

# Percipovaná sociální opora od spolužáků u vybraných rolí v šikaně

Jiří Kressa

## Abstrakt

Příspěvek představuje dílčí závěry výzkumu realizovaného výzkumníky Psychologického ústavu AV a Pedagogické fakulty JČU. Výzkum se zaměřuje na sociální oporu od spolužáků na základních školách tak, jak je percipovaná žáky a žákyněmi v určitých rolích v šikaně. Role v šikaně identifikovala a empiricky ověřila Ch. Salmivalli se svými spolupracovníky (1996). Výzkum sleduje žáky a žákyně ve věku 11–13 let ve třech identifikovaných rolích – šikanujícího, šikanovaného a zastávce v šikaně. Sociální opora je důležitá pro každého člověka, a právě vnímaná sociální opora je významným indikátorem její kvality. Zjištěné výsledky poukazují na rozdíly ve vnímání opory od spolužáků mezi jednotlivými popisovanými rolemi, především na vyšší míru percipované opory u zastánců v šikaně.

**Klíčová slova:** sociální opora, šikana, zastávce v šikaně.

## Perceived Social Support from Classmates in Selected Roles related to Bullying

### Abstract

The paper presents partial conclusions from the research carried out by researchers at the Psychological Institute of AS and the Pedagogical Faculty of USB. The research focuses on social support from classmates at elementary schools as perceived by pupils

in certain roles related to bullying. The roles related to bullying were identified and empirically verified by C. Salmivalli with her co-workers (1996). The research investigates male and female pupils aged 11–13 in three identified roles – the bully, the bullied pupil, and his/her advocate/defender of bullying. Social support is important for every person, and perceived social support is a significant indicator of its quality. The results highlight differences in the perception of support from classmates among the different roles described, especially the higher rate of perceived support in advocates of the bullied ones.

**Key words:** social support, bullying, defenders of bullying.

## Úvod

Již čtyři desetiletí probíhají výzkumy šikany (Olweus, 1978). Badatelé se shodují, že v šikaně se jedná o akty, kde cílem je ublížit druhému nebo druhým a mezi útočníky a oběťmi je nerovnováha sil (Farrington, 1993; Meter & Card, 2015). Jde o tzv. systematické zneužívání moci (Smith & Sharp, 1994). Tyto akty se dějí opakovaně. Šikana zahrnuje jak fyzické ataky (např. bití, kopání nebo strkání), verbální zneužívání (např. posměšné přezdívky, nadávky nebo šíření pomluv), tak také sociální izolaci nebo vyloučení ze skupiny (Lagerspetz, Björkqvist, & Peltonen, 1988). Pravděpodobně nejvíce zkoumanou je šikana ve školách. Je považována za mimořádně nebezpečný sociálně rizikový jev vzhledem k následkům, které jsou jednak bezprostřední, jednak dlouhodobé. Narušuje školní klima, vzbuzuje úzkost a vyvolává napětí ve třídách. Má také významný vliv na školní výsledky (Janošová, 2011).

Prvotní výzkumy představovaly šikanu jako mezilidský konflikt mezi agresorem a obětí (Olweus, 1978). V posledních desetiletích, se ve výzkumných studiích objevuje zvýšený zájem o pochopení šikany prostřednictvím skupinové dynamiky. Finští badatelé identifikovali a empiricky ověřili další role, které se mohou v šikaně objevovat (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996). Vedle klasických rolí agresora a oběti (Olweus, 1978) jsou to role pomocníka agresora (*assistant of the bully*), podporovatele šikany (*reinforcer of the bully*), outsidera (*outsider*). Klíčová pro pochopení dynamiky šikany se potom jeví role zastávce v šikaně (*defender of the bully*). Salmivalli se spolupracovníky (1996) definovala zastávce jako toho, který se staví na obranu oběti šikany, ostatní od šikany odrazuje, nebo se nebojí o tomto chování informovat dospěle. Agresor (*bully*) je ten, který šikanuje. Snaží se zapojit ostatní žáky do šikany. Inicjuje šikanu, provokuje oběť. Pomocník agresora (*assistant of the bully*) se obvykle připojí k šikaně, kterou někdo začne. Pomáhá agresorovi (např. chytit utíkájící oběť a držet ji při fyzické šikaně). Podporovatel šikany (*reinforcer of the bully*) je u šikany přítomen, i když sám nešikanuje. Inicuje posměšky na úkor oběti, povzbuzuje agresory k větší agresi.

Zve další žáky „aby se přišli podívat“. Oběť (*victim*) je ten, který je šikanován. Outsider (*outsider*) je ten, kdo stojí mimo dění ve třídě a nezasahuje do něj. S šikanou nechce mít nic společného ani jako agresor, ani jako obránce. Je možné, že o ní přemýšlí, ale při jejím výskytu opouští prostory, kde se odehrává.

Na práci finských badatelů navazují různé zahraniční studie věnující se rolím v šikaně (např. Forsberg, Thorberg, & Samuelsson, 2014; Meter & Card, 2015; Pozzoli & Gini, 2010). V českém prostředí se výzkumu šikany a rolím v šikaně věnuje zejména Říčan a Janošová (Janošová, Kollerová, Záborská, Kressa, & Dědová, 2017; Říčan & Janošová, 2010). Dlouholeté klinické poznatky s řešením šikany především u středoškolské mládeže reflektuje ve svých knihách Kolář (1997, 2011).

Výzkumy prováděné v oblasti školního násilí a zvládání zátěže jsou úzce propojeny s konstruktem sociální opory (Menon & Demaray, 2013). Sociální opora hraje nezapustitelnou roli u každého člověka, bez ohledu na to, jaká je jeho genetická zátěž, v jakém žije prostředí nebo jaké vytváří vztahy. Významným indikátorem kvality opory je potom percipovaná sociální opora, tedy jedincem vnímaná opora nebo vnímané specifické podpůrné chování (Wills & Sinear, 2000). Někteří badatelé zjistili, že vyšší percipovaná sociální opora může zlepšit schopnost snížit nebo vypořádat se s následky stresujících událostí (Cohen, Underwood, & Gottlieb, 2000). Může odvrátit nepříznivý vývoj a může představovat příležitost pro vývoj pozitivní (např. Furman & Buhrmester, 1992). Naopak nízká vnímaná sociální opora může vést k rizikovému chování (Cauce, Felner, & Primavera, 1982).

Vnímání této spolupráce prochází určitými fázemi vývoje (Bokhorst, Sumter, & Westenberg, 2009). Spolupráce ve třídách a s tím související podpora mezi spolužáky se postupně přetváří od vztahu s tím, „kdo se mnou dělá moje oblíbené věci“ (na prvním stupni), po spolupráci při zvládání konfliktů a sporů na druhém stupni (Vágnerová, 2012).

## 1 Metodologie

Cílem tohoto výzkumu bylo ověřit, zda se vnímaná opora od spolužáků liší mezi žáky zařazenými do některých rolí v šikaně.

### 1.1 Výzkumný soubor a sběr dat

Výzkum sledoval žáky šestých tříd ve věku 11–13 let. Soubor byl vytvořen na základě příležitostného výběru. Do vzorku bylo zařazeno 25 šestých tříd z 6 škol v Praze a 6 škol v Českých Budějovicích. Míra účasti činila 85 % žáků navštěvujících vybrané třídy. Počet respondentů, kteří se účastnili sběru dat a byli zahrnuti do kvantitativní analýzy výzkumu, byl 512 žáků šestých tříd. V souboru bylo 269 chlapců (56 %) a 243 děvčat (44 %).

Tab. 1

Rozložení celkového souboru z hlediska pohlaví (N = 512)

Pohlaví	Empirická četnost	Podíl v celkovém souboru
Chlapci	269	56 %
Děvčata	243	44 %
Σ	512	100 %

V celkovém souboru respondentů byli nepatrně více zastoupení chlapci oproti děvčatům.

Data byla sbírána bez přítomnosti učitelů a dalších pracovníků školy osobní administrací dotazníků ve třídách. Sběru dat byl vždy přítomen výzkumný pracovník a podle počtu žáků ve třídě zároveň i 1–2 zaškolení asistenti, kteří respondentům při vyplňování dotazníků pomáhali v případě nejasností a zajišťovali diskrétnost odpovědí z hlediska jejich spolužáků. Samotný sběr dat probíhal ve dvou navazujících vyučovacích hodinách. Respondenti vyplnili baterii dotazníků v písemné podobě. Do dotazníků uváděli pouze své křestní jméno. Tento údaj byl nutný kvůli přiřazení dotazníků k vrstevnickým nominacím.

## 1.2 Nástroje měření

Pro účely výzkumu byla zvolena kombinace následujících dotazníků:

1. **Dotazník pro měření sociální opory dětí a mladistvých – CASSS** (*Child and adolescent social support scale* – Malecki, Demaray, & Elliot, 2000). Opora byla zjišťována pomocí škály opory od spolužáků ze standardizovaného sebeposuzovacího dotazníku CASSS. Dotazník a jeho škály mají výborné psychometrické charakteristiky. Ve zvolené dvanáctipoložkové škále respondenti uvádějí, jak často vnímají od spolužáků oporu (např. *Ptají se mne, jestli se k nim nechci přidat, když něco dělají.*). Svoje odpovědi zaškrťávají na šestibodové Likertově škále v rozmezí od 1 (*Nikdy*) do 6 (*Vždy*).
2. **Diagnostika skupinových charakteristik – dotazník „Hádej kdo“** (*Guess Who*). Jedná se o českou adaptaci metody vrstevnických nominací původně vytvořenou autory Coie a Dodge (1998). Sociometrický dotazník *Guess Who* umožňuje na základě vrstevnických nominací detekovat jednotlivé aktéry v šikaně. Žákům byla předložena definice šikany, která splňovala dvě hlavní kritéria šikany: opakovanost a asymetrii. Pojem „šikana“ byl z důvodu extrémně negativních významových konotací nahrazen termínem ubližování.

Dotazník obsahoval jedenáct otázek sloužících k posuzování vlastností spolužáků. Z původních jedenácti otázek byly analyzovány položky, které sledovaly na jedné straně

interpersonální agresí a viktimizací a na druhé straně zastávání se viktimizovaných. Skór žáka v jednotlivé položce byl vypočítán jako součet nominací, které žák v položce obdržel. Vzhledem k různé početnosti tříd byly získané hrubé skóry vyděleny počtem žáků udávajících nominace v každé ze tříd (Kollerová & Janošová, 2016).

### 1.3 Úprava dat pro statistickou analýzu

Bylo nutné určit kritéria, podle kterých byli jednotliví žáci zařazeni do kategorií „šikanujících“, „šikanovaných“ a „zastánců“. Na základě metodiky Menesini a Camodeci (2008) byly zjišťovány tyto sociometrické role pomocí vrstevnických nominací od spolužáků. Badatelky pro účely svého výzkumu stanovily normalizační skóry pro zařazení respondentů do jednotlivých rolí v šikaně. Měřítka zařazení respondentů do jednotlivých rolí vycházela z výpočtu z-skórů. Žáci byli zařazeni do jednotlivých rolí, jestliže jejich z-skóre bylo v dané roli vyšší než 0,5 (polovina směrodatné odchylky od průměru), a zároveň z-skóre u zbývajících dvou sledovaných rolí nižší než 0,5. Ty děti, které neměly celkové z-skóre vyšší než 0,5 v žádné ze sledovaných rolí, jsou považovány za děti nezapojené (*noninvolved*). Výpočtem skórů z normalizovaných dat získaných z analýzy vrstevnických nominací (dotazník *Guess Who*) bylo určeno, kteří žáci splňují kritéria pro zařazení do popisovaných rolí v šikaně (šikanující, šikanovaný, zastánce, nezapojený). Po rozřazení respondentů do jednotlivých rolí v šikaně byli vyřazeni respondenti, u kterých byla nominace do jednotlivých rolí nejednoznačná, včetně žáků v tzv. „dvojrolích“. Tímto způsobem došlo k redukci původního souboru na 406 respondentů.

## 2 Deskriptivní analýza dat

Popisné charakteristiky proměnných (průměry, standardní odchylky) jsou uvedeny v tab. 2.

Tab. 2

Průměry a směrodatné odchylky percipované opory od spolužáků (N = 406)

Vnímaná opora – spolužáci	M	SD
1. šikanující	45,66	15,26
2. šikanovaní	36,15	13,84
3. zastánci	54,89	9,40
4. nezapojení	48,50	13,40

Nyní se zaměříme na univariační efekty (ANOVA) příslušnosti k roli v šikaně vzhledem ke zdroji vnímané opory.

## 2.1 Výsledky analýzy rozptylu (ANOVA)

Z výsledků univariační analýzy variance (ANOVA) vyplývá, že intenzita vnímané opory od spolužáků se statisticky významně liší u žáků nominovaných do různých rolí v šikaně  $F(3;406) = 20,542$ ;  $p < 0,001$ . V rámci této analýzy však nebyl prokázán signifikantní efekt pohlaví z hlediska percipované sociální opory ( $F(3,406) = 2,095$ ;  $p = 0,7$ ).

Mezi zastánci a dalšími popisovanými rolemi byly signifikantní rozdíly na 99% hladině významnosti. Nejvíce percipovali oporu od spolužáků **zastánci** ( $M = 54,89$ ;  $SD = 9,40$ ;  $p < 0,001$ ), nejméně potom **šikanovaní** ( $M = 36,15$ ;  $SD = 13,84$ ). Zastánci také percipují signifikantně více opory od spolužáků než **šikanující** ( $M = 45,66$ ;  $SD = 15,26$ ;  $p < 0,001$ ) a také více než nezapojení ( $M = 48,5$ ;  $SD = 13,4$ ;  $p < 0,001$ ).

Problémem pro třídní kolektivy může být, že **šikanující** ( $M = 45,66$ ;  $SD = 15,26$ ) v průměru percipují významně více opory od spolužáků než **šikanovaní** ( $M = 36,15$ ;  $SD = 13,84$ ;  $p < 0,001$ ).

## 3 Diskuse

Žáci v jednotlivých popisovaných rolích percipují sociální oporu od jejich poskytovatelů v různé intenzitě. Pokud bychom tedy porovnali vnímanou sociální oporu u respondentů výzkumu v jednotlivých rolích v šikaně, je zřetelná vyšší sociální opora zastánců.

V zahraničních studiích se výzkumy sledující vnímání sociální opory ve vztahu k zastáncům v šikaně často příliš neobjevují. Sociální oporu ve vztahu k šikanujícím, šikanovaným a tzv. šikanujícím obětím (*bully/victim*) zkoumaly Holt a Espelage (2003). Badatelky se věnovaly výzkumu percipované sociální opory od rodičů a vrstevníků na děti a mladistvé. Dále také zkoumaly genderové rozdíly ve vnímání sociální opory. Jiné výzkumnice Davidson a Demaray (2007) zjistily, že sociální opora může mít obranný efekt (*buffering*) proti zvnitřnění distresu (*internalizing distress*) způsobeného viktimizací. Kendrick et al. (2012) zkoumala významnost vnímané opory od přátel. Zjistila, že vnímaná opora přátel může sloužit nejen k eliminaci šikany, ale také k podpoře šikanovaného.

Ve výzkumu se nepotvrdily signifikantní mezipohlavní rozdíly v souvislosti s odlišnou mírou sociální opory. Signifikantní rozdíly mezi pohlavími a sociální oporou v souvislosti se šikanou se nepotvrdili ani v zahraničních studiích (např. Holt & Espelage, 2003). Existují ale studie, které bez souvislosti se šikanou hovoří o vyšší vnímané opoře přátel u děvčat než je tomu u chlapců (např. Helsen, Vollebergh, & Meeus, 2000).

Dále bylo zjištěno, že také šikanující vnímají oproti šikanovaným více opory od svých spolužáků. Může to znamenat, že vyšší podíl vnímané opory spolužáků u šikanujících se stane výrazným problémem i v tom, jak spolužáci vnímají šikanu ve třídě. Dochází k tomu převážně v kolektivech, kde je prosociální chování spíše hodnoceno jako projev slabosti a není ze strany spolužáků přijímáno a oceňováno. Prosociálně jednající žák

nebo žákyně v takovém kolektivu nejenže nemusí být u spolužáků oblíbený, ale může být spolužáky odmítán (Warden & Mackinnon, 2003). Dochází zde častěji k bagatelizaci šikany a jiných agresivních projevů.

Co se týče vnímání opory od spolužáků, v našem výzkumu nejméně opory percipují šikanovaní. Pravděpodobně by nebyli identifikováni jako šikanovaní, pokud by vnímali vyšší oporu od spolužáků.

V souladu se zahraničními výzkumy (např. Salmivalli, Voeten, & Poskiparta, 2011) se můžeme se domnívat, že zastánci ve třídách dostávají od svých spolužáků více opory než ostatní. Široká síť sociálních vztahů a s tím související sociální opora umožní dětem lépe zvládat zátěžové situace (Šolcová & Kebza, 1999). Ve třídě se nacházejí díky osobnostním vlastnostem a podpoře z široké sociální sítě ve výrazně „lepší pozici“ než jejich spolužáci, takže jsou na zastavení šikany v mnoha ohledech lépe připraveni.

*Výsledky výzkumu jsou součástí výzkumného grantového projektu GAČR P407/12/2325, zaměřeného na sociálně kognitivní analýzu třídní šikany. Části textu tohoto příspěvku byly využity v disertační práci Kressa, J. (2017). Sociální role „zastávce“ jako významný faktor k eliminaci šikany na ZŠ. Č. Budějovice. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta.*

## Literatura

- Bokhorst, C. L., Sumter, S. R., & Westenberg, P. M. (2009). Social support from parents, friends, classmates, and teachers in children and adolescents aged 9 to 18 years: Who is perceived as most supportive? *Social Development*, 19, 417–426.
- Cauce, A. M., Felner, R. D., & Primavera, J. (1982). Social support in high risk adolescents: Structural components and adaptive impact. *American Journal of Community Psychology*, 10, 417–428.
- Cohen, S., Underwood, L. G., & Fetzer Institute. (2000). *Social Support Measurement and Intervention: A guide for Health and Social Scientists*. Oxford: Oxford University Press.
- Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In Damon, W., & Eisenberg, N. (Eds.). *Handbook of child psychology: Social, Emotional, and Personality Development*. Vol. 3. New York: Wiley.
- Davidson, L. M. & Demaray, M. K. (2007). Social support as a moderator between victimization and internalizing/externalizing behaviors from bullying. *School Psychology Review*, 36, 383–405.
- Farrington, D. P. (1993): Understanding and preventing bullying. In Tonry, M. (Ed.), *Crime and Justice*. Chicago: University of Chicago Press.
- Forsberg, C., Thornberg, R., & Samuelsson, M. (January 01, 2014). Bystanders to Bullying: Fourth-to Seventh-Grade Students' Perspectives on Their Reactions. *Research Papers in Education*, 29, 5, 557–576.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (February 01, 1992). Age and Sex Differences in Perceptions of Networks of Personal Relationships. *Child Development*, 63(1): 103–115.
- Helsen, M., Vollebergh W., & Meeus, W. (January 01, 2000). Social Support from Parents and Friends and Emotional Problems in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, (29): 319–336.

- Holt, M. K., & Espelage, D. L. (January 01, 2003). A Cluster Analytic Investigation of Victimization Among High School Students: Are Profiles Differentially Associated with Psychological Symptoms and School Belonging?. *Journal of Applied School Psychology*, 19, 81–98.
- Janošová, P. (2011). *Šikana a vyčleňování žáků na základní škole*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Centrum dalšího vzdělávání.
- Janošová, P., Kollerová, L., Záborská, K., Kressa, J., & Dědová, M. (2017). Psychologie školní šikany. Praha, Grada.
- Kendrick, K., Jutengren G., & Stattin, H. (2012). The protective role of supportive friends against bullying perpetration and victimization. *Journal of Adolescence*. 35(4): 1069–1080. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.014>
- Kolář, M. (2011). *Nová cesta k léčbě šikany*. Portál: Praha.
- Kolář, M. (1997). *Skrytý svět šikanování*. Praha: Portál.
- Kollerová, L. & Janošová, P. (2016). Prosociální chování ke spolužákům: role rodiny. *Československá psychologie*, 60.
- Kressa, J. (2017). Sociální role „zastávce“ jako významný faktor k eliminaci šikany na ZŠ. České Budějovice: Pdf JČU.
- Lagerspetz, K., M., J., Björkqvist, K., & Peltonen, T. (1988). Is Indirect Aggression Typical of Females? Gender Differences in Aggressiveness in 11- to 12-Year-Old Children. *Aggressive Behavior*, 14(6): 403–414.
- Malecki, C. K., Demaray, M. K., & Elliott, S. N. (2000). The Child and Adolescent Social Support Scale. DeKalb, IL: Northern Illinois University.
- Menesini, E., & Camodeca, M. (June 01, 2008). Shame and Guilt as Behaviour Regulators: Relationships with Bullying, Victimization and Prosocial. *British Journal of Developmental Psychology*, 26, 2, 183–196.
- Menon, V. & Demaray, M. K. (2013). Child and Adolescent Social Support Scale for Healthy Behaviors: Scale Development and Assessment of the Relation Between Targeted Social Support and Body Size Dissatisfaction. *Children's Health Care*, 42(1): 45–66, DOI: 10.1080/02739615.2013.753800
- Meter, D., J. & Card, N., A. (2015). Effects of Defending: The Longitudinal Relations Among Peer-perceived Defending of Victimized Peers, Victimization, and Liking. *Social Development*. 24, (4): 734–747.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*. Washington, D.C. London, New York: Hemisphere Wiley.
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2010). Active Defending and Passive Bystanding Behavior in Bullying: The role of Personal Characteristics and Perceived Peer Pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(6): 815–827.
- Říčan, P. & Janošová, P. (2010). *Jak na šikanu*. Praha: Grada.
- Salmivalli, C., K., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (December 06, 1998). Bullying as a Group Process: Participant Roles and their Relations to Social Status within the Group. *Aggressive Behavior*, 22(1): 1–15.
- Salmivalli, C., K., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders Matter: Associations between Reinforcing, Defending, and the Frequency of Bullying Behavior in Classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40, 668–676.
- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School Bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge.
- Šolcová, I. & Kebza, V. (1999). Sociální opora jako významný protektivní faktor. *Československá psychologie*, 43(1): 19–38.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie – Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. Warden, D. & Mackinnon, S. (2003). Prosocial Children, Bullies and Victims: An Investigation of their Socio-metric Status, Empathy and Social Problem-solving Strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(3): 367–385.



Wills, T. A. & Shinar, O. (2000). Measuring Perceived and Received Social Support. In Cohen, S., Underwood, L. G., & Gottlieb, B. H. (Eds.). *Social Support Measurement and Intervention*. New York: Oxford University Press.

#### Kontakt:

Mgr. et Mgr. Jiří Kressa, Ph.D.  
Katedra pedagogiky a psychologie  
Pedagogická fakulta JU  
Dukelská 9, 370 01 České Budějovice  
E-mail: jkressa@pf.jcu.cz

**Mgr. et Mgr. Jiří Kressa, Ph.D.** je odborným asistentem na Katedře pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity. Dále pracuje jako školní speciální pedagog na základní škole. Profesně se věnuje sociálně patologickým jevům a jejich prevenci, a to především ve školním prostředí. Vede kurzy pro výchovné poradce, školní speciální pedagogy a školní psychology. Je spoluautorem knihy *Psychologie školní šikany*.

#### Dialog s nevědomím

##### *Práce s metodou voice dialogue*

RESS, Radim a Alexander RIECHERS. *Dialog s nevědomím: práce s metodou voice dialogue*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1371-0.



Kniha je určena čtenářům, kteří se potýkají s traumaty ve svém životě nebo jim čelí u svých klientů v rámci své praxe. S využitím metody „voice dialogue“ mohou pak jako facilitátoři, tutoři či jiní odborníci v terapeutických profesích zahájit a vést dialog s vnitřními postavami z nevědomí klienta.

Autoři knihy *Dialog s nevědomím* představují moderní pojetí této metody a vracejí se přitom k myšlenkovému dědictví C. G. Junga. Ukazují, jak se nevědomí zobrazuje v podobě vnitřních postav, jež jsou předlohou pro vzorec lidského osudu.

V lidské duši jsou vnitřní hlasy uspořádány podle skryté hierarchie moci a skrze dialog se také stávají vědomými. Tak můžeme jednak nahlížet jejich rysy, rozpory a nutkání, a přímo tímto zakoušet nevědomé komplexy, současně pak ke svému nevědomí začít zaujímat svobodný vztah. V řadě kazuistik pak autoři dokládají příklady využití této metody.

**Radim Ress** pracuje se systemickými konstelacemi, voice dialogue, eye movement integration, NLP. Metodu voice dialogue spojuje s prací na vícegeneračních traumatech a vytváří tak integrovanou metodu, která rozšiřuje dosah obou původních metod. Dlouhá léta žil v Rakousku, nyní působí v České republice.

**Alexander Riechers** má v Mnichově praxi jako kouč a poradce. Hlavní oblastí jeho zájmu je osobnostní rozvoj manažerů. Práce s nevědomím včetně metody voice dialogue je pro něj trvalou součástí metod sebezrovoje jeho klientů.