybám. Vlastně to byl pro mě předmět **uvědomění si**. ...* (F. H. 2009).

...Myslím, že v každém z nás toto experimentování něco zanechalo, i když si to někdo nepřipouští. U každého se „veřejná samota“ projevuje samozřejmě jinak, někdo tyto situace zvládá lépe, někdo hůře, ale věřím, že po půlročním zkoušení jsme dosáhli spíše posunu vpřed, než vzad. (V.V. 2009).

...Kdybych nezůstala, nikdy bych nezjistila, že ve mně dřímá takový talent. Každý o mě říká, že jsem velmi introvertní člověk, který se nějakým zvláštním chováním neprojevuje. Tato naše setkání ovšem ukázala úplný opak. Což mě velmi překvapilo a nejen mě ... (M.P. 2009).

V současné době se zabývám vztahem mezi studiem Dialogického jednání a jednáním v pedagogické praxi, otázkami o smyslu DJ (nejen) **pro** učitele. Měsíc před touto konferencí jsem vedl neformální rozhovor s talentovanou pedagožkou zkoušející DJ pátým rokem. Na otázku, jaký dává smysl studiu DJ, odpověděla:

...Já myslím, že to strašně podporuje člověka, aby se měl rád takovej, jaký je... Asi je taky důležitější ten samotnej pan Suda, že to taky dokresluje, ale myslím, že je taky důležitější ten samotnej akt „Dialogickýho jednání“, protože v sobě objevuju různý roviny, že tam jako brečím a směju se a pak tam dělám třeba skinheada, nebo malou holčičku v koutě... a nevím co ještě... A tím jak si to objevuješ, tak objevuješ i sám sebe a vlastně se máš víc rád, protože vidíš – hele, to seš taky ty. (M. M. 2010).

Pokusíme-li se o shrnutí hlavního společného znaku, který ve všech výpovědích probleskuje, je to zřejmě jakési poznávání sebe sama, dávání významů.

3 Sledování růstu psychosomatické kondice

Stavíme na základech empirických výzkumů doc. Vyskočilové, že o růstu psychosomatické kondici můžeme usuzovat z výpovědí subjektu o jeho pokusech dialogicky jednat (tedy z jeho sebereflexe) a předmětem analytického zkoumání jsou videozáznamy seřazené podle doby vzniku – nezúčastněný pozorovatel si všímá své úrovně zaujatosti, přičemž tato zaujatost je považována za hlavní ukazatel momentů, kdy došlo k propojení mezi niterným děním, vnějším výrazem a sociálním kontextem (Vyskočilová, 2006).

Videozáznamy byly pořizovány průběžně během výuky třikrát za semestr, sebereflexe byly požadovány nedirektivně na konci semestru.

Bohužel v tomto psaném příspěvku nemohu přiblížit videonahrávky, tedy polovinu z artefaktů, které jsem chtěl přiblížit. První záznamy mají délku asi do jedné minuty, videonahrávky poslední až kolem 7–12 minut. Jen tedy poznamenám, že v chronologicky seřazených videozáznamech si můžeme zřejmě všimnout především těchto změn:

- Zvýšení celkové intenzity projevu
- Funkčního zapojení gest
- Objevování prostoru
- Experiment s výrazem
- Objevování hlasového gesta, hlasových možností
- Pohotovost jednat na nezvyklé situace a reflexe zkušenosti
- Objev a dialog s vnitřními partnery a v posledních nahrávkách užívání si spontánní, dramatické hry

Rád bych přiblížil studium DJ a cestu zkoušení Aleše a Tomáše.

Tomáš je ve druhém ročníku a studuje chemii a přírodopis se zaměřením na vzdělávání. Je spíše leptosomní konstituce, má silný, zvučný hlas.

Aleš je student druhého ročníku dvouoborového studia v kombinaci Fyzika a technická výchova se zaměřením na vzdělávání. Vysoký, konstitučně silnější. Počátek jejich studia DJ odstartoval zmiňovaný předmět Sociální komunikace, poté se opakovaně přihlásili na předmět Dialogické jednání – pokročilí, kde budou pokračovat i následující semestr. Jejich současné studium DJ tedy mapujeme tři semestry, což není dlouhá doba.

3.1 Tomáš

Po prvním semestru Tomáš napsal dosti podrobnou, analytickou a přemítavou reflexi, orientující se především na zážitek ze změny tělového napětí a na pokusy zverbalizovat dialog s vnitřním partnerem:

Tomáš: 16. 12. 2009

...Tedy můj zážitek, který mi tento předmět poskytl byl přímo extrémní. Když jsem předstoupil před kameru, nebyl jsem pánem vlastního těla, protože si se mnou hrálo, a nejen s tělem, ale i s hlasem, srdcem a tepem se dělo něco zvláštního. Zmocnil se mě velmi svízelný pocit nervozity, hlas mi přeskakoval jak v pubertě a začal jsem se potit jako u maturity, když jsem nedostal ideální otázku. Tomáš již v první reflexi zmiňuje vnitřní dialog a gestiku:

...znenadání mi někdo ovládal mé tělo, ale v tom se ozval můj vnitřní hlas, který mi říkal: „To musíme zvládnout! Dostat se do klidu!“ Od nástupu jsem držel uzavřenou polohu, ale musím říct, že s vypětím všech svých sil jsem z uzavřeného postoje udělal postoj otevřený...

Při další hodině se moje koordinace těla začala výrazně zlepšovat. Dokázal jsem se dostat do vnitřního klidu po dlouhém rozdýchávání, mlčení či střídání různých postojů a poloh. Najednou se mi stalo něco neočekávaného, protože v postoji, který jsem si držel, se mi připomněla nějaká situace, která byla opravdu autentická, a tím se mi vše dostalo do představy hry...

Ve druhém semestru Tomáš píše:

Tomáš: 11. 5. 2010

...Já jsem udělal obrovský pokrok, alespoň z mého pohledu. V mé hře se mi objevuje už čím dál tím větší pohyb, který jsem tam neměl předtím tak patrný. Sám to ještě neumím zkorigovat, tedy nemohu říci, jestli mi pohyb pomáhá, nebo je mi spíše v dané hře na obtíž. Abych lépe vysvětlil zkorigovat – neumím to uplatnit do mé hry, často se mi moje upovídání nespojí s daným tělovým projevem, a jako kdybych čekal na nějaký dobrý nápad, který se jako na potvoru ne a ne dostavit. Velká chyba, která se mi nějak častěji objevuje, jsou ruce v kapsách, bohužel nevím, proč to začalo. Rád bych zapracoval na odstranění tohoto nedostatku – pohnutky, která mi ustavičně svádí moje ruce. Mě samotného to uklidňuje, ale velmi to odvádí od tématu, nebo v daném tématu zůstanu jak „vyvěšený telefon“.

Musím se velice pochválit za otevřené a uzavřené polohy, často jsem je použil na „plac“ a přechody mezi nimi jsem prodal do velice autentické hry. Bylo to až nevídané, jak uzavřená poloha, v které jsem setrval přibližně 15–30 sekund, byla neskutečně dlouhá a tlak vnějšího okolí byl obrovský, čím víc jsem prodlužoval intervaly mezi přechody, tím se mi do toho nedostával klid, začal jsem mít docela i špatné pocity, jako kdybych tam byl poprvé – pocení, zrychlený tep a pocit úzkosti si se mnou velice autenticky hrály. Takže já nepoužíval ty pocity do hry, nýbrž ony používaly do hry mě, ač jsem chtěl nebo ne.

Tedy kdybych to měl shrnout, určitě je to krok kupředu, není bohužel mílový, ale kousíček dál jsem ušel. Přechody v polohách mi sedí, ale dlouhé intervaly mě dostávají do oné tělové nepříjemné hry. Neumím si také ještě tak užít velký prostor a být delší dobu zkoušen danou situací, cca 5 minut mi dělá velký problém, protože mám velký strach, že se mi

nedostaví dané téma, nebo se tělově zrovna nenajdu a skončí to u jednoho velkého fiaska. Jsem velice rád, že jsem si tento předmět zapsal, někdy mě energeticky nabudí a samotné zkoušení je krásná hra, v které se nedá moc dlouho nic přehrávat, protože až vám dojde téma a zjistíte, že jste tam na to sami, tak to je dosti velký nápor na psychiku a vaše zkoušení buď ovládne vás, až si sami budete říkat, co to dělám, proboha, a to je právě ono!!!!

Třetím semestrem byl nejčastější problém malý počet zkoušejících, tedy kolem pěti. Začínám si uvědomovat, jak velký vliv má počet diváků a energetickou dotaci zkoušejícího. Pro aktéry je zkoušení v této etapě prakticky prostorem pro experiment, který není časově ohraničen (tedy sami si určují čas pobytu na „place“). Intervaly se prodlužují až na sedm, osm minut jednání v prostoru (z původní minuty).

To co popisuje Tomáš je mi analogií s mou vlastní zkušeností analytického přemítání nad tím, jak uchopit tělový impuls, snažit se ho neodhazovat jako neplatný dřívě, než ho prozkoumám. Z poslední reflexe:

Tomáš: 19.1. 2011

Někdy jsme dobrými pozorovateli, kteří si okamžitě všimnou tělového projevu, který se vždy objeví, ať chceme, nebo nechceme. My pak můžeme tento projev použít do naší velmi realistické a v tu chvíli naprosto autentické a už, bohužel, nikdy neopakovatelné hry. Je možné, že někdo, kdo by nás viděl poprvé, by se sám sebe ptal, kde je ta autentičnost a nazval by to jen prachsprostým přehráváním situace? Ano, sám musím přiznat, že i já jsem někdy prostě pouze přehrál nějakou situaci, kterou jsem znal ze života. Poznat autentickou hru od přehrávané je myslím dost lehké. V přehrávané hře vás vede „mozek“, kdy něco říkáme a děláme, a právě proto jsme páni situace (máme vše pod kontrolou) a neposloucháme vnitřního partnera, protože ani nechceme. Najednou nám ale hra dojde do konce a jsme naprosto v úzkých, protože my nevíme, co bude dál, a to nás dostává do situace, která je pro nás velmi stresující, protože neradi improvizujeme bez jakékoliv přípravy na danou situaci, ale právě tady začíná dramatická improvizace pro pokročilé!!!

Nejčastější moje chyby, kterých jsem si já sám povšiml, a že jich nebylo málo, jsou následující:

Můj více než častější nešvar velkého „nic“.

Zkusím to vysvětlit pěkně polehoučku a od začátku. Před vystoupením se koncentruji a zkouším na nic nemyslet (což je skoro nemožné). Přicházím na „plac“ a zkouším nespěchat, mluvit nahlas, neboli si naladit místnost, a to můžeme pouze a ještě jednou pouze, když se zaslechneme. Já se poslouchám rád, protože mám rád svůj hlas, jak krásně rezonuje, ba i dokonce se hezky zabarví nebo zakulatí, jak dobré víno. Tedy dělám všechno proto, aby hra mě pohltila a situace neovládala, ale naopak vedla (můžete si všimnout, že velká chyba bude, že si moc věcí uvědomuji a moc nad nimi přemýšlím). Teď jsem snad splnil takovou základní kostru podmínek, o které se v každé hře opírám, ale stejně i přesto se mi zdá, že hra nemá žádný spád, jako by tam bylo to velké, spíše obrovské nic. Člověk chodí dokola, do osmičky, zkouší si různé postoje, ale ony přicházejí tak rychle, že si je ani nestačím „osahat“. Proto je velice nespokojeně odhazují jeden za druhým. Tím se stávám bezradnějším a bezradnějším, protože se prostě nic neděje a situace mě nevede, ani partner se mnou nemluví. „Halo, jsi tam? Zkusím to ještě jednou! Halo, jsi tam?!!!!“ Chvilí čekám

a odpověď žádná. Jenom se ve mně vnitřní partner určitě tiše směje a vůbec nepomáhá. Tak právě to bych označil za velkou chybu: neohmatání/nevyzkoušení/neprozkoumání si situace a rychlé odhazování/odmítání veškerých přijatých podnětů jak zvnějška, tak z nitra. Co to znamená pro mě? Moje snaha o improvizaci se nepodaří, protože se mi to naprosto nedostane do situace a nic se mi nepojí.

Co mám udělat, aby se tohle nestávalo?

Kdybych řekl, že to nikdo neví, tak bych lhal. Víme to všichni a s tím se jdeme zkoušet, jenomže když jdete do něčeho nového, něčeho nepřipraveného a dostanete se do situace, kterou neznáte, nebo se jí bojíte, tak vás nic nezachrání, ať jste zkušený jakkoliv.

3.2 Aleš

Za první semestr při pokusech dialogicky jednat Aleš prakticky nezměnil polohu těla (stoj s rukama za zády). Komentoval v klidu, jak se cítí v prostoru. Jeho hlas byl pod intenzitou, takže kamera jeho sdělení často nezachycuje. Alešovo sebereflektující výpovědi jsou krátké, konkrétní:

Aleš: 15. 12. 2009

Ohledně našich seminářů nevím přesně co napsat. Na začátku semestru jsem byl zděšen a na konci zmatený. Zděšen z vystupování před lidmi, ale nakonec už mi to problém nedělá, samozřejmě, že je to jen začátek a že se snadno dostanu do rozpaků, ale ten rozdíl s čím jsem začínal je obrovský.

Nyní jsem zmatený, protože můj mě vždy natukne a hned zmizí. Při mých výstupech jsem ho zahlédl, ale pro mě je to stále lov na ducha.

Shrnu-li celkový dojem? Děkuju a i kdybych školu nedokončil, tohle mi bude ku prospěchu do konce mých dní. Na viděnou, Aleš.

Ve druhém semestru Aleš píše se svou obvyklou střízlivostí:

Aleš: 30. 4. 2010

Dobrý den.

Nevím, jak to přesně napsat, tak to bude několik postřehů, nezávisle na sobě.

1. *Když jdu do prostoru už nemám strach, jak jsem míval a ani jeho projevy.*
2. *Když jsem v prostoru, tak energie co se objevuje, mě velice uklidňuje, cítím sílu, která mě drží v pohodě.*
 - 2.1. *Někdy, jak jdu na plac unavený, tak to pak vypadá, že by mě to tam uspalo, jak začnu zhluboka dýchat a uklidňovat se.*
3. *Čas už mi nedělá problém, aspoň myslím. Řekl bych, že ho tam nevnímám.*
4. *Co se týče párů, tak ty jsou úplně bomba. Na ty se těším celý týden.*
5. *Když jsem tam s někým, tak se cítím, buď jako parazit, že odsávám energii, z něj a nebo naopak, rád energii poskytnu.*
6. *Děkuji, tenhle předmět je pro mě maják dobré nálady. Na shledanou, Aleš*

Ve třetím semestru Aleš vlastně objevuje naplno hru. Aktuální sebereflexi od Aleše se nám bohužel do začátku této konference nepodařilo sehnat. Na videozáznamech ovšem

spatřujeme některé znaky, které můžeme označit za kondiční růst – je to především samotné zaujetí hrou. Spontánní reakce na tělové impulsy, a optimální tělové napětí, zkoušení si různých figur, pobavení nad tím, že se daří. Nezmatkování, když dojde téma a především jasné, intenzivní, konkrétní hlasové gesto.

3.3 Vliv asistentství

Hovoříme-li o osobnostní pedagogice, vliv toho, který vede tuto disciplínu jistě není zanedbatelný, proto bych si dovil alespoň pár postřehů, které mělo zřejmě v kombinaci na zkoušení bezprostřední vliv:

Atmosféra při zkoušení – ve smyslu vhodné motivace, nekritické, vstřícné atmosféry a jakési chuti k experimentu. Vliv energie – zkoušení vyžaduje značnou energetickou dotaci k pozornosti od aktéra i od diváků.

Komentáře ke zkoušení, zpětná vazba – asistenta chápu jako „toho zkušenějšího“, průvodce (paidagos). Postupem času jsem si sám ujasňoval a objevoval, jak DJ vést. Po první možnosti samostatně asistovat jsem odcházel ze semináře a hluboce se styděl, protože můj vzor k vedení hodiny DJ byl natolik specifický a výrazný (Stanislav Suda), že jsem se na počátku nemohl z jeho průpovědek jaksi vymanit. Jedním z prvních úkolů tedy pro mě bylo znovu si DJ objevit z jiné pozice, po svém. Při pokusech reflektovat mé první asistentké pokusy jsem také zjistil, že asistent potřebuje neustále DJ také procházet, aby zůstal „uvnitř“ této disciplíny. Jak jsem si v některé sebereflexi kladl za otázku – „Do jaké míry vlastně dokáže asistent dát zkoušejícímu zpětnou vazbu?“ Pro sebe jsem si odpověděl, že zřejmě reflektuje často u druhého to, co sám zná u sebe, čím sám prošel, tedy rezonuje pro druhé vlastní zkušenost. To je jeden z velkých argumentů pro to, aby asistent neustále procházel tím samým, čím jeho studenti..

Propojenosti psychosomatických disciplín, vzájemná integrace (Autorského čtení, Hlasové výchovy, DJ) a nutnost jednotného přístupu a filozofie.

4 Závěrem

Výzkum „Dialogického jednání s vnitřním partnerem“ na Katedře pedagogiky a psychologie JU se v současné době ubírá naznačeným směrem. Rozpracování kvalitních případových studií je pro nás novým úkolem. Jsme opět na začátku, s každými novými zkoušejícími. Pro náš další výzkum je proto nezbytné vést dialog s pokročilými studenty – s pedagogy se zkušenostmi – tedy ověřovat principy DJ v pedagogické praxi a neustále reflektovat asistentství, spolupracovat s kolegy a vyměňovat zkušenosti k zachování principů a filozofie této pedagogiky.

Použitá literatura:

MATĚJČKOVÁ, M.: Autorství jako cesta k osobnosti, In *Autor – autorství* (in press),

Ústav pro výzkum a studium autorského herectví DAMU, ISBN 978-80-7331-187-2

VYSKOČILOVÁ, E.: Zaujatost diváka jako ukazatel efektivity dialogického jednání. In GAJDOŠÍKOVÁ, H. (ed.) *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku*. V. Praha:

Psychiatrická klinika 1. lékařské fakulty a VFN, 2007, s 124–129.

PSYCHOSOMATICKÉ DISCIPLÍNY VE VZDĚLÁVÁNÍ BUDOUCÍCH UČITELŮ

Milena Matějčíková

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích,
Katedra pedagogiky a psychologie

Abstrakt:

Příspěvek se zabývá zkušenostmi s psychosomatickými disciplínami ve vzdělávání studentů programu Učitelství pro národní školy na PF JČU, a to konkrétně dialogickým jednáním a přednesem. Obsah příspěvku vychází zejména z hodnocení písemných sebereflexí, pozorování a videozáznamů pořízených během dvou po sobě následujících akademických letů.

Klíčová slova:

Psychosomatické disciplíny, dialogické jednání, přednes, sebereflexe

1 Úvod

Na Pedagogické fakultě JU v Českých Budějovicích jsou součástí studijního programu Učitelství pro národní školy a pro mateřské školy předměty zařazené do osobnostního rozvoje. Osobnostní rozvoj, jak ho chápeme my, vychází z pojetí prof. Ivana Vyskočila, tzn. že se jedná o rozvoj vědomého, komunikativního, tvořivého jednání, chování a prožívání v dané situaci, zejména ve veřejném prostoru. (Vyskočil, 2008)

Jednou z možných cest k tomu, aby se učitel, potažmo budoucí učitel stal sebevědomou, komunikativní a tvořivou osobností, může být studium psychosomatických disciplín. Slovo psychosomatický v tomto případě znamená celostní, bytostní, osobnostní. Při studiu psychosomatických disciplín se začíná postupně projevovat tzv. psychosomatická kondice. To je jistá zralost, připravenost, pohotovost a někdy i potřeba, chuť, puzení veřejně vystupovat, jednat, chovat se, prožívat přímo, bezprostředně, spontánně, kreativně a produktivně, svobodně a odpovědně. (Vyskočil, 1999)

Mezi psychosomatické disciplíny, se kterými se studenti Pedagogické fakulty mohou setkat, patří dialogické jednání, autorské čtení, dramatické improvizace, hlasová výchova a přednes. Tato nabídka je inspirována koncepcí Katedry autorské tvorby a pedagogiky DAMU, kde psychosomatické disciplíny jsou základem studia Autorského herectví. Já i kolega Suda patříme mezi absolventy této katedry, náš kolega Nota je frekventantem kurzu Kreativní pedagogika tamtéž. Obsah psychosomatických disciplín, tak jak se o ně pokoušíme na PF JČU, vychází tedy především z našich zkušeností, z naší inspirace Katedrou autorské tvorby.

Nechceme z budoucích pedagogů vychovávat herce, ale máme zato, skutečná pedagogická praxe, pedagogické mistrovství, má mnoho společného s dramatikou, hrou, herectvím. (Vyskočil, 2008)

2 Studium a výzkum psychosomatických disciplín

Základně je nutné připomenout, že nám jde o společné studium, tedy o společnou cestu učitelů a žáků, respektive asistentů a studentů nebo také instruktorů a experimentujících, kdy jde v první řadě o zkušenost, zážitek a reflexi. Úkolem nás, asistentů, je dát studentům základní instrukce, navodit dostatečně vstřícnou atmosféru, připravit příznivé prostředí, projevit dobrou vůli a ochotu, tak, aby student **sám objevoval** svoje možnosti, získával zkušenosti, refletoval zážitky bez toho, aniž by byl hodnocen, přílišně instruován, naváděn nebo kritizován. Nejedná se v žádném případě o cestu nápodoby či mechanické interpretace. Nejedná se také o uzavřenou a hotovou skupinu předmětů, po jejichž absolvování je student „hotov“. Jedná se spíše o uvedení do procesu učení, o otevření možnosti, o ukázání možného směřování, o nastolení příznivých podmínek pro studentův rozvoj.

Každý z nás, asistentů, jde svou vlastní, osobitou cestou, ač tato cesta vykazuje, musí vykazovat, podobné prvky. Zejména v tom studenty nikam nemanipulovat, nenavádět, nezakazovat, nehodnotit, nekritizovat. Jde o to, aby student zažíval, experimentálně a někdy až existenciálně sama sebe v nepřipravených situacích. Aby se s těmito situacemi vyrovnával, aby se je učil přijímat, aby na jednu stranu o sobě pochyboval a na druhou stranu objevoval svoje možnosti. Ve smyslu osobnostním se jistě může jednat i o otázku identity. Zážitek vlastní existence spojený s poznáváním a pochybováním vyjadřuje základní aspekty identity – spojení zážitku vlastní existence s procesem subjektivního poznávání. Naše já se uplatňuje jako činný faktor, není jen proudem vědomí, ale je vyvozeno z analýzy prožitků, které se vážou na naše intencionální jednání. Já se neuzavírá se v zážitku samotném, ale realizuje se prostřednictvím řady konkrétních činností. Identita je tedy procesem reflektování autorských aktivit. Díky autorství zažíváme vlastní jedinečnost a oddělenost od ostatních lidí, uvědomujeme si časovou souvztažnost vlastního života, propojujeme minulé zkušenosti s přítomností. (Macek, 2006)

Věříme, že psychosomatické disciplíny mohou uvádět a primárně mají uvádět studenta do situací, kdy intencionálně jedná a reflektuje své autorské aktivity, kdy si na základě zkušeností uvědomuje souvislosti, ať už při samotném experimentování či při pozorování ostatních studentů nebo následném písemném reflektování.

Kvalitativní výzkum můžeme opírat v našem případě zejména o rozbor písemných sebereflexí, které studenti píšou na konci semestru, a také o analýzu videozáznamů pořádaných většinou na začátku, uprostřed a na konci semestru.

V písemných reflexích a na videozáznamech můžeme konkrétně sledovat to, zda u studentů dochází k pokroku v tom, co považujeme v psychosomatických disciplínách za klíčové, tedy v tělové zapojenosti, experimentování s výrazem, znělostí hlasu, uvědomování si sama sebe v nezvyklých situacích, v pohotovosti na tyto nezvyklé, nepřipravené situace reagovat a k průběžnému či následnému reflektování této zkušenosti.

Elementární psychosomatickou disciplínou je pro nás dialogické jednání. Považujeme ho za základ všech psychosomatických disciplín a snažíme se, aby všichni studenti měli možnost projít dialogickým jednáním alespoň v jednom semestru. Ostatní disciplíny považujeme za doplňující, nikoli však okrajové.

3 Přednes jako psychosomatická disciplína – zkušenosti ze zimního semestru akademického roku 2009/2010

Vedu na PF JČU už čtvrtým rokem hodiny dialogického jednání a v tomto akademickém roce i autorského čtení. V minulém akademickém roce (2009/2010) jsem měla možnost se studenty druhého ročníku učitelství pro národní školy také zkusit přednes.

Obvykle se studenty v druhém ročníku pokračujeme s dialogickým jednáním, vloni jsme tuto koncepci pozměnili a rozhodli pro experiment s přednesem. Základním smyslem přednesu je podle nás nikoli směřovat studenty k uměleckému, ale spíše k dramatickému výrazu. Možná by bylo vhodnější tuto disciplínu spíše než přednes nazývat **výchovou k veřejnému čtení**. Jde zejména o to, aby se studenti učili číst text po smyslu, aby se učili konkrétně sdělovat myšlenky, aby zapojovali do čtení představu, a také celou svou bytost. Aby se učili naslouchat ostatním, ale především sami sobě, aby byli schopni průběžně své čtení, potažmo jednání reflektovat.

Jednalo se o skupinu přibližně osmdesáti studentů, kteří v prvním ročníku prošli dialogickým jednáním u mě nebo u kolegy Sudy. To, že v druhém ročníku studenti navážou přednesem, jsme brali jako možnost experimentálně ověřit, zda i přednes může přispět k dalšímu budování psychosomatické kondice, a to zejména ve smyslu uvědomování si možností hlasového výrazu, tělové zapojenosti a také zapojování konkrétních představ.

„Protože chci-li něco sdělit, musím to mít ve vši konkrétnosti, v konkrétním čase a v konkrétním prostoru na mysli.“ (Fryntová, 2005)

Tím, že toto čtení textů probíhá veřejně, před ostatními, je umožněn vznik zkušenosti.

Hned od počátku bylo jasné, že budování psychosomatické kondice narazí na jeden základní problém, a to nadměrný počet studentů. Na jednu vyučovací hodinu týdně docházelo průměrně deset studentů, což téměř znemožňovalo individuální přístup. Vychází to totiž na čtyři a půl minuty na jednoho studenta v jedné hodině; pokud to vynásobíme deseti setkáními za semestr, je to 45 minut, tj. jedna vyučovací hodina. Pro srovnání – na DAMU chodí na jednu vyučovací hodinu jednou týdně obvykle jeden až dva studenti; výjimečně je jich více, ale ti většinou přistoupí na to, že budou pouze přihlížet.

Pro práci jsem vybrala texty prof. Ivana Vyskočila ze sbírky *Vždyť přece lézat je o hubu*, jako například *Jak jsem neprokázal dramatický talent*, *Proč se lidé bojí zajíců* čili Kudýš, *Takové torzo*, *Ed Martinec vypovídá*, *Monolog muže nad cizí lebkou*, *Mluvení pana Suchařípy*, apod.. Tyto texty jsem vybrala, protože jsou dramatické, dialogické, humorné a často velmi absurdní. Zdálo se mi, že poskytují možnost, jak pokračovat v duchu dialogického jednání i v přednesu.

Na začátku semestru jsem si tedy kladla otázky:

1. Do jaké míry si studenti budou schopni uvědomit, že mají hlas a budou se schopni slyšet v prostoru?
2. Do jaké míry si studenti budou schopni uvědomit, že mají tělo a že gesta a tělový výraz jsou součástí řeči?
3. Do jaké míry budou studenti u sebe schopni zaznamenat pokrok a v čem konkrétně tento pokrok uvidí?
4. U kolika z nich se v reflexích objeví přesah do běžného života?

3.1 Studentka Iveta

Studentka učitelství pro národní školy Iveta docházela v prvním ročníku na povinný předmět Osobnostní a sociální průprava (OSPP) v jehož rámci se pokoušíme o zkoumání a zkoušení dialogického jednání, v druhém ročníku pak na předmět Pedagogická a sociální komunikace (PKOP) v jehož rámci se pokoušíme o přednes. Studentka je spíše introvertní a v prvním i druhém roce za své nejvýraznější osobní téma považuje boj s trémou. Trému, stres a strach z veřejného vystupování chápe zejména jako handicap pro budoucí pedagogickou praxi.

Po jednom semestru dialogického jednání napsala v reflexi toto:

„Poprvé, po mém jakémsi „vystoupení“, jsem se asi ještě hodinu v sobě klepala. A to i před tím, než na mě došla řada. Je to jakési napětí. Stres. Obrovská tréma. Rozhodně je třeba se naučit žádnou trému nemít. Nebo s ní umět alespoň zacházet a zamaskovat případné emoce. Prostě „hraní si na herce“. Dělat, že je vše ok. Vždyť to je to, co budu dělat možná celý život. Budu mluvit před spoustou lidí (děti) téměř denně. Denně na mě budou zírat desítky očí. A já musím zůstat vždy v relativním klidu. Rozhodně se nemůžu trást trémou. Dětem chci jít příkladem a ne, aby ze mě byly vyjevené, co to u té tabule vůbec předvádím. Proto se domnívám, že tento předmět i způsob jeho vedení, je jedna z nejdůležitějších věcí, které se my, budoucí paní učitelky, musíme naučit. Teoretické předměty, jako např. český jazyk, přírodověda, matematika, ..apod. se naučíme. Ale na mluvení před lidmi je třeba praxe.“

Iveta, leden 2009

V následujícím roce, po roce a půl od posledního zkoušení dialogické jednání a po absolvování jednoho semestru přednesu píše:

„Člověk se neustále učí a tréma k životu patří. I nejslavnější herci mají občas trému, někteří ji mají před každým vystoupením, jiní jen zřídka. Já mám trému. Pořád! ☺ (tahle věta mi připomněla úryvek z mého textu Jak jsem neprokázal dramatický talent) ☺... Jenomže když mám trému, neumím pořádně mluvit, zasekávám se, nenacházím vhodná slova a tohle všechno mě pěkně štve. Chci se naučit mluvit a vystupovat před ostatními. Vždyť už možná celý život nebudu dělat nic jiného. Předmět komunikace mi trochu pomohl. Ale potřebovala bych ho alespoň dvakrát týdně, lekci jen sama pro sebe. Věřím, že bych se zlepšila. Bavilo mě to. Nebo spíš mě bavilo zkoušet si mluvit před holkama (ne všechny mě bavilo poslouchat). Zjišťovat od vás chyby, jaké dělám a jaké si vůbec neuvědomuji. Zjistila jsem, že čím větší trému mám, tím rychleji mluvím. Alespoň vím, co bych měla vylepšovat.“

Iveta, červen 2010

Studentka vystihla základní nedostatek hodin přednesu – přílišný počet studentů, a také nedostatek času. Dle mé zkušenosti je velice obtížné v nastolených podmínkách dosáhnout nějakého pokroku a dát studentům prostor zkoumat a objevovat svůj hlas, výraz, gesta, tělovou zapojenost či konkrétní představy, tedy tak aby se jednalo o skutečné studium, nikoli o napodobování či interpretaci. O přesahu, o zážitku z přednesu jako životní zkušenosti se víceméně nedá hovořit. Pokud porovnáme reflexe studentů z prvního

roku, kdy reflektovali dialogické jednání a z roku následujícího, kdy reflektovali přednes, první typ reflexí ukazuje známky mnohem výraznějšího zážitku sebe sama v prostoru, uvědomování si svých možností, těla, výrazu, gest, hlasu.

3.2 Studentka Iva

Studentka Iva reflektuje dialogické jednání:

„Ačkoliv by se mohlo zdát, že dnes a denně sdělujeme ostatním své pocity, názory či myšlenky naprosto samozřejmě, přirozeně a bez velkých řečí, tak v tomto předmětu to tak úplně není. Skutečnost, že stojíte před neznámými lidmi, nemůžete je kontaktovat očima, nevíte co s rukama, nohama, srdce bije na poplach a v hlavě žádná spásná myšlenka o které bych mluvila. Dostavuje se opravdu nepřijemný pocit. Pozoruji holky, jak se zhostily své prvotní prezentace „u zdi“ a hlavou mi jdou otázky typu: Co tam budu říkat? Nebude to trapné? A co když mě nic nenapadne? Jak budu vypadat? Později přibyly další požadavky, jako oslovování v jiné osobě. To bylo asi nejzajímavější a nejtěžší. Celý život se v řeči prezentujeme ve tvarech „já“ a „mě“ a teď mám být „on“ a „ty“? Když nad tím uvažuji, zjišťuji, že někdy, když si přemítám v hlavě myšlenky, se normálně oslovuji ve tvaru ty – „Ty jsi ale...“. V dnešní době už jsou tato cvičení lehčí, protože probíhají v kruhu známých osob. Dnes už vím, že „ozvěna“ v mé hlavě je právě onen hledaný partner, se kterým věčně věků komunikuji při nákupech, při rozhovorech i v jiných situacích. To společně prodiskutujeme klady a záporny kluků, mám-li si koupit svetr nebo mikinu či jestli se budu učit nebo dám přednost zábavě. V tom jsme většinou zajedno. Vždycky tu byl, i když jako tichý společník. Nyní je tu jaksí zřetelnější, hmotnější. Zřejmě jsem se naučila si naslouchat.“

Stejná studentka reflektuje přednes:

„Pak to přišlo. Jelikož jsme od přírody introvert a vystupování před třídou pro mě není zrovna slast; teda aspoň takhle jsem to cítila v hodinách pedagogické komunikace. Nemyslím si, že mám problémy s vystupováním před publikem jako takovým, pokud je s odezvou. Zde odříkávám text, každý čeká na jakýkoliv nápad, gesto, výraz... a ono nic. Někdy je to jenom z nálady, že nemám chuť něco vytvářet, někdy si nevím rady. Mnoho času nazbyt nebylo na předčítání zvoleného textu před spaním, a tak kratičké výstupy před třídou už nebyly tak klidné a pohodové, začala se vkrádat nervozita. Text Mluvení pana Suchařípy najednou byl celý můj a já jsem se s tím měla poprat. Upřímně musím přiznat, že začátek a konec tu a tam najednou dostával smysl, možná i nějaký výraz, ale prostřední část je tabu. Je to část, kde se objevuje hodně postav, všichni dělají totéž, všichni ničí totéž a říci to za každou postavu jinak, odlišně, se mi prostě nedaří. Z poloviny za to může nepřipravenost, z poloviny zábrany.“

4 Co vyplynulo z reflexí studentů

Z reflexí přednesu celkově vyplynulo, že většina studentů zaznamenala pokrok alespoň v tom, že na konci semestru jsou schopni číst pomaleji, s rozmyslem, srozumitelně a s větší hlasovou intenzitou, protože si předtím neuvědomili, jak rychle, nesrozumitelně či potichu čtou. V tomto jim velmi pomohlo sledovat sama sebe na videozáznamu, a také pozorovat čtení ostatních.

„Někdy se mi zdálo, že už pomaleji číst nemůžu a přeci to prý bylo rychle. Přitom číst pomalu se zdá být velmi výhodné. Člověk se tolikrát nepřekne, má čas přemýšlet nad tím, co vlastně čte, může se lépe vcítit do hlavní postavy. Přes všechny tyto mnou uvědomované klady jsem si čtení pomalu stále nezvnitřnila. Vždyť to přeci není tak dávno (13 let 😊), co jsem seděla v lavici základní školy, a pan učitel držel v ruce stopky, kterými nám měřil rychlost čtení.“ K.Š., červen 2010

„Tento semestr jsme si uměli udělat obrázek o tomto předmětu snad už první hodinu. Domnívám se, že cílem bylo naučit nás správně číst. A to je pro nás jako budoucí učitele velmi důležité. Jedná se o to, abychom četli pomalu, ale ne jen pomalu, ale opravdu pomaloučku, srozumitelně, hlasitě a abychom se naučili text prožívat, abychom ho hlavně v plné hodnotě předali našim posluchačům. Alespoň tak jsem to pochopila já. Ale nejdřív jsem to taky dost dobře nechápala, snad za to může styl učení, kterým jsme četli na základní škole. Pamatuju si, že na prvním stupni na nás paní učitelka při hodině čtení vyžadovala, abychom četli co nejrychleji, dokonce nám měřila minutu času a my jsme museli přečíst co nejrychleji a bez chyb určený text. Kdo měl méně než 80–90 slov, tak byl značný podprůměr. Dost často mě to mrzelo, protože jsem se vždycky držela v průměru. To by dnes koukala, kdybych jí řekla, co nás na vysoké škole pedagogické učí. Bohužel, jako spousta jiných učitelek, které mě učily, je v blázinci…….“ L.K., červen 2010

Většina studentů vidí předmět jako užitečný pro jejich budoucí pedagogickou praxi, v reflexích zmiňují, že učitel by měl umět dobře číst dětem a někteří také zaznamenávají pokrok, když zkusili číst „jinak“ před dětmi ve třídě při praxi.

„Měla jsem před pár týdny praxi. Hned jsem si to vyzkoušela a zjistila, že děti to baví podstatně víc. Poslouchají a čekají, co bude dál. Jsou napnuté. A ty jejich výrazy. Byla to radost je sledovat.“ G.D., červen 2010

5 Závěr

Je otázkou, zda se vůbec o přednes v takto masovém měřítku se studenty pokoušet, přestože oni sami užitečnost přednesu vidí a oceňují. Nám ale nejde ani tak o užitečnost, i když se o ní jistě dá hovořit ve smyslu budování psychosomatické kondice pro veřejné vystupování (v tomto případě pro pedagogickou praxi), ale spíše o studium ve smyslu objevování sebe sama. Zkušenost z jednoho semestru neumožňuje na tuto otázku důkladně odpovědět.

Problém s časovou dotací, ani příliš velkým počtem studentů na jednu vyučovací hodinu se vyřešit nedá. Co se může změnit pro příští experimentální výuku, budeme-li v přednesu pokračovat, je například pořizovat videozáznamy častěji, tak aby studenti měli možnost průběžně sledovat sami sebe při práci, případně zaznamenávali své pokroky.

Vzhledem k časové dotaci a k tomu, že většina studentů nebyla schopná na první hodině text přečíst technicky správně, to znamená bez zadržování, bez záměny slov či bez přeříkávání, se ukazuje, že bude také vhodné pro příští práci zvolit texty mnohem

kratší a jednodušší. Tak, aby se studenti učili číst věcně, srozumitelně, konkrétně. Za přítomnosti ostatních, tedy veřejně.

Použitá literatura:

- FRYNTOVÁ, V.: O podstatě přednesu. In Řeč, mluva, hlas: sborník ze semináře 3. 6. 2005, 11. 11. 2005, Praha, Ústav pro výzkum a studium autorského herectví DAMU, 2006, ISBN 80-73331-074-0.
- MACEK, P.: Psychologický výzkum identity: vyčerpané, nebo nevyčerpatelné téma. In BLATNÝ, M.: Metodologie psychologického výzkumu: Konsilience v rozmanitosti, ACADEMIA, Praha 2006, ISBN 80-200-1450-0
- VYSKOČIL, I.: Trochu úvodem: Příběh Evy Vyskočilové. In Psychosomatické disciplíny v přípravě pedagogů: východiska a první zkušenosti, výstup grantu GA ČR č. 406/06/1571 Kognitivní a dynamické aspekty herecké (hráčské) osobnosti učitele, Paido, Brno 2008, ISBN 978-80-7315-184-3
- VYSKOČIL, I.: Úvodem. In Psychosomatický základ veřejného, jeho studium a výzkum : sborník z konference 14. a 15. 10. 1999, výstup grantu Ministerstva kultury ČR č. 827/99, Praha, Akademie múzických umění v Praze, 2000, ISBN 80-85883 – vystupování 50–3.

VZDĚLANOSTNÍ ASPIRACE -NÁCTILETÝCH TĚHOTNÝCH ŽEN A MATEK: *SELHÁNÍ V ROLI NEBO KONFLIKT ROLÍ?*

Renáta Kyzlinková

Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, v.v.i

Abstrakt:

Data získaná kvalitativním výzkumem prostřednictvím 58 hloubkových rozhovorů s adolescentními matkami či těhotnými ženami byla použita k analýze relativně širokého spektra životních situací spojených s těhotenstvím v raném věku. Jedním ze stěžejních témat byly i vzdělanostní aspirace a hodnota vzdělání u skupiny –náctiletých těhotných žen a matek. Obecně ženy, které porodily své dítě před 20tým rokem věku, dosahují nižšího vzdělání než ženy, které se staly matkou později. Autorka se tedy věnovala zejména otázce, zda byla gravidita u zkoumaného vzorku žen zásadním důvodem pro ukončení či přerušeni školní docházky bez absolutoria, nebo zda k tomu vedly i jiné důvody. Dále byly sledovány podmínky a stěžejní motivační činitelé pro to, aby dívky ve svém vzdělávání pokračovaly a snažily se skloubit obě role dohromady.

Klíčová slova:

Těhotenství adolescentů, vzdělání adolescentních matek, profesní aspirace adolescentních matek, socio-ekonomická závislost adolescentních matek

1 Souvislosti a zaměření výzkumu

Jako jeden z neblahých důsledků těhotenství a rodičovství v raném věku je zmiňováno zejména sociální a ekonomické znevýhodnění rodin, kde se žena stala časně matkou. Jako sociálně patologické je vnímáno zvláště přerušeni vzdělávacího procesu matky, které později vede k zařazení do nízkopříjmových profesí nebo dokonce k nezaměstnanosti. V současné společnosti, kde se průměrná doba, kterou člověk stráví ve vzdělávacím procesu neustále prodlužuje a vzdělání je považováno za základní podmínku pro získání lépe placeného zaměstnání, budou ženy, které se rozhodly životní období charakteristické pro přípravu jedince na jeho povolání a profesní dráhu zasvětit péči o dítě, ve vstupu na trh práce značně hendikepovány. Dalším hendikepem je nestabilita manželství, respektive partnerství vzniklých v nízkém věku, navíc mnohdy vynucených těhotenstvím partnerky, která přispívá k tomu, že rozpočet rodiny je nezdědkou po delší časová období závislý pouze na příjmech matky.

Vzdělání –náctiletých matek je však atributem, který se váže nejen k problematice vstupu jedince na trh práce, ale prostupuje fenomén časného rodičovství v mnoha dimenzích a významně zasahuje do rozhodování, jednání a životních situací námi zkoumané skupiny žen. Abychom hovořili konkrétně, aspirace týkající se vzdělání a dobrý prospěch ve škole totiž hrají např. významnou roli jako ochranné faktory proti neplánuvanému rodičovství. Podle Landryho (1986) je interrupce častější volbou u dívek

majících více školních plánů do budoucnosti a těhotné dívky, které se rozhodnou dítě donosit, mají průměrně nižší aspirace ve vzdělání. Vzdělání je také spojováno s lepší znalostí kontracepčních metod a regulací plodnosti (Hanson, 1987). Dále bylo prokázáno, že vzdělanější matky se svým dítětem více věnují, více si s nimi čtou, mají doma knihy a dokáží lépe verbalizovat projevy své či dítěte (Furstenberg a kol., 1987).

Výzkum se tedy zaměřil na to, zda -náctileté matky dosahují v průměru nižšího vzdělání než matky starší, zda nerezignovaly na vzdělání ještě před tím, než přišly do jiného stavu, nebo zda nebylo jejich těhotenství záměrným důvodem pro vyvázání se ze vzdělávacího systému. Důraz byl kladen rovněž na důvody, které vedly k tomu, že dívky ukončily školní docházku bez absolutoria ještě před tím, než otěhotněly. Dále nás zajímalo, zda mají -náctileté těhotné dívky a matky ambice pokračovat ve vzdělávání i po narození dítěte a za jakých podmínek jsou toho případně schopny. Poslední studované téma se týkalo vlivu rodinného prostředí na vzdělanostní aspirace studované populace.

2 Velikost výzkumného souboru a metodologie

Výchozím paradigmatem pro zodpovězení výše uvedených otázek byl interpretativní přístup. Úkolem tedy bylo porozumět výše specifikovaným jevům a situacím za pomoci narrativ jejich samotných aktérů a zohlednit tak jejich vlastní perspektivu problému. Metodologicky jsme následovali induktivní přístup tzv. zakotvenou teorii (Grounded theory) představenou metodology A. Straussem a B. Glaserem (Glaser a Strauss, 1967). Nezačali jsme tedy předem postulovanou teorií, kterou bychom následně ověřovali, ale vycházeli jsme ze zkoumané oblasti a analyticky usilovali o to, aby se z dat vynořilo, co je v této oblasti významné.

V průběhu první poloviny roku 2004 bylo provedeno 58 hloubkových rozhovorů v délce 35 min – 1 hod. 30 min (výzkum NTŽM 2004). Výzkumný vzorek se skládal z žen, které byly v době výzkumu těhotné a mladší 20 let nebo porodily své první dítě do přesného věku 20 let a v době výzkumu jim nebylo více než 23 let. V návaznosti na metodu „zakotvené teorie“ nebyla velikost vzorku předem určena. Dotazování jsme ukončili v momentě, kdy jsme předpokládali, že je vzorek tzv. „teoreticky nasycený“ (srovnej Strauss a Corbinová, 1999). Screening - náctiletých těhotných dívek a matek byl prováděn oslovenými pracovníky ve zdravotnických zařízeních, pracovníky v různých sociálních centrech, občanských sdruženích a charitách.

Všechny provedené rozhovory byly doslovně přepsány a kódovány podle kódovacího předpisu, který byl v průběhu kódování rozšiřován podle relevantních témat a struktury rozhovorů. Během analýzy byly vytvářeny relevantní mapy kódů a zkoumány jejich vzájemné relace – axiální kódování. Pro analýzu byl použit software pro analýzu kvalitativních dat Atlas.ti.

Pokud jde o komparaci dosaženého vzdělání -náctiletých matek ve vztahu k matkám starším, byl použit datový soubor GGS 2005. Data byla sbírána v únoru až září roku 2005 metodikou pravděpodobnostního stratifikovaného výběru. Výběrový soubor čítal 10 006 respondentů české národnosti ve věku 18–79 let.

3 Nižší vzdělání –náctiletých matek

Řada studií prokazuje, že ženy, které měly své dítě před dosažením dvacátého roku věku, mají nižší vzdělání než ženy, které své natalitní plány realizovaly později. Např. Klepinger et al. (1995) ve svém longitudinálním výzkumu zjistili, že –náctileté matky mají za sebou signifikantně méně let školní docházky než starší matky, a to i po kontrole ostatních proměnných popisujících personální charakteristiky a socio-ekonomické zázemí respondentek.

K ilustraci poměrů v České republice jsme využili datový soubor GGS 2005. Výběrový soubor jsme zúžili pouze na ženy, které svou plodnost realizovaly v šedesátých letech a později. Nejstarší ženy v naší analýze dosáhly v roce 2005 maximálně padesáti let. Dále jsme výběrový soubor omezili i z druhé strany, a sice stanovili jsme rok narození nejmladších žen 1976. U těchto žen je totiž pravděpodobné, že již své vzdělávání ukončily.

Tab. 1: Dokončené vzdělání podle věku při porodu prvního dítěte; respondentky ve věku 29–50 let

		Vzdělání				Celkem
		ZŠ	SŠ bez maturity	SŠ s maturitou	Vyšší odborné a VŠ	
-Náctileté matky (15–19 let)	N	61	136	78	10	285
	%	21,4	47,7	27,4	3,5	100,0
Starší matky (20 a více let)	N	120	609	486	195	1410
	%	8,5	43,2	34,5	13,8	100,0
Celkem	N	181	745	564	205	1695
	%	10,7	44,0	33,3	12,1	100,0

Zdroj: vážený soubor GGS2005, respondentky 29–50 let

Analýza souboru za všechny ženy-matky prokázala, že ženy, které porodily své první dítě jako –náctileté, dosahují v průměru nižšího vzdělání než ženy, které rodičovství odkládaly do vyššího věku. Ze sledovaného souboru vystudovalo vyšší odbornou školu nebo dosáhlo na vysokoškolský titul pouze 3,5 % adolescentních matek. Mezi staršími matkami to bylo o deset procentních bodů více. Statisticky významný rozdíl mezi –náctiletými a staršími matkami je patrný i pokud jde o dosažení středního vzdělání s maturitou. Zatímco u starších matek bylo v průměru zaznamenáno 34,5 % žen, jejichž nejvyšší vzdělání končí maturitou, u adolescentních matek bylo takových žen pouze 27,4 % (viz tab. 1). Celá pětina mladých matek zůstává pouze se základním vzděláním. Mezi staršími matkami je to však pouze 8,5 % žen.

4 Vzdelávací strategie –náctiletých matek podle dat kvalitativního výzkumu

Kvalitativní šetření nám umožňuje zmapovat důvody nižšího vzdělání a vzdělanostních aspirací –náctiletých matek.

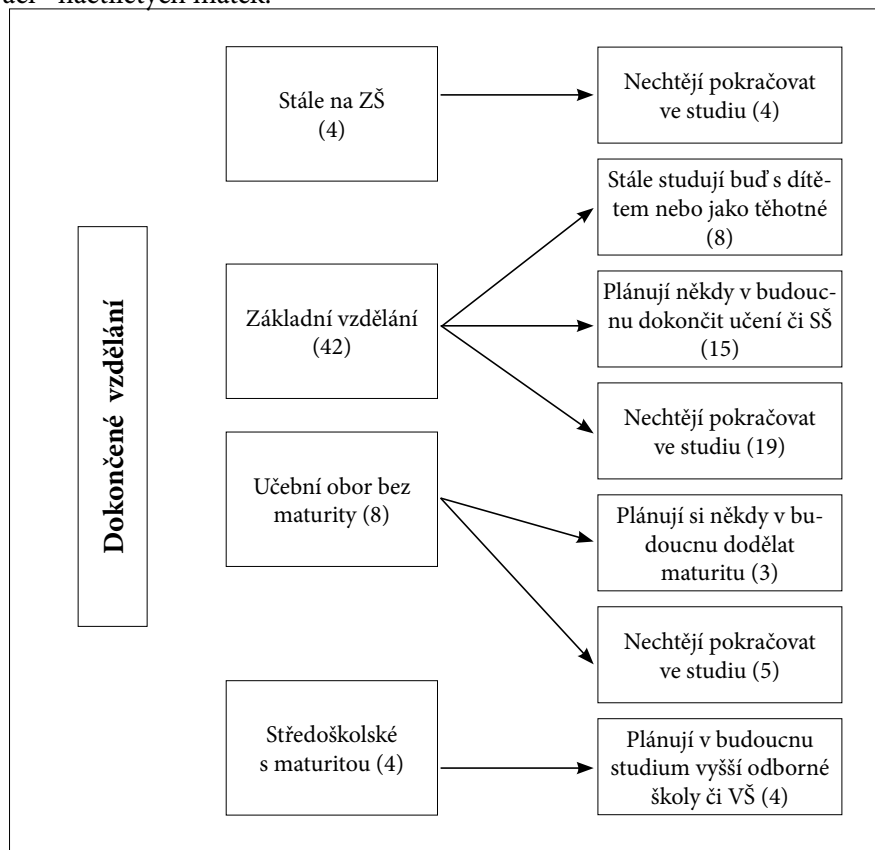


Schéma 1: Vzdelání a vzdělanostní aspirace –náctiletých matek ve výzkumu NTŽM (2004)

Zdroj: NTŽM(2004), Vlastní nákres

Ve schématu 1 můžeme sledovat dokončené vzdělání a vzdělanostní aspirace zkoumaného souboru výzkumu NTŽM(2004). Mezi respondentkami výrazně převažovaly dívky, které měly ukončené pouze základní vzdělání (43 dívek), čtyři dívky ještě neukončily ani základní školu, sedm dívek se stihlo vyučit a čtyři dívky odmaturovaly. Přestože je věk respondentek v době výzkumu nebo přesněji v době otěhotnění zásadním kritériem dosaženého vzdělání, bylo by nesprávné tvrdit, že dívky ukončují školní docházku až tehdy, když jim gravidita nedovolí pokračovat ve studiu. Osm dívek po ukončení základní školní docházky k dalšímu studiu vůbec nenastoupilo. Z důvodu gravidity ukončilo studium střední školy či odborného učiliště pouze 6 dívek a dalších 5 dívek plánuje s postupujícím těhotenstvím studium přerušit či ukončit. Naopak 15

dívka ukončila své pokusy o další vzdělávání ještě před otěhotněním, a to z různých důvodů. Fakt, že dívky opouštějí školu bez absolutoria, je prokazován i v zahraničních výzkumech (Fergusson and Woodward, 2000).

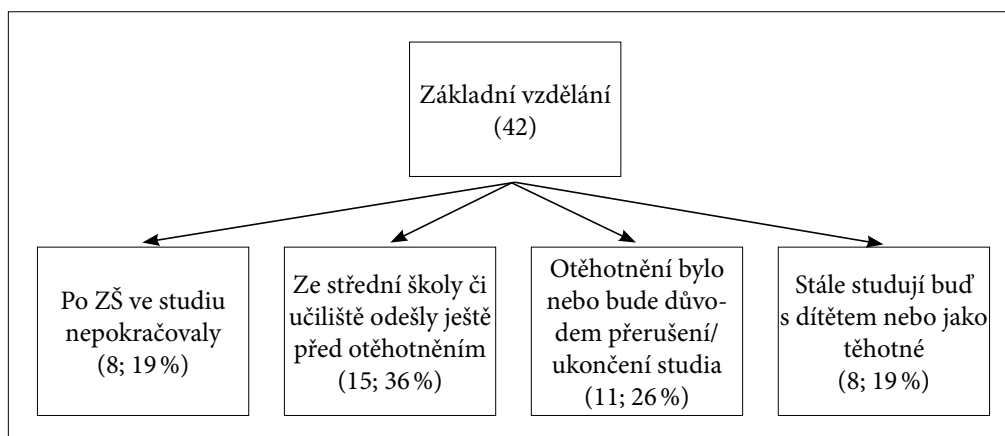


Schéma 2: Diferenciace životních drah ve vzdělávacím procesu – respondentky s ukončeným základním vzděláním

Zdroj: NTŽM(2004), *Vlastní nákres*

Z dat NTŽM(2004) vyplývá, že většinou šlo o dívky, které si při studiu přivydělávaly a obě role najednou nezvládly. Jednalo se jak o dívky, které se ocitly v životní situaci, kdy se musely samy o sebe postarat a nezbylo jim nic jiného než při škole pracovat, ale i o dívky, které měly základní potřeby zajištěné od rodičů a zvykly si používat peníze z brigád na určitý nadstandard. Výsledkem pak bylo u obou případů zanedbávání školních povinností a následně předčasný odchod ze školy, případně přechod na méně náročnou školu (většinou ze střední školy s maturitou na učební obor).

„...Tím, že jsem byla u ségry, tak jsem začala chodit na brigády, no a dělala jsem na jedné diskotéce přes víkendy, a to jsem byla strašně unavená, a tak jsem tu školu začala flákat, tak jsem z druhého ročníku přešla na prodavačku a tam mě to nebavilo, tak jsem odešla.“ (Lydie, 19 let, chlapeček 1 rok)

Dalším důvodem, kromě výše uvedené nabyté finanční svobody, který nutil dívky školu ukončit, byl naopak nedostatek financí. S problémem finanční nákladnosti školy jsme se setkali především mimo větší města, kdy dívky musely na střední školu dojíždět a rodiče jim nechtěli nebo nemohli na jízdné či na život na internátě přispívat. V některých sociálně slabých rodinách byly náklady spojené se studiem na střední škole či s vyučením v oboru dokonce poměřovány vzhledem k částce, kterou na dítě dostávají rodiče od státu.

„... pak jsem se šla učit do [název města], tak mi to nechtěli [rodiče] platit, bylo na mě jenom 700, to jsem byla i na intru a na víkendy jsem jezdila domů... Vlastně ten táta mi řekl, že mi to nebude platit, ať si na to seženu, kde bych já tenkrát sehnala peníze na to, tak jsem řekla, že skončím.“ (Zlata, 19 let, chlapec rok a půl, v současnosti 5. měsíc těhotenství)

Finanční problémy rodiny a neschopnost rodičů hospodařit byly bohužel bariérou pro další studium i u velmi motivovaných dívek.

Na druhou stranu značná část dívek, které školu nedokončily, byla spíše demotivována. Škola je nebavila a informace nebo čas strávený v ní považovaly za zbytečný. Příčiny vyvázání se ze vzdělávacího procesu však byly zpravidla kombinované a provázané. Za výroky o nezáživnosti učiva tak v některých případech pravděpodobně stálo i prosté nezvládnutí látky, špatný prospěch a s tím spojený stres a touha školu opustit.

R.: „My jsme měli prostě blbej rozvrh. My jsme měli třeba pět hodin, hodinu přestávku a pak ještě dvě. No a já jsem na ty odpoledky nechodila.“ T.: „Nechodila?“ R.: „No, protože to bylo za prvý daleko, jako než se dostanu domu. Nevim, prostě ta škola mě nebavila.“ (Aneta, 18 let, 5. měsíc těhotenství)

V několika případech byly hlavním důvodem zameškání školní docházky a následného selhání při studiu zdravotní problémy. U dvou dívek mělo hlavní podíl na ukončení školní docházky užívání drog. Nejen fyzická kondice, ale i psychické problémy však mohou výrazně ovlivnit školní výsledky. Jak již bylo řečeno, skupina -náciiletých matek je vysoce rizikovou, pokud jde o výskyt násilí, alkoholismu a sexuálního zneužívání v rodině. Stejně tak tyto dívky nadprůměrně pocházejí z rozvrácených rodin a řada z nich si prošla institucionální výchovou. Problémy v rodině tak často představovaly neúnosnou zátěž na psychiku a stávalo se, že dívky přirozeně nebyly schopny soustředit pozornost na nic jiného.

5 Vzdělanostní aspirace: preference návratu do školních lavic

Opačným případem, než byl popsán v předchozí kapitole, jsou dívky, pro které se těhotenství stalo hlavním důvodem přerušení či ukončení školní docházky. Ty totiž většinou dodávaly, že by si vzdělání chtěly někdy v budoucnu doplnit. Ze schématu 2 je zřejmé, že pokud dívka stihla před tím, než otěhotněla, odmaturovat, její ambice pokračovat ve studiu byly relativně velmi vysoké. Všechny respondentky, které již odmaturovaly, se chtěly dále vzdělávat většinou formou dálkového studia na vyšší odborné či vysoké škole.

Pokud však dívky ukončily pouze učební obor bez maturity, jejich aspirace na maturitní vzdělání nebyly značné. Pouze tři z osmi dívek uvedly, že by si rády dodělaly maturitu. Stejně tak se všechny čtyři dívky, které v době rozhovoru ještě nedokončily základní školu, vyjádřily, že se k dalšímu studiu nechystají. V jejich případech se zdá být cesta k dalšímu vzdělání a lepší pozici na trhu práce téměř uzavřena. Znamená to pro ně začarovaný kruh závislosti na sociálních dávkách, partnerovi či rodině, ze kterého je jen velmi těžké se vymanit. Ve výzkumném souboru tvoří nejpočetnější skupinu dívky, které mají ukončené základní vzdělání; celkem 42 respondentek. Tento soubor je, pokud

jde o ambice v dalším vzdělávání, poměrně heterogenní. Necelá polovina z nich uvedla (19), že si již vzdělání zvyšovat nechce a ani neplánuje a jejich budoucnost, ačkoliv si to některé dívky nemyslí, bude zřejmě podobná jako u naposledy zmíněné skupiny.

Je nepochybné, že znovu „naskočit“ do vlaku školních povinností, řádu a disciplíny, jestliže se současně musíte starat o malé dítě, je velikou výzvou. Ve výzkumu se objevovaly dívky, které ukončily vzdělávací proces s tím, že další vzdělání je zbytečné. Celá řada dívek si však byla vědoma hodnoty vzdělání, a to i v případech, že se dále vzdělávat nechtěly. Tyto dívky se většinou rozhodly preferovat mateřství na úkor vzdělání a role matky a studentky pro ně byly neslučitelné či ve vzájemném konfliktu. V jejich případech převažoval pocit, že pokud by měly trávit čas studiem, dítěti by se nemohly plně věnovat. Stejný model se pak týkal i případného zaměstnání.

R.: „Chtěla bych si sehnat domácí práci. Sousedka malovala džbánky, teta ta malovala odznaky, když měla 3 děti, tak měla domácí práci.“

T.: „A domácí práci už teď, a nebo až budou malýmu tři?“

R.: „Spíš až potom, teď budu potřebovat čas, abych se mu mohla věnovat.“ (Dana, 19 let, 9. měsíc těhotenství)

Mezi osmi dívkami, u kterých lze předpokládat, že pravděpodobně dokončí střední školu nebo se vyučí, byly dívky, které pokračovaly ve studiu i s dítětem nebo pokračovaly ve studiu i přes vysoký stupeň těhotenství a měly již rozmyšlenou a zajištěnou strategii, jak školu dokončit. Součástí strategie byla ve všech případech intenzivní pomoc rodičů, respektive matky, která místo své dcery čerpala mateřskou potažmo rodičovskou dovolenou nebo, která se aktivně věnovala péči o svého vnuka/vnučku.

Je zřejmé, že pouze skutečně motivované dívky se během těhotenství a po porodu kontinuálně vzdělávají a toto úsilí vyžaduje disciplínu a poměrně složitou koordinaci celé rodiny.

Dívky, které se rozhodly pokračovat ve studiu, vyžadovaly ve většině případů i podporu institucionální. Zpravidla se jednalo o úpravu studijního plánu na individuální či dálkové studium. Pro nezletilé dívky ve výchovných ústavech a dětských domovech zase byla školní docházka je povinná s tím, že péči o dítě zajišťoval kvalifikovaný personál a vychovatelky ústavu.

Celkem patnáct dívek, které měly v době rozhovoru dokončené základní vzdělání uvedlo, že by se rády někdy v budoucnu do školy vrátily. Z kvantitativních dat GGS 2005 lze předpokládat, že naděje na úspěch je spíše nižší. Přesto byla z některých jejich výpovědí cítit relativně vysoká dávka odhodlání. Toto odhodlání většinou pramenilo z určitého „vystřízlivění“ a z právě nabytého reálného pohledu na svou životní situaci. Šlo zejména o dívky, které neměly oporu partnera nebo rodiny, případně rodina nebyla dostatečně finančně zajištěna. Zaznamenali jsme také, že úmysl doplnit si vzdělání byl umocněn negativní zkušeností s prací rutinního a monotónního charakteru.

R.: „S tou maturitou bych mohla dělat něco jiného samozřejmě.“

T.: „Kdy jste si začala uvědomovat, že byste potřebovala nějaké vyšší vzdělání?“

R.: „Až tam, když jsem nastoupila a když poznáte tu práci.“

(Klára2, 18let, chlapec 2 měsíce)

Vzdělání jako hodnota a přístup k lepším pozicím na trhu práce byl intenzivněji vnímán i u dívek, které byly v životě odkázány pouze samy na sebe a dosavadní životní zkušenosti jim ukázaly, že jediné, na koho se mohou spolehnout, jsou ony samy.

Výzkum také ukazuje, že rodina je základním hnacím motorem, ale i pilířem a oporou, pokud jde o předání hodnot spojených se vzděláním a výkonem „užitečného“ zaměstnání. Matky v adolescentním věku však pocházejí převážně z neutěšených sociálních poměrů, konfliktního rodinného prostředí nebo rozvrácených rodin a jsou tedy zpravidla vystaveny demotivujícímu přístupu ke vzdělání a případné profesní kariéře ze strany rodiny. Výchovou v rodině je ovlivněna i další velmi důležitá vlastnost jedince, která určuje jeho zápal a motivaci něčeho v životě dosáhnout, a tou je víra v sebe sama a zdravá sebedůvěra. Setkali jsme se s tím, že rodiče cíleně podkopávali sebedůvěru svých dcer, pokud šlo o školní výsledky a schopnost učit se. Motivace samotných dívek a očekávání, jakého stupně vzdělání dosáhnou, je tedy také výsledkem víry, že se věci nehýbou pouze rozhodnutím osudu, ale naší aktivitou. Hybnou silou je především sebedůvěra a přesvědčení, že máme nad svým životem kontrolu.

Motivovat ke vzdělávání své děti je snazší pokud sami rodiče mají vyšší vzdělání. Ve výzkumném souboru však pouze jedna čtvrtina matek dotazovaných dívek měla střední a vyšší vzdělání. Nezáměr o vzdělání svých dětí častěji projevovali rodiče romských dívek. Problémy byly patrné i v případech, kdy rodiče s nižším vzděláním nedokázali svým dětem poskytnout náležitou oporu, pokud jde o pomoc s učením.

6 Hlavní zjištění a výsledky

Výzkum ukázal, že gravidita nebyla zásadním důvodem pro ukončení či přerušování školní docházky. Za hlavního viníka špatných ekonomických podmínek v rodinách – náciiletých matek, jejich nekvalifikovaných zaměstnání a časté závislosti na sociálních dávkách tak v těchto případech nelze paušálně označit časné rodičovství. Příčinou odchodu ze školy byly často finanční důvody, nedostatečná motivace, zdravotní a psychické problémy či život v prostředí, které dalšímu vzdělávání nebylo nakloněno. Samozřejmě se objevilo i prosté nezvládnutí učiva a špatný prospěch, které stály za opuštěním školy. Příčiny vyvázání se ze vzdělávacího procesu však byly zpravidla kombinované a provázané. Odchod ze školy hodnotily zpětně některé dívky pod tíhou finančních problémů jako chybu. Zároveň však jedním dechem dodávaly, že výchova a věnování se dítěti je pro ně přednější než si vzdělání na jeho úkor doplnit. Respondentky, které ve studiu pokračovaly i ve vysokém stupni těhotenství, případně i s dítětem, měly za sebou vždy intenzivní výpomoc a podporu ze strany své rodiny. Z výzkumu vyplývá, že je to především rodina, která určuje, zda se bude dívka vedle mateřské role ještě věnovat studiu. V několika případech jsme se setkali i s tím, že dívky byly rodiči výslovně ze školní docházky zrazovány.

Použitá literatura:

- Fergusson, D.M., & Woodward, L.J. (2000): Teenage pregnancy and female educational underachievement: A prospective study of New Zealand birth cohort. *Journal of Marriage and Family*, Vol. 62, Issue 1, 147–161.
- Furstenberg, F., Brooks-Gunn, J., & Morgan, S.P. (1987): *Adolescent mothers in later life*. Cambridge University Press, New York.
- Glaser, B.G., & Strauss, A. (1967): *Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Sociology Press, Aldine Publishing Company, Chicago.
- Hanson, S.L., Myers, D.E., & Ginsburg, A.L. (1987): The role of responsibility and knowledge in reducing teenage out-of-wedlock childbearing. *Journal of Marriage and the Family*, 49, 241–256.
- Klepinger, B.H., Lundberg, S., & Plotnick, R.D. (1995): Adolescent fertility and the educational attainment of young women. *Family Planning Perspectives*, 27, 23–28.
- Landry, E., Bertrand, J.T., & Cherry, F., Rice, J. (1986): Teen Pregnancy in New Orleans: Factors that differentiate teens who deliver, abort, and successfully contracept. *Journal of Youth and Adolescence*, 15, 259–274.
- Strauss, A.L., & Corbinová, J. (1999): *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Albert, Boskovice.

VZDĚLÁVÁNÍ A PODPORA OSOB S MENTÁLNÍ RETARDACÍ K JEJICH UPLATNĚNÍ NA OTEVŘENÉM TRHU PRÁCE

Martin Lečbych

Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, Katedra psychologie
Ordinace klinické psychologie a psychoterapie v Prostějově

Abstrakt:

V tomto příspěvku se zaměřujeme na program podporovaného zaměstnávání, který poskytuje osobám s mentální retardací podporu a vzdělávání k jejich uplatnění na otevřeném trhu práce. Vycházíme z vlastního kvalitativního výzkumu, který identifikoval několik fází (očekávání, první kontakty – střet s realitou, adaptace, stabilizace), kterými člověk s mentální retardací prochází při zapojení na běžném pracovišti. Naší snahou je upozornit u každé fáze na faktory, které usnadňují nebo komplikují komfortní přechod do další fáze a pro poradenské pracovníky jsou vodítkem účelné intervence. Vycházíme z ohniskových skupin s osobami s mentální retardací, odbornými pracovníky, individuálních rozhovorů s uživateli a poskytovateli služby.

Klíčová slova:

Mentální retardace, podporované zaměstnávání, kvalitativní výzkum, speciální vzdělávání.

Úvod

Cílem mého příspěvku je seznámit posluchače s programem podporovaného zaměstnávání (dále jen PZ), který je jedním ze silných nástrojů zaměstnávání osob s mentální retardací. Vycházím ze svého původního výzkumu z roku 2006, ve kterém byli osloveni k rozhovoru klienti programu PZ a jejich rodinní příslušníci, pracovní asistenti a koordinátoři služby PZ. V rámci výzkumu proběhly i tři ohniskové skupiny s uživateli služby, asistenty a koordinátory. V první fázi se výzkumu účastnilo 20 osob, z nichž bylo 7 lidí s mentální retardací (uživatelů služby podporované zaměstnávání), 6 různých facilitátorů (z řad rodinných příslušníků či patronů), 3 pracovníci Agentury podporovaného zaměstnávání SPOLU Olomouc a 4 pracovní asistenti. V souboru sedmi osob s MR byly čtyři ženy a tři muži ve věku od 19 – 45 let. Průměrný věk souboru byl 28,9 let, modus i medián je shodně 25 let.

Z hlediska úrovně mentální retardace byly v tomto souboru čtyři osoby s lehkou mentální retardací, dvě osoby se středně těžkou mentální retardací a jedna osoba s těžkou mentální retardací. Výběr výzkumného souboru probíhal formou teoretického výběru vzorku, kde vodítkem pro vyhledávání dalších participantů jsou teoretické otázky, které vznikají v průběhu shromažďování, kódování a analyzování dat (Strauss, Corbin, 1999). Účast na výzkumu byla dobrovolná, všichni oslovení účastníci vyjádřili souhlas. Data od osob s MR byla získávána formou polostrukturovaného rozhovorů s podporou facilitátora a pozorováním. Data od rodinných příslušníků, pracovníků agentury a asistentů byla získána formou ohniskových skupin a individuálních rozhovorů.

Postup zpracování dat se řídil metodikou Strausse a Corbinové (1999) pro postupy otevřeného, axiálního a selektivního kódování, která byla doplněna postupy o zacházení s metaforami v souladu s doporučením Čermáka a Štěpaníkové (1998) a chronologickou strukturou prezentace dat, jak ji uvádí Hendl (1997) (bližší informace o metodologii a popisu souboru viz. Lečbých, 2006).

V tomto příspěvku se zaměřuji na problematiku podporovaného zaměstnávání a pracovního uplatnění osob s mentální retardací. Z výzkumných dat vybírám poznatky, které jsou relevantní k tématu konference o kvalitativním přístupu ve vzdělávání, i když s vědomím toho, že je mé téma v kontextu jiných příspěvků okrajové. Limitace rozsahu příspěvku mi bohužel neumožňuje hlubší ponoření do této problematiky a proto jej chápu jako pouhé načrtnutí námětů, které by při vzdělávání osob s MR měly být zvažovány.

1 Vymezení programu podporované zaměstnávání

Podporované zaměstnávání vzniklo v 70. letech 20. století v USA jako alternativa k tradičním modelům zaměstnávání lidí s mentálním postižením. Tyto modely představovaly soustavu na sebe navazujících chráněných zařízení, v nichž se stupňovaly nároky na jednotlivce. Ukázalo se, že vzhledem k cíli tj. získání místa na otevřeném trhu práce, jsou tyto modely neúčinné.

Z USA se metoda podporovaného zaměstnávání šíří do Kanady a Austrálie, kde dnes patří k osvědčeným způsobům pomoci lidem s postižením. V 90. letech se dostávají metody podporovaného zaměstnávání do Evropy.

První agentura podporovaného zaměstnávání (APZ) v ČR vznikla v roce 1995 v Praze v rámci projektu občanského sdružení Rytmus. Odstartovalo se tak zakládání podobných agentur v jiných krajích, přičemž největší boom probíhal v období let 2002 – 2003.

Nosnou definici PZ nacházíme u Johnové a kol. (1999, str. 5), která uvádí, že *„Podporované zaměstnávání je časově omezený komplex služeb, jejichž cílem je poskytnout člověku takovou podporu, aby si našel a udržel místo na otevřeném trhu práce za rovných platových podmínek. Je určeno pro osoby znevýhodněné na trhu práce natolik, že pro získání a udržení pracovního místa potřebují dlouhodobou podporu přímo na pracovišti. Podpora je poskytována podle individuálních schopností a potřeb konkrétního člověka“*.

Služba podporované zaměstnávání vychází z individuálních potřeb uchazečů a z jejich představ o vlastním pracovním uplatnění. Zaměřuje se na rozvoj jejich pracovní kariéry a vede je k aktivnímu přístupu k vlastnímu pracovnímu uplatnění na otevřeném trhu práce. Cílem podporovaného zaměstnávání je zvýšit míru samostatnosti uživatelů této služby a posílení jejich pracovních návyků. Cílovou skupinou jsou zejména lidé s těžším zdravotním postižením a lidé s kumulací více znevýhodňujících faktorů. Pro zařazení do programu není rozhodující diagnóza, ale individuální posouzení schopností a rozsahu potíží. Musí být reálné, že tito lidé budou schopni po uplynutí doby, která limituje poskytování služby PZ, pracovat samostatně nebo s pomocí jiných typů služeb. Unger (2002) uvádí, že lidé s MR potřebují více času a úsilí při tréninku, aby se mohli stát plnohodnotnou pracovní silou.

Mezi základní rozpoznávací znaky patří okamžité umístění na pracovní místo, trénink uchazeče s asistentem přímo na místě, zaměstnávání v běžném prostředí, průběžná a na míru šitá podpora, podpora samostatnosti a aktivity uživatele služby.

V rámci programů PZ je realizováno poradenství pro osoby se zdravotním postižením a osvěta programu mezi zaměstnavateli. Důležitou součástí tvoří program „Tranzit“, který je realizován pro žáky posledních ročníků speciálních škol (pomocných, praktických...) a jeho cílem je zprostředkovat těmto žákům praxe v běžných zaměstnáních na otevřeném trhu práce. Cílem je také získat po ukončení školy odpovídající místo. Vzdělávací funkcí plní program „Job club“, což je forma skupinové práce s lidmi, kteří se snaží o získání zaměstnání a slouží jim k procvičení a rozvíjení potřebných dovedností. Tématem „Job klubu“ může být práce s inzeráty, pravidla chování na pracovišti, vyplňování formulářů, besedy s úspěšnými uchazeči o zaměstnání apod. V rámci „Job clubů“ se výrazně uplatňuje pozitivní efekt tzv. „peer counseling“, tj. sdělování zkušeností navzájem mezi vrstevníky.

2 Prezentace výsledků analýzy dat a jejich interpretace

V získaných datech lze zřetelně identifikovat 4 fáze, kterými člověk s MR prochází v procesu pracovního začlenění. V každé fázi lze identifikovat specifické nároky a faktory, které usnadňují nebo komplikují program PZ. Právě popis komplikujících a usnadňujících faktorů je relevantní pro praktické psychologické poradenství a vedení osob s mentální retardací k jejich uplatnění na trhu práce.

2.1 Fáze očekávání před vstupem do programu PZ

Člověk s MR zpravidla nepřichází s žádostí ke vstupu do PZ sám. S žádostí se na APZ obrací často rodiče, škola nebo ústav. Podle pracovníků APZ je rozhodujícím faktorem pro zahájení i úspěšnost programu PZ **motivace a chuť** člověka s MR pracovat. Zdá se, že důležitým faktorem pro výsledky programu PZ je však kromě motivovaného klienta i **motivace blízkých osob**, se kterými žije a které mu mohou poskytovat podporu a to zejména tehdy, pokud je klientem člověk, u kterého je pozorována zvýšená míra sugestibility.

Jako důvody ke vstupu do PZ uváděli lidé s MR a facilitátoři kromě běžných a očekávaných důvodů (chtít si vydělat peníze, být užitečný, něco dokázat...) také **touhu být v běžné populaci** se zdravými lidmi, vyjadřují snahu **chovat se jako ostatní** a dělat to, co je **přirozené**, nechtějí být **sociálně vyloučení**. Motivace patronů a vychovatelů, kteří pracují s lidmi s MR v ústavu sociální péče, které se kladně staví k integraci lidí s postižením, může být vedena právě **snahou o integraci a vedením jejich klienta k samostatnosti**. Sami lidé s MR však uvádějí jako nejsilnější zdroj své motivace k práci její finanční ohodnocení – **peníze** nebo **radost** z práce.

Lidé s MR mohou přicházet s různými typy představ o svém budoucím pracovním uplatněním. Podle pracovníků APZ jsou tyto představy výrazně **ovlivněny prostředím**, ve kterém tento člověk žije, jeho **koníčky** a **zájmy** a objevují se i rozdíly vzhledem k **úrovni postižení** jejich intelektu.

Lidé s lehkou MR, kteří absolvovali zvláštní školu nebo učiliště mají zpravidla jasnější představu o svém budoucím zaměstnání a chtějí se věnovat oboru, ve kterém se vyučili. Ne vždy je však reálné, aby tento člověk mohl v tomto oboru získat zaměstnání a to tehdy, pokud byl v minulosti zvolen **nevhodný učební obor**, který nezohlednil možnost pracovat na otevřeném trhu práce a v běžném **konkurenčním prostředí**. Tito lidé pravděpodobně mohou vykonávat práci, ve které se vyučili, ale není pravděpodobné, že by ve svém oboru získali zaměstnání na otevřeném trhu práce.

Lidé se středně těžkou až těžkou MR, kteří absolvovali pomocnou školu jsou při představě o budoucím zaměstnání více ovlivněni svými koníčky, zájmy, tím co se jim líbí nebo co znají od rodičů nebo kamarádů. Mohou se u nich oproti lidem s lehčím postižením častěji vyskytovat **nerealistické představy**, které však nemusí nutně souviset se sníženou úrovní rozumových schopností, ale podle údajů z ohniskové skupiny pracovníků APZ daleko více souvisejí s přístupem okolí k jejich osobě a životem v sociální izolaci, bez možnosti vyzkoušet si různé pracovní činnosti v reálném životě. Souvisejí se stylem fungování rodiny, školy či ústavu a zejména s mírou do jaké zprostředkovávají různé pracovní činnosti a jaké kladou povinnosti.

Z údajů získaných v ohniskových skupinách i z analýzy rozhovorů se ukázalo, že pokud před vstupem do programu PZ prochází člověk s MR tranzitním programem, je vstup do programu PZ **významně usnadněn**. Zapojení člověka s MR do programu tranzit může přispět k poznání, zda a za jakých okolností může tento člověk pracovat a být **prvním seznámením** se službou PZ. Zároveň tento program připravuje člověka v bezpečném prostředí s přítomností asistenta na nároky, které se sebou zaměstnání přináší. Dle údajů z ohniskové skupiny pracovníků APZ také program tranzit **zmírňuje obavy** ze vstupu do zaměstnání a může tak vést k **pozitivnímu hodnocení práce**. Uchazeči o zaměstnání v rámci programu PZ, kteří byli dlouhodobě nezaměstnaní a kteří neprošli programem tranzit, mohou mít strach jít do práce i přes přítomnost a podporu asistenta.

Jako významně ohrožující faktor zahájení programu PZ se v roce 2006 ukazoval tzv. Příspěvek na péči o osobu blízkou. I lidé, kteří v programu Tranzit prokázali, že jsou schopni bez problémů pracovat, na pracovišti byli přijímáni a je bylo jim přislíbeno i pracovní místo, do práce s velkou pravděpodobností nenastoupili, neboť pro jejich rodinu není ekonomicky výhodné, aby pracovali. Takto nastavený systém sociálních dávek udržoval mnohé lidi s MR v závislosti na pečující osobě a v pasivitě, bez ohledu na reálnou možnost jejich samostatného pracovního uplatnění. Po roce 2006 došlo k sérii legislativních úprav a POB nahradil příspěvek na péči, který již nekomplikuje využití programu PZ a nestaví rodiny do nucené volby mezi sociálním příspěvkem a prací.

2.2 Fáze prvních kontaktů s pracovním prostředím

Získaná data ukazují, že rozhodnutí přijmout pracovníka s postižením se objevuje zejména u **velkých firem**, ve kterých je možnost nalézt dostatek pomocných prací, tyto firmy jsou povinny plnit povinný podíl zaměstnanosti osob se zdravotním postižením, jejich motivace je často založená na možnosti vyplácet sníženou mzdu, ušetřit kvalifikovanou práci, zvýšit prestiž firmy, deklarovat sociální citění. U některých zaměstnavatelů se objevuje i zkušenost s člověkem s postižením ze svého okolí. Dlouhodobě oceňují

pečlivost a kvalitu práce – i když je na úkor rychlosti provedení. Ze získaných dat je patrné, že zaměstnavatelé také od pracovníků s MR mohou očekávat, že svěřenou práci vykonají **poctivě a kvalitně** i když na úkor rychlosti. Získaná data zároveň ukazují, že toto očekávání je často naplněno – pečlivost byla zdůrazněna jako přednost ve čtyřech ze sedmi z našich protokolů.

Na straně zaměstnavatelů se často v prvních kontaktech objevují obavy, strach, nedostatek informací, nemístná zvědavost o soukromí těchto osob. Objevují se běžné sociální předsudky a stereotypy, první kontakty v kolektivu mohou být pod tlakem strachu odmítající. V prvních kontaktech mají také zadavatelé úkolů sklon komunikovat s osobou s MR zprostředkovaně – přes asistenta, koordinátora.

V získaných datech jsme našli tři typy chování spoluzaměstnanců vzhledem k člověku s MR, které se objevují záhy po příchodu člověka s MR na pracoviště:

Nadřazené chování se projevuje odmítáním a přehlížením člověka s MR nebo přijetím autoritativní role ve vztahu k jeho osobě. V tomto typu chování chybí partnerský nebo kolegiální postoj k člověku s MR. Je zde také nutno kalkulovat s určitými obecnými zvyklostmi, které ovlivňují chování ostatních zkušenějších zaměstnanců k novému pracovníkovi.

Pečující chování je charakterizováno přebíráním práce a povinností za člověka s MR a postojem, který jej považuje za nesamostatného a je nutno se o něj ve všem starat. Spolupracovníci dobrovolně ulehčují člověku s MR práci nebo ji dokonce dělají za něj. Zaměstnanec, u kterého se objevuje pečující chování se chová k člověku s MR podobně jako starostlivý rodič k dítěti. Údaje z ohniskové skupiny naznačují, že se tento typ chování objevuje častěji u žen.

Přijímající chování se projevuje snahou o poznání a porozumění člověku s MR a jeho zapojení do kolektivu ostatních zaměstnanců. Spoluzaměstnanci se chovají k člověku s MR partnerským způsobem, v zásadě tak, jako ke každému novému člověku na pracovišti. V některých případech můžeme pozorovat jen vyšší zvědavost. V případě, že člověk s postižením má potíže v komunikaci (nemluví, mluví málo nebo nesrozumitelně) a je obtížné jej do kolektivu zapojit, mohou být takto se chovající zaměstnanci zklamáni.

Výše uvedené typy chování nejsou rigidními a nezměnitelnými vzorci, chování ostatních zaměstnanců se přirozeně vyvíjí s tím, jak dochází k vzájemnému poznávání všech zúčastněných. Pracovní asistenti či konzultanti APZ se také cíleně snaží vést ostatní zaměstnance k tomu, aby člověka s postižením chápali v první řadě jako běžného dospělého člověka.

Se vstupem člověka s MR na pracoviště je také úzce spojená změna životního stylu. Problémy spojené s touto změnou jsme zaznamenali u všech participantů, kteří žili dlouhodobě v ústavní péči. Podle údajů z ohniskové skupiny se problémy týkají i dlouhodobě nezaměstnaných klientů PZ, kteří neprošli programem tranzit a strávili několik let v rodině, která na ně nekladla běžné domácí povinnosti. Problém se změnou životního stylu není však jen na jejich straně, ale týká se také nutnosti změny životního stylu pracovníků pobytové instituce (jako klíčový faktor se ukazovala vstřícnost vychovatelů).

Lidé, kteří absolvovali **program tranzit** nebo brzy po absolvování školy nastoupili do zaměstnání, neuváděli žádnou výraznou změnu životního stylu. Změna životního rytmu, která přichází se vstupem absolventa programu tranzit do zaměstnání, není hodnocena jako nadměrná zátěž.

Jako výrazný faktor, který ovlivňuje přizpůsobování se novému životnímu stylu a povinnostem se ukazuje **styl výchovy** v rodině. Lidé, kteří se dostali do ústavní péče v dospělém věku a byli ze své rodiny zvyklí na vykonávání běžných domácích prací a povinností, nevykazovali závažnější problémy i když byli delší dobu nezaměstnaní.

V oblasti přijetí nového životního stylu se objevuje fenomén, který označujeme jako „**konflikt s realitou**“. „Konflikt s realitou“ je spojen s negativním hodnocením práce jako zátěže a zjištěním, že se získáním práce došlo zároveň i k určitým **ztrátám**. „Konflikt s realitou“ jsme zjistili u participantů, kteří žijí v prostředí, které se dá charakterizovat metaforou zlaté klece. Tito lidé uváděli oproti lidem, kteří prošli programem tranzit, obtíže se vstáváním a na rozdíl od nich také hovořili o ztrátách. V protokolech lidí, kteří prošli programem tranzit nebo po absolvování školy začali pracovat, se nevyskytuje žádná zmínka o větších obtížích ve vstávání a tito lidé ani neuvádějí žádné ztráty spojené s nástupem do práce.

2.3 Fáze adaptace

V této fázi dochází k přivykání člověka s mentální retardací na pracovní činnosti, vzájemnému poznávání a budování vztahů mezi člověkem s postižením a ostatními zaměstnanci a jeho začleňování do pracovního kolektivu. Tato fáze je poměrně dynamickým obdobím, které může trvat několik měsíců. Její konec nastává ve chvíli, když na pracovišti nastane stabilizace, kdy člověk s MR pracuje samostatně, bez vážnějších problémů a konfliktních střetů. Získaná data ukazují, že o rychlosti a ochotě přijmout člověka s MR do kolektivu spolurozhoduje několik faktorů, které se nyní pokusíme popsat.

Jako nejvýraznější faktor ovlivňující zapojení do kolektivu ostatních pracovníků se na straně člověka s MR ukázala **úroveň komunikačních dovedností**, která je spojená s **ochotou komunikovat**. Lidé s MR, kteří se vyjadřují srozumitelně, společensky adekvátně a ochotně, jsou přijímáni lépe, než lidé, kteří nemluví, mluví nesrozumitelně, společensky nepřijatelně nebo se stydí mluvit. Podle získaných údajů ovlivňuje faktor komunikace přijetí do kolektivu více, než pracovní dovednosti člověka s MR. Pracovní dovednosti hrají svoji roli v přijetí do kolektivu zejména ve smyslu **nepřítomnosti chyb**. Pracovníci, kteří dělají svoji práci kvalitně a bez závažnějších chyb jsou přijímáni lépe než ti, kteří znehodnocují výrobky, poškodí provozní linku nebo pracují pomalu a nekvalitně.

Dalším významným faktorem, který ovlivňuje chování ostatních zaměstnanců je **vzhled** člověka s MR. Zaměstnanci zahájí komunikaci ochotněji s člověkem, v jehož tváři není mentální retardace zjevná, než s člověkem se zjevným projevem mentální retardace ve vzhledu (např. Downův syndrom). Od lidí, na kterých není mentální postižení viditelné, mají také větší očekávání a méně je podceňují.

Přijetí člověka s mentální retardací do pracovního kolektivu nastává obvykle po získání dostateku informací o tomto člověku s MR a po jejich ověření v praxi. Klíčovým

faktorem pro přijetí je získání **osobní zkušenosti** s konkrétním člověkem a jeho specifickými projevy, která vede k redukci nejistoty a obav.

Přijetí do kolektivu výrazně komplikují projevy, které jsou lidmi v okolí člověka s mentální retardací hodnoceny jako **nepředvídatelné projevy**, když se člověk s MR chová v podobných situacích výrazně jiným způsobem (nestabilní chování) a ostatní zaměstnanci si nemohou být jisti, co od něj mohou očekávat. Přijetí do kolektivu je výrazně ohroženo, pokud je mentální retardace kombinována s některými psychiatrickými problémy nebo autistickými projevy. Podle názoru pracovníků APZ jsou pro lidi s takovýmto chováním vhodnější spíše chráněné dílny než práce na otevřeném trhu.

Podle analýzy získaných údajů je na straně člověka s MR důležitá **chuť učit se** nové věci, schopnost chápat překážky jako **výzvy** a nenechat se jimi odradit, dále touha přijmout **roli dospělého** a zapojit se do kolektivu lidí v podobné věkové skupině, zaměření na budoucnost a touha **realizovat životní plány**. Téměř ve všech případech byla jako velmi silný zdroj motivace uváděna snaha **vydělat peníze**.

Pro přijetí nového životního stylu byla na straně okolí člověka s MR klíčová kategorie **poskytování podpory**. Do této kategorie spadaly projevy **radosti** klíčových osob, že člověk s MR pracuje, projevy **uznání**, spolupodílení se na **řešení konkrétních problémů** na pracovišti, **zájem** o dění na pracovišti a vedení k pochopení významu a důsledku práce.

Za výrazné zdroje napětí v tomto období lze považovat **setkání s kritikou**, na kterou nejsou lidé s MR obvykle zvyklí, časté **střídání osobních asistentů**, **obtížné dorozumívání** s osobami na pracovišti.

2.4 Fáze stabilizace

Pokud dojde k vyřešení všech problémů, které se v předchozích fázích objevily je vyvrcholením této fáze stabilní fungování osoby s MR na konkrétním pracovišti. Vrcholem je pak dosažení standardní pracovní smlouvy. Tato fáze je spojena s mnohými zisky, které sebou práce na otevřeném trhu přináší. Získaná data ukazují, že v rovině psychosociální lze popsat tyto zisky: zisk kontaktů, přátelství, vystoupení z izolace, rozšíření sociálně podpůrné sítě, zisk nových sociálních dovedností. V rovině psychologické můžeme artikulovat zvýšení sebevědomí, vyšší odhad vlastní ceny, sebedůvěru, sebepoznání, větší schopnost přijat zodpovědnost za svůj život. Objevují se také zmínky o zlepšení empatie, schopnosti vcítit se do potřeb druhých osob. Z praktických dovedností jsou časté zmínky o zlepšení celkové motoriky, jemné motoriky, zlepšení paměti. Koordinátoři služeb PZ a pracovní asistenti také referují o změně klimatu na pracovišti – nastavování zrcadla druhým osobám, změnu hodnot pracovníků na pracovišti v otázkách zdraví.

Použitá literatura:

- Čermák, I., Štěpaníková, I. (1998). Kontrola validity dat v kvalitativním psychologickém výzkumu. *Československá psychologie*, XLII, číslo 1., str. 50 – 62.
- Hendl, J. (1997). *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum.
- Johnová, M., Stupková, V., Trampotová, M. & Vitáková, P. (1999). *Podporované zaměstnávání*. Praha: APZ RYTMUS.

-
- Lečbých, M. (2006). *Psychologické aspekty podporovaného zaměstnávání*. Rigorózní práce. Obhájeno na Univerzitě Palackého v Olomouci.
- Strauss, A., Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Nakladatelství Albert.
- Unger, D. D. (2002). Employers attitudes toward persons with disabilities in workforce: myths or realities? [Electronic version]. *Focus on autism and Other Developmental Disabilities*, 17, číslo 1.

KVALITATIVA JAKO PROSTŘEDEK EVALUACE EFEKTU POVINNÝCH VZDĚLÁVACÍCH KURZŮ PRO RODIČE NEMAJÍCÍ GENETICKOU VAZBU K DÍTĚTI

Hana Konečná^{1,2}, Lucie Koubová²

¹Zdravotně sociální fakulta Jihočeské univerzity České Budějovice,

²Středisko náhradní rodinné péče Praha

Abstrakt:

Zájemcům o náhradní rodinnou péči (NRP) je uložena povinnost absolvovat přípravu k přijetí dítěte do rodiny. O potřebě přípravy se také mluví mezi odborníky z oblasti asistované reprodukce s darovanými gametami (3rd-party reproduction). Cílem studie bylo zmapovat provádění příprav žadatelů o NRP. Výsledky vztáhnout k 3rd-party reproduction. Metoda získávání dat: focusové skupiny s odborníky a náhradními rodiči (295 osob). Analýza dat inspirována metodou zakotvené teorie. Z výpovědí respondentů vyplývá, že není možné se připravit na rodičovství. Respondenti od přípravy očekávají: 1. kontakty se spolužadatelem, náhradními rodiči a odborníky na NRP a 2. získání informací o NRP a dětech, které do NRP vstupují. Z tohoto pohledu se nám povinné kurzy v 3rd-party reproduction zdají nepotřebné.

Klíčová slova:

Náhradní rodinná péče, příprava, poradenství, nebiologické rodičovství, 3rd-party reproduction

Pozn.:

Vznik tohoto textu byl podpořen grantem GAČR č. P 407/10/0822

1 Úvod

Rodičovství je postaveno na dvou naprosto odlišných pilířích: na genetických vazbách a na právních aktech. Psychologové to někdy označují jako rodičovství biologické a psychosociální. Obvykle jsou oba pilíře v jednotě, biologické a psychosociální rodičovství přirozeně splývají. Situace, kdy je genetické a právní rodičovství odděleno, je ale stále častější. Je to jednak díky tomu, že je stále více dětí z rodin, které se o ně nemohou, neumí nebo nechťejí starat a dítě pak putuje k rodičům tzv. náhradním. Nejznámějšími formami náhradní rodinné péče (NRP) je v ČR osvojení a pěstounská péče. K oddělení genetické a právní vazby k dítěti dochází také v reprodukční medicíně při léčbě infertility, konkrétně v asistované reprodukci s využitím dárcovských gamet či náhradní matky (jiná žena donosí embryo). Této oblasti se obvykle říká 3rd-party reproduction. Zájem o tuto formu řešení nedobrovolné bezdětnosti v posledních letech významně roste, především o léčbu pomocí darovaných vajíček. Důvodem je hlavně odklad mateřství do vyššího věku. Mnohé studie hledají blízkost či rozdíly mezi adopcí a rodičovstvím vzniklým díky dárcovství gamet (např. Shenfield, Steele, 1997; MacCallum, 2008).

1.1 Kdo je rodič?

Máme tedy mnoho osob s různě definovaným rodičovstvím:

- dárci gamet – mají k dítěti vazbu genetickou, ale ne právní; právně jsou rodiči příjemci gamet;
- surrogátní matka – má k dítěti vazbu právní (podle českých zákonů je matkou dítěte žena, která ho porodila), ale obvykle ne genetickou (European Society of Human Reproduction and Embryology nedoporučuje procedury s využitím vajíčka náhradní matky);
- rodiče, kteří se dítěte vzdali/ bylo odebráno – mají k dítěti vazbu genetickou, ale právní vazba je soudním aktem buď do různé míry omezena nebo úplně zrušena;
- „přirozené“ rodičovství – genetické a právní rodičovství splývá;
- 3rd-party reproduction – genetická vazba chybí u jednoho nebo obou rodičů, právní vazba je u obou rodičů (oba partneři podepisují písemný souhlas s léčbou; pokud jde o „singles“ – v ČR není možná asistovaná reprodukce u ženy nebo muže nežijících v heterosexuálním partnerském svazku – viz. zákon č. 227/2006 Sb.);
- osvojení – genetická vazba k dítěti chybí, vztah mezi dítětem a rodičem vzniká soudním rozhodnutím;
- pěstounská péče – genetická vazba chybí a právním rozhodnutím nevzniká mezi pěstounem a dítětem vazba jako mezi rodičem a dítětem; přesto zde pěstounskou péči uvádíme. V ČR má pěstounství tradičně blízko k osvojení; dítě obvykle pěstounům říká mami a tati, obvykle žije v rodině i po ukončení pěstounské péče (na náklady pěstounů), pěstouni se často stávají babičkou a dědou dětí porozených pěstounským dítětem. Není tu tedy ani genetická ani právní vazba, přesto jsou vztahy mezi pěstounem a dítětem často více „rodinné“ než v původní rodině dítěte.

V České republice se tradičně staví spíše na vazbách psychosociálních než genetických. Osvojení má u nás velmi blízko k „přirozenému“ rodičovství a obvykle je založeno na anonymitě (genetický rodič nezná osvojitele). Pěstounská péče zas má u nás blíže k osvojení (Bubleová, Kovářik, Pazlarová & Janíčková, 2002). Na zásadní význam psychosociálních vazeb pro zdravý vývoj dítěte poukázali Matějček s Langmeierem ve světově uznávané studii (Langmeier, Matějček, 1963), která vedla k vytvoření pojmu „psychická deprivace“, a potvrzen byl v dalších studiích, z nichž nejznámější je asi „Nechtěné děti“ (David, Dytrych, Matějček, & Schüller, 1988).

1.2 Kdo má být na rodičovství připravován a jak?

Zájemcům o pěstounskou péči nebo osvojení je v ČR mezi jinými povinnostmi uložena také povinnost absolvovat přípravu k přijetí dítěte do rodiny (§ 19a a násl. Zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů, dále jen „zákon o SPO“). Zákon ale nestanovuje cíle ani obsah přípravy, jen je v něm uvedeno, že posouzení z přípravy je jedním z podkladů pro doporučení žadatele pro NRP. Metodické doporučení MPSV č. 7/2009 je už konkrétnější a stanoví tyto cíle:

- poskytnout žadatelům přístupnou a pozitivní formou dostatek odborných informací o specifikách náhradní rodinné péče;

- umožnit žadatelům utvářet si konkrétní představu o budoucím fungování jejich rodiny v souvislosti s příchodem „nevlastního“ dítěte;
- získat kvalifikované informace o žadatelích, jejich chování a prožívání a vyhodnotit je ve vztahu k možnému přijetí dítěte.

O potřebě (povinné?) odborné přípravy se také mluví mezi evropskými psychology věnujícími se pacientům procházejícím asistovanou reprodukcí s darovanými gametami; i zde chybí genetická vazba k jednomu nebo oběma rodičům (např. doporučení European Society of Human Reproduction and Embryology či doporučení německé asociace poradců BKiD).

2 Cíl studie

Máme tedy různě definované rodiče s různě definovaným vztahem k dítěti. Do jaké míry jsou které z nich vulnabilní? Do jaké míry se dá na problémy připravit? A jak? Cílem této studie bylo zmapovat situaci v provádění příprav žadatelů k převzetí dítěte do NRP: jaké jsou s přípravami zkušenosti, co se osvědčilo a co ne, názory na to, jak by měly přípravy vypadat. Získané poznatky se pak pokusit vztáhnout na situaci rodičů dětí vzniklých díky darovaným gametám.

3 Výzkumný postup

Vzhledem k cíli výzkumu jsme zvolili kvalitativní výzkumnou strategii. Data jsme získali metodou focus groups. Středisko náhradní péče zorganizovalo fokusové skupiny ve 12 českých krajích ze 14 (se dvěma se nepodařilo dohodnout na podmínkách). Dopoledne byla tříhodinová setkání s odborníky na NRP, odpoledne s pěstouny a osvojiteli. Celkem se zúčastnilo 170 odborníků a 125 rodičů. Diskuse byly nahrávány na diktafony a pak přepsány.

Analýza dat inspirována metodou zakotvené teorie. Analýzu prováděly nezávisle na sobě dvě výzkumnice, probíhala v těchto krocích:

1. fáze – samostatné otevřené kódování pěti krajů
2. fáze – ujednocení sledovaných kategorií
3. fáze – konzultace se SNRP
4. fáze – samostatné analýzy všech krajů
5. fáze – zpětná vazba, diskuse
6. fáze – společná příprava závěrečné zprávy

Pro analýzu situace v 3rd-party reproduction autorky udělaly rešerši literatury.

4 Výsledky

V této studii nebudeme uvádět všechny výsledky monitoringu příprav žadatelů na NRP, uvedeme jen ty, které se mohou vztáhnout k otázce, zda jsou nutné povinné kurzy pro pár podstupující asistovanou reprodukcí s darovanými gametami. Zájemce o všechny výsledky monitoringu odkazujeme na naši výzkumnou zprávu, která je ke stažení na této adrese: <http://www.nahradnirodina.cz/files/File/monitoring-priprav-web-final.pdf>.

Z výpovědí rodičů i odborníků vyplývá, že připravit se – ve smyslu ohraničeného ukončeného procesu – na náhradní rodinnou péči nelze. Nelze se připravit ani na „přirozené“ rodičovství. Termín „příprava“ je tedy sám o sobě poněkud zavádějící. Pokud se však na náhradní rodičovství připravit nedá, má vůbec smysl dělat povinné přípravné kurzy? Rodiče o spokojenosti s přípravnými kurzy vypovídají různě, od naprosté nespokojenosti po naprostou spokojenost. V převažující většině ale uvádějí, že kurzy mají smysl, jsou důležité, v čemž se shodují s odborníky. Podle obou skupin je ovšem nutné jasně a realisticky stanovit cíl kurzů a jejich obsah.

Jako hlavní témata analýz se ukázala být tato, v dalších odstavcích je rozebereme detailněji:

1. Cíl a smysl přípravných kurzů
2. Obsah přípravných kurzů
3. Cílové skupiny přípravných kurzů
4. Formy přípravy

4.1 Cíl a smysl přípravných kurzů

Zákon cíle a obsah přípravy nedefinuje, metodické doporučení mluví o edukaci (poskytnutí informací) a o psychodiagnostice žadatele (získat kvalifikované informace o žadatelích, jejich chování a prožívání a vyhodnotit je). Rodiče i odborníci se shodli na popsání cíle přípravy jako záchytného bodu, vstupu do problematiky, pochopení souvislostí, otevření náruče pro NRP a pro partnerskou spolupráci. Obě skupiny respondentů upozorňovaly na to, že by mělo být jasně definováno, k čemu příprava realisticky může a má být.

Zatímco je tedy cíl v metodickém návodě popsán jako stav či stav dosažený po krátkém procesu (přípravy), respondenti definovali cíl přípravy spíše jako nastartování (mnohaletého až celoživotního) procesu. Tato diskrepance (a nedefinování cílů přípravy v zákoně) je významná nejen pro všechny naše analýzy, ale i pro systém fungování náhradní rodinné péče.

4.2 Obsah přípravných kurzů

Rodiče i odborníci se shodli na tom, že přípravné kurzy jsou příležitostí k:

1. setkání, navazování osobních kontaktů
 2. získání důležitých informací
 3. diagnostice
 4. terapii
-
1. Pro žadatele o NRP je důležité navázat kontakty se třemi významnými skupinami osob:
 - a) s lidmi, kteří jsou ve stejné situaci, tedy se spoluúčastníky kurzu. S nimi sdílejí životní situaci, zkušenosti, naděje, obavy i strach;
 - b) s lidmi, kteří již náhradními rodiči jsou. Ti je uvádějí do náhradní rodinné péče. Ti konkretizují žadatelům jejich budoucnost – jsou živým dokladem toho, co to je NRP a důkazem, že je to zajímavé, pozitivní a zvládnutelné životní rozhodnutí;

c) s odborníky s různým profesním zaměřením (sociální pracovníce, psychologové, lékaři různých odborností, právníci, pedagogové, ...), kteří mají teoretickou znalost různých aspektů NRP a mají i praktickou znalost, ale „nerodičovskou“.

Skupiny samozřejmě nejsou ostře ohraničeny; jednak z žadatelů se časem stávají rodiče, jednak někteří odborníci zároveň mají děti v NRP, a také někteří rodiče se mění na odborníky, ať už tím, že vystudují příslušnou školu nebo dlouholetou praxi a samostudiem. Z těchto setkávání se pak vytvářejí svépomocné skupiny a prostor pro doprovázení rodin odborníky, dvě základní formy pomoci pěstounům i osvojitelům.

2. Žadatelé potřebují získat důležité informace o tom:

- a) co to vlastně je náhradní rodinná péče (právní, ekonomická, organizační stránka)
- b) jaké jsou děti, které do ní jdou (psychická deprivace, etnikum, zdravotní a psychické handicap, ...)
- c) s jakými problémy je spojena (např. zátěž v biologické rodině, zvládnání psychické deprivace či zdravotních a psychických handicapů, role a význam náhradního rodiče dítěte, kontakt s původní – „biologickou“ – rodinou dítěte, ...).

Seznamování se s problematikou NRP může vést žadatele k realistickému zvážení vlastních sil a motivů.

Problém je to, že do NRP vstupují různí lidé, s různými představami o dětech, které by rádi přijali, a s různou rodičovskou zkušeností. Proto stojí v danou chvíli o různé informace. Většinou se uvádí rozdíl mezi osvojiteli a pěstouny, ale je třeba si uvědomit, že i pěstouni se mezi sebou liší: někdo je připravený přijmout tělesně nebo mentálně postižené dítě a bude stát tím pádem o jiné informace než jiný, který hodlá přijmout sourozeneckou skupinu jiného etnika. Nespokojenost s nabízenými informacemi, jejich neadekvátnost ve vztahu ke konkrétní osobě byla jedním z důvodů nespokojenosti žadatelů s přípravnými kurzy.

Diagnostice a terapii žadatelů jako dalším jmenovaným bodům obsahu přípravy žadatelů na NRP se v této studii nebudeme věnovat.

4.3 Cílové skupiny přípravných kurzů

Zákon jasně definuje ty, kdo povinně musí projít přípravnými kurzy: osvojitelé, pěstouni, pěstouni na přechodnou dobu a osoby, které chtějí přijmout dítě do tzv. „hostitelské péče“. Při diskusích u kulatých stolů se ale objevovalo, že i jiné skupiny osob by potřebovaly přípravu. Které to jsou?

Z kulatých stolů vyplynula potřeba vzdělávat nejen pěstouny, ale i další skupiny lidí. Na snad všech setkáních u kulatých stolů se na dotaz, zda je potřeba příprava na NRP, objevila odpověď, že určitě, ale hlavně u učitelů, soudců, lékařů, a dalších odborností, se kterými přicházejí rodiče do kontaktu.

Velkým problémem pro děti v NRP je školka a škola. Pedagogové totiž nemají znalosti o problematice NRP, nechápou, že tyto děti jsou jiné, a proto neumějí jejich potřebám vyjít vstříc. Situace je někdy natolik tíživá, že rodiče musí hledat jinou školu než tu v místě bydliště. Úspěch náhradní rodinné péče, osud dětí výrazně závisí na pochopení a rychlosti soudců. Ne vždy ovšem soudci tuto situaci odpovědně vnímají. Vůbec největším

problémem jsou ovšem předsudky laického okolí vůči dětem v náhradní rodinné péči, především vůči dětem jiných etnik.

4.4 *Formy přípravných kurzů*

Spíš jen pro zajímavost zde uvádíme o jakých formách se na fokusových skupinách diskutovalo: přednášková versus zážitková forma, kolektivní versus individuální, společná versus oddělená forma, vícestupňová forma, denní versus vícedenní forma, návštěva ústavního zařízení, svépomocné skupiny, atd.. Zájemce odkazujeme na již zmíněnou zprávu z monitoringu.

5 **Diskuse**

Máme zmapované přípravné kurzy pro žadatele o NRP. Do jaké míry se dají výsledky vztáhnout k situaci v asistované reprodukci s využitím dárcovství gamet?

V úvodu jsme zmínili, že se mezi odborníky diskutuje, nakolik má rodičovství po dárcovství gamet blízko k adopci a nakolik se liší; uvažovali jsme nad tím kdo je v jakém rodičovském vztahu. Nezmínili jsme ale důležitou věc, a to je dokument, o který se tyto diskuse opírají. Tím dokumentem je Úmluva o právech dítěte, která v článku 7 říká: „Každé dítě je registrováno ihned po narození a má od narození právo na jméno, právo na státní příslušnost a pokud to je možné, právo znát své rodiče a právo na jejich péči.“ Část odborníků z toho vyvozuje právo dítěte znát svůj biologický původ, v oblasti 3rd-party reproduction by to bylo právo dítěte znát identitu dárce gamet (vajíčka, spermie, embrya). V některých státech na základě této premisy přistoupili ke změně zákona; už není možné dárcovství gamet anonymní (dítě, dárce ani příjemci gamet bez možnosti znát vzájemně svou identitu, povinnost center asistované reprodukce anonymitu zajistit), ale je možné jen neanonymní, tzv. „open identity“. Jsou to například tyto státy: Švédsko, Německo, Velká Británie, Nový Zéland, Austrálie, ... Podle této filozofie má dítě (nikoliv jeho rodiče či dárce/dárkyně gamet) právo se v určitém věku dozvědět identitu dárce, pokud o to samo bude mít zájem. Příjemcům gamet, tedy rodičům, je velmi doporučováno včas a vhodným způsobem dítěti sdělovat okolnosti jeho početí – podobně jako se adoptovaným dětem vysvětluje, že někde žijí jeho biologičtí rodiče. V České republice je dárcovství gamet ze zákona anonymní (zákon č. 227/2006 Sb.).

A teď se vrátíme k naší otázce, zda je potřeba zavádět povinné přípravné kurzy pro dárce a příjemce gamet. Respondenti z NRP definovali cíl přípravy jako nastartování procesu. Mají zkušenost, že přijetí dítěte a starost o něj je složitá a dlouhodobá záležitost. Je rodičovství po dárcovství gamet podobně složitá a dlouhodobá záležitost? My se domníváme, že se v ničem neliší od rodičovství „přirozeného“ – a tam žádné povinné kurzy nejsou. .. Pokud ovšem není zavedeno „open identity“.

Respondenti z NRP viděli v přípravných kurzech důležitou příležitost k setkání a navázání kontaktů s lidmi ve stejné situaci, s lidmi, kteří už mají doma osvojené nebo pěstounské dítě a s odborníky. S kým jsou „dárčovští“ rodiče ve stejné situaci – s rodiči adoptivními nebo „biologickými“? „Dárčovští“ rodiče prošli celým těhotenstvím, dítě porodili a tímto aktem se stali rodiči i právně. Dítě nebylo nikým odmítnuto jako dítě v adopci. My se domníváme, že se neliší od „biologických“ rodičů – a ti si své kontakty

najdou sami bez pomoci. ... Pokud se ovšem nezavede „open identity“ a „dárčovští“ rodiče nepotřebují sdílet své zkušenosti s dalšími „dárčovskými“ rodiči, či nepotřebují radu odborníků jak se situací zacházet.

Rodiče a odborníci z NRP považovali za důležité získání potřebných informací, týkajících se právních, ekonomických a organizačních stránek NRP, týkajících se dětí, které jdou do NRP (velmi často jsou to děti s nějakým handicapem, ať už zdravotním či psychickým, mohou to být děti jiného etnika, mohou trpět psychickou deprivací, ...) a informací týkající se specifické problematiky spojené s péčí o děti v NRP (např. kontakt s biologickou rodinou). S rodičovstvím po dárčovství gamet nevznikají žádné právní ani ekonomické rozpory. Dárci gamet procházejí velmi přísným zdravotním screeningem, jsou tedy skoro jistě zdravější než příjemci (a než běžný rodič). Domníváme se tedy, že „dárčovským“ rodičům stačí informace, které si každý běžný rodič, čekající dítě, sežene sám, bez pomoci. ... Pokud je u nás dárčovství anonymní.

Výzkumy v zemích, kde je „open identity“ uzákoněno, ukazují, že i když se stále více rodičů odhodlává dítěti okolnosti početí sdělit, větší část rodičů to nedělá (např. MacCallum, 2008; Gottlieb, Lalos, & Lindblad, 2000; Brewaeys, Golombok, Naaktgeboren, de Bruyn, & van Hall, 1997. Ve Švédsku mají „open identity“ uzákoněnou od roku 1985, přesto studie z roku 2009 (Lampic, Skoog Svanberg, & Sydsjö, 2009) ukazuje, že švédští lékaři nepovažují „open identity“ za dobrý krok. Ani britští autoři se nedomnívají, že je „open identity“ dobrá za každé situace a pro všechny. Říkají, že v současnosti nemáme důkazy, že by anonymita nebo neanonymita poškozovala dítě, a že tedy nemůžeme rodiče přesvědčovat k otevřenosti, ale musíme jim naslouchat (Shenfield, & Steele, 1997).

Problém je mnohem složitější, než je možné v daném rozsahu popsat a než je v současné době možné předpovídat. Je třeba diskutovat například o tom, co je identita, jak se tvoří, jakou roli při její tvorbě hraje sám jedinec a jakou blízké a vzdálenější okolí (společnost jako taková), jakou odborníci v oblasti NRP a asistované reprodukce (Hacking, 1995; Hacking, 1986). Mluvili jsme o potřebách rodičů, ale je třeba se také zabývat potřebami dětí – i o jejich identitu přece jde, nejen o identitu rodičů. Naše mapování problému bude pokračovat.

6 Závěr

Studie analyzovala, do jaké míry jsou potřebné přípravné kurzy pro rodiče nemající genetickou vazbu k dítěti. Pokud jde o oblast NRP, domníváme se, že přípravné kurzy mají svůj smysl, protože situace je spojena s právními a ekonomickými problémy a protože do NRP obvykle děti s nějakým handicapem, čili bude potřeba podpora okolí při řešení potíží. Přenášení zkušeností z NRP do oblasti asistované reprodukce s dárčovskými gametami je ale diskutabilní. V ČR má tradičně velký význam psychosociální rodičovství, adopce se u nás podobají „biologickému“ rodičovství a pěstounská péče adopcím. V tomto kulturním a legislativním kontextu nepovažujeme za potřebné zavádět povinné přípravné kurzy pro pacienty podstupující 3rd-party reproduction.

Použitá literatura:

- Bubleová, V., Kovářik, J., Pazlarová, H., & Janíčková, R. (2002). Mezinárodní srovnání přístupů a forem realizace pěstounské péče se zřetelem k využití profesionálních pěstounů při řešení situace ohroženého dítěte a reintegrace rodiny. Praha: SNRP.
- Beratungsnetzwerk Kinderwunsch Deutschland (2008). Leitlinien für die psychosoziale Beratung bei Gametenspende (GS-Leitlinien von BKiD). Retrieved February 10, 2011, from http://www.bkid.de/cbrc_leitlinien.pdf.
- Brewaeys, A., Golombok, S., Naaktgeboren, N., de Bruyn, J.K., & van Hall, E.V. (1997). Donor insemination: Dutch parents' opinions about confidentiality and donor anonymity and the emotional adjustment of their children. *Human Reproduction* 12 (7), 1591–1597.
- David, H.P., Dytrych, Z., Matějček, Z., & Schüller, V. (1988). *Born Unwanted*. Praha: Avicenum.
- ESHRE Task Force on Ethics and Law (2002). III. Gamete and embryo donation. *Human Reproduction* 17 (5) 1407–1408.
- Gottlieb C, Lalos O, & Lindblad F. (2000). Disclosure of donor insemination to the child: the impact of Swedish legislation on couples' attitudes. *Human Reproduction* 15(9), 2052–6.
- Hacking, I. (1995). The looping effects of human kinds. In: Sperber, D., Premarck, D., Premarck, A., J. (eds.): *Causal cognition – a multidisciplinary debate*. Chapter 12, pp. 351 – 383. Cambridge: Harvard University.
- Hacking, I. (1986). Making up people. In: Heller, P., Sosna, M., Wellberry, D. (eds.): *Reconstructing individualism.*, pp. 222–36. Stanford University Press.
- Konečná, H., Koubová, L. (2010). *Monitoring příprav na náhradní rodinnou péči v České republice*. Praha: SNRP.
- Lampic C, Skoog Svanberg, A., & Sydsjö, G. (2009). Attitudes towards gamete donation among IVF doctors in the Nordic countries—are they in line with national legislation? *Journal of Assisted Reproduction and Genetics* 26 (5), 231–238.
- Langmeier, J., & Matějček, Z. (1963). *Psychická deprivace v dětství*. Praha: SZN.
- MacCallum, F. (2008). Embryo donation parents' attitudes towards donors: comparison with adoption. *Human Reproduction* 24 (3), 517–523.
- Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR (2009). Metodické doporučení MPSV č. 7/2009 k odbornému posuzování žadatelů o zprostředkování náhradní rodinné péče. Retrieved February 10, 2011, from http://www.mpsv.cz/files/clanky/7271/Metodicke_doporuceni_MPSV_c-7.pdf
- Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR (2009). Metodické doporučení MPSV č. 8/2009 k postupu a cílům psychologického vyšetření žadatelů o osvojení nebo pěstounskou péči. Retrieved February 10, 2011, from http://www.mpsv.cz/files/clanky/7272/Metodicke_doporuceni_MPSV_c-8.pdf
- Shenfield, F., & Steele, S.J. (1997). What are the effects of anonymity and secrecy on the welfare of the child in gamete donation? *Human Reproduction* 12 (2) 392–395.
- Úmluva o právech dítěte. Retrieved February 10, 2011, from <http://www.crdm.cz/download/umluva.pdf>

Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů.

Retrieved February 10, 2011, from http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/701?kam=

Zákon č. 227/2006 Sb. o výzkumu na lidských embryonálních kmenových buňkách.

Retrieved February 10, 2011, from http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/701/.cmd/ad/.c/313/.ce/10821/.p/8411/_s.155/701?PC_8411_number1=227/2006&PC_8411_l=227/2006&PC_8411_ps=50#10821.

SHODY A ODLIŠNOSTI V POJETÍ REFLEKTIVNÍHO PSANÍ V PEDAGOGICE A V DISCIPLÍNĚ DIALOGICKÉ JEDNÁNÍ S VNITŘNÍM PARTNEREM

Martina Musilová

Ústav pro výzkum a studium autorského herectví Divadelní fakulta
Akademie múzických umění v Praze

Abstrakt:

Součástí vzdělávání pedagogů a jejich následného profesního rozvoje se dnes stává schopnost reflektovat vlastní činnost a jednání. Systematické reflektivní psaní je považováno za jednu z nejpodstatnějších metod v tomto rozvoji. Součástí studia disciplíny Dialogické jednání je rovněž písemná reflexe. Jedná se však výhradně o reflexi volnou, předem nestrukturovanou, která předem není určena ani tématem, ani okruhem otázek. Je blízká deníkové reflexi v současném vzdělávacím procesu pedagogů. Příspěvek se zaměří na shody a rozdíly mezi pojetím reflektivního psaní v pedagogice (konstruktivní pojetí učení, RWCT, Core reflection) a v disciplíně Dialogické jednání. Shody u všech typů reflexí jsou předně tématické. Předurčení či nepředurčení tématu reflexe má vztah k její struktuře. Pohyb k osobní strukturaci textu u volné reflexe poukazuje k dalším osobitým rysům studenta a může prohloubit sebereflexi.

Klíčová slova:

Reflektivní psaní, pedagogika, intrapersonální rozvoj

Pozn.

GAAV, IAA701840901 Dialogické jednání v individuálním, skupinovém a kulturním kontextu

1 Úvod

„Vědomí se odráží ve slově jako slunce v malé kapce vody.“
Lev Semjonovič Vygotskij

Ve svém příspěvku se zaměřím na obecnější rysy reflektivního psaní, jak se objevují v současné pedagogické praxi. Důvodem jeho vzniku byla potřeba včlenit do širšího kontextu psaní reflexí v disciplíně *Dialogického jednání s vnitřním partnerem* (dále jen DJ). Příspěvek navazuje na loňský výzkum, analýzu formálních, strukturních a tematických prvků těchto textů u vybraného vzorku reflexí 13 studentů.

Průzkum podob a možností reflektivního psaní a dalších reflektivních aktivit v současné pedagogice poukázal na následující skutečnosti. V českém prostředí se reflektivnímu psaní věnují předně učitelské obory. Navazují tak na širší trend ve světové pedagogice, v němž je *reflexe* chápána jako klíčový koncept ve vzdělávání budoucích pedagogů. Nepsaná reflexe se objevuje i v oborech, do jejichž programu je vřazena odborná praxe

či nácvik (např. psychologie). V zahraničí se reflektivní psaní silně uplatňuje rovněž v uměleckých oborech. Vedle toho se ale prosazuje i v oborech nehumanitního zaměření. Získává například pozici ve vzdělávání budoucích lékařů.

Obecně lze říci, že reflektivní aktivity jsou vřazovány do studijních programů těch profesí, jejichž charakter je silně performativní, ve kterém má profesní činnost komunikativní či sociální charakter, a v nichž má podstatnou funkci zpětná vazba.

Není pochyb o tom, že reflexe studia a praxe je přirozenou potřebou každého studenta. Nové pojetí se projevuje ve vřazení tohoto přirozeného procesu do studijního programu. Příklon k vřazování reflektivních aktivit do vzdělávacího procesu například souvisí v pedagogice s potřebou akcentovat i neracionální zdroje učitelova chování (Korthagen-Vasalos, 2005:5). Za esenciální kvality učitele jsou považovány: empatie, flexibilita, odvaha, tvořivost, citlivost, spontaneita (Tickle, In: Korthagen-Vasalos, 2005:11). Do popředí se dostává „člověk v profesi“ (Intrator-Kunzman, 2006:40).

2 Inter – a intrapersonální komunikace, víceúrovňovost a hierarchizace, reflexe jako sociální akt

Ve svém průzkumu jsem se setkala mimo jiné s těmito typy reflektivních aktivit. Psaní/čtení/naslouchání je využíváno ve vzdělávacím programu doktorů v USA (Shapiro-Kasman-Shafer, 2006). Zde se jedná o psaní jakoukoliv uměleckou formou (próza, poezie, esej) na profesní a osobní témata. Součástí programu je společné čtení textů a jejich další reflexe ze strany pedagogů. Cílem programu je posílení vědomí víceperspektivnosti pohledů a názorů studenta (Shapiro-Kasman-Shafer, 2006:235). Studenti objevují, že psaní je cestou, jak mluvit o svých zkušenostech i z emocionální stránky. Tento příklad poukazuje na tendenci k doplnění pojetí výuky těch studijních oborů, jejichž těžiště tkví v kumulaci poznatků a modelů poznávání. Jednostrannost těchto poznávacích procesů neumožňuje další vrstvení a hierarchizaci studentovy zkušenosti.

V českém prostředí se reflektivnímu psaní nejvýrazněji věnují učitelské obory. Pracují například s esejistickou formou, která zdůrazňuje roli subjektu (Tomková-Chvál-Hejlová, 2010). Studenti jsou vybízeni k využití literárních prostředků, jako jsou „metafora, hyperbola, anekdota, apod. nebo symbolický výraz, který může zachytit mnohovrstevnatost zkušenosti“ (Tomková-Chvál-Hejlová, 2010:316). Pražská pedagogická fakulta rozvíjí ve svém programu reflektivní psaní na těchto úrovních: volné, nezávislé psaní do pedagogického deníku; tématické psaní; „iniciované“ psaní, podporované otázkami učitele; nedokončené věty (Spilková, 2008:88).

Nejpracovanější a reflexím Dialogického jednání nejbližší jsou výzkumné aktivity Freda Korthagena a Angela Vasalose z Institutu for Multi-Level Learning v Nizozemí. Korthagen a Vasalos prohloubili v posledních letech existující reflektivní model ALACT (cyklus: jednání, pohled zpět, uvědomění si podstatných aspektů, vytvoření alternativního postupu, posouzení a nové jednání) o tzv. hloubkovou reflexi neboli *core reflection*. Její novum spočívá v integrování hloubkových kvalit studentovy osobnosti. Cyklický a předem strukturovaný model ALACT byl rozšířen o tzv. cibulový model, jenž zahrnuje 6 úrovní či vrstev studentovy osobnosti, od vztahu k okolí po nejhlubší vrstvu *mission*

(mise či poslání) (Korthagen-Vasalos, 2005:32). Korthagen a Vasalos vycházejí z předpokladu, že tyto hierarchicky strukturované vrstvy se vzájemně a obousměrně ovlivňují, přičemž nejnižší vrstva *mission* se netýká pouze základní profesní otázky „Proč být učitelem?“, ale rovněž obecně lidských, existenciálních témat. Nachází se na transpersonální úrovni. Zapojením těchto hloubkových vrstev je v *core reflection* původně cyklický model hierarchizován po vertikále.

Prvek hierarchičnosti (případně víceúrovňovosti či vícepatrovosti) se zřetelně objevuje u všech typů reflektivních aktivit. U hloubkové reflexe Korthagena a Vasalose ji nalezneme i ve způsobu výuky. Učitel pedagogiky nejprve sám prochází výcvikem ve speciálních kurzech. U zmiňovaného uměleckého psaní studentů medicíny jsou to tři fáze *psaní/čtení/naslouchání* a zpětná vazba pedagogů. Hierarchický model je typický i pro disciplínu Dialogické jednání. Zde se jedná o princip *učitel-žák-učitel* (konkrétně: prof. Vyskočil-asistenti-studenti), kdy student, za předpokladu pedagogických schopností, se stává pedagogem, ale zůstává zároveň studentem, jenž si své zkušenosti může stále ověřovat u svého pedagoga. Tento model se týká i psaní reflexí (reflexe studentů a reflexe asistentů).¹

Víceúrovňové strukturování reflektivních aktivit garantuje na nejvyšší úrovni zachování potřebné intimity a klimatu bezpečí pro studentské výpovědi. Většina uvedených autorů se zmiňuje o nároku na zachování etických předpokladů programu reflektivního psaní.

Psaní je obecně pojímáno jako osamělá, samostatná činnost jedince (Freedman, 1987:30). Volené žánry pro psaní reflexí, zvláště pak žánr dopisu (v DJ), žánr deníku (učitelské obory) či osobní rozhovor s pedagogem (*core reflection*), naproti tomu poukazují na akcentovanou vztahovost. A to dvěma směry. Texty-dopisy předpokládají konkrétního adresáta (čitatele). Texty-deníky slouží především samotnému autorovi. Student píše reflexe pro sebe. Tyto varianty reflexí tedy zahrnují momenty inter – a intrapersonální komunikace. Hloubková reflexe Korthagena a Vasalose se uskutečňuje přímo formou dialogu studenta a pedagoga učitelství (alespoň v iniciačních fázích). Freedmanová z Center for the Study of Writing, které se mimo jiné opíralo o Vygotského pojetí řečové aktivity jakožto „aktu sociální interakce“ (Vygotskij, 2004:18), upozorňuje na předjímaní aktu čtení. Vědomí čtenáře „zdá se, pomáhá rozvrhnout si v hlavě text a rozvíjet myšlenky“ (Freedman, 1987:17).

3 Strukturace, kognitivní procesy

Hodnoty reflexí, které jsou nejčastěji zmiňovány, jsou důraz na zachování studentovy osobní zkušenosti a zvědomování této zkušenosti reflektivní činností. Reflexe rozvíjejí studentovu schopnost strukturace vlastního myšlení. V tomto procesu je dynamická zkušenost transformována a proměněna v řeč (Freedman, 1987: 24), „/.../ schopnost proměnit zkušenost do jazyka a pak o ní přemýšlet – analyzovat ji, srovnávat s předchozími zkušenostmi a případně ji reinterpretovat, je chápána jako jádro vyššího stupně poznávacího procesu.“ (Freedman, 1987: 29) Teprve uchopení zkušenosti slovy umožňuje

¹ Model *učitel-žák-učitel* jsem si vypůjčila z tradiční podoby výuky na ruských divadelních školách, která podtrhuje vztah učitele a žáka a poukazuje na procesualitu učení.

studentovi, aby svým myšlenkám a své zkušenosti porozuměl, neboť, jak říká Vygotskij: „Řeč není vyjádřením hotové myšlenky. Myšlenka, která se proměňuje v řeč, se transformuje a mění svou podobu. Myšlenka se ve slově nevyjadřuje, ale realizuje.“ (Vygotskij, 2004:114). Jestliže tedy reflexe napomáhají studentovu porozumění, pak ne tím, že v nich student slovně své porozumění zachycuje, ale tím, že samotné psaní reflexe je mu „cestou k tomuto porozumění“ (Murray, 1984; in: Freedman, 1987:29). Strukturace, ke které reflektivním procesem dochází, se stává základem poznání (Piaget, 2007:26).

4 Postavení psaných reflexí v disciplíně Dialogické jednání s vnitřním partnerem

Základní rozdíl mezi zmíněnými typy reflexí a psanou reflexí v DJ vidím v zadávání tématu. Specifikem disciplíny DJ je, že nepřipravuje k výkonu konkrétní profese. Postavení této disciplíny je v jistém smyslu paralelní k ostatním profesním výukovým programům. Tato Vyskočilem často zdůrazňovaná bezúčelovost a nezaměřenost k praktickému cíli se projevuje i ve výzvě k psaní reflexe. Ta není nijak tématicky předurčena či omezena. Studentovi je dána naprostá volnost ve výběru toho, o čem a jak bude psát. Pokud jsem uvedla, že disciplína DJ nemá účel, pak je nutné doplnit, že Vyskočil ponouká studenty, aby si smysl svého zkoušení hledali a prozkoumávali sami.

V zadání volné a předem nestrukturované reflexe se odráží další podstatný rys DJ. Tato disciplína je nabízena jako dobrovolná. Dobrovolnost a tedy možnost výběru je jeden z nejpodstatnějších faktorů v osobnostním vývoji, neboť přispívá k osobní autonomii (Korthagen-Vasalos, 2005:10). Možnost volby se promítá v psané reflexi ve volbě tématu a mnohdy i v poznání, že určité téma studenta přitahuje, samo vynořuje, či že si studenta samo volí. Proces volby tématu a strukturace textu má proto vypovídací hodnotu a může se stát rovněž tématem. Je aktivitou, kterou je možné opět, na další úrovni reflektovat (Piaget, 2007:138).

Pro volné reflexe v Dialogickém jednání je typická tápavost, váhavé gesto, kroužení, vynořování se či náhlé objevy. Studenti se mnohdy ve svých textech zmiňují, že v příští reflexi napíší víc. Student ví, že bude psát o něčem, co se v něm nyní teprve rodí, co ho poutá, vzrušuje, vtahuje, ale co se teprve snaží formulovat. Tyto poukazy svědčí o autonomním procesu strukturace zkušenosti.

Výše zmíněné specifické postavení disciplíny Dialogického jednání s vnitřním partnerem ovlivňuje i vztah pedagoga a studenta. Jedná se totiž o disciplínu minoritní, s omezeným počtem studentů. To umožňuje posílení osobního vztahu studenta a pedagoga. Banálně řečeno – pedagog má na studenta víc času (čímž netvrdím, že je tato možnost vždy bezesbytku využita). Množství reflexí, které studenti napíší během jednoho roku, je nesrovnatelně nižší než v běžném učitelském programu. Díky tomu nemusí být forma reflexe podřízena praktickým potřebám. I toto umožňuje uchování autonomie procesu strukturace v psané reflexi Dialogického jednání.

5 Závěr

Na závěr by se slušelo vyvodit ze zkoumání a srovnávání nějaké závěry. Neučiním tak. V mém příspěvku jen letmo naznačené rysy reflektivních aktivit totiž poukazují

na podstatnější aspekty. Všechny zmíněné studijní programy se pokoušejí, tu méně tu více úspěšně, rehabilitovat tradiční pedagogické postupy, které byly v evropské kultuře potlačeny zaváděním systematizovaného školského systému. Reflektivní aktivity prohlubují a rozšiřují naše poznání, obohacují i doplňují proces učení. Dokonce je možné říci, že teprve tyto aktivity jsou podmínkou pro to, aby si učení zachovalo procesuální charakter: „ V reflexi se ztrácí naivní bezprostřednost pocitu, že svět prostě „je jaký je“: zažitá minulost se nám v reflexi vydává k přemýšlení a k novému stupni poznání.“ (Slavík, 2001: 40).

Použitá literatura:

- Freedman, S. W. (1987). *Research in Writing: Past, Present, and Future* [Electronic version]. Berkeley: Center for the Study of Writing, University of Carolina, Berkeley – Carnegie Mellon University. Retrieved January 12, 2011, from <http://eric.ed.gov:80/PDFS/ED285205.pdf>
- Intrator, S. M., & Kunzman, R (2006). *Starting with the Soul* [Electronic version]. *Educational Leadership*, March, 38 – 42. Retrieved January 12, 2011, from <http://www.couragerenewal.org/images/stories/pdfs/StartingwithSoul.pdf>
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). *Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth* [Electronic version]. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 11, No. 1, February 2005, 47–71. Retrieved January 12, 2011, from <http://kernreflectie.nl/Media/pdf/Levels%20in%20reflection.pdf>
- Nezvalová, D. (2000). *Reflexe v pregraduální přípravě učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci
- Pasch, M., Gardner, T. G., Langerová, G. M., Starková, A. J., & Moodyová, Ch. D. (2005). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál
- Piaget, J., & Inhelderová, B. (2007). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál
- Shapiro, J., Kasman, D., & Shafer, A. (2006). *Words and Wards: A Model of Reflective Writing and Its Uses in Medical Education* [Electronic version]. *Journal of Medical Humanities*, 4, 231–244. Retrieved January 12, 2011, from <http://www.springerlink.com/content/f008727351661703/>
- Slavík, J. (2001). *Umění zážitku, zážitek umění. Teorie a praxe artefietiky – 1. díl*. Praha: Univerzita Karlova v Praze
- Spilková, V. (1994). *Vnitřní reforma školy – Humanistické pojetí vyučování*, In. Kolektiv autorů PAU. *Měníme vyučování. Postupy – Argumenty – Ukázky*. Praha: Agentura STROM
- Spilková, V. (2008). *Cesta k učitelské profesi – význam osobnostního rozvoje studenta učitelství*, In. Kolář, J., & Lazarová, B. (Eds.). *K sobě – k druhým – k profesi. Teorie, programy a metody osobnostního a sociálního rozvoje pedagogických pracovníků*. Brno: Masarykova univerzita, 81–94
- Tomková, A., Chvál, M., & Hejlová, H. (2010). *Pedagogický a výzkumný rozměr studentských esejů v přípravě studentů učitelství pro promární školu*. *Pedagogika*, 3–4, 314–325
- Vygotskij, L. S. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál

ASISTENT DIALOGICKÉHO JEDNÁNÍ

Michal Čunderle, Jan Zich

Katedra autorské tvorby a pedagogiky & Ústav pro výzkum a studium autorského herectví, Divadelní fakulta Akademie múzických umění v Praze

Abstrakt:

Po ukončení výstupu dialogického jednání s vnitřním partnerem následuje reflexe asistenta. Jejím smyslem je nedirektivně upozornit na klíčové momenty výstupu, pokud jde o naplnění základních principů dialogického jednání a dispozice aktéra. Náš příspěvek se pokouší přiblížit, jaká je role asistenta.

Klíčová slova:

Asistent, reflexe, student, dialog, styl

Pozn.

Vznik tohoto příspěvku byl podpořen grantem GA AV ČR IAA701840901 Dialogické jednání v individuálním, skupinovém a kulturním kontextu.

1 Úvod

O dialogickém jednání s vnitřním partnerem (dále DJ) i o jeho tvůrci Ivanu Vyskočilovi bylo publikováno již vícekrát, a to i ve sbornících, v jejichž řadě stojí také tento. My se pro tuto chvíli spokojíme s poukazem na předešlé texty (viz níže a na www.ivanvyskočil.cz) a s tezoovitým připomenutím toho, že jde o psychosomatickou disciplínu, kterou studují posluchači herectví se zaměřením na autorskou tvorbu a pedagogiku na DAMU, ale také další zájemci z DAMU i jiných fakult (více např. Slavíková, 2009). V souvislosti s DJ můžeme mluvit o výchově k osobnosti, partnerství či autorství. Ivan Vyskočil je ve svém heslu pro autorizaci – příznačně v možnostním modu – definuje takto:

„U většiny může být a bývá cestou sebeobjevování, sebepoznávání a sebpřijetí, u některých také cestou seberealizace. /.../

Může být a bývá /.../ vytvářením psychosomatické kondice pro tvořivou komunikaci, a tedy pro hlubší a přesnější, 'vodivější' empatii, poznání a přijetí druhého, pro setkání v pravém slova smyslu.

Může být a bývá prožitím, poznáním a studiem principů dramatické hry.

Může být a bývá prožitím, poznáním a studiem nepředmětného herectví (hráčství, aktérství).

Může být a bývá cestou pochopení a uchopení, 'vtělení' a uskutečnění určité výzvy, otázky, určitého úkolu, textu.

Může být a bývá, je-li jako takové poznáno a pochopeno, otevřenou a otevírající cestou, metodikou zkoušení, hledání i vnímání, všímání si a nalézání.

Není však účelově vypracovaným, hotovým, osvědčeným postupem, 'metodou', kterou jako hotovost lze přijímat a 'nasazovat'. A rozhodně není takovou nebo onakou technikou.“ (Vyskočil, 2005, s. 130)

Naším příspěvkem obracíme pozornost k asistentům DJ. Uvědomili jsme si, že jejich role v pěstování disciplíny nabývá na důležitosti více než dříve a koneckonců asistenti by nejspíše mohli (a zřejmě měli) být nositeli DJ i do budoucna. Přesto však zůstali stranou publikačního zájmu (jednou z výjimek je Slavíková, 2010). Jde nám tedy o dílčí umenšení tohoto deficitu, přičemž si klademe otázku, jakým způsobem je možno roli asistenta DJ přiblížit. Naš pohled samozřejmě vychází z naší pozice – sami jsme asistenty (Zich cca 15, Čunderle cca 13 let). DJ je naším velkým zájmem, ale zároveň jsme kromě učení na DAMU vzdělávání a praxí orientováni i jinam (Zich je knižní grafik a scénograf, Čunderle teatrolog a autor). Naší výhodou, ale i omezením je dlouhodobá osobní zkušenost s DJ, a to jak v pozici asistenta, tak v pozici frekventanta (viz níže). Výhodou je, řekněme, vnitřní porozumění věci a získání jisté kondice, omezením je menší odstup. Vzhledem k těmto danostem jsme se rozhodli postupovat následovně. Nejprve připomínáme víceméně obecná pravidla týkající se asistenta a asistentury, jak je odhlížíme z praxe, poté pomocí audiozáznamu (resp. přepisu) přibližujeme jednu konkrétní lekci, kterou jsme vedli a kterou se pokoušíme s ohledem na roli asistentů (nás) interpretovat. Vzhledem k tomu, že sám zakladatel vytrvale zdůrazňuje, že DJ není ani metoda ani technika (viz výše), považujeme tento první vstup do tematiky za právoplatný. „Objektivnější“ měření ponecháváme povolanějším – příchozím zvenku.

2 Obecně

Je běžné, že jakmile se ze studenta stane učitel, dochází k hlubšímu porozumění tomu, čemu se dříve učil, co dříve studoval. Novopečený pedagog získává nadhled, ocitá se v pozici, kdy není zkoušený, ale zkušený, při nejmenším zkušenější než studenti. A především je nucen vysvětlit srozumitelně jiným, oč běží, nač se soustředit, k čemu věc směřuje. K podobnému zlomu dochází i u těch, kteří se stávají asistenty DJ. V leccčems je tento přechod možná intenzivnější, protože v DJ jde v první řadě o vás samotné. Chodíte nepřipraveni na plac a za přítomnosti ostatních se týden co týden tři čtyři pět let pokoušíte vyladit na správnou tělovou intenzitu, objevit v sobě vnitřního partnera, navázat s ním vztah, a přijít na téma, které je pro toto teď a tady aktuální, atd. Samosebou s mnoha chybami, neúspěchy, regresy. To, že jste na to a v tom sami – i když vám ostatní přejí – často zesiluje váš sebepožitek. Zejména na začátku se nic nenabízí snáze než tendence vnímat neúspěch jako své selhání. Jistě, časem se frustrační práh snižuje a dochází k objektivnějšímu sebenáhledu i pohledu na zkoušení ostatních, postupně se skládá celistvější obraz, jak a kudy na věc. Přesto je většina z těch, co se prvně octnou na asistentké židli, překvapena, jak jim nově definovaná pozice umožňuje mnohem zřetelněji vidět to, co dříve hlavně prožívali, cítili, ale mnohem méně si uvědomovali, dávali si do souvislostí, zobecňovali. Asistentura DJ má v sobě ještě jedno specifikum – zpravidla každý asistent se ocitá ve dvojí úloze. Jednak vede skupinu, kde si frekventanti zkoušejí, jednak sám chodí do skupiny vedené prof. Vyskočilem a zde zůstává (a nebo se zase stává) zkoušejícím si frekventantem. Toto permanentní a dynamické vyměňování rolí je výstižným analogonem samotného DJ, které je na střídání opačných protipólů založeno. Zároveň vám docela úspěšně zabraňuje, abyste se stali vševědoucím, tvrdícím učitelem, který už zapomněl, jaké bylo jeho vlastní klopýtání či dobrodružství, když sám přesně

nevěděl. Neméně důležité je, že vaše vlastní zkoušení DJ může být zkušeností asistenta výrazně poznamenáno a obohaceno; může být věcnější, vědomější, studijnější a tázavější.

a) Asistent

Jak se stát asistentem DJ? Budťo vám řekne Ivan Vyskočil, anebo vy si řeknete jemu. Běžnější je případ první, protože člověk se necítí povolán, aby tuto roli zvládal, natož aby se o ni aktivně ucházel. Ale jsou výjimky. Ivan Vyskočil zpravidla oslovuje studenta, který se jeví pro asistování jako vhodný, zhruba po třetím čtvrtém roce. Opět existují výjimky, někdy k tomu dochází mnohem později, někdy – naprosto výjimečně, ale přec jen – i zčerstva po začátku. Ovšem není to pokaždé tak, že by Ivan Vyskočil vytipoval ty nejlepší, nejtalentovanější, nejvdělanější, nejdisponovanější k učení, to by bylo příliš jednoduché a odklánějící se od dynamiky DJ. Ivan Vyskočil při své potřebě dramatickosti občas osloví někoho, koho by vás oslovit nejspíš nenapadlo. Zkraje si člověk láme hlavu, proč k tomu došlo a k čemu to může být dobré. Například osloví studenta, který o DJ projevuje vytrvalý a pilný zájem, chodí do více skupin, píše kvantum reflexí, ale k podstatnějšímu pochopení DJ zatím ne a ne dojít; může být zejména patrná tělová nepropojenost a jistý deficit empatie. Takový člověk je tedy – pravděpodobně – osloven s nadějí, že by asistentská pozice mohla tyto deficity postupně pokrýt; kinestetické vnímání a empatie jsou pro dobrého asistenta DJ klíčové. Anebo Ivan Vyskočil osloví studenta, jehož DJ je velice pozoruhodné, právě pokud jde o tělovou propojenost, ale navzdory dlouhodobému zkoušení velmi snadno nabývají navrch sebekritika a sebepodceňování. V tomto případě jde o možnost spolehnout se na roli asistenta, která s sebou jistě zdravé sebevědomí obnáší; tedy zvyknout si na tuto roli i na toto sebevědomí a přijmout je za své. (Oba příklady jsou z reálné praxe katedry, podáváme je ve zjednodušené verzi a jde o naši interpretaci.)

Začínající asistent se nejčastěji přidruží ke skupině, kterou vede Ivan Vyskočil a/nebo některý ze služebně starších asistentů. Je mu dán čas, aby se rozkoukal, aby se díval, jak to dělají ti starší, kteří komentáře ze začátku obstarávají většinou, není zatížen zbytečně velkou odpovědností. Vstupovat do hodiny aktivně ovšemže může, později se vedení některých hodin přenáší více na něj. V druhém třetím semestru se stává samostatným asistentem, který navazuje spolupráci s ostatními, hledá si mezi nimi své místo a svůj styl.

Na začátku 90. let 20. st., když Ivan Vyskočil přenesl a modifikoval DJ z LŠU v Josefské ul. (nyní Konzervatoř Jaroslava Ježka) na DAMU, učinil svými prvními asistenty své první posluchače. Vesměs se jednalo o mladé muže ve věku kolem dvaadvaceti let, studenty či absolventy herectví, dramaturgie, scénografie. Každý měl sám svou skupinu, kterou Ivan Vyskočil supervidoval. Protože šlo z hlediska školního provozu o nesystémové opatření, a tudíž nebyly peníze, většina z nich úspěšně odešla do umělecké či pedagogické praxe mimo DAMU. Z této vlny, doplněné ještě dvěma studentkami herectví, zůstali k dnešku v aktivním stavu jen dva asistenti. Nynější situace je utěšenější v tom smyslu, že výchova asistentů se stala samozřejmou a kontinuální záležitostí. Generují se výhradně z vnitřních, katederních zdrojů a jejich celkový počet každoročně kolísá kolem patnácti. Přibližně od roku 1998 se uzuálně učí ve dvojici.

b) Dvojice asistentů

Že jsou na učení dva, má více důvodů. Ten „očividný“ je dán jednoduše tím, že víc očí víc vidí. Čeho si nevšimne jeden, může si všimnout druhý. Asistenti mají bez pochyby rozpoznat, co se při zkoušení dělo, co se povedlo a co méně a proč a formulovat to tak, aby to frekventantovi bylo co k čemu (více viz Čunderle, Zich, 2010). Jakkoli jsou však postřehy asistentů, které sdělují frekventantům po jednom každém pokusu, důležité, za ještě důležitější považujeme, zda asistenti navozují atmosféru vyzývající ke skutečnému zkoušení. Jít a dokonce opakovaně chodit na plac, a nevědět předem, co se stane, je věc osobní odvahy. Zejména první týdny mohou být v tomto ohledu namáhavé. Proto je zpravidla nutné studenta dlouhodobě povzbuzovat a oceňovat, aby měl potřebu a chuť se vracet a zkoušet. Na tuto dotaci musí asistent mít sdostatek energie – dá se očekávat, že ve dvou bude lépe odkud brát. Konečně snad za ještě důležitější považujeme, zda a jak asistenti reprezentují principy dialogického jednání sami sebou. Zda je jejich komentování také jednáním. Zda jsou ve svém jednání otevření a čitelní. Zda dovedou vyladit svůj tělový a hlasový projev na patřičnou intenzitu. Zda jsou skutečně zvědaví na to, co přijde, a zda jsou předjímaví a přijímaví vůči těmto impulsům, které přicházejí od frekventantů, druhého asistenta i od sebe sama. Zda se dovedou na druhého vyladit, zda mají empatii. Zda je to všechno baví. Atd. Jinak řečeno dobře sestavená a nastavená dvojice může pokrýt širší spektrum možností DJ a evidentněji zpřítomnit jeho dynamiku, potenci a polaritu. To samosebou souvisí se vzájemnou polaritou dotyčných asistentů, např. introvert – extrovert, muž – žena, starší – mladší, intelektuál – tělově jednající (hráč) apod. Uvedené příklady dvojic nejsou nezbytné, ani se nijak nepředepisují. Ivan Vyskočil ponechává na lidech samých, jak se dají dohromady. Proto dochází i k tomu, že spolupracují asistenti, jejichž polarita či psychosomatická výbava jsou si velmi blízké. Nejvíce záleží na tom, do jaké míry jsou tyto spolupráce a jejich možnosti a omezení vědomé a uvědomované.

Alespoň okrajově zbývá zmínit, že pracovní setkávání ve dvojici může znamenat, že se učíte navzájem spolupracovat, že zkoušíte přijít na společnou řeč a že se také učíte jeden od druhého. Ne nadarmo bývá Vyskočilem DJ označováno také jako výchova k partnerství.

3 Příklad

Abychom doložili, co jsme dosud pravili v poněkud obecné rovině, přinášíme příklad z praxe. Z počtu 10 lekcí, z nichž jsme pořídili audiozáznam komentářů asistentů, jsme si zvolili jednu, která se nám jeví jako reprezentativní. Jedinou odchylkou byla její délka (typická lekce trvá 90 min., tato byla z provozních důvodů zkrácená na 60 min.). Jedná se o skupinu, která v podobném složení a za stejného vedení fungovala čtyři semestry, počet zkoušejících se pohyboval v rozmezí 6 – 12. Skupina se ustavila převážně z lidí nepocházejících z DAMU a vedli jsme ji my dva. Rok se těchto hodin zúčastňovala začínající asistentka, která procházela procesem výše zmíněného „zácviku“.

Audiozáznam jsme doslovně přepsali formou replik a scénických poznámek zaznamenávajících výrazovou kvalitu řeči a nejnutenější mimoslovní jevy, odezřené přímo v hodině. Vznikl nám tak dodatečně „scénář“, tedy něco, s čím si jako „divadelníci“

(teatrolog a scénograf, autorští herci) víme v jistých souvislostech rady. Díváme se na tuto lekci jako na svého druhu veřejné, ne-li divadelní vystoupení. Vzniklý „scénář“ nejprve stručně převypravujeme, číslovky uvádějí jednotlivé komentáře.

Čas: pondělí 12.10. 2009, 9.30–10.30 hod.

Místo: prosvětlená katederní učebna na DAMU s řadou židlí a prázdným prostorem

Přítomno: 7 frekventantů a 2 asistenti

Počet pokusů: 7

Délka pokusů: 3 minuty

Úvod (čas: 3 min. 27 s.)

Asistent uvítá příchozí a poprosí je, aby nadcházející semestr psali své reflexe DJ soustavněji a svědomitěji než obvykle. Tato ponuka vyplývá z potřeby grantového projektu, jemuž je afilovaný i náš text. Aby však nedošlo k pocitu přílišné odpovědnosti na úkor svobodného, bezúčelového a zejména bezstarostného zkoušení, asistent (sebe)ironicky dopovídá: „To je asi všechno, co se nás týká a co bychom chtěli, abyste věděli. Víc toho vědět nemusíte. To se dozvíte včas. Anebo vůbec. To má taky svoji výhodu – žít v nevědomosti.“

Načež „s vědoucím povzdechem“ replikuje frekventant: „Neboť království nebeské –“

Asistent: „Ano, je naše.“

Tentýž frekventant prudce a se smíchem oponuje: „Ne vaše, naše! Naše! Vy toho víte moc.“

Přátelský odboj frekventanta, který stanovil takřka třídní distinkci a distanci mezi asistenty (vy) a frekventanty (my), uvolňuje atmosféru. Asistent se ještě přiznává k tomu, že chtěl přidat pár slov obvykle říkaných pro počáteční uvolnění a přeladění, ale upouští od toho a žádá, aby si každý v klidu připomněl, co je pro něj a jeho zkoušení důležité. Zeptá se druhého asistenta na délku pokusů, ten bez váhání potvrdí standardní tři minuty. Formou integrujícího plurálu první dvakrát vyzývá, aby se začalo (půjdeme na to, tak pojďme).

První (čas komentáře: 2 min. 40 s.)

Po delším váhání se první frekventant, který sebral odvalu, vydává na plac. Po třech minutách mu asistent poděkuje a tím jeho pokus ukončí. Asistent děkuje třikrát, velmi emfaticky, a pak se ihned soustředí na pozitiva pokusu, oceňuje zejména schopnost sebereflexe a vědomou tendenci ke zpomalení. Poté upozorní na deficit hlasové intenzity a energetického nasazení vůbec (v případě tohoto studenta jde o dlouhodobou výzvu) a apeluje na potřebu vydržet, když nevíme, kam nás daný impuls vede. Jednu z mikro-situací si „bere do těla“, rozehrává ji. Závěrem znovu pochválí a ještě jednou poděkuje. Frekventant krátce polemizuje s výtkou, asistent se tomu nebrání, nicméně vrací se ke svým původním poukazům, které opakuje a rozvíjí, vč. ještě delšího rozehrání situace. A znovu poděkuje. Druhý asistent vše jen mlčky poslouchá.

Druhý (čas komentáře: 2 min. 42 s.)

Asistent děkuje stejným způsobem jako prve, dvakrát pochválí pokus a věnuje se jeho počáteční fázi. Svůj výklad za chvíli přeruší, předjímá, kam by jím dospěl, ale protože sem dojít nechce, pouští se do komentování odjinud. Upozorní na dramatickost nastolené situace a lituje nevyužitého potenciálu, který připisuje na vrub všeobecnosti jednání. Třikrát situace rozehrává (pistolník, kapitální rybářský úlovek, těžba zlata). Druhý asistent sám od sebe doplňuje předchozí barvitou explikaci v kratší a věcnější rovině, jak však sám uzavírá: „Jenom abych to ještě řekl jinak.“

Třetí (čas komentáře: 2 min. 47 s.)

Poděkování se odehraje stejně vřele jako při předchozích pokusech, ovšem jen dvakrát. Povzbuzení je tentokrát zkráceno na plochu jediné věty: „To je skvělý.“ Rovnou si všimá problematických míst a uvede své kritické rozvažovací slovy: „Já si jenom dovolím (podotknout)...“ Upozorňuje na to, že přes veškerou tělovou aktivitu (studentka je vzděláním i praxí herečka) a zjevnou poučenost principy DJ nedošlo k tomu, že by se ozval vnitřní partner. Opět si vypůjčuje třikrát impulsy z jejího pokusu a rozehrává je. Studentka rozpačitě přizvukuje. Asistent neví, jestli se vyjádřil dostatečně srozumitelně a s hranou ironií vyzývá spoluasistenta, používá jeho posledních slov: „Že bys to řekl ještě nějak jinak, ne?“ Spoluasistent jen smířlivě a jasně potvrdí, že dosavadní výklad byl výstižný.

Čtvrtý (čas komentáře: 2 min. 40 s.)

Poděkování opět „jen“ dvakrát, zakončené tentokrát výrazným smíchem, protože třiminutový limit přerušil pokus v napjaté chvíli. Následuje komentář, který je jasně ve znamení toho, že asistenty i frekventanta spojuje přátelský vztah. Asistent zmiňuje frekventantovu historku o medvědu a medvěďáři, o níž mluvil mimo DJ, a využívá ji jako analogii k tomu, co se odehrálo nyní. Zejména tím poukazuje na absenci jemnějších, méně silových poloh, odvolá se i na předchozí pokus studentky, který v tomto ohledu byl podobný. Frekventant výrazně souzní s tím, co bylo řečeno. První asistent pohledem vyzve druhého, zda chce ještě něco doplnit, druhý odmítne: „Díky, díky.“ První replikuje: „Rádo, rádo se stalo.“ Nepoužil tentokrát jeho slov, ale repetitivního způsobu odpovědi.

Pátý (čas komentáře: 3 min. 43 s.)

Poděkování opět natřikrát, rovnou přichází pojmenování role, kterou frekventant dle asistenta sehrává: klaun. Asistent je zjevně pobavený tím, co viděl. Deklaruje, že chtěl začít mluvit odprostřed, ale že si uvědomil, že by tím výklad zatemnil, a tak se vrací k možné exploataci toho, co se stalo frekventantovi úvodem. Ujišťuje se, zda správně rozuměl tomu, o čem vedl frekventant řeč. Frekventant interpretaci odsouhlasí. Asistent povzbuzen rozehraje na delší ploše než kdy předtím a velice expresivně, pokud jde o výraz (zejména mimika, gestika, hlas i slovník), frekventantovo spíše statické přemítání o účtě ke stáří. Druhý asistent na přímou výzvu, aby zasáhl, opět manifestuje, že jeho vidění akce bylo totožné. První asistent se se smíchem podivuje, že nedošlo k žádné korekci, druhý asistent podobně oponuje, že nejde o definitivní stav.

Šestý (čas komentáře: 3 min. 58 s.)

Po obligatorním poděkování se asistent drží jediné konkrétní nabídky, která se během pokusu udála (šišláni). Opět situaci třikrát rozehraje v různých variantách, aby demonstroval, že i zdánlivě chudý materiál (impuls) lze rozvinout v podstatněji záležitost. Evidentní – explicitně i implicitně – je snaha přivést frekventantku k větší odvaze, aby otevřeněji a kurážněji hledala. Asistent akcentuje zejména fakt, že jde o zkoušení, nikoli předvádění výsledku. Zdůrazňuje v obecné rovině principy DJ. Druhý asistent nemá potřebu komentář doplňovat, první asistent si hraně postěžuje, že se dnes nic nedozví, druhý asistent mu stížnost vrací variantou jednoho z kréd DJ: „Dozvíš se od sebe.“

Sedmý (čas komentáře: 2 min. 4 s.)

Asistent opět emphaticky poděkuje, ocení nasazení i originalitu zkoušení a lituje toho, že se u tohoto studenta na place opakovaně až invektivně tematizují pochyby o DJ (jde o téhož frekventanta, který se na začátku hodiny projevil, jak jsme se zmínili, přátelsky odbojně). Pozitivně podtrhává fakt, že po všem napruženém bouření dospěl frekventant k bodu nula – frekventant nevěděl co dál, své nevědění nemaskoval, ale naopak věcně a otevřeně vyjádřil. Asistent připomíná, že nevědění má silnou dramatickou potenci a umožňuje, aby teď a tady vzniklo něco nového. Závěrem si znovu posteskně nad tím, že frekventantovy negace jsou tak silně přítomné.

4 Interpretace

Co lze z tohoto zjednodušujícího zápisu (a s přihlédnutím ke scénáři a audionahrávce) vyčíst? Předně je jasná dominanta prvního asistenta, který má hlavní slovo. Druhý asistent se připojí jednou sám (po druhém pokusu) a čtyřikrát je vyzván, aby řečené doplnil. Pokaždé však souhlasí s tím, co řekl kolega, a jeho výpověď už nerozvíjí, jen potvrdí a „spolusignuje“. Podle jiných nahrávek můžeme říct, že takové rozložení sil není nutné ani typické. Zde bylo zjevně způsobeno zkrácenou hodinou. Druhý asistent tedy ustoupil prvnímu, aby se neztrácel čas, a jistí jeho odpovědi svou pozornou přítomností.

Tato hladká kooperace má však zároveň (zdánlivě) kompetitivní charakter, když se oba pravidelně špičkovat ke konci komentářů. První asistent si dvakrát pohraje se způsobem reakce druhého, řekněme, že ho jemně paroduje. A na sveřepé souhlasy pokaždé reaguje jinak: ironická pobídka po třetím výstupu, vzájemné poděkování po výstupu čtvrtém, nevěřící údiv po pátém a zklamaný povzdech po šestém výstupu. Jde však o projev toho, že se oba bedlivě poslouchají a i na miniaturní ploše se snadno dávají do hry. Navazování, opakování, variabilita, práce s refrénem, expresivita, to jsou pojmy, které touto hrou nenápadně a jistě ne cíleně demonstrují. Zároveň umenšují na vzrušené nervozitě a nejistotě, které zkoušející před pokusem v menší či větší míře pociťují. Navíc tímto špičkováním poukazují na to, že konflikt je regulérní a dramatickou součástí hry i dialogického jednání.

Patrná je rovněž kompozice samotných komentářů, která má většinou tuto podobu: poděkování – ohodnocení pozitivních momentů – konstruktivní kritika – závěrečné ohodnocení pozitivních momentů a poděkování (+ zmíněné špičkování). Netvrdíme, že toto schéma se týká i ostatních asistentů, takové šetření dosud podniknuto nebylo. Můžeme se však odůvodněně domnívat, že něco z toho, ne-li většina, v oběhu je.

Poděkování je takřka obligatorní a rituální. Je to samosebou věc, kterou do komentování DJ zakódoval Ivan Vyskočil. (Ostatně akt „díkúvzdání“ byl silně přítomen i v jeho Nedivadle, s jehož principy DJ bezpochyby souvisí. Po každém představení Ivan Vyskočil děkoval divákům za to, že přišli a svou účastí se podíleli na společném díle.) Nejde o projev přehnané zdvořilosti, ale naopak o poukázání na věcné souvislosti a na nesa-mozřejmost všeho, co v tuto chvíli partnersky podnikáme. Oceňuje se odvaha jít na plac, přistoupit na zadání, které je sice odezřené ze života (samomluvy), ale modifikováno do poněkud neběžné situace (veřejná samota), které je hlavně velice lehké i velice těžké zároveň, které vypadá dost vyšinutě.

V našem případě je poděkování jednou z dominant komentářů. Úvodní poděkování se až na dva případy děje natřikrát. Je formulováno plurálem, aby bylo patrné, že zastupuje i druhého asistenta. Díkce našeho mluvčího je velmi specifická, první „dě-kuu-jeem“ výrazně slabikuje, každá sylaba je emfaticky protažena a intonována, slovo je takřka zpíváno. Tato zřetelná hra s rytmem a melodií řeči si nijak neprotiřečí s autenticitou a pravdivostí poděkování. Asistent je zjevně potěšený z toho, čeho byl svědkem, a dává to takto najevo. Děkovací pozdržení má svůj dobrý důvod i v tom, že frekventant je nyní ještě trochu mimo schopnost přesného vnímání a racionalizace, protože v něm doznívá, co právě podnikl.

Hravost, potěšlivost a emotivnost poděkování přechází ve fázi, kterou jsme označili jako ohodnocení pozitivních momentů. Převažují zde pozitivně laděná adjektiva jako: skvělý (6x), hezký (1x) a bezvadný (1x). Ale více než výběr lexika je opět patrnější asistentovo zaujetí a pobavení skončeným pokusem, promítající se do smíchových reakcí (ty se ostatně jako katarzní uvolnění dostávají často ze strany všech zúčastněných). Obvykle tato fáze zabírá pětinu až čtvrtinu komentáře. K výraznému porušení došlo v případě třetím. To se však jednalo o pokus interní studentky katedry, která chodí na DJ pátým rokem a asistent zřejmě měl za to, že si mohl dovolit tuto pochvalnou část komentáře zkrátit. Že si této disproporce byl vědom, dokumentuje mikrosituace, k níž došlo, když komentoval poštěsté. Studentka, u níž předtím zkrátil pochvalnou část, vprostřed tohoto šestého komentáře vstala a odchází. Asistent přeruší svůj výklad a s upřímnými obavami se ptá, zda už jde pryč. Studentka si však jde jen pro kabát, protože je jí zima, asistentovi se zjevně ulevuje, ostatní toto „dramatické proudění“ jasně vnímají.

Konstruktivní kritika zaujímá ve výkladu asistenta nejrozsáhlejší část. Je formulována obezřetně, hemží se kondicionály, vyjádřeními lítosti, objevují se formulky typu: dovolil bych si poznamenat, navrhnout, podotknout... že jsem tak smělý apod. Je to rovněž místo, v němž nejčastěji dochází k aktivnímu rozehrávání konkrétních impulsů (celkem 21x, v průměru tedy 3x na pokus). Jde o nabídku, co by se třeba mohlo s danou situací ještě přihodit. Rozehrávání nebývá dlouhé, ale vždy má expresivitu, která vybočuje z formy pouhého komentování a výrazově předčí i pokus frekventantův. Skoro u všech rozehrávek asistent povstal, opustil bezpečnou asistentskou židli, několikrát sám došel až na plac, aby simuloval podmínky, jež jsou nastaveny pro samotný pokus. Zároveň se touto akcí demonstruje možnost bezstarostného sebeztrapnění v nejlepší slova smyslu: asistent taky neví, kam ho jeho rozehrávka dovede a zpravidla končí bez pointy. Důsledně se však v této fázi odkazuje k základním principům DJ, které nebyly

v pokusu vědomě dotčeny či dotazeny. Přese všechnu projevovanou vstřícnost jsou tyto odkazy vlastně neúprosné.

Snad právě proto se asistent v závěrečné fázi znovu vrací k tomu, co bylo trefené. Opět se tedy objevují pozitivní adjektiva: hezký (8x), pěkný (4x) a skvělý (3x), aby nepřevážily pocity frustrace, jak nekonečně daleko je zase k ideálnímu stavu. Oblouk se uzavírá a závěrem se znovu poděkuje, byť již nikoli tak intenzivně jako na začátku. Následuje odlehčeně hravý minidialog mezi oběma asistenty.

Asistent mluví jasným zvučným hlasem, uklidňujícím mužným barytonem, který se zejména v rozehrávkách ocitá v krajních výrazových polohách (potemnělá barva, dynamika forte, demonstrativní melodizace řeči, stylizace do robustnějších figur apod.). Tempo jeho promluv je spíše pomalé, často se zastavuje, odmlčí, vrací se k řečenému, opakuje, některé věty jsou nedokončené. Tento způsob promlouvání mu umožňuje, aby se dokázal poslouchat a řečené korigovat. Ve třech případech (úvod, druhý a pátý komentář) veřejně odhaluje kompozici svého mluvení/myšlení, kterou následně odklání od nastoupeného směru a upravuje. Opět jde o totéž, co se chce po studentech na place. Aby se dokázali poslouchat a slyšet, směr svých „kroků“ zaznamenali a sledovali a v případě potřeby korigovali; aby si uvědomovali stavbu toho, s čím se nyní stýkají a potýkají, a tuto stavbu budovali vědomě.

Co do časové délky jsou čtyři komentáře prakticky stejné (kolem 2 min. 40 s.). Nejdelší komentář se týká pokusu, který byl nejméně exploatován (šestý pokus), pátý komentář nabyl většího rozsahu díky dialogu s frekventantem.

5 Závěr

Nepochybujeme o tom, že každý asistent je jiný a jde na věc trochu jinak, stejně tak je jasné, že jeden každý asistent se postupně vyvíjí. Není naším zájmem standardizovat či preskribovat, co a jak má „správný“ asistent činit. Přepisem, popisem a interpretací jedné lekce, v kontrastu k obecným principům, které jsme zkusmo prvně stanovili, jsme se nepokusili o nic víc, než vykročit cestou, která by nám nepřekážela ve vlastním asistování (přílišnou distancí), umožňovala sebenáhled a byla vypovídající. Zda je to cesta správným směrem, se pozná, až zpracujeme větší množství podobného materiálu, a to i lekce našich kolegů. Teprve tehdy bude také zjevné, zda lze takto přijít a upozornit na to, co je pro koho typické, v čem jsou styčné a rozličné body, je-li něco jako styl vedení hodiny. Naším nejvlastnějším zájmem do budoucna při tom zůstává, jakým konkrétním způsobem se do asistentů vepisuje zkušenost a kondice z jejich vlastního DJ, jakým způsobem se toto krystalicky čisté DJ přetavuje a uplatňuje v situaci, která je již nastavena na „klasický“ dialog, tedy nejen na dialog se sebou sama, ale tentokrát s druhým a druhými.

Použitá literatura:

Čunderle, M. & Zich, J. (2010). Klíčové momenty dialogického jednání (jejich identifikace a reflexe). In Zábrodská, K. & Čermák, I. (Eds.). (2010). Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku IX. Individualita a jedinečnost v kvalitativním výzkumu. Brno: Psychologický ústav AV ČR, s. 170–178.

- Chrz, V. (2010) Dialogické jednání jako transformace skrze kontradikce. In Kolektiv autorů. *Osobnostní herectví – učitelství*. Praha: NAMU, s. 30–55.
- Chrz, V. (2010) Styly dialogického jednání: návrh konceptuálního rámce. In Zábrodská, K, Čermák, I. ,(2010), (Eds.). *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku IX. Individualita a jedinečnost v kvalitativním výzkumu*. Psychologický ústav AV ČR: Brno, s. 153–169.
- Musilová, M. (2010) Písemné reflexe studia Dialogického jednání z let 1993–2004. *Formy*. In Zábrodská, K, Čermák, I. ,(2010), (Eds.). *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku IX. Individualita a jedinečnost v kvalitativním výzkumu*. Psychologický ústav AV ČR: Brno, s. 376–383.
- Slavíková, E. (2009). Dialogické jednání s vnitřním partnerem. In Šucha, M., Charvát, M., Řehan, V. (Eds.). (2009). *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku VIII. Vybrané aspekty teorie a praxe*. Olomouc: VUP, s. 91–99.
- Slavíková, E. (2010). Osobnost asistenta dialogického jednání. In Kolektiv autorů. (2010). *Osobnostní herectví – učitelství*. Praha: NAMU, s. 126–130.
- Vyskočil, I. & kolektiv. (2005). *Dialogické jednání s vnitřním partnerem*. Brno: JAMU.

„VŮLE KE HŘE“ – PEDAGOGIKA IVANA VYSKOČILA

Eva Slavíková

Katedra autorské tvorby a pedagogiky & Ústav pro výzkum a studium autorského herectví, Divadelní fakulta Akademie múzických umění v Praze

Abstrakt:

Prof. Vyskočil teorii svého přístupu dialogické jednání s vnitřním partnerem systematicky dosud nezpracoval. Jeho pojmenování této disciplíny se děje především v řeči v rámci hodin, které vede. Příspěvek se pokusí na základě obsahové analýzy dlouhodobě pořizovaných písemných záznamů a audiozáznamů těchto promluv nastínit autointerpretaci dialogického jednání v pojetí jeho zakladatele.

Klíčová slova:

Dialogické jednání, Ivan Vyskočil, hra, pedagogika

Pozn.:

Vznik tohoto textu byl podpořen grantem Grantové agentury Akademie věd (GAAV): Dialogické jednání v individuálním, skupinovém a kulturním kontextu, IAA701840901

1 Úvod

Na otázku, k čemu je dialogické jednání (DJ), Ivan Vyskočil pravidelně odpovídá, že k ničemu, pak dodá, že záleží na každém z nás, jak s touto zkušeností naloží, jak ji využije ve svém kontextu. Ve vzácnějších chvílích pokračuje směrem „divadelním“, jak být na jevišti s někým, mít partnera, když jsem tam sám, studenti záhy poukazují na potenci „terapeutickou“, kdy výuka herectví může být brána jako psychoterapeutická možnost. Uvozovky nicméně vyjadřují, že ani divadlo, ani terapie zde nejsou myšleny v klasickém profesním slova smyslu, ale že tím, kdo jsem a jak jsem, jsem nějaký, živý, dramatický, „divadelní“, stejně tak v dobrém vztahu s druhými, k druhým, tedy „terapeutický“. Pokud by se někdo příliš upínal k divadlu nebo terapii jako konečnému účelu dialogického jednání, pak zakladatel disciplíny nekompromisně připomíná, že dialogické jednání je samo o sobě, tedy svébytným přístupem.

Podíváme-li se blíže na divadelní kontext dialogického jednání, Vyskočil odkazuje mj. k absurdním dramatikům, kdy pomocí nesmyslu bylo apelováno na znovunalezení smyslu. Vyskočilova tvorba literární i dramatická poukazuje k témuž. Jeho odpověď, že je něco k ničemu, je z tohoto úhlu pohledu myšlena jako provokace, snaha probudit, oživit to lidské v nás.

Dalším zdrojem dialogického jednání, pro mě dosud neznámým, byl prý pokus o výuku herectví u neherců. Vyskočila oslovil Ferdinand Knobloch s dalšími therapy – psychodramatiky a sociodramatiky – aby s nimi pracoval na jejich hereckém projevu. Vedl je k tomu pocít jistého diletantismu, navyklého performačního stereotypu při vstupování do situačního kontaktu s pacienty. Vyskočil uvádí, že si neuměl představit učit neherce herectví jako určitou profesní výbavu. Hledal tedy jinou možnost, na základě které by

mohl navodit obdobnou zkušenost projevu, komunikace. V tomto případě, říká, nešlo o tvorbu role, ale sebe sama.

Inspirační zdroje, stejně tak zasvěcenější výklad, co je dialogické jednání, Vyskočil zprostředkovává příležitostně, nahodile, fragmentárně. Učí navozováním osobní zkušenosti, podporuje u studentů vlastní tázání a hledání odpovědí. Nikdy systematicky nezpracoval teorii svého přístupu, nechává to na těch, kdo s touto disciplínou aktivně přicházejí do styku.

Následující příspěvek se pokouší pracovat s písemnými poznámkami a audiozáznamy Vyskočilových připomínek pořizovaných v hodinách dialogického jednání. Jejich analýzou chce přiblížit, objektivovat principy dialogického jednání z pohledu zakladatele. Jedná se totiž o disciplínu, která již vstupuje v širší povědomí. Považujeme tedy za více než žádoucí popsat ji ve své původní nabídce.

2 Podmínky studia dialogického jednání

Ve svých příspěvcích opakovaně uvádíme, že Katedra autorské tvorby a pedagogiky DAMU v Praze je ve své nabídce dialogického jednání velmi otevřená. Každý semestr je zahájen nový běh začátečníků, na který přicházejí i lidé, kteří zde přímo nestudují, pracující různých profesí, různého věku, studenti jiných škol. Ve skupinách dialogického jednání se setkávají se studenty katedry. Pro naše zpracování je vhodné dělení na skupinu začátečníků, pokročilých, doktorandů a asistentů.

Začátečníkem je ten, kdo dialogické jednání nikdy nedělal, nemá s ním žádnou zkušenost. Tato podmínka je velmi důležitá proto, aby ten, kdo začíná, nezkoušel s někým již zkušenějším. Aby nemohl mít za to, že dialogické jednání má nějak vypadat, že je něco dobře, a nesnažil se tedy druhé napodobovat. Začátečníky vede Vyskočil spolu s asistentem. Probíhají většinou dvě paralelní skupiny po 10–15 lidech, u každé Vyskočil stráví polovinu času, zbytek vede asistent.

Po půl roce se ze začátečníka stává pokročilý. Pro tyto studenty platí širší nabídka. Mají možnost navštěvovat dialogické jednání i několikrát týdně pod vedením různých asistentů ve víceméně otevřených skupinách. Asistenti poukazují na stejné principy, jsou však rozdílní svým přístupem, chováním. Toto uspořádání, domnívám se, vede k větší samostatnosti studenta, podporuje jeho zkoušení a minimalizuje eventuální pocit závažnosti, ulpívání na tom kterém pokusu. V ideálním případě skupinu vedou dva asistenti. Výhodou je širší pozornost, barevnější vnímání pokusu. Každý z asistentů může např. vyzdvihnout jiný moment zkoušení, stejný okamžik může být nasvícen ze dvou úhlů pohledu. Neznamená to, že říkají něco výrazně jiného, pouze navádějí studenta jiným způsobem. Jsou pozorní k principům dialogického jednání, vnímaví k tomu, kdo si zkouší, stejně tak k sobě. Nejde o to říkat, co se říká, ale porozumět věci tak, abych zprostředkoval tuto specifickou zkušenost, ale byl i svým způsobem tvořivý.

Mohli bychom hovořit o autenticitě asistenta. Tady je důležité, aby autenticita, „svojskost“ nepřerostla vlastní disciplínou. Vedle autenticity předpokládám u asistentů i další „rogersovské“ kvality, kterými jsou schopnost empatie a akceptace. Vyskočil jako psycholog někdy obohatí své připomínky o více chápající rozměr. Zkoušejícího podpoří nebo uvědomí v osobnějším kontextu.

Třetí skupinu dialogického jednání – doktorandy a asistenty – vede výhradně Ivan Vyskočil.

Asistenti tak stále procházejí toutéž zkušeností, dostávají od Vyskočila připomínky ke svým pokusům. Znovu si uvědomují, co je pro dialogické jednání podstatné.

Některé reflexe se opakují, přibývají nové, některé z původních získávají novou kvalitu. Asistent někdy od Vyskočila slyší totéž, co říká svým studentům. Potkává se tak se svými připomínkami, zvýšeně si je uvědomuje, může si je vyzkoušet. Zabraňuje to ev. předpojatosti, jak to, že ten, kdo je „na place“, nevidí, co si svým jednáním nabízí, proč toho nevyužije. Dialogické jednání se nedá nacvičit. Pokaždé jsme v jiné, nové situaci. Jde o to posílit svou schopnost přijmout ji ve všech jejích výzvách, nabídkách, možnostech.

3 Podmínky zkoumání

Dialogické jednání navštěvuji od roku 1995, v roce 1998 jsem se stala asistentem, v roce 2000 interním pedagogem na Katedře autorské tvorby a pedagogiky. Dialogické jednání sama vedu, procházela jsem jím v mnoha skupinách různých asistentů, dodnes navštěvuji asistentské dialogické jednání pod vedením Ivana Vyskočila.

Od roku 1996 do roku 2006 jsem si pořizovala písemné záznamy Vyskočilových připomínek. Nejsou, ani nemohou být, zcela systematické vzhledem k živosti procesu, nicméně zachycují nejdůležitější výroky, odkazy ke sledovaným principům zkoumané disciplíny. Je možné je třídit, kategorizovat.

Od roku 2006 pořizuji téměř pravidelně audiozáznamy Vyskočilových promluv k dialogickému jednání, pořizuji nahrávky i při jiných příležitostech. Vyskočilovou předností je, že ho nahrávání neobtěžuje, ani neproměňuje. Jeho schopnost pojmenovávat v řeči je ojedinělá. Tento materiál by měl sloužit k obsahové i formální analýze: co říká, jak to říká, v jakém kontextu.

V minulém roce jsme začali pořizovat nahrávky vedení skupin jednotlivými asistenty. Pokusíme se nahlédnout, jaký proces je dialogické jednání, čím je navozován ze strany toho, kdo skupinu vede. Vyskočila jako zakladatele považujeme za toho, kdo je pro disciplínu určující vším, co dělá. Je garantem, osobně, osobnostně ručí. Asistenti jsou pak těmi, kdo navozují proces učení, který je třeba nějak definovat, stejně tak ale osobně, osobnostně garantovat.

4 Analýza písemných záznamů Vyskočilových připomínek k DJ

Vyskočilovy pobídky k dialogickému jednání (v následujícím textu zvýrazněné), kterými navozuje proces zkoušení, jsem se pokusila utřídit podle toho, k jakým principům odkazují. Další hledisko je vývojové. Od připomínek počátečních, vstupních, po ty odkazující ke hře, k rozevření situace. Všechny jsou skutečně promluvou Vyskočila. Stejně připomínky v pokročilejších fázích zkoušení jsou vnímány již poučeněji než v začátcích. Ten, kdo si zkouší, je na začátku příliš zaměstnán sám sebou, nachází se v počátečním chaosu. Až po nějaké době je schopen porozumět nabídkám a využít je pro své další zkoušení.

4.1 *Vyskočilovo navádění na dialogické jednání*

Pomalů, nespěchat, dát si čas, počkat si jsou základní, vstupní připomínky, které se zdají být určeny především začátečníkům, ale setkáváme se s nimi i daleko později v pokročilejších fázích zkoušení. Dalo by se říci, že jsou průběžné, nemizejí, věčně podstatné. Odkazují k celkovému charakteru pobývání „na place“.

U začátečníků oceňujeme už vůbec to, že vyjdou do prostoru před druhé, že v něm nějaký čas – zpočátku 2 minuty – setrvávají, neutečou, nepropadnou panice. Je více než zřejmé, že to není jednoduchá situace. Objevují se rozpaky, mlčení, jindy zvýšená agilita až agresivita, hraní, přehrávání, parodování. V dalších pokusech dochází k postupné artikulaci, členění jednání, rozlišování vstupů, **uvádění do vztahu, soustředění, uvolnění**. K tomu patří tyto výzvy: **Nechat se, nechat se vést, nechat tomu průběh, nechat vzniknout, nechat pracovat princip, nechat k tomu dojít**.

Všimát si, vnímat, přijímat. Po vstupu do prázdného prostoru, na místo, kde se zkouší a kde kromě sebe nemáme nic, co by výrazněji přitahovalo naši pozornost, by se tato nabídka mohla zdát paradoxní. Naši mysl zaměstnává to, že jsme vidění. **Díváme se na sebe tak, jak si myslíme, že se na nás dívají druzí**. V téhle vypjaté situaci je důležité dokázat se soustředit na to, co nás napadá, co to s námi dělá. Všimát si těla – pohybu, kroků, postojů, vyjít ze sebe hlasem, řečí. Vnímáme vše, čemu běžně nevěnujeme pozornost, co děláme mechanicky, navyklým způsobem. Toto přijímáme jako impulsy, které nejsou proti nám, ale které i proto, že jsou viděny, rozvedeme do většího gesta, jednání, prostoru. S tím by souvisela připomínka **být na sebe hodný**. Přijímat nejen to, co si zpočátku víceméně nevědomě nabízíme, ale především přijímat sebe. **Aby si člověk nepřekážel, aby si nevadil**.

Udat se apeluje na pravdivost jednání. Většinou se předbíháme, jsme o krok napřed v našem očekávání, co bychom měli dělat, že už by něco mělo být. Udat se znamená připustit, že jsme ve skutečnosti v jiné situaci, např. v té, že nevíme kudy kam, nevíme jak dál. Přiznat to není chybou, ale naopak tím přijímáme možnost setrvat v tomto místě bez sebezatravování, bez plnění očekávání svého i druhých a zjišťovat, ověřovat možnosti, které se nabízejí. **Naučit se vyjadřovat momentální stav**.

Nebýt netrpělivý, nechtít to mít rychle za sebou. „Na place“ později trávíme obvykle 3 minuty. Je to dost dlouhá doba na to, abychom se tím protrápili, krátká na to, abychom dospěli k většímu tvaru. Být netrpělivý nemusí být o počátečním strachu, nepohodě z prázdnoty, ale snaze už už se něčeho chytit, že by už mělo něco být. Někdy i o tom, že si již trochu věříme a spíš než pozorní k současnému okamžiku teď a tady chceme předvést, dokázat sobě i druhým, že už nám to jde. Mít to rychle za sebou svědčí o tom, že chceme především přežít, ustát situaci, ačkoliv nemalým ziskem z našeho zkoušení by měla být schopnost zaujetí, radost ze hry.

Výraz, vyladit intenzitu, naplno. K tomu, abychom se dokázali vnímat, je třeba pracovat naplno, s optimální intenzitou, s výrazem, který je náš, ale více vyjádřený, než jsme zvyklí.

Také bychom mohli říct s výrazem, jaký je obvyklý, když nám o něco skutečně jde, když nás něco opravdu zaujme. Jde o to, probudit v sobě potenciál výraznějšího, barev-

nějšího projevu. Na druhou stranu sem patří i tato připomínka: **Nicnedělání může být činností. Vycházíme z toho, že jsme. Je pouze třeba udržet napětí, nebýt povolený.**

Výzva, odpověď, gradace, temporytmus. Naše jednání má výzvodový charakter. Mohli bychom hovořit o výzvodovém charakteru pole, o vyčlenění figury z pozadí, doplnění tvaru. Na výzvu, otázku by měla přijít odpověď. Vše, co se nám děje, co děláme, netvrdíme, ale znovu prověřujeme, je-li to skutečně tak. Odpověď přichází z těla, ze změny tělového napětí, ve chvíli, kdy něco uděláme jinak než dosud, když zaslechneme, co říkáme. Zaslechneme se – znamená zvnějšku, slyšíme se jako někdo druhý. (**Werich: „Aby ucho žaslo, co to huba mluví“**.) Je dobré náš projev stupňovat, pracovat s intenzitou, výrazem. Vytváříme tzv. fráze, které jsou rytmicky odlišné. **Ke změně dochází změnou tělového napětí, přetělesněním. Objeví se dřív v těle než v mysli.**

S tím souvisí: **Rozdíl v aktivitě, druhý pól, partner, uvádět do vztahu, polarita, komplementarita.** Dialogické jednání s vnitřním partnerem má v sobě zakódovaný vztah subjektu a objektu. V prostoru jsem sami, ale ve vztahu k sobě, k tomu, co děláme. Vyskočil hovoří o **zdravé schizofrenii**. Rozvíjíme základní vztah, kdy něco děláme, víme, že něco děláme, a k tomu, co děláme, se nějakým způsobem – aktivním, jednajícím, vztahujeme. Vyjevuje se náš vnitřní partner, přebírá iniciativu. Jsme to my s jiným charakterem, jiného ladění, tělového zapojení. Partner vzniká v průběhu zkoušení, vynořuje se, může být protikladný i souhrající. Vždy jde ale o tzv. **pravý, komplementární, funkční kontrast**, který doplňuje celek situace. Důležitými atributy změny mohou být **zveličení, pathos, gramatika.**

Odstup, znovuvstoupení do děje. Svým jednáním jsme v optimálním případě plně zaujati, dokázali jsme se na něco soustředit, rozvíjíme ho. Stejně významnou kvalitou je schopnost vystoupit z děje a daný proces nahlédnout. Pravé a pravdivé je to ovšem ve chvíli, kdy se tomu tak stane, kdy se nám to stane. Můžeme hovořit o fenoménu zcizení. Střídání těchto poloh rozehrává hru, vytváří dramatickosti situace. Specifickým příkladem může být demonstrace, kdy odstup a vztahování se např. k tématu je zakódováno přímo v původním jednání. Jinak jde o to zachytit okamžik, kdy jsme se změnili, kdy je nutné poodstoupit od toho, co jsme dosud dělali, prohlédnout si to, objektivovat, abychom s novým zaujetím, opět proměnění, vstoupili do dění.

Jít dál, vrátit se. Tato připomínka je spíše pro pokročilé, kteří jsou schopni sledovat již určitou strukturu, stavbu. Dostanou se do situace, kdy je otázkou, zda se vrátit, hledat potenci charakteru, se kterým do jednání vstoupili, nebo ho již naopak v plnějším šíři rozvinout, jít dál do většího výrazu, gesta, do prostoru. Bývá to také moment, kdy nás přepadne určitá nejistota, zvažujeme, nejsme plně v situaci. Stává se to tehdy, kdy již nejednáme spontánně. Místo toho, abychom zůstali ve hře, začneme např. řešit své dialogické jednání, dávat sami sobě připomínky. Dokážeme-li se vrátit ke hře např. opakováním, refrénem, dostáváme se na pravou cestu, kudy jít dál. **Refrén je výrazem ochoty zkoumat cesty.**

Prostor, víc do prostoru, zvětšit výraz. Být v prázdném prostoru před ostatními je téměř vždy stresující. **„Být na sebe zvyklý jako na toho, kdo je vidět,“** říká Vyskočil. Poté, co se s tímto aspoň trochu vyrovnáme, měli bychom vnímat místo zkoušení jako skutečný prostor, který můžeme svým jednáním obsáhnout, který nám leccos umožňuje.

Trvá kupodivu dost dlouho, než se toho skutečně odvážíme. Zpočátku většinou přecházíme z místa na místo a zoufale hledáme, čeho bychom se chytli. Je zajímavé, jak dlouho trvá, než si člověk např. uvědomí, že i chůze je činnost, které můžeme věnovat pozornost. Prostor můžeme pojednat mnoha způsoby. Nejen chůzí, gestem, pohybem, ale i hlasem, řečí. Zjišťovat, jak a kdy se nám co vrací, zkoušet intenzitu projevu. Když se zeptáme, otázku rovněž přijímáme z prostoru. Velikou výzvou je samozřejmě náš vnitřní prostor.

Vnitřní rampa, veřejná samota (Stanislavskij). S prostorem také souvisí překročit tzv. vnitřní rampu, vyjít ze sebe s určitou energií, intenzitou, abychom překročili to soukromé a byli srozumitelnější, přehlednější pro nás samotné i pro druhé. S ostatními v místnosti nenavazujeme především oční kontakt. Nepředstíráme, že zde nejsou, ale nejsou výhodní pro naše soustředění a jednání s vnitřním partnerem. Být před druhými, jako když jsem sám. Podobně jako když v soukromí zpětně vyhodnocuji vypjaté chvíle např. úspěchu či neúspěchu. Znovu si je představuji, přehrávám, rozehrávám. Jsem tím, kdo v dané situaci byl, pak tím, kdo ji komentuje, vysvětluje, potvrzuje.

Přející pozornost, nedá se to předvádět. Tento odkaz se týká „diváků“, tedy těch, kdo za pár minut rovněž vstoupí do prostoru a budou si zkoušet. Přející pozornost znamená, že nás nikdo nehodnotí, neposuzuje, ale pozorně sleduje, co se nám „na place“ děje. Vidí samozřejmě víc než protagonista, vidí jeho možnosti, drží mu palce, aby si jich rovněž všiml. Dialogické jednání je transparentní. Protagonista hledá, zkouší, nic nepředvádí, nepředvádí se. (Tady samozřejmě platí, že se může předvádět, pokud je to přiznané, pokud je to tématem jednání.) V žádném případě neplní domnělou objednávku publika.

Nehodnotíme, nepředstíráme, prozkoumáváme. Abychom mohli jednat, je důležité to, co děláme, nehodnotit a tím neodmítat. Nic nepředstírat, ale prozkoumávat situaci. **Hra je experimentace. Hrát si se slovy, řečí, tělem. Prozkoumávat hru. Jde o to, hru poznat.** S tím souvisí věci **sledovat**, nechat je, aby se děly, a my je přijímali. Nechat je vznikat, podvolit se situaci, **objevovat** významy.

Důvod, smysl, význam, logika souvislostí. To, co „na place“ děláme, co říkáme, jak se projevujeme, neděláme jen tak. Něco to znamená samo o sobě. Nemívá to vždy smysl, který tomu přisuzujeme. Vycházíme zevnitř, všímáme si významů, přijímáme odpovědi. Můžeme vyjít z nesmyslu, dodržujeme ale logiku dění, procesu, souvislostí. Pokud významy předem předpokládáme, vnucujeme, přicházíme již pouze na to, co známe. Pokud je objevujeme, necháváme vznikat, mnohdy se věci samy uberou jinou cestou, pro nás novou.

V této fázi dialogického jednání, kdy předpokládáme již jistou psychosomatickou kondici, bychom mohli hovořit o **zkoušení tématu, fabulaci, fantazii, fantasmagorii, asociativních řadách**. **Nevymýšlet hlavou, jednat i v neartikulované řeči. Je-li hlas spontánní, pak řeč je o něčem. Jde o to pojmenovávat, ne vyprávět příběh. Druhý je pro nás důležitý i z toho důvodu, že nemáme-li to komu říci, jako by se to nestalo. Nemáme-li jiného druhého, máme sebe. Tvorba je něco nového, ne to, co očekáváme. Důležitá je pravdivost.**

4.2 *Bytostná přítomnost Ivana Vyskočila*

Ivan Vyskočil je při dialogickém jednání důležitý tím, jak je. Kdokoli se s ním setká, má dojem, že je tu právě pro něj. Vyskočil se zajímá, podporuje, přítom zůstává svůj.

Zkoušení dialogického jednání začíná obvykle krátkým úvodem, připomenutím některého ze sledovaných herních principů. Jde o inspiraci, máloco můžeme přímo použít bez toho, aniž bychom k tomu sami „na place“ dospěli. Pak následuje výzva „pojďme“ a trpělivé čekání do té doby, než se někdo odváží. Po 3 minutách následuje „děkuji“ a reflexe k pokusu ze strany Vyskočila nebo asistenta.

Ten, kdo si zkoušel, vyslechne připomínky, pokouší se zpětně si uvědomit proces zkoušení. Sám se nevyjadřuje, nebo výjimečně. Pokusům netleskáme. To, že věc sledujeme jako vstřícní „diváci“, můžeme vyjádřit přiměřenou např. hlasovou odezvou. Naše pozornost je podpořena i tím, že se sami za chvíli octneme v podobné situaci. Dialogické jednání se postupně stává srozumitelným i pro ostatní. Pokud je v prostoru někdo se sklonem k exhibici, je potřeba jisté zdrženlivosti, abychom mu umožnili se soustředit, abychom svými reakcemi neumocňovali pro něj nevýhodnou situaci.

5 Závěr

Zpracování připomínek Ivana Vyskočila k dialogickému jednání je obecnějšího charakteru s vyzdvžením základních navozujících pojmů. Při podrobnější analýze bychom pak našli složitější a specifitější odkazy, které danou disciplínu nasvěčují z hlubší podstaty Vyskočilovy osobnosti, jeho zaměření. Vyskočil často odkazuje k Janu Patočkovi a jeho vyjádření o hře. Hru nehrajeme my, ale ono to s námi a v nás hraje. Hra člověka je zde nahlížena jako základní existenciální fenomén.

Předložený příspěvek je především popisem, zprávou o dané problematice. Pokouší se o první kategorizaci nashromážděných dat. Odráží jak výzkumný terén, tak osobnost Ivana Vyskočila i osobní angažovanost autorky. Vlastní výzkumná práce – metodologické uchopení látky, analýza a interpretace výsledků, které by zasadily daný přístup do obecnějších souvislostí, je úkolem, který je třeba teprve splnit.

Použitá literatura:

- Čunderle, M. & Roubal, J. (2001). *Hra školou, dvakrát o Ivanu Vyskočilovi*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon.
- Fink, E. (1992). *Oáza štěstí*. Praha: Mladá fronta
- Lewin, K. (1948). *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics*. New York: Harper & Row.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada
- Rogers, C. R. (1998). *Způsob bytí*. Praha: Portál.
- Rut, P. (1996). *Nedivadlo Ivana Vyskočila*. Praha: Český spisovatel
- Vyskočil, I. (2000). Úvodem. In: E. Slavíková and E. Vyskočilová (Eds.) *Psychosomatický základ veřejného vystupování* (pp 4–8). Praha: AMU.
- Vyskočil, I. a kol. (2005). *Dialogické jednání s vnitřním partnerem*. Brno: Jamu.
- www.ivanvyskocil.cz

TEXTUALITA ŠKOLY

Lukšík Ivan

Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV

Abstrakt:

V kvalitatívnom výskume sme identifikovali stret textov socializácie s textami diferenciaciou, individualizáciou a fragmentáciou školy. V škole sa odohráva stret modernizmu s postmodernizmom a tiež stret pravidiel a disciplíny s potrebou slobody demokratizácie života na škole. Zistili sme však aj symbiózu textov, deliberáciu, inklúziu a otvorenosť voči vonkajším vplyvom.

Kľúčová slova:

Škola, text, textualita, moc

Pozn.:

Štúdia vznikla vďaka podpore nasledujúcich grantov:

Grant VEGA: Kultúra školy a výchovných zariadení so zameraním na problémové deti, č. 1/0143/08.

Grant VEGA: Dynamika sociálnych a morálnych noriem: Sociálno-psychologický výskum minoritných, marginalizovaných a znevýhodnených skupín vo vzťahu k majorite, č. 2/0179/09.

1 Škola ako textualita

Podľa sociálnych konštrukcionistov je sociálny svet vytvorený z textov² (Curt, 1994). Text nie je chápaný len ako písomný materiál, ale ako istá metafora, ako tkanina sociálneho života a sveta. Týka sa to najmä zavedených foriem sociálneho života a sveta (napr. kultúra, veda, umenie). Ľudia, rovnako ako aj výskumníci svojimi aktivitami „tkajú“ rôzne verzie sveta. Žijeme v nejakých textoch a ďalšie texty vyrábame. Slová, symboly, obrazy vytvárajú prepletenu sieť významov, textov. V textoch – sieťach významov žijeme – sú našim sociálnym svetom, texty sa naučíme a stane sa z nich naše vnútro (Bačová, 2000). Sociálne akcie, kultúrne produkty, alebo texty sú jednak zdrojmi, ale aj príležitosťami pre vytváranie mnohorakých významov a ďalších textov (Gilbert, Mulkey, 1982). To, čo sa okolo nás odohráva je množstvo príbehov, otázok, tém, množstvo textov, ktoré „čítame“ (dešifrujeme a dávame im nejaký význam). Textualita znamená prostredie textov, systém textov a ich vzájomné prepletanie. Textualita ako analytický nástroj vychádza z toho, že nemožno hľadať jedinú pravdu, lebo taká zrejme nie je. Študujú sa naratívne plurality do ktorých zahrňame rôzne témy a veci, ktoré sú predmetom záujmu. Uskutočňuje sa dekonštrukciou epistemológie, ktorá oddeľuje objekt a subjekt. Tento prístup podnecuje

² Za konceptom vnímania „Sveta ako textu“ stojí celý filozofický obrat k jazyku, od filozofie dekonštrukcie Derridu cez Foucaulta, feministickú kritiku jazyka, Pottera a Wetherellovú, diskurzívnych analytikov Fairclough, viedenská škola a pod.

vidieť „objekty štúdia“ napr. otázky, témy, veci, ako rôzne texty, ktoré čítame, dešifrujeme a dávame im význam v protiklade z pohľadom, ktorý ich vidí, ako konzistentné entity, ktoré sa snažíme poznať. Naplnenie potreby pravdivých tvrdení o nejakom texte možno za pomoci chápania textu ako produktu daného poľa motivácie a lokálneho poznania (Curt, 1994).

Ukazuje sa, že na vymedzenie prostredia školy by bolo možné použiť koncept textuality. Škola patrí medzi zavedené inštitúcie a zavedené spôsoby života. Školu možno chápať ako inštitúciu, ktorá bola najskôr *napísaná, až potom žitá*. Konkrétne slovenská škola, bola napísaná a prepísaná napr. z textov a interpretácií J.A. Komenského, reforiem M. Terézie, textov socialistickej školy a textov reformy, antireformy a ďalších, rôznych dokumentov upravujúcich výchovné vzdelávacie pôsobenie, organizáciu života a pod. na školách. Mnohé z týchto, vrátane historických vplyvov, sú prítomné na školách dodnes.

Podľa J. A. Komenského škola by mala byť verejná *ozdravovňa* (kde sa učí žiť v zdraví), *ihrisko* (kde sa cvičí činnosťami užitočným pre celý život), *rečnisko* (*naučiť sa používať jazyk a reč*), pracovňou (kde sa pracuje a nezaháľa), *dielňou cností* (aby boli cnosti zjemnené), *obrazom občianskeho života* (kde sa každý naučí raz poslúchať a raz rozkazovať), *obrazom cirkve* (poznatie Boha a jeho každodenné uctievanie). J.A. Komenský dokázal zjednotiť rysy stredovekého myslenia ako je skromnosť a oddanosť božiemu poriadku s novovekou zvedavosťou, aktívnosťou a ľudskou autonómiou (Kasper, Kasperová, 2008). Odkaz Komenského s ktorým sa stretávame, najmä prostredníctvom jeho výrokov zdobiacich školu, spočíva najmä v dôraze na všeludské hodnoty, rovnom prístupe k vzdelaniu, ale aj v odkaze života pre spoločnosť. Rakúsko uhorská škola priniesla viaceré prvky jednotnej školy, ktoré pretrvávajú do súčasnosti, napr. povinná školská dochádzka, rozvrh hodín, delenie detí do skupín podľa schopností a veku, polročné skúšanie, systém trestov a odmien a pod. Táto škola dávala príležitosť na vzdelanie deťom chudobných rodičov. Socialistická škola po roku 1976 priniesla doraz na zvládnutie veľkého množstva učiva. V občianskej výchove pretrvával doraz na ideovo politickú výchovu a internacionálnu výchovu v duchu marxizmu-leninizmu. Žiaci, okrem iného mali na základnej škole získať *zmysel pre kolektívne uplatnenie sa v práci, samostatnosť a spoločenskú zodpovednosť*. (Ďalší rozvoj výchovno-vzdelávacej sústavy, 1976). Po roku 1989 sa školy odideologizovali, zaviedla sa istá pluralita v zriaďovaní škôl, medzi školami nastala istá „trhová“ konkurencia, začali sa overovať alternatívne programy, čiastočne aj alternatívne učebnice. Školy sa voľnejšie profilovali na základe rôznych projektov, napr. Zdravá škola, Zelená škola, Otvorená škola. Pozornosť sa venovala minoritným skupinám žiakov, ako sú telesne postihnutí, alebo deti so špeciálnymi výchovno – vzdelávacími potrebami. Cieľom reformy školstva je podľa dokumentu Milénium *„premeniť tradičné encyklopedicko – memorovacie a direktívne – neživotné školstvo na tvorivo – humánnu výchovu a vzdelávanie a poznatkovo-hodnotné školstvo, kde je dôraz na aktivitu a slobodu osobnosti, jej silu vytvoriť svoj progresívny, tvorivý spôsob bytia pre život v novom tisícročí“* (Milénium, str. 16).

Texty z jednotlivých období sa prelínajú a zmiešavajú. Na školách sa stretávame s textami, ktoré reprodukujú, resp. prispôsobujú tradíciu, „miešajú“ ju, alebo nechávajú

v kontraste so súčasnými témami. Stretávame sa tu napr. s tým, ako ekologické texty prekrývajú socialistický modernizmus, alebo ako sa *modernistický socialistický kolektívizmus sa mení na kontrolovaný elektronický individualizmu* (Lukšík a kol., 2010).

2 Metodológia výskumu

V tejto štúdií sme sa zamerali na analýzu textualít dvoch základných škôl. Analýzu sme robili na základe empirického materiálu získaného zo širšieho výskumu kultúry škôl a výchovných zariadení na Slovensku (Lukšík a kol., 2010). Opierame sa o výsledky kvalitatívneho výskumu na dvoch vybraných školách za pomoci viacerých metód (interview, focusové skupiny a pozorovanie). Interview pozostávalo z nasledujúcich tematických oblastí: základné charakteristiky, typickosť školy, usporiadanie, poriadok, hranice, ich prekračovanie, symboly, rituály, ľudia a vzťahy medzi nimi, individuálna realizácia „problémový žiak/žiačka. Vo focusových diskusiách sme sa zameriavali na školu ako celok a inštitúciu, na priestor školy a na „problémových žiakov“. Pozorovanie sa zameriavalo na dokumentovanie fyzického prostredia školy (napr. umiestnenie školy v sídle, architektúra, záchody, farebnosť, vchod a pod.), usporiadania, poriadok (školský poriadok, poznámky v triednej knihe a pod), symboly a rituály (napr. umelecké výtvyry, busty, zdobenie stien v triedach a pod.), na ľudí a vzťahy medzi nimi (napr. ako sa ľudia v škole pohybujú, kde, kto a ako sa v škole zhromažďuje) a na individuálnu realizáciu (napr. osobný kútik, lavica žiaka, žiačky, šatňa a pod.). Do výskumu sa zapojili riaditelia obidvoch škôl, 13 žiakov, 9 učiteľov, 2 výchovné poradkyne a 2 ľudia z pomocného personálu školy.

V tejto analýze sa sústredíme na tieto dve školy, ktoré budeme ďalej označovať ako škola X a škola Y, ktoré sa ukázali ako výrazne odlišné v svojich textualitách, t.j. slovách, symboloch, obrazoch, ktoré vytvárajú prepletenú sieť významov. Touto analýzou sme sa pokúšali zistiť nosnosť koncepcie textuality pri popise a analýze školského prostredia.

3 Výsledky výskumu

3.1 Textualita školy X: Kontrola a výkon pre blaho spoločnosti

Vybrané popisné charakteristiky: Škola je štátna, mestská má 592 žiakov, 23 pedagogických zamestnancov z toho 17 žien. Na čele školy je riaditeľ, má dve zástupkyne. Z hľadiska veku sú zastúpení najmä učitelia a učiteľky vo veku 36–45 rokov (9) a vo veku 46–60 rokov (11), minimálne vo veku do 35 rokov (1) a nad 61 rokov (1). Škola nemá dlhodobú tradíciu.

Keďže sme prostredie vybraných dvoch škôl analyzovali ako isté textuality zamerali sme sa na slová, symboly, obrazy vytvárajúce sieť významov a textov, tkanivo sociálneho života a sveta. Textualitu školy X sme zostavili z nasledujúcich pozorovaných textov.

Text 1: Škola vychováva pre spoločnosť

Z hľadiska vonkajších hesiel a znakov škola X deklaruje rozvíjanie Komenského tradície. V tomto prípade, podľa výroku na stene školy, sa apeluje na zapojenie sa mladej

generácie do spoločnosti: „Nikto sa nerodí pre seba, všetci sa rodia pre ľudskú spoločnosť a kto jej podľa svojich síl nepomáha, nie je hoden toho, aby mu iní v niečom pomáhali.“ (J. A. Komenský).



Obr. 1: Škola X vychováva pre spoločnosť

Z rozhovorov s učiteľkami a učiteľmi vyplynulo, že žiaci sú zapájaní do chodu školy a života mimo školu, čo by sme mohli vnímať ako súčasť „výchovy pre spoločnosť“. Podieľajú sa na príprave zdravej stravy a na výzdobe školy. Realizovali sa projekty Klimatická aliancia, Zelená škola, Zdravá škola. Projekt Otvorenej školy v roku 2007 zahŕňal mapovanie stavebných štýlov historických a moderných budov v meste.

Text 2: Viacnásobná detailná a štrukturovaná kontrola. Škola má vypracovaný podrobný súbor pravidiel, práv, príkazov a zákazov platných pre žiakov. *Vnútorň poriadok školy pre žiakov a zamestnancov* má 14 strán. Zvýraznené sú pravidlá: *Žiaci rešpektujú dozor konajúcich učiteľov a zamestnancov, Nie je dovolené nosiť do školy mobilné telefóny, ...nie je dovolené používať MP3 prehrávače, Žiak je povinný mať čipový kľúč na školskú dochádzku..., Ak vyrušuje, nepracuje podľa dohodnutých pravidiel, porušuje VPŠ, bude následne postihovaný niektorým z výchovných opatrení, Je prísne zakázané šikanovať spolužiakov, vydierať, kraďnúť a ubližovať si navzájom, Žiakom je zakázané svojvoľne opustiť budovu školy!!!!!!*

Škola má okrem Vnútorňého poriadku vytvorené aj ďalšie systémy kontroly. Má systém elektronickej registrácie pri vstupe do školy a pri opustení školy. Má tiež inštalovaný kamerový systém a jedna problémová trieda je permanentne snímaná kameru. Aj intímne priestory musia byť prístupné kontrole:

(Zatváracie dvere)..... *na WC nemôžu byť, lebo podľa riaditeľa hneď by sa tam fajčilo a pod. (ž2,16.)*



Obr. 2: Kontrola intímnych priestorov na škole X

Text 3: Nerovnováha pravidiel a moci. Napriek tomu, že v názve vnútorného poriadku sa deklaruje, že sa týka žiakov a zamestnancov, v skutočnosti sa týka len žiakov. Nerovnováha v rozdelení moci je badateľná aj z výpovedí žiakov.

Niektoré učiteľky používajú vulgárne výrazy na žiakov „ty chudera“, idiot, debili, (ž2,22.20)... Za prezývku učiteľky „vranka“ dostala žiačka dvojku zo správania (ž2,22.40)

To, čo povieme na učiteľku ta sa zachová (v kamerovom systéme), to, čo ona povie na nás, to sa vystrihne (ž2,38).

Text 4: Škola ako väzenie. Škola je potom žiakmi reflektovaná ako obmedzujúce prostredie:

Musím tu byť, je ako väzenie, nič nemôžeme... mať mobily, je to iné ako na strednej škole – ako o tom hovoria kamaráti, nemôžeme cez prestávky chodiť na chodby, alebo do druhých tried za kamarátmi, stáť pri radiátoroch (ž2,8,00...).

Okno môže otvoriť len učiteľ (ž2,34).

Cez prestávky musia byť v triedach, lebo nemajú kam ísť, chodby sú malé cez leto idú na školský dvor (ž4,17,10).

Text 5: Zakázané „slobody“ sú ventilované na WC. Žiaci niektoré „veci“, ktoré sú zakázané, ako sú vzťahy medzi chlapcami a dievčatami a počúvanie hudby ventilujú na WC.



Obr. 3: Ventilácia zakázaných slobôd na WC školy X

3.2 Textualita školy Y: Komunitná škola s dohodnutými pravidlami

Vybrané popisné charakteristiky: Štátna škola, mestská, ktorá má 319 žiakov, 21 pedagogických zamestnancov z toho 18 žien (na 1 stupni sú dvaja muži). Na čele školy je riaditeľ, má zástupcu a zástupkyňu. Vekové zloženie pedagógov: do 35 rokov= 5, 36–45 rokov= 4, 46–60 rokov= 11, nad 60 rokov= 1. Škola má dlhodobú tradíciu.

Text 1: Súbežnosť viacerých posolstiev dobra, výchovy, vzdelania, verejného záujmu

V priestoroch školy Y sme sa stretli s viacerými menej dominantnými posolstvami – ideami (z hľadiska umiestnenia a veľkosti). Boli to posolstvá:

Kto dobro dáva, ešte viac dobra dostane (P.Syrus)

Človek sa môže stať človekom iba výchovou (E.Kant)

Slovenčina má dôležitý cieľ – slúžiť za most ku vzdelaniu ľudu slovenského

Posolstvo podobné ako v priestoroch školy X od J.A. Komenského bolo menej direktívne a poetickéjšie: *Všetci na jednom javisku stojíme a čokoľvek sa tu koná, všetkých nás sa to týka.*

Text 2.: Lokálpatriotný a historický tón

Škola je vnímaná ako súčasť života komunity:

Nie je však zvykom (na iných školách, v tejto škole však áno), aby učiteľ chodil do rodiny, poznal rodinné pomery svojich žiakov (u3, 2,25).

Škola sa musí kontaktovať s ľuďmi v okolí, to mi predtým chýbalo (za predchádzajúceho riaditeľa) (u3, 12,20).

...Ja som aj Y-anka a nemôžem nejako oddeliť vzťahy obec a ja a škola a ja, či škola a obec (u3, 12,40).

V škole je prítomný lokálpatriotný a historický tón. Škola má veľmi dlhú históriu, podobne ako obec, v ktorej pôsobí. Jej história siaha do 16. storočia. Riaditeľ je historik, dejepisár, miestny patriot, má historických predkov z lokality kde pôsobí škola, pôsobí v miestnom klube, kde sa stretávajú ľudia, ktorí chcú „niečo veľké za sebou zanechať“ (r, 4). Riaditeľ sa snaží pestovať hrdosť na svoju školu, na jej históriu a na slávnych absolventov.

Text 3: Len nevyhnutná regulácia, zväčša podľa extrakurikulárnych pravidiel

Škola má len niekoľko nevyhnutných písomne ukotvených regulácií. Vnútorňý poriadok školy je stručný, tvorí ho jedna strana so 17 bodmi doplnená o jednu stranu výchovných opatrení. Regulácie ohľadom telefónov a iných elektronických prístrojov tu nie sú uvedené. Pravidlá nejdú voči prirodzeným potrebám žiakov a majú istú mieru voľnosti: *Niektorobí problém s tým, že sa deti naháňajú, ja s tým nerobím problém, lebo tie deti sa musia vybiť, nie je to normálne, že dieťa sedí päť hodín na zadku, musí sa odreagovať... zasiahnem až vtedy, keď už sa bláznia, keď je to nebezpečné (u4, 18,10).*

Pravidlá sú dohodnuté neformálne. Učiteľka má svoju prácu rozloženú v triede (aj keď má svoj kabinet) a argumentuje to nasledovne:

Ja mám rozložené všetky veci na stole, aj peňaženku, aj mobil, lebo my sme sa s deťmi dohodli, toto je moje, ja nechodím tebe do tašky, ty nechod' mne do tašky a rešpektujeme sa navzájom (u3, 12,30).



Obrázok X4: Pracovné miesto učiteľky na škole Y

Text 4: Otvorená škola. Škola je otvorená aktivitám zvonka i navonok. Organizuje podujatia pre obyvateľov a žiaci sa zapájajú do aktivít mestskej časti.

Oznam:

Vážení rodičia a priatelia školy!

ZŠ a Klub Y Vás pozývajú na športové dopoludnie a posedenie pri guláši, ktoré sa uskutoční v areáli ZŠ v Y v zmenenom – zavčasu avizovanom termíne. Cena jednej porcie gulášu pre dospelých je 1 € a pre deti 0,50 €. (web školy).

Vedenie školy by ju chcelo otvoriť aj k ďalším aktivitám. Riaditeľ má plán na vytvorenie malej turistickej ubytovne v areály školy a bol by to aj priestor na spoluprácu s nejakou zahraničnou školou (r3, 12,56).

4 Diskusia a závery

Textualitu školy X, ktorú sme nazvali *Kontrola a výkon pre blaho spoločnosti* môžeme vnímať v rámci stretu širšie pôsobiacich textualít: Ide o stret jednotnej edukácie, socializácie s diferenciaciou, individualizáciou, fragmentáciou a premenou školy. V škole sa tiež odohráva stret modernizmu (výkon, získavanie zdrojov z prírody) s postmodernizmom (ekológia, virtuálne fungovanie školy) a tiež stret pravidiel a disciplíny s potrebou slobody demokratizácie života na škole. Tieto stredy textualít majú aj isté pedagogické súvislosti. Podľa Durkheima (1961) morálna pedagogika stojí pred dilemou – učiteľ k disciplíne a zároveň k autonómii. V spoločnosti opierajúcej sa o humánne hodnoty jej jednou z funkcií, ktoré má plniť učiteľ hľadanie takých pedagogických postojov, ktoré budú v smere zmierenia často protikladných cieľov. Čo sa týka moci, podľa Durkheima, by učители mali byť vedomí rozmyšľaním svojej moci a možnosti jej zneužitia. Durkheim ponúka aj východisko: čím lepšie bude učiteľ rozvíjať život školskej triedy (podľa nás aj celej školy) ako sociálnej skupiny, tým viac sa škola otvorí spoločnosti a tým viac v nej bude sil, ktoré sa postaví riziku despotizmu (Durkheim, 1992).

Textualita školy Y, ktorú sme nazvali *Komunitná škola s dohodnutými pravidlami* má výrazne rozdielne vzťahy jednotlivých textov než škola X. Vo všeobecnejšej rovine sa tu stretávame so symbiózou textov, deliberáciou, inklúziou a otvorenosťou voči vonkajším vplyvom. Táto textualita je blízka edukácii, ktorá nie len o riešení vzťahu medzi hlavnými aktérmi školy, učiteľmi a žiakmi, ale aj vecnou edukáciou, ktorá spočíva v skúmaní problémov a v neustále novom vnímaní reality. Aktéri školy diskutujú o problémoch práce a každodenného života, ako aj o problémoch svojej krajiny, kontinentu i sveta (Freire, 1973). Škola typu Y reprezentuje školy, ktoré opúšťajú žiaci potenciálne viac občiansky aktívni sú školami s väčším dôrazom na pro-demokratické priority a hodnoty akými sú vyjadrovanie a formulovanie názorov, argumentovanie a diskutovanie a chápanie odlišných názorov, spolupráca, záujem o veci verejné, avšak pri zachovávaní rešpektu voči tradičným cieľom vzdelávania a morálnym štandardom: dôraz na rozvoj jazykových zručností, získavanie vedomostí, zmysel pre povinnosť, dobré mravy a slušnosť (Zápotočná, Lukšík, 2010).

Výsledky naznačujú, že prostredie školy možno chápať ako niekoľko navzájom sa prepletajúcich textov, z ktorých každý vznikol v istej historickej etape a v istom socio-kultúrnom kontexte, z ktorých každý má v súčasnosti väčší, alebo menší vplyv, resp.

moc. Mocenské texty vyvolávajú protitexty (ventilácia na WC). Texty na seba pôsobia, ovplyvňujú sa, prelínajú sa, spájajú sa, navrstvujú sa na seba, vznikajú medzi nimi napätia, ako aj partnerstvá a istý druh symbiózy. Na textoch je možné sa aj dohodnúť a to aj medzi aktérmi, ktorí obývajú rozličné textové polia, čo je argumentom pre inkluzívnu pedagogiku, alebo pre deliberáciu v škole. Ukazuje sa tiež, že vonkajšie texty vyvolávajú vnútorné prežívanie, napr. tlak na výkon – strach.

Potvrďuje sa, že koncept textuality je možné použiť aj ako metodologický nástroj na skúmanie naratívnej plurality v istom socio-kultúrnom prostredí (Curt, 1994). Pri takomto skúmaní nejde len o to, zistiť aké texty existujú na škole, ale hlavne o to ako *žijú*, akú majú moc, akú funkciu plnia v chode školy, aké nové texty, vyvolávajú, v akom poli motivácie a lokálneho poznania sa nachádzajú.

Použitá literatúra:

- Bačová, V. (2000). *Současné smery v psychológii. Hľadanie alternatív pozitivizmu*. Prešov: FF PU.
- Curt, B. C. (1994). *Textuality and Tectonics: Troubling Social and Psychological Science*. Buckingham: Open University Press.
- Ďalší rozvoj československej výchovno-vzdelávacej sústavy (1976). Bratislava: SPN,.
- Durkheim, E. (1992). *L'éducation morale*. Paris: Presses Universitaires de France, In: J. Prokop. 2005. *Škola a spoločnosť v kritických teoriách druhej polovice 20. storočia*. Praha: Karolinum.
- Durkheim, E. (1961). *Moral Education*. New York: Free Press.
- Gilbert, G. N., Mulkay, M. (1982). *Warranting Scientific Belief*, *Social Studies of Science* 12, pp. 383–408.
- Kasper, T., Kasperová, D. (2008). *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada.
- Lukšík, I., Zápotočná O. (2010). (v tlači) *Kultúra školy a občianska participácia*. In: Plichtová a kol. (Ed.) *Občianstvo, participácia a deliberácia na Slovensku: teória a realita*. Bratislava: Veda.
- Lukšík I., Lemešová M., Fülöpová, E., Pukančík, M., Svetlíková, J., Škoviera, A. (2010). (v tlači) *Kultúra školy a výchovných zariadení*. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského.
- Milénium. *Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov*. Z: www.umb.sk/showdoc.php?id=1135 (prístup 30.8.2010).

PROBLÉMOVÝ ŽÁK – ŽÁK S PROBLÉMEM? SONDA DO SOCIÁLNÍCH REPREZENTACÍ STUDUJÍCÍCH UČITELSTVÍ

Tereza Škubalová
Masarykova Univerzita

Abstrakt:

Článek nastiňuje současný obsah pojmu „problémový žák“ a klade jej do kontextu normativní povahy pedagogicko-psychologického paradigmatu v přístupu k subjektům vzdělávání na ZŠ a SŠ. K rekonceptualizaci pojmu – „žák s problémem“ – je využit narativní přístup, konkrétně externalizace problému. Prostřednictvím tematické analýzy volných asociací na pojmy „problémový žák“ a „žák s problémem“ jsou mapovány sociální reprezentace u studujících učitelství v prvním ročníku (N72). Z analýzy kupříkladu vyplývá, že „problémový žák“ je vnímán spíše jako aktivní činitel nežádoucího konání (*šikanuje, navádí ostatní*). „Žák s problémem“ je naopak zachycován v konotacích „strádajícího“ (*šikanován, trpí problémy v rodině, má strach*).

Klíčová slova:

Problémový žák, labeling, sociální reprezentace, konstrukce významu, systemický a narativní přístup

1 Úvod

K tématu článku mě přivedli studující učitelství v prvním ročníku. Do seminářů z úvodu do psychologie přinášejí a v modelových situacích ztvárňují zvolená témata ze školního prostředí. Koncept „problémový žák“ se stává častým tématem našich diskusí.

2 Teoretický rámec

2.1 Problémový žák – problém stigmatizace

Vágnerová (1997) v publikaci *Psychologie problémového dítěte školního věku* chápe *problémového žáka* jako roli, vymezenou zjevnými či předpokládanými projevy dítěte, jejich interpretací a interpretací jejich příčin. Problémovost se promítá do oblastí: výkonu, školního neprospěchu, chování, porušování školních norem (slabá motivace, nedostatek vůle, negativismus, naschvály, neumí se ovládat) a citového prožívání.

Pedagogická publikace *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů* (Auger, Boucharlat, 2005) shrnuje začínajícími učiteli nejčastěji vnímanou problémovost žáka takto: vyrušuje při hodině (neklidný, konfliktní, agresivní) nebo odmítá pracovat.

Ve speciální pedagogice, konkrétně v etopedii se objevuje tendence ke zmírňování terminologie. V průběhu minulého století lze ve speciální pedagogice zaznamenat termíny „úchylné dítě“, „abnormální mládež“, či „defektní dítě“ (Monatová, 1998). Nové pojmy se snaží popisovat projevy chování žáka: „dítě s problémy v chování“, či „dítě s poruchou v chování“. I toto označení (podobně jako např. *riziková mládež*) je podrobo-

váno kritice za askriptivitu. Za příznivější lze považovat přejmenování *dítěte s poruchami učení na dítě se speciálními vzdělávacími potřebami* (Červenka, 2004).

Jak psychologie, tak pedagogika se snaží vést k opatrnosti při zacházení s odborným názvoslovím tak, aby nedocházelo k nežádoucímu nálepkování osobnosti jedince, neboť jsou dobře známy formativní efekty negativní anticipace, Seligmanovy sebenaplňující se předpovědi či naučené bezmoci. Zároveň však přetrvává potřeba kategorizace, třídění a diagnostiky, a to dokonce jako nabízené východisko:

„Jakmile se potíže s dítětem nějak pojmenují, jsou diagnosticky vymezeny a jestliže je možné definovat nějakou neosobní příčinu těchto problémů, můžeme zbavit dítě označení viníkem [...] Viník je za problém morálně zodpovědný a může být po právu odsouzen, není třeba na něj brát ohledy. Zjištění určité odchylky, [...] změní alespoň částečně roli problémového dítěte v roli nemocného, postiženého apod., která je sociálně přijatelnější. Odlišné definování problému většinou ulehčí dítěti život, protože ovlivní postoje dospělých – jak rodičů, tak učitelů“ (Vágnerová, 1997, s.7).

Dle Vágnerové (ibid.) tkví přínos v tom, že požadavky na dítě již nemají normativní charakter, nejsou standardizovány, ale bývají více individualizovány, rovněž zbavují dospělé vlastních pocitů nejistoty a zavinění.

Avšak tento postup rovněž může způsobovat sekundární stigmatizaci, která vede ke změně identity jednice, k akceptaci role postiženého na principu sebenaplňující se předpovědi (Bačová, 2000). Co se však děje při odebrání morální odpovědnosti za prvé s rozvíjením odpovědnosti ve smyslu autonomie, a za druhé s identitou při vnímání sebe sama (při askripci statusu) jako postiženého?

2.2 *Problémový žák, jako sociální reprezentace*

Sociální reprezentace (SR) se vyznačují jak stabilitou, tak proměnlivostí. Strukturální přístup k obsahu SR to vysvětluje existencí tzv. centrálního jádra a periferie. Centrální systém sociální reprezentace je konsensuální, stabilní, koherentní a zároveň rigidní, normativní a kontextově nespecifický. Periferní systém integruje osobní zkušenosti jedinců, je flexibilní, kontradiktorní, citlivý k aktuálnímu kontextu (Kouřilová, 2009).

Pro uvažování o SR *problémového žáka* je stěžejní představa toho, jak k poznávání objektů dochází zprostředkovaně skrze poznání jiných lidí, které cirkuluje ve společnosti (Plichtová, 2002). „Zatímco pojmy vědeckého jazyka se vztahují k souboru definic, prostřednictvím kterých se podstata jevu spojuje s pozorovatelnou skutečností, znaky běžného jazyka referují k něčemu, co reálně existuje“ (Plichtová, 2002, s. 35). Dochází tedy ke zjednodušování a dekontextualizaci. Na to poukazuje v rámci kritiky užívání askriptivních pojmů také Červenka (2004): „[...] praktikové většinou nezkoumají užívané pojmy jako takové. Spíše s nimi manipulují a na jejich základě interpretují realitu a definují situace, v nichž hodlají intervenovat do života druhých lidí“ (Červenka, 2004, s. 225).

Varování před nálepkováním žáka, či zavádění nových pojmenování nemohou nahradit hlubší porozumění tomu, že koncepce psychologické normality a abnormality nejsou fakta o lidech, ale sociální konstrukce, abstraktní koncepty vytvářené členy odborné veřejnosti (Skorunka, 2009). „Stále více problémů každodenního života se stává „nemocí“, nedostatkem či poruchou, jejichž „lčba“, je odkázána do rukou specialistů“ (Skorunka, 2009, s. 194).

2.3 Možnosti uplatnění systemického a narativního přístupu

Epistemický základ systemického a narativního přístupu vychází ze sociálního konstrukcionismu, přičemž často čerpá z post-strukturalismu, zejména Foucaultových teorií o moci/vědění a diskurzivním utváření subjektivity (Skorunka, 2009, Anderson, 2009, Foucault, 2000).

Systemická terapie předpokládá, že chování a psychické projevy jsou formovány v kontextu sociálních systémů, interakcích a sociální konstrukce reality má povahu cirkulární nikoliv lineární kauzality. Cirkularita poukazuje na nesmyslnost hledání příčin a klade důraz na hledání vzorců (Skorunka, 2009, von Schlippe, 2006).

Vzorcem se může stát například „systém determinovaný problémem“, který se uplatňuje při vzniku problému učitele s žákem. Na počátku takového systému je stav opakujících se komunikací a jednání, která jsou někým považována za nežádoucí. Problém je (vy)nalezen. Další komunikace kolem problému ho může zároveň udržovat, a to nejlépe tak, že: vyjednané vysvětlení problému vykazuje prvky bezvýchodnosti a determinujícího neopravitelného vlivu. Za příčinu jsou označeny individuální vlastnosti účastníka, jemuž je současně upírána schopnost nebo vůle řešit problém. Pocity bezmoci zúčastněných jsou provázeny přesvědčením, že řešení má v rukou třetí, nedostupná strana. Ke stabilizaci problému vedou rovněž symetrické a komplementární vztahy (von Schlippe, 2006).

Odtud čerpá námitka vůči preferované, sociálně akceptovatelnější roli žáka postiženého. Komplementarita je totiž založena na podržení rolí – pomáhající pomáhá, bezmocný zůstává bezmocným. Lze však o učitelství hovořit jako o pomáhající profesi ve srovnání s uvedenými terapeutickými přístupy?

V pedagogické literatuře jsou vedeny diskuse nad proměnou autoritativního vztahu učitel-žák v partnerský. Kolář a Šikulová (2007) odmítají možnost partnerského vztahu mezi učitelem a žákem, pro který je typická rovnocennost, vzájemnost a dobrovolnost. Za žádoucí vztah pro školní prostředí označují vztah pomáhající, kdy silnější, vychovávající, poskytuje prostor i prostředky pro seberozvoj druhému jedinci.

Takto pojímané pomáhání není v souladu se systemickým pojetím pomáhání dle Ludewiga (1992), které logicky předpokládá hledání pomoci založené na dobrovolnosti. „V jiném případě, pokud je pomoc vykonávána nebo vnucována nezávisle na žádosti, je nutno hovořit o péči, reparatuře, kontrole, nebo dokonce o poručnickování nebo zmocňování se“ (Ludewig, 1992, s. 82). Autor nevyklučuje jejich užitečnost v konečném efektu, ale zdůrazňuje jejich odlišnost od pomáhání terapeutického. Podobně Anderson (2009) poznamenává: V okamžiku, kdy jsou lidé podrobena terapeutické intervenci, kterou nevyhledali, se v ní ocitají, kvůli problému někoho jiného. Buď si nemyslí, že problém mají, a pokud si to myslí, pak to není ten, jak jej definují druzí. Z této perspektivy je možné hovořit o učiteli, který má problém s žákem než o problémovém žákovi.

Ani u obou diskutovaných terapeutických přístupů, které zastávají ne-expertní (not-knowing) přístup k obsahům nabízených klientem, není moc neproblematická. Pro Vybírala (2006) v terapii samotný koncept pomáhání implicitně zahrnuje dichotomii mocný a méně mocný, který část moci, která je mu dávana přijímá. „Systemicky, diskurzivně, narativně či konstruktivisticky zaměření terapeuti, kteří by se rádi vyhnu-li uplatňování moci, musejí počítat například s implicitní mocí plynoucí z rozdělení

pozic,[...]či profesní zkušenosti“ (Vybíral 2006, s.195). Příkladem, jak terapeut může klienta „zmocnit“, je externalizace problému.

Externalizace problému znamená zjednodušeně navození představy oddělení potíží od vlastností osoby a jejích vztahů. Jedná se o proměnu postoje a orientace v rozhovoru, o posun v používání jazyka. Pozornost je soustředěna na možné zdroje osoby, je posilováno uvědomění si nepatologických fenoménů, ceněných vlastností, otvírají se nové možnosti jak problém řešit. Předpokladem je však dobrý autentický kontakt mezi zúčastněnými a nepoužívání externalizace jako pouhé techniky (Skorunka, 2010, Chvála, Trapková, 2003).

Tam, kde někteří upřednostňují nalezení, označení příčiny, její umístění vně osobnosti žáka, sejmutí morální zodpovědnosti ze všech zúčastněných a nabízí přijatelnější sociální roli nemocného, zahrnutého nabídkou speciální péče, tam narativní terapie obrací pozornost ke zdrojům člověka a alianci při společném boji s problémem. Externalizací se nabízí možnost „nežít jako oběť problému“. Jelikož je založena na používání jazyka ve vzájemné kontextuálně vázané interakci, liší se od prostého přejmenování na *žák s problémem*. Zde je zkoumán potenciál externalizace problému na úrovni konotací u slovního spojení *žák s problémem*.

3 Výzkum

3.1 Metoda

Ke zodpovězení otázky jaké významové posuny a jaká témata se vyskytují na úrovni konotací při reformulaci slovního spojení *problémový žák* na externalizující slovní spojení *žák s problémem*, byla použita tematická analýza volných kontinuálních asociací.

Respondenti byli rozděleni do dvou skupin, z nichž jedna (N36) měla v časovém intervalu (10 minut) písemně kontinuitně (jen k zadanému slovnímu spojení) produkovat volné asociace (neomezené slovním druhem) na podnětové slovní spojení *problémový žák* a druhá skupina (N36) na spojení *žák s problémem*.

Nejprve bylo sestaveno pořadí frekvence, s jakou se vyskytují jednotlivé asociace v produkci všech respondentů. To indikuje, jakým způsobem se o tématu obvykle hovoří, které diskurzy jsou v místním společenství lingvisticky usazenější. Pro analýzu centrálních jader sociálních reprezentací (SR), byla zjištěna četnost asociací na prvních třech pozicích u každého ze souborů. Následovalo třídění celého souboru asociací dle jednotlivých témat, která nejsou dopředu daná, ale vynořují se v průběhu analýzy v závislosti na kolekci asociací. Tematické celky byly pojmenovány (na základě asociací) a vytvořeny kategorie, které byly vyčerpávající, vykazovaly konzistenci a bylo jich méně než patnáct (Plichtová, 2002). Uvedené kategorie nejsou jediné možné a získaná data jsou otevřena odlišným interpretacím. Pro hlubší vhled by bylo vhodné použít např. metodu fokusových skupin, kde by bylo možné vnímat proměny v reakcích na aktuální kontext a sledovat proces sjednávání významu mezi účastníky výzkumu. Tento postup by také umožnil doptat se na některé významy viz téma *šikana*.

3.2 Výsledky a diskuse

Tab. 1: Četnosti asociací u slovních spojení *problémový žák* a *žák s problémem*

<i>Problémový žák</i>	(N430)	<i>Žák s problémem</i>	(N342)
Šikanuje	19	Poruchy učení	22
Narušuje výuku	17	Problémy v rodině	20
Drogy	13	Šikanovaný	14
Neplní povinnosti	13	Šikana	14
Drzý	12	Nezapadá do kolektivu	11
Nedává pozor	12	Iniciativa učitele (pomoc)	11
Hyperaktivní	10	Špatné známky, prospěch	9
Neuznává autoritu	10	Nenaučený	9
Rodina	9	Psychické problémy	9
Poruchy učení	9	Drogy	9

Vyšší počet asociací na slovní spojení *problémový žák* (průměr 12) lze spojovat s plynulejší a bohatší produkcí asociací, která odkazuje k více etablované SR. Asociace ke slovnímu spojení *žák s problémem* (průměr 9,5) vykazovaly vyšší heteronomii, což poukazuje na rozvinutější individualizovanější periferii SR. Myslím si, že to lze považovat za předpoklad pro otevřenost novým významům a kontextuální citlivost.

Tab. 2: Jádrové sociální reprezentace

<i>Problémový žák</i>		<i>Žák s problémem</i>	
Narušuje výuku (nekázeň)	17	Poruchy učení	17
Hyperaktivní	10	Problémy v rodině	13
Neplní povinnosti	9	Emoce	12
Neuznává autoritu	8	Iniciativa učitele	9
Drzý	8	Šikana	8
Nedává pozor	7	Šikanovaný	7

Z celkového počtu 108 asociací se na prvních třech pozicích asociční produkce vyskytuje u *problémového žáka* nekázeň, což koresponduje s obavami ze zvládnání třídy u začínajících vyučujících (Auger, Boucharlat, 2005). Vyskytuje se souběžný výskyt hyperaktivity a narušování výuky. Hyperaktivita zde nenabývá významu diagnostikované

poruchy, spíše označuje rušivé chování na úrovni intencionální nekázně (slovesné tvary *narušuje, neuznává, nedává*). Motivace nežádoucího chování, záměrnost – nepřijímání či ignorování norem bez pocitů viny – je dle etopedie důvodem pro uvažování o „žákovi s poruchou v chování“, zatímco „žák s problémem v chování“ o svých problémech ví, chtěl by se jich zbavit, ale je bezradný (Vojtová, 2008). *Problémový žák* se jeví jako jedinec, který učitelé dělá problémy, se kterým má učitel problém a zároveň naléhavě hledá způsoby, jak ho odhalovat (*zjišťovat, pátrat, promlouvat si*) a hledat příčinu.

Iniciativa učitele (Tab. 2) u *žáka s problémem* obsahovala *speciální přístup, pomoc, péči, pozornost*. Vyskytla se i potřeba delegovat a hledat odbornou pomoc (*psycholog, poradna*). I *problémový žák* vyžadoval pozornost, ale spíše ve smyslu vynucení. *Věnovat se mu* znamenalo především *více práce*. Učitel zde měl také proaktivní přístup k řešení a tendence ke zvládnutí na něj kladených nároků (*ovládat se, více trpělivosti, snažit se*), ale návrhy se vyskytovaly až na koncích asociativních řetězců a různily se od *motivování, pochvaly* až po zavedení *fyzických trestů*.

U *žáka s problémem* jsem významově nesloučila výskyt asociací *šikanovaný a šikana*, neboť u *šikany* nebyla jasná intence, pokud bych *šikanu* tímto způsobem zvýznamnila, stal by se *šikanovaný žák* nejčtenější asociací (Tab. 1) a tvořil by jádro sociální reprezentace *žáka s problémem* hned za poruchami učení (Tab. 2). Zatímco *emoce žáka s problémem* byly významově sloučeny z odhadů emocionálního rozpoložení (*smutný, trpí, nešťastný, problémy v lásce, stydí se, citově strádá*). U *problémového žáka* se vůbec konotace odkazující k prožívání nevyskytovaly, což považuji za jedno z hlavních zjištění.

Tab. 3: Identifikovaná témata

<i>Problémový žák</i>	<i>Žák s problémem</i>
Příčiny	Příčiny
Řešení	Řešení
Poruchy	Poruchy
Osobnost – Typ, Vlastnosti	Osobnost – Typ, Vlastnosti
Návykové a omamné látky	Návykové a omamné látky
Ohrožení autority učitele	-
Pracovní nároky na učitele	Nároky na iniciativu učitele
Zdroj nekázně	-
Vliv na kolektiv	Mimo kolektiv
Agrese	Oběť
Záporný vztah ke škole	Obavy ze školy
Neplnění povinností	Neschopnost
-	Situace a kumulace
-	Emoce
-	Jinakost

U obou slovních spojení se objevila charakterizace osobnosti, přiřítání určitých vlastností, či přímo označení typem. U *problémového žáka* byl častý sklon k nálepkování osobnosti *sígr, cigán, zlobivý, záškolák, bitkař, chlípík*. U *žáka s problémem* převažovaly představy introvertované, uzavřené osoby, patřil sem i žák buď *nadaný*, nebo *nenadaný*. Což také souvisí s odlišností, vyčníváním z davu, tedy s tématem jinakosti. Jinakost kromě odlišných nadprůměrných či podprůměrných schopností doplňovaly vzhledové odlišnosti (*obezita, nadměrné ochlupení*) či sexuální orientace (*homosexuál*). Jinakost se vynořovala jako téma odlišné od osobnosti a spíše souvisela s nečitelností tak, jak ji za problémovou označuje Vágnerová (1997).

U *problémového žáka* se kolektiv potýká s jeho nadměrnou rušivou aktivitou stejně jako učitel. Kolektiv figuruje buď jako pasivní obecnost žákovu *předvádění se, strhávání pozornosti*, nebo poddajná masa, která se nechává *navádět, provokovat* či jako oběť – *posmívá se spolužákům*. Vliv na třídu může podtrhovat vnímanou intencionalitu *problémového žáka* a s ní spojené záporné hodnocení. Rovněž může docházet k „odnímání moci“ třídě, coby prvku problémového systému. U *žáka s problémem* naopak kolektiv hraje aktivnější roli vyjádřenou slovesnými asociacemi *vyklučuje, nepřijímá* a jeho nedostupnost (*kamarádů*) je příčinou jeho špatné situace a stavu.

Téma situace a kumulace u *žáka s problémem* naznačuje úvahy o okolnostech (*nestíhá autobus-pozdní příchody, zrovna se nenaučil, nevyspalý*) a zvětšujících se problémů, které se včas neřeší. Situační chápání podporuje citlivost vůči kontextu, v němž problémy vznikají i naopak nevznikají, čehož je také dobré si všimnout – situací, kdy se něco neděje – neboť tyto narušují vzorce přispívající k udržení problému.

U *žáka s problémem* se kromě vnímaných poruch (učení, hyperaktivita) objevila i témata oběti (*šikany*) a neschopnosti. Tam kde se *problémový žák* aktivně *neučí, nepřipravuje se*, tam *žák s problémem* není přípravy či naučení se schopen, látku *nechápe, nezvládá*.

Sem patří zamyšlení nad riziky patologizace a sekundární stigmatizace. Pozice oběti, či nezaviněné neschopnosti vyvolává péči a pomáhání, vysoko ctěné v humanistickém příklonu k žákům, které však při svém nereflexovaném mocenském rozměru na úrovni tvorby identit, může přispívat ke komplementárnímu podržení rolí a ve svém důsledku brzdit rozvoj žádoucí autonomie a autoregulace v souladu s vytyčovanými výchovnými cíli.

4 Závěr

Načrtnuté sociální reprezentace obou pojmů mohou tvořit podklad pro diskusi nad užíváním termínů „jako termínů“ a užíváním termínů jako nástrojů pro tvorbu identit zúčastněných aktérů. Jako další související výzkumná témata lze vidět například vcelku neviditelnou „problémovou žákyni“, či mocenské vztahy v přístupu k žákovi i žákyni v souvislosti s věkem.

Za nejdůležitější tezi považují, že existuje i **pomáhání, které nepomáhá** (Gjuričová, Kubička, 2003).

Učitel i terapeut mohou mít expertní moc, avšak například terapeuti not-knowing přístupu ji reflektují a snaží se zmocňovat klienta ve smyslu autorství vlastního příběhu. To může být důležité pro učitele při zvažování své pozice a participace na normativním

pedagogicko-psychologickém působení na žáka. Rovněž představy autorství a zmocnění mohou jevit jako nosné při budování aliancí s rodiči a dětmi.

Rozvíjení citlivosti v používání jazyka a reflexe způsobů, jakými je jeho užíváním konstruována realita považují za žádoucí a snad i za možné, nebude-li se stupňovat institucionální tlak na snižování kontaktní výuky v přípravě budoucích učitelů a učitelů. Předpokladem rozvoje v této oblasti zůstává pěstování zkušenosti přímé interakce, dialogu.

Použitá literatura:

- Anderson, H. (2009). *Konverzace, jazyk a jejich možnosti.: Postmoderní přístup k terapii*. Brno: NC Publishing.
- Auger, M.-T., Boucharlat, Ch. (2005). *Učitel a problémový žák. Strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál.
- Báčová, V. (2000). *Súčasné smery v psychológii: hľadanie alternatív pozitivizmu*. 1. vyd. Prešov: Prešovská univerzita.
- Červenka, K. (2004). Stigmatizace, morální netečnost a expertní pojmy: možné uchopení fenoménu displacement/vymístění. *Sociální studia*, č. 2, s. 215–229.
- Foucault, M. (2000). *Dohlížet a trestat*. Praha: Dauphin.
- Gjuričová, Š., Kubička, J. (2003). *Rodinná terapie: Systemické a narativní přístupy*-. 1. vyd. Praha: Grada.
- Chvála, V., Trapková, L. (2003). Osm kroků externalizace v narativní terapii. *Konfrontace: Časopis pro psychoterapii* 14, č. 4, s. 205–208.
- Kolář, Z., Šikulová R. (2007). *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada.
- Kouřilová, S. (2009). *Strukturální přístup k sociálním reprezentacím*. E-psychologie [online]. 3(2), 49–58 [cit. 24.1.]. Dostupný z [www.http://e-psycholog.eu/pdf/kouirilova.pdf](http://e-psycholog.eu/pdf/kouirilova.pdf)
- Ludewig, K. (1992). *Systemická terapie: Základy klinické teorie a praxe*. Praha: Pallata.
- Monatová, L. (1998). *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. Brno: Paido.
- Plichtová, J. (2002). *Metódy sociálnej psychológie zblízka. Kvalitatívne a kvantitatívne skúmanie sociálnych reprezentácií*. Bratislava: Média.
- Skorunka, D. (2009). *Sociální konstrukcionismus a psychoterapie*. Psychoterapie [online]. č.3–4, s.192–200. [cit. 24.1.]. Dostupné z: http://www.narativ.cz/files/pictures/clanky/socialni_konstrukcionismus_a_psychoterapie__skorun_4bf6732e78.pdf
- Skorunka, D. (2010). *Narativita a psychoterapie*. In Vybíral, Z., Roubal, J. (eds.), *Současná Psychoterapie*. 1. vyd. Praha: Portál, s. 561–582.
- Vágnerová, M. (1997). *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Univerzita Karlova.
- Von Schlippe, A., Schweitzer, J. (2006) *Systemická terapie a poradenství*. Brno: Cesta.

VYUŽITÍ METODY SEIQOL V PROBLEMATICE VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ-CIZINCŮ NA PRIMÁRNÍ ŠKOLE

Pavλίna Nakládalová

Univerzita Palackého v Olomouci

Abstrakt:

Příspěvek se zabývá aktuálním tématem interkulturního vzdělávání na primární škole a rolí učitele v tomto procesu. Cílem příspěvku je prezentovat problematiku vzdělávání žáků-cizinců z pohledu učitelů primárních škol. V rámci pilotáže disertační práce byla provedena sonda s použitím metody SEIQoL, která předkládá názory specifické skupiny učitelů primárních škol na klíčové vědomosti, dovednosti a postoje učitelů, aplikované při vzdělávání žáků-cizinců. Výsledky dílčího výzkumu by měly přispět k identifikaci klíčových znalostí, dovedností a postojů nezbytných při vzdělávání žáků-cizinců a naznačit, kterým směrem se vydat ve vysokoškolské přípravě a dalším vzdělávání učitelů.

Klíčová slova:

Vzdělávání žáků-cizinců, učitel primární školy, vědomosti, dovednosti a postoje učitelů, metoda SEIQoL

1 Úvod

Období posledních dvaceti let bylo pro českou společnost plné politických, ekonomických, legislativních i kulturně sociálních změn. Tyto události zásadně ovlivnily demografický obraz obyvatelstva. Počet pracovníků a imigrantů v České republice, se každým rokem zvyšuje a kulturně rozdílné prostředí přináší vedle kulturního obohacení i nové problémy.

Seznámení s kulturní rozmanitostí, tradicemi a hodnotami prakticky probíhá především multikulturní výchovou na školách. Ta prochází v posledních letech poměrně dynamickým vývojem. Multikulturní výchova jako pojem vstupuje do České republiky až v 90. letech a terminologické ukotvení pojmů a definic je dodnes proměnlivé. První začlenění multikulturní výchovy do vysokoškolské přípravy učitelů, se objevuje až ve školním roce 1993/1994. (Hajská, Bořkovcová, 2008) Z toho vyplývá, že současní učitelé primárních škol nebyli profesně připraveni na multikulturní složení tříd.

Přestože si většina učitelů uvědomuje nezbytnost multikulturní výchovy, praktické zkušenosti jsou u nás minimální. Proškolení učitelů v této oblasti probíhá v rámci seminářů a workshopů zaměřených na interkulturní vzdělávání a multikulturní výchovu. Ke zkvalitnění profesní přípravy, i dalšího vzdělávání učitelů v oblasti multikulturní výchovy, je třeba vycházet především z praxe a identifikovat vědomosti, dovednosti a postoje, které jsou pro učitele rozhodující. Multikulturní výchova, díky svému interdisciplinárnímu charakteru, prolíná všemi vzdělávacími oblastmi. Efektivnost multikulturní výchovy je závislá na mezilidských vztazích, klimatu ve škole a osobnosti učitele. (Gill, Vavrdová, 2005) Z těchto důvodů je výzkum zaměřen právě na učitele, konkrétně na klíčové znalosti, dovednosti a postoje.

Cílem příspěvku je prezentovat dílčí výsledky kvalitativní výzkumné sondy, která byla provedena v rámci pilotáže disertační práce, zabývající se vzděláváním žáků-cizinců. Výsledky sondy by měly přispět k identifikaci klíčových znalostí, dovedností a postojů nezbytných při vzdělávání žáků-cizinců a naznačit, kterým oblastem věnovat zvýšenou pozornost ve vysokoškolské přípravě a dalším vzdělávání učitelů.

2 Použité metody a typ výzkumu

V rámci pilotáže byly uskutečněny dvě výzkumné sondy orientované na znalosti, dovednosti a postoje učitelů primárních škol, které mají klíčovou roli ve vzdělávání žáků-cizinců. Cílem bylo získat vstupní informace od učitelů primárních škol o problematice vzdělávání žáků-cizinců. Prvotní výzkumnou metodou pilotáže byla kvantitativní Q-metodologie. Pro doplnění a rozšíření problémových oblastí v procesu vzdělávání žáků-cizinců byla zvolena kvalitativní metoda SEIQoL. Cílem této sondy bylo odhalit nová témata a zkompletovat dosavadní zjištění, na základě vnitřních zkušeností učitelů. Na podkladě výsledků bude následně vytvořen dotazník pro učitele zjišťující úroveň interkulturních kompetencí učitelů primární školy.

Design výzkumu zamýšlené disertační práce

1. Pilotáž
 - A) Q-metodologie
 - B) SEIQoL
2. Předvýzkum
 - Ověření výzkumného nástroje
3. Výzkum
 - A) Výzkumný nástroj: dotazník zjišťující úroveň interkulturních kompetencí učitelů primární školy
 - B) Analýza současné nabídky studijních disciplín na PdF v ČR

2.1 Metoda SEIQoL

Zkratka SEIQoL v označuje tzv. Program hodnocení individuální kvality života („Schedule for the Evaluation of Individual Quality of Life“). (Křivohlavý, 2003) Jedná se o kvalitativní nástroj, převážně užívaný ke zjišťování kvality života v psychologických a lékařských oborech. Koncepte metody SEIQoL přistupuje k pojetí problematiky tak, jak ji subjektivně vidí respondent. V rámci individuální charakteristiky jedinců a jejich názorů byla metoda SEIQoL, ve výzkumné sondě, aplikována na problematiku vzdělávání žáků-cizinců na primární škole. Tato metoda vede respondenta k zamýšlení nad vlastními životními zkušenostmi a profesními cíli. Ty jsou chápány jako zdroj motivace a osobního zaměření.

Cílem sondy bylo reflektovat hlavní témata vzdělávání žáků-cizinců a osobní pohled na jejich strukturu. Data získaná prostřednictvím této kvalitativní metody jsou individuální a závislá na subjektivním pohledu dotazovaných.

Ve výzkumné sondě byla aplikována zjednodušená forma šetření. Respondentům byl předložen formulář, jehož podstatou je vyjádření vlastní představy o tom, kterých pět znalostí, dovedností či postojů je rozhodujících ve výuce žáka-cizince. Po určení pěti

hlavních výroků je druhým krokem u každé znalosti, dovednosti či postoje, vyjádřit míru uspokojení v procentech. Posledním úkolem respondentů je stanovení pořadí jednotlivých výpovědí, od nejdůležitějšího po nejméně důležité. (Křivohlavý, 2003)

Vychází se z předpokladu, že zkoumaná proměnná bude rozdílná u učitelů, kteří mají zkušenost s výukou žáka-cizince a u učitelů, kteří se s cizincem ve třídě doposud nesetkali. Dalšími faktory ovlivňujícími proměnnou mohou být pohlaví, věk, osobní zkušenost respondenta, aj. Získané údaje budou odpovídat současné zkušenosti respondenta a jeho aktuálnímu stavu, nebudou označovány jako dlouhodobě stálé charakteristiky jedince. (Mareš, 2010)

3 Soubor / participantů

Cílovou skupinou byli učitelé prvního stupně běžné základní školy a jejich názory, zkušenosti a postoje v oblasti vzdělávání žáků-cizinců. Učitelé mezinárodních, bilingvních a jazykově zaměřených škol byli z výběru záměrně vyloučeni. Na základě kontaktu s vedením škol a učitelů byl proveden anketní výběr učitelů primárních škol převážně z Olomouckého kraje. i přes anketní výběr se vzorek skládal z učitelů různých věkových skupin i délky praxe. Sonda byla provedena písemnou formou. Informace a pokyny k vyplnění byly předány během krátkého rozhovoru.

Relevantními znaky výběru byly věk respondenta, pohlaví, délka praxe a jeho zkušenost s výukou žáka-cizince a typ školy, na které působí. Cílová a následně i realizovaná velikost vzorku činila 15 respondentů. Ve vzorku převažovaly ženy, věkové složení bylo rozloženo rovnoměrně, avšak žádný z respondentů nepřesáhl věkovou hranici 50 let. Přímo zkušenost s výukou žáka-cizince mají převážně učitelé s délkou praxe nad pět let.

Tab. 1: Sociálně-demografický profil výzkumného souboru

Číslo respondenta	Pohlaví	Věk	Délka praxe	Vyučoval/a žáka-cizince
1.	M	<30	< 5	ano
2.	Ž	<30	< 5	ne
3.	Ž	41–50	>20	ano
4.	Ž	41–50	>20	ano
5.	Ž	<30	< 5	ne
6.	M	30–40	5–10	ne
7.	Ž	<30	< 5	ne
8.	M	<30	< 5	ne
9.	Ž	30–40	11–20	ano
10.	Ž	41–50	>20	ne
11.	Ž	41–50	11–20	ano
12.	Ž	41–50	11–20	ano
13.	Ž	30–40	11–20	ano
14.	Ž	41–50	>20	ano
15.	M	30–40	5–10	ne

4 Hlavní zjištění a výsledky

Hlavním záměrem využití kvalitativní metody SEIQoL bylo získání individuálních náhledů na problematiku a specifikace názorů učitelů primární školy. K doplnění, ověření a prohloubení poznatků získaných Q-metodologií bylo třeba získat subjektivní pohled na problematiku a zaznamenat unikátní komplex oblastí, který je důležitý právě pro tuto skupinu. Osobní názory a postoje respondentů rozšířily škálu znalostí, dovedností a postojů, které mohou být klíčovými ve vzdělávání žáků-cizinců.

Do výsledků nebyla záměrně zahrnuta míra uspokojení respondentů, neboť tato informace nebyla pro pilotáž rozhodující.

4.1 Dílčí výsledky metody SEIQoL

Sonda s aplikací metody SEIQoL, realizovaná v rámci výzkumu disertační práce, předkládá názory specifické skupiny učitelů primárních škol na klíčové vědomosti, dovednosti a postoje učitelů, uplatňované při vzdělávání žáků-cizinců.

Výsledné údaje poukazují na to, že učitelé považují, v procesu vzdělávání žáků-cizinců, za rozhodující především aktivitu a úsilí žáka. Vedle žákovy snahy a schopností je na přední místo kladena znalost vyučovacího jazyka. Velký význam učitelé přisuzují také vztahům ve třídním kolektivu. V nejvíce frekventovaných výpovědích byly formulovány především požadavky na žáka s minimálním přičiněním učitele. Aktivita učitele je vyjádřena až při komunikaci se žákem a spolupráci s rodinou žáka. Následují znalosti, sociální dovednosti a individuální přístup učitele.

Ve výpovědích respondentů se nejčastěji objevují dovednosti a znalosti. Za nezbytné znalosti učitele jsou považovány znalost alternativních metod a kultury dané země. Výpovědi týkající se osobních postojů učitelů se převážně shodovaly, avšak vyskytovaly se méně, než požadavky na znalosti či dovednosti.

Zajímavostí je, že při srovnání výroků učitelů, kteří již mají zkušenost s výukou žáka cizince a těch, kteří doposud nevyučovali žáka-cizince, nebyly významné rozdíly. Tato názorová shoda platila i pro učitele různých věkových kategorií, avšak s rozdílem pořadí.

Získaná výzkumná data představují informační základ pro tvorbu nástroje ke zjišťování úrovně interkulturních kompetencí učitelů primárních škol.

5 Závěr

Život v integrované Evropě vyžaduje rovnoprávnou tolerantní společnost, která projevuje výlučný postoj vůči veškerým projevům nepřátelství či rasismu. Právě výchova má vést k získání takových znalostí, dovedností, které povedou ke zformování postojů a hodnot člověka. Učitel, jako zástupce vzdělávací instituce by měl figurovat jako vzor a příklad. Nikde jinde nemá učitel na žáka takový vliv jako právě na primární škole, proto je nutné, aby byl učitel dobře připraven a byl schopen pohotově a vhodně reagovat na nově vzniklé situace.

Kvalitativní sonda zaměřená na učitele primární školy se zaměřuje právě na identifikaci prioritních znalostí, dovedností a postojů, které ovlivňují proces vzdělávání žáků-cizinců. Výchozí metodou byla metoda SEIQoL, která měla přimět respondenta k zamyšlení nad vlastními životními zkušenostmi a profesními cíli.

Z výsledků sondy vyplývá, že učitelé chtějí vstupovat do vzdělávacího procesu za určitých podmínek. Logicky odmítají být jedinými nositeli aktivity a v procesu vzdělávání žáků-cizinců, považují za rozhodující především činnost žáka. Právě jeho snaha a zájem příznivě ovlivňují komunikaci a sociální vztahy vytváří nejlepší podmínky vzdělávání.

Výsledná data poukazují také na to, že mají učitelé stejné požadavky na žáky nezávisle na jejich národnosti či kulturní odlišnosti. V procesu vzdělávání žáků cizinců učitelé očekávají především snahu a přizpůsobení žáka. Na základě získaných dat vyvstává nová otázka, zda učitelé skutečně vnímají problematiku vzdělávání žáků-cizinců jako nestandardní situaci, na kterou se musí připravit především oni sami. Prvotní podmínkou možné změny je kritická reflexe praxe a sebereflexe učitelů.

Použitá literatura:

- Gage, N.L. (1971) Handbook of Research on Teaching. U.S.A.: American Educational Research Association.
- Gill, N., Vavrdová, A. (2005). Aspekty multikulturní výchovy v primárním vzdělávání. In J. Prokop, M. Rybičková (Ed.), Proměny pedagogiky. Sborník příspěvků z 13. konference ČPdS. (415–418). Praha: UK PedF.
- Glidewell, J.C. (1977) The social context of learning and development. New York: Gardner press.
- Hajská, M., Bořkocová, M. (2008). Analýza kurzů multikulturní výchovy pro budoucí pedagogy na českých vysokých školách. Praha: Člověk v tísni, o.p.s.

Tab. 2: Prioritní vědomosti, dovednosti a postoje učitelů primárních škol získané metodou SEIQoL

Počet výpovědí	Vědomost-dovednost-postoj
9	znalost jazyka, žákova snaha a zájem
8	vztahy mezi spolužáky
6	komunikace s žákem, spolupráce s rodinou
4	znalost kultury dané země, vztah učitel-žák
3	individuální přístup, adaptace
2	minimalizace rasismu, dodržování pravidel, schopnosti žáka, znalost alternativních metod
1	pochopení národa, zvládnutí byrokracie, seznámení žáků s cizí zemí, propojení kultur, porozumění textu, zpětná vazba, dopomoc při výuce, nedělat rozdíly v hodnocení, spolupráce s kolegy, doučování, sociální zázemí žáka, respekt a tolerance učitele, profesní soustředěnost, ochota udělat víc, informace o žákovi

-
- Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu : základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
- Křivohlavý, J. (2003). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál
- Mareš, J. (2010). Individualizovaná diagnostika člověka – inspirace pro metodologii pedagogiky. *Pedagogika*. LX, 138–159.

STEREOTYPY LESBICKÝCH ŽIEN V ČESKEJ REPUBLIKE A V HOLANDSKU

Linda Lörincová, Olga Pechová

Katedra psychologie FF UP v Olomouci

Abstrakt

Cieľom nášho výskumu bolo zmapovať rozdiely v priebehu coming outu, v hľadaní sociálnej opory, vo vzťahu k lesbickej komunite a v percepcii autostereotypov a heterostereotypov medzi lesbickými ženami v Českej republike a v Holandsku. Ako výskumná metóda bolo použité semištruktúrované interview. Súbor bol získaný pomocou metódy snehovej gule. Pre účasť na výskume sa podarilo získať 12 lesbických respondentiek v Holandskom kráľovstve a 12 lesbických respondentiek z Českej republiky. V tomto príspevku sa chceme zamerať predovšetkým na zistenia týkajúce sa rozdielov vo vnímaní lesbickej komunity a s ňou spojených stereotypov.

Klíčová slova:

Lesbické ženy, komunita, ingroup, outgroup, stereotypy,

Pozn.

Spracovanie publikácie bolo umožnené vďaka účelovej podpore na špecifický vysokoškolský výskum udelenej v roku 2010 Univerzite Palackého v Olomouci Ministerstvom školstva, mládeže a telovýchovy ČR.

Úvod

V rámci výskumného projektu „Coming out u lesbických žien“ sme analyzovali rozdiely medzi lesbickými ženami v Českej republike a v Holandsku. Cieľom výskumu bolo zistiť ako odlišné sociálne a kultúrne prostredie vplýva na dynamiku coming outu u lesbických žien a utváranie lesbickej identity. V texte bude venovaná pozornosť dvom okruhom, ktorých výsledky sa nám javia ako najviacej zaujímavé. Konkrétne sa zameriavame na vzťah lesbických žien k ich komunite a na vnímanie ingroup a outgroup stereotypov.

1 Teoretická východiska

1.1. Lesbická identita a stereotypy

Pojem lesbickej identity je úzko spätý z konceptom coming outu. Coming out sa dá rozdeliť na coming out vnútorný, kedy jedinec objavuje a akceptuje svoju menšinovú sexuálnu orientáciu a coming out vonkajší, kedy so svojou orientáciou zoznamuje svoje okolie. Úspešný priebeh coming outu je dôležitý pre vytváranie stabilnej identity a sociálnych väzieb. Oba procesy sú však prepojené a navzájom sa ovplyvňujú. Existuje mnoho ciest utvárania sexuálnej identity, pričom existujú veľké rozdiely nielen medzi gaymi a lesbami, ale tiež medzi rôznymi segmentmi lesbickej minority a sociálnych väzieb (Cass, 1996; Floyd, 2002).

Pre tento vývoj je významná tiež percepcia menšinovej identity, ako v majoritnej spoločnosti, tak i v rámci minority. Problematikou stereotypov spojených s vlastnou skupinou, (ingroup stereotypov alebo tiež autostereotypov) a stereotypov pripisovaných tejto skupine zo strany okolia (outgroup stereotypov alebo tiež heterostereotypov) sa zaoberal už v päťdesiatych rokoch Gordon Allport (2004). Tieto stereotypy majú vplyv na priebeh coming outu a ďalší vývoj lesbickej identity. Existencia prostredia, v ktorom sa jedinec môže v rámci svojej minority identifikovať a zoznamovať s rôznymi typmi identít a sociálnych rolí, ovplyvňuje vývin jeho vlastnej identity. Percepcia zo strany majority ovplyvňuje akceptáciu a možnosť utvárania sociálnych kontaktov v širšom spoločenskom prostredí. (Viss, & Burn, 1992)

1.2 História akceptácie homosexuality v Holandskom kráľovstve a v Českej republike

Postoje holandskej spoločnosti k homosexuálne orientovaným jedincom sa v priebehu 20. storočia markantne menili. V prvej polovici storočia napriek tomu, že homosexuáli nemuseli čeliť prenasledovaniu, boli morálne odsúdení holandskou majoritnou spoločnosťou. Po druhej svetovej vojne vznikla v roku 1946 COC (Cultuur – en Ontspannings Centrum, Kultúrne a voľno-časové centrum), najstaršia stále existujúca gay organizácia na svete. V roku 2001 bolo homosexuálom ako v prvej zemi na svete umožnené uzatvárať manželstvá a počas úplne prvej hodiny platnosti zákona, starosta Amsterdamu oddal 4 homosexuálne páry (Bruinsma, 2003). Komparatívna štúdia, ktorá porovnávala 29 vyspelých štátov dokázala, že holandská populácia najviac schvaľuje homosexuálne vzťahy. (Jaspers, Lubbers, & Alwin, 2007).

V Českej republike bola história akceptácie homosexuality odlišná. Trestnosť homosexuality bola zakotvená v práve Rakúsko-Uhorska a prevzala ju aj Československá republika, aj keď v medzivojnovom období boli pokusy o jej dekriminlizáciu. K tej ale došlo až v roku 1961, aj keď ďalej panovala istá diskriminácia. Hnutie za právo homosexuálnej menšiny vzniklo už v tridsiatych rokoch, avšak obnovené bolo až po páde komunizmu. Potom sa však začali postoje českej spoločnosti radikálne meniť. Došlo k rýchlemu nárastu pozitívnych postojov k právam gay a lesbickej komunity. V roku 2006 bolo uzákonené registrované partnerstvo, ktoré malo už niekoľko rokov predtým podporu väčšiny českej populácie. Zároveň však došlo k postupnému oslabeniu českého gay a lesbického hnutia, ktoré je v súčasnosti omnoho menej organizované a akcieschopné, než bolo v deväťdesiatych rokoch. (Fanel, 2000; Janošová, 2000; Beňová, 2007)

2 Metodológia

Kvalitatívny výskum prebiehal za pomoci semištruktúrovaných rozhovorov s 12 holandskými a s 12 českými lesbickými ženami. Toto interview pozostávalo zo 40 otázok, ktoré boli zadelené pod nasledovné okruhy: Rodina, Komunita, Ingroup a outgroup stereotypy, Diskriminácia, Priatelia a Bilancovanie. Nahrávky holandských respondentiek boli prepísané do textového editoru v anglickom jazyku a následne preložené do slovenčiny. Prepisy získaných dát boli následne tematicky analyzované kvalitatívnou metódou trsov a metódou zachytenia vzorcov.

Súbor holandských respondentiek pozostával z lesbických žien z okolia Utrechtu a Amsterdamu. Českú výskumnú vzorku tvorili respondentky z Moravy a z Prahy. Všetky rozhovory prebiehali bez akýchkoľvek dorozumievacích komplikácií. Rozhovory v Holandsku prebiehali v nerušenom prostredí bytu, v tichej kaviarni, či v parku, podľa preferencie respondentky. V prípade českých respondentiek sa rozhovory konali v ich príbytkoch a v kaviarni.

V snahe o nadviazanie kontaktu s lesbickými ženami v Utrechte a v okolí boli mailom neúspešne oslovené administrátorky webových stránok niekoľkých lesbických spolkov. Ďalším krokom bola registrácia na internetových fórach pre lesbické ženy a taktiež na akademickej webovej inzerčnej stránke univerzít v Utrechte a v Amsterdame. Na uverejnenú výzvu zareagovala jedna respondentka. Priamy kontakt sa však preukázal ako efektívnejší. Ten bol nadviazaný na Utrechtskej univerzite a prostredníctvom metódy snehovej gule sme sa skontaktovali s ostatnými respondentkami. Všetky zúčastnené boli holandskej národnosti a bielej pleti. Vekové rozmedzie respondentiek bolo od 21 do 29 rokov, s priemerným vekom 25,2 (SD=2,7).

České lesbické ženy boli tiež získané metódou snehovej gule, najmä prostredníctvom portálu Bengáles. Vekové rozmedzie českých respondentiek bolo od 21 do 40 rokov, priemerný vek bol 29 (SD=6,2). Oba výskumné súbory sú homogénne v tom, že väčšina lesbických žien pôvodom z vidieku sa v dospelosti usadila či už pre osobné, študijné alebo pracovné dôvody vo väčších mestách, kde je lesbická komunita silnejšia. Zvyšné ženy už vo väčších mestách vyrastali. Žiadna z holandských respondentiek sa nehlási k náboženskému presvedčeniu. Väčšina českých participantiek sa hlási k alternatívnym vyznaniam: k zenbudhizmu, k mystickému kresťanstvu, New Age atď. Úroveň vzdelania lesbických žien v oboch výskumných vzorkách bola takmer homogénna, väčšina respondentiek je študentkami alebo už absolventkami VŠ, menšia časť má strednú úroveň vzdelania s maturitou.

3 Výsledky

3.1 Komunita

Prvý kontakt respondentiek s lesbickou komunitou čiastočne i reflektuje jej aktuálnu podobu, charakteristickú pre konkrétnu krajinu. Kým najčastejšími prostrediami pre nadviazanie prvého kontaktu s komunitou boli pre holandské lesbické ženy gay bary, či tzv. „talking groups“ lesbického spolku Kringe, s pobočkou v 220 mestách, najbežnejším prostriedkom skontaktovania sa s komunitou bol pre české lesbické ženy internet.

Nadväzovanie prvých kontaktov bolo u respondentiek z oboch krajín závislé na miere sociálnej obratnosti jednotlivých respondentiek, každopádne väčšina žien ho považovala za jednoduché. „Zistila som, že je to pre mňa úplne prirodzené, úplne som si pripadala, ako keby som do tej doby žila ako ryba na suchu a teraz som skočila do tej vody a konečne som mohla normálne dýchať.“, popisuje svoje rozpoloženie česká lesbická žena.

Prvý dojem z lesbickej komunity bol rôznorodý u respondentiek z oboch výskumných súborov, z pravidla však súvisel s prostredím prvého kontaktu. Prevalu výrazne negatívnych dojmov uviedli holandské respondentky, zazneli prídavné mená ako

„otrasný“, „odstrašujúci“, „nepriateľský“, „zvláštny“, tie sa však vo väčšine prípadov vzťahovali na prostredie gay barov. „Ak prídete na party alebo inú akciu, každý je ešte stále neistý a práve pre túto neistotu ľudia sa stavajú veľmi arogantnými a vzdialenými. Ľudia nie sú veľmi prístupní normálnou cestou“. Naopak kladný prvý dojem si odniesli respondentky z rozprávacieho krúžku „Kringe“: „Môj prvý dojem bol veľmi pekný, myslím, že som mala nejaké predsudky, akože lesby sú takmer mužské, ale ani náhodou, sú veľmi pekné.“ Šokujúcim prekvapením bol pre holandské respondentky aj nenávistný vzťah medzi staršou maskulinnou a mladšou femininnou generáciou lesieb, ktorá má priateľský vzťah s gay mužmi. U polovici českých respondentiek prevažoval kladný prvý dojem, predovšetkým ak boli ich prvé kontakty nadviazané v intelektuálnom prostredí lesbickej komunity. Záporné či zmiešané dojmy zanechali gay bary rovnako i u českých lesbických žien: „Je to naozaj ako také malé Beverly Hills, tam každý s každým a kolujú ohováračky a tam sú tie slečny také akože maskulíne, tam nepoznáš na prvý pohľad, či to je chlapec alebo slečna a tie reči, čo vedú, ako neznášajú chlapov a ako sa pohybujú, ako sedia, ako majú tých desať reťazí okolo krku a štyri prstene na ruke, to pívko, to mi proste hlava neberie do dneška, to je proste pre mňa symbol komunity.“ Vedľa toho zapôsobilo negatívne na respondentky aj tzv. „skupinkovanie“ charakteristické najmä pre brnenskú lesbickú komunitu. Živnou pôdou pre delenie je napr. antipatia voči mužom, verejnému coming outu, Queer parade, aktivistickým feministkám, či voči lesbickým ženám s dlhoročnou skúsenosťou heterosexuálneho vzťahu: „Tam je taká obava z tej mýtickej postavy tej bisexuálky, ktorá príde, oklame ma a odíde.“

Afiliáciu k lesbickej komunitě cíti väčšina holandských i českých lesbických žien, holandské respondentky to odôvodňujú osožným efektom Kringe a české respondentky výletmi. „Je to ako v rodine, pretože cítiš, že tí ľudia to majú úplne rovnako, necítiš sa zvlášťne, nemusíš mlčať v určitých chvíľach.“, zdôveruje sa česká respondentka. Na dvojsečnosť súnalezitosti s lesbickou komunitou však upozornila holandská respondentka: „Lesbická komunita je tam skutočne len preto, aby sme boli homosexuálni, mali bezpečnú domovskú základňu, ale v skutočnosti nie sme prepojení.“

Socializačné možnosti lesbických žien boli ohodnotené českými i holandskými respondentkami ako viac menej rôznorodé a v prípade holandských respondentiek ako veľmi bohaté. České respondentky uviedli skautské výlety, gay kluby, festival eLnadruhou, filmový festival Mezipatra, výstavu fotografií Queer Eye, alternatívne divadlá alebo ženský futbal. Zaznela však i kritika lesbického aktivizmu, ktorý za posledné roky významne klesol a bol zaznamenaný skôr presun gay života na internet. Lesbický život holandských žien je okrem gay barov a diskotiek navyše obohatený o športové kluby, literárne a tanečné krúžky, spevácke zbory, homokultúrne festivaly, tzv. „eating clubs“ (každá členka v roli hostiteľky pripraví večeru pre ostatné i nové členky vo svojom príbytku). Navyše gay komunita ponúka i sieť pre profesionálov na vysokej manažérskej pozícii, ktorá ma za účel zdvihnúť ich profil. „...Tu v Holandsku máme ľudí ktorí sa snažia preraziť „ružový plafón“, ľudia na vysokých manažérskych postoch, v bankách, vo vláde... a schádzajú sa spolu, niečo ako nóbl spoločnosť.“

Postoj holandských a českých respondentiek k pride parade (pochodom hrdosti) sa výrazne líši a určitým spôsobom i odzrkadľuje hladinu lesbického aktivizmu a mentalitu

národu tej ktorej krajiny. Holanďanky boli väčšinou naklonené k pride parade, pričom zdôrazňovali obrovský zmysel tejto akcie, ako demonštrácie svetu, že homosexuálna orientácia je dôvodom na hrdosť. Časť respondentiek vníma negatívny aspekt pride parade v segregácii, avšak na druhej strane, si je vedomá jej výnimočnej roly vo zvyšovaní viditeľnosti a v boji za práva. Podľa aktivistky za ľudské práva gay ľudí vo svete, však pochody hrdosti v Holandsku už tento účel nespĺňa: *„Každý o tom vie, heterosexuáli to celkom akceptujú a myslia si, že je to sranda, ale to tak trochu vytvára imidž flámujúcej queer komunity, ktorý je celý len o tancovaní, pití a sexe. Myslím si, že pride parade tu v Holandsku by mohlo byť trochu zaujímavejšie, keby malo viac významu, takže viac politickej diskusie.“*

Markantný rozdiel vo vnímaní pride parade je zas príznačný pre české respondentky. Pozoruhodným fenoménom je, že kým lesbické ženy s neskorším coming outom, vyznačujúce sa vyššou mierou aktivizmu, majú pozitívny vzťah k pride parade, mladé lesbické ženy sa ho v ČR nezúčastňujú, pokladajú ho za nezmyselný alebo ich od účasti odrádza strach. Opodstatneným dôvodom môžu byť dve prvé a zatiaľ posledné Queer parade v Brne, z ktorých ani jeden nedopadol podľa predstáv usporiadateľov. V oboch prípadoch pochybila polícia, ktorá nezvládla svoju úlohu z hľadiska bezpečnosti. Táto skúsenosť bola však autentickým ukazovateľom tolerancie voči gay komunite: *„Je to dobrý indikátor toho, čo všetko si môžeme dovoliť, či sa môžeme naozaj nadýchnuť uprostred námestia ako gay alebo lesba.“* Z týchto dôvodov je postoj mladých lesbických žien v konečnom dôsledku i pochopiteľný. Avšak všeobecná nechuť k demonštráciám akéhokoľvek druhu je podľa všetkých respondentiek českému národu vlastná.

3.2 Ingroup a outgroup stereotypy

V snahe identifikovať a priblížiť ponímanie autostereotypov v lesbickej komunite sa respondentky z oboch krajín vyjadrovali k otázke „typickej lesby“. Pojem typická lesba vzbudzoval skôr stereotypnú predstavu než reálny sociálny jav u prevažnej väčšiny holandských a českých lesbických žien. Všetky lesbické ženy dokázali promptne zareagovať jej typológiou, ktorá väčšinou odpovedala krátkym vlasom, krátkym nechťom, úzkym rifliam, mužskej chôdzi a držaniu tela. Napriek dominantnému názoru v oboch výskumných vzorkách, že „typická lesba“ je stigmatizáciou lesbickej komunity v heterosexuálnom poňatí, naskytol sa rozdiel v stotožnení sa s dotýčným imidžom. Kým holandské lesbické ženy prechováajú skôr averzívny vzťah k „typickej“ predstave lesby, ktorú väčšinou prisudzujú k staršej generácii lesieb s drsnejším vzhľadom, pre radikálnejšie vyčlenenie sa zo systému, české lesbické ženy sa naopak v niektorých vyjadreniach prirovnali k „typickej lesbe“. Tento kontrast je zrejmy aj v odpovediach Holanďaniek, ktoré naopak zdôrazňovali svoju femininitu, čo potvrdzuje nasledujúci citát: *„...napríklad ja a moja priateľka sa prechádzame ulicami a bozkávame sa na verejnosti, len aby sme ukázali, že my všetky nemáme krátke vlasy.“*

Negatívnu stopu na lesbianizme zanechali podľa holandských respondentiek aj politické lesby druhej vlny lesbického feminizmu, ktoré predstierali náklonnosť k ženám z politických príčin: *„Dali pečať na feminizmus i lesbianizmus a to je to, čo si oko a myseľ verejnosti stále pamätá. A teraz s celou generáciou lipstick lesieb a žien, ktoré sa naozaj*

vedia vyobliekať, dať si make-up a nosia lodičky na podpätkoch, to je nová generácia a tej starej sa to nepáči, takže je medzi nimi konflikt.“, vysvetľuje holandská respondentka v kontexte rozdielnych generácií. Naproti tomu, niektoré české respondentky sa predstavovali skôr antipatiou k viac femininnej forme lesbického imidžu. V zásade sa však české i holandské lesbické ženy zhodli v tom, že lesbická komunita je svojou diverzitou veľmi pestrofarebná.

3.3 Outgroup stereotypy a postoje majoritnej spoločnosti

Napriek tomu, že holandské respondentky vnímali pohľady verejnosti na lesbické ženy pomerne kladne, prekvapivým zistením môže byť fakt, že holandské respondentky napriek lepšej legislatívnej ochrane a životným podmienkam, boli v tejto oblasti kritickejšie ako české respondentky. Pre ilustráciu, len sedem holandských lesbických žien považovalo spoločnosť za akceptujúcu, pričom päť žien uviedlo nedostatočnú alebo klesajúcu akceptáciu. Možným vysvetlením môže byť aj stúpajúci počet negatívne zaujatých imigrantov, ktorí nepodstúpili dlhodobý proces prijatia gayov ako Holanďania: „Teraz je to znovu na hrane, pretože oni stimulujú ostatných, čím klesajú ratingy akceptácie.“ Vo všeobecnosti si Holanďanky uvedomujú svoju zvýhodnenú pozíciu oproti zvyšku sveta, avšak stále pociťujú aj nedostatky, ako napríklad slovné, sexuálne podfarbené útoky zo strany mužov alebo iracionálne názory na ich homosexualitu. „Myslia si, že si mala nejaké problémy v detstve s mužmi, že si bola sexuálne zneužitá, máš psychické problémy, alebo si mala vzťahový problém s tvojou matkou.“

Pohľad českých lesbických žien na stereotypy verejnosti o lesbickej komunite je v drivej väčšine prípadov kladný, odvolávajúc sa na narastajúcu otvorenosť a akceptáciu za poslednú dekádu rokov. Z desiatich žien len dve uviedli negatívny až indiferentný postoj, ktorý vyplýva takpovediac z mentality českého národa: „„No sú schopní to tolerovať, ale nepustia si to do života, ich to vlastne nezaujíma, tí Česi nebudú bojovať proti ničomu, pretože tí radšej doma v papučiach, pivo, televízia...Skôr je to niečo, čo by tí ľudia mali robiť doma a nechodiť s tým na ulicu, nech si to robia, ale nech sa s tým neprezentujú... „Tak ich teda nechajte, ale nech mi nechodia na oči““. V rámci mediálneho sveta respondentky v Českej republike zaznamenali posun od neviditeľnosti, ktorý bol iniciovaný predovšetkým témami ako je registrované partnerstvo a adopcia. Holandské i české lesbické ženy sa však zhodujú v tom, že pozícia lesbických žien je oproti mužom gayom z hľadiska ochrany a bezpečia lepšia. Tolerantnejší postoj majoritnej spoločnosti vo väčších mestách ako na vidieku je samozrejmosťou v oboch krajinách, rovnako ako nepriaznivý postoj katolícky založeného obyvateľstva.

4 Závery

Výsledky výskumu sú limitované nielen počtom respondentiek, ale tiež ich skladbou. Respondentky z Českej republiky boli v priemere staršie a reprezentovali dve generácie.

V rámci nášho výskumu sme mapovali rozdiely medzi vnímaním lesbickej komunity u holandských a českých lesbických žien. Holandská lesbická komunita sa javí ako vo všeobecnosti viac aktívna a lepšie organizovaná. Holandské respondentky sa tiež me-

nej identifikovali s tradičnými stereotypmi o lesbických ženách. Tieto výsledky súvisia s odlišnou štruktúrou a históriou lesbických minorít v oboch krajinách.

Použitá literatúra:

- ALLPORT, G. (2004). O povaze predsudků. Praha: Prostor.
- BEŇOVÁ, K. et al. (2007). Analýza situace lesbické, gay, bisexuální a transgender minority v ČR. Praha: Úřad vlády ČR.
- BRUINSMA, J.F. (2003). Dutch law in action. Nijmegen: Ars Aequi Libri.
- CASS, V. C. (1996). Sexual orientation identity formation: a western phenomenon. In Cabaj, R. P., & Stein, T. S. (Eds.). Textbook of homosexuality and mental health. Washington: American Psychiatric Press. 227–251.
- FANEL, J. (2000). Gay historie. Praha: Dauphin.
- FLOYD, F. J. (2002). Sexual orientation identity formation among gay, lesbian, and bisexual youth: multiple patterns of milestone experiences. *Journal of Research on Adolescence*, 12(2), 167–191.
- JANOŠOVÁ, P. (2000). Homosexualita v názorech súčasnej spoločnosti. Praha: Karolinum.
- JASPERS, E., LUBBERS, M., & ALWIN, D. (2007). „Attitudes around homosexuals: contact effects from a life course perspective“ Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association, TBA, New York, New York City, Aug 11, 2007. [Dostupné z databáze EBSCO, cit. 2010-09-24].
- VIS, D. C., & BURN, S. M. (1992). Divergent perceptions of lesbians: Comparison of lesbian self-perception and heterosexual perception. *The Journal of Social Psychology*, 132 (2), 169–177.
- WARNER, D. N. (2009). Toward a queer research methodology. *Qualitative Research in Psychology*, 1, 321–337.

SUPERVIZE V PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVĚ SESTER (SKUPINOVÁ DISKUSE – FOCUS GROUP)

Milena Vaňková¹, Eva Marková², Jindra Blatnická²

¹Ústav ošetrovatelství 3. LF UK v Praze, Ruská 87, 110 00 Praha 10

²Ústav teorie a praxe ošetrovatelství 1. LF UK v Praze, ul. Vídeňská 800, 140 59 Praha 4

Abstrakt:

Supervize v současnosti významně přesahuje své tradiční uplatnění v psychotherapii a sociální práci a dostává se do nových konotací také v ošetrovatelském a zdravotnickém kontextu. Příspěvek na základě výsledků kvalitativního výzkumu pomocí metody „focus group“ přináší základní informace o problematice supervize z oblasti ošetrovatelství včetně názorů participantek, vysokoškolských studentek bakalářského programu ošetrovatelství oboru všeobecná sestra (kombinovaná forma studia, 3. ročník), na pojetí supervize v ošetrovatelství.

Klíčová slova:

Kvalitativní výzkum – focus group – supervize – pregraduální vzdělávání – sestra – ošetrovatelství

Úvod

Supervize je v českém ošetrovatelství stále ještě novým fenoménem, a to nejen na pregraduální úrovni vzdělávání nelékařských zdravotnických pracovníků – sester, ale také v oblasti klinické praxe. Výsledky zahraničních studií dokládají, že supervize poskytuje sestřám podporu a úlevu od stresu a slouží k rozvoji profesionální odpovědnosti i odborných dovedností a znalostí sester (např. Arvidsson a kol., 2001; Berg, Hallberg, 1999; Edward a kol., 2006 aj.). Profesionální rozvoj sester v supervizi se tak stává nástrojem ke zvyšování kvality ošetrovatelské péče. Supervize odborné praxe studentů nelékařských zdravotnických oborů, tedy supervize v oblasti pregraduálního vzdělávání sester může přispět ke zkvalitnění praktického vzdělávání a získávání praktických kompetencí studentů již v rámci studia (Vaňková, 2010). Supervizi odborné praxe vnímáme jako místo podpory profesního růstu studenta, kde by měl student získat teoretické vědomosti a praktické zkušenosti se supervizí jako součástí své profese a jako prostředku systematického rozvoje vlastní odborné kompetence. K problematice supervize odborné praxe studentů nelékařských zdravotnických oborů se vztahuje mnoho zatím nevyjasněných otázek. Výzkumné kvalitativní šetření, které by se zaměřilo na analýzu supervize v kontextu českého ošetrovatelství na pregraduální úrovni vzdělávání studentů ošetrovatelství – sester, nebylo zatím v České republice publikováno.

Cíle výzkumu

- Získat základní informace o problematice supervize z oblasti ošetrovatelství;

- Identifikovat individuální perspektivy (postoje, názory, zkušenosti) participantů výzkumu na problematiku supervize v ošetrovatelském kontextu;
- Identifikovat vnímání a pojetí supervize jako integrální součásti pregraduálního vzdělávání sester z pohledu participantů/studentek ošetrovatelství – sester.

Desing a průběh výzkumu

Etické aspekty výzkumu a ochrana identity participantů

Každá studentka – účastnice výzkumného šetření byla informována o účelu a plánovaném průběhu výzkumu, včetně jeho dobrovolnosti. Studentky byly ujištěny, že nemají povinnost se výzkumu zúčastnit. Byly také ujištěny, že jejich účast (nebo odmítnutí účasti) žádným způsobem neovlivní hodnocení jejich studia a že jejich identita zůstane důvěrná. Studentky podepsaly před vlastní realizací focus group „Poučený souhlas účastníků výzkumu o cílech, metodě a podmínkách účasti ve výzkumu“ a byly požádány, aby souhlasily s nahráváním setkání na diktafon. Přepisy audiozáznamu byly identifikovány kódovými čísly a písmeny (známými pouze výzkumníci), aby se zajistila jejich důvěrnost. Studentky byly informovány o postupu zpracování dat včetně možnosti získat z výzkumu vyplývající závěry.

Metoda výzkumu

Vzhledem k šíři problematiky fenoménu supervize jsme se pro zpřehlednění problematiky rozhodly využít kvalitativní metodologii – focus group. Strauss a Corbinová (1999, s. 10; srov. Pavlica a kol., 2000; Bártlová, Sadílek, Tóthová, 2005; Miovský, 2006 aj.) termínem kvalitativní výzkum rozumí „jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace.“ Morgan (2001, s. 9–10) popisuje metodu focus group jako „...metodu, pomocí níž se nenásilně zorientujeme v tématech“. Přikláníme se k vymezení ohniskových skupin, (Morgan, 2001; Švaříček, Šedová a kol, 2007), které je definováno jako technika výzkumu, jež shromažďuje údaje prostřednictvím skupinové interakce vzniklé v debatě na téma určené badatelem.

Participantky

Skupinového rozhovoru se zúčastnilo celkem 24 participantek. Průměrný věk byl 33 let. Nejmladší účastníci bylo 25 let a nejstarší 56 let. Mezi participantkami výzkumu mělo 20 středoškolské vzdělání ukončené maturitou, 5 absolvovalo vyšší odbornou školu (titul Dis). Specializaci získaly 4 participantky. Průměrná délka výkonu profese sestry byla 13 let, nejdéle vykonávaná praxe byla 37 let a nejkratší 5 let. Nejvíce zúčastněných participantek (20) je zaměstnáno v nemocničním zařízení ve státní sféře, v soukromém zdravotnickém zařízení pracují pouze 4 participantky výzkumu.

Organizační a personální aspekty výzkumu

Výzkumné šetření bylo realizováno dvěma pracovnicemi – moderátorkou focus group byla Mgr. Milena Vaňková (3. LF UK Praha) a pomocnou moderátorkou Mgr. Jindra Blatnická (1. LF UK Praha). Výzkumné šetření proběhlo v říjnu 2010 v prostorách Ústavu

teorie a praxe ošetrovatelství 1. LF UK v Praze, ul. Vídeňská 800, 140 59 Praha 4. Jmenný seznam účastníků šetření je uložen u přednostky ÚTPO 1. LF UK.

Průběh výzkumu

Studentky byly požádány, aby se zúčastnily celkem tří ohniskových skupin, vedených moderátorkou – odbornou asistentkou (výzkumníci). Smíšená skupina – vzorek participantek – byla vybrána z několika důvodů. Velikost ohniskové skupiny byla omezena na 8, 7 a 9 osob, aby se dosáhlo cíle podrobné analýzy zkušeností účastnic výzkumu. Každé setkání trvalo 1 hodinu a celkem jsme takto pracovaly se třemi diskusními skupinami.

Úroveň skupinové strukturovanosti a standardizace interview

Struktura diskuse jednotlivých ohniskových skupin byla vytvořena na základě rozvahy moderátorky tak, aby co nejvíce odpovídala daným cílům. V přípravné fázi výzkumu bylo diskutováno zajištění konsenzu mezi různými členy výzkumného týmu v otázce, jaká témata a jak detailně mají být rozkryta. Vzhledem k tomu, že téma výzkumu „Supervize v ošetrovatelství“ je značně široké, zúžily jsme problematiku na dílčí téma „Supervize v kontextu pregraduálního vzdělávání sester“ a stanovily jsme konkrétní otázky, které moderátorka pokládala a na něž participantky odpovídaly. Diskusní otázky byly uspořádány do „Průvodce – souboru diskusních témat a otázek“, jímž se moderátorka řídila ve více či méně stejném sledu ve všech ohniskových skupinách (viz. *Příloha č. 1*). Byla zvolena tzv. trychtýřová strategie (Morgan, 2001, s. 57). Ve všech skupinách tak byly kladeny tytéž otázky, avšak v průběhu diskuse vyplynula potřeba některé otázky modifikovat, případně doplnit či dovysvětlit.

Příloha č. 1. „Průvodce – soubor diskusních témat a otázek“ pro moderátora focus group

Jedna z věcí, o kterou máme obzvláště zájem, je téma a problematika supervize. Když o tom přemýšlíte, co vás napadá?

- Co si představíte pod pojmem supervize?
- K čemu je podle vašeho názoru supervize dobrá?
- Jaké problémy/témata by sestry při supervizi nejspíše řešily?
- Jak má být supervize v ošetrovatelském kontextu poskytována?
- Kdo by pro vás osobně byl důvěryhodnou osobou supervizora (k němuž byste bez obav chodila)?
- Máte zkušenost ze supervize na vašem pracovišti? Jakou?
- Co očekáváte od volitelného předmětu supervize odborné praxe?
- Máte případně další podněty, které považujete za důležité a rád/a byste je ještě, v rámci tohoto tématu, zmínil/a?

Moderátorka děkuje za účast (jménovitě);

„Briefingové interview“ okamžitě po sezení (Morgan, 2001, s. 75).

Analýza a interpretace výsledků

Diskuse v rámci focus group byly nahrávány na diktafon, poté doslovně přepsány a výsledný text podroben obsahové analýze. Záznamy byly pozorně přečteny, přičemž obsahová analýza proběhla tak, že v souladu s výzkumným úkolem byly vybrány obecnější charakteristiky či kategorie, o kterých zkoumaný text vypovídal (Pavlica a kol., 2000, s. 66–68), a to ve třech krocích: 1. krok – vyčlenění důležitých informací a znaků; 2. krok – označení informací a znaků v textu (barevně); 3. krok – zobecnění a pojmenování informací a znaků názvem, který vystihuje podstatu těchto informací a znaků. U některých výpovědí bylo poměrně obtížné se jednoznačně rozhodnout a přiřadit výrok pouze k jedné z uvedených kategorií. Novým porovnáváním kategorií a subkategorií a jejich přeskupováním ve smyslu nově objevených významů byla vytvářena nová kauzální spojení. Na závěr byl proveden soupis a vyhodnocení jednotlivých položek.

V diskusních skupinách byl zaznamenán široký rozptyl názorů (nejednotnost, neznalost, neshoda) mezi participantkami výzkumu ohledně definice a funkcí supervize (srov. např. Havrdová, Hajný et al, 2008). Supervize byla v povědomí většiny oslovených participantek spojována především s konceptem kontroly/řízení. V ošetrovatelské zahraniční literatuře se vymezení supervize a přímého řízení zaměstnanců objevuje např. v publikaci autorů Bonda, Hollanda (2001). Mezi témata, navrhovaná účastnicemi ohniskových skupin jako potenciální „zakázky“, patřila: problematika vztahu mezi sestrou a klientem/pacientem; způsob a průběh práce zdravotníků s klientem; spolupráce v multidisciplinárním týmu a kompetence jednotlivých profesí; témata související s problematikou a prevencí syndromu vyhoření. V příspěvku, vzhledem k omezeným možnostem rozsahu, neuvádíme kompletní přehled výsledků a autentických výpovědí účastnic výzkumu. Odkazy na vybrané závěry, podložené citacemi jednotlivých participantek, jsou pro názornost uvedeny v *Příloze č. 2*.

Příloha č. 2. Analýza autentických záznamů rozhovorů: výběr témat

n = 24; pohlaví: ženy; průměrný věk 33 let

KATEGORIE	PODKATEGORIE	VÝPOVĚĎ PARTICIPANTA
POJEM SUPERVIZE	Supervize jako kontrola (negativní konotace)	<p>1/C „Jestli ta supervize není, když někdo dozoruje, jak ty lidi pracují, ale ne na základě nějakých ISO norem, ale prostě tak, jak oddělení běží.“</p> <p>1/E „Já jsem slyšela o supervizi v oblasti telekomunikací, kdy supervizor dohlíží nad pracovníky, je to vlastně něco jako vedoucí, který dohlíží a kontroluje jejich práci.“</p> <p>1/G „Pro mě je to trošku scifi. Takové jako že říkají, jak se to má dělat. To si ale myslím, že nemůže v životě fungovat. To je moje představa supervize.“</p> <p>1/H „Se supervizí jako takovou v Česku zkušenost nemám. Na Slovensku také ne, ale mám zkušenosti z Anglie. Tam je supervizor někdo, kdo za vámi stojí...Supervize je pomoc i kontrola. Oni vám pomohli ale pak si to zkontrolovali, zda jste to pochopila, zda a co jste si vzala z toho, co vám poskytli.Takže to byla informace i kontrola. Ta kontrola, ten dohled převažoval.“</p> <p>2/C „Mě se to spojuje s nějakým supervizorem, takže kontrola.“</p> <p>2/E „Já to vnímám jako prostor, pro vychytávání problémů, dohled, dozor.“</p> <p>2/G „Napadlo mě, že je to vlastně asi stejně jako audit. Možná supervize a audit budou totožné, jen u toho auditu se řídíme podle mne jasnými pravidly a možná u té supervize se spíše přikláníme k té praktické stránce věci. Nevím, jak to mám přesně popsat.“</p> <p>3/B „Debata ve skupince o tom, jak se věci mají řešit správně.“</p>
	Supervize jako řízení, vedení	<p>1/A „U lékařů to funguje tak, že je ve službě nejstarší atestovaný lékař, a když se něco děje, tak on rozhoduje o postupech, o tom co se udělá nebo neudělá za výkon, on má kompetenci a zodpovědnost i za provedení celého toho výkonu a léčbu. Když je nějaký problém, tak on za jeho řešení zodpovídá. To je supervize.“</p> <p>2/D „Já si myslím, že je to zhodnocení a tím směřování k nějakému zlepšení“</p> <p>3/A „Řeší se určitá situace a dostaneme se dál“</p>
	Supervize jako prostor pro výuku a vzdělávání	<p>2/A „ Je to povídání o zkušenostech z praxe, o něčem, co sestry zažily“</p> <p>3/H „Supervizor přijde a dá v supervizi konkrétní rady. Představí nějaké téma, které se bude rozebírat, a hledat konkrétní řešení“</p>
	Supervize jako pomoc, podněcování, inspirace (pozitivní konotace)	<p>1/F „Myslím, že je to nějaký teoretický podklad, nebo nějaká vize, představa, jak by to mělo do budoucna být, aby to bylo všechno perfektní, a přesně to si myslím, že to tak nikdy nebude.“</p> <p>2/B „Ukazuje směr, kterým by se oddělení, naše práce měla ubírat, aby se podmínky pro sestry zlepšily.“</p> <p>3/ C „Ideální pohled na určitou věc.“ „Prostě takový krásný sen.“</p> <p>3/ D „Rozhovor o naší praxi a o možnostech, jak situaci vylepšit.“</p> <p>3/ E „Pohled, nadhled na praxi.“</p> <p>3/F „Diskuze, ideál, co bychom pro sebe mohly chtít“</p>
	Supervize – obecná formulace / „neznalost“	<p>1/B „Já přesně nevím, co to je, setkala jsem se s tím pojmem v běžném životě, ale ne ve spojitosti s praxí v ošetrovatelství.“</p> <p>2/F „Ne, to slovo jsem nikdy neslyšela, prostě jsem si ho přečetla v rozvrhu.“</p> <p>3/CH „Je to debata na určité téma nedokážu si konkrétně představit, ale asi nějaká debata.“</p>

KATEGORIE	PODKATEGORIE	VÝPOVĚĎ PARTICIPANTA
TÉMA „SUPERVIZNÍ ZAKÁZKA“	Problematika vztahu s klientem/pacientem	<i>3/B „Nehleď na to, pacient prožívá psychický stres a chce to na vás vykřičet, tak vy nemůžete říct, počkejte na mě, já tam musím něco dodělat a musíte si zatím sednout na židli...“</i>
	Způsob a průběh práce zdravotníků s klientem	<i>1/G „Tě práce je hrozně moc a nestíháme to všechno. Ta péče u pacientů pak není tak kvalitní“ 2/C „Nás vystavují stresu jak pacienti, tak návštěvy. Všichni chtějí být informováni, nejen nejbližší příbuzní. Za neděli se od pacienta vystřídá třeba pět, šest rodinných příslušníků. Každý chce informace jednotlivě, samozřejmě, já to chápu, ale vy se dostáváte do stresu. Některé rodiny spolu vzájemně nekomunikují a lékař nechce přijít ani jednou, natož pak čtyřikrát nebo pětkrát.“</i>
	Spolupráce v multidisciplinárním týmu a kompetence jednotlivých profesí	<i>1/A „Supervize může být o týmu, a bylo by to zajímavé, protože už jenom to slovo tým vnímá každý jinak.“ 3/D „Kdyby na kliniku přišel třeba psycholog a řešil problémy mezi sestrami, spolupráci v týmu, sestra lékař, vždyť je toho tolik, těch problémů, ale neřeší se to. Vždycky to na sebe vykřičíme v práci, druhý den to zapomeneme. ... To jsou skutečně rozpory, které v člověku leží třeba dva tři roky. Třeba se i vyovídáme mezi sebou, ale neřeší se to, Ty problémy se opakují, situace trvá dál.“ 3/G „Možná je to také to, že se na nás doktoři snaží házet svoji práci. Teď se nám stalo, že doktorka nebyla schopná zareagovat u pacienta, kterého bylo potřeba napojit na dialýzu...“ 3/Ch „Tam hrozí kdykoli srdeční zástava a já tam stojím sama, bez nikoho. No a pak přijde směrnice, že máme volat při hypotenzi 100/50 árového lékaře. To je přeci nesmysl. Já potřebuji mít někoho za zády, protože sama to podání léků v kompetenci nemám. A v případě, že se nemohu spolehnout na lékaře, tak se ten stres ve mně kumuluje a skutečně jsou to hrozné stresy. Tam už jde o život. A kde to pak máte ze sebe dostat...“</i>
	Problematika syndromu vyhoření	<i>1/F „Řešení vyhoření, to určitě patří do rukou někoho, před kým se všichni zúčastnění cítí bezpečně.“ 1/H „Spíše je na pracovišti to, že ve snaze co nejvíce ušetřit, je nás čím dál méně na péči o pacienty, takže já, nebo sestry na pracovišti se dostáváme spíše do časového stresu. Je nedostatek sester a řešení problému jak nahradit chybějící personál.“ 3/C „Já potřebuji mít někoho za zády, protože sama to podání léků v kompetenci nemám. A v případě, že se nemohu spolehnout na lékaře, tak se ten stres ve mně kumuluje a skutečně jsou to hrozné stresy. Tam už jde o život. A kde to pak máte ze sebe dostat.“ 3/F „...po noční se ta sestra nešla ani vyspat, protože měla strach, jestli to pacient přežil a potom nakonec nepřišlo ani poděkování...“ „U nás na dialýze jsou vesměs chroničtí pacienti. Takže kdyby k nim přišla nějaká cizí sestra zvenku a byla s nimi jeden den, takže by to na ni působilo hodně stresujícím dojmem, ale tím, že tam pracuji už dlouho, už mě to nechává chladnou.“</i>

Limity výzkumu

Diskutabilní může být aspekt validity (platnosti) a reliability (spolehlivosti) získaných dat. Je třeba vzít v potaz možné obavy z otevřenosti odpovědí participantek. V úvahu přichází také vliv autocenzury a konformity při analýze výsledků. Jako výzkumnice jsme si také vědomy omezené velikosti vzorku respondentů, což může mít vliv na zobecňování získaných poznatků.

Závěry a implikace pro praxi

Záměrem naší práce bylo na základě výzkumu zmapovat současnou situaci v oblasti uplatňování supervize v ošetrovatelském kontextu. Z výzkumu vyplývá, že potenciál supervize v kontextu ošetrovatelství, tedy v oblasti vzdělávání sester a pracovníků dalších nelékařských zdravotnických oborů, je zatím nedostatečně využíván a rozvíjen. Výzkum mapoval postoje, znalosti a názory studentek ošetrovatelství – sester na supervizi jako součást jejich pregraduálního vzdělávání. Problematika supervize v ošetrovatelství/pregraduální přípravě sester realizovaná formou volitelného předmětu byla pro většinu účastnic nová. Díky zkušenostem z klinické praxe u nich existovala určitá nedůvěra v proces (efektivitu) supervize. Výzkum umožnil lépe pochopit potřeby studentů a případně stanovit efektivnější a relevantnější obsahy supervizních seminářů.

Efektivní a „učící se“ zdravotnické organizace, tedy nejen organizace zdravotnického školství, by měly začít vnímat supervizi jako integrální součást ošetrovatelské praxe. Supervize v kontextu ošetrovatelství by se měla stát nezbytným a důležitým nástrojem k podpoře profesního vzdělávání studentek/sester a sloužit k rozvoji a změně kvality poskytované ošetrovatelské péče. Naše práce je příspěvkem k diskusi na toto téma.

Použitá literatura:

- ARVIDSSON, B., LOFGREN, H., FRIDLUND, B. (2001). Psychiatric nurses conceptions of how a group supervision program in nursing care influences their professional competence: a four-year follow study. *Journal of Nursing Management*, 9(3), 161–171.
- BÁRTLOVÁ, S., SADÍLEK, P., TÓTHOVÁ, V. (2005). *Výzkum a ošetrovatelství*. Brno: NCONZO.
- BERG, A., HALLBERG, I. R. (1999). Effects of systematic clinical supervision on psychiatric nurses' sense of coherence, creativity, work related strain, job satisfaction and view of the effects from clinical supervision: a pre post test design. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 6(5), 371–381.
- BOND M., HOLLAND, S. (2001). *Skills of clinical Supervision for Nurses: a practical guide for supervisees, clinical supervisors, and management*. (2nd ed.) Open University Press, Buckingham – Philadelphia.
- EDWARDS, D., COOPER, L., BURNARD, P., HANNINGAN, B., ADAMS, J., FOTHERGILL, A., COYLE, D. (2005). Factors influencing the effectiveness of clinical supervision. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 12(4), 405–414.
- HAWKINS, P., SHOHET, R. *Supervize v pomáhajících profesích*. (2004). Praha: Portál.
- HAVRDOVÁ, Z., HAJNÝ, M. et al. (2008). *Praktická supervize. Průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén.
- HENDL, J. (1999). *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: UK v Praze, Karolinum.
- MIOVSKÝ, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada: Praha.
- MORGAN, David L. (2001). *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Tišnov: Sdružení SCAN; Brno: Psychologický ústav akademie věd; Boskovice: Nakladatelství Albert.

- PAVLICA, K. a kol. (2000). Sociální výzkum, podnik a management. Průvodce manažera v oblasti výzkumu hospodářských organizací. Praha: Ekopress.
- STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. (1999) Základy kvalitativního výzkumu. Brno: Albert.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. a kol. (2007). Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál.
- VANĚKOVÁ, M. Supervize jako forma profesního rozvoje a vzdělávání sester. (2010). In Marková, E. (Ed). Pracovní den Marty Staňkové I. Inovace v pregraduálním vzdělávání sester. Sborník z konference s mezinárodní účastí. (pp. 45–50) Praha: ÚTPO 1. LF UK Praha.

ASPEKTY OVLIVŇUJÍCÍ ŽIVOTNÍ SPOKOJENOST SINGLES

Veronika Očenášková

Katedra psychologie, Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Abstrakt:

Cílem výzkumu bylo zmapovat subjektivní životní spokojenost mladých lidí žijících bez partnera v kontextu možností a omezení, které z tohoto stylu života vyplývají. Jedná se o kvalitativní studii realizovanou prostřednictvím polostrukturovaného interview doplněného metodou SEIQoL (O'Boyle, McGee a Joyce, 1994; u nás Křivohlavý, 2001). Do výzkumu bylo zapojeno 11 mužů a 11 žen ve věkovém rozpětí 25 – 35 let, kteří jsou ekonomicky nezávislí na rodičích, nekohabitují, jsou déle než 3 roky bez trvalého partnera a nikdy nežili v manželském svazku. Kvalitativní analýza rozhovorů odhaluje aspekty, jenž souvisí se životní spokojeností singles v jednotlivých oblastech jejich života: hodnotová orientace, konflikt láska vs. kariéra, potřeba nezávislosti bez ochoty se omezovat a ulpívání v minulém vztahu.

Klíčová slova:

Životní spokojenost, aspekty životní spokojenosti, singles, subjektivní důležitost hodnoty partnerství, minulá zkušenost s partnerstvím

1 Úvod

Výzkumy ukázaly, že naprostá většina mladých lidí bez dlouhodobého partnera pojí své budoucí plány a očekávání s partnerstvím a potažmo i se založením rodiny (Cargan, Melko, 1982; Tomášek, 2006). V různorodosti životních příležitostí a rychlém tempu doby se mnozí ztrácejí a nalézt partnera se kratší či delší čas nedaří. Slovo singles asociuje individualismus, úspěšnou kariéru, dostatek času na práci i zábavu a svobodný styl života bez nutnosti se omezovat. To vše ale souvisí i s nenaplněnou potřebou intimity, osaměním a možnostmi, které, ač se na první pohled zdají rozmanité, jsou pro singles v mnoha společenských aspektech stále omezené. Kvalitativní studie, která vznikla v rámci méj diplomové práce, se zabývala životní spokojeností v jednotlivých oblastech života, prožívanou spokojeností v rámci mezilidských vztahů a také spokojeností s vnímaným nastavením společnosti z pohledu mladých lidí bez partnera. Kvalitativní analýzou dat získaných z polostrukturovaných rozhovorů jsem navíc identifikovala aspekty, které souvisely s prožívanou spokojeností v těchto oblastech života a v aktuální situaci „bez partnera“. Polostrukturované rozhovory byly doplněny metodou SEIQoL (O'Boyle, McGee a Joyce, 1994). O spokojenosti se „singlovstvím“ a jednotlivých aspektech životní spokojenosti u singles pojednává i tento příspěvek.

2 Singles a jejich životní spokojenost

V současnosti se zejména ve velkoměstech USA a západní Evropy o „singles“ hovoří doslova jako o alternativním životním stylu, který je podporovaný nabídkami speciálních služeb a produktů (Drotován, Bleha, 2008). Sociolog Tomášek (2003, in Mareš, Potočný,

2003), který se problematice intenzivně věnuje, uvádí, že singles v našich kulturních podmínkách nelze jednoznačně chápat jako osoby žijící programově samy ve smyslu promyšlené volby životního stylu.

Singles je tedy velmi nevyhraněná a obtížně vymežitelná skupina. Nevyhraněnost pojmu pak v konečném důsledku znamená, že do této kategorie jednou řadíme jen osoby trvale svobodné, jindy však i osoby rozvedené, či ovdovělé (Tomášek, 2003). Značně složitou se stává i typologizace a zařazení konkrétního jedince do příslušné kategorie. Nejznámější Steinova bipolární typologie (1981) dělí singles dle kritérií dobrovolnosti-nedobrovolnosti a dočasnosti-stability statusu singles.

Otázka životní spokojenosti singles zatím v kontextu České republiky nebyla položena. Určité informace lze vyvodit z výzkumů realizovaných ve druhé polovině minulého století v USA (Simenauer, Carroll, 1982; Glenn, Weaver, 1988; Cargan, Melko, 1991; Lamanna, Riedmann, 2003). Singles jsou všeobecně méně spokojeni se životem, více trpí depresi, jsou častěji nemocní, než-li lidé žijící v manželství. Důvodem je především absence sdílení, důvěry a sociální opory, u mužů nezdravý životní styl (Argyle, 1999; Myers, 1999). Napříč zahraničními studii nalézáme potvrzení, že obecná životní spokojenost singles má v průběhu času narůstající tendenci. Výzkum realizovaný v USA uvádí, že se od roku 1972 procento „velmi šťastných“ singles takřka zdvojnásobilo (z 15% na téměř 30%) (Glenn, Weaver, 1988). Životní spokojenost singles se odvíjí od faktu, zda je tento stav dobrovolný či nikoliv. Spokojenost singles s věkem klesá. Podle Tomáška (2003) existuje individuálně daná věková hranice, za níž je prioritou svobody a nezávislosti vystrídána touhou tuto vydobytou svobodu obětovat. Nejmenší spokojenost je reflektována u mužů, ačkoliv se ženy-singles považují za genderově znevýhodněné oproti mužům (Laumann, et al, 2004). Singles kompenzují partnerství v zástupných činnostech, udržují hlubší vztahy a četnější kontakty s příbuznými a přáteli. Specificky se projevují například v uměleckých oblastech, či únikem z privátní sféry do oblasti pracovní (Lamanna, Riedmann, 2003; Tomášek, 2006). Největší zdroj životní spokojenosti spatřují singles ve svém zaměstnání (Austrom, 1984). Zaměstnání je pro singles základním zdrojem spokojenosti, identity a taky příležitostí se seznamovat (Stein, 1991, in Cargan, Melko, 1991).

3 Metodologie výzkumu

V důsledku nejednotné definice a obtížného vymezení fenoménu singles, bylo nejprve nutné blíže specifikovat a charakterizovat respondenty, kteří budou tvořit výzkumný soubor. Do výzkumu bylo zapojeno celkem 22 participantů (11 mužů a 11 žen) ve věkovém rozpětí 25–35 let, kterými jsou nekohabituující, na rodičích finančně nezávislí jedinci, jenž žijí nejméně tři roky bez trvalého partnera a kteří nikdy nežili v manželském svazku. Postupovala jsem na základě *prostého záměrného výběru*. Do výzkumu byli zapojeni pouze ti oslovení, kteří výše uvedené kritérium splňovali, a současně ochotně souhlasili se zapojením do výzkumu. Využila jsem i výběr vzorku *metodou sněhové koule*. Požádala jsem tedy již zapojené účastníky výzkumu o další kontakty (Miovský, 2006).

Úvodní screening byl zaměřen na věk, počet předchozích partnerů, vzdělání, současné povolání, způsob bydlení a velikost místa bydliště.

Výzkumným záměrem bylo zmapovat spokojenost singles v oblastech života, které se zapojeným participantům jeví jako subjektivně důležité. Malá znalost tématu a obtížné vymezení výzkumného souboru navíc vyžaduje použití interpretativní výzkumné metody. Zamítla jsem proto stávající dotazníkové metody výzkumu životní spokojenosti a zvolila *kvalitativní variantu výzkumu*, která mi umožnila hlubší a detailnější analýzu získaných odpovědí. První metodou ke zjišťování životní spokojenosti, kterou jsem předložila participantům, byla *SEIQoL* (Program hodnocení individuálně chápané kvality života). Dotazovaná osoba je požádána, aby určila pět životních cílů, které v dané chvíli považuje za podstatné. Poté procentuálně vyjadřuje míru důležitosti a spokojenosti ve zvolené oblasti života. Metoda se jevila jako vhodná pro navázání bližšího kontaktu s dotazovanými, pro utřídění priorit participantů a vytvoření lepšího náhledu na subjektivně prožívanou spokojenost v jednotlivých oblastech jejich života, čehož bylo dále využito v rozhovoru. *SEIQoL* rovněž umožňuje číselné a grafické vyjádření míry spokojenosti (Křivohlavý, 2001). Stěžejním nástrojem sběru dat bylo *semistrukturované hloubkové interview*. Na základě cílů výzkumu a výzkumných otázek jsem rozdělila interview do tří základních oblastí (*Klíčové oblasti a aspekty životní spokojenosti; Vztahy, případné problémy ve vztazích, jejich vnímaných příčinách a kompenzacích; Vnímané nastavení společnosti k singles*)³, které jsou dále specifikovány do třinácti otevřených otázek. Ke zodpovězení první výzkumné otázky byla současně použita data, ke kterým jsem dospěla metodou *SEIQoL*.

Proces získávání kontaktů, oslovování vhodných kandidátů a sběru kvalitativních dat prostřednictvím osobního kontaktu probíhal od jara 2008 do jara 2009. Současně s tím se získaný materiál organizoval a analyzoval. Porovnávala jsem mezi sebou i jednotlivé případové studie na základě pravidelnosti a asociací uvnitř jednotlivých případů. Systém kategorií a subkategorií seřazených dle výzkumných oblastí byl interpretován v souladu se zjištěnou spokojeností pomocí metody *SEIQoL* (Hendl, 2008).

4 Výsledky

Studie přinesla nové informace o subjektivně pocíťované spokojenosti v důležitých oblastech života participantů (vzdělání, zaměstnání, volný čas), v rámci mezilidských vztahů (rodinné, přátelské i krátkodobé partnerské vztahy) a s životem v současné české společnosti. Stěžejní výsledky týkající se *subjektivní spokojenosti s životem „bez partnera“* a *aspektů*, jež dle výpovědí participantů souvisí s jejich spokojeností ve výše uváděných oblastech, předkládám v následujících dvou kapitolách.

4.1 Životní spokojenost v situaci bez partnera

Chápání a prožívání života bez partnera má podstatný význam pro celkovou životní spokojenost singles. Spokojenost se „singlovstvím“ není permanentní, ve shodě s jinými výzkumy (např. Tomášek, 2003) výpovědi participantů potvrzují, že **prochází určitým vývojem**. Opakovaně se objevovala pomyslná hranice, po jejímž překročení člověk přestává být s životním stylem singles spokojený a pocíťuje, že nastal čas něco změnit a najít

³ *Klíčové oblasti a aspekty životní spokojenosti* byly původně jedním výzkumným cílem, teprve ve fázi analýzy dat jsem jej vymežila jako dva samostatné výzkumné cíle.

si partnera. Participanti se shodují, že zpočátku bylo jejich „singlovství“ alespoň zčásti programové a dobrovolné. Rostoucí potřebu partnerství dávají do souvislostí s přibývajícím věkem a také se zvětšujícím se tlakem rodiny.

Žena, 26 let: „Do určitého věku je zábava být singles, tak ty dva tři roky určitě, na jednu je ti ale 26 a začíná Ti to vadit, zvnitřníš normy společnosti a přání svých matek a babiček... už nechceš být sama. Už jsem vybouřená a už mě to nebaví.“

Spokojenost v životě bez partnera lze vyjádřit mírou naplnění v důležitých oblastech života participantů a také poměrem vnímaných výhod a nevýhod, které s sebou „singlovství“ nese. Participanty jsem rozdělila do tří skupin podle míry vykazované spokojenosti (SEIQoL) a výsledné bilance pocíťovaných výhod a nevýhod:

- **převažující spokojenost** (4 muži, 3 ženy) – většina spokojených participantů si sice svůj životní styl nevybrala přímo, ale v zásadě jim vyhovuje. Směřují k němu svým stylem a tempem života. Jsou spokojeni v práci, svůj volný čas věnují širokému spektru zájmů a přátelům. Partner jim aktuálně nijak výrazně nechybí, naopak by mohl zapříčinit ještě větší časový nedostatek. Vnímají především výhody, například nezávislost či profesní úspěchy.

Muž, 25 let: „Mě kolikrát štve, že nějakou holku nemám, ale procentuálně převládá, že jsem zase rád, že mám tu volnost, že se nemusím ohlížet na nikoho a že si můžu žít prostě podle svého. Převládá ta svoboda.“

- **„singles – proč ne...“** (3 muži, 3 ženy) – dotazovaní vnímají mnohé nevýhody, jak osobní, tak i společenské, které pro ně tento stav bez partnera představuje. Velmi často ve svých odpovědích uvádí, že je trápí chvilková osamělost, které ovšem dovedou čelit. Všichni žijí bez partnera nikoliv proto, že by jim to tak vyhovovalo osobnostně. Vhodného partnera ještě nepotkali, nebo se o to ani momentálně nesnaží, neboť se věnují kariéře či vzdělání. Vizi jejich budoucnosti je partner a rodina. Výhody „singlovství“, jakými jsou dostatek času na seberealizaci a zájmy a různorodé spektrum možností, využívají a jsou zdrojem jejich radosti.

Žena, 26 let: „Jako není to tak, že bych si v tom nějak libovala, tak to asi ne, že by to byl pro mě nějaký úlevný stav, nebo že by mi něco chybělo, tak to asi taky ne, ale je to jiné, než když je člověk v nějakém partnerském vztahu. Prostě má to svoje pro a proti...“

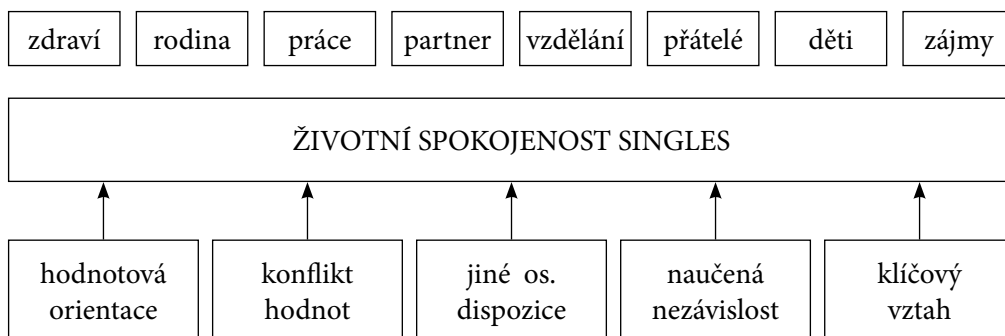
- **převažující nespokojenost** (4 muži, 5 žen) – nespokojenost pramenící z nepřítomnosti partnera se silně promítá i do celkové životní spokojenosti. Ačkoliv jsou úspěšní v jiných oblastech života, partnerství jim chybí natolik, že spokojenost se životem hodnotí jako dlouhodobě negativní. Tito singles často hovoří v termínech osamělosti, nedostatku lásky, intimity a společenské újmy, které na nich „singlovství“ zanechalo.

Žena T, 25 let: „Po těch letech samoty jsem teďka ve stádiu, kdy už bych to partnerství chtěla. Teď už ty nevýhody převyšují jednoznačně výhody, protože už jsem dlouho sama, a to i přesto, že vůbec nemám čas.“

4.2 Aspekty životní spokojenosti singles

Kvalitativní analýzou výpovědí bylo zjištěno, že se životní spokojenost odvíjí především od individuálních aspektů, jenž působí na spokojenost dlouhodobě a formují chápání a zvládání situací, v nichž se participanti nacházejí.

Obr. č.1: Aspekty životní spokojenosti singles



- **hodnotová orientace:** Participanty lze na základě uváděných hodnot rozdělit na ty, co se přiklání k „**pro-rodinné hodnotové orientaci**“, a na jedince, kteří vyznávají spíše **hodnoty individualistické** (seberealizace v rámci kariéry). Pro-rodinnou hodnotovou orientaci určují především *hodnoty partnerství a rodiny* při jejich současném nenaplnění, což se projevuje v nižší míře celkové spokojenosti s aktuálním statusem singles, zejména u žen. Individualistický postoj je charakteristický v seberealizaci jedinců v oblasti *zájmů, vzdělání a pracovní kariéry*, přičemž jejich výsledná spokojenost souvisí s naplněním v těchto jmenovaných oblastech.

- **konflikt hodnot:** Životní prioritou skupiny participantů (4 muži, 4 ženy) jsou vztahy, jednak partnerské, ale také rodinné, které ovšem často nevycházejí dle jejich představ, nebo jsou potlačovány. Dochází k „upřednostňování“ profesního života. Základním důvodem orientace na profesní život je snaha získat vzdělání a praxi pro úspěšný start *kariéry*, který jedinci pomůže v hmotném zajištění budoucí rodiny. Participant se však také jednoduše věnuje kariéře, protože se mu v ní, na rozdíl od partnerských vztahů, daří a dokáže ji lépe zvládat vlastním přičiněním. Z hlediska profesního postavení se jedná o velmi úspěšné jedince (herečka, vojenská lékařka, VŠ pedagog). Neexistence partnerství se tak stává hlavním faktorem výsledné životní nespokojenosti, která se prohlubuje s rostoucím důrazem na partnerský vztah.

Žena, 26 let: „Můj profesní život byl vždycky bez problémů. Chtěla bych jen změnit to, že jsem sama. Mně přijde, že jsem hrozně taková ztracená a osamělá.“

Zcela specifickými fenomény souvisejícími s životní spokojeností singles jsou zejména dva následující: *naučená nezávislost* a *klíčový vztah*.

- **naučená nezávislost:** Týká se většiny (15) zúčastněných singles. Nezávislost je hodnotou, které přikládají jistou důležitost i ti nejméně spokojení participanti. Spokojenost

participantů však zřejmě v zásadě nezvyšuje. Tito singles se naučili žít sami, mají svůj prostor a čas vymezený pro relaxaci a odpočinek a nový partner by jim tento vyhovující stávající stav narušil a doslova „je vytrhl ze zajetých kolejí“. Nemusejí měnit a přemýšlet, v kterých oblastech by byli ochotni ustoupit partnerovi a omezit se, ať už finančně nebo časově. Kompromis nutný pro partnerství by negativně ovlivnil jejich současné pracovní nasazení a volnočasové vyžití.

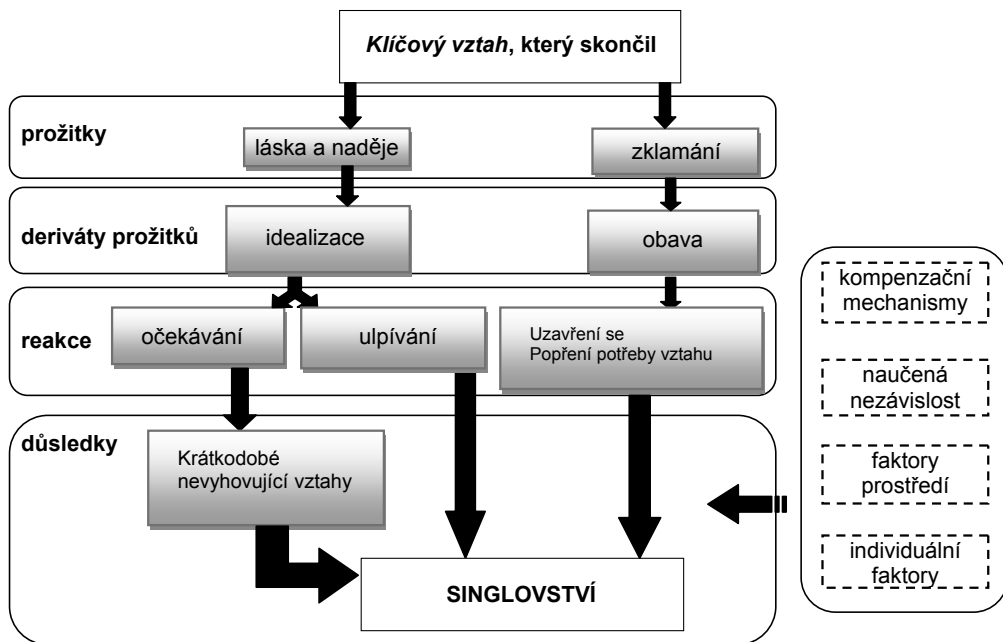
Žena, 29 let: „Už bych to neměnila ... Dokonce jsem i přemýšlela, že kdybych si našla nějakého chlapa, tak jestli bych si ho nastěhovala do bytu... ,Dojdi na chvíli, ale běž...“

- **klíčový vztah:** Z hlediska mého výzkumu se jedná o celou skupinu participantek (a jednoho participanta) se shodnými zkušenostmi z minulosti, se stejnými charakteristikami partnerské interakce i postoji k partnerství a příčinami, proč nedochází k jeho navázání, i přes nespornou důležitost partnerství v jejich životě. „Klíčový vztah“ má u všech participantů shodné znaky. Jednalo se o dlouhodobé vztahy (2 roky a víc), které byly dotazovanými osobami z hlediska průběhu hodnoceny velmi kladně. Participanté do vztahu vkládali množství citů a nadějí. Ten však náhle skončil, většinou z iniciativy partnera. Minulý vztah je navíc participanty do značné míry idealizovaný. Ve výběru partnera se proto neubrání srovnávání nastavenému ideálu předchozího partnera. Současně je provází obava z dalšího zklamání. A mohou potřebu dalšího vztahu popírat. Ve většině případů se i přes strach a obezřetnost snaží navazovat nové vztahy, ty jsou však krátkodobé a nevyhovující. Často se vyskytují hodnocení typu: „není to ono“, „nestálo to za nic“ apod. Současné krátkodobé vztahy jsou ukončovány samotnými aktéry, neboť nejsou tak „ideální“, jak by si představovali. Tento fenomén zásadním způsobem omezuje dosahování prožitku spokojenosti.

Žena, 29 let: „Těch vztahů... dřív takový vztahy ani nebyly vlastně. Tady tento byl takovej nejtrvalejší, prostě asi ten nej. Musím říct, že jsem ho teda prožila úplně na plno od samého začátku a nejenom já, ale myslím si, že i on Mně se to líbilo a líbilo se mi to do posledního dne, než teda jednoho dne odešel a už se nevrátil. Teď už je to přes tři roky... byly tu nějaký chvilkový vztahy, ale... nebylo to to pravý.“

- Z rozhovorů rovněž vyplynula souvislost mezi životní spokojeností (její mírou dle SEIQoL i kvalitou v důležitých oblastech života) a **osobnostním nastavením** dotazovaných singles. Pozitivní prožitek spokojenosti byl individuálně spojen s *optimismem, vnitřním místem řízení, příklonovými copingovými strategiemi, ujasněním životních priorit, reálností životních cílů a souladem člověka se sebou samým.*

Obr. č. 2: Klíčový vztah



5 Diskuze a závěr

Zjištěné závěry odhalily aspekty, které souvisí s mírou vykazované spokojenosti singles.

Tab. č. 1: Spokojenost singles v souvislosti s výskytem psychických aspektů spokojenosti

Spokojenost	Spokojenost (SEIQoL)	Aspekty spokojenosti
převažující spokojenost (7)	nad 75%	individuální h. orientace (7)
		naučená nezávislost (3)
„singles – proč ne...“ (7)	50% – 75%	pro-rodinná h. orientace (2)
		vyvážená h. orientace (3)
převažující nespokojenost (8)	do 50%	pro-rodinná h. orientace (8)
		konflikt hodnot (8)
		klíčový vztah (5)
		naučená nezávislost (4)

Kariéra je v některých případech považována za nucenou volbu mezi dvěma pro participanty atraktivními možnostmi. Zjištěné výsledky jsou tedy ve shodě s Hnilicovými závěry (2005), že konflikt hodnot, jako je láska a sebeurčení souvisí s prožívanou životní nespokojeností. Zároveň významně souvisí s procesem individualizace v současné společnosti, kdy podle Baumanna (2004) dochází ke střetu potřeby svobody a potřeby bezpečí. Protektivní funkce před negativním vlivem konfliktu hodnot se u některých participantů jak mužů, tak i žen, prokázala v osobnostním nastavení (optimismus, vnitřní místo řízení, vysoké sebehodnocení), naplněním v jiných důležitých oblastech (především zájmech) a také v reálném stanovení životních cílů.

Byl objeven aspekt, jenž spokojenost v životě bez partnera udržuje, je jím *Naučená nezávislost*. Týká se jak spokojených, tak i nespokojených singles. Singles přizpůsobili svůj stávající život bez partnera pouze svým potřebám a přizpůsobení se jinému člověku je překážkou v udržování partnerského vztahu.

Z rozhovorů je patrné, že nejintenzivněji je potřeba partnerského vztahu vnímána u osob, které už dlouhodobý vztah v minulosti prožily, ale tento vztah navzdory jejich silnému citovému poutu skončil zklamáním a vlivem složitého mechanismu působících psychických aspektů se navázání nového vztahu nedaří, což přispívá k nespokojenosti.

V současné době pokračuji v ověřování teorie týkající se aspektů životní spokojenosti na větším vzorku populace singles. Moje práce si klade za cíl sestavit takovou metodu, která by spolehlivě změřila, jak je spokojenost mladých lidí bez partnera ovlivňována *ulpíváním na minulém partnerském vztahu, potřebou nezávislosti, pro – rodinnou hodnotovou orientací a konfliktem hodnot* láska versus sebeurčení. Výzkumný nástroj je tvořen čtyřmi škálami měřícími míru souhlasu s tvrzeními zformulovanými na základě hlavních myšlenek uvedených fenoménů. Škály jsou doplněny nástrojem ke zjištění spokojenosti vytvořeným na principu metody SEIQoL. Uplatňuji smíšený výzkumný design a tzv. *sekvenční exploratorní strategii*, jejíž užití je v našich podmínkách nové a ojedinělé. Používá se především k otestování vytvořených teorií a při konstrukci metod měření.

Použitá literatura:

- Austrom, D.R. (1984). *The Consequences of Being Single*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Bauman, Z. (2004). *Individualizovaná společnost*. Praha: Mladá fronta.
- Cargan, L., & Melko, M. (1991). Being Single on Noah's Ark. In Cargan, L. *Marriages and Families; Coping with Change*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Drotován, M., & Bleha, B. (2008). Analýza fenoménu singles v Evropě a na Slovensku. *Sociológia*, 40 (1), 62 – 81.
- Glenn, N. D., & Weaver, C. (1988). The changing relationship of marital status and happiness. *Journal of Marriage and the Family*, 50, 317–324.
- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hnilica, K. (2005). Konflikt hodnot a kvalita života. In Payne, J. a kol. *Kvalita života a zdraví* (pp. 296–317). Praha: Triton.
- Křivohlavý, J. (2001). *Psychologická pojetí a způsoby zjišťování kvality života*. Retrieved May, 26, 2009, from http://www.volny.cz/j.krivohlavy/clanky/c_kvalita.html.

- Lamanna, M.A., & Riedmann, A. (2003). *Marriages and Families – Making Choices in a Diverse Society* (8th ed.). New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Laumann, E.O., Ellingson, S., Mahay, J., Paik, A., & Youm, Y.(eds.) (2004). *The Sexual Organization of the City*. Chicago, London : The University of Chicago Press.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Myers, D. G. (1999). Close Relationships and Quality of Life. In Kahneman, D., Diener, E., & Schwarz, N. *Well-being. The Foundation of Hedonic Psychology* (pp. 374 – 391). New York: Russel Sage Foundation.
- O’Boyle, C. A., McGee, H. a Joyce, C. R. B. (1994). Quality of life. Assessing the individual. *Advances in Medical Sociology*, 5, 159–180.
- Simenauer, J., & Carroll, D. (1982). *Singles: The new Americans*. New York: Simon and Schuster.
- Stein, P.J. (1981). *Single Life Unmarried Adults in Social Context*. New York: St. Martin Press.
- Tomášek, M. (2003). Singles v České republice. *Gender, rovné příležitosti a výzkum*, 4 (3–4), 5–7.
- Tomášek, M. (2004). Sami, ale ne úplně: nové vztahy – vznik alternativních forem k tradičním vztahům v ČR. *Gender, rovné příležitosti a výzkum*, 5 (4), 16–19.
- Tomášek, M. (2006). Singles a jejich vztahy; kvalitativní pohled na nesezdané a nekohabitující jednotlivce v České republice. *Sociologický časopis*, 42 (1), 81–105.

MEDIÁLNE POSOLSTVÁ PRÍBEHOV TALIANSKEHO ČASOPISU PRE ŽENY CONFIDENZE

Lubomíra Stanková

Katedra psychológie, Filozofická fakulta
Univerzita Komenského v Bratislave

Abstrakt:

Autorka prezentuje výsledky kvalitatívnej štúdie mediálnych posolstiev príbehov uverejňovaných v talianskom časopise pre ženy Confidenze. Autorka vychádza z konceptu agenda setting, podľa ktorého médiá štruktúrujú verejný záujem a predkladajú témy ako aj to, ako o nich máme rozmýšľať. V predkladanej štúdii sa autorka usiluje analýzou príbehov pochopiť najmä to, ako talianske čitateľky „príbehových časopisov“ rozmýšľajú o sebe, svojej role v spoločnosti a v partnerskom vzťahu. Ženy v príbehoch o nevere a iných vzťahových konfliktach nachádzajú návod, ako prekonať utrpenie a pritom sa z pasívnych a submisívnych stávajú silnými ženami.

Kľúčová slova:

mediálne posolstvá, agenda setting, kvalitatívna analýza príbehov, diskurz.

1 Úvod

Počas svojho niekoľkomesačného pobytu v Taliansku (presnejšie to boli dva pobyty: obdobie od októbra 2004 do júna 2005 a od júna 2006 do septembra 2006) som sa živo zaujímala o to, v čom sú vlastne tí (celosvetovo populárni) Taliani iní ako my Slováci. Všimla som si mnoho drobných odlišností v jazykových vyjadreniach (hoci na druhej strane frazeológia taliančiny je slovenčine oveľa bližšia ako napr. anglická), v správaní a zvykoch. Ako človek z inej kultúry som veľmi citlivo vnímala všetko, čo som nepoznala od nás. Zaujal ma aj časopis Confidenze, ktorý som na rozdiel od iných ženských časopisov ako Cosmopolitan, Glamour a pod. vychádzajúcich vo viacerých krajinách, nepoznala. V tom čase ešte na Slovensku časopis obsahujúci predovšetkým romantické príbehy žien nevychádzal.

V tomto príspevku sa venujem vybraným výsledkom svojej analýzy príbehov uverejňovaných v talianskom časopise Confidenze. Hoci skúmam mediálne posolstvá, nejde mi primárne o zisťovanie vplyvu diskurzu, ktorý predkladá tento časopis, na čitateľky a čitateľov. Snažím sa skôr opísať tento diskurz, a predpokladám, že tento mediálny diskurz má veľa spoločného s každodenným diskurzom – minimálne čitateľiek tohto časopisu a ich rodín – a teda vypovedá aj o súčasnej talianskej spoločnosti.

Názov confidenze (vyslovuje sa konfidence) je množným číslom slova confidenza – dôvernosť, dôverná správa, confidare – zveriť sa. V dramatických príbehoch ženy (zriedkavo muži) opisujú náročné situácie až životné krízy, ktorými prechádzajú. Vydavateľ (Gruppo Mondadori) definuje časopis ako „jedinečný formát“ (svojim obsahom – romantickým príbehmi – skutočnými aj fiktívnymi) a ako „vyvolávajúci emocionálnu náklonnosť“, vďaka čomu časopis nestratil popularitu už od svojho vzniku v roku 1946

a v súčasnosti má takmer pol milióna čitateľiek (Confidenze, 2011). Na druhej strane, z oveľa vyššieho počtu čitateľiek (cca. 2 600 000) najčítanejšieho talianskeho ženského časopisu Donna Moderna, ktorý je určený „zvedavému, čulému a modernému publiku“ a obsahuje aj vecné články novinového typu (Donna Moderna, 2011), je zjavné, že Confidenze je obľúbeným časopisom určitej menšej skupiny talianskych žien. Čitateľskú obec časopisu Confidenze tvoria najmä ženy so základným až stredoškolským vzdelaním, často ženy v domácnosti. Podľa listov čitateľiek (výnimočne čitateľov) možno usúdiť, že ich vekové rozpätie je veľmi široké: od 16 do 80 rokov. Časopis obsahuje rubriky, ktoré sa bežne vyskytujú v ženských časopisoch, napríklad móda, krása, recepty, horoskop, zariadenie domu, rady týkajúce sa domácnosti, odpovede špecialistov (lekárov a psychológov) na problémy čitateľiek, zvlášť je rubrika venovaná odpovediam na otázky týkajúce sa výchovy detí, články (v podobe interview) o živote slávnych osobností súčasného Talianska (s dôrazom na osobné témy ako vzťahy či zdravie) a vyjadrenia celebrit na určitú závažnú tému. Samostatnú rubriku má katolícky kňaz, ktorý píše úvahy a odpovedá na otázky čitateľiek. Na mnohých miestach v časopise sú uverejnené krátke zamyslenia, výroky, básne, skúsenosti, ktoré do redakcie posielajú čitateľky.

2 Teoretické a metodologické východiská

Pri svojej analytickej práci som reflektovala svoju predstavu o talianskej spoločnosti ako založenej na tradičných hodnotách kresťanského náboženstva a všimla som si aj jej postupné premeny v čase, no považovala svoje poznanie o súčasnej talianskej kultúre a spoločnosti za priveľmi vágne na to, aby som mohla sformulovať svoju teóriu vopred a potom ju výskumne overovať. Zvolila som preto exploratívny výskum a v priebehu práce sa mi vynáralo stále viac tém a k nim viažucich sa spoločenských diskurzov, ktoré ma často prekvapovali.

V tomto výskume vychádzam z diskurzívnej psychológie, ktorá skúma, ako sa ľudské aktivity vyjadrujú jazykom a inými symbolickými procesmi. Jednou z najčastejších a najdôležitejších kultúrnych aktivít je práve rozprávanie príbehov, zvlášť príbehov o sebe (Višňovský, Popper&Plichtová, 2001). Zakladatelia diskurzívnej psychológie Harré a Gillett (podľa: Plichtová, 2001) ponímajú psychické ako vynárajúce sa z interakcií so sociálnym a materiálnym svetom. U človeka sú tieto interakcie nielen umožnené, ale aj podstatným spôsobom utvárané práve rečou a v reči. Harré a Gillett zároveň zdôrazňujú, že psychiku človeka nemôžeme pochopiť mimo kontextu spoločnosti a kultúry (podľa: Plichtová, 2001). Variabilita jazyka síce umožňuje jednotlivcovi vytvárať a prezentovať rôzne verzie udalostí a javov či zvýznamňovať ich určitým spôsobom, avšak osoba je vždy determinovaná pojmovým aparátom a významami komunity, ktorej je členom. Vychádzajúc z Harrého a Gilleta (podľa: Plichtová, 2001) predpokladám, že o myslení najlepšie vypovedá spôsob používania pojmov (alebo diskurzu). Na druhej strane, v zhode s Foucaultom, ktorý chápe diskurz ako „praktiky, ktoré systematicky formujú objekty, o ktorých hovoria“ (podľa: Bočák, 2010, str. 6) sledujem aj to, ako jednotlivé diskurzy ovplyvňujú myslenie a správanie aktérov v príbehoch. Zaujíma ma, ako rozmyšľajú o sebe, svojej role v spoločnosti a v partnerskom vzťahu talianski muži a ženy, ako rozmyšľajú o sebe vo vzťahu k zamestnaniu, ako vnímajú roly a úlohy opačného

pohlavia, ako obhajujú svoje stanovisko v diskusii ako aj to, čo je pre nich dôležité a čoho sú v živote ochotní/ochotné vzdať sa.

Diskurzívny prístup je vhodný pri skúmaní toho, ako ľudia – aktéri používajú jazyk na konštruovanie rôznych verzii svojho sociálneho sveta a seba (Potter & Wetherell, 2002). Štúdium toho, ako ľudia hovoria o rôznych fenoménoch a udalostiach, umožňuje výskumníkom zmapovať ako hovoriaci využívajú rôzne interpretačné repertoáre pri konštruovaní fenoménov, udalostí či seba (Edley, 2001). Analytický termín „interpretačné repertoáre“ (ďalej IR) označuje kultúrne zdroje, ku ktorým majú ľudia prístup pri utváraní významov skúseností a komunikovaní s inými. IR teda poskytujú „návod“ ako si vysvetľovať javy a udalosti, ako je v určitých situáciách v danej komunite zaužívané a vhodné sa správať. Edley (2001) považuje IR za „common sense“ („sedliacky rozum“) určitej komunity, za konštituujuce prvky konverzácie, z ktorých si možno tvorivo vyberať a ktoré zároveň vytvárajú základ pre zdieľané sociálne porozumenie. Pri tejto diskurzívnej analýze som hľadala vzory a variácie IR v príbehoch talianskeho časopisu pre ženy a ich funkcie a dôsledky. Pojmy interpretačný repertoár a diskurz sú si veľmi blízke. Edley (2001) uvádza, že oba implikujú porozumenie a poznanie jedinca vymedzené významami konkrétnej kultúry a oba súvisia s konceptom ideológie. Pojem diskurz sa vzťahuje k tým typom diskurzívnej analýzy, ktoré na ľudí hľadajú skôr ako na subjekty, napr. Foucaultovská diskurzívna analýza, podľa ktorej diskurzy konštruujú celé inštitúcie (ako veda, súdnictvo a pod.), zatiaľčo interpretačné repertoáre sú menšie a fragmentovanejšie ako diskurzy a zahŕňajú veľké množstvo rétorických možností, ktoré jednotlivec-aktér flexibilne využíva pri hovorení o veciach a udalostiach (Edley, 2001).

V súvislosti so skúmaním mediálneho diskurzu je významný koncept agenda-setting, podľa ktorého médiá štruktúrujú verejný záujem a predkladajú témy ako aj to, ako o nich máme rozmýšľať (Combs&Shaw, podľa: Joshi, 2006). Veľká časť toho, čo vieme o svete, pochádza z médií. Témy, na ktoré kladú médiá dôraz, sa stávajú pre ľudí dôležitými a tí o ne prejavujú zvýšený záujem. Viacero výskumov zameraných na vplyv novinových a televíznych správ na verejnú mienku dokázalo pozitívne korelácie medzi „mediálnou agendou“ a „verejnou agendou“ (McCombs, 2002). Hoci sa skúmal najmä vplyv médií uverejňujúcich správy o udalostiach, závažných sociálnych problémoch či informácie z politiky (sem patria aj prezidentské kampane), myslím si, že aj ženské časopisy (napríklad aj tie, ktoré formou príbehov hovoria o životoch ľudí) obdobne môžu nastoľovať témy a ovplyvňovať postoje čitateľov k rôznym otázkam či problémom. Príkladom z Talianska je ženský časopis *Noi donne*, ktorý v povojnovom období uverejňoval články o dovtedy tabuizovaných témach (napr. o antikoncepcii, ktorá bola ilegálna, rozvode a pod.), čím vďaka svojej vysokej čítanosti vytvoril podmienky pre sociálne zmeny po roku 1960 (Seymour, 2006). Okrem toho, že udalosti a postavy sú v časopise určitým spôsobom prezentované, sa uplatňuje aj vplyv dôležitých ľudí – Dearing a Rogers (1996) v tomto zmysle hovoria o vplyve „key individuals“, teda kľúčových, významných jednotlivcov – ktorými sú v tomto prípade jednak mediálne známe osoby z televízie, kinematografie či oblasti umenia, ktoré poskytujú pohľad do svojho súkromia a teda môžu byť vzorom pri riešení (najmä vzťahových) problémov, ďalej psychologička a kňaz.

3 Výsledky a interpretácia

Analytici diskurzu považujú svoje interpretácie textov za jedny z mnohých možných, nie za tie definitívne platné (Willig, 2001). Po niekoľkonásobnom čítaní príbehov som vytvorila prvotné – tematické kódovanie príbehov na základe ich dejovej línie. Sekundárne kódovanie mi umožnilo vytvoriť detailnejšie tematické celky a s nimi spojené rôznorodé významy; niektorým sa venujem nižšie. Tretia úroveň kódovania smerovala k odhaleniu interpretačných repertoárov tvoriacich diskurzy o najvýznamnejších témach: diskurz o ženách, diskurz o mužoch a diskurz o nevere žien a diskurz o nevere mužov (ktoré sa pozoruhodne líšili).

V príbehoch časopisu *Confidenze* sa odráža katolícky charakter talianskej spoločnosti a náboženské hodnoty sa tu prejavujú v rôznych kontextoch každodenného života. Zároveň tu však cítiť **modernizáciu tradičnej morálky** – manželstvo a rodina sú v súlade s proklamovanými ideálmi katolicizmu stále veľmi dôležitými inštitúciami, ale **predmanželský sexuálny život je odtabuizovaný** – akceptuje sa spolužitie partnerov bez uzavretia manželstva, predpokladá sa však, že toto spolužitie **vyústi do manželského vzäzku**. V skutočnosti to ale nie je celkom samozrejmé – talianski muži (zriedkavo ženy) sa často necítia pripravení na taký vážny záväzok – v duchu kresťanského ideálu sa od nich očakáva, že sa rozhodnú na celý život – a preto ženy niekedy pristupujú k starému ultimátu v podobe porekadla „O ci si lascia o ci si sposa“ – „rozchod alebo svatba“. V príbehoch túto vetu často počuť aj z úst matiek slobodných žien, ktoré už dlho žijú v jednej domácnosti s partnerom.

Jednou z najčastejších tém príbehov je nevera muža. Príbehy podvedených žien obsahujú typickú schému duševného utrpenia ženy: spočiatku ženy prežívajú veľkú bolesť, zranenie a poníženie, pochybnosti o sebe, ich sebaúcta je znížená, hľadajú chybu v sebe, pripisujú si vinu za to, že manžel dal prednosť inej. Tieto sebaopodceňujúce a zúfale myšlienky sa však postupne obracajú, **žena sa stáva silnejšou** a zmieruje sa s realitou. Novonadobudnutá duševná sila je pre podvedenú ženu zdrojom **schopnosti odpustiť** a vyrovnať sa s takýmto „úderom pod pás“. Takto príbehy prezentujú kresťanské hodnoty odpustenia a tolerancie. Vplyv kresťanstva sa odráža aj na nižšom počte rozvodov v pomere k stroskotaným manželstvám – mnohé opustené ženy nežiadajú o rozvod, ale uspokojia sa so separáciou, prípadne o rozvod sa požiada až po mnohých rokoch po separácii.

Okrem podvedenej ženy je typickým protagonistom príbehov muž zameraný na svoju profesionálnu kariéru, ktorú považuje za dôležitejšiu ako je kariéra ženy. Profesionálne úspešní talianski **muži** sa radi stávajú **jedinými živiteľmi svojej rodiny** a sú hrdí, že jej poskytujú určitý životný štandard, prípadne **vstup do „vyššej spoločnosti“**, ktorý je pre nich ešte dôležitejší ako pre ich manželky. Niekedy však príbehy v talianskom časopise ukazujú život manželky úspešného muža ako „zlatú kľietku“ – žena, ktorá má z materiálnej stránky všetko, je citovo opustená a zanedbaná, možno aj podvádzaná. Ide teda o odsúdenie prílišného materializmu a zároveň povzbudenie žien, aby sa aj ony usilovali primerane realizovať v profesionálnej oblasti.

V zobrazení žien, ktoré sa **nechcú vzdať svojej vlastnej kariéry**, nechcú byť ženami v domácnosti, vidím snahu časopisu o modernizáciu spoločnosti – ponúka pohľad

na ženy, ktoré si bez práce nevedia predstaviť svoj život a sú v nej rovnako schopné ako muži. Tlak okolia (napr. rodičov), aby sa žena vzdala svojej práce kvôli manželovi (napríklad keď sa jeho povýšenie v práci spája so zmenou pôsobiska a teda presťahovaním), je v príbehoch prezentovaný ako nevhodný, zasahujúci do integrity a právomoci ženy, ktorá sa chce (a aj to urobí) rozhodnúť sama.

Rovnocennosť muža a ženy príbehy podporujú smelými výrokmi žien v dialógoch, ich asertívnym presadzovaním svojich požiadaviek, zobrazením ženy ako silnej a schopnej.

Ideál súčasnej Talianky v príbehoch predstavuje interpretačný repertoár, ktorý možno nazvať „**primerane emancipovaná žena**“. Takéto chápanie ženskosti je kompromisom medzi tradičnou rolou ženy ako manželky a matky a modernou ženou, ktorá nie je zväzovaná konvenčnými predstavami o role ženy – má svoju prácu, záľuby, priateľov, je samostatná a sebavedomá. Tento IR umožňuje ženám hľadiť na seba ako na silné osobnosti, ktoré dokážu vlastnými silami prekonať ťažké obdobie a rozhodnúť o svojom osude samé. Láska muža nie je primárnym zdrojom sebaúcty ženy. Žena môže byť šťastná a vyrovnaná aj napriek tomu, že jej v minulosti stroskotalo manželstvo a po jej boku teraz nestojí žiadny muž (ale je pravdepodobnejšie, že si nájde oveľa lepšieho muža). Každá dobrá a trpezlivá žena totiž raz nájde „muža svojho života“. Ak je žena podvedená či opustená partnerom, obnoviť otrásené sebavedomie jej pomôže (okrem podpory rodiny a priateľov) sebarealizácia v práci. IR „primerane emancipovaná žena“ legitimizuje zamestnanie ženy, ale zároveň je aj obmedzujúci – jeho chápanie ženskej roly implikuje, že žena sa má venovať svojmu zamestnaniu iba do tej miery, aby zvládala udržať dobrý partnerský vzťah a (prípadne) starať sa o deti. Okrem toho sa „primerane emancipovaná žena“ môže rozhodnúť aj byť ženou v domácnosti a realizovať sa v tejto úlohe.

Zdôrazňovanie dôležitosti pracovnej sebarealizácie ženy a zároveň jej primárnej zodpovednosti za partnerský vzťah a rodinu, ktorá odsúva zamestnanie ženy na druhé miesto, vyznievajú na prvý pohľad protikladne. Diskurz je však systém významov o určitej oblasti, ktorým disponujú členovia určitej komunity a tak je bohatý, rôznorodý a menlivý v čase. Analytici diskurzu neočakávajú, že diskurz jednotlivca bude konzistentný a koherentný, pretože diskurz jednotlivca (pozn. autorky: a ani mediálny diskurz) nie je zrkadlovým obrazom postojov či správania ľudí (Potter, Whetherell, 2002).

Interpretačné repertoáre diskurzu o nevere mužov a diskurzu o nevere žien ukazujú odlišný pohľad na ženy a mužov ako aj odlišné očakávania týkajúce sa ich správania pri partnerských problémoch. V príbehoch sa objavujú dva IR o nevernom mužovi: IR „**neverný muž ako zlý človek**“ prezentuje muža ako podliaka, slabocha a bezcharakterného človeka, hlavne ak sa nerozhodne svoju neveru oľutovať a vrátiť sa k manželke. Druhý (častejšie sa vyskytujúci) IR „**neverný muž ako nezrelý človek**“ nepovažuje takéhoto muža za zlého, ale za nezrelého a a neschopného urobiť správne rozhodnutie (rozísť sa s milenkou). Pri oboch alternatívach je muž druhoradým aktérom a aktívna úloha v riešení partnerského problému pripadá žene – psychicky silná a šikovná žena môže mužovi pomôcť opustiť milenkú. Z tohto IR vyplýva, že žena je zodpovedná za záchranu vzťahu (ak muž neveru oľutuje) a má byť voči mužovi veľkodušná a odpúšťajúca. V zhode s kresťanskými ideálmi sa má usilovať o zachovanie manželstva. Jedným z prostriedkov na znovuzískanie manžela je krása, podvedená žena sa má snažiť byť krajšou a milšou.

Čo sa týka nevery žien IR „**neverná žena iba zišla zo správnej cesty**“ implikuje, že neverná žena pochybuje o správnosti svojho konania a je tu jasný potenciál k jej zmene. Skutočnú duševnú rovnováhu žena dosiahne, len keď bude žiť počestným životom. Žena sa má snažiť (a je toho schopná) stať sa silnou a zrelou, nemôže život len pasívne prijímať, bez snahy o zmenu. Novonadobudnutá duševná sila pochádza z uvedomenia si ženy, ako chce žiť svoj život – čestne a po boku svojho manžela. Podvedený manžel je „ideálny hrdina“, „nič netušiaci dobrák“, ktorý sa snažil urobiť ženu šťastnou. On nemôže zato, že manželstvo nefunguje, ako by malo, to neverná žena si musí uvedomiť svoju veľkú vinu voči nemu. Tento IR teda odsudzuje neveru ženy, ale neodsudzuje nevernú ženu – v prípade, ak svoj čin oľutuje a dokáže zachrániť svoje manželstvo.

5 Záver

Časopis s príbehmi zo súčasného života považujem za rezervoár implicitného poznania spoločnosti, ktoré sa týkajú najdôležitejších oblastí ľudského života (vzťah k partnerovi, rodičom, deťom, práca a životný štýl) ako i za formu psychohygieny (opisy duševných stavov žien v rôznych situáciách, opis spôsobov prekonávania ťažkostí a vyrovnávania sa s nimi) sú pre čitateľky povzbudzujúce až katarktické. Okrem toho, časopis dáva čitateľkám (často sú nimi ženy v domácnosti, ktorých sociálne kontakty bývajú obmedzené) možnosť verejne sa vyjadriť, „povedať si svoje“ na akúkoľvek tému v bezpečnom prostredí „priateľiek“, v rubrike Jedna čitateľka píše.

Časopis *Confidenze* sa v mnohom zhoduje s inými ženskými časopismi – napr. zdôrazňovaním sebavedomia ženy ako nevyhnutného predpokladu plnohodnotného vzťahu s mužom, článkami o kráse a rozvoji osobnosti a pod. Zároveň sa však *Confidenze* od populárnych ženských „lifestylových“ časopisov ako *Glamour*, *Vogue*, *Cosmopolitan* (ktoré majú aj svoju taliansku edíciu) líši viacerými znakmi: na jednej strane charakterom čitateľskej obce (pre *Confidenze* je typické široké vekové rozpätie a skôr nižšie vzdelanie), na druhej strane odlišnými mediálnymi posolstvami, ktoré sa týkajú konštruovania ženskosti. Ženské lifestylové časopisy sú orientované na skupinu mladších čitateľiek, ktoré ešte nie sú pohltené starostlivosťou o deti a domácnosť a ich konštruovanie ženskosti spočíva v atribútoch ako sebavedomie, kontrola, sila, rozhodnosť, chápanie muža ako sexuálneho objektu (Gauntlett, 2002). Ženské „lifestylové“ časopisy nie sú obmedzované náboženským presvedčením – typické sú pre ne veľmi otvorené postoje k sexualite, detailné rady o sexuálnom živote a aj spôsob hovorenia o týchto témach je bližší k tomu, čo je tradične považované za mužské (dominantné vyjadrovanie, „tvrdšie“ výrazy a pod.)

Použitá literatúra:

- Bočák, M. (2010). Diskurz: neurčitá cesta kultúrnych, mediálnych a komunikačných štúdií do centra svojho záujmu. (13.6.2010). Retrieved January 2, 2011 from michalbocak.weebly.com/.../bocak_diskurz_kulturalne_medialne_komunikacne_studia_2009.pdf
- Confidenze tra amiche. (2011). Retrieved September 15, 2011 from <http://www.monadori.it/Il-Gruppo/Periodici/Italia/Confidenze-tra-amiche>.
- Dearing, James W., Rogers, Everett M. (1996). *Agenda-setting*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

- Donna Moderna. (2011). Retrieved September 15, 2011 <http://www.mondadori.it/Il-Gruppo/Periodici/Italia/Donna-Moderna>.
- Edley, N. (2001). *Analysing Masculinity: Interpretative Repertoires, Ideological Dilemmas and Subject Positions*. In: Wetherell, M., Taylor, S. and Yates, J. *Discourse as Data. A Guide for Analysis*. 2001. London: SAGE. p. 189–228.
- Gauntlett, D. (2002). *Media, gender and identity. An Introduction*. London, GB: Routledge.
- Joshi, R. (2006). *Encyclopaedia of Journalism and Mass Communication: Media and mass communication*. Delhi, IN: Gyan Publishing House.
- McCombs, M. (2002). *The Agenda-Setting Role of the Mass Media in the Shaping of Public Opinion*. In *Mass Media Economics Conference*, London. Austin, TX: University of Texas. Retrieved Januar 2, 2011 from http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/mccombs01.pdf
- Plichtová, J. (2001). *Diskurzívne versus tradičné chápanie mysle*. In Harré, R. *Diskurz a myseľ. Úvod do diskurzívnej psychológie*. (pp. 7–27). Bratislava: Iris.
- Potter, J., Wetherell, M. (2002). *Unfolding Discourse Analysis*. In: Wetherell, M., Taylor, S., Yates, J. *Discourse Theory and Practise. A reader*. London: SAGE. p. 198–209.
- Seymour, M. (2006). *Debating divorce in Italy. Marriage and the Making of Modern Italians, 1860–1976*. New York (USA): Palgrave Macmillan.
- Višňovský, E., Popper, M., Plichtová, J. (Ed.). (2001). *Príbehy o hľadani mysle*. Bratislava: Veda SAV.
- Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology*. Buckingham: Open University Press.

OD SOCIÁLNÍHO „JÁ“ K EKOLOGICKÉMU „JÁ“ CESTOU VÝCHOVY UMĚNÍM

Jiří Závora

Katedra psychologie Pedagogické fakulty Univ. J.E. Purkyně, Ústí n. L.

Abstrakt:

Příspěvek pojednává o možnostech ekosofické výchovy z hlediska jejího vlivu na osobní přístup k životu. Předmětem teoretické analýzy, s příklady uplatnění v praxi, je konkrétní způsob aplikace principů hlubinné ekologické výchovy. Cílovými kategoriemi ekosofie jsou kvalita a způsob vnímání a prožívání světa, seberealizace člověka a schopnost využívat možností skutečnosti. Hlubinná ekologie je zde předpokládána jako účinný modus vivendi podporující kvalitu života a jeho smysl. Výchova uměním je představována jako cesta srozumitelného a zároveň neredukovaného předávání principů hlubinné ekologie.

Klíčová slova:

Ekosofie, mimo-racionální identifikace, zpomalení, výchova uměním, možnosti a uspořádání skutečnosti

Pozn.

Vznik tohoto textu byl podpořen grantem FR 2075/2008 Výtvarný a tvůrčí zážitek při prevenci sociálně patologických jevů a interkulturní výchově v pregraduální přípravě pedagogů.

1 Naessova ekosofie, Skolimowského interpretace

Hlubinná ekologie (ekosofie) je spojena se jménem svého zakladatele, Arne Naessem (např. 1993, 1996a,b). U nás, v oblasti výchovy uměním, vychází z Naessových myšlenek Marta Pohnerová, která formuluje hlubinně ekologickou platformu svého výtvarně výchovného přístupu do následujícího myšlenkového rámce:

1. *„Bytosti lidské i mimolidské mají svou vlastní vnitřní hodnotu. Hodnota mimolidských bytostí nezávisí na jejich užitečnosti pro člověka.*
2. *Rozmanitost a diverzita životních forem přispívají k uplatnění těchto hodnot a jsou samy o sobě hodnotami.*
3. *Lidé nemají právo snižovat tutu rozmanitost a diverzitu s výjimkou případů, kdy uspokojují své nezbytné potřeby.*
4. *Rozkvět lidského života, kultury a dalších forem žití si vyžaduje podstatné snížení lidské populace.*
5. *V současnosti je zasahování lidí do mimolidského světa neúměrné. Tato situace se rapidně zhoršuje.*
6. *V duchu předchozích bodů potřebujeme změnit své postoje, což ovlivní ekonomiku, technologii a způsoby myšlení. Výsledný stav bude hluboce rozdílný od současného.*
7. *Změna způsobu myšlení se týká ocenění kvality života spíše, než lpění na vzrůstající životní úrovni. Začneme si hluboce uvědomovat rozdíl mezi velkým a významným.*

8. *Ti, kdo přijali předcházející body za své, mají povinnost se pokoušet přímo nebo nepřímo uskutečňovat nezbytné změny.*“ (Pohnerová, 2000:179)

Z tohoto rámce je patrné, že Pohnerová vychází ze Skolimowského interpretačního výkladu. Skolimowski (1992) interpretuje Naesse jako humanisticky orientovaného filozofa vycházejícího z kritického hodnocení směřování současného, antropocentricky zaměřeného člověka. (Binka, 1999). Proto je Naess často citován v souvislosti s neantropocentrickým přístupem A. Leopolda (Librová, 1994. Marta Pohnerová např. 2000, 1992). Na základech právě této interpretace ekosofie A. Naesse směřuje svůj výchovný proud k „jednotě všeho živého i neživého“ (Pohnerová, 2000).

Z filosofického úhlu pohledu je v uvedeném interpretačním rámci *jednota živého a neživého* Pohnerovou rozuměna jako **usebrání světa v každém „Já“**: člověk je otevřenou bytostí a nikoliv hibernovaným, vyčleněným systémem. V takové myšlence je zakotven předpoklad *otevřenosti člověka a šíře jeho vnitřního prostoru*.

Pohnerová (2000) o svém přístupu výchovy uměním říká, že je cestou k *otevřené bytosti* (ekologickému či též širokému Já). Vychází tak z Naessovy (1993) teoretické polaritý „úzké ego – široké Já“, přičemž cesta k bohatšímu, hlubšímu a širšímu životu vede podle Naesse jedinec skrze „široké Já“. Úzké ego je Naessova kritická metafora, kterou přibližuje dnešního člověka, *uzavřeného a úzkého*.

2 Ztotožnění jako způsob poznávání

Za praktickým rozšiřováním a otevíráním předpokládaného „úzkého já“ současných dětí i dospělých ve výchově uměním, stojí určitý obsah vědomí, tedy to, jak člověk uvažuje a cítí, když se výtvarně projevuje. Výtvarný proces, plný přirozených překážek, jež tvůrci do cesty klade zvolené medium (malba, grafika, koláž...), je pak v závislosti na obsahu vědomí tvůrce nějak naplňován. Veškeré metafory užívané primárními autory i Pohnerovou, při její teoretické a pojmové explanaci, pobízejí k širokým představám významu. Psychologická analýza obsahů vědomí motivovaných ekosofickými pojmy, by mohla přinést značný posun směrem k lepšímu porozumění tomu, jak člověk uvažuje a cítí při výtvarné tvorbě inspirované myšlenkami hlubinné ekologie.

Principy ekosofické epistemologie teoreticky nastiňuje Binka (2007), když hovoří o tzv. **emocionálních vlastnostech subjektů** Ty jsou podle Naessova předpokladu součástí každého „Já“ a je třeba je v duchu ekosofie rozvíjet. Jde samozřejmě o významy, které vznikají interakčně a narativně: člověk si určitým způsobem všímá a prožívá jevy a projevy života a spřádá je vždy do souvislostí vlastního životního příběhu (Čermák, 2004). Emocionální vlastnosti subjektů pak preexistují ve vědomí jedince a ten jimi poznává a sám se stává nástrojem poznávání (Sedláková 1970). Binka (*tamtéž*) poukazuje na onen konkrétní způsob (styl), jak se emocionálních vlastní subjektů (jejich kvalit) dotýkat, poznávat je, a tím otevírat a rozšiřovat „Já“: „*Hodnotu lesa určíme vcítěním, ztotožněním se, rozplynutím. Vcítěním se poznáváme objektivně¹, objektivněji než vědeckým poznáním.*“ Vychází-li Pohnerové přístup z ekosofických principů, potom by

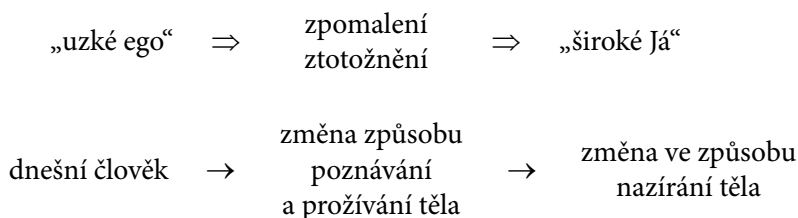
¹ výraz „objektivní“ zde není otázkou „tvrdé reality“ či „střízlivého realismu“; jedná se spíše o snahu autora o poukaz na fenomenologickou hodnotu „*vhledu pod povrch skutečnosti, k jádru věci*“ (Neubauer,2001:21)

uplatnění **ztotožnění, vcítění se do subjektů vnějšího světa** mělo být *ipso facto* určitou predispozicí didaktických strategií a postupů.

Po podrobnějším studiu didaktického programu Pohnerové Duchovní a smyslové výchovy jsem zjistil, že je realizován ve třech základních tématických okruzích: 1. *O všem živém*, 2. *Poznávání sebe sama* a 3. *Vnější a vnitřní prostor života*. První okruh je naplněn otázkou hledání místa a poslání člověka ve světě. Didaktické postupy prvního okruhu jsou implicitně strategické, jelikož všechny náměty předpokládají, k čemu by děti měly „správně“ dojít – k *sounáležitosti*. Je to okruh, ve kterém nechává autorka děti osahávat životní formy a způsoby. Je to okruh mnohosti, okruh, o kterém Pohnerová uvažuje jako o výchozím. Druhý okruh přenáší pozornost na poznávání vnitřního hlasu a tempa. Didaktické postupy druhého okruhu jsou specificky nestrategické, pokud pomíne jakýsi obecný cíl – sebepoznání. Třetí okruh je vyjádřením vztahu mezi vnitřním a vnějším světem. Pohnerová uchopuje kýženou jednotu života dualisticky se strategií sjednocení. Všechny didaktické náměty tří vzájemně se tematicky prostupujících okruhů však spojuje důsledný plán uplatnění mimoracionálního poznávání a kultivace vzhledu do prožívané skutečnosti.

3 Změna v nazírání světa jako cíl

Ztotožnění je způsobem a predispozicí změny, které má být výchovně dosaženo. Z myšlenkových východisek, které Pohnerová uvádí, plyne, že jde o změnu chápání, (u-chopování) sebe a světa v jednotné bytí. Ztotožnění je tedy změnou v přístupu ke skutečnosti a mezi ztotožněním s vnějšími subjekty a změnou nazírání světa stojí *porozumění*. Bohuslav Binka (*tamtéž*) komentuje Naessovu změnu takto: „*Naess usiluje o změnu nazírání světa, nikoliv o změnu v oblasti etiky. Usiluje o novou, nedualistickou a zároveň realistickou ontologii. Jinými slovy, odmítá klasickou představu člověka v přírodě, představu individuálního, materiálně vymezeného já a tu nahrazuje představou Já s velkým „J“; Já, které je, ač hierarchizováno, jednotné a jediné a jehož význam je shodný s významem slova átmán v Gándhího textech. Toto široké Já, které se rozvíjí od sociálního já k ekologickému Já až na pomezí metafyzického Já, postupně zahrnuje další a další bytosti, celé ekosystémy a nakonec svět. V tomto konceptu je podle Naesse nutné uznat naprostou rovnost všeho živého, která plyne z naší závislosti na hlubokém uspokojení, jež čerpáme z jednoty s ostatními životními formami.*“



Graf 1: Paralely ekosofických principů a jejich předávání výchovou uměním

Uvedeným grafem se pokouším vyobrazit analyzované souvislosti mezi ekosofickými tezemi a jejich didaktickým uplatněním. Změny způsobu vnímání, prožívání a chápání světa (jeho nazírání) Pohnerová (tamtéž) vysvětluje na příkladu: „*Nelze prožít louku a necítit její vůni nebo se nedotýkat trav. Přemýšlí-li dítě o jedinečnosti stébla, přemýšlí současně o jeho i o své sounáležitosti s loukou. Pochopení stébla trávy je tedy pochopením vlastní existence.*“ (s.180). Ač je Pohnerové existenciální paralela jakkoliv problematická, vypovídá jádro uvedeného příkladu o pojednáváných souvislostech: přímý dotek s jevy, uvědomování si jevů v souvislostech, *pobyt ve skutečném terénu (přírodě) a nikoliv nad mapou* (teorií) (Bateson, 1979); to jsou povahou fenomenologická východiska pro konkrétní *motivy a ztvárnění* a způsob poznávání motivů je průzkumný a prožitkový. Dospěl jsem tedy k teoretickému závěru, že takové poznávání lze chápat jako *poznávání skrze sebe a zároveň učení umění sounáležitosti*.

4 Zpomalení jako cesta ke změně prožívání a rozumění světa

Podmínkou změny v nazírání světa, tedy společného „vysokého“ cíle Naessovy ekologie a Pohnerové duchovní a smyslové výchovy, je ekologické rozumění světu. Pohnerová (1992) tuto podmínku realizuje **zpomalením**, o kterém uvažuje jako o opaku nepřehlédnutelného spěchu současnosti. Spěchem má na mysli dnešního člověka a za něj jej také symbolicky zaměňuje. V obdobném duchu vykresluje obraz člověka současnosti například Konrád Lorenz (2000) „...*jedním z nejhorsích účinků spěchu nebo úzkosti, která ke spěchu žene, je ...zřejmá neschopnost moderního člověka strávit byt i jen krátký čas o samotě. Vyhýbá se úzkostně každé možnosti zamyslet se nad sebou a ponořit se do sebe, jako kdyby se obával, že by mu reflexe mohla ukázat děsivou vlastní podobiznu...*“ (s. 29).

Podle Pohnerové (2000) vytváří *zpomalení* prostor pro soustředěnější prožívání a prohlubování sounáležitosti se světem. Pohnerová (tamtéž) vede dítě tak, „...*aby ve svém okolí objevilo vlastní místo a uvědomilo si svou duchovní sounáležitost se světem – s jeho prožíváním, chápáním a ztotožněním se.*“ (s.179). Určitou paralelu lze najít v praktických zkušenostech výtvarných pedagogů, artefiletiků a arteterapeutů, kteří vnímají, že pro účastnou participaci na žité skutečnosti je zapotřebí respektovat určité tempo života (Slavík, 2000). Pohnerová chápe *zpomalení* jako podmínku jak se umět **soustředit na skutečnost prostřednictvím smyslově ukotvené činnosti v žité přítomnosti** (např. Pohnerová, 1992) a zároveň jako na jedinečnou možnost, jak se účinně bránit proti „...*uniformitě myšlení a stereotypu vyjadřování*“ (Pohnerová 2000:180). Tím se Pohnerová vrací k úzkému a uzavřenému sociálnímu „já“ a zároveň odhaluje významy, které jsou tímto filosofickým konceptem Pohnerovou míněny.

Pohnerová uvádí do *detailu* a *celku* výtvarného artefaktu a uvažuje o těchto kategoriích jako o příležitostech k prožitku, který odráží *jedinečný pohled tvůrce*. Explicitně tím varuje před péčí o napodobování viděného a zároveň zachování respektu k osobní identitě. Přenáší pozornost z formy *na obsah* a klade na první místo naprostou *volnost projevu*. Z úvah autorky plyne, že je-li tvůrce soustředěn na obsah a má-li možnost svobodné volby, je do výtvarného média duševně a duchovně ponořen. Medium se stává v jistém smyslu partnerem a jeho (kontinuální) zakoušení formou komunikace. Je pozoruhodné a stojí za úvahu, že právě nejhlubší, duchovní ponor do procesu tvorby,

který výtvarní pedagogové pozorují ve formě jistého vytržení či též stavu mírného transu tvůrce, je realizovatelný teprve skrze soustředěnou smyslovost.²

5 Závěr

Pohnerové výchova uměním, založená na hlubinně ekologických principech, nese název Duchovní a smyslová výchova. *Duchovní* i *smyslové* je realizací výchozího filosofického rámce ekofie Arne Naesse ve Skolimowského interpretaci. Pohnerová svým programem prakticky realizuje Naesovu filosofii tak, že využívá mimoracionální identifikace, **ztotožnění** s živými i neživými subjekty světa k poznávání jejich kvality, **zpomaluje** (ve smyslu subjektivního tempa prožívání skutečnosti), aby umožnila tvůrci ukotvit se ve smyslové činnosti, která je překonáváním překážek výtvarného media teď a tady. Z hlediska cíle usiluje o **změnu v nazírání světa** od úzkého chápání světa sociálního „já“ k širokému rozumění světu a všemu živému ekologického „Já“. Pohnerová pracuje s hlubinně ekologickými, tedy filosofickými východisky, avšak k bližšímu uchopení významů a významotvorných jevů se nevyjadřuje. V hermeneutickém výkladu se však ukázaly souvislosti, jež významově vyjasňují jinak poměrně široké filosofické koncepty, jež jsou v didaktickém programu Duchovní a smyslové výchovy aplikovány.

Použitá literatura:

- Bateson, G. (1979). *Mind and Nature: A Necessary Unity*. New York: Hampton Press. ISBN 1-57273-434-5.
- Binka, B. (1999). Několik kritických poznámek k „hlubinně ekologii“ Arne Naesse. *Universitas* č. 4, s. 43–47. ISSN 1211-3384.
- Binka, B. (2007). Rozporuplný Arne Naess – několik poznámek k zakladateli hlubinné ekologie I. *Envigogika*, 2, Praha : CŽP UK. ISSN: 1802-3061, [vyhledáno dne 25.2.2009 na: www.czp.cuni.cz/envigogika].
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *O štěstí a smyslu života: můžeme zvládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?* Praha : NLN, ISBN: 80-7106-139-5.
- Čermák, I. (2004). Narativní myšlení a skutečnost. *Čs. psychologie* 1 (48), 17–26.
- Heidegger, M. (1996). *Bytí a čas*. Praha: OIKOYMENH. ISBN: 80-86005-12-7.
- Librová, H. (1994). *Pestří a zelení : kapitoly o dobrovolné skromnosti*. 1. vyd. Brno : Veronica, ISBN 80-85368-18-8.
- Lorenz, K. (1990). *Osm smrtelných hříchů člověka*. Praha : Panorama, 1990. ISBN: 80-7038-212-0.
- Naess, A. (1993). Sebeuskutečnění : ekologický přístup k bytí ve světě. In *Myslet jako hora : Shromáždění všech bytostí*. 1. vyd. Prešov : Abies, ISBN: 80-88699-01-0.
- Naess, A. (1996a). *Ekologie, pospolitost a životní styl : náčrt ekofie*. Přel. J. Hrubý. Prešov : Tulčík, Abies, ISBN: 80-88699-09-6.
- Naess, A. (1996b). Ztotožnění jako zdroj hlubinných ekologických postojů. In *Závod s časem. Texty z morální ekologie*. Praha : Torst, s. 86; ISBN: 80-85368-81-1.

² k podobným závěrům došel i Csikszentmihalyi (1996) dlouhodobými výzkumy poměrně banální ale soustředěně stereotypní práce (negeotropické prožívání)

- Neubauer, Z. (2001). *Smysl a svět: hermeneutický pohled na svět*. Praha : Moraviapress, ISBN: 80-86181-45-6.
- Pohnerová, M. (1992). *Duchovní a smyslová výchova I díl*. Polička : Fantisk, ISBN: 80-901438-8-1.
- Pohnerová, M. (2000). Duchovní a smyslová výchova. In Roeselová, V. (Ed.) *Proudy ve výtvarné výchově*. 1. vyd. Praha : Sarah, s. 162–176. ISBN: 80-902267-3-9
- Sedláková, M. (1970). K možnostem scientifickeho pojeti introspekce. *Studia psychologica I. Acta Universitatis Carolinae – Philosophica et Historica 2*, Praha, UK, 29–44.
- Skolimowski, H. (1992). *Living Philosophy : Eco-Philosophy as a Tree of Life*. 1. vyd. London : Arkana, ISBN 13579108642.
- Slavík, J. (Ed.) (2000). *Současná arteterapie v České republice a v zahraničí I*. Praha : PF UK, ISBN: 80-7290-004-8

PRÁCA S TRPIACIM ČLOVEKOM – PREDSTAVY (ŠTUDENTOV) A SKUTOČNOSŤ (SKÚSENOSTI Z PRAXE)

Milina Bubeníková

Ústav nelekárskych študijných programov, Univerzita Komenského Bratislava,
Jesseniova lekárska fakulta v Martine, Slovenská republika

Abstrakt:

Utrpenie vlastné, ale aj druhého človeka, ovplyvňuje prežívanie, správanie, konanie človeka. Na prácu s trpiacim človekom je potrebné mať nielen teoretické vedomosti, ale aj skúsenosti. V príspevku uvádzame časť výsledkov výskumu, ktorý sa realizoval u študentov ošetrovateľstva (študenti dennej formy štúdia) a u sestier z praxe (študentky externej formy štúdia). Na výskum sme použili dotazník vlastnej konštrukcie, ktorý bol zameraný na zisťovanie prípravy, vnímanie zmyslu utrpenia, ale aj na problémy spojené s prácou s trpiacim človekom. Prezентujeme výsledky otázok týkajúcich sa problematiky utrpenia, jeho významu a vplyvu na človeka. Výsledky poukazujú na určité rozdiely v chápaní utrpenia, jeho zmyslu a vplyvu na život človeka medzi sestrami z praxe a študentmi ošetrovateľstva. Výsledky poukazujú aj na potrebu určitých zmien v pregraduálnej príprave študentov, ale aj na význam ďalšieho vzdelávania a osobnej (profesionálnej) skúsenosti.

Kľúčová slova:

Práca s trpiacim človekom, príprava na prácu, pomáhajúce povolania, študenti, sestry z praxe

Pozn.

Vznik tohto textu bol podporený grantom VEGA 1/0039/08 – Pomáhajúce povolania v meniacom sa svete

1 Úvod

Utrpenie fyzické alebo psychické patrí do života človeka, mohli by sme povedať, od začiatku jeho existencie na tomto svete. Podľa Křivohlavého (2004) sa pod utrpením vo všeobecnosti rozumie trápenie, strádanie a obraz biedy, ale aj telesné a duševné bolesti, ktoré toto všetko doprevádzajú. Utrpenie môže byť krátke alebo dlhé, ľahšie alebo ťažšie. V psychologickej terminológii sa často spája s distresom.

Sú povolania, kde sa ľudia pri svojej práci dostávajú častejšie do kontaktu s trpiacim človekom, ktorý od nich očakáva pomoc. Veľký technický pokrok posledných desaťročí je príčinou, „oddialenia“ sa od trpiaceho človeka, zamerania sa na zmiernenie problémov vyplývajúcich z choroby, úniku od priameho kontaktu s pacientom a v dôsledku toho aj straty určitých sociálnych zručností. Pri tom sú na profesionálov kladené v tomto smere omnoho väčšie požiadavky, ale pregraduálna príprava sa často skôr zameriava na starostlivosť o „chorobu“, jej liečbu, ale v menšej miere na človeka, na diagnostikovanie a liečbu ľudského utrpenia.

2 Utrpenie

Samo sloveso **trpieť** znamená prežívať trýzeň, núdzu, neprijemnosť rôzneho druhu. Utrpenie nie je len psychologickou a zdravotníckou kategóriou, ale bolo a je dôležitou kategóriou teologickou a filozofickou.

Pri pochopení aktu utrpenia sa v odbornej literatúre stretávame s rôznymi pohľadmi. Vo veľkej miere sa tu uplatňuje kultúra, ale hlavne náboženstvo. Ľudia, ktorí sa stretávajú s utrpením vlastným, ale aj blízkych ľudí, často uvažujú o zmysle utrpenia a spájajú ho s trestom za hriechy, zlé správanie, nutnosťou prítomnosti utrpenia v živote človeka. Tento kresťanský pohľad sa stal akoby univerzálnym chápaním utrpenia. V dôsledku toho sa vynárajú otázky typu: *Ako to Boh dopustil, Aký je nespravodlivý keď trpia nevinní ľudia*. O spravodlivosti sa často uvažuje najmä pri utrpení detí a mladých ľudí, ktorí z pohľadu kresťanského (ľudského) by mali byť „čistí“. Hnev na Boha sa môže objavovať aj pri rôznych prírodných katastrofách, osobných nešťastiach (Beeston, 2010; Leventry, 2005; Phelps, 2009).

O zmysle utrpenia sa uvažuje nielen z pohľadu náboženstva, o jeho zmysle uvažujú ľudia aj keď sa ich nejakým spôsob „dotkne“. Prečo musí ľudstvo (človek) trpieť? To že sa ľudia touto otázkou zaoberajú stáročia, môžeme vidieť aj v počte vysvetlení. Napr. Mary Barker Eddy a jej stúpenci (Baxter, 2009) hovoria o tom, že utrpenie je ilúzia, je to produkt prekrúteného myslenia a nie skutočnej reality. Ako sme už uviedli vyššie, často sa utrpenie prezentuje ako dôsledok hriechu, nespravodlivosti Boha, podstaty vesmíru, pravidiel (robili by sme všetko čo nás napadne), noriem správania. Poukazuje sa však aj na to, že utrpenie nemusí byť vždy chápané ako zlé. Problémom je, že často to pozitívne vidíme až neskôr (po rokoch), a nie v tej chvíli keď trpíme. Utrpenie často motivuje človeka k nadmerným a nevšedným výkonom. Utrpenie môže človeka zlomiť ale ho tiež môže urobiť pevnejším, silnejším. Mnohí odborníci sa domnievajú, že utrpenia zohráva nenahraditeľnú úlohu pri formovaní zrelosti osobnosti. Ak je človek chránený pred touto skúsenosťou je ochudobnený v pohľade na svet, ľudí okolo seba, ale aj na seba (Lenz, 2006; Phelps, 2009). Ako sme uviedli vyššie, trpiaci človek nevidí dary, ktoré so sebou utrpenie prináša. Halík (1991) poukazuje na to, že človek vďaka utrpeniu „prehodnocuje hodnoty“. V čase bolesti môže človek nahliadnúť hlbšie do mnohých tajomstiev života. Choroba, utrpenie je školou, je škoda že väčšina ľudí skoro zabudne a potlačí poznanie, ktoré sa im v tej chvíli životnej skúšky otvorilo. Zmysel utrpenia, ako ďalej uvádza Halík (1991), neleží na povrchu, trpiaci človek ho musí stále a znova hľadať. V dôsledku utrpenia človek nájde úplne inú rovinu života.

Kto rozhoduje, a teda zodpovedá za to, ako sa jednotlivec v situácii utrpenia bude správať, čo bude robiť, ako ho bude chápať? Viktor E. Frankl (1994), ktorý „vedel“ o utrpení toľko, ako málokto iný hovorí, že je to človek sám. Pri tejto voľbe na rozhodnutie „za alebo proti“ má veľký vplyv prostredie.

2.1 Práca s trpiacim človekom

Ľudské utrpenie, stretnutie s trpiacim človekom, ovplyvňuje aj iných ľudí, najmä tých, ktorí sú s ním často v kontakte. Práca s trpiacim človekom umožňuje prejavovať sociálnosť, empatiu, altruizmus. No často ovplyvňuje aj konanie, správanie, ale najmä

prežívanie, keď sa dostanú do kontaktu s ľudským utrpením, s trpiacim človekom. Pre profesionálov pracujúcich s trpiacim človekom je dôležité aby si uvedomili, že sa musia zamerať na diagnostikovanie – rozpoznanie utrpenia. U detí, ale aj u niektorých pacientov sa utrpenie prejavuje skrytejšími príznakmi. Bolesť a utrpenie by potom mohli ostať nerozpoznané a neliečené.

Starostlivosť o človeka trpiaceho je **tímovou záležitosťou**. To bolo príčinou, prečo sme sa zamerali na pomáhajúce povolania, kde sa profesionáli po ukončení štúdia dostávajú do kontaktu s trpiacim človekom. Často sú nie dostatočne pripravení, alebo pomáhajú len „jedným spôsobom“. Najmä na začiatku svojej profesionálnej kariéry si plne neuvedomujú, čo to znamená pracovať s trpiacim človekom. V dôsledku toho je riziko ublíženia sebe (obetovanie sa pre trpiaceho človeka), alebo iným, nakoľko je tu veľké riziko využívania rôznych spôsobov obrany, čo môže byť príčinou aj profesionálnej deformácie.

3 Cieľ projektu

Cieľom nášho projektu bolo zistiť ako vnímajú študenti, aj profesionáli, kontakt s ľudským utrpením, s trpiacim človekom. Zamerali sme sa na vlastné skúsenosti s utrpením, pýtali sme sa na zmysel utrpenia a vplyv utrpenia na trpiaceho človeka. Problematika poškodenia, bolesti, smrti a iného ľudského utrpenia je oblasť, ktorá bola „vylúčenia“ zo života človeka a začlenená do niektorých zariadení. V dôsledku toho ľudia ako by „stratili“ určité zručnosti, vyplývajúce z osobnej skúsenosti, a teraz ich musia opätovne získavať.

4 Materiál a metóda

Na zber údajov sme použili dotazník vlastnej konštrukcie, ktorý tvorilo 16 otázok (7 otvorených, 9 uzavretých). Otázky sú zamerané na zisťovanie kontaktu s ľudským utrpením, aké emócie pri tom prežívajú, aký má podľa nich utrpenie význam, ako ovplyvňuje človeka v pozitívnom aj negatívnom zmysle a vzťah utrpenia a viery. Okrem toho sme sa zamerali aj na zistenie pripravenosti na takúto prácu (čo si myslia ako sú pripravení) a čo by sa mohlo zlepšiť v oblasti prípravy profesionálov.

Dotazník bol daný študentom aj profesionálom s rovnakými otázkami, len pri niektorých otázkach bola upravená ich formuláciou.

Cieľové skupiny boli študenti prvého a posledného ročníka vysokoškolského štúdia ošetrovateľstva, urgentnej medicíny a teológie. Oslovili sme aj profesionálov – sestry, záchranárov a kňazov.

5 Výsledky

V tomto príspevku uvádzame len časť výsledkov, nakoľko súbor je obsiahly a nie je možné uviesť všetky výsledky v jednom príspevku. Prezentujeme odpovede študentov prvého ročníka ošetrovateľstva a sestier z praxe. Prvý súbor tvorili študenti dennej formy štúdia ošetrovateľstva a druhý tvorili sestry z praxe – študentky externej formy štúdia. Dotazník bol rozdáný osobne, návratnosť bola 100%. Zo súboru sestier z praxe sme vyradili 2 dotazníky pre neúplnosť vyplnenia dotazníka.

Z dotazníka sme vybrali odpovede len na niektoré otázky, ktoré sú zamerané na kontakt s utrpením, čo pri tom človek prežíva, aký je zmysel utrpenia a jeho vplyv na človeka.

Tab. 1 Popis výskumného súboru

	Počet	Pohlavie		Vek		Prax	
		muži	ženy	od – do	priemer	od – do	priemer
Študentky ošetrovateľstva	48	0	48	18 – 26	19,9	0 – 2	0,3
Sestry	58	2	56	23 – 52	37,4	2 – 34	17,6

Súbor študentiek tvorí 48 respondentiek ženského pohlavia. Študentky boli v prvom ročníku vysokoškolského (univerzitného) štúdia. Vek respondentiek bol od 18 do 26 rokov, priemerný vek bol 19,9 roka. Väčšina študentiek nebola v praxi, priemerná doba praxe bola 0,3 roka

Skupinu profesionálov – sestry z praxe pracujúce v zdravotníckych zariadeniach. Zároveň boli študentmi externej formy štúdia ošetrovateľstva. V súbore sestier bolo 58 respondentov, z toho 56 žien a 2 muži. Súbor nebudeme členiť podľa pohlavia vzhľadom na nízky počet mužov. Vek respondentov bol od 23 do 52 rokov, priemerný vek 37,4 roka; prax mali od 2 do 34 rokov, priemer 17,6 roka.

Tab. 2 Kontakt s utrpením – kto to bol

	Sestry z praxe	Študentky ošetrovateľstva
Rodič	15	21
Súrodenc	2	21
Ja	2	18
Starý rodič	10	30
Priateľ	5	15
Klient	40	0
Príbuzný klienta	11	0

Ako najčastejšie osoby, ktoré prežívali utrpenie boli u študentiek uvádzaní najbližší ľudia – rodičia, súrodenci a starí rodičia. Sestry z praxe najčastejšie ako „zdroj“ utrpenia uviedli pacientov, na druhom mieste boli rodičia.

Tab. 3 Čo prežívali pri kontakte s trpiacim človekom

	Študentky ošetrova- teľstva	Prax – sestry	Sestry – rozdelenie podľa veku			
			23–27	30–39	40–49	50–52
Počet	48	58	11	18	25	4
Čo prežívali						
Hnev	18	24	8	7	8	1
Strach	34	13	1	6	6	0
Bezmocnosť	39	54	9	18	23	3
Neistotu	26	19	4	5	9	1
Pokoj	0	2	0	0	2	0
Radosť	0	0	0	0	0	0
Nádej	7	4	1	0	2	1
Beznádej	23	17	4	5	8	0
Hanbu	0	3	1	1	1	0
Iné	3	1	0	0	1	0

Kontakt s ľudským utrpením je príčinou častejšie negatívnych emócií, nielen u trpiaceho človeka, ale u ľudí, ktorí sú s ním v kontakte. Ako najčastejšia emócie v oboch súboroch bola uvádzaná **bezmocnosť**. U študentiek to boli ešte **strach**, **neistota** a **beznádej**. Sestry z praxe uvádzali **hnev**. Radosť nebola uvedená v našom súbore ani raz. Ojedinele boli uvádzané **nádej** (7, resp. 4) a **pokoj** (len dve sestry z praxe). Málo uvádzanou emóciou bola aj hanba (3 sestry z praxe). Keď porovnáme výsledky sestier vzhľadom na vek, nie sú medzi jednotlivými podskupinami výraznejšie rozdiely.

Pri otázkach zameraných na vplyv utrpenia na vieru, sme zisťovali nielen možnosť „straty“ viery v dôsledku utrpenia, ale respondenti mali možnosť napísať aj vlastný názor.

Tab. 4 Môže trpiaci človek v utrpení „stratiť“ vieru v Boha?

	Študentky ošetrova- teľstva	Prax – sestry	Sestry – rozdelenie podľa veku			
			23–27	30–39	40–49	50–52
Áno	35	45	8	13	20	4
Nie	14	14	3	5	5	0

Výsledky z tabuľky 4 poukazujú na extrémnejší názor na možnosť „straty“ viery u študentiek. Ako vysvetlenie uvádzali: *Hlboko veriaci človek vieru v Boha nikdy nestratí, človek, ktorý verí „bežne“ môže začať Boha aj nenávidieť. Ak je skutočne veriaci utrpenie ho posúva bližšie k Bohu. Ak nepochopil čo je mu ponúkané od otca v tomto vzťahu. Názory sestier boli veľmi podobné, aj keď je možné vidieť určité rozdiely: Keď berie utrpenie ako trest. Väčšinou sa k Bohu primkne. Keď si nie je istý svojou vierou v Boha. Pokiaľ je skutočne veriaci tak nie.*

V ďalšej otázke sme zisťovali: **Aký je podľa nich význam utrpenia.** Väčšina odpovedí študentiek videla význam v: poučení, uvedomení si skutočných hodnôt života, zmyslu života (29 odpovedí). Medzi odpoveďami sa pomerne často uvádzali odpovede, ktoré hovoria o nepochopení jeho zmyslu: *Nijaký, Netuším, Nikdy som sa nad tým nezamýšľala, Nemá význam a nechápem prečo musí existovať* (11 odpovedí). U sestier z praxe najčastejšie uvádzané odpovede boli tak isto také, ktoré poukazovali na poučenie, pochopenie zmyslu života, hodnoty života, osobný rast, hodnoty vzťahov a pod. (38 odpovedí). Boli však taktiež prítomné odpovede, ktoré vyjadrovali nepochopenia zmyslu: *žiadny, trpieť nemá význam, neviem jednoznačnú odpoveď* (11 odpovedí).

Otázka pri ktorej sme zisťovali: **Čo je podľa Vás najhoršie na utrpení,** ako najčastejšie odpovede v obidvoch skupinách boli: *bez nádej, bezmocnosť* (27 – študentky, 32 – sestry), *bolesť* (10; 17), *strach, neistota* (15; 4), *samota* (10; 6). Medzi odpoveďami bolo aj vyjadrenie strachu o rodinu, blízkych ľudí a pod. Sestry z praxe uvádzali odpovede: odkázanosť pacientov na druhých, strata intimity, súkromia, smrť pacienta v službe, ale aj neschopnosť pomôcť.

6 Diskusia

Výsledky nášho výskumu nie je možné porovnať s výsledkami iných výskumov, nakoľko sme podobný výskum nenašli. Získané výsledky porovnáme s výskumom VEGA, ktorý sme realizovali v rokoch 2004–2006, a ktorého výsledky sme prezentovali v roku 2007 (Bubeníková, 2007). Uvedomujeme si, že súbor sestier z praxe je značne nehomogénny čo sa týka veku aj rokov praxe. Keď sme porovnávali rozdiely v jednotlivých vekových podskupinách, neboli zistené výraznejšie rozdiely. Jednotlivé podskupiny čo sa týka veku sú nie rovnako početne zastúpené, ich počet je od štyroch do dvadsať päť respondentiek. Z toho dôvodu sa zameriavame na výsledky celej skupiny sestier, aj keď pre porovnanie uvádza výsledky v jednotlivých podskupinách.

6.1 Kontakt s ľudským utrpením

Stretli ste sa vo svojom živote s ľudským utrpením. Koho sa týkalo (kto to bol, môžete vybrať aj viac možností)

Študentky najčastejšie uvádzali rodičov a starých rodičov, resp. seba. Podobné výsledky boli získané aj v predchádzajúcom výskume (Bubeníková, 2007). Výsledky sú čiastočne ovplyvnené vekom respondentov, mladých ľudí vo veku 20 – 30 rokov. V skupine z praxe – sestry, ako sme predpokladali, vo väčšej miere uvádzali klientov, ale taktiež rodičov a starých rodičov. Aj v tejto skupine môžeme predpokladať vplyv veku na výsledky (21 – 50 rokov), ale aj vplyv praxe, nakoľko počas práce s pacientmi sú často nielen svedkami, ale aj sprievodcami pri ich utrpení.

Čo ste pri tom cítili

Utrpenie či už vlastné alebo cudzie je častejšie príčinou negatívnych, ako pozitívnych emócií. Najčastejšie sa prežíva strach, neistota hlavne vo vzťahu s budúcnosťou, niekedy môže byť až apatia. Aj v našom výskume najčastejšia uvádzaná emócia boli **bezmocnosť**,

strach, neistota a beznádej najmä u študentiek. Výsledky, ktoré sme získali v tomto výskume sú podobné aké boli v predchádzajúcom výskume prezentovanom v roku 2007.

Sestry z praxe, podobne ako študentky, najčastejšie uvádzali **bezmocnosť**, potom to bol **hnev, neistota a beznádej**. Výsledky sestier aj študentiek môžu byť ovplyvnené skúsenosťami z praxe. Sestra pri svojej práci (ale aj študent pri praktických cvičeniach) prežíva bezmocnosť, keď nedokáže pomôcť pacientovi, uvedomuje si obmedzenie svojich vlastných schopností, ale aj medicíny. Uvedomenie si svojej vlastnej neschopnosti pomôcť môže zapríčiniť prežívanie bezmocnosti, ale často aj hnevu.

6.2 *Utrpenie a viera*

Môže trpiaci človek v utrpení „stratiť“ vieru v Boha? U študentiek (v pomere k ich počtu) sa častejšie vyskytovala odpoveď „nie“. Ako vysvetlenie boli uvádzané odpovede, ktoré prezentujú kresťanský pohľad na význam utrpenia – trest za hriech, nedostatok viery, nepochopenie zmyslu utrpenia. V obidvoch skupinách len po 4 respondentky uviedli aj iné odpoveď, okrem áno a nie. Všetky odpovede boli vo vzťahu k odpovedi „nie“. Môžeme predpokladať, že tieto respondentky boli ovplyvnené svojou vierou. Podobné výsledky sme získali v predchádzajúcom výskume (Bubeníková, 2007) u študentov teológie, najmä rímsko-katolíckej a grécko-katolíckej, kde boli výsledky, najmä u študentov prvého ročníka extrémnejšie v smere „nie“.

6.3 *Význam utrpenia*

Na otázku: **Aký je podľa vás význam utrpenia**, respondenti mohli voľne odpovedať a uviesť aj viac možností, čo využila väčšina respondentiek. Medzi najčastejšie odpovede patrili: *vzťah k zmyslu života, hodnôt života, osobnému rastu*. S podobnými vysvetleniami sa stretávame aj v odbornej literatúre, aj keď si pozitívny vplyv nemusíme hneď uvedomiť, ako to uvádza Halík (1991), ale aj Opatrný (2003), Křivohlavý (2003) a Opatrná (2003). Okrem pozitívneho vplyvu utrpenia respondenti uviedli aj odpovede, ktoré vyjadrujú zbytočnosť utrpenia alebo nechápanie jeho zmyslu. V súčasnej dobe, keď sú veľké možnosti pomoci ľuďom trpiacim bolesťou, môže sa zdať zbytočné trpieť. V tomto smere nás informujú aj masmédiá, reklamy, kde sa poukazuje na zbytočnosť existencie problémov, ktoré sa dajú jednoducho vyriešiť.

6.4 *Čo je najhoršie na utrpení*

Posledná otázka, ktorej výsledky uvádzame v tomto príspevku sa týka odpovede na otázku: **Čo je podľa vás najhoršie na utrpení**. Odpovede, ktoré sme získali sú veľmi podobné v obidvoch súboroch respondentiek. Študentky aj sestry z praxe ako najnegatívnejšie udávali beznádej a bezmocnosť. Práve pri práci s trpiacim človekom ale aj pri vlastnom utrpení si človek často uvedomuje svoju bezmocnosť vo vzťahu k zmene utrpenia alebo beznádej, že utrpenie nikdy neskončí. Pre profesionálov je vážnym problémom ak sa častejšie starajú o pacientov, ktorí vyjadrujú beznádej vo vzťahu k utrpeniu. Podobne sa môžu vyjadrovať aj ich príbuzní, keď vidia fyzické alebo psychické utrpenie blízkeho človeka.

Sestry uvádzali ako negatívne, aj svoju neschopnosť pomôcť pacientovi zmeniť utrpenie. Možnosti medicíny aj ošetrovateľstva sú v posledných rokoch veľké, no napriek tomu sa nedokáže pomôcť každému človeku, ktorý pomoc očakáva. Niekedy sa môže vnímať ako nespravodlivosť to, že nedokážeme pomôcť niekomu, komu by sme veľmi chceli (dieťaťu, mladému človeku, matke malých detí a pod.). Obidve skupiny uvádzali ako negatívum utrpenia bolesť. Pri starostlivosti o chorého, trpiaceho človeka ako častý symptóm býva bolesť fyzická alebo psychická. Niekedy práve psychická bolesť môže byť väčším problémom nielen ľudských ale aj ošetrovateľským. Uvedomiť si, že ani lieky, najmä pri psychickej bolesti, nepomáhajú zmierniť utrpenie človeka, môže byť pre profesionála do určitej miery profesionálna aj osobná prehra. Odpovede, ktoré sú uvádzané pri opisovaní utrpenia sa zhodujú s informáciami uvádzanými v odbornej literatúre a definovaním utrpenia človeka.

7 Záver

Výsledky nášho výskumu poukazujú na rozdiely medzi skupinami našich respondentiek, ktoré však nie sú až tak výrazné. Určité rozdiely sú v prežívaných emóciách pri kontakte s utrpením, kde študentky častejšie ako sestry uvádzali **strach**, naproti tomu u sestier bol častejšie udávaný **hnev**. Rozdiely boli zistené aj pri uvádzaní zmyslu utrpenia. Práca s trpiacim človekom vyžaduje nielen teoretické vedomosti, ale vo veľkej miere skúsenosti praktické. To znamená potrebu kvalitnej prípravy pregraduálnej ale aj ďalšieho vzdelávania počas praxe. Bolo by vhodné aby študenti už počas štúdia mali možnosť pracovať s klientmi, pacientmi v zariadeniach rôzneho druhu, možnosť hovoriť o svojich skúsenostiach a rozoberať ich na supervíznych stretnutiach. V dôsledku toho môžu získať potrebné skúsenosti a sociálne zručnosti potrebné pre prácu s trpiacim. Okrem toho by bolo potrebné aby študenti v rámci pregraduálnej prípravy a sestry v postgraduálnej príprave, získali informácie, ale aj osobné skúsenosti o možnostiach zvládania záťažových situácií, využití relaxačných techník v praxi.

Použitá literatúra:

- Baxter, B. B. (2009). The Problem of Human Suffering. Retrieved September 10, 2010, from: <http://www.scripturessay.com/article.php?cat=&id=612>
- Beeston, S. (2010). Wounds Speak Louder Than Words: An Anthropological Perspective on Human Suffering. Retrieved October 25, 2010, from: http://www.ucl.ac.uk/network-for-student-activism/w/Wounds_Speak_Louder_Than_Words:_An_Anthropological_Perspective_on_Human_Suffering.
- Bubeníková, M. (2007). Príprava na prácu s trpiacim človekom – predstavy študentov. In Řehan, V., Šucha, M. Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku VI. Vybrané aspekty teorie a praxe. Acta Universitatis Palackianae Olomucensis Facultas Philosophica, Psychologica 37. s. 27 – 36. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Halík, T. (1991). Sedm úvah o službě nemocným a trpícím. Brno: Nakladatelství a vydavatelství Cesta.
- Křivohlavý, J. (2002). Psychologie nemoci. Praha: Grada Publishing.

- Křivohlavý, J. (2003). Víra a zdraví. Současný stav psychologických poznatků. In Heller, D., Sobotková, I., Šturma, J. Kořeny a vykořenění. Psychologické dny 2002. s. 55 – 66. Olomouc: Psychologický ústav AVČR, ČMPS, Katedra psychologie FFUP.
- Lencz, L. (2006). Utrpenie – psychologický prístup. *Communio – missio*. Internetový časopis pre novú evanjelizáciu. 02/2006 Retrieved September 17, 2006, from: <http://www.communio.sk/citaj.php?id=180&issue=25>
- Leventry, E. (2005). Why Bad Things Happen. How different religions view the reasons for undeserved human suffering. From <http://www.beliefnet.com/Faiths/2005/01/Why-Bad-Things-Happen.aspx>
- Opatrný, L. (2003). Péče o existenciální a spirituální potřeby pacienta. In Heller, D., Sobotková, I., Šturma, J. Kořeny a vykořenění. Psychologické dny 2002. s. 48 – 51. Olomouc: Psychologický ústav AVČR, ČMPS, Katedra psychologie FFUP.
- Opatrná, M. (2003). Zkušenosti s pastorační péčí ve VFN Praha (1997–2002). In Heller, D., Sobotková, I., Šturma, J. Kořeny a vykořenění. Psychologické dny 2002. s. 74 – 77. Olomouc: Psychologický ústav AVČR, ČMPS, Katedra psychologie FFUP.
- Phelps, J. L. (2009). On the Psychologist's Orientation to Human Suffering: Internalizing Hope. from http://christianpsych.org/wp_scp/2009/09/27/on-the-psychologists-orientation-to-human-suffering-internalizing-hope/
- Stuchlíková, I. (2002). *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál.

KVALITATÍVNY VÝSKUM V OŠETROVATELSTVE – TEÓRIA A REALITA

Katarína Zrubáková¹, Helena Kadučáková¹, Juraj Čáp²

Katolícka univerzita v Ružomberku, Fakulta Zdravotníctva¹

Univerzita Komenského v Bratislave, Jesseniova lekárska fakulta v Martine²

Abstrakt:

Príspevok sa zaoberá kvalitatívnym výskumom a jeho využitím v ošetrovateľstve. Je rozdelený na tri časti. V prvej časti charakterizujeme využitie kvalitatívnych metód v ošetrovateľstve a popisujeme najčastejšie oblasti ich aplikácie. Druhá časť príspevku prezentuje uplatnenie kvalitatívneho výskumu vo vyučovacom procese študentov bakalárskeho a magisterského študijného programu v odbore ošetrovateľstvo, porovnávame 2 univerzity – Katolícku Univerzitu v Ružomberku a Univerzitu Komenského, Jesseniova lekárska fakulta v Martine. V poslednej časti, v závere príspevku, na základe praktických skúseností autorov, hodnotíme využitie kvalitatívnej metodológie v ošetrovateľstve. Poukazujeme na výhody a nevýhody kvalitatívneho výskumu z pohľadu sestry.

Kľúčová slova:

Ošetrovateľstvo, kvalitatívny výskum, klinická prax, vyučovací proces

1 Úvod

Ošetrovateľstvo je samostatná vedná disciplína, ktorá je z hľadiska predmetu jej skúmania považovaná za vedu reálnu a humanitnú a z hľadiska svojho cieľa za vedu aplikovanú. Predmet ošetrovateľstva je vymedzený prostredníctvom štyroch metaparadigmatických pojmov – osoba, zdravie, prostredie, ošetrovateľská starostlivosť a vzťahov medzi nimi. Jednotlivé metaparadigmatické pojmy a ich vzťahy sú bližšie konkretizované a interpretované v konceptuálnych modeloch a ošetrovateľských teóriách. Metodologické východisko, ktoré sa premieta do teórie, výskumu aj praxe v ošetrovateľstve, predstavuje celostný prístup k jeho predmetu (Gurková, Žiaková, 2009).

Ošetrovateľský výskum, ako svojbytná oblasť výskumu, je zameraný na skúmanie javov, ktoré sú vymedzené predmetom ošetrovateľstva ako vednej disciplíny. Oblasť výskumu sa teda vzťahuje na účastníka/ov ošetrovateľskej starostlivosti (osoba), spoločenské a prírodné prostredie, ktoré súvisí so zdravím, a v ktorom sa realizuje ošetrovateľská starostlivosť (prostredie), ďalej sa oblasť ošetrovateľského výskumu vymedzuje zdravím alebo stavom pohody príjemcu ošetrovateľskej starostlivosti (zdravie) a súhrnom činností, ktoré robí sestra v prospech príjemcu starostlivosti (ošetrovateľská starostlivosť). Ošetrovateľský výskum prispieva k rozširovaniu poznatkov o týchto javoch a vzťahoch medzi nimi. Tým sa vytvára poznatková báza, ktorú je možné aplikovať v praxi (prax založená na dôkazoch), na základe ktorej môžeme budovať ošetrovateľskú teóriu (Žiaková, 2009).

Vzhľadom k celostnému zameraniu je v súčasnom ošetrovateľskom výskume výrazný trend používať kvalitatívnu metodológiu. Tento trend je viditeľnejší v zahraničí. V našom sociokultúrnom kontexte je menej výrazný.

Autori prezentujú údaje a svoje skúsenosti s výučbou kvalitatívneho výskumu a realizáciu záverečných prác, ktoré využívajú kvalitatívnu metodológiu v rámci ošetrovateľstva na svojich domovských pracoviskách.

2 Ciele príspevku

- Predstaviť oblasti aplikácie kvalitatívnych metód v ošetrovateľstve.
- Prezentovať obsah a rozsah výučby kvalitatívnej metodológie v ošetrovateľstve.
- Prezentovať využívanie kvalitatívnej metodológie v rámci záverečných prác.
- Poukázať na problémy s využívaním kvalitatívneho výskumu v ošetrovateľstve.

3 Oblasti aplikácie kvalitatívnych metód v ošetrovateľstve

Ošetrovateľský výskum pri riešení problémov využíva kvantitatívnu a kvalitatívnu metodológiu. V ošetrovateľskej teórii a praxi sú však špecifické oblasti, kde je nevyhnutné využiť kvalitatívne metódy.

Medzi hlavné oblasti aplikácie kvalitatívnych metód patria:

- vplyv prostredia na systém zdravotnej starostlivosti,
- kvalita poskytovanej starostlivosti,
- rozhodovanie procesy (napr. v krízových situáciách),
- adaptácia pacienta na kritické životné skúsenosti,
- uspokojovanie psychosociálnych potrieb pacientov,
- vzťah sestra – pacient, sestra – lekár, atď.
- interpretácii životnej skúsenosti,
- zmena kvality života,
- poskytovanie informácii, vplyv na prežívanie klientov,
- skúmanie fenoménov ako úzkosť, bolesť, istota/neistota, nádej/beznádej, bezmocnosť, dôvera,
- analýza interakcie a komunikácie (medzi jednotlivými aktérmi pri poskytovaní ošetrovateľskej starostlivosti),
- historický vývoj ošetrovateľstva v konkrétnom kontexte,
- thanatologická problematika,
- spiritualita,
- výskum zameraný na oblasť morálky (ošetrovateľská etika) (Čáp, 2009).

4 Kvalitatívny výskum vo vyučovacom procese

Kvalitatívny výskum a metodológia sú zakomponované do učebných osnov bakalárskych aj magisterských študijných programov v odbore ošetrovateľstvo. Počet hodín teórie a cvičení závisí od individuálnych požiadaviek vzdelávacej inštitúcie. V príspevku ponúkame osnovu dvoch fakúlt – Fakulty Zdravotníctva, KU Ružomberok a Jesseniovej lekárskej fakulty v Martine.

4.1 Kvalitatívny výskum vo vyučovacom procese FZ KU Ružomberok

Teória kvalitatívneho výskumu a kvalitatívnej metodológie je študentom – dennej aj externej formy v odbore ošetrovateľstvo prednášaná na predmete Výskum v ošetrova-

telstve 1 a 3 (bakalársky študijný program) a predmete Propedeutika vedeckej práce 2 (magisterský študijný program).

Osnova predmetu Výskum v ošetrovatelstve:

- Kvalitatívny výskum – definícia, stručná charakteristika,
- Kvalitatívny výskum verzus kvantitatívny výskum,
- Kvalitatívni výskumníci – osobnostné predpoklady, zameranie...
- Využitie kvalitatívnych metód v ošetrovatelstve,
- Stručná charakteristika a využitie jednotlivých metód v ošetrovatelstve.

Osnova predmetu Propedeutika vedeckej práce 2:

- Kvalitatívny výskum,
- Východiská kvalitatívneho výskumu,
- Formy kvalitatívneho prístupu,
- Vzájomný vzťah kvalitatívneho a kvantitatívneho prístupu.

4.2 Kvalitatívny výskum vo vyučovacom procese JLF UK Martin

Teória kvalitatívneho výskumu a kvalitatívna metodológia je študentom – dennej aj externej formy v odbore ošetrovatelstvo prednášaná v predmete Ošetrovateľský výskum I. 1–3 (bakalársky študijný program) a Ošetrovateľský výskum II. 1–2. (magisterský študijný program).

Celkový počet hodín (prednášok a seminárov) venovaný kvalitatívnym metódam v bakalárskom študijnom program je 7 hodín priamej výuky a 5 hodín samoštúdia a v magisterskom študijnom programe sú to 3 hodiny – (prehľadne v Tab. 1)

Kvalitatívny výskum v predmetoch Ošetrovateľský výskum I. 1–3, II. 1–2.:

- Kvalitatívny výskum (charakteristika, porovnanie kvantitatívneho a kvalitatívneho výskumu),
- Výber vzorka respondentov v kvalitatívnom výskume,
- Kvalitatívne metódy (charakteristika jednotlivých metód),
- Kvalitatívna analýza dát (spôsob spracovania empirických dát),
- Kazuistika – prípadová štúdia. Príprava a využitie.

Tab. 1: Celkový počet hodín venovaných kvalitatívnym metódam

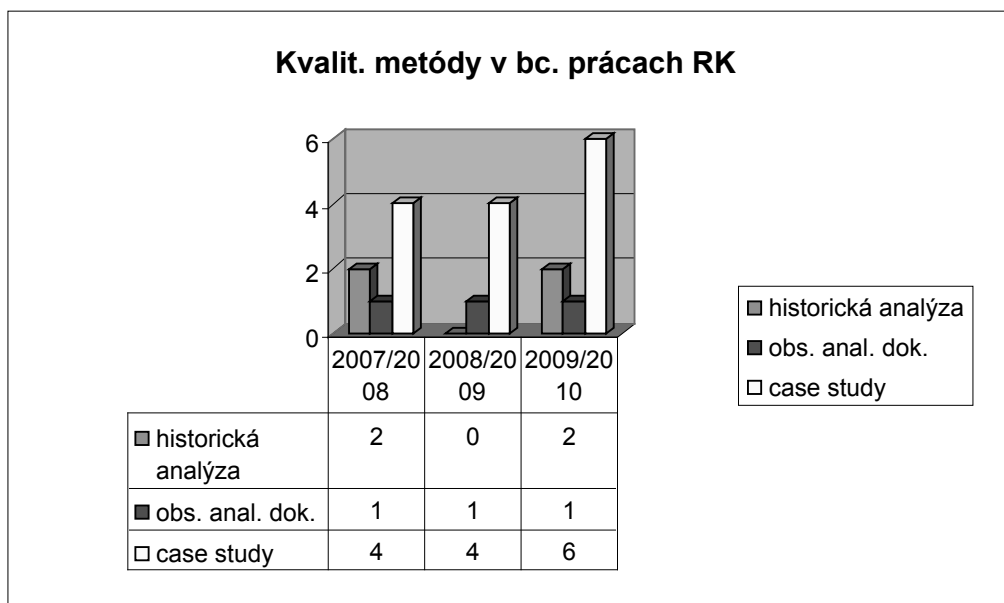
Vzdelávacia inštitúcia	Bakalársky študijný program	Magisterský študijný program
FZ KU Ružomberok	6 a 5 hodín cvičení (denní študenti)	4
JLF UK Martin	7 a 5 hodín samoštúdia	3

5 Využitie kvalitatívnych metód v záverečných prácach v odbore ošetrovateľstvo

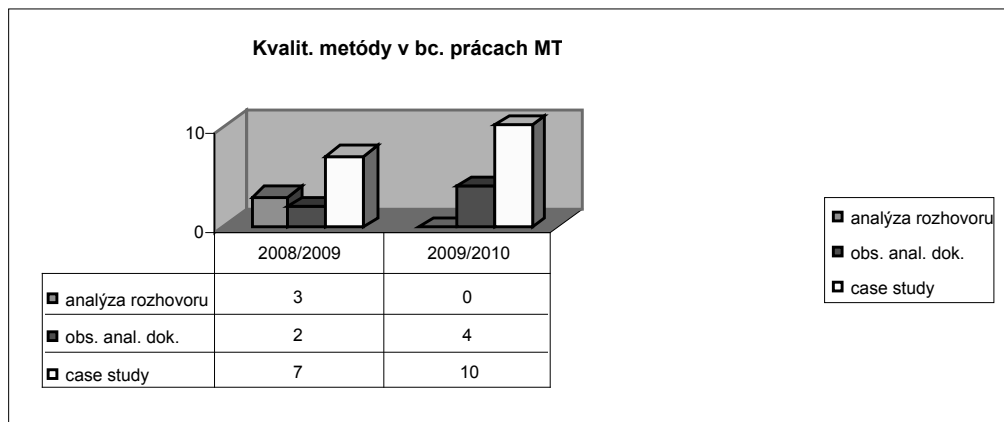
V odbore ošetrovateľstvo sa na Katolíckej univerzite v Ružomberku začali študenti vzdelávať od akademického roku 2002/2003. Prvé záverečné skúšky v bakalárskom študijnom programe sa realizovali v roku 2005 a prvé záverečné skúšky pre magisterský študijný program až v roku 2007. JLF UK má dlhšiu tradíciu, ale pre neskreslenie údajov ponúkame na porovnanie využitia kvalitatívnej metodológie práce obhájené v rokoch 2007–2010. V tabuľke prezentujeme celkové počty študentov (Tab.2) a v grafoch (Graf 1–4) použité kvalitatívne metódy v diplomových a bakalárskych prácach ako aj ich celkový počet.

Tab. 2: Obhájené práce na FZ KU a JLF UK

	BC n = 1656				MGR n = 1263			
	Denné RK	Denné MT	Externé RK	Externé MT	Denné RK	Denné MT	Externé RK	Externé MT
2004/2005	37	17	139	0	0	161	0	64
2005/2006	38	23	264	17	0	67	0	86
2006/2007	84	99	153	28	35	16	125	116
2007/2008	70	10	126	52	39	23	187	0
2008/2009	27	0	97	67	43	51	129	35
2009/2010	79	0	229	0	0	45	25	16



Graf 1: Kvalitatívne metódy v bakalárskych prácach RK



Graf 2: Kvalitatívne metódy v bakalárskych prácach MT

5.1 Tematické zameranie bakalárskych prác

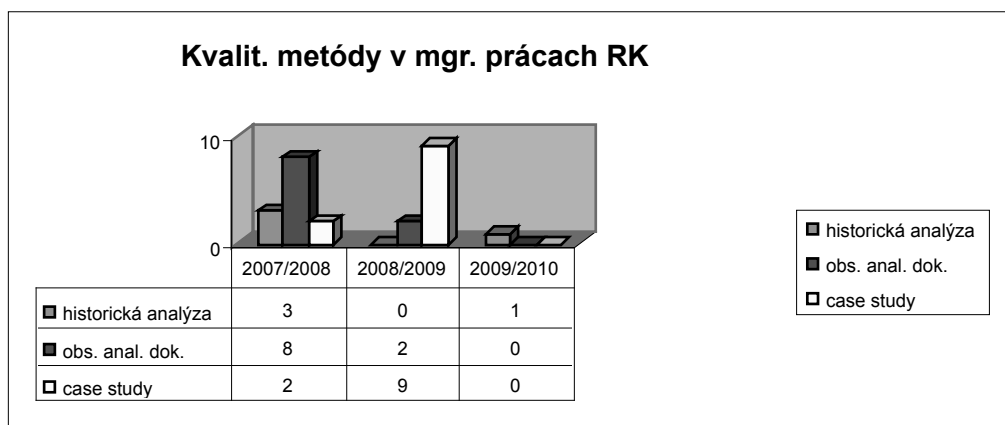
V akademickom roku 2008/2009 boli záverečné práce v Ružomberku a Martine zamerané na:

- problémy rodiny pacienta s mentálnou retardáciou,
- poruchy správania u pacienta s demenciou,
- význam svojpomocnej skupiny Diabetes mellitus,
- problematiku diagnostiky v klinickej praxi,
- potreby seniora v domácom prostredí,
- potrebu výživy u pacienta s Mentálnou anorexiou,
- psychosociálne potreby u dieťaťa s Detskou mozgovou obrnou,
- sociálne potreby u pacienta so schizofréniou,
- život adolescenta s epilepsiou,
- úlohy sestry pri ošetrovaní rán,
- úlohy sestry pri ošetrovaní diabetickej nohy prostredníctvom HBO,
- zvládanie záťaže u pacienta s Diabetes mellitus,
- špecifiká edukácie u dieťaťa s Diabetes mellitus.

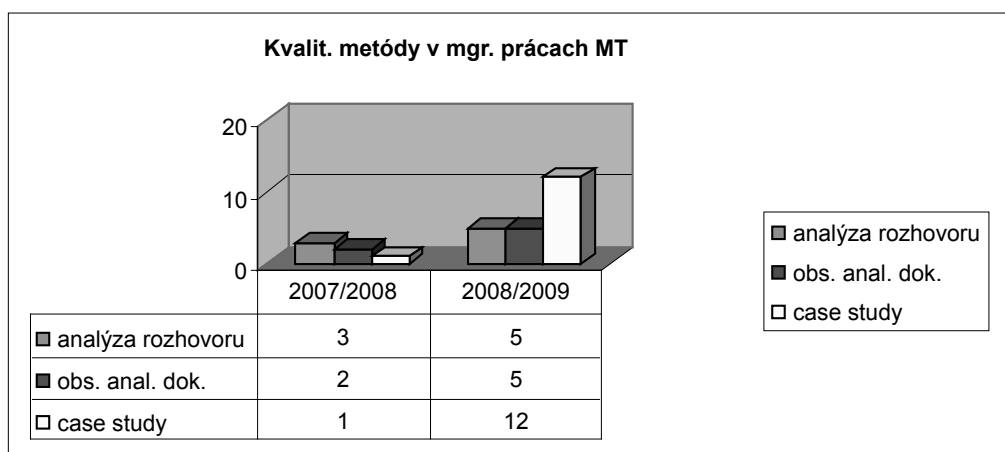
V akademickom roku 2009/2010 boli záverečné práce zamerané na:

- ošetrovateľskú starostlivosť o dieťa s detskou mozgovou obrnou,
- ošetrovateľskú dokumentáciu v ADOS,
- špecifikácia ošetrovania Ulcus cruris,
- ošetrovateľskú starostlivosť o pacienta v bezvedomí,
- ošetrovateľskú starostlivosť o pacienta po infarkte myokardu,
- starostlivosť o pacienta v podiatrickom centre,
- náročné životné situácie a zdravie,
- starostlivosť o pacienta so Sklerózou multiplex v domácom prostredí,
- telesné postihnutie ako záťaž,
- úlohy sestry v infúznej terapii,
- analýzu sociálnych potrieb jednotlivca v neočakávanej životnej situácii,

- edukáciu pacientky s osteoporózou,
- históriu zdravotníctva a ošetrovateľstva na Kysuciach,
- následnú starostlivosť o dieťa s orofaciálnym rázštepom.



Graf 3: Kvalitatívne metódy v magisterských prácach RK



Graf 4: Kvalitatívne metódy v magisterských prácach MT

5.2 Tematické okruhy v diplomových prácach

V rokoch 2007–2009 boli hlavnými témami záverečných prác:

- paliatívna starostlivosť v neotológii,
- syndróm spánkového apnoe,
- pacient s Alzheimerovou chorobou v domácom prostredí,
- ošetrovateľská dokumentácia,
- uspokojovanie sociálnych potrieb u pacienta so Sclerosis multiplex,
- pacient a rodina v paliatívnej starostlivosti,
- edukácia pacienta,
- paliatívna starostlivosť o pacienta s demenciou,

- komunikačné bariéry zo strany pacientov,
- rešpektovanie ľudskej dôstojnosti,
- vzťah sestra – pacient, práva pacientov,
- kvalita života pacienta so svalovou dystrofiou,
- vyrovnávanie sa s onkologickým ochorením,
- ošetrovateľská starostlivosť o chronické rany,
- starostlivosť o dieťa s apalickým syndrómom.

Poznámka:

V rámci prípadových štúdií boli na zber empirických údajov najčastejšie použité metódy rozhovoru, zúčastneného pozorovania, obsahovej analýzy dokumentácie. Na vyhodnotenie sa študenti snažili využiť (s väčšou alebo menšou úspešnosťou) rôzne podoby kvalitatívnej analýzy dát.

5.3 Zhrnutie ku analýze záverečných prác

Z prezentovaných údajov môžeme konštatovať, že v rámci výučby je venovaný problematike kvalitatívnych metód relatívne malý priestor. Výučba je zameraná hlavne na najpoužívanejšiu metódu prezentácie kvalitatívnych dát – kazuistiku. Na pôde oboch pracovísk nebola obhájená ani jedna práca, ktorá by mala len kvalitatívny charakter. Tu vidíme priestor pre možné posilnenie kvalitatívneho výskumu.

V rámci záverečných prác môžeme vidieť, že zastúpenie prác, ktoré boli realizované kvalitatívnou metodológiou je v sledovanom období relatívne malý. Na jednej strane to môžeme považovať za nedostatok vzhľadom k celkovému trendu využívania kvalitatívnych metód v ošetrovatelstve, na druhej strane to vyplýva aj z problémov, ktoré v príspevku uvádzame.

Z kvalitatívnych metód boli využité najmä historická analýza, analýza dokumentácie a kazuistika.

Kvalita jednotlivých prác kolíše, do značnej miery závisí aj na skúsenostiach školiteľa s kvalitatívnym výskumom. Existuje tendencia, v rámci široko vymedzených tém, skúmať skôr parciálne aspekty, čo je vzhľadom k typom prác pochopiteľné.

Jedným z najväčších problémov je pre študentov kvalitatívna analýza dát a následne ich interpretácia.

V prostredí ošetrovatelstva je problematická aj akceptácia výsledkov kvalitatívneho výskumu zo strany prírodovedne orientovanej medicíny, s ktorou ošetrovatelstvo úzko spolupracuje.

6 Problémy s využívaním kvalitatívneho výskumu v ošetrovatelstve

Kvalitatívny výskum v ošetrovatelstve napriek holistickému zameraniu odboru má len krátku tradíciu. Z tohto dôvodu existuje veľké množstvo problémov s jeho využívaním pri spracovaní záverečných, kvalifikačných prác ako aj v klinickom výskume.

Medzi najčastejšie problémy patria:

- nedostatok skúseností študentov s výskumom (hlavne v bakalárskom študijnom programe),

- náročnosť metód – realizácia výskumu a zber dát je dlhodobé, kombinovanie viacerých metód,
- vysoká náročnosť na pochopenie teórie kvalitatívneho výskumu,
- veľké množstvo získaného materiálu – problém pri písomnom spracovaní výsledkov,
- problém pri prezentovaní – ťažko sa dodrží časový limit, obava pred redukciami údajov,
- krátka tradícia pri aplikovaní tohto typu metód v ošetrovatelstve na Slovensku,
- podceňovanie metód odborníkmi (z iných odborov (napr. medicína) pri posudzovaní a obhajobe záverečných prác) – pre nízky počet respondentov, uprednostňovanie kvantitatívnych metód, celková neznalosť kvalitatívnej metodológie,
- pri realizácii výskumu je nevyhnutné mať praktické skúsenosti a intelektuálnu zrelosť – náročnosť na všeobecné vedomosti študentov,
- náročnosť na kritické myslenie a logiku študentov.

7 Záver

Kvalitatívny a kvantitatívny výskum v ošetrovatelstve má svoje silné i slabé stránky. Kvalitatívna analýza prináša nové rozmery v problematike životného zmyslu, ponúka možnosti pre prirodzený prejav jednotlivca – respondenta, pacienta, klienta, ponecháva priestor pre zachytenie individuality subjektívneho zážitku zmyslu života. Nedostatkom je citová zaangažovanosť výskumníka a „haló efekt“.

Výsledky kvantitatívnych výskumov sú nevyhnutné pre prax (demografické trendy, štatistické údaje), ale v praxi sa stretávame s konkrétnym jednotlivcom a jeho reakciami a v takom prípade sú potrebné výsledky kvalitatívnych výskumov, ktoré podávajú podrobný opis a vysvetlenie jednotlivých prípadov.

Vo všeobecnosti, môžeme skonštatovať, že lekári majú tendenciu sústrediť svoje výsledky do kvantitatívneho výskumu, kým sestry používajú skôr kombinovanú prácu založenú na kvantitatívnom a kvalitatívnom výskume. Mnoho sestier – výskumníček uprednostňuje multimetodický výskum, ktorý má kvantitatívne a kvalitatívne elementy.

Veľké pozitívum kvalitatívneho výskumu je jeho orientácia na človeka ako holistickú bytosť, overovanie špecifických ošetrovateľských problémov a preto je dôležité využívať kvalitatívne metódy, ktoré prispievajú k rozvoju ošetrovateľskej teórie a praxe.

Použitá literatúra:

BROOKES D. (2007). Understanding the value of qualitative research in nursing In Nursingtimes.net [online] Vol. 103, No. 8, p 32. [cit. 2011-01-14]. Dostupné na internete: <http://www.nursingtimes.net/nursing-practice-clinical-research/understanding-the-value-of-qualitative-research-in-nursing/201730.article>

ČÁP, J. (2009). Ošetrovateľský výskum. In ŽIAKOVÁ, K. et. al. Ošetrovateľský slovník. Martin : Osveta. s. 112–113.

Gavora, P. (2006). Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu. Bratislava : Regent.

GURKOVÁ, E. – ŽIAKOVÁ, K. (2009). Ošetrovatelstvo. In ŽIAKOVÁ, K. et. al. Ošetrovateľský slovník. Martin : Osveta. s. 114–116.

HENDL. J. (2005). Kvalitatívni výzkum. Základní metody a aplikace. Praha : Portál.

POROZUMĚNÍ ČLOVĚKU PŘI PORADENSKÉM SETKÁNÍ V ASTROLOGICKÉM A PSYCHOLOGICKÉM KONTEXTU¹

Martina Stratilková

Filozofická fakulta UP v Olomouci

Abstrakt:

Výzkum představuje astrologii a psychologii jako obory, které usilují o porozumění individuálnímu lidskému životu a nabízejí člověku pomoc při překonávání nepříznivé situace a v rozvoji osobnostních možností. Výzkumu se účastnili psycholog, astrolog a dvě ženy, které přijaly roli jejich klientek. Kvalitativní studie jednorázové konzultace s astrologem a psychologem měla přiblížit, jakým způsobem aktéři poradenské situace rozuměli a zda byly přítomné nějaké společné prvky anebo spíše specifika poradenské situace psychologické a astrologické.

Klíčová slova:

Psychologické a astrologické poradenství, porozumění, angažovaný vs. doprovázející přístup, pozitivní předefinování

1 Úvod

Astrologie a psychologie jsou obory, které usilují o porozumění individuálnímu lidskému životu a své poznatky uplatňují v pomoci člověku. Astrologie žije v praxi především v podobě poradenství, které je také v psychologii jednou z hlavních aplikačních oblastí. Předmětem výzkumu byla zkušenost dvou žen s poradenskou návštěvou u psychologa a astrologa a zkušenost pracovníků se setkáním s těmito ženami v roli klientek. Cílem výzkumu bylo zjistit 1) co se odehrává v jednorázové konzultaci s astrologem a psychologem (jako součást otázky zda a čím může být astrologie resp. psychologie prospěšná člověku v rozvoji a při překonání nepříznivé situace), 2) v čem se sobě podobají a v čem liší psychologické a astrologické porozumění člověku v poradenském kontextu jednorázové konzultace. Výzkumy porozumění v poradenské situaci se realizují pouze v oblasti psychologie, důraz na vztažení perspektivy klienta a pomáhajícího pracovníka v nich nebývá centrální a opakovaně se potvrzuje situace, že klienti a terapeuti se často jen málo shodnou na tom, co bylo v terapii nápomocné, terapeut často neví, co klient prožívá (Timulák, 2005). Předkládaný výzkum je příspěvkem k překonání tohoto stavu.

2 Metodologie výzkumu

Výzkumu se zúčastnily čtyři osoby: psycholog (37 let), astrolog Pavel Turnovský (55 let) a dvě ženy v roli klientek (28 let), které kladně odpověděly na otázku, zda mají nějaký problém, o kterém by si chtěly popovídat s astrologem a psychologem. Účast ve výzkumu u klientek dále podmínila nedotčenost psychologickým či astrologickým působením,

¹ Z mé diplomové práce *Astrologický a psychologický rámec pro porozumění člověku* (Katedra psychologie FFUP v Olomouci, 2010), vedené PhDr. Bohumilou Bašteckou, Ph.D., které děkuji za velkou pomoc a tvořivou spolupráci v plánování i realizaci výzkumu.

výběr pracovníků se řídil jednak jejich samotnou ochotou výzkumu se účastnit a také jejich předpokládanou kvalitou, pojímanou jako účast na rozvoji oboru, přesah požadavků vlastní odborné praxe.

Obě klientky absolvovaly konzultaci s psychologem i astrologem (pořadí konzultací se u klientek lišilo), přičemž mezi jednotlivými konzultacemi každé z klientek musel uplynout alespoň týden. O každé uskutečněné konzultaci byl (jeden den či dva dny po jejím konání) veden polostrukturovaný rozhovor s klientkou a pomáhajícím pracovníkem, zaměřený na očekávání, dohodnutí cílů, práci s problémem, přínos a vztahové momenty. Přepsané rozhovory byly analyzovány.

Hlavní teoretické východisko bylo fenomenologické, které významy zachycuje tak, jak jsou, činí je zřetelnějšími (Giorgi, Giorgi, 2003). Snaha ukázat významy málo zjevné a ukryté někdy přivedla analytický postup blíže k interpretativnímu (interpretativní fenomenologické analýze; Smith, 2004). Respekt k vysoké kontextualitě sdělení umožnila výraznější práce s narativní strukturou, méně abstrahujícím nástrojem. Nejprve byly tedy analyticky vypracovány pohledy jednotlivých účastníků na proběhlé konzultace (8 analýz). Témata, z nich vzešla, zůstala otevřená pro kontextualizaci pohledem protějšku. Ústřední fáze analýzy spočívala ve vzájemném vztažení jednotlivých pohledů – témata byla uplatněna ve vyprávění o setkání klientky a pracovníka (4 analýzy). Každé vyprávění bylo dále shrnuto při nárůstu teoretického hlediska. Analýzu doplnil ještě pohled na osobnostní momenty, které se stabilně vyjevovaly napříč setkáními. Ve všech fázích analytické práce byly autorčiny závěry ke zvýšení validity výzkumu konfrontovány s analýzami Bohumily Baštecké (triangulace), která rovněž poskytla „nezávislý mini-audit“ (Smith, 2003).

3 Výsledky

Tato část představuje výsledky ústřední fáze analýzy, jejíž výsledná podoba – vyprávění o setkání pracovníka a klientky, je zde představena souhrnem.²

3.1 Shrnutí vyprávění o setkání Elišky a psychologa

Eliška se s psychologem shodla především v porozumění **poradenskému procesu**, tj. v porozumění formálnímu zacházení s problémem, ovšem tak to bylo až později. Nejprve očekávala, že psycholog hned pozná, *v čem (problém) vězí a ťukne hřebíček na hlavičku*. V tom se neshodli. *Hodně mlčel, takže to bylo na ní – psycholog vědomě nechal celou konzultaci jí – a ona nevěděla, co má dělat, bylo tam pro ni nejisto a vágno*.

Později ocenila jeho **roli**. Psycholog se tam *nesnažil vkládat strukturu a nechal jí prostor, aby si s ním sama nakládala*. Eliška zase viděla, že se tam psycholog *vkládal jen připomínkováním a nechal jí prostor, kam se to bude ubírat*. Ocenila, že *nedělal ukvapené názory a počkal, jak se ona projeví*. Psycholog viděl, že Eliška *přišla s tématem, o kterém delší dobu přemýšlí a v danou chvíli ho jen nahlas vyslovuje*; Eliška si byla vědoma, že říkala to, *o čem přemýšlí delší dobu, co ze sebe byla schopná v tu chvíli vyplodit*. Psycholog si povšiml, že Eliška *drží povídání na obecné úrovni a o prožitcích mluví hodně abstraktně*

² Uplatnění témat v narativní struktuře bylo tvořeno komentováním citátů (i s odkazy), předkládaný souhrn citace mírně syntakticky upravuje a označuje je kurzívou.

a technicky, přesto to nebylo povídání jen tak odtažitě, emoce byly autentické. Připomněl si rodžeriánské poučky a viděl, že člověk o klientovi nemusí vědět až úplně moc, že pro jednu konzultaci funguje práce jen s **prožíváním**. Eliška chápala jeho přístup jako konkretizování – psycholog se ptal, v čem to vězí, a tím (přece jen) dokázal uhodit hřebíček na hlavičku. Psycholog svou roli charakterizoval slovy *facilitátor a komentátor*, protože Eliška mu přišla *aktivní, samostatná a schopná řešit problém*. Tématem konzultace byl pro Elišku strach, který prožívá v nejrůznějších životních situacích, měla strach i z tohoto **setkání**, z toho, o čem bude muset mluvit, a bylo jí *nepříjemné se v tom pohrbat*. Psycholog měl dojem, že *prostředí nebylo napoprvé úplně bezpečné*, protože *mluvila obecně a přecházela mezi tématy*. Vyhnula se tomu, aby se problému věnovala do větší hloubky, přešla třeba k dalšímu problému. Psycholog v tom viděl obavu *svěřovat v té situaci víc, než chtěla*. Domníval se ale, že *základní pocit bezpečí nebo atmosféry k povídání se podařilo vytvořit*. Také Eliška uznala, že *si nepřipadala odhaleně, že to nevyšlo super trapně*.

Psycholog vnímal, že některé *souvislosti, o kterých mluví*, jsou pro ni významnější; Eliška ocenila, že psycholog je *bystrý* a že *z jeho strany vzešlo pár pomocných postřehů*; něco jí *dojízďelo ještě po konzultaci*.

V **celkovém dojmu** se u Elišky prosadila *pochybnost o poslání psychologie i o tomto psychologovi*. Zjistila, že *člověk si vždycky musí pomoci sám*. Nebyla tam totiž daná *iniciační energie* – Eliška zůstala v nejistotě, *co se bude dít*. Psychologa potom hodnotila ambivalentně stejně jako celou konzultaci. Vnímala ho jako *oficiálního, odměřeného a neutrálního*, takže pro ni bylo *uvolňující, když se později chvílemi smál*. Psycholog měl pocit, že *se pro ni víc angažoval*, a díky jejímu odhodlání *pro něj byla konzultace energetizující* a přinesla mu *zisk* v tom, že *viděl člověka, který se s něčím porve a nevzdává*. Měl dojem, že *se v tom rozhovoru potkali*, takže u něj převážil jednotný dojem z konzultace, protože pro něj bylo důležité, že *práce odsejpala*.

3.2 Shrnutí vyprávění o setkání Marie a psychologa

Také Marie se s psychologem shodla především v porozumění **poradenskému procesu**. **Téma** nevnímala jako *extra osobní problém*, týkalo se obchodní komunikace, ve které se pohybuje: *jak využít v obchodním jednání lidskost, jak se starat v komerčním světě o lásku a člověčenství*. Také podle psychologa bylo *vhodné pro jednorázovou konzultaci*. Psycholog *chtěl, aby téma mohli uzavřít a snažil se to tak udržet*, a když Marie *měla pocit, že už je to vše, hodina skončila* – měla pocit, že *to dobře reguloval*.

Shodli se také v tom, jakou měl psycholog **roli** při práci s problémem, kterou on vnímal jako *nabízení souvislostí*, a Marie v něm spatřovala *našeptávače*, který ji *umožnil, aby si vnitřně odpověděla* tím, že *ji nerušil, jenom jemně podporoval*. *Výhybky, kam půjdou, nechával psycholog na ní* a také Marie vnímala, že *ji nechal týct myšlenkový pochody, kam potřebovala*. Oceňovala, že *ji psycholog dobře naváděl, ta hodina byla pro ni hodně*. On zase měl dojem, že *co říkal, tak sedělo*. Nenápadné chování psychologa ocenila Marie v tom, že *se dokázala soustředit na sebe*, a tak *našla svůj skutečný problém*.

Psycholog při **setkání** viděl Marii jako *vstřícnou* a ona své vystupování jako *otevřené*. *Nebála se něco říct* díky tomu, že psycholog *působil klidným dojmem*. Oba měli pocit, že *to dobře plynulo – tak, jak mělo* (Marie), *šli stejným směrem* (psycholog). Svůj

komunikační styl označila Marie za *rázný* a psycholog u ní viděl *energii a iniciativu, sama si věci říkala*. Pro oba bylo důležité, že si Marie uvědomila své *silné stránky*. Psycholog vnímal *rozhovor jako partnerský*, Marie často o dění v konzultaci mluvila plurálem, tedy jako o společném počínání. Zároveň psycholog vnímal *rozhovor jako posunutý k podřízenosti a pro Marii byly důležité podpora, potvrzení a uklidnění, že to dělá správně*. Psycholog viděl, že se Marie *snaží vyjít vstříc, zavděčit se* a považoval to za její *styl komunikace a způsob reagování, kterým dává najevo zájem o lidi*. Zajímalo ho, *jak by se dozvěděl, že řekl něco, s čím ona by nesouhlasila*.

Oba považovali za významný **výsledek**, že Marie své komunikační nezdary nepovažovala za svou *chybu*, nýbrž za specifický *styl*, kterému ostatní *nemusí být přístupní*, proto si odnesla, že by měla být v komunikaci *trpělivější*. Psycholog a Marie si moc neporozuměli v **celkovém dojmu** ze situace, značně se lišili v sympatiích pro druhého, v tom, jaká to pro ně byla **zkušenost**. Psycholog měl pocit, že *se potkali a naladili na společnou vlnu* (podle toho, jak šla práce s problémem), Marie už *by se tam nechtěla vrátit*, protože psycholog nebyl *charismatická osobnost, ze které to srší*, byl spíše *chladný a odměřený, leklá ryba*. Celkový dojem z konzultace se pro Marii odvozoval spíše z dojmu z psychologa. Téma konzultace – hledání *člověčenství* – se stalo také (nenaplněným) děním v konzultaci.

3.3 Shrnutí vyprávění o setkání Elišky a astrologa

Eliška si s astrologem rozuměla více v **rovině vztahové**, v procesu práce s problémem méně. Její zájem o hudbu astrologa zaujal; měl pocit *estetického souznění*. Eliška měla dojem, že ji astrolog zaškatulkoval jako někoho *spešl, s kým se dobře pobaví*, a napadlo ji, že pro něho to asi také bylo *příjemné občerstvené setkání*. Když potom astrolog začal mluvit o sobě, cítila Eliška kamarádství a **vzájemnost**. Astrolog si uvědomoval, že by tam *mohlo dojít k rozvolnění až ke klábosení*. Když i Eliška viděla, že si jen *vyprávějí*, ocenila, že *byl natolik osvětlený, že to utnul a že se vrátili k tématu*. Astrolog měl pocit, že *se dostali hluboko* – snažil se kontakt *udržet v rámci normálního poradenského setkání*.

Eliška při konzultaci *nevnímala moc obsahově* proto, že v první konzultaci člověk teprve *hledá vztah s tím astrologem*. Vzhledem k tomu, že vztah byl občas kamarádský, se jí uvolněněji myslelo a *říkala i věci, které by neproběhly v upjatější atmosféře*. Díky tomu se jí po konzultaci *vyložení ulevilo*, protože *byla ráda, že mu to byla schopná říct*. Možná tomu napomohl i **průběh konzultace**, který byl podle astrologa *přirozený* a podle Elišky *až živelný*. Překvapilo ji, že se jí neptal na otázku, kterou přišla řešit, nýbrž začal vysvětlovat horoskopické prvky a mluvil o práci. Přišlo jí, že *má svoji rutinu, že měl úvodní vizi*. Ostatně astrolog uvedl, že si *vždy přibližuje s klientem jeho povolání a zájmy*. Bylo pro něj *výborné*, že Eliška *přišla s určitou otázkou*, protože *tak se mu mnohem lépe pracuje*.

Elišce připadalo, že *z jeho strany ten výkon mohl být lepší*. Astrolog měl dojem, že pro ni konzultace byla zajímavá, že *možná ani nečekala takové hmatatelné a konkrétní výsledky*. Naproti tomu Eliška, ač astrologem příznivě zaujatá, *říkala, že ji nespasil*. To mohlo souviset s tím, že neporozuměla astrologovu úvodnímu zrekapitulování horoskopických prvků, nebo s tím, že byl *příliš (kamarádsky) blízko*. Ona si nad věcmi přemýšlí sama; konzultace pro ni představovala *přínos*, protože jí dala **kontext pro reflexi**. Významným

podnětem pro ni bylo, že jí astrolog nabídl *nový pohled* na to, co vnímala u sebe jako *negativní rys*. Také si myslela, že jí astrolog *uklidní a potvrdí*, že to, *co prožívá, jinak být nemůže*, že je to *normální a správné*. Byla ráda, že jí to potvrdil. Trochu ji ale *naštvalo*, že jí *kategoricky řekl, že to musí přijmout, že to je daný. Bere ho jako autoritu*.

V **prvním** (telefonickém) kontaktu se astrolog Elišce zdál *úsečný a vyhořelý*, ovšem později viděla, že je to **neobvyklý člověk**, který má *takový hezký pohled*, i když vnímala i to, že je *strašně citlivý na podněty a rychle se unaví*. Nakonec ale neměla dojem, že *by chtěla pravidelně chodit k astrologovi, moc spekuluje a kombinuje*. Mohlo to souviset s tím, že atmosféra byla až příliš kamarádká; astrolog si povšiml, že *má přece jenom takové ty hranice*, že je jako Vodnář **odtažitá a nepřístupná**; možná se příliš přiblížil.

3.4 Shrnutí vyprávění o setkání Marie a astrologa

Marie si s astrologem porozuměla v rovině práce s problémem i ve vzájemném vztahu. Při **práci s problémem** byla Marie zpočátku udivená, že neucinili dohodu o tom, čemu se budou věnovat. Astrolog jí říkal, že *by bylo dobré, aby nějaké téma měli*, protože toho *využívá k tomu, aby definoval osobnostní potenciál osobnosti*. V souladu s tím si Marie při konzultaci *uvědomila své možnosti i to, co může rozvíjet*. Astrolog vnímal jako centrální téma *její pracovní nabídky* v zaměstnání, Marie toto téma zaznamenala tak, že se k tomu *dokonce dostali. Nebylo dané jasné téma*, což jí ale vůbec nevadilo, protože témata, která řešili, přicházela *opravdu spontánně*, a proto *to šlo správným směrem a plynule se dostali k její původní otázce, jestli je správně, že (v zaměstnání) komunikuje s lidmi po stránce osobní, citové, vztahové, a ne po stránce obchodní*. Byla ráda, že jí astrolog řekl, že *na to jde perfektně, jak přistupuje k lidem, že to dokáže cítit*.

Někdy totiž *pochybovala* o tom, jestli se chová dobře, když je tak energická, ovšem astrolog jí *ujistil*, že to, co v zaměstnání dělá, je jí šité na míru. Pomyslel si, že *vystihla a rozvíjí svůj potenciál* a pro Marii bylo toto potvrzení velmi důležité. Též ji upozornil, že v horoskopu *chybí schopnost objektivnějšího nazírání*. Připadalo mu, že Marie *velmi dobře a netradičně komunikuje se zákazníky*, dokáže se vcítit do druhých, ale *může se v tom ztrácet a pak si neuchová sebe sama*. Marie velmi ocenila, že *nic neříkal negativně*. Ona sama si uvědomila, že *by se jí ta energie mohla vyvrtnout a že se musí trochu hlídat*. Astrolog vnímal, že *si někdy nevěří*, i když je zřejmě úspěšná, a *ubezpečil ji, že by se neměla bát mluvit důrazně a neměla by se stydět za to, že se dostane do nějakého konfliktu*.

Výsledek pro Marii spočíval v potvrzení, že ke komunikaci přistupuje správně, i když se musí trochu hlídat. Astrolog si pomyslel, že Marie je *člověk stavěný na probojování*, a ona si *uvědomila ten drajv. Informace seděly, bylo jich tolik, že to předčilo její očekávání*, a on věci *osvětloval tak, aby rozuměla*.

Astrologova **role** spočívala v tom, že Marii ubezpečoval; ona oceňovala, že jí *vše ukazuje*, že jí poskytuje *potvrzení, uklidňuje ji a říká jí to krásně radikálně*. Astrologa vnímala jako *vůdce komunikace, toho hlavního*. Astrolog měl ze sebe *dojem, že mluví příliš, že na jeho straně je převaha a někdy ji musí vyzvat k nějakému projevu*, ale měl pocit, že *nedošlo k nesplněným očekáváním*.

V jejich **setkání** bylo důležité, že oba vnímali vstřícnost druhého: Marii zaujalo, že astrolog *říkal i věci ze svého života*, protože *vztah je potom otevřenější a vstřícnější*.

Marie připadala astrologovi *velmi vstřícná a příjemná* a Marie si hned, jak ho uviděla, pomyslela, že *je dobřej, človíček, člověk na správném místě*. Marii také příznivě zaujalo **prostředí** – *že v tom jejich centru je vše dělané duševně a duchovně*. Astrolog sám mluvil o tom, že *vždy klienty usadí, aby se zaklimatizovali, a nabídne jim něco k pití*; Marie ocenila, že *jí dal napít a bylo jí příjemné, že seděli kousek od sebe*.

3.5 Shrnutí výsledků

V tématech klientek, v jejich reakcích a v tom, jak obojí vnímali astrolog s psychologem, se projevila osobnost klientek, zejména vztahová rovina, jejíž význam mohl být zvýšen vývojovým tématem (v pohledu Eriksonovy teorie především intimita versus osamělost). Jedna účastnice (Marie) hledá v mezilidských vztazích lásku a chtěla ji zažít také v konzultacích. Konzultace s psychologem, v níž bylo blízkosti málo, ji zklamala, astrolog zážitek blízkosti umožnil. Druhá účastnice (Eliška) má z blízkosti strach – bylo pro ni nepříjemné, že v konzultaci s psychologem nevěděla, co se bude dít. Astrolog její nejistotu přemohl svou iniciativou. Astrolog i psycholog pracovali s informacemi, specifickými pro jejich obory. Pracovali ovšem velmi podobně – dokázali být citliví na charakteristiky či rysy klientek projevované ve vztahu, pozitivně předefinovali řečené a dospěli k podobným výsledkům. Osobnostní vlastnosti psychologa a astrologa se projeví v jejich strategii přístupu ke klientovi: psycholog naslouchal, pojmenovával a komentoval, astrolog se angažoval – upozorňoval, ubezpečoval. Tento přístup rozhodujícím způsobem určil celkový dojem, který měly klientky ze setkání a který byl negativní ze setkání s psychologem a pozitivní ze setkání s astrologem.

4 Diskuse a závěr

Výsledky doplňují výzkumná zjištění z oblasti poradenství a psychoterapie. V konzultaci s psychologem byly obě klientky zaskočeny rozdělením rolí, které psycholog nastolil – jeho mlčením a nevýrazným projevem, což souviselo s rogersovským přístupem, který zvolil, a možná i s jeho introverzí. Skutečnost, že obě klientky byly nepříjemně překvapené a nejisté kvůli psychologovu mlčení, je ve shodě se zjištěním, že klienti mívají nejasnou představu o rolích v terapii a že v experienciálních terapiích mohou být zaskočeni pasivitou terapeuta (Timulák, 2006). Protipólem na osobu zaměřené terapie je průběh kognitivně behaviorální terapie, která je jasně strukturována (Timulák, 2006). Setkání s astrologem obsahovalo ve svém průběhu edukaci – prvek KBT. Astrolog se opíral o terminologii, která není obecně známá, a chtěl kontrolovat správnost jejího použití, proto vysvětloval koncepty, jejichž prostřednictvím rozuměl klientčiným problémům. Sám hovořil o tom, že určité postupy užívá vždy; jedna klientka mluvila o tom, že má asi nějakou svoji rutinu. Ta je jistě strukturací situace. Ze slov obou klientek také plyne, že astrolog měl autoritativnější přístup.

V rozhovorech s klientkami se poměrně intenzivně projeví nepříjemné prožitky, které se objevily v konzultaci s psychologem. Výsledky podporují McLeodovo tvrzení o větší citlivosti kvalitativní metodologie k negativním efektům psychoterapie (McLeod, 2001) a také zjištění, že pacienti se často podrobují terapeutům i v situacích a činnostech, které jim jsou nepříjemné (Rennie, 1990). Zajímavé je, že negativní hodnocení

se u klientek objevovalo na začátku konzultace, zatímco v jejím průběhu se projevilo diferencované prožívání. A v celkovém dojmu převážilo rozladění. Rovněž v rozhovorech o konzultacích, především v rozhovoru s Marií, se negativní hodnocení objevovalo na začátku (resp. rozhovor rámovalo) a postupně zazněla řada ocenění psychologa. Zde by bylo možné dále uvažovat nad rozdílem mezi prožíváním v konzultaci (jejím znovu-prožíváním v rozhovoru) a konzultací jako celkovou zkušeností v návaznosti na obecné úvahy o prožívání a zkušenosti či v návaznosti na výzkumy zážitkové a biografické hodnoty psychoterapie (Hudlička, 2003; Kuhnleinová, 1999).

Obě účastnice jednoznačně ocenily angažovaný přístup astrologa, třebaže jedna vyhledává ve vztazích blízkost a druhá má z blízkosti obavy. Toto zjištění apeluje na reflexi psychologického působení v poradenské situaci, přinejmenším prvního setkání. Ze srovnání astrologického a psychologického poradenství vyplynuly především podobnosti. Porozumění, které nabízeli astrolog a psycholog, bylo totiž zprostředkované vztahově, vytrácel se v něm význam teoretických východisek. Vztažení pohledů obou aktérů se ukázalo jako velmi perspektivní metoda výzkumu poradenství: poradenského procesu, významu prostředí a atmosféry, vnímání rolí jeho účastníků i jejich vztahu, prožívání a výsledku setkání, celkového dojmu.

Použitá literatura:

- Giorgi, A. P. & Giorgi, B. (2003). The descriptive phenomenological psychological method. In P. M. Camic, J. E. Rhodes, & L. Yardley (Eds.), *Qualitative Research in Psychology: Expanding Perspectives in Methodology and Design* (pp. 243–273). Washington, DC: American Psychological Association.
- Hudlička, P. (2003). *Prožívání – Zkušenost – Životní svět*. Praha: Triton.
- Kuhnlein, I. (1999). Psychotherapy as a process of transformation: analysis of posttherapeutic autobiographic narrations. *Psychotherapy Research*, 9, 274–288.
- McLeod, J. (2001). *Qualitative Research in Counselling and Psychotherapy*. London: Sage Publications.
- Rennie, D. L. (1990). Toward a representation of the client's experience of the psychotherapy hour. In G. Lietaer, J. Rombauts, & R. Van Balen (Eds.), *Client-centered and Experiential Therapy in the Nineties* (pp. 155–168). Leuven: University of Leuven Press.
- Smith, J. A. (2004). Reflecting on the development of interpretative phenomenological analysis and its contribution to qualitative research in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 1, 39–54.
- Smith, J. A. (2003). Validity and qualitative psychology. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods* (pp. 232–235). London: Sage Publications.
- Timulák, L. (2005). *Současný výzkum psychoterapie*. Praha: Triton.
- Timulák, L. (2006). *Základy vedení psychoterapeutického rozhovoru*. Praha: Portál.

KVALITNÍ VÝZKUM EDUKACE – MIKROSKOPEM NEBO TEPLoměREM?

Stanislav Štech

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

Abstrakt:

Inovace v metodách, výzkumném designu nebo v tématech/předmětu zkoumání jsou v psychologii často spojeny s konstatováním krize. Ta se týká celé psychologie nebo třeba jen jejích jednotlivých disciplín/oblastí. Výzkum na poli vzdělávání prochází podobným vývojem. Je spojen s kritikou malé praktické účinnosti psychologických poznatků.

Řešením směřujícím ke kvalitní, tj. účinnější výpovědi o příslušném výseku světa, zdá se, nejsou izolované kroky, jako je vymezení jednotky výzkumu, volba výzkumného designu nebo preference jiné metody sběru dat či jejich zpracování. Je jím korespondence mezi

1. správně uchopenou povahou předmětu zkoumání (v případě edukace jde o pochopení, že zkoumáme mediace/soustavy zprostředkování psychického vývoje)
2. odpovídající jednotkou analýzy (příliš hrubá nebo příliš jemná, detailní jednotka neumožní i při použití validních metod získat k interpretaci vhodná data)
3. metodou sběru dat (nástrojem, jehož nejdůležitější charakteristikou je, do jaké míry vyžaduje interpretaci a do jaké míry ji umožňuje kontrolovat)
4. posláním vědního oboru ve společnosti, resp. účinností jeho poznatků ve světě (umožňuje lépe rozumět příslušnému výseku světa sobě vlastními prostředky?)

Příspěvek na příkladu výzkumu šikany ve školách ukazuje, že je nutné pečlivě zvažovat rozdíl mezi empirickým poznatkem a teoretickým konceptem. Souvisí se zvolenou jednotkou analýzy (orientace nejen na agresivní a násilné vztahy mezi žáky) a s preferencí epistemologického postupu, který Vygotskij označuje jako teploměr (interpretace dat v širší pojmové síti). Na rozdíl od postupu označovaného jím jako mikroskop, kterým jen přebíráme, zvětšujeme nebo « zaostřujeme » empirická data.

Klíčová slova:

Krize v psychologii, jednotka analýzy, empirické vs. teoretické pojmy, šikana ve škole

Úvod

V málokteré oblasti praxe, v níž se využívá psychologie, se vyskytuje tak silně zakořeněné nedorozumění mezi výzkumem a vědou na jedné straně a praktiky/uživateli na straně druhé, jako v edukaci, ve sféře vzdělávání, výchovy, výcviku atd. To nedorozumění se obvykle podává jako nedostatek informací nebo selhávání vzájemné komunikace. Jedni prý nic nechtou a nezajímají se o poznatky výzkumu, druzí zase neumějí své vědatorské objevy psát tak, aby jim bylo rozumět.

V jádru takové situace leží přesvědčení, že každá opravdová věda, která je dobře založena a provozována, musí najít bezprostřední ohlas, využití, přijetí mimo svůj

akademický svět. To nás přivádí k problému odlišnosti povahy výzkumných/vědeckých poznatků a poznatků vzešlých z praktických zkušeností. Obecně je známo, že „pozitivní“ poznatky vědeckého výzkumu charakterizuje deskripce a odstup teoretizace, poznatky praktiků zase normativní ohled, nutnost jednat zde a nyní, řešit bezprostřední situaci.

Trochu jiný aspekt problému vystihuje sociolog A. Giddens (1991), když o „reflexivní společnosti“ vzešlé z vědeckých revolucí doby modernity říká, že společenské vědy mají historii dlouhou zhruba jedno století či méně, zatímco praktiky lidí, které jsou jejich předmětem, se vyvíjejí po tisíciletí. Snad ještě silněji tento kontrast platí o vědách o výchově (kam z pohledu konceptu *educational sciences* řadím i psychologii): pomineme-li eseje filozofů a moralistů, lze počátky vědeckého zájmu o výchovu a vzdělávání datovat do posledních desetiletí 19. století.

Nicméně, ani konstatování rozdílů mezi prakticky nezaangažovaným pozitivním věděním a normativním kontextem a utilitární situací definovaným poznáním praktika, ani poukaz na historicky nesouměřitelnou dobu rozvoje vědy o výchově a vzdělávání oproti době kumulace praktické zkušenosti nedávají odpověď na otázku, za jakých okolností je výzkum edukace efektivní/účinný (a v tomto smyslu kvalitní), a proč tomu tak často není a praxe jeho výsledky „nebere“.

Vyhrocení uvedeného nedorozumění - tento pocit „nevolnosti“ - vede obvykle k inovacím metod, ke změnám ve výzkumném designu, k přesunu zájmu o témata či o předmět zkoumání. V historii psychologie je spojen s konstatováním krize. Připomeňme tzv. druhou krizi psychologie ve 20. letech (Binswanger, 1922, Bühler, 1927 a zejména Vygotskij, 1927/1999); etogeniku R. Harrého a sociální konstruktivismus v 60. – 70. letech (srv. Harré, Secord, 1972) a zejména kritickou psychologii v 80. a 90. letech emblematicky v dílech Iana Parkera (2007). Podobně v letech 1992-1996 probíhaly poměrně razantní diskuse o krizi v pedagogické psychologii, které vyústily v návrhy nových metodologických postupů a formulace proměnných lépe vystihujících předmět zkoumání (Salomon, 1996, Wittrock, 1992, Berliner, 1992 ad.).

Chci se proto nejprve věnovat tomu, do jaké míry jsou analýzy a uchopení krize v psychologii aktuální. Vygotského rozsáhlá práce (1927/1999) je nejkoherentnějším podáním vztahu **praxe-empirie-metody-předmět v psychologii**; řada dalších a pozdějších analýz představuje variace na vybrané prvky tohoto schématu. Kritický moment vidím v metodologii, tj. ve stanovení jednotky výzkumné analýzy a v užití tzv. nepřímých metod. Metodologie přispívá k definici předmětu, resp. musí s ním být v souladu. Metafora mikroskopu a teploměru a rozdíl mezi nimi umožňuje pochopit vztah mezi daty/fakty a jejich konceptualizací, která je validní a v tomto smyslu vědecká. Jsou to metafory rozšiřující známější metafory např. zakořeněnosti, emergence atd. Na příkladu výzkumů jednoho populárního tématu v z pedagogického prostředí (šikany) se pokusím ukázat na rozdíl mezi metodou mikroskopu a teploměru.

1. Praktická účinnost jako důsledek koherence mezi jednotkou výzkumu, metodou a předmětem

Aktuálnost analýzy krize v psychologii vyplývá z její osnova. Spouštěčem uvědomění krize psychologie je podle Vygotského **vznik aplikované psychologie** (rozsáhlá analýza Münsterbergovy psychotechniky je základem této teze). Po první světové válce totiž

dochází poprvé v takovém rozsahu ke **konfrontaci konceptů a teorií psychologie s praxí**, s jejich uživateli. Poznatky, které psychologie v konfrontaci s praxí nabízí, **selhávají**. Proč? „Psychologie poprvé narazila na vysoce organizovanou praxi – průmyslovou, vzdělávací, politickou, vojenskou“ a to ji nutí přepracovat své základní principy, aby obstála. „Praxe nás nutí asimilovat a do vědy zavést ohromné zásoby praktických psychologických zkušeností a poznatků akumulovaných po tisíciletí. Protože církev, armáda, politika, průmysl, škola vědomě regulují a organizují psychiku, a proto staví na základu, kterým je psychologická zkušenost – z vědeckého hlediska neorganizovaná, ale nezměrná“ (Vygotskij, 1927/1999, s. 234).

Praxe se stává hnací silou krize a pro vymanění se z ní je třeba brát ji vážně i při elaboraci teoretických základů psychologie. Praxe totiž nabízí úkoly a dokonce „*diktuje způsob, jak utvářet koncepty a formulovat zákony*“ (idem). Vygotskij tedy podtrhuje zejména nutný vztah mezi empirickými fakty a koncepty. Jak ale rozumět tomu, že praktické podoby jevů „diktují“, tedy zásadním způsobem ovlivňují, omezují, tlačí na podobu pojmových a teoretických uchopení? Abychom našli odpověď, musíme analyzovat zrod teoretického pojmu, jeho prakticko-empirický kontext a způsob, jakým je konstruován.

Praxi jako akumulovanou zkušenost organizovanou a regulovanou kulturními „díly“ (Meyerson), kterými jsou sociální instituce jako škola a instituty jako povinná školní docházka, je tedy nutno nahlížet jako zdroj psychologických poznatků. Jestliže ovšem máme s psychologickými poznatky problém, máme pocit, že jsou neúčinné, ba že psychologie je v krizi – je nutno se podívat na způsoby extrakce konceptu ze suroviny zkušenosti. Předmětem analýzy se proto musí stát způsoby, jakými psychologové provádějí výzkum a teoretizují.

Začneme-li se zajímat o genezi poznatku, pak nás přivede k analýze zvláštností **metodologie** – od rámce výzkumu k používaným metodám sběru dat. První kritickým místem je stanovení **adekvátní jednotky analýzy/výzkumu**. Vyčleněný výsek reality nesmí být příliš malý (molekulární podle Leontjeva, 1978, nebo pod úrovní lidského významu podle Politzera, srv. Kučera, Štech, 1989). Čili z příliš elementárních, atomizovaných empirických faktů nezískáme významy použitelné ve světě lidského jednání nebo vykonstruujeme významy umělé (Vygotského analogie s kvalitou vody, kterou nevyčteme z kvalit jejích konstitutivních prvků vzatých odděleně). Podobně nesmí být analytická jednotka výzkumu příliš široká, překračující hranice psychologické interpretace. Volba rámce umožní „vidět“ příslušný předmět, tj. „uchopit co je v přímo pozorovaných faktech obecného“ nebo ho zakryje či deformuje. Vysvětlit rámeček analýzy můžeme na příkladu, který se někdy uvádí v percepci výtvarného umění (třeba u kubistů). Nejznámější paralela však využívá slavné kolážové Arcimboldovy manýristické obrazy. *Vzdálenost, kterou zaujmeme od obrazu, vymezí vizuální pole, v němž zblízka vidíme kousky zeleniny a ovoce, a z odstupu zase portrét císaře Rudolfa II. Jde přitom o jednu a tutéž empirickou realitu. V uvedeném příkladu je vzdálenost jediným strukturujícím elementem jednotky analýzy. Jistě si lze představit takové případy, kdy empirickou realitu strukturují (tj. vybírají a artikulují jen určité aspekty empirické reality) třeba i předběžné koncepty, se kterými vstupujeme do percepcie.*

Adekvátní analytická jednotka výzkumu je však jen první podmínkou kvalitní extrakce pojmů z empirických faktů. Druhým kritickým místem je **kvalita nástrojů zkoumání** a Vygotského rozlišení přímých a nepřímých metod. Silné je tvrzení, že skutečnou vědou je jen ta, která užívá **nepřímých metod** (bez ohledu na to, zda jde o přírodní vědy nebo vědy společenské).

2. Mikroskop vs. teploměr: empirická skutečnost vs. skutečnost poznatku

Přímé metody zprostředkovávají zkušenost respondenta, pokusné osoby, informanta. Zaznamenávají, co vidíme, pozorujeme, slyšíme, co lidé říkají a dělají a umožňují uchopit empirický předmět pomocí empirických pojmů (notions); nevyžadují nutně koncepty (concepts), ani k nim nevedou. Nástroje užívané přímými metodami jsou jako smyslové orgány, resp. představují jejich prodloužení. Typickým přímým nástrojem je např. **mikroskop**: zvětšuje to, co není prostým okem vidět, nevnáší do poznávání žádnou césuru, žádný zlom – funguje v kontinuitě. Takto získaná data samozřejmě nejsou bez ceny.

Nicméně, „*aby člověk pochopil, co vidí mravenci, nestačí se vžít do mravenců a zaujmout jejich místo*“, říká Vygotskij, toho biologie nebo entomologie dosahuje jinak. A v pasáži nazvané „práce na skutečném obsahu pojmu“ pokračuje dále: poznatek, že mravenci vidí pro nás neviditelné chemické paprsky, získáváme nejen z empirického pozorování, ale především a zejména prostřednictvím konceptů a zákonů jako je světlo, lom, syntéza. Příklady, že skutečnost poznáváme nejen přímou empirickou zkušeností nebo jen prací s ní, ale především prací s koncepty, existuje více.

Jeden je již dnes banální. Jen díky myšlenkovým konstruktům pohybu, rotace a světla jsme schopni konstatovat, že se Země točí kolem Slunce. Jen s pomocí konceptů byl stanoven pohyb Země jako skutečnost – a to v rozporu s pozorovatelnou zkušeností, kterou má již každé dítě, totiž, že Slunce se každý den točí kolem Země.

Jiný příklad je prakticky neznámý a týká se psychologie. Vygotskij analyzuje Pavlovův přínos psychologii a zaměřuje se na pojem podmíněný reflex. Demonstruje na něm, jak volba konceptu silně ovlivňuje poznání zkoumaného jevu (jde o fázi, kterou nazývá „pojmové rozhodování“). Pojmem podmíněný reflex totiž Pavlov říká dvě věci: 1) vymaňuje lidské chování ze sféry neměnného, vrozeného a otevírá prostor pro pochopení člověka jako bytosti vyvíjející se pomocí arteficiálních „konstruktů“; a 2) ukazuje, že nejde o kontrolované, promyšlené, „inteligentní“ projevy chování. V kontextu s předchozími úvahami se nabízí otázka: co z dané empirické situace laboratorního zkoumání reakcí zvířat nás vede k pojmu (konceptu) reflex? Nic, v dané empirické situaci není nic, co by si naprosto nezbytně vynutilo tento koncept – ten je teoretickým aktem badatele. Volí ho, aby zjistil, co vlastně poznal pozorováním. Friedrichová (2010) u tohoto příkladu spekuluje: co kdyby Pavlov zvolil k diskusi svých protokolů třeba pojem „před-reflexivní intelekt“. Změnilo by se něco? Možná bychom uvažovali o tom, že jde o výsledek psova učení, který vyhledal a zapamatoval si vazbu mezi dvěma předměty či jevy a vždycky se k ní bez analýzy nově nastalé situace vrátí. Zdůraznila by se absence analýzy nové situace a vznikl by tak poněkud jiný poznatek než ten, který vznikl s pomocí podmíněného reflexu.

Metodologické poučení z těchto analýz zní, že vědecký poznatek vždy vyžaduje empirická data a současně jejich čtení pomocí konceptů vzniklých mimo či před zkoumanou empirickou situací/zkušeností. **Předmět vědeckého poznání existuje vždy současně ve formě empirického faktu i ve formě jeho myšlenkového, konceptuálního uchopení. To jednoduše nevyvěrá z daných dat a z dané empirické situace. Mnohdy se „skutečnost“ takového poznatku může zcela rozcházet s empirickou skutečností: některé planety byly daleko dříve vypočítány a lokalizovány a teprve mnohem později objeveny dostatečně silným dalekohledem.** Kdy tedy vlastně došlo k jejich „objevu“?

Závěr z těchto úvah je, že vědecký poznatek se liší od záznamu skutečnosti výběrem vhodného konceptu, tj. současnou analýzou jak empirické skutečnosti, tak zvolených konceptů.

Empirická zkušenost tedy nemůže být považována za jediný zdroj a přirozenou hranici vědeckého poznání. Jedinou mediací, zprostředkováním mezi badatelem a světem nemohou být smyslové orgány, jejich prodloužení či „protézy“. Ty nás nevyvazují z pouhé percepce – šířeji řečeno, ze závislosti na empirickém kontextu. Jen činí viditelným, co pouhé oko nevidí, tj. hustě a detailně popíší, co nevidí povrchní či náhodný pozorovatel. Proto hustá deskripce studované instituce, procesu, události kvalitativním výzkumníkem (typicky: etnometodologem, etnografem) badatele nevyprostí ze sevření krunýřem zkoumané situace a pojmová uchopení se zdaleka nerodí jen z nich (tak jako koncept reflexu nebo rotace Země).

Jestliže koncept a bezprostřední empirická data nutně nekoincidují, je třeba neustále držet rozdíl, rozlišovat mezi empirickou zkušeností a psychologickým konceptem. A to je možné jen pomocí nepřímých metod vyžadujících **vstup interpretace**, resp. **rekonstrukce empirických dat**. Proto Vygotskij postuluje **metaforu teploměru** jako výsostného představitele těchto metod. Data získaná teploměrem nemají empiricky vůbec nic společného se smyslovou skutečností, o kterou nám jeho použitím jde, totiž s teplem nebo chladem. Vyžadují naopak především interpretaci zvláštní exprese empirického faktu tepla. Jde o rekonstrukci teploty pomocí konceptu dilatace alkoholu a vlastností rtuti. Tyto konkrétní empirické situace zcela cizí koncepty jsou krystalizované (materializované) v nástroji samotném – někdy, jako v případě percepce mravenců fungují samy koncepty chemie a fyziky jako nástroje. Z tohoto hlediska vlastně není principiální rozdíl mezi přírodními a společenskými či humanitními vědami, mezi kvantitativní a kvalitativní metodologií. Epistemologický „teploměr“ musí fungovat v historiografii, stejně jako v geologii nebo psychologii, mají-li to být vědy.

Vědeckost, která pomůže psychologii vyjít z krize, váže Vygotskij na epistemologický postoj, který označuje jako hledání teploměru psychologie. Tento postoj zakazuje zaměřovat či plést empirický a teoretický předmět analýzy a vede nás k **povaze předmětu** zkoumání.

Je jasné, že předmět psychologického zkoumání - psychické procesy nebo edukaci - nelze zkoumat stejně jako se zkoumá tělo člověka nebo chemický proces. Mají svou specifičnost, kterou je třeba dobře rozpoznat za pomoci adekvátní metodologie. Paměť, myšlení, komunikace, akt spolupráce či agrese jsou především **neoformace**, sociokulturní konstrukce umožněné vtažením jedince do specifických sociálních činností, jejichž

hlavní vlastností je **mediace**, zprostředkování kulturními, především symbolickými nástroji. Specificky lidské podoby psychických projevů se utvářejí v tomto druhu okliky přes sociální a kulturní svět, jeho artefakty, nástroje, instituce, včetně mentálních děl. Jejich poznání, tj. výzkum a teoretické uchopení, vyžaduje proto také určitou okliku, tj. právě nepřímou metodologii.

Psychologický výzkum, jehož předmětem je edukace, musí být metodologicky přiměřený psychologické specifičnosti tohoto předmětu. Ta se někdy vyjadřuje otázkou: co je psychologické *sui generis* edukace (Wittrock, 1992)? Specifickou zvláštností edukace je skutečnost, že jde o „umělý“ psychický vývoj pomocí propracované soustavy mediací. Není to ani prostředí, ani nějaký vnější obal či podmínky pro vývoj a fungování jedince, ale je to ústřední proces psychické geneze: všechny psychické funkce, struktury a instance se v něm generují ve specifické (kvalitativně vyšší) podobě – dostávají se pod kontrolu vědomí a jsou ovlivnitelné volně. Zvědomování toho, co se mi dosud jen dělo – a co nyní mohu aktivně ovládat – to jsou z psychologického hlediska dvě hlavní psychologické neformace osvojené ve škole.

Přiměřenost metodologie výzkumu edukace pak znamená, že pomocí nepřímých metod (teploměrů) s využitím vhodného záběru (rámce, jednotky) zkoumaných empirických jevů a zejména zvolených pojmů, přesvědčivě identifikujeme podstatná zprostředkování.

3. Příklad: rozumět šikaně

Z několika možných příkladů, na kterých lze demonstrovat výše uvedené úvahy, jsem zvolil výzkumy šikany ve škole. Jednak je to téma velmi rozšířené a mediálně oblíbené, jednak vedle známé „olweusovské linie“ existuje také přístup odlišný, reprezentovaný výzkumem Magdaleny Kohout-Diaz (2008).

Je nesporné, že empirický fakt konfliktů mezi žáky, vzájemné agresivity, materiálního či psychického vydírání, verbálního osočování apod. existuje. Asi nejslavnějším se stala data z výzkumu projektu Zdravá škola (Havlíková, Kolář 2001), který poprvé zavedl pojem **epidemie** šikany konstruovaný kolem ve veřejnosti opakovaného údaje o 41% českých žáků, kteří se stali oběťmi šikany. V r. 2001 měl výzkum MŠMT za cíl zjistit rozdíly ve školním klimatu mezi školami aplikujícími evropský program Zdravá škola a školami kontrolními; celkem šlo o žáky 6. a 9. ročníků 33 škol. Prevalence šikany byla jedním z indikátorů, na kterém se mělo ukázat, zda Zdravé školy více chrání své žáky a zda je tedy program účinný. Ponechme stranou, že ideoví příznivci programu byli současně i jeho evaluátory a k tomu ještě autory programů boje proti šikaně. Už to je z vědeckého hlediska nepřijatelné (srv. Kohout-Diaz, 2008).

Hlavní metodou byl dotazník s klíčovými otázkami explicitně zaměřenými na šikanu, tedy na negativní (ubližující) vztahy mezi žáky. Kritická položka zněla: „*už Ti někdy někdo ze spolužáků ve škole ublížil*“? A 41% respondentů, kteří odpověděli kladně, vedlo autory ke konceptualizaci v termínech „nemocí“, „viru“, „obětí“ a „agresorů“, „vztahů nepřátelství“ atd. Kde se vzala „epidemie“? Počet tzv. obětí je prostě generalizován na celou populaci žáků ZŠ a SŠ, aniž by byla položena otázka, zda v jiných školách, na jiném stupni a v jiné věkové skupině nebudou působit faktory, které prostě vynásobením počtu

„obětí“ ze vzorku neumožní („6000 obětí ze vzorku, tj. armáda 1,5 mil. žáků a studentů ZŠ a SŠ trpí šikanou“). Přitom mezi odpověďmi žáků se vyskytují ublížení jako drobné prohřešky, nadávky, posměšky, poštuchování, házení předměty po druhém, samozřejmě vedle zmínek o napadení fyzickém, o zranění (fyzická napadení či dokonce zranění jsou ale uváděna v mnohem menší míře) atd. Jak se mohlo stát, že autoři tento rozptyl odpovědí spojí elegantní zkratkou – drobné, zejména psychické ústrky jsou prý předstupněm tvrdších forem fyzické šikany – a v dalších větách užívat termíny jako „utrpení“ nebo „traumata“?

Především, jednotka analýzy rozhodně nepřekročila hranice jedince a hlavně oblast přímých vztahů mezi žáky, resp. okrajově i působení učitelů. Výše uvedená položka je typickým příkladem přímé metody, kdy užití „mikroskopu“ je evidentní ještě z neoprávněné generalizace na celou populaci. Koncepty, které strukturují data, jsou medicínsko-morální a autoři je bohužel vlastně nereflektují. Jde tak spíše o ideologické metafory (nemoc, virus, epidemie, oběť). Ve výsledných poznatkách tak nacházejí vlastní ideologii aditivního individuálního zla, které se ve školách zaměřujících se přímo na hezké vztahy mezi žáky, nenachází (v takové míře).

Kohout-Diaz pro potřeby srovnání s realitou francouzských škol na uvedené poznatky reagovala svým empirickým výzkumem v letech 2004 a 2005. Postupovala tak, že 1638 žákům v 79 třídách ZŠ na Olomoucku a v Praze zadala dotazník zjišťující profily obětí ve vztazích, dále vedla 63 polostrukturovaných rozhovorů s učiteli a vedeními škol a nakonec žákům administrovala dotazník na klima školy. Sami aktéři – učitelé i žáci – neužili ani jednou termínu agrese nebo šikana – hovořili ovšem hojně o neslušném, neukázněném, nevhodném chování – tedy téměř archaickými termíny. Zařadila také stejnou otázku o setkání s ublížením a zjistila, že v jejím výzkumu uvedlo, že se někdy stali „obětí“ takového chování, dokonce 45% respondentů. Dotazníky ani rozhovory však nebyly zaměřeny explicitně nebo primárně na negativní, resp. agresivní projevy a vztahy mezi žáky.

Ve výsledcích byl prvním překvapením zjevný paradox: ve zkoumaných školách je sice 45% obětí, avšak hodnocení všech dimenzí klimatu školy žáky je velmi dobré (ve srovnání s Francií vynikající) a v položce „vztahy mezi žáky“ vůbec nejlepší. Šikana, zjišťuje autorka v rozhovorech, vůbec není tématem žáků, ale spíše dospělých (jako téma se vyskytovala poměrně signifikantně v rozhovorech s učiteli a řediteli). Druhým významným výsledkem byly naopak velmi negativní vztahy českých žáků k dospělým, zejména k učitelům (ve srovnání s francouzskými daty signifikantně horší).

Musíme tedy připustit, že mezi kvalitou vztahu mezi žáky a počtem „obětí“ není kauzální vazba ani nějaký společný jmenovatel. To vede k několika závěrům, říká Kohout-Diaz.

Posouvají se normy chování. Drobné prohřešky, ale i zcizení věcí, nadávky, posměch atd. zažil každý druhý, ale považují se za normu v tom smyslu, že se s nimi musí umět každý, resp. společně nebo jako instituce vyrovnat.

Klima českých škol není podstatně charakterizováno vztahy mezi žáky, ty vlastně nejsou podstatné. Charakterizuje ho spíše špatná kvalita vztahů k dospělým, zejména učitelům (chybějící respekt, agresivita). Dokonce sami žáci (61% respondentů ze vzorku)

přiznávají, že zažili nevychovanost, nezdvořilost, urážky, odmítání poslušnosti, agresivní projevy vůči učitelům. Příčinou pravděpodobně není autoritářství českých učitelů. Autorka konstatuje na srovnávacích datech, že frekvence sankcí a trestů je ze srovnávaných zemí nejnižší (čeští učitelé se bojí trestat a tento problém řeší až nadužíváním neosobních, formálních institucionálních trestů) a frekvence pochval a pozitivních reakcí zdaleka nejvyšší. Vysokou frekvenci mají ovšem výroky žáků: „nedostatečná kvalita výuky a učení“ a „neužitečnost předávaných poznatků“.

Najednou se před očima rýsuje jiný obraz, jiná koláž. V popředí stojí úpadek strukturující autority učitele v definičním bodu existence instituce školy – v předávání poznání. A přivolává si jiný koncept. Nikoli koncept individuálních či skupinových motivů pro násilí a podmínek jeho rozvinutí, ale koncept Zákona a pravidla, jehož funkce není dnes jasná. Podle Kohout-Diaz jsou ve zkoumaných českých školách pravidla, omezení, příkazy, jejichž institucionálním garantem a strážcem je učitel, vnímána jako výlučně represivní. Jejich formativní a strukturující role, kdy teprve jejich interiorizace otevírá cestu k autonomii žáka a k jeho svobodnému, kritickému uvažování, je do značné míry ignorována.

Šikana zkrátka není podstatným problémem českých škol a jejich klimatu. Je jím úpadek autority učitele a radikální proměna vztahu k poznání, uzavírá autorka. Proč ale všem vyhovuje interpretace reality v pojmech šikany? Protože to umožňuje odvést pozornost od skutečných problémů (nevhodné pojetí kurikula, podoby pedagogického vztahu) a legitimizovat např. selektivně segregáčnické praktiky vyčlenění problémových žáků, tj. faktické popření problému.

Závěr

V prvním případě bylo klima školy profilováno prvkem násilí mezi žáky, posilováno viktimizačním diskursem a morálně-medicínským výkladovým schématem. Olweusovský mikroskopový přístup zesiluje detail obrazu, který bychom mohli nazvat individuální (skupinové) poruchy chování.

Ve druhém případě projevy školního „násilí“ patří v klimatu školy do konceptuální sítě kvality vztahů k Zákonu (pravidlům), pedagogického vztahu a vztahu k poznání. Tento obraz je podle mě výsledkem přístupu pomocí teploměru (Gottfredson, Gottfredson 1985).

Rozhodující pro porozumění klimatu škol a významu šikany v něm tak není její výskyt ani ještě podrobnější popis a členění těchto projevů, ani to, zda se frekvence zvyšuje. Důležitá je adekvátní jednotka analýzy, která musí zahrnovat další klíčové dimenze – empiricky na hony vzdálené agresivním vztahům mezi žáky.

Zdá se, že kritická revize dosavadního uchopení empirického jevu konceptem „šikany“ také potvrdila, že empirický a teoretický předmět se nekryjí. Proto je třeba neustále držet rozdíl, rozlišovat mezi empirickou zkušeností a psychologickým konceptem. Interpretace teploměrem, podle Vygotského metafory, posouvá těžiště konceptuálního vysvětlení nárůstu agresivních vztahů mezi žáky jinam – relativně daleko od bezprostřední empirické podoby jevu, který chceme pochopit. Širší jednotka analýzy umožňuje vidět úpadek autority učitele a proměnu vztahu žáků vynořující se z obrazu této reality jako klíč vedoucí k jinému zásahu do ní (a možná i k jiné, vyšší praktické účinnosti).

Literatura

- BERLINER, David C. (1992). Telling the Stories of Educational Psychology. *Educational Psychologist*, 27, 2, p. 143–162.
- BINSWANGER, Ludwig (1922). *Einführung in die Probleme der allgemeine Psychologie*. Berlin : Springer.
- BÜHLER, K. (1927). *Die Krise der Psychologie*. Jena: Gustav Fischer Verlag.
- FRIEDRICH, Janette (2010). *Lev Vygotski: médiation, apprentissage et développement. Une lecture philosophique et épistémologique*. Genève, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l' Education.
- GIDDENS, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity.
- GOTTFREDSON, Denise, GOTTFREDSON, G.D. (1985). *Victimisation in Schools*. NewYork, Plenum Press.
- HAVLÍNOVÁ, Miluše, KOLÁŘ, Michal (2001). Sociální klima v prostředí základních škol České republiky. Výzkumná zpráva pro MŠMT ČR. Praha, MŠMT ČR.
- HARRÉ, Rom, SECORD, Paul F. (1972). *The Explanation of Social Behavior*. Oxford: Blackwell.
- KOHOUT-DIAZ, M. (2008). Le „harcèlement entre pairs“ à l'école élémentaire tchèque: une question d'interprétation. *International Review of Education*, 2008, 54, s. 393–408.
- KUČERA, M.; ŠTECH, S. (1989). *Konkrétní psychologie Georgese Politzera*. Praha, Karolinum.
- LEONTJEV, A.N. (1978). *Činnost – vědomí – osobnost*. Praha, Svoboda.
- OLWEUS, Dan (1993). *Bullying in Schools : What We Know and What We Can Do*. Oxford, Blackwell.
- PARKER, Ian (2007). Critical Psychology: What It Is and What It Is Not. *Social and Personality Psychology Compass*, 1, p. 1–15.
- SALOMON, Gavriel (1996). Unorthodox Thoughts on the Nature and Mission of Contemporary Educational Psychology. *Educational Psychology Review*, 8, 4, p. 397–417.
- VYGOTSKI, Lev Sémionovitch (1927/1999), *La signification historique de la crise en psychologie*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.
- WITTROCK, Merlin C. (1992). An Empowering Conception of Educational Psychology. *Educational Psychologist*, 27, 2, s. 129–142.

„MUSIM PŘIZNAT, ŽE MĚ TO PŘÍJEMNĚ PŘEKVAPILO – ŽÁDNÁ RIVALITA, ALE VZÁJEMNÁ POMOC“: O SNAHE INTEGROVAŤ KVALITATIVNU A KVANTITATIVNU ANALÝZU

Magda Petrjánošová

Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV

Abstrakt:

V texte analyzujem praktickú skúsenosť z prebiehajúceho výskumného projektu *Meziskupinové postoje a meziskupinový kontakt v päti stredoevropských zemích*, ktorý sa zameriava na súvislosti kontaktu a vzájomného vnímania susedných národov v pohraničných oblastiach ČR. Hlavnou metódou zberu dát je kvantitatívny dotazník, ktorý ale obsahuje aj voľné výpovede o skúsenosti s *tými druhými* (N=2900). Pri plánovaní ich analýzy s cieľom prepojiť ju so štatistickou analýzou ostatných dát sa ukázalo viac odlišných východných predpokladov, než sme očakávali. Hľadali sme odpovede napr. na tieto otázky: Aké a koľko kódov využiť? Aká má byť ich vnútorná logika? Ako dosiahnuť akceptovateľnú mieru zhody hodnotiteľiek a neabdikovať na celostné chápanie obsahu výpovedí? Kde končia dáta a začína interpretácia?

Kľúčové slová:

štatistické spracovanie dát, tematická analýza, kódovanie, zhoda hodnotiteľiek, kvalitatívny prístup.

Pozn.:

Tento príspevok vznikol v rámci projektu *Meziskupinové postoje a meziskupinový kontakt v päti stredoevropských zemích* (GA ČR - P407/10/2394). Hlavnou riešiteľkou je PhDr. Martina Hřebíčková, Dr. z Psychologického ústavu Českej Akadémie vied v Brně, členkami tímu sú Sylvie Kouřilová, Alicja Leix, Gabriela Marková a Magda Petrjánošová.

1 Úvod

V tomto texte popisujem a snažím sa analyzovať konkrétnu praktickú skúsenosť z ešte prebiehajúceho výskumného projektu *Meziskupinové postoje a meziskupinový kontakt v päti stredoevropských zemích*, v ktorom sa usilujeme v päťčlennom tíme integrovať kvalitatívne a kvantitatívne dáta/ analýzy/ prístupy/ videnia sveta. Text je teda niečo medzi správou z prebiehajúceho výskumu a metodologickým zamyslením nad pascami teoreticky tak vábne znejúcej integrácie prístupov v tvrdej praxi. Zároveň je napísaný veľmi otvorene a úprimne, namiesto servírovania hotového výsledku na vyleštenom podnose necháva čitateľov a čitateľky nahliadnuť do našej „výskumnej kuchyne“ a odhaľuje mnohé dilemy a problémy z priebehu výskumu, o ktorých sa tradične nezvykne referovať. Tento netradičný postup som zvolila z dvoch dôvodov. Jednak s nádejou, že počas konferencie sa mi dostane dobrých rád od kolegov a kolegyn, ktorí/é čelili podobným problémom v minulosti – naozaj som pár dobrých rád dostala a úprimne za ne ďakujem. Druhým

dôvodom bola úvaha, že takýto otvorený text možno aspoň v niečom pomôže iným kolegom a kolegyniam, ktorí/é sa pohrávajú s myšlienkou integrovať v ich projektoch kvalitatívnu a kvantitatívnu analýzu.

2 Celkový kontext nášho projektu

Náš výskumný projekt sa zameriava na súvislosti kontaktu a vzájomného vnímania medzi príslušníkmi a príslušníčkami susedných národov v pohraničných oblastiach Českej republiky a vždy konkrétneho susedného štátu - Slovenska, Poľska, Rakúska a Nemecka. Hlavnou metódou zberu dát je kvantitatívny online dotazník s postojovými a hodnotiacimi škálami, ale aj jednou otázkou na voľnú výpoveď o skúsenosti s *tými druhými* (N=2900). Každá z členiek tímu má na starosti dve dvojice krajín a každý výrok kódujú aspoň dve hodnotiteľky. Momentálne sa najviac zaoberám česko-slovenskými dátami, takže uvádzané príklady budú práve spomedzi voľných výpovedí z českého (N=261) a slovenského (N=269) pohraničia o situáciách kontaktu a následnom hodnotení *tých druhých*.

Práve pri dohadovaní postupu analýzy voľných výpovedí s cieľom umožniť prepojenie so štatistickou analýzou ostatných dát cez SPSS vyvstalo ešte viac dilem a ukázalo sa ešte viac úplne odlišných (pôvodne nevyslovených) východzích predpokladov, než sme očakávali. A očakávali sme dosť odlišné prístupy k dátam, keďže tri z piatich výskumníčkoch majú za sebou skúsenosť s kvantitatívnym výskumom a zároveň ho preferujú, a zvyšné dve majú práve naopak dlhoročnú skúsenosť skoro výhradne s kvalitatívnym výskumom a preferujú ten. Akosi teoreticky sme predpokladali, že rozdiely budú nielen v nahliadaní na dáta, ale vlastne v nahliadaní na analýzu ako takú, ale v praxi to niekedy vyzeralo, že ide o úplne odlišné videnia sveta.

Čo sa týka doterajších znalostí o kombinovaní metód, ešte počas vysokoškolského štúdia nás učili (Plichtová, 2002), že zastúpenie kvantitatívneho a kvalitatívneho prístupu v jednom projekte býva v praxi často nerovnomerné: napr. sa kvalitatívne dáta používajú len v prípravnej fáze projektu pri formulovaní výskumných otázok, alebo naopak v záverečnej časti ako ilustrácia štatistických zistení. Naše ambície na stupeň spájania prístupov boli vyššie a zároveň očakávania pozitívne, najmä kvôli predošlej skúsenosti s kombinovaním metód (Masaryk, Petrjánošová, 2004). Vtedy sme však pristupovali ku kombinácii kvantitatívnych a kvalitatívnych dát omnoho voľnejšie - napr. sme porovnali odpovede na tú istú otázku v dotazníku a vo fókusových skupinách a ukázali sme, ako sa pri využití kvalitatívneho prístupu dá odkryť komplexnosť uvažovania o tematike vrátane prepojenia na dostupné diskurzy a na vyjednávanie zmyslu otázky aj odpovede. Ako sa neskôr ukázalo, v aktuálnom výskume bola jedným z problémov práve vyžadovaná presnosť a rigoróznosť prepojenia medzi štatisticky spracovateľnými ostatnými dátami z dotazníka a voľnými výpoveďami, ktorá si žiadala okrem iného špecifický spôsob kódovania.

3 Kódovanie – aké kódy a ako použiť?

Pôvodný plán postupu pri kódovaní bol pomerne jednoduchý. Rátal s vytvorením spoločného kódovacieho systému, tzv. *codebooku*, a to v nasledujúcich fázach:

1. hľadanie kategórií vychádzajúcich z dát - najprv vo dvojiciach, potom celý tím spolu, cez komunikáciu osobne, emailami, cez Skype a tiež cez využívanie vzájomne komentovaných .doc súborov;
2. workshop o konečnej podobe kódovacieho systému - codebooku;
3. príprava a realizácia kódovania;
4. analýzy.

V skutočnosti sa začali komplikácie už pri riešení otázky, aké a koľko kódov využívať, ale dilemy sa množili aj pri ďalších, komplexnejších otázkach: Aká má byť vnútorná logika týchto kódov? Ako dosiahnuť akceptovateľnú mieru súladu rôznych hodnotiteliek a neabdikovať pritom na akékoľvek celostné chápanie obsahu výpovedí? Kde končia dáta a začína interpretácia?

V prvom kole sme skompletizovali nultú verziu *codebooku*, ktorá mala 2 strany, 19 kategórií a 59 kódov, ale zatiaľ nemala žiadnu prísnu vnútornú logiku. Napr. kategória reč bola zároveň sama aj kódom, zato kategória skúsenosť mala ešte ďalšie podkategórie a z tých každá dve alebo viac možností – kódov (viď príklad 1).

Príklad 1: Ukážka z codebooku 0.

skúsenosť

- dĺžka skúsenosti (jednorazová vs. viacnásobná alebo dlhodobá)
- blízkosť kontaktu (úzky vs. povrchný kontakt)
- miesto kontaktu (ČR vs. SR vs. inde?)
- hodnotenie skúsenosti (pozitívna vs. negatívna)
- interindividualna vs. interskupinová
- kontext (práca, štúdium, nákupy, hory,...)
- „nemám“

reč

hrdosť

hokej

V ďalšej verzii codebooku sme sa snažili zaviesť prísnu logiku viacúrovňového triedenia a zároveň pokryť všetky aspekty a možnosti opisovanej skúsenosti. Zaviedli sme niekoľko oblastí, ktoré nám usporadúvali kategórie do zmysluplných celkov (napr. Popis kontaktnej situácie), 16 kategórií (napr. Miesto stretnutia, Kontext, Druh kontaktu) a 49 kódov, ktoré boli často možnosťami pri jednotlivých kategóriách (napr. pri mieste stretnutia to boli 3 možnosti - vlastná/cudzia/tretia krajina – viď príklad 2).

Príklad 2: Ukážka z codebooku 2.

Miesto setkání	
1a	domácí země
1b	sousední země
1c	zahraničí (třetí země)
Kontext	
2a	dovolená – <i>hory, poznávací zájezd</i>
2b	pracovní oblast - <i>zaměstnání, brigáda</i>
2c	vojna
2d	studium, koleje
2e	volný čas - <i>fotbal, kulturní akce</i>
2f	využívání zdrojů druhé země
2g	rodina
2h	jiné

Keď sme sa však snažili zostavený codebook samostatne použiť a porovnať výsledky, zistili sme, že máme viacero závažných problémov, ktorých dôsledkom bolo mnoho hodín rozhovorov vo dvojici, aj celotímových konferencií cez Skype, detailné porovnávanie odlišností, čiastočné prekódovanie už zakódovaného materiálu atď.

Prvým a najväčším problémom sa ukázal byť prístup, v rámci ktorého sa kódy priradujú alebo nepriradujú k častiam výpovedí, ktoré sú dôležité z hľadiska výskumných otázok, ktoré si kladieme (samozrejme nie reduktívne, ale v najširších možných súvislostiach, s ochotou nechať sa motivovať empirickým materiálom aj k úplne novým alebo aspoň doplnujúcim výskumným otázkam, atď.), ale opačný postup, v rámci ktorého máme zoznam (aktuálne) 45 kódov a pri každom z nich treba určiť, či sa k výpovedi vzťahuje, alebo nie (0/1). To logicky veľmi zvýšilo možnosť nezhody posudzovateľiek, z čoho sa pri opakovanom naháňaní akceptovateľných kappa indexov (index zhody posudzovateľov/liek) stala naša nočná mora.

Ďalším problémom sa ukázala snaha zachytiť v codebooku všetko - vždy znova a znova sme nachádzali výroky, ktoré nespádali jasne pod naše zadefinované kódy a logika exhaustívneho kódovania nás nútila vymýšľať nové kódy alebo určovať veľmi explicitné pravidlá o tom, čo všetko pod ktorý kód patrí.

Tretím problémom bolo, že veľa kódov bolo potrebné „operacionalizovať“, inak sme sa na ich použitie nezhodovali. Márne sme napríklad používali rozdelenie na dlhodobý a krátkodobý kontakt, kým sme nezadefinovali presne, že dlhodobý kontakt je v tomto kontexte už od 24 hodín.

Štvrtý problém nastal s explicitnosťou. Keďže celé fungovanie dorozumievania sa jazykom je založené na tom, že sa nehovorí o všetkom explicitne, ale hovoriaci/e sa neustále vzťahujú k už spomínaným alebo všeobecne známym skutočnostiam, ani v našich voľných výpovediach nebolo všetko vypovedané explicitne. Pri bežnej komunikácii si ľudia ako-tak rozumejú a keď nastane nedorozumenie, vedia ho vyriešiť ďalšou komunikáciou. Lenže v našom prípade sme mali k dispozícii iba jednu, niekedy veľmi krátku alebo strohú výpoveď a zrazu sa kódujúce nemohli zhodnúť na tom, čo je úplne

evidentné, aj keď nevyslovené a čo je už interpretácia. V záujme čo najvyššej zhody pri kódovaní sme sa nakoniec museli uchýliť k tzv. pravidlu explicitnosti, aj keď jeho použitie bolo niekedy naozaj reduktívne. Zaviedli sme ho kvôli rôznym nie celkom jasným výrokom, kde sme sa naozaj nemohli dohodnúť a to, čo v nich jedna kódujúca jasne videla, tam druhá nevidela vôbec, ale používať sme ho museli plošne, aby sme sa vyhli nutnosti vytvoriť ďalšie pravidlo o tom, kedy sa používa pravidlo explicitnosti. Tak sa ale stalo, že napr. pre výrok „*máme na škole Slovákov*“ sme pôvodne kódovali ako miesto kontaktu vlastnú krajinu hovoriaceho, ale spätne sme to museli prekódovať na neznámu krajinu kontaktu, pretože sa explicitne neuvádza.

Špecifický problém nastal s tým, že sme sa kvôli nášmu výskumného zámeru snažili rozlíšiť konkrétne opisy a hodnotenia od zovšeobecnení o celom druhom národe, čo však niekedy bolo veľmi náročné. Kvôli snahe zhodnúť sa pri kódovaní sme dohodli ďalšie pravidlá – napr. pravidlo jednotného a množného čísla, podľa ktorého pri preskakovaní medzi číslami vo výpovedi usudzujeme na posun od skúsenosti ku zovšeobecneniu.

Ďalším pravidlom bolo pravidlo o zámenách. Napr. v nasledujúcej výpovedi, nie je jasné, ku komu sa vzťahuje zámeno (*k*) *nim* v poslednej vete, keďže časť výroku je o *všetkých*, ktorých respondent/ka stretol/a počas pobytu na Slovensku a časť všeobecne o *Slovákoch*. Zdefinovali sme si teda, opäť trochu umelo, že takéto zámeno budeme považovať za vzťahujúce sa k poslednému podstatnému menu a teda v tomto prípade k Slovákom ako takým:

Ext. 1: Můj postoj k nim je vstřícný

Byla jsem s rodinou na dovolené na Slovensku. Při pobytu k nám byli všichni milí a zvláště při turistice po okolí. Celkově jsou podle mě Slováci usměvaví a přátelští lidé. Jsou ochotni poradit s jakoukoli věcí či problémem. Můj postoj k nim je vstřícný a připadají mi méně ustaraní a nepřejícní než Češi, ale to je vždy individuální. (1736)

Podobne sme sa museli explicitne dohodnúť, ako kódovať v zmysle akoby vnútornej logiky kódov. Ako zakódovať viacero skúseností opísaných v rámci jednej výpovede, ak sú to opozitné kódy (napr. krátkodobý kontakt v obchode aj dlhodobý kontakt počas výmenného študijného pobytu)? Dajú sa niektoré kódy použiť „automaticky“, napr. ide pri štúdiu alebo rodine vždy o dlhodobý kontakt? Ako kódovať výnimky (napríklad výrok o tom, že všetci Slováci sú takí a takí, ale Jožko N. je úplne iný)? Dohodli sme sa napríklad, že ak použijeme úroveň opisu nie individuálnu, ani národnú, ale skupinovú, musíme nutne zakódovať aj druh skupiny. Ak použijeme individuálnu úroveň opisu, rozlišujeme pozitívne alebo negatívne hodnotenie situácie alebo hodnotenie ľudí, pričom rozlišujúcim znakom je, kto je to vete aktérom (napr. bol to pre mňa príjemný zážitok vs. bol to príjemný človek, viď príklad 3). Ak použijeme národnú úroveň opisu, rozlišujeme iba pozitívne alebo negatívne hodnotenie národa, atď.

Všetky tieto komplikácie samozrejme vyvstávali postupne, takže v okamihu, keď bol zoznam dilem a problémov taký kompletný, ako ten uvedený vyššie, pracovali sme už s piatou verziou codebooku, ktorý mal síce len 17 kategórií a 45 kódov, ale rozsah 9 strán s mnohými príkladmi a kontrapríkladmi, s 3 druhmi písma a 25 komentármi.

Príklad 3: Ukážka z codebooku 5 - rozlišovanie (v tomto príklade pozitívneho) hodnotenia situácie (pozsi) a hodnotenia osôb (pozos).

Hodnocení: medzi hodnocením situace a osob rozlišuje, kdo je gramatický podmět (subjekt, aktér) ve větě

Konkrétní situace

k12pozsi = pozitivní zážitek, hodnocení vztahující se k situaci (nikoliv k osobě)

„**domluvit se nebyl problém**“ domluvit se neodkazuje k osobě

„**skor som sa stretla s pohostinostou a ustretovostou**“

„**pri mojej navsteve v Cesku som sa stretla s obyvateľmi Ceskej republiky a nemozem povedat, ze by som mala nejaku negativnu zkusenost**“

„**chování bylo příjemné**“

ALE NE UŽ „**Choval se příjemně**“ k13pozos = 1

4 Kódovateľné a nekódovateľné

Navyše keď prišiel čas písať naplánovaný príspevok na konferenciu v Starej lesnej o vzájomnom vnímaní a hodnotení Čechov/Češiek a Sloveniek/Slovákov, vysvitlo, že práve najzaujímavejšie časti výpovedí náš taký zložitý a tak pracne vylepšovaný a kompletizovaný kódovací systém nevie zachytiť. Ako príklad uvediem extrakt 2:

Ext. 2: Když dojde na zápas ve sportu se Slovákama, neznám bratra

V Bratislave jsem mel brigadu na 14 dni. Hlidal jsem parkoviste. Hodne ridicu mi tehdy nadavalo, protoze jsem cech. Bylo to ale i asi tim, ze jsem jim zakazoval jet na vychod z parkoviste, ale nutil jsem je jet obloukem ven. Jinak jsme pratelsti, ale kdyz dojde na zapas ve sportu se slovakama, neznam bratra. (1739)

Podčiarknuté sú časti, ktoré sa dajú bezproblémovo zakódovať podľa miesta, druhu a dĺžky kontaktu, podobne, ako či to bol kontakt pozitívny alebo negatívny. Podobne aj z poslednej vety sa dá ľahko zakódovať pozitívne zovšeobecnenie o vzťahu Slovákov a Čechov. Lenže práve tie komplikovanejšie a tým pádom aj zaujímavejšie časti, ktoré som vyznačila tučným písmom, sa nijako jednoducho zakódovať nedali – ani to, že respondent pôvodne síce dáva do súvisu verbálnu agresiu slovenských vodičov a svoju českú národnú príslušnosť, ale vzápätí toto vysvetlenie dekonštruuje uvedením iného, situačného dôvodu, ani zaujímavé využitie metafory bratov, ani špecifické postavenie športových zápasov v interakcii celých národných skupín.

Aby som dokázala napísať text o prvých výsledkoch kvalitatívnych analýz českých a slovenských voľných výpovedí, neostalo mi nič iné, ako výpovede znova okódovať, tento krát podľa môjho vlastného systému. Využívala som totiž tematickú analýzu s prvkami kritickkej diskurzívnej analýzy, čiže (veľmi zjednodušene povedané) zamerala som sa nielen na to, čo sa hovorí, ale aj ako sa to hovorí a čo tým hovoriaci dosahujú – to všetko z pôvodného kódovacieho systému ale vypadlo kvôli pravidlu explicitnosti. Použila som 56 kódov a 10 superkódov a zamerala som sa na vnímanie druhej národnej skupiny

vrátane emocionálnej zložky, obraz druhého vs. sebaobraz – explicitné aj implicitné porovnávanie, pripisované vlastnosti, tematizované rozdiely a podobnosti (ich existencia aj konkrétne rozdiely), aj na referencie k široko zdieľaným stereotypom.

Takto som sa mohla sústrediť na mnohé inak nekódovateľné javy, napríklad na:

- 1) jemné sémantické rozdiely vo výpovediach, napr. *mám len dobré skúsenosti s Čechmi* vs. *nemám žiadnu negatívnu skúsenosť* vs. *zatiaľ nemám žiadnu negatívnu skúsenosť*;
- 2) výstavbu výpovedí, ktorá typicky vyzerala tak, že v prvej časti respondent/ka vysvetlil/a, prečo je expert na druhú národnú skupinu (napr. preto, že v druhom štáte 2 roky žil/a), a potom až uviedol/la svoje tvrdenie (Česi sú takí a takí);
- 3) špecifickú výstavbu kritických výpovedí, kde respondenti/ky často od všeobecných tvrdení prechádzali na individuálnu úroveň a kriticky sa vyjadrovali iba o jednotlivcoch, iba za určitých okolností, alebo rôzne inak diskurzívne zmierňovali účinok negatívneho hodnotenia;
- 4) zdôvodňovanie hodnotení ale aj popisov, pri ktorom sa vlastne prejaví spôsob rozmýšľania o fungovaní sociálneho sveta (napr. Slováci a Česi sú si blízki, pretože sme tak dlho žili v jednom štáte vs. pretože sme všetci Slovania a teda navzájom podobní ale zásadne iní napríklad od Západoeurópanov).

Zaujalo ma aj 5) používanie iných rámcov než národných. Náš kódovací systém, vychádzajúc samozrejme z výskumných otázok, predpokladal, že respondenti/ky budú používať jasné rozlíšenie na dve národné skupiny. Prirodzene bol teda "slepý" voči rôznym iným definíciami skupín (napr. Slovákov a Čechov ako spoločnej skupiny - jeden národ), alebo voči diskurzívnemu znižovaniu významnosti príslušnosti k národnej skupine pre kontakt s človekom a jeho hodnotenie, tak ako je to napr. v extrakte 3:

Ext.3: Nebolo dôležité, kto je akej národnosti

...moja najlepší kamaratka - slovenka sa presťahovala do prahy a jej priateľ je cech. tento vikend ma boli navštíviť. ...nebolo dôležité, kto je akej narodnosti, iba trochu, kto kde žije, lebo sme si rozpravali čo sa v ktorom meste kulturne deje (165)

Podobne som sa so záujmom zamerala práve na 6) explicitne nevy povedané a len naznačené kontexty – napr. v extrakte 4 je podľa mňa všeobecným kontextom pozitívna skúsenosť resp. množstvo pozitívnych skúseností s Čechmi, keďže skúsenosť popisovaná vo voľnej výpovedi je uvedená ako *jediná zlá*:

Ext. 4: Moja jediná "zlá", alebo skôr prekvapujúca skúsenosť

Moja jediná "zlá", alebo skôr prekvapujúca skúsenosť vo vzťahu Čech - Slovák je, že české deti nerozumejú slovenčine a naopak. (243)

Naopak v extrakte 5 je možné usudzovať na existenciu nejakej (niekým prežívanej, v niektorých kontextoch sa prejavujúcej) nenávisti medzi národnými skupinami, o existencii ktorej hovoriaci vie, ale ktorá sa v prípade jeho kontaktu neprejavila:

Ext. 5: Žiadna nenávisť medzi Čechmi a Slovákmi sa tu neprejavila

Pracoval som v Prahe s o 3 roky starsim Cechom, rozumeli sme si viac nez dobre vďaka podobnym zaujmom...Myslím, ze som v nom nasiel dobreho kamarata. Ziadna nenavist medzi Cechmi a Slovákmi sa tu neprejavila. (236)

Podobne sa nedá explicitne kódovať 7) to, o čom sa nehovorí, alebo čo sa tabuizuje a už vôbec nie 8) všetky jazykové hry okolo „povedania niečoho inak“. Napríklad v extrakte 6 respondent vtípne a s odstupom v princípe hovorí, že niekedy mal problém s nacionalisticky naladenými Slovákmi, ale diskurzívne túto výpoveď viacnásobne oslabuje – jednak používa negatívny tvar sloviess, jednak definuje, že to boli zo všetkých Slovákov len tí, ktorí mali *výrazné národné cítenie*, a len vtedy, keď o tejto téme žartoval:

Ext. 6: ...pokiaľ jsem se o tomto tématu nepokoušel žertovat

Byl jsem na vojně v období dělení federace. Většina Slováků se chovala sympaticky, ale ani s těmi, kteří měli výrazné národní citění jsem neměl problém, pokud jsem se o tomto tématu nepokoušel žertovat. Což jsem tedy občas dělal. (1469)

5 Namiesto záveru

Na záver teda môžeme konštatovať, že kombinovať kvalitatívnu a kvantitatívnu analýzu je ešte ťažšie, než sme očakávali, aj keď sa celý kombinovaný tím úprimne snaží. V prípade nášho projektu to vyzerá, že sme sa pustili najpracnejšou možnou cestou snažiť sa udržať si široký záber, typický pre kvantitatívne štúdie, ale zároveň veľkú hĺbku detailu, typickú pre kvalitatívne štúdie.

Hlavne zámer kódovať kvalitatívny materiál spôsobom 0/1, čiže nutnosť vyjadriť sa k prítomnosti alebo neprítomnosti každého kódu pri každom výroku, resp. jeho časti, sa ukázal ako priveľmi zväzujúci. Na zhode dvoch hodnotiteľiek v zhruba 130500 (počet voľných výpovedí x počet kódov) malých rozhodnutiach typu áno/nie, sa nutne ukázu všetky drobné nepresnosti akokoľvek precízne vypracovaného kódovacieho systému.

Ďalší problém je v tom, že keď sa prísne snažíme vyhýbať akejkolvek interpretácii a dosiahnuť tak akceptovateľnú mieru zhody medzi hodnotiteľkami, neabdikovať na celostné chápanie obsahu výpovedí je takmer nemožné – keďže obsah a forma sa v skutočnosti pri jazykom sprostredkovanej výpovedi nedajú úplne oddeliť.

Literatúra

- Plichtová, J. (2002). *Metódy sociálnej psychológie zblízka. Kvalitatívne a kvantitatívne skúmanie sociálnych reprezentácií*. Bratislava: Média.
- Masaryk, R., Petrjánošová, M. (2004). Kvalitatívny výskum sociálnych reprezentácií erektilnej (dys)funkcie u mužov v strednom veku: prezentácia výsledkov a porovnanie kvalitatívnych a kvantitatívnych dát. In: Miovský, M., Čermák, I., Řehan, V. (Eds.): *Kvalitatívny prístup a metódy ve vědách o člověku III* (str. 135-145). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta.

JMENNÝ REJSTŘÍK

A

Anderson, H. 124, 210, 215
 Artigal, J. M. 96, 99
 Atkinson, R. 36, 40

B

Bačová, V. 92, 199, 207, 209,
 215
 Bachelard, G. 61, 66
 Barth, F. 49
 Baumann, L. 244
 Baxter, B. B. 260, 266
 Bear, M. F. 19, 25
 Berger, R. P. 108, 112
 Bianchi, G. 114, 115, 119
 Bočák, M. 247, 251
 Brewaeys, A. 174, 175
 Buber, M. 67, 74, 101, 102, 106,
 314
 Bubleová, V. 169, 175

C

Cargan, L. 237, 238, 244
 Curt, B. C. 199, 200, 207
 Čapek, R. 11, 13, 17
 Červenka, K. 209, 215
 Čunderle, M. 182, 183, 185, 190,
 198

D

D'Andrade, R. G. 45, 49
 Dearing, J. W. 248, 251
 Descartes, R. 61, 66
 Dilling, H. 25
 Durkheim, E. 100, 206, 207
 Dvořáková, M. 16, 17

E

Edley, N. 248, 252
 Evans, D. T. 115, 120

F

Fade, S. 20, 25
 Filagová, M. 85, 86, 87, 88, 93
 Frankl, V. E. 30, 32, 260
 Fraser, B. R. 11, 12, 17
 Freedman, S. W. 108, 112, 179,
 180, 181
 Frýba, M. 67, 74
 Fryntová, V., 146, 150

G

Gilbert, G. N. 199, 207
 Goffman, E. 44, 50

H

Hájek, K. 67, 68, 75
 Harré, R. 247, 252
 Halík, T. 260, 265, 267
 Hjelmslev, L. 59

J

Jakoubek, M. 42, 44, 50
 Janík T. 14, 17, 94, 100
 Janke, N. 12, 14, 30, 31, 32
 Janošová, P. 85, 86, 90, 92,
 93, 223, 228

K

Kasper, T. 200, 207
 Kasperová, D. 200, 207
 Kasten, E. 19, 25
 Kaščák, O. 85, 86, 87, 88, 93, 94,
 95, 99, 100
 Knobloch, F. 192
 Kocvrlichová, M. 20, 25
 Korthagen, F. 178, 179, 180, 181
 Kovařík, V. 169, 175
 Křivohlavý, J. 29, 30, 31, 32,
 217, 218, 221, 237, 239, 244,
 265, 267

L

Langmeier, M. 169, 175
 Lečbych, M. 160, 161, 167
 Lencz, L. 267
 Lörinová, L. 222
 Luckman, T. 108, 112
 Ludewig, K. 210, 215

M

Macek, P. 104, 106, 145, 150,
 Mareš, J. 11, 17, 76, 78, 83, 84,
 123, 129, 130, 218, 221, 237
 Matějčková, M. 138, 143, 144
 Matějček, Z. 78, 84, 169, 175
 McCallum, F. 168, 174, 175
 McCombs, M. 248, 252
 McLeod, J. 281, 282
 Melko, M. 237, 238, 244
 Merleau, P. M. 95, 98, 100

Meyer, D. K. 95, 100

Mithen, S. 60, 66
 Moos, R. H. 12, 17
 Mulay, M. 199, 207
 Musilová, M. 177, 191
 Mušinka, A. 52, 58

N

Naess, A. 75, 253, 254, 225,
 256, 257
 Najvar, P. 94, 100
 Nakládalová, P. 216
 Nota, J. 137, 144
 Novotná, M. 12, 13, 17

O

O'Neill, O. 120

P

Pakulski, J. 120, 121
 Payk, T. R. 18, 19, 25
 Patočka, J. 198
 Pechová, O. 222
 Phelps, J. L. 260, 267
 Piaget, J. 95, 180, 181
 Pinel, J. P. J. 18, 19, 25
 Plessner, H. 99, 100
 Plichtová, J. 207, 209, 211, 215,
 247, 252
 Plummer, K. 115, 121
 Pohnerová, M. 253, 254, 255,
 256, 257, 258
 Potter, J. 199, 248, 250, 252
 Praško, J. 18, 19, 25
 Průcha, J. 11, 12, 17, 123, 130

R

Rabušic, L. 34, 40
 Rabušicová, M. 34, 40
 Rogers, E. M. 67, 75, 193, 198,
 248, 251, 281

S

Scheu, U. 85, 86, 91, 93
 Schwartz, N. 42, 49, 50, 119, 121
 Schweitzer, J. 215
 Skolimowski, H. 254, 258
 Skorunka, D. 209, 210, 211, 215
 Slavíková, E. 182, 183, 191, 192,
 198

Slavík, J. 67, 5, 101, 102, 106,
181, 156, 258
Spilková, V. 130, 178, 181
Stein, P. J. 228, 238, 245
Stolinská, D. 122, 123, 130
Stratilková, M. 276
Suda, S. 131, 132, 133, 136, 143,
144

T

Tavel, P. 18, 25
Tomášek, M. 237, 238, 239, 245
Turner, B. S. 100, 115, 121

V

Vágnerová, M. 29, 33, 208, 209,
214, 215
Vaňková, M. 229, 230, 236
Vasalos, A. 178, 179, 180, 182
Vidovičová, L. 36, 40
Von Schlippe, A. 210, 215
Vygotskij, L. S. 177, 179, 180,
181
Vyskočil, I. 135, 136, 137, 144,
146, 150, 179, 180, 182, 183,
184, 185, 189, 191, 192, 193,
194, 195, 196, 198

Vyskočilová, E. 106, 131, 132,
136, 137, 139, 143, 150,
198

W

Weeks, J. 120, 121
Wetherell, M. 199, 248, 252
Willig, C. 249, 252
Wulf, Ch. 94, 100

Z

Zich, J. 182, 183, 185, 187,
190

VĚCNÝ REJSTŘÍK

- A**
 Agenda-setting 246
 Aktivní stárnutí 34
 Asistovaná reprodukce 169
 Aspekty životní spokojenosti 237
 Autostereotypy 222
- C**
 Celoživotní vzdělávání 34
 Coming out 222
 Core reflection 177
- D**
 Deliberácia 199
 Děti 67
 Dialogické jednání 131, 137, 192
 Dialogické jednání s vnitřním partnerem 131, 137
 Diskriminace 48
 Diskurz 246
 Distanciacie 42
 Domácí léčení 76
 Dotazník 259
 Dovednosti a postoje učitelů 216
 Dualismus 59
 Důchod 34
 Duše 59
- E**
 Emoce znepokojivá 67
 Emoční aspekty 76
 Ekosofie 253
 Etnografia těla 94
 Externalizace 208
- F**
 Fokusové skupiny 53, 170
- H**
 Heterostereotypy 222
 Hierarchie 119
 Hodnota vzdělání 41, 151
 Hodnoty 85, 157
 Hra 85
 Hra dětí 85
- Ch**
 Chudoba 51
- I**
 Inakost sexuální 114
 Ingroup 222
 Inhalanty 51
 Interakce učitel – žák 122
 Integrace 27, 144
 Interpersonální aspekty 76, 81
 Interpretace 122
 Interpretačné repertoáre 248, 250
 Insomnia 19
 IPA 18, 20, 67, 71
- J**
 Jáska zkušenost 101, 104
 Jazyk 94, 108, 200
- K**
 KBT 19, 281
 Kinetická kresba 76, 78
 Klíčový vztah 241, 242, 243
 Kognitivní antropologie 42
 Konformita 59, 60, 62
 Kulturní modely 41
 Kurikulární reforma 122
 Kvalitativní výzkum 11, 145, 160, 229
 Kvalitativny výskum 18, 268, 270
- L**
 Lesbické ženy 118, 222, 224, 226, 228
 Ludské utrpenie 260
- M**
 Materská škola 85
 Mentální retardace 129, 160, 165, 166
 Měření klimatu 11, 12, 14, 15
 Metoda SEIQoL 216, 217, 219
 Mimesis 94, 95
 Monismus 61
- N**
 Náhradní rodinná péče 168, 172
 Narativní přístup 27
 Naučená nezávislost 241, 243
 Nebiologické rodičovství 168
- Nediskurzivita 90**
 Nekonformita 69
 Nemoc 71, 82
 Nevera 249
- O**
 Občianstvo 114, 115
 Obligácie komunikačné 116, 120
 Open identity 173, 174
 Outgroup 222, 223, 226
- P**
 Participácia 114, 115, 207
 Party reproduction 168, 169, 170, 173
 Performácia 95, 97
 Podoba 59, 105
 Podporované zaměstnávání 160, 161, 166
 Poradenství 162, 168, 276, 281, 282
 Poradenství – astrologické, psychologické 276, 282
 Poruchy spánku 18, 19, 20
 Postižení 43, 162, 165
 Práce 12, 16, 22, 23, 26, 34, 35, 39, 43, 55, 65, 87, 151, 156, 161, 162
 Praktické školy 45
 Pregraduálna príprava 67, 181, 229, 235
 Prežívané emócie 99
 Příběhy 246, 249, 250
 Pride parade 225, 226
 Primární škola 122
 Přednes 146, 149
 Příprava 21, 170
 Problémový žák 208, 209, 211, 212, 213, 214, 215
 PRVA – Phenomenological reflection of visual artifact 67, 68, 69, 71, 72, 74
 Psychosomatika 131, 137
- R**
 Reflexe 131
 Rituál 100
 Rómovia 51, 54, 55, 58
 Rodová socializácia 85, 92

- Rodové stereotypy 85, 91, 92, 93
- S**
Salutogenetický 67
Segregácia 49, 51, 226
Singles 169, 237–245
Senioři 34, 35, 40
Sestry z praxe 261–265
Smrt 23, 24, 264
Sociální reprezentace 107, 208, 209, 212, 213, 214
Spánek 21
Spánková hygiena 19
Speciální vzdělávání 160, 209
Stres 23, 147, 156, 234
Struktura, strukturace 34–39, 179, 180, 231
Subjektivní důležitost hodnoty partnerství 237, 241
Supervize 229–236
Systematický přístup 107, 109, 192
- Š**
Škola 47–49, 57, 156, 162, 199–206
Študenti ošetrovatelstva 259, 261, 266, 271, 274
- T**
Těhotenství adolescentů 151
Telo 94–99, 101, 104, 146
Text 146, 148, 149, 179, 232
Textualita 199, 200, 204, 206
Třídní klima 11, 12, 14–17
- U**
Učitel primární školy 216
Uvědomění 131, 134, 138, 178, 211, 251, 264, 265
- V**
Vědomosti 89, 92, 186, 206, 216, 220, 229, 266, 275
Videografie 94, 96
Volný čas 240
Vyloučené lokality 41
- Výzkum 13, 14, 17, 36, 41, 59, 68, 78, 101, 106, 123–125, 129, 131, 132, 136, 137, 145, 152, 158, 216, 229, 230, 235, 238, 276, 282
Význam tělesně prožívaný 67, 68
Vzdělanostní aspirace 151, 152, 154, 156
Vzdělání 35, 41, 49, 151–158, 230, 241
Vzdělávání cizinců 216, 292
- Z**
Zakotvená teorie 152, 168, 172
Zdravotnické aspekty 76, 81
Zmysel utrpenia 260–262
Zpomalení 256
Zrcadlení 61
- Ž**
Žánr reflexe 179
Životní spokojenost 237–241

O AUTORECH

Mgr. Robert Čapek, Ph.D.

Mgr. Robert Čapek, Ph.D. pracoval v průběhu své pedagogické dráhy jako vychovatel, pomocný učitel ve zvláštní škole, učil na základních a středních školách. Z hlediska tématu textu je vhodné připomenout doktorské studium pedagogiky (Pdf UP v Olomouci), pedagogické psychologie (Pdf UK Praha), učitelství rodinné výchovy (Pdf UHK) nebo výchovného poradenství a školního managementu (Pdf UP v Olomouci). V současnosti realizuje výuku psychologických předmětů na Fakultě informatiky a managementu, katedře managementu a školí různá pedagogicko – psychologická témata ve sborovnách českých škol. Pro nakladatelství Grada napsal publikaci *Odměny a tresty ve školní praxi* (2008) a *Třídní klima a školní klima* (2010).

Adresa pro korespondenci:

Národních mučedníků 1930

Hradec Králové 50008

E-mail: robert.capek@hk.cz

Mgr. et MgA. Michal Čunderle, Ph.D.

Mgr. Jan Zich

Katedra autorské tvorby a pedagogiky, DAMU

Michal Čunderle je proděkan a pedagog DAMU (specializace: dialogické jednání a přednes), bohemista a teatrolog (disertace vyšla knižně jako Čunderle, M. & Roubal, J. (2001). *Hra školou: Dvakrát o Ivanu Vyskočilovi*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon) a pohádkář (pro ČT, ČRo či Divadlo Minor; knižně: *Jak byla vosu Marcelka ráda, že je*. Praha: Bookman, 2005; *Jak Mařenka a Boženka koukaly*. Praha: Albatros, 2011.) Jan Zich je doktorand katedry autorské tvorby a pedagogiky, tématem jeho disertace je dialogické jednání. Působí jako knižní grafik a scénograf. Oba spolu provozují nakladatelství a vyprávěné divadlo Brkola.

Adresa pro korespondenci:

Katedra autorské tvorby a pedagogiky, DAMU

Karlova 26

116 65 Praha 1

E-mail: michal.cunderle@seznam.cz, jgagarin@volny.cz

Gabriel Bianchi doc., PhDr., CSc.

ÚVSK SAV

Autor pracuje takmer dve desaťročia v nemedicínskom výskume sexuality a intimity, najmä vo vzťahu k zdraviu a občianstvu. Predmetnú problematiku prednáša aj na univerzitetnej pôde.

Adresa pro korespondenci:

ÚVSK SAV
Klemensova 19
813 64 Bratislava
Slovenská republika
E – mail: bianchi@savba.sk

Milina Bubeníková, PhDr., PhD.

ÚNŠP JLF UK v Martine

Jednoodborové štúdium psychológie ukončila na FiFUK v Bratislave (1973). Od roku 1973 pracovala na Psychiatrickej klinike FN v Martine, kde sa orientovala na detskú psychológiu.

Od roku 1990 pracuje ako pedagogický pracovník na JLF UK v Martine, kde učí psychologické predmety u študentov nelekárskych študijných programov. Orientuje sa na problematiku prosociálneho správania, empatiu, pomáhajúce povolania a gender a psychológiu ženy.

Adresa pro korespondenci:

ÚNŠP JLF UK v Martine
Malá Hora 5
036 01 Martin
Slovenská republika
E-mail: bubenikova@jfmmed.uniba.sk

PhDr. Jaroslava Hasmanová Marhánková, Ph.D.

Katedra sociologie, Fakulta filozofická, Západočeská univerzita v Plzni

Jaroslava Hasmanová Marhánková působí jako asistentka na katedře sociologie Filozofické fakulty Západočeské univerzity v Plzni a je zároveň doktorandskou studentkou na katedře sociologie na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně. Ve svém dizertačním výzkumu se pomocí kvalitativních metod zabývá genderovými aspekty stárnutí. Zaměřuje se přitom především na otázky tělesnosti ve stáří a životní styly s důrazem na diskurs aktivního stárnutí. Dlouhodobě se věnuje také tématům z oblasti sociologie medicíny.

Adresa pro korespondenci:

PhDr. Jaroslava Hasmanová Marhánková, Ph.D.
Katedra sociologie, FF ZČU
Univerzitní 8
306 14 Plzeň
Email: jmarhan@kss.zcu.cz

Ondrej Kaščák, Doc. PaedDr., PhD.

Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave
Centrum pedagogického výskumu v Ústave výskumu socialnej komunikácie
Slovenskej akadémie vied

Je docentom pedagogiky na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave. Zaoberá sa konceptuálnou analýzou pedagogického diskurzu a problematikou sociológie výchovy a sociológie detstva. Z predmetných oblastí je autorom viacerých monografií a učebníc. Je členom Sekcie sociológie detstva Nemeckej sociologickej spoločnosti (DGS) a predsedom redakčnej rady časopisu Pedagogický časopis / Journal of Pedagogy.

Branislav Pupala, Prof. PhDr., CSc.

Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave
Centrum pedagogického výskumu v Ústave výskumu socialnej komunikácie
Slovenskej akadémie vied

Pôsobí ako profesor pedagogiky na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave. Venuje sa problematike základného vzdelávania a utvárania kultúrnej gramotnosti v školskom prostredí. V ostatnom období sa zaoberá skúmaním ideologických aspektov pedagogického prostredia s prepojením na teoretické a koncepcné otázky školskej politiky a vzdelávacích reforiem.

Adresa pro korespondenci:

Ondrej Kaščák
Pedagogická fakulta TU
Priemyselná 4
918 43 Trnava
Slovenská republika
E-mail: okascak@truni.sk

Hana Konečná, Doc., PhDr., Ing., PhD.

Zdravotně sociální fakulta Jihočeské univerzity

Psycholožka, hlavní odborné zájmy: psychosociální a etické aspekty nedobrovolné bezdětnosti, komplexní přístup v medicíně. Spoluzakladatelka neziskové organizace Adam Česká republika, aktivní v mezinárodních odborných i patientských organizacích.

Lucie Koubová, Mgr.

Sociálním odbor MÚ v Sušici

Absolventka Zdravotně sociální fakulty Jihočeské univerzity, v současné době zaměstnaná na Sociálním odboru MÚ v Sušici. Odborné zájmy: náhradní rodinná péče.

Adresa pro korespondenci:

Zdravotně sociální fakulta Jihočeské univerzity
B. Němcové 54
370 87 České Budějovice
E-mail: Hana@adamcr.cz

Mgr. Jan Krása, Ph.D.

Ústav společenských věd, FAST VUT v Brně

Katedra psychologie, FSS MU v Brně

Autor vystudoval obor psychologie na MU v Brně. Zabývá se řečí, vnitřní řečí, symboly, mýty, lidskými díly obecně a přírodou. V současnosti se snaží popsat dějiny metafor a potažmo i vývoj lidských epistemických systémů. Zabývá se taktéž dopadem lidských děl (prozatím oheň, řeč, dům, zrcadlo, obraz, písmo, pohřeb) na lidskou duši.

Adresa pro korespondenci:

Růžová 3

Moravany 66448

E-mail: honoh@email.cz

Mgr. et Mgr. Renáta Kyzlinková, Ph.D.

Výzkumný ústav práce a sociálních věcí

Vystudovala sociologii na Filosofické fakultě Univerzity Karlovy a demografii na Přírodovědecké fakultě Univerzity Karlovy, kde také v roce 2010 obdržela doktorát. Od roku 2001 působí ve Výzkumném ústavu práce a sociálních věcí. Zaměřuje se zejména na problematiku pracovních podmínek a industriálních vztahů. Dalšími oblastmi jejího zájmu jsou sociologie rodiny a demografické chování s důrazem na reprodukční chování adolescentů.

Adresa pro korespondenci:

Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, v.v.i

Palackého nám. 4

Praha 2, 12801

E-mail: renata.kyzlinkova@vupsv.cz

PhDr. Martin Lečbych, Ph.D.

Katedra Psychologie FF UP Olomouc

Klinický psycholog a psychoterapeut působící v oblasti zdravotnictví i jako konzultant v sociálních službách. Na katedře psychologie se věnuje zejména předmětu psychoterapie, supervize a výzkumu v oblasti Rorschachovy metody. V klinické praxi se specializuje zejména na rodinnou terapii a problematiku osob s postižením kognitivních funkcí. Je autorem monografie „Mentální retardace v dospívání a mladé dosplosti“. Má rád hudbu, dobrou společnost a folklor Moravského Slovácka.

Adresa pro korespondenci:

PhDr. Martin Lečbych, Ph.D.

Katedra Psychologie FF UP Olomouc

Vodární 6, Olomouc 778 00

E-mail: martin@lechbych.cz

PhDr. Dana Bittnerová, CSc., Mgr. David Doubek, Ph.D.,**Mgr. Markéta Levínská, Ph.D.**

Pedagogická fakulta UK Praha

Kolektiv autorů působí na katedře psychologie pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Tříletý projekt Funkce kulturních modelů ve vzdělávání volně navazuje na výzkumnou práci Pražské skupiny školní etnografie, v níž všichni tři výzkumníci působili. Dana Bittnerová se zabývá především identitou příslušníků kulturních menšin, které pobývají na území České republiky. David Doubek vyučuje kulturní antropologii na katedře psychologie. Markéta Levínská je zaměřena na výzkumnou činnost vztahující se k vzdělávání Romů.

Adresa pro korespondenci:

Katedra psychologie

Pedagogická fakulta UK Praha

Myslíkova 7

Praha 1, 110 00

E-mail: dana.bittnerova@seznam.cz, david.doubek@gmail.com,

marketa.lev@gmail.com

Doc. PhDr. Ivan Lukšík, CSc.

Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV

Sociálny psychológ, pôsobí v Ústave výskumu sociálnej komunikácie SAV a na Katedre sociálnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. V súčasnosti sa primárne zaoberá výskumom sociálnych otázok sexuality a výskumom kultúry školy. Je spoluautorom publikácií: Sexualita a rodovosť v sociálnych a výchovných súvislostiach, Sociálne otázky HIV/AIDS, Kultúra školy a výchovných zariadení a ďalších. Vede viaceré vysokoškolské kurzy z oblasti psychológie, sexuality a metodológie. Podieľa sa na realizácii výskumných a aplikačných projektov zameraných na sexuálne a reprodukčné zdravie pre WHO a ďalšie organizácie.

Adresa pro korespondenci:

Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV

Klemensova 19

813 64 Bratislava

Slovenská republika

E-mail: ivan.luksik@fedu.uniba.sk

Prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc.

Univerzita Karlova v Praze, Lékařská fakulta v Hradci Králové

Autor je zástupcem vedoucího Ústavu sociálního lékařství Lékařské fakulty UK v Hradci Králové. Své odborné zájmy dělí mezi pedagogiku, psychologii a medicínu. V pedagogické psychologii se zabývá komunikací a interakcí, styly učení u žáků a studentů, sociálním klimatem školní třídy, učitelovým pojetím výuky a žakovým pojetím učiva. V medicínské oblasti se potom zaměřuje na komunikaci mezi lékařem

a pacientem, pacientovo subjektivní pojetí zdraví a nemoci, strach a bolest u dětských pacientů, na zvládnání zátěžových situací u zdravotnických pracovníků a dětských pacientů či na kvalitu života dětí a dospívajících.

Adresa pro korespondenci:

Univerzita Karlova v Praze
Lékařská fakulta v Hradci Králové
Šimkova 870
Hradec Králové 1, 500 38
Email: mares@lfhk.cuni.cz

MgA. et MgA. Milena Matějčíková

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Katedra pedagogiky a psychologie

Autorka pracuje jako odborná asistentka pro komunikaci a dramatickou výchovu na Katedře pedagogiky a psychologie PF JČU v Českých Budějovicích. Zabývá se studiem psychosomatických disciplín jako je dialogické jednání, autorské čtení a přednes.

Adresa pro korespondenci:

MgA. et MgA. Milena Matějčíková
Katedra Pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty JČU v Českých Budějovicích,
Dukelská 7, 370 01 České Budějovice
E-mail: milenamatej@seznam.cz

Mgr. Martina Musilová, Ph. D.

Ústav pro výzkum a studium autorského herectví DAMU

Působí v Ústavu pro výzkum a studium autorského herectví (DAMU, Praha) a v Kabinetu divadelních studií při Seminári estetiky (FF MU, Brno). Vystudovala obor teatrologie na FF UK, kde v roce 2007 obhájila disertační práci. Disciplíně Dialogické jednání s vnitřním partnerem se věnuje jako pedagog od roku 1999. Publikuje pravidelně v teatrologických časopisech.

Adresa pro korespondenci:

Ústav pro výzkum a studium autorského herectví, Divadelní fakulta AMU
Karlova 26
116 65 Praha 1
E-mail: martina-musilova@seznam.cz

Mgr. Pavlína Nakládalová

Katedra primární pedagogiky, Univerzita Palackého v Olomouci

Autorka je studentkou druhého ročníku doktorského studijního programu oboru Pedagogika na Univerzitě Palackého v Olomouci. V současnosti působí jako interní doktorand na Katedře primární pedagogiky, kde pod vedením prof. PhDr. Aleny Nelešovské, CSc. zpracovává disertační práci zabývající se vzděláváním žáků cizinců.

Adresa pro korespondenci:

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky
Žižkovo nám. 5, Olomouc 771 40
E-mail: pa.vli.na@seznam.cz

Alena Nohavová, Mgr.

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Mgr. Alena Nohavová je doktorandkou Pedagogické psychologie na Katedře pedagogiky a psychologie PF JČU v Českých Budějovicích. Ve výzkumné práci se zabývá psychologickými souvislostmi hlasu a sebepojetí jedince a hlasovými kompetencemi učitelů. Na katedře vyučuje předmět Hlasová a řečová výchova jako psychosomatická disciplína.

Adresa pro korespondenci:

Katedra pedagogiky a psychologie
PF JU v Českých Budějovicích
Jeronýmova 10
371 15 České Budějovice
E-mail: nohavova.alena@centrum.cz

Josef Nota, Mgr

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

V současné době působí jako interní doktorand se zájmem o studium psychosomatických disciplín na Katedře pedagogiky a psychologie v Českých Budějovicích

Adresa pro korespondenci:

Katedra pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty JČU v Českých Budějovicích,
Dukelská 7, 370 01 České Budějovice
E-mail: josefnota@seznam.cz

PhDr. Petr Novák

Univerzita Karlova v Praze, 1. lékařská fakulta, Psychiatrická klinika 1. LF a VFN,
Centrum adiktologie

Epistemolog a psycholog. V současné době působí jako odborný asistent na 1. LF UK v Praze.

Adresa pro korespondenci:

Centrum adiktologie
Psychiatrická klinika, 1. lékařské fakulty a VFN
Univerzita Karlova v Praze
Ke Karlovu 11
120 00, Praha 2
E-mail: novak@adiktologie.cz

Doc. PhDr. Michal Miovský, Ph.D.

Univerzita Karlova v Praze, 1. lékařská fakulta, Psychiatrická klinika 1. LF a VFN, Centrum adiktologie

Psycholog a psychoterapeut. Vedoucí Centra adiktologie Psychiatrické kliniky 1. LF UK v Praze.

Adresa pro korespondenci:

Centrum adiktologie

Psychiatrická klinika, 1. lékařské fakulty a VFN

Univerzita Karlova v Praze

Ke Karlovu 11 / 120 00 Praha 2

E-mail: mmiovsky@adiktologie.cz

Mgr. Veronika Očenášková

Katedra psychologie Filozofická fakulta UP

Působí jako interní doktorand na Katedře psychologie při FF UP v Olomouci. V disertační práci se věnuje manželské spokojenosti žen úspěšných ve své profesi. Na Katedře psychologie vyučujď cvičení v psychodiagnostických metodách. Zajímá se o klinickou psychologii a psychologii rodiny.

Adresa pro korespondenci:

Bořetice 158

691 08 Bořetice

Email: veronika.ocenaskova@upol.cz

Mgr. Lenka Pauknerová

Fakulta sociálních studií MU Brno

Studentka doktorského studia zabývající se problematikou zvládání vdovství u starších lidí v kontextu jejich životních příběhů

Adresa pro korespondenci:

Lenka Pauknerová

Fakulta sociálních studií MU

Joštova 10

Brno, 602 00

E-mail: paukina@seznam.cz

PhDr. Olga Pechová, Ph.D., Linda Lörincová

Katedra psychologie FF UP v Olomouci

Linda Lörincová je studentkou pátého ročníku jednooborové magisterské psychologie na Katedře psychologie FF UP v Olomouci. PhDr. Olga Pechová, Ph.D. pracuje na téže katedře jako odborná asistentka, zároveň je členkou Výboru pro sexuální menšiny Rady vlády ČR pro lidská práva. Společně realizují projekt „Coming out u lesbických žen“, který byl umožněn díky účelové podpoře na specifický vysokoškolský výzkum

udělené roku 2010 Univerzitě Palackého v Olomouci Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR.

Adresa pro korespondenci:

Katedra psychologie Filozofické fakulty Univerzity Palackého
Křížkovského 10
771 80, Olomouc
E-mail: linda.lorincova@gmail.com, olga.pechova@upol.cz

Mgr. Miroslav Popper, Ph.D.

Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV

Je samostatným vedeckým pracovníkom Ústavu výskumu sociálnej komunikácie SAV. Zaoberá sa teoretickými otázkami súčasných alternatívnych výskumných paradigmat. V rámci cieľených výskumov sa zameriava na problémy sociálne znevýhodnených skupín migrantov, žien a Rómov. V súčasnosti je vedúcim grantu VEGA Dynamika sociálnych a morálnych noriem: Sociálno-psychologický výskum minoritných, marginalizovaných a znevýhodnených skupín vo vzťahu k majorite.

Adresa pro korespondenci:

Ústav výskumu sociálnej komunikácie, SAV
Klemensova 19
813 64 Bratislava
Slovenská republika
E-mail: Popper@savba.sk

Mgr. Petra Szeghy

Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV

Vyštvodovala psychológiu, venuje sa výskumu menších a občianskej spoločnosti. V súčasnosti pôsobí v PDCS, o.z. ako výskumníčka a trenérka.

Adresa pro korespondenci:

PDCS, o.z.
Štúrová 13
811 02 Bratislava
Slovenská republika
E-mail: Szeghy@gmail.com

Mgr. Natália Sedlák Vendelová, PhD.

Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia Univerzity Pavla Jozefa Šafárika, Košice

Natália Sedlák Vendelová je odbornou asistentkou na KPPa PZ FF Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach a odbornou konzultatntkou Inštitútu rodovej rovnosti pre košický kraj. Výskumne sa venuje rodovým (genderovým) štúdiám v psychológii

a v pedagogike s použitím kvalitatívnej metotológie. Je členkou feministických neziskových organizácií Esfem a Fenestra.

Bc. Lenka Mesarčová

Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia Univerzity Pavla Jozefa Šafárika, Košice

Lenka Mesarčová je študentkou Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, odbor Chémia-psychológia. Kvalitatívnu metodológiu využila v rámci bakalárskej práce: Rodové rozdiely vo výchove dievčat a chlapcov v materských škôlkach – porovnanie alternatívnej výchovy s tradičnou.

Bc. Vladimíra Gajdošová

Katedra psychológie Univerzity Pavla Jozefa Šafárika, Košice

Vladimíra Gajdošová študentka psychológie na Filozofickej fakulte Univerzity Pavla Jozefa Šafárika. Bakalárske štúdium odboru Biológia-psychológia ukončila prácou: Rodové stereotypy a presvedčenia učiteliek materských škôl.

Adresa pro korespondenci:

Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia,
FF, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika
Trieda SNP 1
Košice, 040 11
Slovenská republika
E-mail: natsven@mail.com

Jan Slavík, doc. PaedDr. CSc.

Katedra výtvarné kultury, Západočeská univerzita v Plzni

Doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc. vyučuje na Pedagogických fakultách ZČU v Plzni a UK v Praze. V pedagogické a badateľské činnosti sa venuje oborově orientované didaktice (se zaměřením na didaktiku uměleckých oborů) a edukačně terapeutickému programu. Publikoval cca 130 recenzovaných textů (knih, statí, výzkumných sdělení) v České republice i zahraničí (Slovenská republika, Francie, Rusko, Německo, Polsko, USA). Uvádí cca 150 citací u nás i v zahraničí.

Adresa pro korespondenci:

Katedra výtvarné kultury ZČU v Plzni
Univerzitní 22
Plzeň, 306 14
E-mail: ars.gratia@tiscali.cz

Eva Slavíková, MUDr.

Katedra autorské tvorby a pedagogiky Divadelní fakulty Akademie múzických umění v Praze

Autorka je interní pedagožkou na Katedře autorské tvorby a pedagogiky DAMU v Praze. Jejím hlavním zájmem je studijní disciplína “dialogické jednání s vnitřním partnerem jako původní praktický přístup i v širších antropologických, filosofických a psychologických souvislostech”.

Adresa pro korespondenci:

Katedra autorské tvorby a pedagogiky DAMU v Praze

Karlova 26, 116 65 Praha 1

E-mail: eva.slavikova@damu.cz

Eubomíra Stanková, Mgr.

Katedra psychologie, Filozofická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava

Autorka je v 4. ročníku doktorandského štúdia. Vyučuje vlastný (pôvodný) kurz Trendy v súčasnej rodine na magisterskom stupni štúdia psychológie. V minulých rokoch učila na katedre andragogiky (v bakalárskom stupni štúdia) Sociálnu psychológiu dospelých. Na Univerzite tretieho veku vedie kurzy Sociálna psychológia rodiny a Biopsychosociálny model zdravia. V dizertačnej práci sa venuje rodine (súčasnému materstvu a otcovstvu) z pohľadu sociálneho konštrukcionizmu. Zaujíma sa aj o interkulturálnu psychológiu. Absolvovala ročný študijný pobyt na Univerzite Bicocca v talianskom Miláne a psychologickú prax (v rámci štúdia) v Katánii (Taliansko) a Miláne. V letnom semestri 2010/2011 absolvovala študijný pobyt na Karlovej Univerzite v Prahe.

Adresa pro korespondenci:

Svätoplukova 26

821 08 Bratislava

Slovenská republika

E-mail: lubomira_stankova@yahoo.it

Mgr. Dominika Stolinská

Katedra primární pedagogiky PdF UP v Olomouci

Členka KPP PdF UP v Olomouci

Informace o výuce, vědecko-pedagogické činnosti, členství, publikační a další činnosti je možné nalézt na webových stránkách: <http://kpv.upol.cz/pedagog-profil.php?name=stolinska>.

Adresa pro korespondenci:

Katedra primární pedagogiky PdF UP v Olomouci

Žižkovo nám. 5

771 40 OLOMOUC

E-mail: Dominika.Stolinska@centrum.cz

Mgr. et Mgr. Martina Stratilková, Ph.D.

Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Vystudovala hudební vědu a psychologii na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. V současné době působí jako odborná asistentka na katedře muzikologie FF UP v Olomouci. Ve své doktorské práci se zabývala možnostmi využití fenomenologické filozofie hudební estetiky a analýze.

Adresa pro korespondenci:

Katedra muzikologie FF UP

Univerzitní 3

771 11 Olomouc

E-mail: mstratilkova@yahoo.com

Mgr. Tereza Škubalová

Katedra psychologie, Pedagogická fakulta MU Brno

Autorka se zabývá postmoderními směry v psychologii, zejména post-strukturalistickou diskurzivní analýzou. Je interní vyučující katedry psychologie na PdF MU Brno (Úvod do psychologie, Psychologie duševního vývoje, Sociální psychologie, Pedagogická psychologie). V současné době studuje v doktorském studiu na Fakultě sociálních studií MU Brno a v disertačním projektu navazuje na téma magisterské práce Ženské bytí jako bytí viděné? Zakoušení vlastního těla u fyzicky aktivních žen.

Adresa pro korespondenci:

Katedra psychologie, Pedagogická fakulta MU Brno

Poříčí 31

603 00 Brno

E-mail: terskub@mail.muni.cz

Mgr. Lenka Štátná

Univerzita Karlova v Praze, 1. lékařská fakulta

Psycholožka. V současné době působí jako odborná asistentka na 1. LF UK v Praze.

Adresa pro korespondenci:

Centrum adiktologie

Psychiatrická klinika, 1. lékařské fakulty a VFN

Univerzita Karlova v Praze

Ke Karlovu 11

120 00, Praha 2

E-mail: stastna@adiktologie.cz

MgA. et MgA. Stanislav Suda, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

Odborný asistent oddělení primární pedagogiky, vyučovací předměty Osobnostní průprava pedagoga, Autorské čtení, Dramatické improvizace, Dialogické jednání. Externí vyučující Katedry autorské tvorby a pedagogiky DAMU Praha.

Adresa pro korespondenci:

Dukelská 7

370 01, České Budějovice

E-mail.: stanislav.suda@seznam.cz, suda@pf.jcu.cz

Peter Tavel, Doc. Ing. Mgr. Mgr. Ph.D.

Katedra psychologie, Univerzita Palackého, Olomouc

Peter Tavel sa dlhodobo venuje starým a umierajúcim ľuďom tak v praxi, ako aj vo výskume. Čerpá hlavne u zahraničných skúseností pri práci s paliatívnymi pacientmi. Je supervízorom mobilného hospicu v Rakúsku. Podieľa sa na medzinárodnom výskume o interkulturalných rozdieloch v prežívaní staroby. Je docentom na UP v Olomouci a na Pražskej psychoterapeutickej fakulte v Prahe. Okrem monografií o psychologických problémoch v starobe je tiež autorom ďalších monografií a mnohých publikácií u nás i v zahraničí.

Adresa pro korespondenci:

CMTF UP

Univerzitní 22,

771 11 Olomouc

E-mail: petertavel@seznam.cz

Jan Sandora, Mgr. MBA

Erzdiözese Wien, Rakúsko

Adresa pro korespondenci:

Klostergasse 37, A

2070 Retz

Rakousko

E-mail: jansandora@gmail.com

Mgr. Milena Vaňková

Univerzita Karlova v Praze, 3. lékařská fakulta, Ústav ošetrovatelství

Pracovala 20 let v klinické praxi jako zdravotní sestra, především v oblasti intenzivní péče, dále jako supervizorka týmu edukačních specialistek (ÚVN Střešovice, Praha) a 22 let také jako pedagog v oblasti zdravotnického školství. V současnosti pracuje jako odborná asistentka na 3. LF UK v Praze. Vyučuje ošetrovatelské techniky v klinické praxi a komunikaci v magisterském studijním programu všeobecné lékařství, dále komunikaci,

edukaci a poradenství, psychiatrické ošetřovatelství, výběrový seminář bolest v programu ošetřovatelství, vede supervizní semináře pro studenty. V rámci soukromé praxe se věnuje supervizní a konzultační činnosti v oblasti školních a zdravotně-sociálních služeb. Je lektorkou vzdělávacích seminářů pro pracovníky pomáhajících profesí.

Mgr. Jindra Blatnická

Ústav teorie a praxe ošetřovatelství, Univerzita Karlova v Praze, 1. lékařská fakulta

Odborná asistentka na 1. lékařské fakultě UK v Praze. Klinickou praxi získala jako sestra na gerontopsychiatrickém oddělení a Centru krizové intervence PL Bohnice, kde se věnovala telefonní krizové intervenci a skupinové psychoterapii klientů v náročné životní situaci i lidem s různými typy psychiatrických diagnóz. V ústavu teorie a praxe se věnuje především psychoterapii pro sestry a zdravotnické psychologii. Příspěvek ve sborníku vznikl v rámci spolupráce při postgraduálním studiu ošetřovatelství.

Mgr. Eva Marková

Ústav teorie a praxe ošetřovatelství, Univerzita Karlova v Praze, 1. lékařská fakulta

Odborná asistentka na 1. lékařské fakultě UK v Praze a sestra v Psychiatrické léčebně Bohnice. V Ústavu teorie a praxe ošetřovatelství se věnuje předmětům ošetřovatelský management, supervize odborné praxe a komunikace ve zdravotnickém týmu. V klinické praxi se zabývá telefonickou krizovou intervencí a problematikou osob v tíživé životní situaci. Příspěvek ve sborníku vznikl v rámci postgraduálního studia ošetřovatelství.

Adresa pro korespondenci:

Univerzita Karlova, 3. lékařská fakulta

Ústav ošetřovatelství

Ruská 87

110 00, Praha 10

Email: milena.vankova@lf3.cuni.cz

Jiří Závora, PhDr., Ph.D.

Katedra psychologie, Ped. fak. UJEP, Ústí nad Labem

Autor je odborným asistentem Katedry psychologie Univerzity J. E. Purkyně v Ústí n. L. V rámci disertačního projektu vyvinul metodu PRVA (Phenomenological Reflection of Visual Artifact). Zabývá se metodologií výzkumu výtvarného a písemného projevu, expresivními a psychosomatickými přístupy v psychoterapii strachu a úzkosti, filosofií dialogu a filosofií vědy.

Adresa pro korespondenci:

Katedra psychologie

Pedagogická fakulta UJEP

Hořeni 13, Ústí n. L.

Email: jiri.zavora@ujep.cz

Zdeněk Staněk, Mgr.

Dětský domov se školou, Jiříkov

Autor pracuje jako etoped ve výchovném zařízení DDŠ Jiříkov. Vystudoval vychovatelství pro speciální zařízení na Pedagogické fakultě v Ústí n. L. a speciální pedagogiku na UK v Praze. V rámci diplomové práce se zabýval možnostmi výtvarné sebereflexe. V současné době studuje v doktorském programu možnosti autoreflexe v metodě PRVA.

Adresa pro korespondenci:

Dětský domov se školou

Čapkova 5

407 53, Jiříkov

Email: zdeněkstaněk@seznam.cz

PhDr. Katarína Zrubáková, PhD.

Katedra ošetrovateľstva, FZ KU Ružomberok

Pôsobí ako odborný asistent na katedre ošetrovateľstva FZ KU Ružomberok. Vo svojej pedagogickej práci sa venuje výskumu v ošetrovateľstve, gerontologickému ošetrovateľstvu, paliatívnej a hospicovej starostlivosti. Zároveň vedie semináre k záverečným prácam a klinické cvičenia na doliečovacom oddelení ÚVN FN Ružomberok. Okrem pedagogickej činnosti vykonáva aj výskumnú činnosť zameranú na farmakologickú liečbu seniorov a problémy výživy u rizikových pacientov. Je autorkou a spoluautorkou 7 skrípt a 61 publikácii uverejnených v časopisoch a zborníkoch.

Adresa pro korespondenci:

Fakulta Zdravotníctva KU Ružomberok

Nám. A . Hlinku 48

034 01 Ružomberok

Slovenská republika

E-mail: zrubakova@ku.sk

Doc. PhDr. Helena Kadučáková, PhD.

Fakulta Zdravotníctva, KU Ružomberok

Autorka je od roku 2005 Prodekanom pre výchovu a vzdelávanie Fakulty Zdravotníctva KU Ružomberok. Spolu s kolektívom spolupracovníkov zodpovedná za organizáciu akademického roku na jednotlivých katedrách FZ, ako aj realizáciu a priebeh záverečných skúšok. Vo svojej pedagogickej práci sa venuje komunitnému ošetrovateľstvu, pediatrickému ošetrovateľstvu, ošetrovateľskej etike. Výskumnú činnosť momentálne zameriava na problematiku záťažových situácií v rodine. Autorka je tiež spoluriešiteľkou ESF projektov a projektov VEGA a KEGA.

Adresa pro korespondenci:

Fakulta Zdravotníctva KU Ružomberok

Nám. A . Hlinku 48

034 01 Ružomberok

Slovenská republika
E-mail: helena.kaducakova@ku.sk

Mgr. Juraj Čáp, PhD.

Ústav ošetrovateľstva JLF UK Martin

Odborné zameranie: thanatológia, systematická filozofia, bioetika, lekárska a ošetrovateľská etika, metodológia výskumu v humanitných vedách. Hlavný riešiteľ grantu: Štruktúra vedomia smrti. Spoluriešiteľ grantových úloh ako napríklad: Spiritualita – od teoretických východísk ku praktickým dôsledkom; Problematika smrti a umierania človeka; Vznik a prenátálny vývin človeka; Autenticita a spolubytie ako dimenzia ľudského bytia; Filozofické základy ošetrovateľstva. Autor a spoluautor vyše 60 prác in extenso.

Adresa pro korespondenci:

Comenius University in Bratislava
Jessenius Medical Faculty in Martin
Department of Nursing
Malá Hora 5
036 01 Martin
Slovenská republika
E-mail: cap@jfmed.uniba.sk

Prof. PhDr. Stanislav Štech, CSc.

V r. 1978 vystudoval psychológiu na FF UK. Od r. 1983 až dosud pôsobí na katedre psychologie pedagogickej fakulty UK v Praze, jejímž vedoucím byl v letech 1993–2010. Profesorem pro obor pedagogická psychologie byl jmenován v r. 2007.

Je členem niekoľika redakčných rad domácich i zahraničných časopisů (Pedagogika, Recherche et Formation, Journal of Pedagogy). Je aktívny v zahraničných odborných sítiach. Byl řešitelem niekoľika výzkumných projektů (GA ČR, VZ). Publikuje časopisecky a ve sbornících doma i v zahraničí. Autor monografie Škola stále nová (1992). Výzkumně se zabývá otázkami vztahu rodiny a školy, profese učitele, kulturně psychologickými přístupy k vyučování/učení a také školní psychologií jako oborem.

Adresa pro korespondenci:

Stanislav Štech
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze
M. D. Rettigové 4
116 39 Praha 1
e-mail: Stanislav.Stech@ruk.cuni.cz

Mgr. Magda Petrjánošová, PhD.

(1976) pracuje ako výskumníčka v Ústave výskumu sociálnej komunikácie SAV v Bratislave. Venuje sa kvalitatívnemu výskumu identít v roznych súvislostiach (napr. vo virtualnych prostrediach, u transnacionalnych slovenských migrantiek a migrantov,

u mladých dospelých žijúcich v pohraničí s Rakuskom a Českou republikou, atď.). Je spoluautorkou monografie *Konštruovanie slovenskosti vo verejnom priestore* (2009) a vedeckeho zborníka *Kvalitatívny výskum vo verejnom priestore* (2008).

Adresa pro korespondenci:

Magda Petrjánošová
Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV
Klemensova 19
813 64 Bratislava
magda.petrjanosova@savba.sk

CONTENT

Classroom climate as a research field	11
<i>Robert Čapek</i>	
Sleep disorders by elder people. Quantity research	18
<i>Peter Tavel, Ján Šandora</i>	
Coping with Widowhood of Elderly Women	26
<i>Lenka Pauknerová</i>	
Lifelong learning in retirement – subjective meanings.....	34
<i>Jaroslava Hasmanová Marhánková</i>	
Are they lying or wrong or just not understanding us? Cultural models and Education in Roma Ghettos	41
<i>Dana Bittnerová, David Doubek, Markéta Levínská</i>	
The Abuse of Inhalants in Roma settlements of eastern Slovakia.....	51
<i>Miroslav Popper, Petra Szeghy</i>	
Psychology with or without the soul?	59
<i>Jan Krása</i>	
The PRVA Application in Etopeny Practice.....	67
<i>Jiří Závora, Zdeněk Staněk</i>	
Children Being Ill at Home – an Attempt Using Children’s Kinetic Drawing	76
<i>Jiří Mareš</i>	
Gender stereotypes to/from the kindergarten	85
<i>Natália Sedlák Vendelová, Vladimíra Gajdošová, Lenka Mesarčová</i>	
Infant Foreign Language Learning and its Analysis via Ethnography of the Body	94
<i>Ondrej Kaščák, Branislav Pupala</i>	
Explorative approach to voice-change investigation as Self experience of prospective teachers.....	101
<i>Alena Nohavová, Jan Slavík</i>	
Addictological Analysis of the Media: the quantification of qualitative data using the scaling method.....	107
<i>Petr Novák, Michal Miovský, Lenka Štastná</i>	

How qualitative analysis of civic non-participation can be based on quantitative data	114
<i>Gabriel Bianchi</i>	
Qualitative interpretation of the quantitative research of teacher-pupil interaction at primary school	122
<i>Dominika Stolinská</i>	
Dialogical Acting with the Inner Partners – Qualitative Changes Observation in the Form of Self-reflection	131
<i>Stanislav Suda</i>	
Acting with the Inner Partner as a way to encourage the personal growth of a teacher	137
<i>Josef Nota</i>	
Psychosomatic disciplines in education of future teachers	144
<i>Milena Matějčková</i>	
Aspirations in education among teenage mothers: role failure or conflict of roles?	151
<i>Renáta Kyzlinková</i>	
Education and support of persons with mental retardation to their exercise in open labour market	160
<i>Martin Lečbych</i>	
Qualitatives as means of evaluation of the effect of compulsory training courses for parents without genetic bond to the child	168
<i>Hana Konečná, Lucie Koubová</i>	
Correspondences and Differences between Conceptions of Reflective Writing in Pedagogy and the Discipline Dialogical Acting with the Inner Partner	177
<i>Martina Musilová</i>	
The Teacher’s Role in the Acting with the Inner Partner	182
<i>Michal Čunderle, Jan Zich</i>	
“The Will to Play” – Ivan Vyskočil’s Pedagogy	192
<i>Eva Slavíková</i>	
Textuality of school	199
<i>Ivan Lukšík</i>	

Problem pupil – pupil with problem? A probe into the social representations of student teachers	208
<i>Tereza Škubalová</i>	
Using SEIQoL method in the issue of primary school education of foreign pupils	216
<i>Pavĺína Nakládalová</i>	
Stereotypes of lesbian women in the Czech Republic and the Netherlands.....	222
<i>Linda Lörincová, Olga Pechová</i>	
Research on the use of reflexion by university female students of nursing.....	229
<i>Milena Vaňková, Eva Marková, Jindra Blatnická</i>	
Aspects which affect life satisfaction of singles.....	237
<i>Veronika Očenášková</i>	
Media messages of stories of Italian magazine Confidenze	246
<i>Ľubomíra Stanková</i>	
From the social „self“ to the ecological „Self“ by way of education through art	253
<i>Jiří Závora</i>	
Working with human suffering – ideas (students) and the fact (practical experience).....	259
<i>Milina Bubeníková</i>	
Qualitative research in nursing – theory and reality	268
<i>Katarína Zrubáková, Helena Kadučáková, Juraj Čáp</i>	
Understanding a Man in the Counselling Appointment within the Astrological and Psychological Context.....	276
<i>Martina Stratilková</i>	
Good Research into Education – Using a Microscope or a Thermometer?.....	283
<i>Stanislav Štech</i>	
“I have to say I was pleasantly surprised – no rivalry but mutual help”:.....	292
about an attempt to integrate qualitative and quantitative analysis	
<i>Magda Petrjanosova</i>	

ABSTRACTS

Classroom climate as a research field

Robert Čapek

University of Hradec Králové, Faculty of Informatics and Management
Department of Management

Abstract:

The aim of this work is to organize information relating to classroom climate. The most important producers and consumers of climate are teachers and pupils, who participate in the creation of mutual interactions. The climate in the classroom can not only perceive but also to measure. In this thesis dealing with the different ways of testing the climate – both qualitative and quantitative. Analyzing the strengths and weaknesses, pointing to the dangers of their use.

Key words:

Classroom climate, climate measurements, qualitative research, quantitative research.

Contact:

Univerzita Hradec Kralove
Rokitanskeho 62
Hradec Kralove, 50003
Czech republic
E-mail: robert.capek@uhk.cz

Sleep disorders by elder people. Qualitative research

Tavel Peter¹, Šandora Ján²

¹ Philosophical Faculty, Palacký University, Olomouc

² Erzdiözese Wien, Austria

Abstract:

Long-lasting sleep disorders appear approximately by 50% of seniors older than 65 years, temporal almost by everyone. The research based on the IPA of interviews with 10 seniors describes their sleep problems and leads to the conclusion that sleep disorders are very often caused by behavioral or cognitive factors, such as harmful habits, worries regarding one's family or job, or disturbing factors. Seniors did not state that they would be afraid of dying in sleep; however, it is possible that they suppress this fear. The majority of the participants do not expect any changes in their lives in case they would not have any sleep disorders. This can indicate that even respondents claim to have sleep problems, by detailed examination no abnormalities have to be discovered.

Key words:

Sleep disorders, old age, KBT, death, stress.

Contact:

Univerzitni 22,
771 11 Olomouc
Czech republic
E-mail: petertavel@seznam.cz

Coping with Widowhood of Elderly Women

Lenka Pauknerová

Faculty of Social Studies MU Brno

Abstract:

The research focuses on the phenomenon of the widowhood of elderly women. This work aims at distinguishing the aspects of successful and unsuccessful coping with widowhood, and realizing those of them which participate on successful coping. A narrative method has been chosen to achieve this goal. The research has been carried out on a sample of six women in the age from 65 to 80 years. The aspects of successful and unsuccessful coping with widowhood have been found in women's autobiographical stories from the categorical-content approach of narrative analysis.

Key words:

Widowhood, life story, coping, narrative analysis,

Contact:

Faculty of Social Studies
Joštova 10
Brno, 602 00
Czech republic
E-mail: paukina@seznam.cz

Lifelong learning in retirement – subjective meanings

Jaroslava Hasmanová Marhánková
Department of Sociology, Faculty of Philosophy and Arts,
University of West Bohemia

Abstract:

The association of lifelong learning with the participation on the labor market (in the form of requalification or enhancing the qualification) makes invisible other purposes of lifelong learning. This paper is based on ethnographic study of two centers that offer lifelong learning programs and leisure-time activities mainly for seniors who do not participate on the labor market. The participant observation was conducted for three years and thirty four clients were interviewed. This study shows that life-long learning programs represent an important mechanism of time structuring and social ties forming for a special group of seniors. They ensure continuity with the previous working age and are a part of self-disciplinary practices that surround the idea of active aging.

Key words:

Active ageing; ethnography; leisure; lifelong learning; retirement.

Contact:

Katedra sociologie, Fakulta filozofická
Západočeská univerzita v Plzni
Univerzitní 8
306 14 Plzeň
Czech Republic
E-mail: jmarhan@kss.zcu.cz

Note:

Czech Science Foundation, research project “Destandardization of the Life-Course in Contemporary Czech Society” (grant number 403/09/0038).

Are they lying or wrong or just not understanding us? Cultural models and Education in Roma Ghettos

David Doubek, Dana Bittnerová, Marketa Levínská
Department of psychology, Faculty of Education, Charles University, Prague

Abstract:

Are there any specific concepts of education among the inhabitants of ghettos? And how these culturally specific understandings and interpretations of the schooling situation

influence school career failure as the transfer to the practical school, unfinished school career and absence of higher education?

Attempts of the state and NGOs to improve the level of education are impaired by problems that can be described as „cultural conflict“. It is a process of negotiated misunderstanding based on processes of stereotypization and multiple failed attempts of communication between the majority and minority.

The aim of our research is to describe and analyze cultural models that are at the heart of this dis-hermeneutical process and ways of their development in the educational interaction.

Key words:

Ethnography, education, cultural models, ghettos,

Contact:

Katedra psychologie
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova Praha
Myslíková 7
Praha 1
Czech Republic
E-mail: marketa.lev@gmail.com

Note:

Function of Cultural Models in Education (Funkce kulturních modelů ve vzdělávání)
GAČR reg. č. 406/08/0805.

The Abuse of Inhalants in Roma settlements of eastern Slovakia

Miroslav Popper, Petra Szeghy

Ustav vyskumu socialnej komunikacie, SAV, Bratislava
PDCS, Bratislava

Abstract:

The article discusses preliminary results of the research project „The Abuse of Inhalants among Roma Population of eastern Slovakia“, which is realised by Society of Community Centers. It aims to identify key factors contributing to the abuse of inhalants within socio – economical and psychological contexts. Data were collected by three methods: 1. Structured questionnaire, 2 – semi-structured interview and 3. Observation. It analyses and compares the results from five areas. The sample consists of Roma inhabitants (N=49) and representatives of the relevant institutions (N=24). Results suggest, that areas free from inhalant abuse are characterized by higher level of community cohesion, better relationships with the majority, systematic help from institutions and broader free time options.

Key words:

Inhalants, Roma population, poverty, segregation.

Contact:

Miroslav Popper
Ustav vyskumu socialnej komunikacie, SAV
Klemensova 19
813 64 Bratislava
Slovak republic
E-mail: Popper@savba.sk

Note:

Open Society Foundation, G/138/09/14827

Psychology with or without the soul?

Jan Krása

Brno University of Technology, Faculty of Civil Engineering,
Institute of Social Sciences

Abstract:

Author informs about a research amongst students from two universities. Author asked the students simply: What is the soul? And if she exists, how she looks like? Author means this paper firstly as a probe into collective reflections of the soul and secondly also as a examination of theoretical concepts which discern strictly conformal and non-conformal order of representation of the reality. Author shortly points out on an illusoriness (sort of pathology of the imagination) of Cartesian dualism and suggests to think the dualism more strongly – not only as a duality of conformal and non-conformal order of human representations but also of the existence.

Keywords:

Soul, conformity, non-conformity, appearance, dualism, mirroring.

Contact:

Ustav spolecenskych ved
FAST VUT Brno
Zizkova 17
Brno 602 00
Czech republic
E-mail: honoh@email.cz

The PRVA Application in Etopeny Practice

Jiří Závora¹, Zdeněk Staněk²

¹Department of psychology, Faculty of education, University of J. E. Purkyně

²Dětský domov se školou, Jiříkov

Abstract:

This paper deals with application of PRVA nondirective method (Phenomenological Reflection of Visual Artifact) in etopeny practice. It presents results of three case studies of children with emotional and behavioral disorders (EBD). The data flowing from PRVA methods were analyzed by IPA (Interpretative phenomenological analysis). The aim of this study was to determine what topics are in the process of reflection (PRVA) in the distribution. It is in relation to the individual facts of the child. As a method of the selecting a file was selected Simple intentional selection method. Events that emerge spontaneously in PRVA, stands in the semantic distribution compared to other topics of individual facts. The results of this study are set in specific relation to children's individuality and living facts.

Key words:

PRVA (Phenomenological Expression of Visual Artifact), art artifact, children with behavioral and emotional disorders, disturbing emotions.

Contact:

Katedra psychologie
Pedagogická fakulta UJEP
Horeni 13, Usti n. L.
Czech republic
E-mail: jiri.zavora@ujep.cz

Note:

The text was supported by grant FR 2075/2008 Artistic and creative experience in the prevention of socially pathological phenomena and intercultural education in undergraduate education.

Children Being Ill at Home – an Attempt Using Children's Kinetic Drawing

Jiří Mareš

Charles University in Prague, Faculty of Medicine, Hradec Kralove

Abstract:

The research trial tested diagnostic options of children kinetic drawings in learning about how children perceive, experience and evaluate their staying home with an illness. On a sample of 12 children (6–11years) with an acute disease the child's view on home environment, on emotional, interpersonal and medical aspects of illness, on life with an acute disease, on the ways of control of it. An original method was used, containing 19 aspects for the analysis of the drawn environment, 17 aspects for the analysis of the child's figure and one summarizing aspect for the overall mood of the drawing. This research probe did not deal with individual assessment but with making use of children's kinetic drawings to explore the supra-individual phenomena – to discover typical way of children experiencing being ill at home. The results indicate that children in this age take current diseases (requiring only home care) as a normal part of life. In the drawings positive mood prevails; sick children experience social support, usually from their parents.

Key words:

Children, illness, be ill at home, kinetic drawing, emotional aspects, interpersonal aspects, healthcare aspects

Contact:

Univerzita Karlova v Praze
Lékařská fakulta v Hradci Králové
Šimkova 870
Hradec Králové 1, 500 38
Czech republic
E-mail: mares@lfhk.cuni.cz

Note:

The article was supported by IGA MH, Project no. NS/10348-3/2009

Gender stereotypes to/from the kindergarten

Natália Sedlák Vendelová, Vladimíra Gajdošová, Lenka Mesarčová

Department of Educational Psychology and Psychology of Health, Faculty of Arts,
University of Pavol Jozef Safarik, Kosice

Abstract:

The report is aimed to present the findings of the research focused on gender stereotypes in kindergartens. Precisely, with the focus on the identification of these stereotypes from the observation of children plays and from the interviews with the kindergarten teachers about the children plays. The conclusions reveal that plays among boys and girls may be either gender-neutral – in cases of logical games or motional plays, animal plays – or gender-biased. Gender bias is observed in the thematic plays of girls and boys and/or there are differences between boys and girls in terms of the form of the play and the space which they use. We will also point to some of the advantages and limitations of the observation and interview methods used in the research of gender stereotypes.

Key words:

Gender stereotypes, kindergarten , children play, observation, interview, children.

Contact:

Katedra pedagogickej psychologie a psychologie zdravia FF
Univerzita Pavla Jozefa Safarika
Trieda SNP 1
Kosice, 040 11
Slovak republic
E-mail: natsven@mail.com

Note:

VVGS 38/10-11: Gender socialisation and gender stereotypes in the kindergarten context.

Infant Foreign Language Learning and its Analysis via Ethnography of the Body

Ondrej Kaščák, Branislav Pupala

Faculty of Education, Trnava university in Trnava
Institute for Research in Social Communication SAS

Abstract:

The text refers to potentiality of the ethnography of the body in analysis of the foreign language acquisition in the preschool. Data originate from the videography of foreign

language lessons. The analysis of lessons shows, that analytical keystone for explanation of initial phases of foreign language learning has become the concept of corporeality. There are described the dimensions of acting of the corporeality here. Concurrently there are disclosed points of intersections of discursivity and nondiscursivity in corporeal activities, which provoke the incorporation of the early language experience.

Key words:

Ethnography of the body, Prelinguistic communication forms, Early language acquisition, German language.

Contact:

Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta

E-mail: okascak@truni.sk

Note:

Text is supported by the project 1/0172/09 Changes of a School Environment with Respect to the Reproduction of Cultural Literacy

Explorative approach to voice-change investigation as Self experience of prospective teachers

Alena Nohavová¹, Jan Slavík²

¹Department of Pedagogy and Psychology, University of South Bohemia in Ceske Budejovice

²Department of Art Culture, University of West Bohemia in Pilsen

Abstract:

The present contribution is based on the psychosomatic approach to voice education and is constructed on the concept of voice change as a specific component of Self experience in the process of education. It has a philosophical backing in Buber's (1969) dialogical conception of I applied to the research of human voice. Voice change becomes in the psychosomatic view a way to penetrate subjective Self-experiencing as well as object knowledge that can be shared with others. For that reason it can be studied in a mediated way on the bases of reports (content analysis of written reflections and semi-structured interviews), from which we include two case studies.

Key words:

Voice competencies, teacher, reflection, Self experience.

Contact:

University of South Bohemia

Department of Pedagogy and Psychology

Jeronymova 10
371 15, Ceske Budejovice
Czech Republic
E-mail: nohavova.alena@centrum.cz

Note:

Affiliation to the grant GA JU (037/2010/S).

Addictological Analysis of the Media: the quantification of qualitative data using the scaling method

Petr Novak, Michal Miovsky, Lenka Stastna

Centre for Addictology, Department of Psychiatry, 1st Faculty of Medicine, Charles University in Prague and General University Hospital in Prague

Abstract:

The paper deals with the methodology and epistemology of analysis of the content of media messages, which shape public opinion about drug policy and the use of addictive substances. Quantitative content analysis of the media is a research technique intended to provide an objective and systematic description of the constituents of the content of media communication. It makes it possible to conduct systematic research into a large quantity of written qualitative data. In order to be quantified and subsequently subjected to statistical analysis, these messages need to be encoded using a system of operationalised variables. The quantification process is based on the method of scaling. The frequency of occurrence of the relevant study variables and correlations between them were looked into.

Key words:

Addictology, content analysis, the media, scaling.

Contact:

Centrum adiktologie
Psychiatricka klinika, 1. lekarske fakulty a VFN
Univerzita Karlova v Praze
Ke Karlovu 11, 120 00 Praha 2
Czech Republic
E-mail: novak@adiktologie.cz

Note:

Grant support: GACR No. 406/07/0541

How qualitative analysis of civic non-participation can be based on quantitative data

Gabriel Bianchi

Institute for Research in Social Communication, Slovak Academy of Sciences

Abstract:

The study presents an unusual look at civic participation and non-participation. Subject of the analysis were data on attitudes towards sexual minorities from a representative nation-wide sample. Empirical outcomes have shown a specific combination of three quantitative indicators in the responses (extremely high score of refusing any sexual minorities, asymmetry in data distribution, and a significantly elevated no-response frequency) for all items concerning sexual minorities.

Additionally demographic data of the most non-participating participants were analyzed; they may be characterized by educational level, age, and size of their municipality. However, only qualitative insight into these data informed by the conceptual framework of cultural and intimate citizenship enabled a competent understanding of their refusal of sexual minorities. Interpretations are drawn also according to the value environment, as well as the political development and sexuality discourses in Slovakia.

Key words:

Participation, sexual minorities, qualitative and quantitative.

Contact:

Institute for Research in Social Communication
Slovak Academy of Sciences
Klemensova 19
813 64 Bratislava
Slovak Republic
E-mail: bianchi@savba.sk

Note:

This study was supported by The Centre of Excellence of the Slovak Academy of Sciences on research of citizenship and participation, as well as by the research grant VEGA No. 2/0179/09

Qualitative interpretation of the quantitative research of teacher-pupil interaction at primary school

Dominika Stolinská

Department of primary education
Pedagogical faculty of Palacky University in Olomouc

Abstract:

The paper presents the justness of qualitative interpretation of the research information, which was collected in the order to the quantitative research – in this case in the teacher-pupil interaction at primary school field. It is caution about possibility the distortion or untimely of generalization of the research outcomes while an absence the qualitative elements, which were caught up by the collecting of quantitative research information.

Pre-research, where the quantitative observation technique TIVT by Jiří Pelikán was used, points out to the problem e.g. the quite poor research information. This information make the global picture of the current situation of teacher-pupil interaction at primary school, but the topping up the information by the qualitative description on the strength of the uncontrolled observation indicates as the effectiveness for their unbiased interpretation.

Key words:

Primary school, curricular reform, teacher-pupil interaction, research.

Contact:

Katedra primarni pedagogiky PdF UP v Olomouci
Zizkovo nam. 5
771 40, Olomouc
Czech Republic
E-mail: Dominika.Stolinska@centrum.cz

Dialogical Acting with the Inner Partners – Qualitative Changes Observation in the Form of Self-reflection

Stanislav Suda

Katedra Pedagogiky a psychologie, Pedagogicka fakulta JU v Ceskych Budejovicich

Abstract:

The aim of this topic is introduction of five-year research of dialogical acting with the inner partner as a part of pedagogic personal preparation at the Pedagogical faculty, University of South Bohemia. The research analyses more than 1 500 students' written self-reflections based on experimental teaching, observation method and video record analysis. On the case-study there is a change in an approach to forming one's own

self-reflection, rising from repeating attempts at written self-reflections, together with the grow of psychosomatic condition to public presentation documented.

Key words:

Dialogical acting with the inner partners, self-reflection, consciousness, psychosomatic.

Contact:

Katedra Pedagogiky a psychologie
Pedagogická fakulta JU v Českých Budejovicích
Dukelská 7
370 01 České Budejovice
Czech Republic
E-mail: stanislav.suda@seznam.cz, suda@pf.jc.cz

Note:

2006 – 2009 GA ČR č. 406/06/1571,
2010 – GA JU – 037/2010/S.

Acting with the Inner Partner as a way to encourage the personal growth of a teacher

Josef Nota

The Department of Pedagogy and Psychology at Pedagogical Faculty of South Bohemia University in České Budějovice

Abstract:

Education of future teachers is a widely discussed issue both in Czech and foreign studies. Our report is focused on the possible personal growth of a teacher with the help of psychosomatic discipline Acting with the Inner Partner. It introduces the process of studying of two experimenting students and points out the specifics of the growth of psychosomatic condition for public performance and also the growth of self-reflecting efforts. The basic studying materials which are written self-reflections and video recordings can show specific stages and development in psychosomatic condition.

Key words:

Acting with the inner partner, self-reflection, psychosomatic.

Contact:

Katedra Pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty
JČU v Českých Budějovicích
Dukelská 7
370 01, České Budějovice

Czech Republic
E-mail: josefnota@seznam.cz

Note:

Supported by a grant: GA JU 037/2010/S

Psychosomatic disciplines in education of future teachers

Milena Matějčková

Department of Pedagogy and Psychology, Pedagogical Faculty of South Bohemia
University in České Budějovice

Abstract:

The report is focused on experiences with psychosomatic disciplines in education of students of Primary School Teaching at Pedagogical Faculty of South Bohemia University; particularly Acting with the Inner Partner and Elocution. The subject matter comes from the survey of written self – reflections, observation and video recordings of students in two following academic years.

Key words:

Psychosomatic disciplines, acting with the inner partner, elocution, self-reflection.

Contact:

Department of Pedagogy and Psychology
Pedagogical Faculty of South Bohemia University in České Budějovice
Dukelská 7
České Budějovice, 370 01
Czech Republic
E-mail: milenamatej@seznam.cz

Aspirations in education among teenage mothers: role failure or conflict of roles

Renáta Kyzlinková

Research Institute for Labour and Social Affairs

Abstract:

The data gathered in the qualitative study by 58 in-depth interviews with pregnant teenage girls or teenage mothers were used to describe relatively large scope of life circumstances connected to early pregnancies. Important issue analysed (among others) were educational aspirations and value that teenager mothers place on education.

Generally, women who had become mothers before the age of 20 had significantly lower level of education than women who gave birth to their first child later. Thus, the author examines the question whether gravidity was the main reason for school interruption or failure or whether there were other important reasons. Furthermore conditions and key motivators for continuing in school education were studied.

Key words:

Adolescent pregnancy, education of adolescent mothers, professional aspiration of adolescent mothers, socio-economic dependence of adolescent mothers.

Contact:

Vyzkumny ustav prace a socialnich veci, v.v.i
Palackeho nam. 4
Praha 2, 12801
Czech Republic
E-mail: renata.kyzlinkova@vupsv.cz

Education and support of persons with mental retardation to their exercise in open labour market

Martin Lecbych

University Palackeho Olomouc, Philosophical faculty, department of Psychology
Ordination of clinical psychology and psychotherapy, Prostejov

Abstract:

In this article we are focused on program of supported employment, which provides support and education to persons with mental retardation to their exercise on open labour market. We start from original qualitative research that identified several phases (expectation, first contacts, collision with reality, adaptation and stabilization) which person with mental retardation passes through. Ours effort is warn at every phase on factors that facilitate or complicate comfortable crossover to next phase and are clues for counseling workers for efficient intervention.

Key words:

Mental retardation, supported employment, qualitative research, special education.

Contact:

Katedra psychologie, FF UP Olomouc
Vodarni 6, Olomouc 778 00
Czech republic
E-mail: martin@lecbych.cz

Qualitatives as means of evaluation of the effect of compulsory training courses for parents without genetic bond to the child

Hana Konečná^{1,2}, Lucie Koubová²

¹Faculty of Health and Social Studies, University of South Bohemia, České Budějovice,

²Centre for Adoption and Foster care, Prague

Abstract:

Applicants for foster family care (FFC) are imposed the duty to pass the preparation for the child adoption. The need of preparation is discussed also in the area of assisted reproduction with donated gametes (3rd-party reproduction). Goal of the study – to map the preparation of FFC applicants, results relate to 3rd-party reproduction. Data acquisition: focus groups with experts and foster parents. Data analysis – Grounded theory. The respondents' answers show that it is not possible to prepare for parenthood. Respondents expect the following from the preparation: 1. contacts with other applicants, foster parents and FFC experts and 2. information on FFC and the children entering into FFC. From this point of view, we consider the compulsory courses in 3rd-party reproduction unnecessary.

Key words:

Adoption and foster care, training, counselling, non-biological parenthood, 3rd-party reproduction.

Contact:

Zdravotne socialni fakulta Jihoceske univerzity

B. Nemcove 54

370 87 Ceske Budejovice

Czech Republic

E-mail: Hana@adamcr.cz

Note:

GAČR č. P 407/10/0822 and Sirius Foundation

Correspondences and Differences between Conceptions of Reflective Writing in Pedagogy and the Discipline Dialogical Acting with the Inner Partner

Martina Musilová

Ústav pro výzkum a studium autorského herectví, Theatre Faculty, Academy of Performing Arts (Prague)

Abstract:

The ability to reflect own activity becomes a part of the education of pedagogues. Systematic reflective writing is considered as a one of the most important methods in this development. It is also a part of Dialogical Acting. But it is exclusively free reflection, not structured in advance; and the theme or a circle of questions does not determine it. It is close to diaristic reflection as it is used in education of pedagogues which aim is the development of an intrapersonal intelligence. The contribution is focused on correspondences and differences between conceptions of reflective writing in pedagogy (constructive learning, RWCT, or Core reflection) and Dialogical Acting. The correspondences are primarily thematic. However the determination of the theme is related to the structure. Student's personal composing refers to other personal features and it can deepen and develop the intrapersonal intelligence on the higher level.

Key words:

Reflective writing, pedagogy, intrapersonal development.

Contact

Ustav pro vyzkum a studium autorskeho herectvi
Theatre Faculty, Academy of Performing Arts
Karlova 26
116 65 Prague 1
Czech Republic
E-mail: martina-musilova@seznam.cz

Note:

GAAV, IAA701840901 Acting with the Inner Partner in Individual, Group and Cultural Contexts

The Teacher's Role in the Acting with the Inner Partner

Michal Čunderle and Jan Zich

Department of Authorial Creativity and Pedagogy and Institute for the Research and Study of Authorial Acting, Theatre Faculty, Academy of Performing Arts in Prague

Abstract:

Each trial of the Acting with the Inner Partner is followed by reflections from the teacher(s) leading the class. The purpose of the reflection is to highlight „key moments“ of the student's work on stage, especially in terms of principles fundamental to Acting with the Inner Partner as well as the particularities of the student's disposition. Our contribution attempts to outline, what is the teacher's role and what is his style of communication. We used the textual analysis of teacher's reflections.

Key words:

Teacher, reflection, student, dialogue, style.

Contact:

DAMU

Karlova 26

116 65 Praha 1

Czech Republik

E-mail: michal.cunderle@seznam.cz, jgagarin@volny.cz

Note:

This text has been made possible by the support of project GA AV ČR IAA701840901 Acting with the Inner Partner in Individual, Group and Cultural Contexts.

Textuality of school

Ivan Lukšík

Institute for Research in Social Communication, Slovak Academy of Sciences,
Slovak Republic

Abstract:

The paper examines whether it is possible to conceptualize the school environment as a textuality. In qualitative research, we identified a conflict of texts of socialization with the texts of differentiation, individualisation and fragmentation, clash of modernism and postmodernism, a conflict of rules and discipline with the need for democratization and freedom of life at school. We found, however, the symbiosis between the texts, deliberation, inclusion and openness of school to external influences.

Keywords:

School, text, textuality, power.

Contact:

Doc. PhDr. Ivan Luksik, CSc.
Ustav vyskumu sociálnej komunikácie SAV
Klemensova 19
813 64 Bratislava
Slovenska republika
e-mail: ivan.luksik@fedu.uniba.sk

Note:

The study was supported by Grant VEGA: School and young offenders institutions culture with regard to the topics of the “problem” children. N: 1/0143/08 and Grant VEGA: Dynamics of social and moral norms. N: 2/0179/09.

“The Will to Play” – Ivan Vyskočil’s Pedagogy

Eva Slavíková

Department of Authorial Creativity and Pedagogy and Institute for the Research and Study of Authorial Acting, Theatre Faculty, Academy of Performing Arts in Prague

Abstract:

Professor Vyskočil has never written the systematic theory of his discipline Acting with the Inner Partner. The knowledge about this original disciplin we get most of all by Vyskočil’s comments on student’s work. We have been recording many of these comments for a long time. The contribution is based on analysis of Vyskočil was speak about. We also would like to try to make an explanation of this discipline on Vyskočil’s point of view.

Key words:

Acting with the Inner Partner, Ivan Vyskočil, play, pedagogy.

Contact:

Katedra autorske tvorby a pedagogiky, DAMU v Praze
Karlova 26, 116 65 Prague 1
Czech Republic
E-mail: eva.slavikova@damu.cz

Affiliation:

Grant Agency of the Czech Academy of Sciences: Dialogical action in individual, group and cultural context IAA701840901

Problem pupil – pupil with problem? A probe into the social representations of student teachers

Tereza Škubalová
Masaryk University

Abstract:

This article outlines the current understanding of concept “problem pupil” and places it in the context of the normative pedagogical and psychological paradigm in the approach to those educated at schools. A narrative approach (the externalisation of the issue) is applied to re-conceptualise the concept of the “problem pupil”. Social representations among student teachers in year one (N72) are mapped out by means of a thematic analysis of free associations on the concepts of “problem pupil” and “pupil with problem”. The analysis shows, e.g. that “problem pupil” is generally perceived as the active agent of undesirable behaviour (*bullying, inciting others*). “Pupil with problem”, on the other hand, is portrayed in connotations of “suffering” (*bullied, family problems, fear*).

Key words:

Problem pupil, labelling, social representations, construction of meaning, systemic and narrative approach.

Contact:

Pedagogická fakulta MU
Porici 31
603 00 Brno
Czech Republic
E-mail: terskub@mail.muni.cz

Using SEIQoL method in the issue of primary school education of foreign pupils

Pavčina Nakládalová
Palacky University in Olomouc

Abstract:

The paper deals with the current theme of intercultural education at primary school and teachers' role in this process. This article aims is to present the issue of education of foreign pupils from the point of view of primary school teachers. The pilot research by SEIQoL method presents the views of primary school teachers about the key knowledge, skills and attitudes of teachers, which are applied in the education of foreign pupils. Partial results of research should help to identify key knowledge, skills and attitudes,

which are needed in the education of foreign pupils. Results also want to indicate which direction to take in college preparation and teacher training.

Key words:

Education of foreigners, primary school teacher, teachers' knowledge, skills and attitudes, SEIQoL method.

Contact:

Univerzita Palackého v Olomouci
Katedra primární pedagogiky
Zizkovo nám. 5, Olomouc 77140
Czech Republic
E-mail: pavlina.nakladalova@gmail.com

Stereotypes of lesbian women in the Czech Republic and the Netherlands

Linda Lörincová, Olga Pechová
Katedra psychologie FF UP v Olomouci

Abstract

Our aim was to monitor the following on the basis of comparison between Czech and Dutch lesbian women: differences in course of coming out process, determination of social support, attitudes towards lesbian community and perception of autostereotypes and heterostereotypes. Semi-structured interviews were used as research method. We selected 12 lesbian respondents from the Netherlands and 12 from the Czech Republic by the snowball sampling method. However, due to the sampling method used, there are some deviations from cross section of the analyzed group and it may have influenced the obtained data. Most of all, in this contribution we would like to focus on the different perceptions of lesbian community and on stereotypes connected to lesbians.

Key words:

Lesbian women, ingroup, outgroup, stereotypes.

Contact:

Katedra psychologie
Filozofická fakulta Univerzity Palackého
Křížkovského 10
771 80, Olomouc
Czech Republic
E-mail: linda.lorincova@gmail.com, olga.pechova@upol.cz

Note:

It was provided for the production of this publication by special-purpose grant regarding university research assigned for the year 2010 by Czech Ministry of Education, Youth and Sports to Palacky University in Olomouc.

Research on the use of reflexion by university female students of nursing

**Milena Vaňková¹, Eva Marková², Jindra Blatnická², Miluše Kulhavá²,
Jana Novotná², Monika Hošťálková²**

¹Department of Nursing, Charles University in Prague , Third Faculty of Medicine
Ruská 91, 100 00 Prague 10

²Institute of Theory and Practice of Nursing, Charles University in Prague ,
First Faculty of Medicine
Videňská 800, 140 59 Prague 4

Abstract:

In their article the authors describe a qualitative research focused on the use of “reflection on practice” as a teaching and learning tool from the point of view of the research’s female participants (undergraduate students in the 3rd grade of the nursing Bachelor’s degree with General Nurse specialization, combined form of study) who participated in discussion focus groups. The research retrospectively examined reflexion on practice undertaken by the female students – participants of focus groups. In course of individual focus groups’ sessions the students indentified incidents, which happened to them, and discussed them in the group within final reflexion.

Key words:

Qualitative research – group interview – (self)reflection – pre-gradual education – nursing.

Contact:

Univerzita Karlova, 3. lekarska fakulta
Ustav osetrovatelstvi
Ruska 87 110 00 Praha 10
Czech Republic
E-mail: milena.vankova@lf3.cuni.cz

Aspects which affect life satisfaction of singles

Veronika Očenášková

Institute of Psychology, Palacky University of Olomouc

Abstract:

The aim of the research is to chart subjective life satisfaction of young people living without a partner in a context of opportunities and restrictions concluding from this type of lifestyle. The research is a qualitative survey realized through semi-structured interview supplemented with the SEIQoL method (O'Boyle, McGee a Joyce, 1994; Křivohlavý, 2001). 11 men and 11 women were asked in this survey, each of them between 25–35 years old who are economically independent, do not cohabit, are more than 3 years without a permanent partner and have never lived in matrimony. The qualitative analysis of interviews reveals life satisfaction aspects of singles: the value orientation, the conflict between the love and career, the need of independence without any willingness for restrictions and the clinging to the last partnership

Key words:

Life satisfaction, life satisfaction aspects, singles, subjective importance of the value of relationship, former experience with partnership.

Contact:

Katedra psychologie

Filozofická fakulta UP

Krizkovského 10, 771 80 Olomouc

Czech Republic

E-mail: veronika.ocenaskova@seznam.cz

Media messages of stories of Italian magazine Confidenze

Lubomíra Stanková

Department of Psychology, Faculty of Philosophy

Comenius University in Bratislava

Abstract:

The author presents results of qualitative study of media messages in stories published in the Italian magazine for women called Confidenze. The author of the study builds on the concept of agenda setting according to which the media creates structure of public interest and suggests topics as well as the way we should think about them. In the submitted study the author tries to understand through the analysis of stories especially the way the Italian women – readers of „story magazines“ think about themselves, their roles in society and partnership. The women in the stories about infidelity and other

relationship conflicts find instructions how to overcome suffering and at the same time from passive and submissive women become strong.

Key words:

Media messages, agenda setting, qualitative analysis of stories, discourse.

Contact:

Katedra psychologie, Filozofická fakulta
Univerzita Komenského v Bratislave
E-mail: lubomira_stankova@yahoo.it

From the social „self“ to the ecological „Self“ by way of education through art

Jiří Závora

Department of psychology, Faculty of education, University of J. E. Purkyně

Abstract:

The theoretical contribution is about ecosophic education in terms of its impact on personal approach to life. The object of hermeneutic interpretation is a way of bringing the principles of environmental education. The ecosophy target categories are quality and way of perceiving and experiencing the world, and ability to exploit the possibilities of reality. Deep ecology is envisaged as an effective *modus vivendi*. It is a condition for the quality and meaning of life. The art education is understandable way of transmission of principles of deep ecology. The study result is the core of the ekosophy education principles.

Key words:

Ecosophy, non-rational identification, art education.

Contact:

Katedra psychologie
Pedagogická fakulta UJEP
Hoření 13, Ústí n. L.
Czech Republic
E-mail: jiri.zavora@ujep.cz

Note:

The text was supported by grant FR 2075/2008 Artistic and creative experience in the prevention of socially pathological phenomena and intercultural education in undergraduate education.

Working with human suffering – ideas (students) and the fact (practical experience)

Milina Bubeníková

Institute of Non-Medical Study Programmes, Comenius University in Bratislava,
Jessenius Faculty of Medicine in Martin

Abstract

Own suffering, but also affects the survival of another person, a person's behavior. To work with human suffering people should have not only the theoretical knowledge but also experience. The article presents to in section the results of the research that was conducted by nursing students (full-time student study) and nurse practitioners (students part-time study). The research questionnaire we used own design, which was aimed to identify preparation perceptions of the meaning of suffering, but also the problems associated with working with the suffering man. We present the results of questions relating to issues of suffering, its relevance and impact on humans. The results show some differences in understanding suffering, its meaning and its impact on human life from the practice between nurses and nursing students. The results also show the need for certain changes in the undergraduate preparation of students, but also the importance of continuing education and personal (professional) experience.

Key words:

Working with human suffering, preparation for work, helping professionals, students, nurse practitioners.

Contact:

Nelekárske študijné programy JLF UK v Martine
Mala hora 5
036 01 Martin
Slovak Republic
E-mail: bubenikova@jfmed.uniba.sk

Note:

The emergence of this text was supported by grants VEGA 1/0039/08 – helping profession in a changing world

Qualitative research in nursing – theory and reality

Katarína Zrubáková¹, Helena Kadučáková¹, Juraj Čáp²

Catholic University in Ružomberok, Faculty of nursing and health sciences
Comenius University in Bratislava, Jessenius Medical Faculty in Martin

Abstract:

The contribution is centered on qualitative research and its using in the nursing. Paper has 3 parts. In the first part we have been characterizing a using of qualitative methods and also a describing the most often field of application.

Second part is presenting the application of quality research in tuition process of students in bachelor and master educational program. We have been comparing 2 University – Catholic University in RK and University Komenskeho, Medical school of Jenseny in Martin.

In conclusion – on the basis of practical author's experiences we are rating the using of qualitative methodology in nursing.

We have pointed on advantage and disadvantage of qualitative research from nursing side.

Key words:

Nursing, Qualitative research, Clinical praxis, Process of education.

Contact:

Fakulta Zdravotnictva, KU Ružomberok

Námestie A. Hlinku 48

034 01 Ružomberok

Slovak Republic

E-mail: katarina.zrubakova@ku.sk, helena.kaducakova@ku.sk

Understanding a Man in the Counselling Appointment within the Astrological and Psychological Context

Martina Stratilková

Palacky University in Olomouc, Philosophical Faculty, Department of Musicology

Abstract:

This research introduces psychology and astrology as fields of human activity, which aim at understanding an individual human life and which offer a person some helping assistance to cope with trouble situation and in advancing one's potentialities. Participants of the research were a psychologist, an astrologist and two women who took on the role of their clients. The qualitative study of a single counselling appointment with an astrologist and psychologist should have approach the way in which the participants understood the

counselling situation and whether there were present some common features or rather specifics of the astrological and psychological counselling situation.

Key words:

Psychological and astrological counselling, understanding, engaged approach vs. accompanying approach, positive labelling.

Contact:

Katedra muzikologie FF UP
Univerzitní 3
771 11 Olomouc
Czech Republic
E-mail: mstratilkova@yahoo.com

Good Research into Education – Using a Microscope or a Thermometer?

Stanislav Štech

Faculty of Education, Charles University in Prague

Abstract:

In psychology, innovations in methodology, research design, or the topics/subjects of investigation are often associated with the statement that there is a crisis. This may concern psychology in its entirety, as well as its individual disciplines/branches. Research into education has experienced similar developments. It has been criticised for resulting in psychological knowledge not being used effectively in practice.

A solution aspiring to a good, i.e. more efficient, account of the section of the world under study does not seem to lie in isolated steps such as the determination of a unit of meaning, the choice of research design, or a preference for another method of data collection or processing, but rather in correlations among the following:

1. the correct grasp of the nature of the subject of investigation (in terms of education, this involves the understanding that systems of mediation of psychological development are to be studied);
2. the appropriate unit of analysis (too general or too fine or detailed a unit prevents good data for interpretation from being collected, even if valid methods are employed);
3. the data collection method (a tool, the key characteristic of which is to what extent it requires interpretation and to what extent it makes it possible to control such interpretation);
4. the mission of a scientific discipline in society, or the effectiveness of its findings in the world (does it make it possible to facilitate a better understanding of a given section of the world using resources of its own?).

Using the example of research into bullying in schools, the paper suggests that it is necessary to give thorough consideration to the difference between empirical knowledge and a theoretical concept. It pertains to the choice of a unit of analysis (focusing not only on aggressive and violent relationships between students) and a preference for the epistemological procedure which Vygotsky refers to as a thermometer (the interpretation of data within a broad conceptual network), in comparison to the procedure referred to by him as a microscope, which is only used to adopt, enlarge or “focus on” empirical data.

Key words:

Crisis in psychology, unit of analysis, empirical vs. theoretical concepts, bullying in schools.

Contact:

Stanislav Stech
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze
M. D. Rettigove 4
116 39 Prague 1
e-mail: Stanislav.Stech@ruk.cuni.cz

“I have to say I was pleasantly surprised – no rivalry but mutual help”: about an attempt to integrate qualitative and quantitative analysis

Magda Petrjanosova

Institute for Research in Social Communication
Slovak Academy of Sciences

Abstract:

In this text I analyze a practical experience from an ongoing research project *Intergroup attitudes and intergroup contact in five Central European countries* which concentrates on contact and mutual perception of neighbouring nations in borderlands of the Czech Republic. The main data gathering method is a quantitative questionnaire with only one open question about the experience with *the Others* (N=2900). When planning the analysis of the open statements with the aim to link it to the statistical analysis of the rest of the data, we came across more different basic assumptions than we had expected. We sought answers to questions like: What codes to use and how many of them? What should be their internal logic? How to achieve an acceptable inter-coder agreement and not resign our hope for a holistic understanding of the statements? Where the data ends and interpretation starts?

Keywords:

Statistical data analysis, thematic analysis, coding, inter-coder agreement, qualitative approach.

Contact:

Magda Petrjanosova
Institute for Research in Social Communication SAS
Klemensova 19
813 64 Bratislava
magda.petrjanosova@savba.sk

Note:

This research was supported by the grant *Intergroup attitudes and intergroup contact in five Central European countries* (GA ČR - P407/10/2394).

**Kvalitativní přístup a metody
ve vědách o člověku**

X

Vybrané aspekty teorie a praxe

Editoři:

Matúš Šucha

Miroslav Charvát

Vladimír Řehan

Výkonný redaktor Doc. PhDr. Jiří Lach, Ph.D., M.A.

Odpovědná redaktorka Mgr. Jana Kreiselová

Redakční úprava textů PhDr. Marie Nosálková

Technický redaktor Mgr. Petr Jančík

Obálka vytvořena za použití ilustrace Mgr. Jiřího Charváta: „č.p. 2792“

Grafická úprava obálky Jiří K. Jurečka

Publikace neprošla redakční jazykovou úpravou.

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci

Křížkovského 8, 771 47 Olomouc

vydavatelstvi.upol.cz, e-mail: vup@upol.cz

1. vydání

Olomouc 2011

Neprodejné

ISBN 978-80-244-2906-9