

Uplatnění prvků psychosomatických disciplín v osobnostním rozvoji studentů

Bc. Michaela Matochová

Diplomová práce
2009



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2008/2009

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Michaela MATOCHOVÁ**

Studijní program: **N 7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Prevence sociálně patologických jevů
prostřednictvím osobnostního rozvoje žáků
metodami dramatické výchovy.**

Zásady pro vypracování:

Analýza literárních pramenů k tématu.

Na základě východisek představených v teoretické části práce vytvoření ideového a technického plánu výzkumného projektu.

Pro zodpovězení výzkumných otázek zvolení vhodné metodiky a realizace výzkumu na relevantním výzkumném souboru.

Cílem výzkumu bude porovnání charakteristik žáků před projektem a následně po projektu.

Analýza/interpretace získaných údajů a zjištěných fakt.

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

JEDLIČKA, R., KOŤA, J. Aktuální problémy výchovy: Analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-71-84-555-8.

MACHKOVÁ, E. Jak se učí dramatická výchova. Praha: Akademie múzických umění, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9.

ŠVEC, V. Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku. Brno: Masarykova univerzita, 1998. ISBN 80-21019-37-9.

VYSKOČILOVÁ, E., SLAVÍKOVÁ, E. (ed.) Psychosomatický základ veřejného vystupování (jeho studium a výzkum). Praha: Akademie múzických umění, 2000. ISBN 80-85883-50-3.

WAY, B. Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací. Praha: ISV nakladatelství, 1996. ISBN 80-85866-16-1.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Pavla Valachová
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

12. února 2009

Termín odevzdání diplomové práce:

15. května 2009

Ve Zlíně dne 12. února 2009



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan



L.S.



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Ve Zlíně 12. 5. 2009

.....*Michaela Malochová*.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá osobnostním rozvojem studentů sociální pedagogiky pomocí prvků psychosomatických disciplín. Práce je členěna do dvou částí – části teoretické a části praktické.

V teoretické části práce vymezuje osobnost sociálního pedagoga a možnosti jejího rozvoje. Analyzuje uplatnění poznatků psychosomatických disciplín a základní předpoklady užití dramatické a osobnostní výchovy v rozvoji studentů. Čtvrtá kapitola krátce pojednává o sociálně patologických jevech, což je téma provedeného projektu.

Praktická část stručně popisuje metodiku projektu, zaměřeného na rozvoj osobnosti studentů, který byl proveden v rámci výzkumu. Jeho průběh a výsledky vyhodnocuje druhá kapitola praktické části diplomové práce.

Klíčová slova: osobnostní rozvoj, psychosomatické disciplíny, psychosomatická kondice, sebereflexe, sociálně patologické jevy

ABSTRACT

This diploma thesis, employing the elements of psychosomatic disciplines, deals with personal development of the social pedagogy students. It consists of two parts - theoretical, and the empirical one.

The theoretical part of this work defines the personality of social educator and the possibilities of its development. It analyzes the utilization of insights of psychosomatic disciplines and the basic prerequisites of the use of creative drama and social education in the field of students' development. The fourth chapter briefly discusses the socio-pathologic phenomena, the subject of the carried-out project.

The practical part of this thesis briefly describes the methodology of the undertaken project on students' development, which was conducted in the research. Its progress and results are being evaluated in the second chapter of the practical part of the thesis.

Keywords: personality development, psychosomatic disciplines, psychosomatic condition, self-reflection, socio-pathologic phenomena

Ano, právě v tom je celá ta tragédie. Všechno to zlo je ve slovech! Všichni máme v sobě celý svět věcí, každý z nás má v sobě svůj vlastní svět! Ale jak si máme rozumět, když já dávám slovům smysl a hodnotu podle toho, co mám já v sobě, zatímco ten, kdo mi naslouchá, je nevyhnutelně vnímá s takovým smyslem a hodnotou, jakou mají v jeho vnitřním světě? Myslíme, že si rozumíme, ale nerozumíme si nikdy!

Postava se může člověka kdykoli zeptat, kdo je! A to proto, že má doopravdy svůj vlastní život a své vlastní rysy, které z ní dělají vždycky „někoho“. Kdežto člověk – tím teď nemyslím vás – člověk obecně může taky nebýt „nikdo“.

(Luigi Pirandello, Šest postav hledá autora)

Chtěla bych upřímně poděkovat Mgr. Pavle Valachové, PhD. za velkou inspiraci a odborné vedení během konzultací. Velmi si vážím její důvěry a času, který mi věnovala.

Práci věnuji svým rodičům, kteří mě po celý můj život s pochopením provázeli po mých cestách a křižovatkách, i když jsem vždy nevolila směr, který by si přáli.

OBSAH

ÚVOD.....	10	
I	TEORETICKÁ ČÁST	12
1	OSOBNOSTNÍ ROZVOJ STUDENTŮ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY.....	13
1.1	KOMPETENCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA	14
1.1.1	Typologie klíčových kompetencí	15
1.1.2	Sociální versus osobnostní kompetence.....	16
1.2	OSOBNOST STUDENTA SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY	18
1.2.1	Pedagogický konstruktivismus.....	20
1.2.2	Zkušenostní učební cyklus	22
1.2.3	Osobnostní profil sociálního pedagoga.....	23
2	PSYCHOSOMATICKÉ ASPEKTY ROZVOJE OSOBNOSTI.....	25
2.1	PSYCHOSOMATICKÁ KONDICE	26
2.1.1	Autentičnost v osobnosti sociálního pedagoga	26
2.2	VYMEZENÍ PSYCHOSOMATICKÝCH DISCIPLÍN.....	28
2.2.1	Výchova k hlasu	29
2.2.2	Výchova k řeči.....	30
2.2.3	Výchova k pohybu.....	31
2.2.4	Dialogické jednání s vnitřním partnerem	31
2.2.5	Autorské čtení a psaní	33
2.3	SEBEREFLEXE JAKO NÁSTROJ DALŠÍHO ROZVOJE	34
3	MOŽNOSTI UPLATNĚNÍ DRAMATICKÉ A OSOBNOSTNÍ VÝCHOVY	35
3.1	ZÁKLADNÍ POJMY DRAMATICKÉ A OSOBNOSTNÍ VÝCHOVY	36
3.1.1	Styčné body obou systémů a psychosomatických disciplín	36
3.2	TYPOLIE METOD A TECHNIK DRAMATICKÉ VÝCHOVY	38
3.2.1	Dramatické strukturování.....	40
3.3	KLÍČOVÁ TÉMATA OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVY	42
3.4	REFLEXE JAKO ZÁKLADNÍ PRINCIP DALŠÍHO ROZVOJE	44
4	SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÉ JEVY A JEJICH PREVENCE	45
4.1	CHARAKTERISTIKA SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÝCH JEVŮ.....	46
4.1.1	Nejčastější formy sociálně patologických jevů	47
4.2	PREVENCE SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÝCH JEVŮ.....	48
4.2.1	Primární prevence sociálně patologických jevů	49
4.2.2	Efektivní program primární prevence sociálně patologických jevů.....	50
5	SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI.....	54
II	EMPIRICKÁ ČÁST.....	56
6	PLÁN VÝZKUMNÉHO PROJEKTU „JÁ VE SVĚTĚ – SVĚT VE M(N)Ě“.....	57

6.1	OBSAH JEDNOTLIVÝCH LEKCÍ	58
6.1.1	Svět ve m(n)ě	58
6.1.2	Já ve světě	60
7	VÝZKUM Vlivu Prvků Psychosomatických Disciplín V Osobnostním Rozvoji na Kondici Studentů	63
7.1	CÍL VÝZKUMU	63
7.2	VÝZKUMNÝ PROBLÉM	64
7.2.1	Definování hlavních pojmů užitých ve formulaci výzkumného problému	64
7.2.2	Výzkumné otázky	65
7.3	DRUH VÝZKUMU	66
7.4	VÝZKUMNÝ VZOREK	66
7.5	VOLBA VÝZKUMNÝCH METOD	67
7.5.1	Triangulace metod	67
7.5.2	Seberefektivní deníky studentů	67
7.5.3	Rozhovory	68
7.5.4	Deník pedagoga	68
7.5.5	Schéma výzkumného designu	69
7.5.6	Kvalitativní evaluace	69
7.6	REALIZACE VÝZKUMU	70
7.7	ZPRACOVÁNÍ ZÍSKANÝCH DAT	70
7.8	ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	71
7.8.1	Bytí v roli	72
7.8.2	Hodnocení	76
7.8.3	Nejistota	80
7.8.4	Objevování obecných pravd	82
7.8.5	Očekávání	85
7.8.6	Sebeuvědomování	87
7.8.7	Techniky	89
7.8.8	Vztahování	91
7.9	SHRNUTÍ A DISKUSE VÝSLEDKŮ	92
7.9.1	Vztahový model a zodpovězení výzkumných otázek	92
	ZÁVĚR	96
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	97
	SEZNAM SCHÉMAT	103
	SEZNAM PŘÍLOH	104

ÚVOD

Během pětiletého studia sociální pedagogiky jsem si stále více uvědomovala, že základem práce s lidmi je nalezení vlastního postoje ke světu, k ostatním lidem a především k sobě samému. Několik semestrů jsem více či méně vědomě věnovala tomu, abych objevila svůj vnitřní svět, své jistoty, možnosti a hranice. Pochopení vlastní osobnosti jsem postupem doby začala považovat za základnu, na které lze budovat další profesní orientaci, a ke které se lze v případě neúspěchu vracet. Myšlenky na to, co mi v procesu vlastního psychosomatického (celostního) rozvoje pomáhalo, mě přivedly k základním otázkám, které jsem se rozhodla řešit ve své diplomové práci. Je možné cíleně rozvíjet aspekty osobnosti studentů tak, aby byli lépe vybaveni pro integraci svého vlastního Já a mohli se dříve soustředit na rozvíjení dovedností a schopností potřebných pro pomoc ostatním? Jaké metody či postupy jsou efektivní a co studenty v jejich rozvoji spíše brzdí? Mají snad cesty, které musí každý z nás v zájmu budoucího profesního mistrovství ujit, stejnou podobu, nebo se jen občas setkáváme na křižovatkách, aby posléze každý z nás zvolil svůj vlastní směr a cíl?

Můj zájem o dramatickou výchovu a metody, které paradivadelní systémy¹ obecně nabízejí, mě přivedl k pokusu o konstrukci vlastního metodického plánu, jehož cílem bylo pomoci rozvíjet osobnost studentů a posléze zkoumat podmiňující faktory tohoto procesu. Postupně jsem do koncepce zahrнула prvky několika více či méně otevřených systémů (dramatická výchova, osobnostní a sociální výchova, psychosomatické disciplíny). Jako zastřešující téma jsem zvolila prevenci sociálně patologických jevů, což je oblast, která úzce souvisí s dalším profesním zaměřením sociálních pedagogů.

Projekt se stal červenou nití, prostupující celou diplomovou prací – teoretická část popisuje jeho východiska a inspirační zdroje, praktická přináší vlastní metodický plán a obsah jednotlivých lekcí a konečně prezentuje výsledky kvalitativního pedagogického výzkumu, který v rámci realizace projektu proběhl. Já jsem se stala jeho lektorem, což mi umožnilo najít alespoň částečnou odpověď na otázku, zda moje cesta k profesi vychází z dobře ukot-

¹ Tedy systémy, které využívají divadelních prostředků k jiným než divadelním účelům (v případě dramatické výchovy jde o jejich edukační využití).

vené základny mého vlastního integrovaného Já. Stala jsem se tak na jedné straně výzkumníkem, a na straně druhé zkoumaným, To mi umožnilo zhodnotit vývoj, kterým jsem během pěti let studia sociální pedagogiky prošla.

Celá práce čerpá ve velké míře z metodiky dramatické výchovy, avšak její nedílnou součástí a prvotním zájmem jsou principy rozvoje psychosomatických aspektů osobnosti, jak je nabízí výsledky práce Katedry autorské tvorby a pedagogiky (KATaP) na pražské DAMU. Zdánlivý nesoulad v souvislostech mezi pedagogikou a divadlem vyvrací autor primární koncepce psychosomatických disciplín, I. Vyskočil (2000, s. 5) – „*Pedagogika, respektive pedagogické působení v nejrůznějších vztazích a situacích je, podobně jako herectví, jednání. Mělo by být jednáním vědomým, komunikativním, tvořivým, produktivním. A v tom ohledu osobnostním. Autentickým. Jak jen možno. Otázka je, jak k takovému jednání, jak k takové osobnosti dospět*“.

Tento úhel pohledu odpovídá mé orientaci a přístupu ke zvolené profesi: nástroji sociálního pedagoga jsou stejně jako nástroji herce především jeho tělo a hlas a s tím související schopnost „užitím sebe sama“ zaujmout, přesvědčit a nasměrovat své publikum. Rozvoj těchto nástrojů spojený s budováním teoretického povědomí o oboru by se měl stát pevnou součástí profesní přípravy, a proto se také stal předmětem předkládané diplomové práce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 OSOBNOSTNÍ ROZVOJ STUDENTŮ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY

Lidská osobnost je složitě strukturovaný, ale přesto fungující celek, ovlivňovaný mnoha faktory. Přestože jde o náročný proces, cílem rozvoje příslušníků pomáhajících či pedagogických profesí by mělo být nést za svou osobnost odpovědnost a jednotlivé její složky poznávat a nadále rozvíjet.

Definičně vymezit sociální pedagogiku (a tím pádem také najít východisko pro definování osobnosti sociálního pedagoga) je však velmi složité. Názory odborníků na předmět a obsah vědy se různí, často se shodují a ještě častěji rozcházejí. Stejně tak se rozcházejí názory studentů, z nichž každý si v oboru hledá vlastní cesty a přemýšlí o budoucím uplatnění a profesním zaměření ze svého úhlu pohledu.

V podstatě má ale sociální pedagogika dávat odpověď na otázku, „*jak optimalizovat a usměrňovat životní situace a procesy, a to s akcentem na vnitřní potenciál jedince a jeho individualitu. Centrálním tématem, které se prolíná celým obsahem sociální pedagogiky, je rozvoj sociální kreativity, aktivizace sil každého vychovávaného*“ (Kraus, 2000, s. 70). Sociální pedagogika jako obor je zaměřena spíše na práci se sociální skupinou, ve které je jedinec posuzován v širším kontextu svého okolí, a kde cílem výchovy může být altruistické jednání, spolupráce či pomoc slabším. Dalším specifikem sociální pedagogiky jsou její metody a prostředky, které se nesnaží o přímé ovlivňování vychovávaného, ale spíše o determinaci jeho prostředí a interpersonální vazby, prostřednictvím čehož dochází k výchově nejen jednotlivců, ale v nejlepším případě také rizikových sociálních skupin (Kraus, Poláčková, 2001). K tomu je nutná orientace v pedagogice, psychologii, sociologii a také sledování nových trendů a rizik ve vývoji společnosti.

Poláčková (2001) ve svém vymezení sociální pedagogiky, která má podle autorky integrovat a rozvíjet poznatky věd o člověku do edukačního, preventivního a reedukačního působení, klade důraz na analýzu vztahů mezi jedincem a skupinou, sociální integraci a umění vést dialog, který by měl mobilizovat rezervy. Tak je realizován proces osobního růstu jedince. Z toho ovšem mimo jiné vyplývá nutnost, aby sociální pedagog vycházel ze znalostí o sobě samém a byl schopen pracovat kontinuálně také na vlastním rozvoji.

Pokud má tedy absolvent oboru efektivně plnit cíle sociální pedagogiky, měl by být schopen rozvíjet sociální kreativitu ostatních a dokázat aktivizovat své klienty. To předpokládá

určité konkrétní dovednosti a schopnosti, s jejichž rozvojem by měla studentovi pomoci odborná příprava během studia.

Cílem první kapitoly sice není prokázat, že osobnost sociálního pedagoga se nějakým způsobem zásadně odlišuje od osobností zástupců jiných profesních skupin, ale poukázat na nutnost rozvoje některých specifických aspektů osobnosti, jak to vyžaduje efektivní praxe v oboru, a vymezují očekávané kompetence odborníka. Díky širokým možnostem uplatnění sociálního pedagoga jsou na něj kladeny mnohem větší nároky, než na odborníky v úzce profilovaných oblastech. Hledání profesní identity mívá složitý a dlouhodobý charakter. S ohledem na základní pedagogická východiska by podle mého názoru byla v tomto případě efektivní kvalitní odborná příprava, jež studentům umožňuje odcházet do praxe ve fázi takového osobnostního rozvoje, který po profesionální a odborné stránce charakterizuje plná kompetentnost.

1.1 Kompetence sociálního pedagoga

Termín kompetence v důsledku vývoje pedagogické teorie a praxe často skloňují nejen odborníci. V souvislosti se zavedením *Rámcového vzdělávacího programu* totiž teorie klíčových kompetencí vzniká jako důležitá součást celého vzdělávacího systému a zabývá se jí řada vědních oborů v zájmu specifikovat a úzce vymezit vlastní pole odborné působnosti.

Obecně vymezuje *Rámcový vzdělávací program* (2007, s. 12) klíčové kompetence jako „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti*“. Z pohledu další odborné přípravy lze kompetence chápat jako požadavky, jež v sobě zahrnují určitou výbavu vědomostí a spektrum sociálních dovedností, tvořících společně profesionálně etickou identitu (Kraus, Poláčková, 2001). Širší definici kompetence uvádí Soják (2007, s. 52), který ji vnímá jako „*způsobilost, kterou tvoří soubor profesních dovedností a dispozic, pravomocí, rozsahů působnosti, kterými má být vybaven člověk ve svém životě, aby mohl efektivně žít, a odborník ve svém oboru, aby mohl efektivně vykonávat své povolání*“. Konečně Chudý (2006) konkrétně charakterizuje kompetence sociálního pedagoga, které by měly být výsledkem teoretické i praktické přípravy, stejně jako odrazem osobní zkušenosti a specifické připravenosti na výkon profesionálních činností, jež jsou od sociálního pedagoga jako odborníka očekávány a legislativně vymezeny.

Člověk se tedy stává kompetentním během odborné přípravy. Díky systému poznatků, které mu věda nabízí, osobním zkušenostem a postojům, jež si vytváří, dokáže reagovat na nově vzniklé neznámé situace z pozice odborníka a s vědomím vlastní kompetentnosti. Je to v podstatě jakýsi pocit nabytí pravomoci zabývat se sociálně pedagogickými problémy a s větší či menší jistotou se snažit o jejich detekci, diagnostiku a řešení.

V podobném smyslu lze v pojetí psychosomatických disciplín mluvit o tzv. psychosomatické kondici, jejíž nabytí je prostředkem i cílem dalšího rozvoje. „*Být v kondici zpravidla aktivuje intuici a imaginaci a autorský postoj*“ (Vyskočil, 2000, s. 7), což může vyvolávat vnitřní i vnější dojem kompetentnosti. Člověk si vytváří svou vlastní kondici, do které patří „*zdatnost si ji vytvořit, schopnost nést vlastní trapnost, vyrovnávat se s nezdarem a to bez sebeobviňování*“ (tamtéž). Na rozdíl od kompetence se kondice vždy znovu a znovu hledá, vzniká na základě aktuální situace a možností člověka, jak vyplývají ze zpracování vlastní činnosti i odezvy druhých.

V následující části se pokusím klasifikovat kompetence, které jsou od sociálních pedagogů očekávány, abych se mohla dále zabývat způsoby, kterými je možné jich dosáhnout.

1.1.1 Typologie klíčových kompetencí

Přestože se nyní pokusím o klasifikaci klíčových kompetencí a zdůraznění těch, pro které je nezbytný cílený osobnostní rozvoj studentů, činím tak s vědomím, že jde o propojený systém. Jednotlivé kompetence na sobě nejsou nezávislé, rozvíjení kterékoli z nich ovlivňuje nabývání dalších kompetencí, přičemž jde o dlouhodobý a v podstatě ničím neukončený proces, kdy je možné dosahovat v rámci osobnostního a profesního růstu stále vyšších úrovní. Přitom dochází k determinaci celé osobnosti, ne jen jejích izolovaných částí.

Kraus a Poláčková (2001) člení kompetence sociálního pedagoga na informativní a formativní. Zatímco informativní kompetence zahrnují vědomosti, které jsou dále rozdělovány na vědomosti všeobecné a vědomosti speciální, formativní kompetence obsahují dovednosti (senzomotorické, sociální a intelektuální) a osobnostní vlastnosti. Předpokladem rozvoje formativních kompetencí (především sociálních dovedností a osobnostních vlastností) je intenzivní a souvislá práce na vlastní osobnosti studenta (posléze absolventa), která především zpočátku vyžaduje odborné pedagogické vedení, podporu a reflexi. Zde

tedy nejde o pouhé předávání teoretických poznatků, ale spíše o aktivní práci na vlastní osobnosti.

Podrobnější klasifikaci přináší Chudý (2006), který rozděluje kompetence, tvořící jádro profesního standardu sociálního pedagoga, do sedmi oblastí². Uvažujeme-li o podmínkách, které mohou studentům usnadnit dosažení příslušné kompetence, pak míra osobnostního rozvoje nepochybně ovlivní především následující oblasti:

- edukační kompetence: sociální pedagog jako edukátor pracuje na rozvoji osobnosti člověka prostřednictvím vlastních edukačních strategií a obsahů
- sociálně-výchovné kompetence: úkolem je posilovat sociální bázi osobnosti, rozvíjet ji na principech humanismu a směřovat k sebevýchově a sebevzdělávání
- poradenská kompetence: sociální pedagog má člověka vést k lepšímu sebepoznání, uvědomění si slabých a silných stránek a ujasnění si životních cílů

Osobnostní rozvoj je nepochybně důležitý pro nabytí všech kompetencí. V uvedených případech však považuji připravenost sociálního pedagoga v tomto ohledu za naprosto nezbytnou. Zde především je nutná bazální jistota v sobě (a o sobě) samém, bez níž vstupovat do interakce s klientem by mohlo být pro obě strany téměř nebezpečné. Nelze také nezmínit, že kromě uvedených kompetencí je pro úspěšné vykonávání profese důležitá i řada osobnostních kvalit, jako je etické povědomí, schopnost tvořivé komunikace, zralé vnímání sebe a vůbec kreativní přístup ke světu.

1.1.2 Sociální versus osobnostní kompetence

Uvedení typologie kompetencí mě přivedlo k myšlence, zda neexistuje jakási osobnostní kompetence sociálního pedagoga, jíž sice výše uvedené klasifikace nezdůrazňují, ale která se v podstatě objevuje v každé z nich. Mohla by shrnovat ty aspekty osobnosti, jejichž primární rozvoj tvoří obecný základ, podstatu dalšího růstu.

² Tyto oblasti tvoří kompetence edukační, sociálně výchovné, preventivní, resocializační, poradenské, diagnostické, metodologické a decizní (více viz Chudý, 2006).

Rozlišení kompetence osobnostní a kompetence sociální jako by bylo primárním východiskem k pochopení samotné sociální pedagogiky – zaměřuje-li se odborník na práci s jedincem prostřednictvím práce se skupinou, musí vycházet ze sebe samého v kontextu okolí, k němuž se vztahuje. Jakoby nabytí kompetence bylo primárně především k našemu vlastnímu užitku a teprve posléze se dalo využít k pomoci druhým.

Švec (1998, s. 77) charakterizuje sociální dovednost jako „*komplexnější způsobilost subjektu jednat v různě složitých a náročných sociálních situacích, tj. vyznat se v těchto situacích a umět je řešit optimálním způsobem*“. V tomto pojetí má být sociální dovednost klíčovou součástí sociální kompetence, kterou je podle Smékala (In Švec, 1998, s. 77) „*obratnost a efektivita v jednání s lidmi v sociálním styku, založená na respektu k lidské důstojnosti a na vyspělé kultuře vlastní osobnosti*“. Přestože se zde mluví o sociální situaci, schopnost být sociálně kompetentní i zde zahrnuje kompetence osobnostní.

Mezi sociální dovednosti pak Švec (1998) zahrnuje mimo jiné empatii, asertivitu, prosociální dovednosti a dovednost sociálně komunikativní. Tedy takové dovednosti, kterých lze dosáhnout rozvojem jako osobnostních charakteristik. Zdá se tedy, že ostré rozlišení osobnostních a sociálních kompetencí není nutné. Ostatně také zmiňovaný *Rámcový vzdělávací program* uvádí kompetenci personální (osobnostní) v souvislosti s kompetencí sociální.

V rovině osobnostního (intrapersonálního) hlediska vymezuje vhodné osobnostně-sociální kompetence CISOVSKÁ (2008, s. 196)³:

- „*vnímání vlastních schopností, dovedností a vlastností osobnosti, svých kladů a nedostatků ve vztahu k profesi*
- *vnímání vlastních emocí a stavů a jejich pojmenování; práce s trémou*

³ Tuto rozsáhlou citaci uvádím především proto, že autorka poskytuje svým vymezením osobnostně-sociálních kompetencí rámce pro integraci všech níže uvedených systémů.

- *sebereflexe (v modelových i praktických situacích), procesuální vědomost o vybraných metodách sebereflexe a dovednost užití některých z nich (sebereflexe v seminářích, deníková metoda)*
- *sebeúcta a sebevědomí učitele a hledání individuálních cest k jejich posílení*
- *vnímání vlastních vnějších projevů v chování a hledání individuálních cest k jejich ovládnutí v pedagogické situaci*
- *autenticita učitele a hledání individuálních cest k jejímu rozvíjení, dovednost sebevychování*
- *vědomost o intrapersonální (sociální) inteligenci“*

Podobně Soják (2007) považuje za nutnou součást rozvoje osobnostních kompetencí sebereflexi, která by měla podporovat a umožňovat přijetí zodpovědnosti za sebe sama, za všechny aspekty, které člověka v jeho existenci doprovázejí a všechny důsledky jeho jednání včetně dalších souvislostí. Osobnostně kompetentní sociální pedagog je podle autora „*zralou a emočně stabilní osobností s vyřešenými vnitřními konflikty, orientující se ve vlastních motivacích a způsobech chování, rozumí sociálním interakcím, k nimž v edukační realitě dochází či může docházet a efektivněji se učí, jak v nich intervenovat*“ (Soják, 2007, s. 59). Tento ideální stav ovšem nenastává automaticky po absolvování studia – jaké jsou vůbec možnosti a hranice ovlivnění rozvoje osobnostních kompetencí studentů z pohledu jejich pedagogů?

V oblasti osobnostních (sociálních) kompetencí přece nejde o pouhou transmisi systému poznatků a vědomostí, které lze díky letitým zkušenostem snadno přenášet z pedagoga na studenta. Jde o aktivizaci každého jednotlivce a pochopení vlastní zodpovědnosti za své další uplatnění a případný profesní růst. Prostřednictvím konkrétní osobní zkušenosti pak může docházet k aktualizaci sebepoznání a sebehodnocení.

1.2 Osobnost studenta sociální pedagogiky

Vymezit termín osobnost není jednoduché. Řada teorií, zohledňující různé přístupy svých autorů, přináší rozdílná pojetí definic pojmu, více či méně strukturovaná a s ohledem na další teoretická východiska.

Z pohledu psychologie osobnosti vymezuje Kohoutek (2006, s. 55) osobnost jako „*dynamickou organizaci, soubor, celek, jednotu zděděných, vrozených a pod tlakem společnosti, výchovy i sebevýchovy v interakci s určitým přírodním, společenským, ekonomickým a kulturním prostředím vytvořených a relativně stálých zvláštností, tělesných, biopsychických a duševních procesů, postojů, vztahů, dimenzí a vlastností, které řídí činnost člověka a podmiňuje nejen jeho chování, ale i prožívání a způsob adaptace na prostředí*“. Považuje osobnost za neopakovatelnou ve své individuálnosti a v jednotě, jejíž součástí jsou zkušenosti a zděděné či získané vlastnosti. Přestože je tedy dynamika osobnosti v mnoha ohledech závislá na faktorech, které není možné významně determinovat, jiné její aspekty takové ovlivňování umožňují a z pohledu pedagogického dokonce předpokládají.

Ve Vyskočilově pojetí (2000, s. 9) osobnost „*není jen souborem schopností a ryze formálních možností, není prázdným schématem, ale je světem našeho chování a jednání. Jsme naplnění světem (...) konstruovaným naší psychickou aktivitou z fyzikálních podnětů. Okolní svět je světem zčásti soukromým, ale do určité míry rovněž průhledným. Vnitřní svět představuje nitro osobnosti, ale také všechno bohatství osobnosti, které může jedinec sdělovat druhému jedinci*“. Povaha a kvalita naší osobnosti, našeho vnitřního světa se odráží v naší komunikaci a interakci s okolím, které opět zpětně na naše nitro působí.

Jako shrnující a odpovídající zaměření práce se mi jeví Drapelova definice (1997, s. 14), která osobnost popisuje jako „*dynamický zdroj chování, identity a jedinečnosti každé osoby. Výraz chování zahrnuje procesy myšlení, rozhodování, emoce, tělesné činnosti, sociální interakci atd.*“. Holistické pojetí takové definice umožňuje propojení chování jako viditelný projev i skryté procesy, identitu jako vnitřní strukturu každého člověka a také jedinečnost každého člověka.

Poznatky o osobnosti člověka a možnostech jejího ovlivňování umožňují zaměřit proces rozvoje na takové oblasti, jejichž zvládnutí je pro sociálně pedagogické působení nezbytné. Podle Vážanského a Smékala (1995) jsou takovými předpoklady:

- znalost sebe sama, vlastních předsudků, předpojatostí a obran, pomáhajících člověku čelit ohrožení osobní prestiže
- schopnost chápat lidi, porozumět jim v jejich pozitivních i negativních stránkách a chápat překážky na cestě k objevení důležitých rysů

- umění jednat s lidmi produktivně a konstruktivně na základě spolupráce a tvořivého přístupu

Dosažení takových dovedností napomáhá předvídání způsobů chování v různých situacích a jejich prožívání. To vytváří možnosti pro ovlivňování a proměnu člověka.

Chápeme-li sociálního pedagoga jako schopného „*identifikovat dané sociální situace, zapřičiňující vznik sociálního i výchovného problému*“ (Kraus, 2000, s. 74), a dokázat hledat jeho řešení, musíme se zabývat otázkou, jak k takovému stadiu vývoje dospět. Zdárným východiskem by mohl být takový systém studia, kdy se klade důraz nejen na profesní (tedy odborný) růst studentů, ale také růst osobnostní. Nejde pouze o získávání vědomostí, ale také o rozvoj dovedností a osobnostních vlastností. Aktivita studentů by měla vést k reflektování vlastních schopností a k hledání nových příležitostí k rozvoji pedagogické způsobilosti prostřednictvím sebereflexe své vlastní činnosti. Cílem je zralá osobnost, přijímající nutnost zodpovědnosti a rozvoje osobních kompetencí. Nejde přitom o jednoduchý či krátkodobý proces. Znat sebe sama, akceptovat se včetně všech svých pozitivních i negativních stránek, pokoušet se o objektivní sebehodnocení a být si vědom vlastní identity či autenticity je celoživotní úkol (Vážanský, Smékal, 1995).

Právě identita je v kontextu sociální pedagogiky důležitým pojmem, neboť široká koncepce oboru brání jejímu kontinuálnímu dlouhodobému vývoji. Student totiž často najde uplatnění či konkrétní zaměření až v pozdějším stadiu přípravy. Erikson (In Ondrejko, 2001, s. 232) pokládá „*identitu za sebereflekující výkon subjektu, který je zaměřený na syntézu „já“*“. *Znamená to asi tolik, že vlastní osoba se považuje za jistou jednotu schopnou jednat, přičemž vlastní „intence“ jsou zaměřené na to, aby také jiní tuto jednotu a kontinuitu rozeznali*“. Rozvoj integrované a kompetentní osobnosti může předcházet komplikacím, které by mohl složitý proces hledání profesní identity přinést.

Vzhledem k výzkumné části diplomové práce považuji za důležité charakterizovat základní východiska, stojící na počátku definování výzkumných otázek a cílů.

1.2.1 Pedagogický konstruktivismus

Jedním ze směrů, který je možné při zkoumání aspektů osobnostního rozvoje považovat za přínosný, je pedagogický konstruktivismus. V rámci kontextu práce se pro mě staly myšlenky „*směru zdůrazňujícího aktivní úlohu člověka, význam jeho vnitřních předpokladů*

a důležitost jeho interakce s prostředím a společností“ (Hartl, 2004, s. 115), inspirující. Konstruktivismus totiž klade důraz na samostatné objevování, rozšiřování a přetváření poznatků o světě a ve velké míře se zabývá způsoby, jak k poznatkům vlastní aktivitou přistupovat.

Jedličková (2008) vymezuje pedagogický konstruktivismus jako snahu o překonání vyučování založeného na transmisi, tedy přenosu informací z pedagoga na studenta. Dále zdůrazňuje (2008, s. 25) *„aktivní úlohu studenta, který si významy sám konstruuje podle již vytvořených mentálních struktur“*, čímž dochází k aktivnímu učení. Základní premisou přitom je, že člověk se bude aktivně učit jen to, co považuje za osobně smysluplné, co *„zapadá do jeho projektu vlastní identity“* (Jedličková, 2008, s. 93). To je, myslím, také podstata práce na osobnostním rozvoji, odpovídající přístupu psychosomatických disciplín.

Důležitými aspekty užívání konstruktivismu v odborné přípravě je mimo jiné respektování a rozvíjení kognitivních struktur studenta, využívání řešení konkrétních životních problémů, či práce ve skupinách (Hartl, 2004). Student v roli učícího se v konstruktivistickém pojetí naplňuje podle Phillipse (In Jedličková, 2008) tři základní role:

- aktivní role: student nahrazuje obvyklou pasivní roli příjemce poznatků rolí aktivní, neboť cílem je poznání a porozumění
- společenská role: díky dialogu s ostatními členy skupiny dochází k budování poznatků společně, v konfrontaci či kooperaci
- kreativní role: student vlastní činností tvoří a přetváří poznání a porozumění

Pedagog by tedy měl vést studenty k vzájemné interakci, která napomáhá aktivnímu rekonstruování původních představ (Jedličková, 2008). Úkolem je také motivovat je k dalšímu poznávání a při dalším vedení vycházet z toho, co již student ví, co si přináší odjinud, jaké jsou jeho dosavadní zkušenosti. Nejde totiž o přejímání hotových poznatků, ale o neustálou rekonstrukci vlastní interpretace světa. Vhodně zvolený pedagogický postup, aktivizující žáka k formulování vlastních nápadů, činností a komentářů, je základním předpokladem konstruktivistického pojetí.

Hlavní zásadou tedy je vždy vycházet z předpokladu, že *„člověk je v některých ohledech jako všichni lidé (universální normy), v některých jako někteří (skupinové normy) a v některých jako žádní lidé (individuální – jedinečné normy)“* (Soják, 2007, s. 73).

Jak uvádí Shapiro (2002, s. 43), „*máme rozdílné zkušenosti a vnímáme svět z různých úhlů pohledu. Naše odlišnost je jedna z našich silných stránek: neexistují dva úplně stejní lidé. Naše jedinečnost se však může stát zdrojem problémů a konfliktů. Protože nevnímáme svět naprosto stejně, mohou vzniknout neshody, nepochopení a rozdíly v hodnotách a potřebách. Tyto rozdíly ovlivní to, jak jednáme, myslíme, cítíme a reagujeme*“. Nutnost brát ohled na osobní dispozice však není základní premisou pouze ve vztahu k druhým, ale také ve vztahu k sobě, což ovšem předpokládá dobře znát své možnosti.

1.2.2 Zkušenostní učební cyklus

Kolbova koncepce zkušenostního učení je založena na „*reflektování zkušeností subjektu a na jejich využití při osvojování vědomostí a dovedností*“ (Švec, 1998, s. 48). Mohla by tak nabízet inspirační zdroj pro přípravu pedagogů, kdy je cílem schopnost studentů na základě reflexe rozvíjet vlastní osobnost.

Základem modelu je cyklická povaha učení, kdy se znalost odvíjí od získání informace a její transformace prostřednictvím reflexe. Švec uvádí, že „*tento přístup k učení umožňuje, aby si subjekt osvojoval dovednosti zevnitř, tj. aby je konstruoval na základě svých dosavadních a v osvojovacím procesu nově získávaných zkušeností, vědomě reflektovaných a srovnávaných, resp. doplňovaných a popř. restrukturalizovaných na zákl. teoretických poznatků*“ (Švec, 1998, s. 49). Švec uvádí grafické znázornění modelu v Pettyho didakticky modifikovaném pojetí:

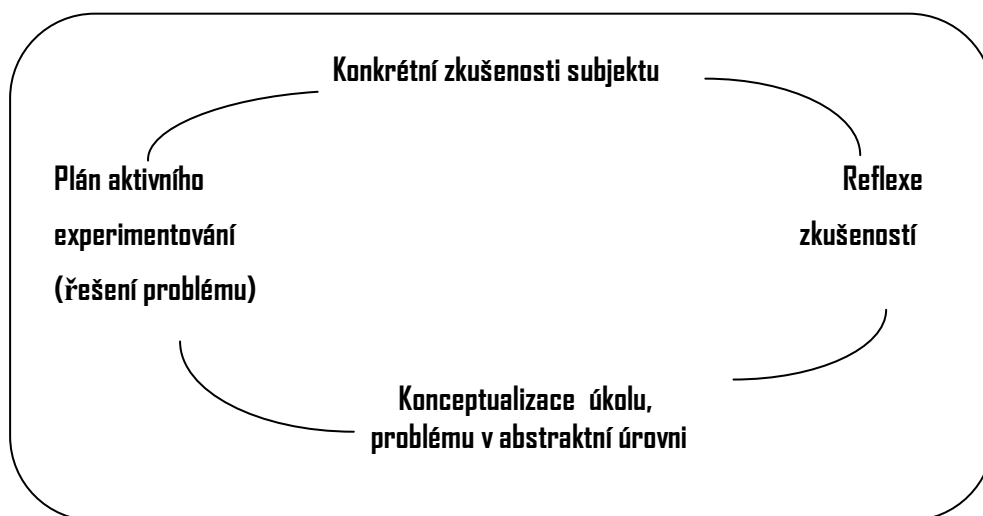


Schéma č. 1 - Kolbův zkušenostní model učení (In Švec, 1998)

Psychologie zkušenostního učení zjistila, že „pokud zkušenost z činnosti nepodrobíme reflexi, učení sice nastat může, ale nemusí. A pokud nastane, nemusí být vždy tak efektivní, jako když reflexe zkušenosti proběhne. Reflexe pomáhá systematizovat zkušenost a zážitek, včlenit je do struktury stávající zkušenosti a obohatit jím naše prožívání a jednání do budoucna“ (Valenta, 2008, s. 288). Uvedený model předpokládá aktivní spoluúčast studentů na vlastním rozvoji.

Cyklické střídání vzájemně podmíněných fází (zkušenost, reflexe, abstrahování problému a plán dalšího učení) umožňuje studentům individuální pokrok v konkrétně definovaných oblastech. Nejde přitom jen o oblast předávání odborných poznatků, ale také o formování pozitivního sebeпоjetí, které Valenta vymezuje jako „dobrý vztah k sobě samému založený na mravní bázi, k oceňování skutečných vlastních kvalit a k redukci dopadů osobních negativ“ (Valenta, 1995, s. 28).

1.2.3 Osobnostní profil sociálního pedagoga

Vydeme-li z Klímovy charakteristiky (1993, s. 5) sociálního pedagoga jako „specializovaného odborníka vybaveného teoreticky, prakticky a koncepčně pro záměrné působení na osoby a sociální skupiny především tam, kde životní způsob, životní praxe těchto jednotlivců či sociálních skupin se vyznačuje destruktivním či nekreativním způsobem uspokojování potřeb a utváření vlastní identity“, pak lze souhlasit s Krausem (2000, s. 74), který vymezuje pole působnosti sociálního pedagoga jako „komplexní zabezpečování sociálně výchovné práce ve směru činností integračních (osoby, které potřebují pomoc, v ohrožení či krizových životních situacích) a rozvojových (ve směru zdravého životního způsobu, volného času)“. K naplňování takových cílů a efektivnímu uplatnění ve vymezeném poli profese by měla napomáhat odborná příprava, vycházející z podstaty oboru.

Hřebíček (2000, s. 361) mezi principiální složky ve skladbě oboru zahrnuje:

- „obecný odborný základ
- specifickou odbornou část
- všeobecně-vzdělanostní část
- celoosobnostní součást přípravy“

Zatímco první tři oblasti se soustředí především na to, aby student nabýval poznatky, třídil své vědomosti do systematického povědomí o oboru a získával interiorizovanou představu o přesahu sociální pedagogiky do jiných oblastí, celosobnostní součást přípravy by se měla z největší části zaměřit na jeho osobnostní rozvoj. Cílem je aktivovat jednání studentů – nejen jednoduše vyvolat z paměti již osvojené interakční a komunikační stereotypy. „*Aktuální situace a budoucí perspektiva si vynucují – má-li vzniknout přizpůsobené chování – více či méně tvořivou restrukturalizaci již osvojených forem chování.*“ (Vyskočilová, 2002, s. 13). Přístupovat k situacím i vztahům nově, tvořivě, autenticky.

Z takového přístupu vychází sociálně psychologický výcvik, který je obvyklou součástí přípravy sociálních pedagogů a zaměřuje se na osobnostně orientovanou přípravu. Křivoň (In Valenta, 2008, s. 93) uvádí, že „*již dle názvu systému je tu klíčové to, že se žák učí (výcvik) ve skupině (sociálně-) dovednostem spjatým s psychologií jak svou vlastní, tak spjatou se životem ve skupině a v síti vztahů (-psychologický)*“. Studenti jsou vedeni k poznání sebe sama a zažívají situace či role, v nichž se doposud neměli možnost pohybovat.

Sociálně psychologický výcvik ovšem často užívá především skupinové práce, což neumožňuje ve větší míře studentům pracovat na rozvoji vlastní osobnosti, uvědomovat si své hranice a aktivně se podílet na jejich rozšiřování. Větší prostor pro práci s reflexí a sebereflexí by mohl studentům umožnit hlubší proniknutí do vlastní osobnosti. Hledání jiných možností, obsahů a pojetí součástí kurikula může vést směrem, jakým se ubírají další kapitoly práce.

Pokud absolvent oboru dosáhne během studia výše popsaných osobnostních charakteristik, dá se říct, že samotný charakter sociální pedagogiky mu nabízí široké možnosti uplatnění v praxi. Náplň činnosti sociálního pedagoga zahrnuje především „*komplexní zabezpečování sociálně výchovné práce ve směru činností integračních (osoby, které potřebují pomoc, v ohrožení či krizových životních situacích) a rozvojových (ve směru zdravého životního způsobu, volného času). Střídají se činnosti přímého působení (poradenství, řízení zájmových činností, diagnostikování) s činnostmi organizačními, manažerskými, příp. i výzkumnými*“ (Kraus, 2000, s. 74).

Přestože sociální pedagogika dosud zřejmě nemá mezi ostatními pomáhajícími profesemi pevně vybudovanou pozici, její působení je žádoucí a potřebné.

2 PSYCHOSOMATICKÉ ASPEKTY ROZVOJE OSOBNOSTI

Otázka rozvoje schopnosti a dovednosti jednat a vystupovat srozumitelně a empaticky v profesním i běžném sociálním životě je důležitou součástí osobnostních kompetencí pedagoga. Nemělo by se na ni zapomínat ani v jeho odborné přípravě a pokud možno stále hledat nové způsoby, reagující na jeho potřeby a možnosti. Klademe-li na profesionála určité nároky, mělo by se mu dostát odpovídající podpory a pokusu o otvírání zamknutých dveří jeho osobnosti již během studia.

Specifický pohled na rozvoj osobnosti studentů přináší poznatky psychosomatiky, jak s nimi pracují na Katedře autorské tvorby a pedagogiky pražské DAMU pod vedením prof. Ivana Vyskočila. Termín psychosomatický (případně somatopsychický) zde má „*podobný význam a smysl jako „celostní“, bytostní“, „osobnostní“*“ (Vyskočil, 2000, s. 6) a tomu odpovídá i koncepce studia herectví a dramatické hry jakožto výchova k celistvé osobnosti, která je schopna spontánního jednání v situacích. Nejde ovšem pouze o herce – mluví se o veřejném vystupování obecně, které se týká mimo jiné také pedagogů.

Z pohledu dramatické výchovy vymezuje psychosomatické dovednosti S. Macková (2005), která je rozděluje na dvě oblasti:

- somatické dovednosti (schopnost využívat všechny možnosti svého hlasu a těla pro komunikaci a psychofyzické jednání)
- psychofyzické jednání (schopnosti vyjadřovat svým chováním – jednáním, řečí, výrazem své vnitřní prožívání – poznávání, cítění a snahy)

K jejich rozvoji je nutná jistá motivace studentů, neboť „*aby člověk chtěl svou schopnost uplatnit, musí mít proto vnitřní důvod, tj. potřebu nebo zájem. Nemá-li jedinec dostatečnou vnitřní motivaci, schopnost ani dovednost neprojeví*“ (Vyskočilová, 2002, s. 13). Nabytí a udržení motivace souvisí s rozvojem autopsie – vlastního poznávání a vlastních zkušeností, o to těžších, že týkajících se sebe sama.

Zatímco dramatická výchova užívá pro získávání psychosomatických dovedností především speciální cvičení (dechová, mluvní, pohybová) a hry, v nichž se rozvíjí schopnost používat hlas a tělo při komunikaci (Macková. 2005), na Katedře autorské tvorby a pedagogiky vznikl specifický model tzv. psychosomatických disciplín, které směřují k rozvoji autentické a celistvé osobnosti svých studentů, osobnosti, která „je v kondici“.

2.1 Psychosomatická kondice

Psychosomatická kondice patří k nosným termínům celé Vyskočilovy koncepce. Vymezuje ji jako „jistou zralost, připravenost, pohotovost a někdy i potřebu, ba puzení veřejně vystupovat, jednat, prožívat přímo, bezprostředně, spontánně, kreativně a produktivně, svobodně a odpovědně“ (In Vyskočilová, 2002, s. 4).

Kondici jako schopnost autenticky a tvořivě jednat v sociálních situacích, kdy jednat znamená aktivizovat hlas, řeč a celé tělo (Vyskočilová, 2002), je však potřeba nejprve vytvářet – „kondice se vždy znovu a znovu hledá. Vyrůstá z vědomí vlastních možností i omezení“ (Vyskočilová, 2002, s.7). Najít svou kondici v podstatě znamená projít procesem, kdy je člověk přinucen poznat sebe sama a smířit se se sebou, což ovšem považuji za základ dalšího seberozvíjení. O to přínosnější, že nedirektivní a založený na individuálním pojetí.

Podobně jako u Fromma (mimo jiné) ovšem nejde o to, aby člověk MĚL, ale aby BYL. „Být v kondici zpravidla aktivuje intuici a imaginaci a autorský postoj“ (Vyskočil, 2000, s. 7). Být v kondici tedy aktivizuje studenty k dalšímu sebepoznávání a uvědomování si svých možností a hranic, což má opět zpětný vliv na narůstající kondici. Postupné odbourání psychosomatických bloků, které člověka brzdí v lepším zvládnutí veřejného vystupování, schopnost nést vlastní trapnost a neobviňovat se, vytváří základ pro opravdové zvládnutí možných sociálních situací, neboť „aktuální situace a budoucí perspektiva si vynucují – má-li vzniknout přizpůsobené chování – více či méně tvořivou restrukturalizaci již osvojených forem chování“ (Vyskočilová, 2002, s. 13).

Člověk, který je v kondici, dokáže autenticky reagovat na vzniklé situace a otevřeně v nich tvořivě komunikovat. Jak jsem zmínila v kapitole týkající se osobnostního rozvoje, taková dovednost může patřit k důležitým součástem vybavenosti sociálního pedagoga, zakládajícím jeho důvěryhodnost a pocit kompetence ze strany klienta. Vědomí, že svým jednáním a reakcemi dokáže vzbuzovat důvěru, zase zpětně působí na pedagogickou kondici a podílí se na jejím upevnování a znovunabývání.

2.1.1 Autentičnost v osobnosti sociálního pedagoga

Důležitou součástí „bytí v kondici“ je jeho autentická povaha. Karaffa (2000) vymezuje autenticitu jako pravost, původnost, či plnohodnotné lidské bytí a dále autentičnost shrnuje ve smyslu hraní si jako „ponoření do hry s plným vědomím svého vlastního bytí

a zachování jeho pravosti, původnosti i zodpovědnosti, bez zcizování ve smyslu utíkání před sebou samým, předstírání či zakrývání“ (Karaffa, 2000, s. 79). Ostatně bylo by vůbec možné nebýt ve vztahu k sobě autentický a přitom se dostávat do kondice, ve které je člověk schopný vystoupit sám za sebe a ze sebe a zase do sebe v procesu reflexe vstoupit? Proto je schopnost autentického prožívání základem psychosomatického rozvoje osobnosti.

„Toužíme po autenticitě svého bytí a poznávání své identity (osobních rysů, podle nichž jsme známi v určité skupině), která může být jak aktuální (představuje to, co jedinec skutečně je), tak i potencionální, která spočívá v ještě nerealizovaných vlastnostech“ (Karaffa, 2000, s. 83). Kde jinde hledat odpověď než v sobě, když jiná možnost se nenabízí?

Jak uvádí A. Pernica (2005, s. 118), C. Rogers mluví v této souvislosti o kongruenci neboli opravdovosti - *„je-li mé prožívání přítomného okamžiku obsahem mého vědomí, a když to, co je přítomno v mém vědomí, je obsahem mé komunikace, pak se všechny tyto tři úrovně prolínají, a jsou tak kongruentní. V takových chvílích jsem integrovaný či celistvý, jsem dokonale v jednotě“*. Opravdovost či autentičnost považuje Rogers pro skutečnou komunikaci za nejdůležitější. Dodejme, že nejde jen o komunikaci interpersonální, ale v počátcích všeho stojí kvalitní a dobře zvládnutá intrapersonální komunikace.

Klíčovým se zde stává *„autentické hledání vlastní podoby reakce na situaci“* (Pernica, 2005, s. 100). Základem uchopení autentičnosti totiž je vnímat sebe sama v takové podobě, jakými jsme právě v této konkrétní situaci, stát se sám sobě otevřeným a naslouchajícím partnerem. Jak se zmiňuje Slavíková (2005, s. 56): *„Být na veřejnosti sami, sami za sebe, sami sebou možná neznamená chtít pouze nějak vypadat, splnit úlohu, odehrát roli, nýbrž naplnit ji, být ve věci, být zaujatý, účastný, příznávající, jednající. Také být naplno, být nějaký, někým, existovat“*. Neboli naplno využít čas a prostor, který je nám nabídnut, abychom pouhou svou existencí BYLI (nebo alespoň se pokoušeli BÝT) a dokázali se více soustředit na přítomnost tady a teď bez toho, aby nás přílišná sebekontrola a sebezpozorování nutilo k potlačování vlastní osobnosti. Slovy psychosomatiky jde o to, abychom se celostně zapojení slyšeli, vnímali a dokázali si odpovědět.

Nakonec bych se chtěla zmínit o možnosti, kterou nabízí schopnost autentického prožívání sebe sama ve vztahu k druhým. Člověk, který je kongruentní ve vztahu k sobě samému, má podle mého názoru větší možnost a schopnost empatie k druhým, což je v pomáhajících profesích velmi důležité. Podle Slavíkové (2005) nám nedělá potíže mluvit s vnitřním hla-

sem, ale „zvnějšnit ho“ (zveřejnit, ozřejmit ho ostatním) již pro nás problém představuje. Pouze tak se ale vytváří autentické jednání (tedy ve shodě toho, co prožívám a toho, jak jednám), díky tomu se vytváří vnitřní dialog, člověk se dostává do kondice a posléze do stavu, kdy je možné veřejně vystupovat a tak aktivně empaticky působit na ty druhé.

2.2 Vymezení psychosomatických disciplín

Vymezení charakteru psychosomatických disciplín stojí na správném porozumění adjektivu psychosomatický, které je možné chápat jako integrující somatickou a psychickou stránku osobnosti. Potom psychosomatické disciplíny jsou takové, jejichž obsahem a cílem jsou obě složky osobnosti – složka somatická (tělo) i psychická. Díky současnému rozvoji obou oblastí se člověk stává integrovanou a autentickou bytostí. Stává se ve své jedinečnosti individualitou.

Smyslem psychosomatických disciplín, jak jsou chápány na Katedře autorské tvorby a pedagogiky by mělo být „*získání takové úrovně psychosomatické kondice, ve které dá adept přednost autentickému řešení odpovídajícímu pouze danému okamžiku před stereotypně podmíněným řešením*“ (Hančil, 2005, s. 37). Nejde pouze o výchovu k herectví, ale o „*výchovu k tvořivé a partnerské osobnosti*“, proto se v rámci studia setkávají lidé různého zaměření, postupně směřující k veřejnému vystupování, neboli šířeji pojatému herectví. Takové pojetí osobnostního rozvoje přímo odmítá „*techniky*“, jak ovládat řeč, pohyb atd., ale „*hledá cesty, jak se stávat a být svým hlasem, svou řečí, svým pohybem atd., jak poznávat své osobnostní dispozice, přijmout je, být s nimi v rovnováze a rozvíjet je*“ (Čunderle, 2001, s. 86). Studenti nedostávají návod, jak objevovat sebe sama, zde najdou ze strany pedagogů „*pouhou*“ oporu, podporu a reflexi.

Mezi psychosomatické disciplíny lze ve shodě s I. Vyskočilem (Čunderle, 2001) zařadit primárně výchovu k hlasu, řeči a pohybu. Za integrující disciplínu je považováno tzv. dialogické jednání, ústící do jakéhosi výstupního předmětu v podobě autorského čtení a psaní. Nyní se zmíním o každé z disciplín, abych ozřejmila prvky, kterých bylo užito v praktické části diplomové práce.

2.2.1 Výchova k hlasu

Jako primární, tedy výchozí psychosomatickou disciplínu řadí I. Vyskočil výchovu k hlasu, kterou v rámci KATaP teoreticky i prakticky rozpracovala především L. Válková (např. Válková, 2005). Charakterizuje ji jako „*studijní disciplínu, která komplexním rozvíjením hlasotvorných a psychosomatických předpokladů navozuje a udržuje harmonii duševních a tělesných funkčních napětí; ta jsou základním předpokladem optimální hlasotvorné aktivity. Hlasotvorná aktivita působí svými psychofyzilogickými důsledky jako hybná síla rozvoje lidské individuality*“ (Válková, 2000, s. 135). Hlas zde není chápán jako pouhý prostředník mezi vnitřním já a světem okolo, ale stává se spíše samostatnou (neopakovatelnou) kvalitou s individuální vypovídací hodnotou.

I. Vyskočil považuje hlas za jediný způsob a jedinou možnost, jak ze sebe vyjít i jak k sobě přijít (Vyskočil, 2005). Student se snaží v zapojení celého těla nacházet a evokovat svůj základní hlasový výraz a z něj se teprve dostává k jeho různě kultivovaným projevům. Základním momentem výchovy k hlasu je přitom tělové cítění či vědomí (Čunderle, 2001). K tomu říká Slavíková (2005, s. 57), že „*hlas, ať ve formě verbální nebo neverbální považujeme za důležité médium, které nás svým dosahem překračuje a umožňuje nám tak vyjít ze sebe a do sebe zpět i do druhých vstoupit*“. Nejde tedy pouze o hlas jako prostředek k sebepercepci. Hlas je prostředkem, který nám umožňuje „dát se poznat“, zveřejnit své prožívání a tak se dopustit autentičnosti. Cílem hlasové výchovy je pak tento prostředek zkvalitňovat a rozšiřovat studentovu schopnost práce s vlastním hlasem.

V učebním plánu projektu „Via Aperta – Cesta otevřená“, na kterém spolupracovali členové KATaP s DDM Rokycany, a který byl zaměřen na prohloubení kultury projevu pedagogů prostřednictvím prvků psychosomatických disciplín, shrnuje L. Válková, že „*výchova k hlasu vede k vědomému spoluvytváření osobnosti, což platí i ve zpětné vazbě, a proto je závažným faktorem autorské výchovy, cestou k vlastnímu autorskému postoji*“ (Via Aperta, 2006). Hlasová výchova je mimořádně inspirativní i z pohledu přípravy pedagogů. Stejně jako výkon herců, i efektivní působení pedagoga je více méně závislé na jeho hlasovém projevu. Přesto k hlasové výchově na pedagogických fakultách obvykle nedochází a studijní sylaby ani podobně cílené disciplíny nezahrnují.

Vzhledem k tomu, že „*základním a nejdůležitějším stupněm hlasové výchovy je vzosné, aktivní, uvolněné držení těla*“ (Svobodová, 1998, s. 149), které určuje kvalitu hlasového

projevu, bylo by též vhodné zařadit související disciplínu z oblasti pohybové výchovy. Jedině tak lze podle mého názoru systematicky pracovat na stereotypech a zlozvycích, které studentům brání v lepším ovládnání svého těla a jeho součinnosti s psychikou v aktuálních sociálních situacích. Nadstavbu alespoň částečnému poznání svého těla a individuální práce s hlasem snad můžou tvořit kurzy, rozvíjející schopnost argumentovat a vystupovat. V takovém případě by se student mohl opírat o zvládnuté poznatky o vlastním těle a způsobech, jak s ním zacházet, pokoušet se nové teorie aplikovat a aktivně zkoušet nejen v rámci setkání s pedagogem.

Má-li hlasová výchova za cíl přivést studenty k jejich skutečnému hlasu (Válková, 2000), výchova k řeči tuto hlasovou kvalitu rozšiřuje o další aspekty směřující k vytvoření autentické osobnosti.

2.2.2 Výchova k řeči

Další psychosomatickou disciplínou je výchova k řeči. Je-li totiž cílem hlasové výchovy produkce zdravého a autentického hlasu, je výchova k řeči zaměřena na schopnost artikulovat tak, aby vznikající řeč byla schopna nést sdělení a opravdu sdělovat. Čunderle v rámci projektu „Via Aperta – Cesta otevřená“ charakterizuje obsah disciplíny jako „*studium orální gestiky a gestičnosti, jehož podstatou je umění sdělovat a sdílet, umění promlouvat k druhému, naslouchat mu a odpovědět*“ (Via Aperta, 2006). Součástí úspěchu je tedy také být schopen navázat svým sdělením kontakt a prostřednictvím své řeči jednat.

Ať už je obsahem jednotlivých setkání slovo jako orální gesto, aktivní čtení textu, hledání své autentické řeči, tvorba vlastního projevu či kultura vyjadřování, důležitý je přednes, kterým se má „*člověk učit věcně a konkrétně myslet a sdělovat*“ (Čunderle, 2001, s. 88). Autorské slovo zde vytváří jakousi nadstavbu – student hledá vlastní cestu k tvorbě, zkouší najít sám sebe v možnostech, které mu nabízí schopnost řeči.

Cílem je řeč autentická, která je v souladu s osobností mluvčího a pomáhá mu zpřesňovat autentický prožitek v daném okamžiku do jazykové podoby (Via Aperta, 2006). Tak se studentovi dostává další opory v jeho cestě za veřejným vystupováním a je nalezen nový prostor čerpání inspirace a podnětů z vlastního bytí.

2.2.3 Výchova k pohybu

Výchova k pohybu patří mezi psychosomatické disciplíny, přestože doposud není teoreticky příliš rozpracovaná. „*Kýženým cílem je probouzet spontánnost a tvořivost vlastního těla, osvobodit je od zautomatizovaných stereotypů a vracet se k primárnosti tělové existence*“ (Čunderle, 2001, s. 88). Snaha o sebepoznání prostřednictvím pohybu, prohlubování vnitřního citění a porozumění somatickým příčinám vlastních pocitů, citů a psychických návyků vede studenta k hlubší a častější reflexi, pozorování tenze a schopnosti vytvořit si tzv. vodivé napětí, se kterým pracuje dialogické jednání (více v následující kapitole).

V projektu „Via Aperta – Cesta otevřená“ se stala lektorem pohybové výchovy P. Oswaldová. Obsah disciplíny měla tvořit především Feldenkraisova metoda, jejíž efektivita spočívá v zlepšení vzpřímeného postoje a držení těla. „*Využívá organického učení, pohybu a citění, aby nás osvobodila od zvykových vzorců a pohybových stereotypů*“ (Via Aperta, 2006). Pokud student prochází výchovou k hlasu a řeči, která ho vede k vlastní autorské tvorbě, pak je autenticita vlastního těla nutná k tomu, aby došlo ke změně – uzamknutí ve svých pohybových stereotypech a konvenčním chápání možnostech vlastního těla zřejmě nemáme šanci autenticky se projevit a zahrnout tak celou svou psychosomatickou jednotu. Kromě toho se výchova k pohybu zabývá nonverbální rovinou naší komunikace – pohybem, gesty, mimikou (řečí těla). Dochází tak k „*rozvoji a růstu osobnosti prostřednictvím sebepoznávání pohybem*“ (Via Aperta, 2006).

Jak naznačil obsah posledních tří kapitol, v rámci psychosomatických disciplín dochází především k výchově hlasové, řečové a pohybové. Integrující disciplínou je dialogické jednání s vnitřním partnerem.

2.2.4 Dialogické jednání s vnitřním partnerem

Přestože je dialogické jednání s vnitřním partnerem disciplínou integrující ostatní oblasti a bez nich by nemohlo být úplné, vzbuzuje svou povahou nejvíce neklidu a otázek. Snad je to proto, že zatímco výchova k hlasu či řeči je součástí i jiných studijních oborů (přestože zřejmě s jiným obsahem), dialogické jednání představuje v rámci vzdělávání a odborné přípravy herců i pedagogů (a obecně veřejně vystupujících) novum.

V případě dialogického jednání s vnitřním partnerem nejde o nic složitého. Připomíná situace každodenních samomluv, kdy se v nás vnitřní partner objeví zcela nečekaně a začne nám spílat, nebo nás chválí a my si ani neuvědomujeme, že jsme objektivně zcela sami (v těch horších případech že sami nejsme). Situace, kterou zřejmě každý z nás zažil, zde ale dostává další rozměr – díky kolegům, publiku, kteří nás při naší samomluvě pozorují, a o kterých my od začátku víme. Řekla bych, že právě jejich přítomnost nás aktivizuje k tomu, abychom při zkoušení k něčemu došli, řečeno s Vyskočilem, došli k sobě.

Hančil (2005, s. 39) uvádí, že „základem dialogického jednání je kultivace schopnosti svobodně, pravdivě a vědomě existovat teď a tady v situaci, kdy je člověk na očích a pod veřejnou kontrolou“. Setkání za účelem dialogického jednání opravdu takovou situaci navozuje – účastníci lekce sedí na židlích v jedné polovině prostoru, na druhé straně tak vzniká prázdný prostor, „plac“, na který postupně každý z účastníků přijde a bez jakéhokoliv navozování byť jen očního kontaktu s ostatními se pokouší najít svého vlastního vnitřního partnera. Zadáni tedy obvykle zní takto: *Pokuste se o dialogické jednání sám/sama se sebou. Se sebou jakožto s partnerem/partnerkou/partnery*“ (Vyskočil, 2005, s. 19). Ke zkoušení má docházet bez jakékoli předchozí přípravy. Vše, co vzniká, vzniká právě teď, v tomto autentickém okamžiku a je neopakovatelné a jedinečné.

Dialogické jednání bývá často charakterizováno jako nepředmětné herectví, neboť jde o „hrové jednání, které nemá žádný předem stanovený námět (předmět svého jednání)“ (Hančil, 2005, s. 47). Záleží čistě na aktuálním okamžiku a tom, kdo právě „zkouší“. Proces, kdy každý zkouší sám za sebe, nazývá Pernica (2005) autentickou personifikací. Vytváří se tak prostor, který nabízí studentům učit se přijímat sebe samotné, neboť zažitá zkušenost, že nejsme sami sobě předvídatelní, a že dokážeme sami sebe překvapit (v těch lepších případech imaginací a autenticitou, v těch častějších vlastní nejistotou a trapností), není obvyklá. „*Jedinec má zachytit slovy, hlasem, pohybem a dalšími prostředky dynamiku svého prožívání*“ (Vyskočilová, 2002, s. 6). Musí se naučit vnímat to, co právě je, co se v něm a s ním děje a autorským způsobem to zveřejnit. Hančil (2005, s. 45) mluví o nutnosti otevřené hry, která předpokládá nejen zveřejnění produktu, tedy výsledku, ale i procesu – „*vše, co vzniká, by mělo být konkrétní, zakotvené v tělové zkušenosti*“. Díky přítomnosti druhých se náš vlastní zveřejněný dialog se sebou samým objektivizuje a stává se čitelným.

Protože jde o psychosomatickou disciplínu, není možné vynechat somatickou stránku – vytvořením „vodivého napětí“ (tedy stavu, kdy se ve mně „ozve“ vnitřní partner) dostává tělo výraz a nabízí východisko k právě vznikajícímu jednání. Podle Jury (2008, s. 30) „subjekt neustále přesunuje pozornost z poznávajícího já na poznávané a integruje to s informacemi, které vycházejí z tělesných pocitů“. Také Čunderle (2001) zdůrazňuje požadavek, aby dialog nebyl pouhou konverzací, jenom verbálními replikami, ale aby byl skutečným jednáním vyrůstajícím z tělového zapojení.

Vzhledem k zaměření práce a také k mým minimálním přímým zkušenostem s dialogickým jednáním není cílem vyčerpávajícím způsobem vymežit všechny aspekty disciplíny. Ostatně nejde o žádnou techniku ani metodu, dialogické jednání není návodem ani něčím, co lze zvládnout během krátké doby. Pokusila jsem se o krátké „popsání nepopsatelného“, abych mohla shrnout, že dialogické jednání je hlavním prostředkem k získání kondice k autorskému a veřejnému vystupování, neboť při něm dochází k zveřejnění dialogu se sebou samým. Jakousi nadstavbu v rámci psychosomatických disciplín představuje autorské čtení a psaní.

2.2.5 Autorské čtení a psaní

Poslední psychosomatickou disciplínou, o které se zmíním, neboť jsem užila jejích prvků v rámci praktické části práce, je autorské čtení a psaní. Jde o jakousi výstupní disciplínu, probíhající v podobě kolektivních seminářů a také individuálních setkání. Studenti jsou vedeni k tomu, aby tvořili, psali, stávali se autorem. „Podmínkou je pravidelnost psaní, aby se je frekventanti pokoušeli vnímat a praktikovat jako běžnou možnost tvorby, myšlení, sdělení, aby si touto soustavností vytvářel pohotovost“ (Čunderle, 2001, s. 92). Hledají vlastní autorskou výpověď i její formu a díky soustavnosti mohou snáze reagovat na změny, které v sobě pozorují a tak zvyšovat svoji kondici.

S autorským textem se dále pracuje – „autor jej ostatním čte, takže se rovněž stává jeho posluchačem, dále se ocitá v situaci přímé komunikace a text se učí formulovat především jako svou promluvu adresovanou v konkrétní situaci konkrétním lidem“ (Čunderle, 2001, s. 92). Student jedná a současně své jednání reflektuje, to vše umocněno o vědomí, že sděluje vlastní text. Tato disciplína propojuje poznatky a schopnosti získané v rámci disciplín primárních a nabízí další prostor k vytváření autorské jedinečnosti.

2.3 Sebereflexe jako nástroj dalšího rozvoje

Neopomenutelnou (ba přímo nutnou) součástí studia psychosomatických disciplín jsou reflexe studentů. V situaci, kdy materiálem studia je vlastní hlas, tělo a prožívání, je ostatně těžké opřít se o poznatky, které nevycházejí z vlastní individuality. Díky osobním aktivitám si člověk dělá o věcech názor, nalézá pojmy a vztahy, jimiž poznání věcí systematicky organizuje. To nazývá Vyskočilová (2002) reflexí, kterou *Akademický slovník cizích slov* vymezuje jako „*úvahu zaměřenou na pochopení vlastních teoretických i praktických výkonů*“ (Petráčková, Kraus, 2000, s. 652). Z jiného pohledu vymezuje sebereflexi Švec, který ji považuje za jádro metakognitivních strategií, kterými nazývá takové učební postupy, „*pomocí nichž subjekt reflektuje (monitoruje, hodnotí) svoje učení a řídí jeho průběh*“ (Švec, 1998, s. 47). Sebereflexi pak konkrétně vymezuje jako „*zamyšlení se subjektu nad svými učebními aktivitami, nad uplatňovanými postupy, nad svými vědomostmi a dovednostmi, zkušenostmi, ale i postoji, prožitky apod.*“ (Švec, 1998, s. 47). Snažit se dokonale poznat sebe sama a systematicky si takové poznatky organizovat, nabízí možnost nahlédnout na vlastní vývoj, zvažovat možnosti, uvažovat o překážkách, které se odhodláme zdolat a usmívat se nad těmi, které se nám zdolat již podařilo. To ovšem nestačí. Písemné reflexe vybízí k analýze - *člověk když poznává, tak se nejen od poznávaného oddaluje, ale také si vybírá z mnoha možností tu, kterou považuje pro sebe za nejzajímavější*“ (Vyskočilová, 2002, s. 11). Kromě toho je reflexe dalším prostorem pro spočinutí se sebou samým, uvědomění si sebe sama a možnosti navázat další rozhovor s některým z vnitřních partnerů. Praktické aspekty užití sebereflexe zmiňuje Karaffa (2000, s. 84), který nechává ke zvážení, „*nakolik je vhodné poskytnout k reflexi orientačně vymezené oblasti, na které se v zjišťování zaměříme, protože je zde riziko jistého zjednodušení a návodu. Na druhé straně nám však takové vymezení může pomoci najít vhodný začátek*“. Volba řešení zřejmě podléhá povaze jednotlivého případu. Je možné studenty navádět v kontextu CO mají dělat, ale ke svému jedinečnému způsobu JAK k tomu dojde, by měli dospět sami.

V následující kapitole se pokusím o vymezení možností, které v osobnostním rozvoji studentů nabízí dramatická výchova. Předmětem zájmu budou především metody a techniky oboru, neboť jsem jich využila v praktické části diplomové práce.

3 MOŽNOSTI UPLATNĚNÍ DRAMATICKÉ A OSOBNOSTNÍ VÝCHOVY

Dramatická výchova jako paradivadelní systém, tedy systém, využívající divadlo (či jeho jednotlivé mechanismy) k nedivadelním (v tomto případě edukačním) účelům, často svádí k až neúnosně širokému chápání svého obsahu. Zjednodušeně řečeno je obvykle za dramatickou výchovu považována jakákoliv výchovná situace, kdy se „hraje scénka“. Takový přístup ovšem není možný, neboť dramatická výchova jako jedna z pěti oblastí výchovy estetické stojí na konkrétních principech, vymezujících její hranice a specifické možnosti.

Jak uvádí Machková (2007, s. 7), „v moderním pojetí vyučování nelze vystačit jen s osvojováním vědomostí, dovedností a návyků, ale je do něho zahrnuto v plné šíři i rozvíjení a kultivace postojů, schopností, charakterových vlastností i psychických procesů“. Právě tyto aspekty výchovy podle mého názoru mohou napomáhat v osobnostním rozvoji studentů, který by měl být pevnou součástí jejich odborného růstu. Při práci s dramatickou výchovou vycházím z vlastních konkrétních zkušeností a omezeného teoretického poznání. Vybírám si některé součásti celého systému, aniž bych se stavila do pozice erudovaného odborníka a snažila se postihnout veškeré aspekty, které je nutné v rámci komplexního vhledu do problematiky sledovat. Hledání nových možností ovšem podle mého názoru dovoluje považovat systémy za otevřené a snažit se o konstrukci systému vlastního, o jehož fungování je člověk alespoň zpočátku (před jeho ověřením) bytostně přesvědčen.

V systému dramatické výchovy je student aktivizován k čerpání poznatků o vlastní osobnosti a k jejich kontextuálnímu uplatnění v pohledu na vlastní profesní přínos. Podobně zaměřená je také osobnostní a sociální výchova, jak ji zavedl do vzdělávacího systému *Rámcový vzdělávací program*. Jaké jsou styčné body obou systémů a co je naopak odlišuje? Je možné použít metody, které oba systémy nabízejí, v osobnostní přípravě studentů a kombinovat je s prvky psychosomatických disciplín?

V praktické části práce jsem využila metod a témat, jež oba systémy nabízejí. Primárním cílem této kapitoly není odpovědět na otázku, co je osobnostní nebo dramatická výchova, ale přiblížit obsah obou systémů, se kterými bude dále nakládáno v praktické části práce.

3.1 Základní pojmy dramatické a osobnostní výchovy

Vymezení dramatické výchovy není jednoduché. Pokus o jeho definitivní podobu selhává díky rozdílným přístupům a očekáváním odborníků. Nejvýstižněji zdá se mluvit o dramatické výchově E. Machková (1998, s. 32) jako o „*učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených*“ Valentovo pojetí (1998, s. 27) dramatické výchovy pak klade důraz na prostředky, kterými dochází k naplňování cílů a považuje dramatickou výchovu za „*systém řízeného, aktivního sociálně-uměleckého učení, založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, limitovaných primárně výchovnými či formativními a sekundárně specificky uměleckými požadavky na straně jedné a individuálními i společenskými možnostmi dalšího rozvoje zúčastněných osobností na straně druhé*“.

Na rozdíl od dramatické výchovy je osobnostní a sociální výchova od září 2007 povinným obsahem vzdělávání. Podle *Rámcového vzdělávacího programu* jde o „*praktickou disciplínu zabývající se rozvojem klíčových životních dovedností či životních kompetencí pro každý den. Jde zejména o kompetence ovlivňující rozvoj osobnostní, sociální, mravní*“ (Soják, 2007, s. 91). V podstatě se o osobnostní a sociální výchově mluví především jako o jednom z průřezových témat, reprezentujících v *Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání* okruhy aktuálních problémů současného světa, které se stávají významnou a nedílnou součástí vzdělávání. Jedním ze specifík osobnostní a sociální výchovy je skutečnost, že učivem se zde stává sám žák, konkrétní žakovská skupina a více či méně běžné situace jejich každodenního života (Soják, 2007). To podmiňuje výběr témat pro lekce osobnostní a sociální výchovy, která mají mít přímou souvislost s každodenní existencí žáků, s jejich vnitřním i vnějším světem.

3.1.1 Styčné body obou systémů a psychosomatických disciplín

Přestože jako obsah dramatické výchovy odborná literatura deklaruje „*individuální a kolektivní lidskou zkušenost, tj. souhrn poznatků, dovedností, vztahů, prožitků, praktických činností získaných a provozovaných během života jedince nebo během vývoje skupiny*“ (Machková, 2007, s. 8), v souvislosti se zařazením Osobnostní a sociální výchovy jako jednoho z průřezových témat *Rámcového vzdělávacího programu* pro základní vzdělávání

a gymnaziální vzdělávání, musela dramatická výchova specifikovat své vlastní principy a přístupy, aby nedošlo k zaměňování systému s výchovou prožitkovou, tvořivou, kooperativní, či výchovou směřující k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji. „*Dramatická výchova se více vymezila jako obor umělecko-pedagogický, zcela jasně zdůraznila divadelní prostředky jako svoje základní metodologické východisko a oblast umění (dramatického) jako jednu z dominantních cílových oblastí (spolu s cíli v oblasti osobnostního a sociálního rozvoje žáků)*“ (Marušák, Králová, Rodriguezová, 2008, s. 6). Akcent, který dramatická výchova klade na oblast umění, je jedním z faktorů, které ji odlišují např. od sociálně-psychologického výcviku. Osobnostní a sociální výchovu podobně proti jiným systémům vymezují konkrétní specifická témata pro naplňování lekcí. A to i přesto, že Valenta (2006) spatřuje velké pozitivum osobnostní a sociální výchovy právě v tom, že čerpá z různých zdrojů a systémů.

V rámci tohoto „uměleckého akcentu“ je důležité uvědomit si skutečnost, že v dramatické výchově nejde o produkt, ale především o proces - „*stálým cílem je rozvíjet děti, ne drama. Sledujeme-li první, lze druhého dosáhnout také. Sledujeme-li druhé, první může být zcela zanedbáno, ne-li dokonce zmařeno*“ (Way, 1996, s. 10). Bylo by chybné chápat dramatickou výchovu jako výchovu k divadelnímu umění, k schopnosti tvorby dramatického tvaru, což je pouhá (byť nezpochybnitelná) součást oborových cílů. Studenti by se měli spíše učit o sobě, o mezilidských vztazích, problematice sociálních skupin, vývoji lidstva a jeho globálních problémech. Ostatně právě studenti tvoří materiál v lekci dramatické výchovy – tvoří ho tím, že jednájí pohybem i slovem. To má dramatická výchova společné nejen s výchovou osobnostní a sociální, ale také s cíli psychosomatických disciplín. Rozvoj má vycházet z aktuální studentovy osobnosti, jeho zkušeností a motivací a na jejich základě má být plánován další průběh a cíle. Valenta (2008, s. 96) tento jednotící prvek popisuje jako souběh racionálních, emocionálních, etických a behaviorálních cílů s žádoucím vyústěním do jednání (a to jak ve vztahu k sobě samému, tak i do jednání sociálního, vztahového, nebo komunikačního).

Principy, na nichž je postaven systém dramatické výchovy, rozděluje Machková (1998):

- všeobecné principy, které má dramatická výchova společné s dalšími pedagogickými systémy (výchova zkušeností, prožíváním, hra, tvořivost a partnerství)

- specifické principy, tvořící identitu dramatické výchovy (psychosomatická jednota člověka, fikce, hra v roli, postup od situace k výrazu, zkoumání života lidí, jejich charakterů a vztahů a experimentace s ním a improvizace)

V rámci zaměření práce považuji za přínosnou a inspirující klasifikaci J. Provazníka (1998), kdy je za hlavní cíl dramatické výchovy považován:

- člověk orientující se v sobě (své psychofyzické organizaci) a ve světě
- člověk kompetentní, schopný používat dovednosti a poznatky aktivně, tvořivě a zodpovědně
- člověk schopný stálého sebezvývoje a adaptace, odolný vůči neustálým změnám, které s sebou moderní společnost přináší
- člověk vědomý si svých možností i limitů, člověk zdravě sebevědomý, ale současně pokorný, člověk, který je schopen sám sebe vnímat jako součást světa, jež ho v mnohém přesahuje

Naplnění takových cílů lze podle mého názoru očekávat od každého efektivního systému, který si klade za cíl osobnostní rozvoj studentů. Dramatickou výchovu od ostatních odlišuje využívání divadelních prvků, osobnostní a sociální výchova nabízí jedinečná témata a psychosomatické disciplíny kladou důraz na společný rozvoj psychické a somatické stránky člověka. Pokus o spojení všech systémů přináší praktická část diplomové práce.

3.2 Typologie metod a technik dramatické výchovy

Pojem metoda vymezuje Valenta (2008, s. 47) jako „*určitý způsob činnosti, kterým se žáci zmocňují v průběhu edukační akce určitého učiva tak, že u nich (ideálně) nastává učení a z něj vyplývající osvojení učiva; spojitě s tím tvoří jev zvaný „metoda“ též činnost učitele, kterým je žákova činnost, respektive žákovo učení navozováno a řízeno; tyto činnosti žáka i učitele tvoří (ideálně) společný celek, jímž je naplňován výchovný a vzdělávací cíl*“. Podobně termín shrnuje Maňák (In Provazník, 1998, s. 73), který metodou rozumí „*koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních činností žáků, který je zaměřen na dosažení výchovně vzdělávacích cílů*“. Jednoduše řečeno je to cesta, jak dosáhnout cíle.

Vzhledem k používání termínů v praktické části práce je nezbytné definovat také pojem technika, který chápe Valenta (2008, s. 48) jako „*typ metody vyžadující, aby učící se člověk prakticky a osobně jednal*“. V kontextu psychosomatických disciplín se setkáme spíše s potlačováním užívání pojmu technika – student zde totiž nedostává návod, jak k cíli dospět, pouze rámec a prostor, který mu individuální cestu k cíli umožňuje. Termín totiž příliš evokuje „*naučené rutinované zkušenosti (dovednosti) ať již získané na základě bytostního poznání nebo prostřednictvím nápodoby*“ (Hančil, 2000, s. 54). Psychosomatické disciplíny se však snaží rozvíjet studenty k pokaždé novému, tvořivému a autentickému jednání.

Vyčerpávající přehled metod (doplněných o celou řadu vzájemně ze sebe vyplývajících a na sebe navazujících technik) dramatické výchovy přinesla práce J. Valenty (1998), který metody klasifikoval do několika skupin:

- metoda plné (úplné) hry
- metody pantomimicko-pohybové
- metody verbálně zvukové
- metody graficko-písemné
- metody materiálově-věcné

Cvičení v dramatické výchově definuje J. Maňák (In Provozník, 1998, s. 76) jako „*opakované vykonávání určitých úkonů, operací, činností s cílem postupně je zdokonalovat a částečně automatizovat, čímž se vědomost a jednotlivý úkon mění v dovednost*“. Cvičení je založeno na plnění jednoznačných pokynů ze strany pedagoga.

Hlavní metodou, která prolíná všechny typy zavádění dramatické výchovy do vzdělávacích a výchovných systémů, je hra v roli. Jde o „*výchovnou a vzdělávací metodu, která vede k plnění esteticko-výchovných, osobnostně a sociálně rozvojových a věcně vzdělávacích cílů na základě většinou spíše improvizovaného rozehrání a následné reflexe fiktivní situace (většinou dramatické) s výchovně hodnotovým obsahem. Tato situace se uskutečňuje prostřednictvím hry hráčů (aktérů, herců), zastupujících svým chováním a jednáním více či méně fiktivní objekty (zejména osoby, ale i jiné bytosti, jevy apod.), včetně možnosti hrát v různé míře autenticity sebe samého*“ (Valenta, 2008, s. 53).

Tato metoda je pro dramatickou výchovu specifická, ale umožňuje využití také v rámci jiných systémů.

Základem je uplatňování principu improvizace, který je hlavním zdrojem činnostního učení v oboru a v rámci systému dramatické výchovy má klíčové postavení. Jde o „*mechanismus, základní princip nejdůležitějších metod a technik dramatické výchovy, který spočívá ve volném jednání, jímž v rámci nastolených pravidel hledá jedinec nebo skupina řešení daného úkolu / situace*“ (Provazník, 1998, s. 70).

V rámci kontextu práce je důležité zmínit se o typologii rolí tvořících obecný základ dramatické výchovy. Kromě tří základních rovin, určujících hloubku proměny hráče v jinou skutečnost, kterými je rovina simulace, rovina alterace a rovina charakterizace (Valenta, 2008), může dojít také k situacím, kdy přebírá hráč v rámci hry některou z autentických sociálních rolí, které plní i v běžném životě. Zde již přechází dramatická výchova ve výchovu osobnostní a sociální – nejde již tolik o hru, ale spíše o nahlížení svých vlastních rolí a pozic, což může mít efektivní dopad na osobnostní rozvoj studentů.

Nyní se budu krátce zabývat specifickým postupem s principy dramatické výchovy, kterého jsem využila v rámci realizovaného projektu – dramatickým strukturováním.

3.2.1 Dramatické strukturování

Podle Machkové (2007) dramatické strukturování umožňuje na jedné straně prohlubování a zpřesňování pedagogických principů a na druhé straně je metodou prezentace učební látky při vyučování různých předmětů. Výběr aktuálně potřebných témat, ze kterých další průběh lekce vychází, může být za využití dramatických prostředků vhodným přístupem k uplatnění dramatické výchovy v širším kontextu výchovy a vzdělávání (o tom ostatně vypovídá i rozličnost forem, s jakou je dramatické výchovy ve vzdělávání využíváno).

Svozilová (2000, s. 8) rozumí strukturou ve vztahu k dramatické hře „*logické uspořádání herních a mimoherních aktivit, které vychází z problematiky zkoumaného jevu – tématu – a zohledňuje v maximální míře potřeby a možnosti skupiny, s kterou učitel pracuje. Tomu by měla odpovídat i volba strategií a postupů, které zahrnují výběr vhodných aktivit a technik*“. Důležitými pojmy dramatického strukturování se tak stávají téma, skupina, strategie, herní i mimoherní aktivity, metody a techniky a osobnost učitele (Machková,

2007). Jde o „skupinovou tvůrčí činnost, která spojuje účastníky za společným účelem – prozkoumáváním, hledáním osobních i obecných významů a řešením nastolených problémů skrze vlastní zkušenost v rámci společně budovaného herního celku“ (Svozilová, 2000, s. 8). Strukturované drama „má pevnou kostru, kterou si učitel předem připraví, ale neví, čím ji žáci naplní“ (Svobodová, 1998, s. 19). Tak dochází ke vzniku rámcově připravených situací, které jsou pro účastníky lekce neznámé, nové. V rámci jejich řešení se učí tvořivému a autentickému jednání (ať už v roli nebo sami za sebe). Interakce ve skupině vedou k rozvoji kooperace a prohlubování komunikace.

Uvažujeme-li však o možnostech, které práce se strukturovaným dramatem nabízí, je nutné zohlednit zejména její hlavní součásti, za které v souladu s odbornou literaturou považují pedagoga, studenty jako účastníky dramatické lekce a její obsah. Pedagog plní při stanovování i naplňování cílů klíčovou roli. Konkrétně lze vymezit tři roviny, mezi kterými musí být schopen v rámci své práce flexibilně přecházet. Podle Svozilové (2000) jde o:

- úroveň autentické osoby (psychofyzické předpoklady)
- úroveň učitele dramatické výchovy (sociálně pedagogické předpoklady)
- úroveň učitele v roli (herecké předpoklady)

Obecně úspěšnost lekce a naplnění jejích cílů podmiňuje speciální vybavenost pedagoga, která zahrnuje tvořivost, rozvinutou představivost a fantazii, fabulační schopnosti, cit pro temporytmus a prostor a smysl pro tvar (Bláhová, 1996).

J. Provazník (1998, s. 80) uvádí Neelandsovu klasifikaci technik, které pedagog může používat při dramatickém strukturování. Podle funkce ve struktuře rozlišuje Neelands:

- akce vytvářející kontext
- akce zaměřené na příběh
- akce vytvářející atmosféru
- akce zaměřené na reflexi

Ať už využijeme všechny uvedené techniky chronologicky, nebo některé vypustíme, „základem pro stanovení každého kroku je ohnisko, jinak též zaměření, zaostření, či konkréti-zace tématu, jeho zužování, výběr dějového rámce, konkrétních postav, situací

a jednání, jejichž prostřednictvím a na nichž lze téma řešit“ (Machková, 2007, s. 126). Z tohoto předpokladu jsem se snažila vycházet při přípravě lekcí realizovaného projektu.

3.3 Klíčová témata osobnostní a sociální výchovy

V pojetí osobnostní a sociální výchovy vycházím především z textů k projektu „Dokážu to?“ občanského sdružení AISIS. Další informace čerpám z *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*. Zde je osobnostní a sociální výchova zařazena mezi tzv. průřezová témata, která v *Rámcovém programu* (2007) reprezentují okruhy aktuálních problémů současného světa, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet jejich osobnost. Jak jsem uvedla výše, v případě osobnostní a sociální výchovy jde o relativně otevřený systém, využívající prostředků a metod z různých zdrojů. Také zavádění do praxe se děje rozličnými formami.

Oborové cíle jsou vymezeny v rámci dvou oblastí – v oblasti vědomostí, dovedností a schopností a následně v oblasti postojů a hodnot. K jejich naplnění má dojít pomocí témat, která uvádí ve shodě s *Rámcovým vzdělávacím programem* Valenta (2006):

- osobnostní rozvoj, zahrnující rozvoj schopnosti poznávání, sebepoznání a sebepojetí, seberegulaci a sebeorganizaci, psychohygienu a kreativitu
- sociální rozvoj, odrážející se v poznávání lidí, mezilidských vztahů, možností komunikace, kooperace a kompetice
- morální rozvoj, který se soustředí na řešení problémů, rozhodovací dovednosti, hodnoty, postoje a praktickou etiku

Vzhledem k povaze témat, která by se měla nějakým způsobem dotýkat každého účastníka lekce, je třeba počítat s jejich odmítavou reakcí. Volba náhradního tématu či obsahu by měla být až poslední „únikovou možností“ – pedagog by se měl především snažit o volbu takových metod a technik, které vycházejí z aktuálních možností účastníků. Neměl by účastníky vystavovat zbytečnému pocitu trapnosti, který může vzniknout jako důsledek špatného odhadu skupiny. Předpokladem pozitivního posunu je oboustranná komunikace mezi skupinou a pedagogem, jejíž součástí může být také společná volba příštích témat.

Uvedená témata se v osobnostní a sociální výchově realizují prakticky (za využití vhodných her, cvičení, modelových situací a diskusí). Velký prostor by zde měla dostat cílená

reflexe. Kromě toho však Valenta (2006) uvádí tzv. aplikační témata, která nejsou zahrnuta do *Rámcového vzdělávacího programu*. Jde o specifické aplikace, využívající ve velké míře systému dramatické výchovy a její základní metody – hry v roli. „*V rámci odborného vzdělávání, tedy při přípravě na určitou specifickou profesi či určitý specifický typ činností, můžeme při osobnostním a sociálním rozvoji vycházet od role, pro kterou člověka připravujeme, a od situací, do nichž se člověk při výkonu této role dostává*“ (Valenta, 2006, s. 41). Jednání v rolích a ve specifických situacích lze tematizovat dle zájmů a potřeb konkrétní skupiny či aktuální situace během lekce – to má velmi blízko k systému strukturovaného dramatu a kromě toho umožňuje vzájemné prolínání metod a technik⁴.

Přestože je komunikace ve výše zmíněné typologii témat řazena do oblasti sociálního rozvoje, je nepochybně předpokladem a nástrojem v celém systému osobnostní a sociální výchovy. A naopak nejlepším tréninkem komunikace je práce na vyrovnaném sebepojetí, které zvyšuje kvality komunikace „*tím, že takto vybavený jedinec si nemusí v situacích setkávání s druhými lidmi neustále něco dokazovat, nemusí se tolik orientovat na sebe, nýbrž se může skutečně věnovat druhým*“ (Valenta, 2005, s. 49). Úkolem je vést žáky v rámci rozvoje komunikace:

- k poznání sebe samých a k posilování dobrého sebepojetí
- k poznání svých osobních komunikačních kladů a záporů
- k poznání možností jejich využití-nevyužití v situacích
- k poznání možností ovlivnění a změny svých komunikačních dovedností

Budovat sebepojetí znamená pracovat na rozvoji sebereflexe a schopnosti nést odpovědnost za vlastní jednání. Nejde totiž pouze o komunikaci interpersonální, ale také o její intrapersonální podobu. Jak říká Plichta (2000, s. 50), „*nejsme určováni tolik svým vědomím a vlastní vůlí, nýbrž daleko složitějšími procesy vlastního sebeprožívání a způsobem komunikace s naším okolím*“. Kromě toho je zde pozornost věnována jak komunikaci verbální, tak i jejím neverbálním formám a literatura přináší celou řadu způsobů

⁴ Kromě dramatické výchovy využívá osobnostní a sociální výchova inspirace a metodické podpory zážitkové pedagogiky, kooperativního učení a kritického myšlení (Valenta, 2006).

a námětů pro její rozvoj. Mnohé z nich jsou inspirativní i v rámci snahy uplatnění prvků psychosomatických disciplín.

3.4 Reflexe jako základní princip dalšího rozvoje

Reflexi popisuje Valenta (2008, s. 288) jako „*učební situaci věnovanou zhodnocení zkušenosti, která ožila/nově vznikla v průběhu předchozí lekce*“. Všechny výše popisované systémy považují reflexi za nepostradatelnou součást procesu. Jak uvádí Way (1996, s. 25), „*falešná představa o dramatu a o přístupu k rozvíjení lidí dramatem spočívá v domněnce, že svobodnost této aktivity znamená ponechávat účastníky bez pomoci, odkázané jen na svou vlastní zkušenost*“. Obecně lze říci, že poučené a cílené vedení k schopnosti sebereflexe směřuje k vědomé sebeaktualizaci a umožňuje člověku vycházet ze sebe samého při stanovování dalších cílů, ať už se týkají profesního uplatnění nebo zkvalitňování „pouhé“ lidské existence. Osobnost je „*schopná reflexe vlastní existence, svých cílů, a tak je donucená rozhodovat o své činnosti přemýšlením*“ (Plichta, 2000, s. 50). Konkrétněji se reflexi v rámci dramatické a osobnostní výchovy věnuje Valenta (2008), když vymezuje prvky, ze kterých se skládá:

- připomenutí toho, co se v rámci lekce odehrálo, popis jednotlivých aktivit
- zpětná vazba, popis toho, co účastníci vnímali a jak to na ně zapůsobilo
- hodnocení, neboli připisování kvality a hodnoty tomu, co se odehrálo
- poučení, směřování k zobecnění problému a jeho včlenění do vlastní zkušenosti
- plán změny pro další činnost či vlastní zdokonalení

Takto koncipovaná skupinová závěrečná reflexe směřuje k lepší formulaci postojů či názorů a zřetelnému uvědomění si prožitků, ke kterým v rámci lekce došlo. Jakousi nadstavbu pak tvoří sebereflexe, která probíhá individuálně a je určitým zamyšlením se nad sebou samým. Podle mého názoru jde však o vzájemně se podmiňující procesy, tudíž jsem se snažila jednotlivá setkání v rámci realizovaného projektu pravidelně ukončovat společnou reflexí, popřípadě podle momentální situace zařazovat reflexe i v průběhu lekce. Každá reflexe by se měla odvíjet od cíle, jehož naplnění v rámci lekce předpokládáme – reflexe je tedy významným ukazatelem skutečného naplňování cílů.

4 SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÉ JEVY A JEJICH PREVENCE

Teorie sociálně patologických jevů, zabývající se jejich příčinami, vznikem a důsledky pro společnost i jednotlivce, je značně rozsáhlá a cílem mé diplomové práce není ji vyčerpat. Krátký exkurz do problematiky uvádím především z toho důvodu, že se sociálně patologické jevy staly zastřešujícím tématem praktické části práce, v rámci které mělo docházet k osobnostnímu rozvoji studentů sociální pedagogiky. Proniknutí do podstaty sociálně patologických jevů mě posléze přivedlo k otázkám užití principů psychosomatických disciplín v primární prevenci. Také z toho důvodu jsem se rozhodla pro zařazení této kapitoly, jejímž cílem je vymezit sociálně pedagogický přístup k jevům, které mohou představovat při práci s jedinci a skupinami rizika. Přestože jde zdánlivě o souvislost pouze okrajovou, podle mého názoru jsou sociálně patologické jevy klíčovým tématem a zájmem sociální pedagogiky. Každý absolvent vstupující do praxe by měl zaujmout k těmto fenoménům vlastní stanovisko, vyplývající nejen z jeho odborné erudice, ale především z určité životní zkušenosti a vůbec individuálního postoje ke světu.

Pokud vycházíme z jednoduchého rozboru samotného termínu, kde sociální lze chápat jako „*týkající se úsilí, snahy o zlepšení společenských poměrů*“ (Petráčková, Kraus, 2000, s. 698), pak patří snaha o aktivní vytvoření vlastního názoru na téma k základním požadavkům efektivní sociálně pedagogické práce. Takové chápání problematiky odpovídá poznání, že „*v běžném povědomí je příliš příkře oddělována oblast tzv. „normálního“ chování od tzv. „patologického“*“ (Jedlička, Kořa, 1998, s. 8). Co je ovšem normální chování? Podle Ondrejčkoviče (2001, s. 12) je za normální smysluplné pokládat „*sociální jevy a procesy, ale i sociální situace, které umožňují člověku takové životní projevy, jaké jsou výsledkem konsenzu a nepotřebují vždy zvláštní argumentaci pro vlastní zdůvodňování*“. Dá se tedy říci, že posuzování normality v jednání člověka je vždy závislé na kontextu konkrétní sociální skupiny či společnosti. Dalo by se ozdravením společnosti předejít dalšímu vzniku sociálně patologických jevů?

Život nás všech se odehrává v kontextu společnosti 21. století, která s sebou kromě velkých pozitiv, usnadňujících naši existenci, přináší celou řadu rizik a nebezpečí. Postmoderní doba je charakteristická mnohostí názorů a postojů, vytvářejících ve společnosti složitou strukturu vztahů a zájmů. Jevy, které podle některých společenských skupin ještě spadají do hranic normality, nemusí jiné skupiny za normální považovat. Inspirování teorií sociál-

ního konstruktivismu můžeme považovat svět za výsledek individuálních konstrukcí, které si v rámci jeho odrazu v sobě vytváří každý z nás. Vnímání sociálně patologického jednání je tedy relativní, závislé na jedinečnosti člověka, na prostředí, které ho obklopuje a utváří, a na jeho společenských normách, konvencích a hranicích. Zjednodušeně řečeno je tedy patologickým takové jednání, které již nespadá do značně reaktivních mezí normality. Úkolem sociálního pedagoga je tyto fenomény aktivně vyhledávat a podílet se na řešení problémů s nimi spojených. Přestože se v této kapitole budu krátce věnovat také způsobům prevence sociálně patologických jevů, podle mého názoru zde plní důležitou roli především osobnostní rozvoj studentů. Ten může v ideálním případě poskytovat takovou konstrukci světa, v jehož hranicích normality sociálně patologické jednání nemá místo.

4.1 Charakteristika sociálně patologických jevů

Podle Ondrejčkoviče (2001) pojem sociální patologie souhrnně označuje nemocné, nenormální, všeobecně nežádoucí společenské jevy, jakož i sankcionované formy deviantního chování a studium příčin jejich vzniku a existence. Sociálně patologickým jevem se pak konkrétně rozumí *„takové jednání jedince, které je charakteristické především nezdravým životním stylem, nedodržováním nebo porušováním sociálních norem, zákonů, předpisů a etických hodnot, chování a jednání, které vede k poškozování zdraví jedince, prostředí, ve kterém žije a pracuje, a ve svém důsledku pak k individuálním, skupinovým či celospolečenským poruchám a deformacím“* (Pokorný, Telcová, Tomko, 2001, s. 9). Tedy takové jednání či chování, které je pro jedince i společnost nevhodné a ohrožující.

Mühlpachr (2001) uvádí, že rozsah prorůstání sociálně patologických jevů do chování dětí a mládeže je závislý na:

- kvalitě vnitřních regulativů chování, kterou ovlivňuje socializační proces v prostředí rodiny, školy a nejbližším sociálním okolí
- kvalitě vnějších regulativů, tedy na intenzitě a funkčnosti formální kontroly (škola, policie, výchovná zařízení) a neformální kontroly (sociální kontrola rodiny, spolužáků, vrstevníků)
- objektivní sociální situaci ve společnosti, související s obecně uznávanými hodnotami, či kvalitou kultury

Mühlpachrova klasifikace přináší informace o tom, v jakých společenských kontextech dochází k projevům sociálně patologického chování, a kde je tudíž vhodné pracovat na jeho prevenci (rodina, škola, lokální prostředí, vrstevnická skupina, volný čas). Tyto oblasti zahrnují veškeré společenské prostředí, v němž se děti a mládež pohybují, v němž dochází k jejich socializaci. Je vůbec možné takové sociálně pedagogické působení, které by zahrnulo všechny tyto oblasti a tak by předcházelo rozvoji sociálně patologických jevů u jednotlivých subjektů?

4.1.1 Nejčastější formy sociálně patologických jevů

Sociálně patologické jevy jsou nevítanou součástí každé společnosti. Jsou jakousi odchylkou od normy, jejíž dodržování však společnost vyžaduje, a proto její odmítání a překračování nepovažuje za akceptovatelné. Ondrejko (2001) nabízí několik přístupů ke kategorizaci sociálně patologických jevů. Jedním z nich je třídění podle toho, zda jde o patologické jevy a skutky zaměřené na sebe (snížení pudu sebezáchovy jedince) či jinou bytost (zánik či zkrácení života, omezení práv jiného). Důležité je zohlednit, zda jde o jednání z vlastní vůle jedince či jednání způsobené jinými. Podle odborné literatury⁵ jde nejčastěji o tyto patologické jevy:

- patologické závislosti (závislost drogová, závislost na alkoholu a tabáku, závislost na hracích automatech)
- asociální jevy (kriminalita, záškoláctví, šikana, vandalismus, prostituce)
- závadové skupiny (sekty a sektářství)
- sebezničující tendence (sebepoškozování, sebevražednost, mentální anorexie, mentální bulimie, předčasná sexualita)
- agrese a agresivita (hostilita, násilí, syndrom CAN, rasismus, xenofobie)

Metodický pokyn k primární prevenci sociálně patologických jevů (2007) v podstatě vymezuje dvě oblasti sociálně patologických jevů:

⁵ Mühlpacher (2001); Ondrejko (2001); Jedlička, Kořan (1998).

- rizikové jevy, kterým je nutno v chování žáků předcházet (záškoláctví, šikana, rasismus, xenofobie, vandalismus, kriminalita, delikvence, užívání návykových látek - onemocnění HIV/AIDS a další infekční nemoci, s užíváním návykových látek související, závislost na politickém a náboženském extremismu, netolismus a patologické hráčství)
- rizikové jevy, jichž je nutné si všimnout v zájmu včasné intervence a ochrany žáků (domácí násilí, týrání a zneužívání dětí, ohrožování mravní výchovy mládeže, poruchy příjmu potravy)

Jde tedy o celkovou ochranu jednotlivce (zde žáka) – ať už před sebou samotným, nebo před ostatními lidmi. Jako efektivní se jeví takový rozvoj člověka, který mu již primárně nastavuje negativní pohled na sociálně patologické jevy a zakládá možnost objektivního přístupu k případným rizikovým situacím a jejich rozpoznání. Zdravé sebevědomí umožňuje interiorizované odmítnutí rozličných forem sebedestrukce i agresivních projevů. Předchází se tak nutnosti použít represivní opatření a sankce, kterými se společnost snaží omezit a potlačit sociálně patologické jevy. Díky dlouhodobé, záměrné a cílené prevenci k jejich rozvoji u jedince nemusí totiž vůbec dojít.

4.2 Prevence sociálně patologických jevů

Podle Matouška (2003) představuje prevence soubor opatření, kterými je možné předcházet sociálnímu selhání, a to zejména tomu, které je v rozporu se základními společenskými hodnotami. Nejen že tak chrání jedince samotného, ale přispívá také k sanaci společnosti. Bednářová (2000, s. 74) charakterizuje sociální prevenci jako „*soubor aktivit, ovlivňujících proces socializace a sociální integrace, které jsou zaměřeny na změnu nepříznivých sociálních, případně socioekonomických podmínek, vedoucích ke vzniku a šíření poruch sociálních procesů a institutů, které jsou příčinou negativních jevů života jedince*“. Má sloužit k ochraně společnosti před negativními jevy, které ohrožují její základní hodnoty.

Bednářová (2000) dále rozděluje prevenci podle typu adresáta:

- primární, která je zaměřena na zdravé fungování společnosti, kdy „*základním principem je výchova ke zdravému životnímu stylu, k osvojení pozitivního sociálního chování a zachování integrity osobnosti*“ (Metodický pokyn k primární prevenci sociálně patologických jevů, 2007, s. 2)

- sekundární, jež se zaměřuje na mladistvé, u nichž je zvýšená pravděpodobnost sociální patologie, nebo u nich již ke vzniku problému bez závažných důsledků došlo; zahrnuje především vyhledávání problému a podávání informací (poradenství)
- terciární, která se snaží předcházet recidivě a prohlubování problémů, plynoucích z patologického jednání jedinců – jde o poskytnutí odborné pomoci, minimalizaci škod a resocializaci

Jak uvádí Hermochová (2004, s. 7), „každá společnost je tak kvalitní, jak kvalitní jsou skupiny, ze kterých se skládá. A každá skupina může být jen tak kvalitní, jak kvalitní jsou její členové“. Připisuje-li Ondrejko (2001) sociálně patologickým jevům nadindividuální charakter, což znamená, že tyto existují i bez toho, aby si je jednotlivec uvědomoval, prevence představuje základní přístup k jejich eliminaci v lidském chování, neboť obecně se jejich výskytu zabránit nedá.

4.2.1 Primární prevence sociálně patologických jevů

Cílem primární prevence je předcházet problémům ještě předtím, než se vyskytnou. V nejširším pojetí lze primární prevencí nazvat „všechny aktivity a činy, které mají za cíl změnit názory, postoje a chování lidí tak, aby u nich nedošlo ke vzniku daného nežádoucího jevu (vzniku závislosti na návykových látkách, kriminálního chování, rasismu atd.)“ (Vybrané termíny primární prevence, 2007, s. 15). Zahrnuje v podstatě celou populaci (společnost jako celek nebo různé společenské skupiny), jde o dlouhodobou a kontinuální snahu předcházet vzniku a šíření sociálně patologických jevů. Kalina (2003) rozděluje cílové skupiny primární prevence následovně:

- primární, zahrnující ty, jejichž postoje a chování chceme přímo ovlivňovat
- sekundární, kterou tvoří ti, jež mají velký a přímý vliv na primární skupinu

Prostředků, kterých může primární prevence využít, existuje celá řada – od masmédií (noviny, televize) až po výchovně vzdělávací zařízení. Široká síť vzájemně propojených vztahů mezi jednotlivými oblastmi preventivního působení pak umožňuje její efektivnější fungování.

Metodický pokyn k primární prevenci sociálně patologických jevů (2007) dále rozděluje primární prevenci na nespecifickou a specifickou:

- nespecifická primární prevence rozvíjí žádoucí formy chování a zahrnuje všechny aktivity, které podporují zdravý životní styl a osvojování pozitivního sociálního chování prostřednictvím smysluplného využívání volného času a zdravého rozvoje osobnosti
- specifická primární prevence je orientovaná proti konkrétnímu riziku a zahrnuje takové aktivity a programy, které jsou zaměřeny specificky na předcházení a omezování výskytu rizikového chování

Ondrejko (2001) všeobecně formuluje oblasti cílů péče o jedince (sebeuskutečňování a sebeurčení, produktivita, humánní sexualita, sociabilita, fantazie a spontánnost, kreativita). Naplnění těchto oblastí by mělo přispívat k zamezování vzniku sociálně patologických jevů, neboť vede k rozvoji zdravého životního stylu. Jakým způsobem k němu ovšem konkrétně přispívá z hlediska sociální pedagogiky?

K činnosti školního metodika prevence, jehož úkolem je zajišťovat na školách a ve školských zařízeních primární prevenci sociálně patologických jevů, patří koordinace přípravy Minimálního preventivního programu a jeho zavádění podle aktuálních potřeb a podmínek. Vzhledem k tomu, že činnost školního metodika prevence spočívá především v aktivitách na místní úrovni (na úrovni mikroprostředí), zahrnuje obvykle přednášky, besedy, či komponované pořady (Kalina, 2003). Ať už jde ale o prevenci jednorázovou, nebo o dlouhodobě koncipované preventivní programy, cílem by mělo být nejen přinášet informace z oblasti sociální patologie, ale v ideálním případě také umožňovat dětem a mládeži výcvik v sociálních dovednostech. Spolupráce s rodinou a společná snaha o kvalitní naplňování volného času dětí pak vytváří bezpečný prostor pro takový rozvoj osobnosti, který dokáže na rizikové situace reagovat.

4.2.2 Efektivní program primární prevence sociálně patologických jevů

Metodický pokyn k primární prevenci sociálně patologických jevů (2007, s. 2) vymezuje efektivní primární prevenci jako kontinuální a komplexní programy „pomáhající čelit žákům sociálnímu tlaku, zaměřené na zkvalitnění komunikace, nenásilné zvládání konfliktů, odmítání návykových látek, zvyšování zdravého sebevědomí, zvládání úzkosti a stresu apod.“ Vedle budování teoretického povědomí jde tedy především o jakousi přípravu osobnosti žáka (studenta) na možný vznik rizikových situací a vybavení dovednostmi a schopnostmi jim čelit a dokázat takové situace efektivně řešit. Prevence se stává účinnou,

dojde-li k naplnění tří podmínek: „cílenost, tedy zaměření na konkrétní problém v konkrétní skupině, komplexnost neboli naplňující uchopení problému, které svým záberem osloví co nejširší spektrum dětí s potenciálem sociálně patologického chování, a dlouhodobost neboli dostatečně vytrvalé působení“ (Toman in Svobodová, 2009, s. 18).

Pokud jde o oblast prevence, mělo by dojít k proměně rolí – direktivní přístup pedagoga se zřejmě příliš neosvědčí, stejně tak neúčinné je „*zastrašování, citové apely, pouhé předávání informací, samostatně realizované jednorázové akce a potlačování diskuze*“ (Metodický pokyn k primární prevenci sociálně patologických jevů, 2007, s. 2). K tomu může přispět využití alternativních forem prevence, které se snaží nalézat nové přístupy, reagující na zájmy a potřeby nových generací, vyrůstajících v rychle se proměňující společnosti. Aby byla prevence úspěšná, měla by být přizpůsobena konkrétní cílové skupině a reagovat na potřeby a problémy komunity. Kreativní a interaktivní způsob, umožňující přímé zapojení skupiny do programu, zvyšuje její zaujetí. Podle mého názoru tyto požadavky splňuje uplatnění prvků psychosomatických disciplín v kombinaci s výše zmíněnými metodami osobnostní či dramatické výchovy.

Změny by měly vést k aktivizování žáka, který se najednou ocitne v neznámé roli, kdy prožívá zcela nové situace, a tudíž nemůže spoléhat na vedoucí úlohu pedagoga, který doposud předával veškeré informace o tom, co je správné a co ne. „*Do centra činnosti učitele jako profesionála stále výrazněji vstupují otázky životních hodnot a tím se neobyčejně rozšiřuje pole jeho působení. Zcela jistě je od učitelů a vychovatelů daleko více než v minulosti vyžadována celá řada zásahů, pro něž nebyli původně kvalifikováni a které je nutí nejen k samostudiu nových oborů, ale i k vyššímu stupni sebezpoznání a sebereflexe vlastních aktivit*“ (Jedlička, Kořa, 1998, s. 16). Takový postup vede k neustálé sebeaktualizaci nejen u pedagogů, ale posléze také u jejich žáků, což zpětně opět ovlivňuje další rozvoj pedagoga. Pouze díky společné komunikaci a otevřeným interakcím může docházet k oboustrannému rozvoji a vzájemnému obohacování.

Podle Palarčíkové (2008, s. 141) sice doposud v České republice „*nebyl připraven žádný ucelený koncept vyhodnocování účinků programů primární prevence*“, přesto řada hodnotících kritérií existuje. Následující přehledy uvádí kritéria efektivity programů primární prevence, jak je vymezily dva týmy uznávaných odborníků (volně podle Palarčíkové, 2008).

První přehled lze pro větší srozumitelnost znázornit tabulkou, která na jedné straně uvádí vhodný přístup k primární prevenci a na druhé straně přístup nevhodný:

VHODNÝ PŘÍSTUP	NEVHODNÝ PŘÍSTUP
Podpora sebedůvěry, aktivity a zájmů.	Odstrašování, triviální „prostě řekni ne“.
Kontinuální proces.	Jednorázová akce.
Živé (interakční) učení.	Zaměření pouze na poznatky, přednášky
Využívání směrodatných vzorů.	Neosobnost, formalismus, využívání ex-userů nebo aktuálních uživatelů, stavění na „hvězdách“.
Otevřená hodnotně moderovaná diskuse.	Potlačování nebo „bezbřehost“ diskuse.
Zapojení do života místní komunity.	Vedení „shora“ a mimo místní kontext.
Realizaci navrhují a řídí kvalifikovaní inter-disciplinární odborníci v primární prevenci.	Amatérismus realizátorů, náhodný výběr úzkých specialistů neškolených v primární prevenci.

Tabulka 1 Kritéria efektivity programu primární prevence (Kalina, 2003)

Další přehled kritérií (Nešpor in Palarčíková, 2008) efektivního programu všeobecné prevence zdůrazňuje mimo jiné požadavky, aby program:

- odpovídal věku, byl soustavný a dlouhodobý
- interaktivní formou zahrnoval podstatnou část žáků
- přispíval k získání relevantních sociálních dovedností potřebných pro život
- byl komplexní a využíval více strategií
- počítal s komplikacemi a nabízel možnosti jak je zvládat

Nešpor (1999) považuje za nejdůležitější ukazatel efektivity preventivního programu změnu chování, která může korelovat se změnou postojů, ale její korelace s mírou znalostí je velmi slabá a nespolehlivá. Preventivní programy zaměřené pouze na předávání informací a znalostí proto nebývají efektivní.

„Žijeme v době, kdy stále vzrůstající obavy vyvolává vandalismus, užívání drog a další jevy směřující proti společnosti i proti dítěti samému. Tyto obavy jsou často vyjadřovány

v podobě kritiky určené školám. Obvykle nebývá tato kritika oprávněná, školy však na ni mohou nejlépe odpovědět tím, že využijí všech oblastí svého vzdělávacího programu jako pomoci k rozvíjení já, tedy činitele, jenž rozhoduje o tom, zda děti vyzrají v dobře přizpůsobené a společensky konstruktivní lidské bytosti“ (Fontana, 1997, s. 271). Obecně lze formulovat, že plně rozvinutá osobnost, schopná zdravého sebepojetí, je v rámci prevence sociálně patologických jevů hodnotnějším cílem než pouhá transmise systému odborných poznatků. Přestože se fakta, týkající se sociálně patologických jevů postupem doby proměňují, rozvoj integrované a autentické osobnosti umožňuje čelit aktuálním hrozbám stejně jako nově vznikajícím budoucím rizikům.

Na závěr krátkého vymezení vlastností efektivního programu primární prevence se dostávám k myšlenkám, které by však podle mého názoru měly stát již v začátcích každého uvažování o uskutečnění preventivního programu. Jedinou účinnou prevencí může být otevřená komunikace, pravdivé informace a zdravé sebevědomí. Není v našich sociálně pedagogických silách, abychom eliminovali existenci ohrožujících fenoménů. Zřejmě nedokážeme ani zajistit kvalitní rozvoj osobností studentů a žáků v jejich sociálním prostředí. Můžeme se však aktivně podílet na jejich osobnostním rozvoji a tak předcházet sociálně patologickým jevům „zevnitř“. Neboť *„jestliže pedagogika současnosti se nekoncentruje se stejnou intenzitou na vnitřní interakce ve struktuře lidského systému a na jeho prožitkové ego, jako na gramaticko matematické obsahy, deformuje strukturu lidské osobnosti a tím podle zákona zpětného působení i lidské společnosti jakéhokoli rozsahu“* (Plichta, 2000, s. 52. Snížíme-li poptávku odmítavým postojem ohrožených, také nabídka ohrožujících snad postupem doby ustoupí.

5 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

V první části diplomové práce jsem se pokusila objasnit základní teoretická východiska, a inspirační zdroje, které pro mě byly důležité během přípravy a vyhodnocování pedagogického výzkumu. Kromě toho jsem se snažila v předchozích čtyřech kapitolách integrovat poznatky několika systémů do logického a jasně čitelného kompaktního celku, který se pro mě stal při práci na výzkumu jakýmsi myšlenkovým paradigmatem.

V první kapitole se věnuji osobnostnímu rozvoji studentů sociální pedagogiky vzhledem k jejich dalšímu profesnímu směřování a možnostem, které jim v současné době profesní příprava nabízí. Klasifikace kompetencí sociálních pedagogů mi umožnila zdůraznit ty z nich, které považuji z hlediska široké koncepce oboru za podstatné pro uplatnění absolventů v praxi. Zjistila jsem, že primárním cílem by měl být především v první fázi studia rozvoj sociálních a osobnostních kompetencí, tvořících jeden na sebe navazující a ze sebe vycházející celek. Bohužel jde o ideální stav – „*v oblasti výchovy k osobnosti neposkytuje současná pedagogika téměř vůbec nic, vyžaduje spíše pasivní adaptaci, která podle zákona zpětného propojení vede k oslabení všech potenciálních sil lidského individua a jeho nevyužitých možností*“ (Plichta, 2000, s. 52). Takové zjištění mě vedlo k zvažování potenciálu, který nabízí konkrétní výchovné (vzdělávací) systémy, tvořící obsah následujících kapitol. Inspirovala jsem se také myšlenkami pedagogického konstruktivismu, jehož základním požadavkem je vycházet z toho, co již student ví, a Kolbovým zkušenostním modelem učení, který klade důraz na schopnost studentovy sebereflexe a dalšího efektivního plánování individuálního rozvoje.

Druhá kapitola tvoří ohnisko celé teoretické práce – vymezuji zde psychosomatické disciplíny, jak s nimi pracuje KATaP pražské DAMU pod vedením prof. I. Vyskočila. Důležitým pojmem je především psychosomatická kondice, jejíž nabytí považuji za základní předpoklad kvalitního pedagogického působení a možnost dalšího osobnostního rozvoje. Teoretické poznání mě přivedlo k přesvědčení, že psychosomatické pojetí osobnostní přípravy nabízí pěstování zvláštního talentu, jehož uplatnění je možné nejen u herců, ale ve všech profesích, které mají v náplni práce veřejné vystupování. Takové studium zahrnuje „*zkoumání podmínek osobního růstu, ochotu na sobě pracovat a podstupovat různé autorské pokusy*“ (Vyskočilová, 2002, s. 5). Důležitou součástí systému je opět reflexe (která je ostatně primárním zdrojem dat ve výzkumu).

Následující kapitola se věnuje systémům dramatické, osobnostní a sociální výchovy, které se snažím dávat do souvislosti s psychosomatickými disciplínami. Jednotlivé systémy teoreticky propojuji, hledám jejich souvislosti a naznačuji tak další směřování ke koncepci výzkumného záměru. Objasnění základní typologie metod dramatické výchovy a seznámení se s klíčovými tématy osobnostní a sociální výchovy považuji za vhodné z hlediska výzkumu.

Poslední kapitola teoretické části se týká problematiky sociálně patologických jevů, jako zastřešujícího tématu výzkumu. Kromě toho, že přináší jejich charakteristiku a osvětluje systém primární prevence, nastoluje nové otázky, týkající se uplatnění prvků psychosomatických disciplín v osobnostním rozvoji s ohledem na prevenci sociálně patologických jevů. Přestože zdánlivě zařazení čtvrté kapitoly nespadá do celkové koncepce a zaměření práce, považuji ji za velmi důležitou. Díky objasnění systému prevence sociálně patologických jevů, jejich forem a typů, můžu v praktické části lépe definovat metodický plán vlastní konstrukce v kontextu primární prevence. Jasně vědomí jeho charakteru a možností může být vodítkem k jeho další aplikaci, realizaci a modifikaci. Vymezení efektivního programu primární prevence také stanoví pravidla a hranice, bez jejichž dodržování nemohou být naplněny primárně preventivní cíle.

Nyní se budu věnovat výzkumu, jehož cílem je zjistit, jaký vliv mají prvky psychosomatických disciplín v osobnostním rozvoji studentů na jejich osobnostní rozvoj, schopnost sebe-reflexe a nabývání psychosomatické kondice.

Praktická část práce přinese metodiku projektu, který jsem v rámci výzkumu realizovala, a rámcový obsah jednotlivých lekcí. Záměrem je uvést čtenáře do činností, které v rámci výzkumu probíhaly a usnadnit mu tak porozumění analýze získaných dat. Tu přináší druhá kapitola praktické části, stejně jako výsledky kvalitativního pedagogického výzkumu.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

6 PLÁN VÝZKUMNÉHO PROJEKTU „JÁ VE SVĚTĚ – SVĚT VE M(N)Ě“

První kapitola praktické části diplomové práce přináší rámcový popis projektu, v jehož kontextu byl proveden výzkum, včetně dílčích cílů jednotlivých lekcí. Název projektu vyplývá ze způsobu jeho zpracování: studenti jsou vedeni od pojmu JÁ, o jehož definici se sami pokusili, přes pojmy TY, MY, ONI až k pojmu SVĚT. Zkoumali svůj postoj k sobě samým, k ostatním lidem a ke světu – hledali sebe, své místo ve světě a svět v sobě. Nešlo jen o svět ve mně, který každý individuálně pozoruje a vnímá skrze sebe sama, své prožívání. Šlo také o svět, který ve mě vešel, který do mě vchází a nějak na mě působí právě teď – mimo jiné prostřednictvím prvků psychosomatických disciplín.

Plán obsahuje pět základních témat (JÁ, JÁ a TY, JÁTY, JÁ a ONI, JÁ a SVĚT), která se během realizace dvakrát zopakovala (vždy v první a následně druhé polovině projektu). V rámci každého z témat byla použita specifická stavba lekce a s malými obměnami se zopakovaly také užité techniky.

Obsah jednotlivých lekcí⁶ tvořily především:

- metody a techniky dramatické výchovy (Machková, 1998, Valenta, 1998)
- metody osobnostní a sociální výchovy (Valenta, 2006)
- aktivity vytvořené na základě poznatků KATaP DAMU (Vyskočilová, 2002)
- nové vlastní aktivity, tvořící logický rámec jednotlivých lekcí

Zastřešujícím tématem se stala problematika sociálně patologických jevů, která se více či méně zřetelně objevovala v každém ze seminářů. V kontextu každého z hlavních témat se objevovala taková rizika, která jsou společností považována za patologická a na něž je vhodné studenty preventivně připravovat.

Realizace pedagogického experimentu proběhla v rámci deseti dvou hodinových setkání (seminářů, lekcí) se skupinou studentů prvního ročníku bakalářského studia sociální pedagogiky FHS UTB ve Zlíně v rámci semináře Sociálně-pedagogické komunikace. Studen-

⁶ Příklady některých metod a technik uvádím v příloze P-II.

tům byly na počátku rozdány deníky, do kterých měli průběžně zapisovat reflexe svého počínání v semináři. Z těchto zápisů jsem pak zkoumala, zda u nich došlo k posunu ve vnímání tématu či prožívání sebe sama během lekce.

6.1 Obsah jednotlivých lekcí

První polovina lekcí byla více zaměřena na svět okolo nás – na způsoby, jakými studenti odrážejí vlastní bytí ve světě, v konkrétní společnosti a sociální skupině. Mohly se tak projevit jejich individuální zkušenosti a zážitky se světem, mnohdy došlo k uvědomění si vlastních hodnot a postojů. Důležitým cílem první poloviny lekcí byla jakási příprava studentů na druhou polovinu, která vyžadovala aktivnější prožívání a „vnitřní angažování“ studentů na jednotlivých činnostech. Z toho důvodu byla řešená témata i zvolené metody spíše zástupné povahy – nešlo o „zveřejňování“ sebe, ale spíše o společné sebeobjevování.

6.1.1 Svět ve m(n)ě

JÁ

Tematické oblasti: *Vymezení JÁ, pochopení toho, že některé skutečnosti nelze verbalizovat: přistoupení na jiné techniky a možnosti, hledání vlastní identity, pokus o promítnutí sebe sama v různých technikách – zobrazení sebe sama.*

Cílem první lekce bylo především seznámit se se skupinou, s jejími členy a jejich prvotním očekáváním od předmětu. Po prvotní rozcvičce, která měla eliminovat sebepozorování studentů a připravit je na styl, jakým se bude v hodinách pracovat (byla zaměřena na práci s tělem, prostorem a hlasem) přišlo hlavní téma lekce, které jsem zpracovala pomocí metod dramatického strukturování. Zvolila jsem zástupnou rekvizitu – loutku Elišku a nastínila skupině její problémy. Šlo především o skupinovou práci, která nevystavovala studenty hned z počátku „osamění“. Lekce byla zakončena zpětnovazebnou technikou „Tři slova“ (viz příloha II) a reflexí celého semináře.

JÁ a TY

Tematické oblasti: *Vztah JÁ k jiným entitám – jiným lidem, drogám, skutečností v mém okolí, zdravá dimenze vztahu JÁ – TY, empatie, pochopení pohledu druhého člověka, obraz sebe v očích druhého; očekávání.*

Druhá lekce řešila téma zdravého vztahu mezi JÁ a TY – šlo především o uvědomění si potřeby komunikace ve vztahu, jejích forem a charakterů. Po tradiční rozcvičce těla, výrazu a hlasu studenti řešili možnosti vztahu mezi lidmi – rozdělili se do skupin, z nichž každá obdržela zadání „dramatické situace“, kterou museli především pohybem a prací s prostorem řešit. Lekci zahajovala i ukončovala zpětnovazební technika, ve které studenti kreslili symboly, vyjadřující jejich momentální fyzický a psychický stav, jejich náladu.

JÁTY

Tematické oblasti: *Nezdravá dimenze vztahu JÁ-TY: závislostní chování – drogy, alkohol, slepé následování autority, neschopnost odpoutání se, potlačování vlastního rozvoje, svoboda a její hranice.*

Pro téma JÁTY, čili nezdravou dimenzi vztahů, jsem zvolila přístup divadla fórum Augusto Boala, které ruší hranice mezi divákem a hercem. Po naznačení, jak je důležitá komunikace ve vztahu a chápání osobních hranic každého účastníka, byli studenti seznámeni s kazuistikou Honzy, který se dostal do problémů s drogami. Jednotlivé skupiny hledali v Honzově příběhu zlomový okamžik (krizovou situaci) v Honzově životě. Došlo k přehrávání jednotlivých scének, do kterých měli ostatní možnost zasahovat a pokoušet se o ovlivnění dalšího vývoje dramatické postavy. Účastníci měli možnost vstoupit do rolí a uvědomovat si, že člověk je zodpovědný za své činy a musí být schopen nést jejich následky.

JÁ a ONI

Tematické oblasti: *Pochopení sebe jako součásti skupiny: rodina, lokální prostředí, vrstevnické prostředí, škola, pravidla – důsledky jejich porušování a smíření se s jejich dodržováním; vědomí odlišnosti, tolerance a přijetí jinakosti.*

Čtvrté setkání proběhlo v duchu jednotícího tématu GANGY. Již od začátku lekce byla skupina různými způsoby rozdělována, což mělo vést k uvědomění si potřeby tolerance a akceptace odlišností. Po krátké rozcvičce, zaměřené především na rytmus a směřující k celkovému uvolnění studentů, se skupina rozdělila na dvě části, dva gangy, které se vzájemně nesnesou, přestože ani jedna skupina neví, proč s nimi ta druhá nekomunikuje. Po naprostém odcizení obou skupin jsem v druhé polovině hodiny směřovala k jejich opětovnému spojení a vyjasnění nesmyslného sporu, do kterého se i v životě člověk může dostat, aniž by chápal racionální důvod svých antipatií. K tomu studenti užívali hlasu, rytmu, pro-

storu a těla. Závěrečná reflektivní technika „Klubíčko“ měla ve skupině normalizovat vztahy, které se během semináře značně vyhroutily. Tato lekce už tvořila jakýsi přelom – přestože stále šlo o řešení „zástupných problémů“, objevovaly se i ryze individuální a specifické postoje, které studenti nedokázali odlišit od svého „bytí v roli“.

JÁ a SVĚT

Tematické oblasti: *Význam chápání celku, vrození do podmínek jako významná determinanta kvality a způsobu života – možností člověka.*

Páté setkání mělo tvořit jakýsi předěl mezi jednotlivými lekcemi. Nadále již nepůjde o pouhé odrážení problémů jiných, ale o aktivní zapojení vlastních vnitřních stránek JÁ a hledání sebejistoty v situacích, které nejsou člověku při jeho dalším rozvoji vždy příjemné. Studenti byli vedeni k tomu, aby v jednotlivých aktivitách dokázali přijmout podněty ostatních a nabídnout autentické reakce. Šlo především o využití dramaticko výchovné metody „Sochy“, kdy účastníci pomocí vlastního těla vyjadřovali různé skutečnosti, své vlastní místo ve světě a pozici, která je pro ně v rámci vlastní reality nejpevnější a nejpotřebnější. Skupina společně vytvořila „Mapu světa“, na které měl každý z účastníků vlastní prostor. Pomocí techniky „Obhajování rolí“ se pak každý po svém vyrovnal s požadavkem mluvit pro druhé a přesvědčit je o vlastním názoru. Překonávali tak pocit trapnosti, své hranice, učili se zaujmout druhé a vyrovnat se s nepříjemnými situacemi, které jim vlastní nejistota způsobovala.

Po reflexi lekce byl zadán studentům samostatný úkol – napsat krátký text, kde téma bylo zadáno spíše obecně, aby ponechalo studentům možnost samostatně zvolit způsob, jak k úkolu přistoupit.

6.1.2 Já ve světě

Druhá polovina seminářů se vracela od tématu JÁ a SVĚT až k tématu JÁ, mým cílem bylo zjistit, zda dojde v průběhu semestru u studentů k vývoji či pokroku a pokud ano, čeho se takový proces bude týkat. Při koncepci náplně jednotlivých lekcí jsem volila méně zástupných rekvizit, rolí a příběhů, soustředila jsem se spíše na objevování vlastního potenciálu a nápadů studentů. V průběhu jsem požadovala „zveřejňování“ sebe před ostatními, což je základ umění ostatní zaujmout a dokázat ovlivnit. Některé techniky a aktivity se opakovaly, ale spíše v kontextu JÁ než v kontextu SVĚT nebo TI DRUZÍ.

JÁ A SVĚT

Tematické oblasti: *Zodpovědnost a vědomí definitivnosti a důsledku, který vychází z konkrétní příčiny, zodpovědnost za budoucnost v přítomném jednání s vědomím společné minulosti.*

V semináři se pracovalo především s textem, který měli studenti jako úkol z předchozí lekce. Celý obsah měl směřovat k pochopení systémové povahy světa – reflexe z minulé hodiny, která se studentů mnohdy osobně dotkla, vedla k zopakování některých aktivit a hledání jiných možností, jak vytvořit společný svět, který by vyhovoval všem a přitom nemusel potlačovat sebe sama v naprostém odevzdání se zájmům ostatních. Šlo především o práci s hlasem a rytmem a objevování dialogické povahy vnitřního JÁ.

JÁ a ONI

Tematické oblasti: *Nadhled: schopnost podívat se na společnost z jiného pohledu – z jiného úhlu, nekritické přijímání sdělení autorit a médií, extremismus.*

Na rozdíl od první poloviny projektu, kdy jsme téma JÁ a ONI vnímali jako dimenzi dvou vzájemně odlišných skupin, v tomto setkání šlo o rozlišení, kdy ONI byli ostatní členové skupiny, ke kterým JÁ zaujímám určitý vztah, nějakým způsobem s nimi komunikuji a vstupuji s nimi do rozmanitých interakcí. Celá lekce měla vést k rozvoji vnímání nejen druhých lidí, ale také k vnímání sebe sama a postupnému nalezení vnitřního partnera. Jednotlivé aktivity zapojovaly hlas („Kulaté vyprávění“), tělo („Sousoší“) a prostor (práce s imaginární rekvizitou, kterou si studenti předávali). Hlavním tématem se pak stala práce s textem, který si studenti na seminář přinesli a hledání možností, jak ostatní oslovit, jak je zaujmout a přitom neztratit vlastní jistotu.

JÁTY

Tematické oblasti: *Potlačení; zneužívání druhého pro vlastní zájem, násilí, možnosti reakcí, láska a její podoby či hranice, potlačení vlastní vůle, nemožnost svobodné volby.*

Druhý seminář na toto téma měl zopakovat užití přístupu divadla fórum. Jeho základním předpokladem je, že se řeší téma, které je pro skupinu aktuální a potřebné. Nejde tedy o hledání nějakého obecně platného tématu, které by se dalo přenášet z jedné skupiny do druhé. Plán projektu počítal s tím, že téma této lekce přinesou sami studenti buď svými zápisy v denících, nebo v rámci techniky „Asociační kruh“.

JÁ a TY

Tematické oblasti: *Vztah; význam, který přikládáme vztahu: vztahu k něčemu, někomu, pro někoho; vědomí toho, co je moje a toho, co moje není: hranice a jejich vymezování a překračování.*

K tomuto tématu jsem v rámci druhé poloviny projektu přistoupila především jako k práci s dialogem. Po úvodních aktivitách, jejichž smyslem bylo procvičit řeč („Hlas já-hlas ty“) a tělo, přišly na řadu improvizací metody dramatické výchovy, které měly opět potlačit sebezpozorování a naznačit možnosti, které má student k tomu, aby zaujal ostatní. Tedy možnosti, které nabízí samotná povaha naší existence, našeho tělesného uspořádání. Hlavní část hodiny tvořila práce s dialogy různé povahy. Dialogy klasického dramatu i absurdního divadla interpretovali studenti s důrazem na sdělování – tedy nejen odříkávat slova, která jsou součástí replik, ale také hledat jiné dimenze sdělnosti: pracovat s výrazem, expresí, emocí, řečí těla. V závěru hodiny byl studentům zadán další úkol – napsat vnitřní rozhovor se sebou samým. Takové zamyšlení mělo studenty správným směrem navést v okamžicích jejich sebereflexe a zamyslet se nad vlastní dialogičností.

JÁ

Tematické oblasti: *Chápání sebe sama ve vývoji: průchod jednotlivými etapami lidského vývoje, porozumění věcem, lidem a hodnotám, které si s sebou přenášíme dál, i těm, které opouštíme, obraz sebe v druhých a možnost jeho ovlivňování, pravdivé sebepojetí, ideály a nebezpečí „nastavování latěk“, chybné chápání sebe sama a své ideální podoby.*

Cílem závěrečné lekce mělo být zhodnocení úspěchů a neúspěchů, kterých studenti díky projektu dosáhli. Po krátkých uvolňovacích technikách přišla na řadu práce s rozhovorem, který si studenti měli přinést. Šlo o čtení autorského textu, práci s hledáním „vodivého napětí“, které člověku umožňuje dialogické sdělování, a uvědomování si vlastních jistot a pokroků během setkávání. Důležitou částí lekce byly zpětnovazební techniky, kdy si studenti navzájem sdělovali, v čem spatřují přínos podobných předmětů a co jim naopak na jednotlivých seminářích vadilo. Došlo k tomu také prostřednictvím čtení vybraných částí seberefektivních deníků studentů.

Následující kapitola se týká výzkumu, který proběhl v rámci realizace projektu.

7 VÝZKUM VLIVU PRVKŮ PSYCHOSOMATICKÝCH DISCIPLÍN V OSOBNOSTNÍM ROZVOJI NA KONDICI STUDENTŮ

Každého, kdo si pro své budoucí uplatnění zvolí pomáhající profesi, čeká neustálé zvažování vlastních možností a schopností k dosahování profesních cílů. Kromě rozvoje odborných poznatků by mělo docházet k posunu také ve schopnosti hodnocení sebe sama a svého individuálního přínosu pro cílovou skupinu klientů. Profesní příprava by měla studentům napomáhat v nabytí pocitu kompetentnosti, nebo spíše určité kondice, která umožňuje efektivní profesionální působení. Jaké jsou cesty k dosažení této osobní i profesní zralosti? Umožňuje současné vzdělávání, vyplývající z oborových sylabů, takový rozvoj? Zamyšlení nad sebou samým, vlastním projevem, prožitky a pocity během studia, by mělo vést k uvědomění si sebe sama v různých situacích, které by mohly v profesním i osobním životě každého z nás nastat. Vytvářet tak určitou jistotu, jako základní předpoklad pro tvořivý růst a celoživotní sebeaktualizaci.

Na základě teoretických východisek, rozpracovaných v předchozích kapitolách, jsem formulovala výzkumný problém a stanovila plán výzkumu. Jeho cílem je ověřit, jaký vliv má zařazení prvků psychosomatických disciplín do osobnostního rozvoje studentů na nabývání jejich psychosomatické kondice.

Vzhledem ke skutečnosti, že jde o výzkum provedený na relativně malém výzkumném souboru, nelze zjištěná fakta zobecňovat. Jde spíše o uvědomění si možností, které zkoumané aspekty rozvoje nabízejí, a vymezení oblastí, v nichž představují největší potenciál.

7.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaký vliv mají prvky psychosomatických disciplín na rozvoj psychosomatické kondice studentů a pokusit se na základě výsledků navrhnout takové změny v přípravě, které by vedly k jejímu prohlubování.

Studium teoretických východisek nabídlo ke zvážení několik možností, jak k výzkumu metodologicky přistupovat a jaké výsledky díky tomu očekávat. Vzhledem k povaze zkoumaných jevů však nebylo jednoduché zvolit odpovídající strategii výzkumu, která by mohla přinést platná a spolehlivá data. Nalezení obecně platných nástrojů pro měření osobnostního rozvoje bylo neúspěšné a cesta k vytýčenému cíli se začala ztrácet v neúprosných pravidlech a metodách pedagogického výzkumu.

Během hledání a zvažování reálných možností výzkumného šetření došlo k formulování a zpřesňování dílčích cílů, jejichž povaha mě postupně nasměrovala k volbě výzkumné strategie. Dílčími cíli výzkumu by tedy mělo být:

1. Popsat vliv prvků psychosomatických disciplín na osobnostní rozvoj účastníků výzkumu.
2. Vymezit oblasti, které jsou pro účastníky během osobnostní přípravy s uplatněním psychosomatických prvků signifikantní.
3. Zjistit, zda (a jakým způsobem) účastníci sebereflektují proces nabývání vlastní psychosomatické kondice.

7.2 Výzkumný problém

Uvedené dílčí cíle postupně vedly k formulaci výzkumného problému, jehož konkretizace nebyla jednoduchá. Jde o těžce uchopitelné téma, které se v podstatě brání jakémukoliv pokusu o měření. Základem bylo zvolit konkrétní oblast problematiky, kterou budu vzhledem k možnostem výzkumu schopna řešit a na jejíž otázky si v závěru odpovím.

Zpřesňování problému vedlo k jeho následující formulaci:

Jakým způsobem ovlivňuje uplatnění prvků psychosomatických disciplín osobnostní rozvoj studentů, jejich schopnost sebereflexe a proces nabývání psychosomatické kondice?

7.2.1 Definování hlavních pojmů užitých ve formulaci výzkumného problému

Psychosomatické disciplíny

Výchovné disciplíny, jejichž obsahem a cílem jsou obě složky osobnosti (somatická i psychická). Díky rozvoji obou oblastí se člověk stává integrovanou a autentickou bytostí. Zahrnujeme sem výchovu k hlasu, výchovu k řeči, výchovu k pohybu, dialogické jednání s vnitřním partnerem a autorské čtení a psaní.

Prvky psychosomatických disciplín

Za prvky psychosomatických disciplín považuji uplatňování takových metod a přístupů v rámci výuky, jejichž cílem je společný rozvoj psychické a somatické stránky osobnosti člověka. Především jde o práci s hlasem, řečí, pohybem těla a prostorem. Tedy o aktivizaci celé studentovy osobnosti.

Osobnostní rozvoj

Osobnostní rozvoj v rámci práce představuje rozvoj člověka především v těchto oblastech:

- znalost sebe sama, vlastních předsudků, předpojatostí a obran, pomáhajících člověku čelit ohrožení osobní prestiže
- schopnost chápat lidi, porozumět jim v jejich pozitivních i negativních stránkách a chápat překážky na cestě k objevení jejich důležitých rysů
- umění jednat s lidmi produktivně a konstruktivně na základě spolupráce a tvořivého přístupu (Vážanský, Smékal, 1995)

Sebereflexe

Sebereflexe je uvažování o sobě nejen ve smyslu pouhé introspekce, ale také ve vztahu k okolí a jiným subjektům, s nimiž došlo k interakci. Nezaměřuje se pouze do minulosti, ale její anticipační charakter ji orientuje také k pohledu na budoucnost. Zde rozumím sebereflexí deníkové záznamy studentů, které se staly součástí jejich sebepoznávání a učení v rámci absolvování semináře Sociálně-pedagogické komunikace.

Psychosomatická kondice

Nabytí psychosomatické kondice znamená získání schopnosti autenticky, zodpovědně a tvořivě vystupovat a jednat v rizikových sociálních situacích. Významným faktorem je kromě myšlení také hlas, řeč a aktivita celého těla. (Vyskočilová, 2002)

7.2.2 Výzkumné otázky

Díky upřesnění cíle výzkumu a výzkumného problému lze formulovat tyto výzkumné otázky:

1. V čem spatřují studenti přínos uplatňování prvků psychosomatických disciplín v jejich osobnostní přípravě?
2. Které oblasti považují studenti v rámci své snahy o nabytí psychosomatické kondice za problémové?
3. V jaké míře jsou studenti schopni odpovídající tvořivé sebereflexe?

Přestože se k řešení nabízely další výzkumné otázky, zůstávám u vymezení uvedených tří, neboť vzhledem k subjektivní povaze jevů nejsem schopna odhadnout, bude-li možné popsat problematiku ve větší šíři (dovolí-li to zvolené výzkumné nástroje).

7.3 Druh výzkumu

Na základě výzkumného problému a s ním spojených otázek jsem zvolila kvalitativní druh výzkumu (kvalitativní experiment), jehož výstupem bude porozumění vlivu prvků psychosomatických disciplín na osobnostní rozvoj studentů sociální pedagogiky a navržení některých aspektů teorie, která by mohla vést k jeho zkvalitnění. Cílem takového typu výzkumu je odkrývání struktury zkoumaného subjektu a sledování jeho proměn v rámci záměrných a plánovaných zásahů.

V rámci praktické části práce jsem připravila metodický plán lekcí, které jsem realizovala na výzkumném souboru studentů sociální pedagogiky. Šlo o sérii experimentálních zásahů, jejichž výsledky jsem analyzovala pomocí sebereflektivních deníků a polostrukturovaných rozhovorů s vybranými studenty. Přímá účast na lekcích během jejich vedení usnadňovala analýzu deníků i rozhovorů a umožňovala hlubší vhled do jejich sdělení. Šlo o práci s daty, přinášejícími informace o tom, jak účastníci výzkumu uchopují realitu prožívání sebe sama v osobnostní přípravě (subjektivní vhled).

7.4 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek byl zvolen záměrným kvalifikovaným výběrem. Ten je dán skutečností, že účastníci splňují určité specifické kritérium – v tomto konkrétním případě jím byla především příslušnost k cílové skupině studentů prvního ročníku bakalářského studia sociální pedagogiky FHS UTB. Kvalitativní povaha výzkumu a výstup získaných dat v podobě zakotvené teorie totiž nepředpokládá volbu takového výzkumného vzorku, který by byl reprezentativní vzhledem k celé populaci. Výzkumný vzorek má umožnit vznik teorie, řešící definovaný výzkumný problém v konkrétně vymezené oblasti.

Výzkumný vzorek tvořilo 25 studentů prvního ročníku bakalářského studia sociální pedagogiky FHS UTB ve Zlíně (24 studentek, 1 student). Šlo o jednu náhodně zvolenou seminární skupinu předmětu Sociálně pedagogická komunikace.

7.5 Volba výzkumných metod

Vzhledem k povaze výzkumu a charakteru možných zdrojů dat byly pro jejich sběr použity seberefektivní deníky studentů, polostrukturované realistické rozhovory a deník pedagoga.

7.5.1 Triangulace metod

V zájmu spolehlivosti výsledků (dosažení co nejvyšší validity kvalitativního experimentu) byla zvolena kombinace tří metod sběru dat (viz diagram).

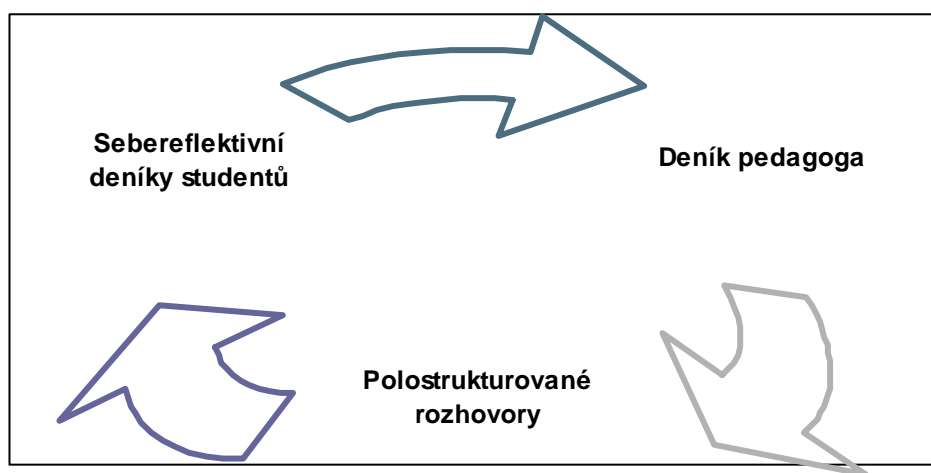


Schéma č. 2 Triangulace výzkumných metod

7.5.2 Seberefektivní deníky studentů

Hlavní metodou pro sběr dat se staly zápisy v denících, které si studenti průběžně během semestru vedli, a tak měli dokumentovat vlastní sebereflexi a cestu k ní. Vyjadřovali se zde především k aktivitám, které probíhaly v rámci seminářů, k svému vlastnímu prožívání a nahlížení dění. Úkolem bylo odrážet v denících vlastní prožitky, uvědomovat si při jejich psaní své chování, snažit se o porozumění vlastním hranicím a možnostem. Důležitou oblastí, o níž měly deníkové záznamy přinést informace, bylo vyjádření studentů k samotnému předmětu a jeho průběhu, případně pocíťovanému přínosu pro jejich osobnostní rozvoj.

V praxi se deníkové zápisy týkaly častěji spíše jiných osob než studentů samotných a směřovaly k zobecňování a generalizování témat jednotlivých lekcí. Vždy se sice zabývaly aktivitami, které proběhly v rámci semináře, ale z jiného pohledu. Nešlo o introspekci a zamýšlení se nad tím, jak působí okolní dění na jejich vnitřní já. Dění studenti komentovali spíše z pozice vnějších pozorovatelů. Takové pojetí deníkových záznamů ještě neslou-

ží k předpokládané autoregulaci činností studenta, možná k ní spíše směřuje. Analýzu deníkových zápisů provádím v rámci zpracování dat.

7.5.3 Rozhovory

Polostrukturované rozhovory byly zvoleny jako druhá výzkumná metoda v rámci triangulace a zvýšení validity dat. Sloužily především pro doplnění kategorií vzniklých kódováním deníkových záznamů a objasnění některých vztahů mezi subkategoriemi, které nebyly na první pohled zřejmé. Takový přístup k metodě nevyžadoval rozhovory se všemi účastníky výzkumu, neboť data tímto způsobem získaná sloužila k validizaci teorie během jejího zpětného kotvení.

Rozhovory proběhly s pěti studenty vybranými náhodným výběrem – losováním (každá osoba z výzkumného souboru tedy měla stejnou šanci být vybrána). Studenti byli individuálně osloveni a k rozhovorům došlo bez účasti dalších subjektů mimo čas společných lekcí.

Šlo o realistické rozhovory, při nichž byly studentům předloženy seznamy aktivit a témat, tvořících obsah lekcí, jichž se zúčastnili. Respondenti byli vyzváni k tomu, aby se vyjádřili k jednotlivým obsahům a aktivitám. Volné odpovědi studentů byly doplňovány otázkami, které se v průběhu rozhovoru jevily jako podnětné a inspirující. Získaná sdělení měla podpořit teoretické vyjádření zkoumané reality a zpětně prověřit, zda významnost přisuzovaná některým kategoriím, vyplývajícím z deníků, nebyla způsobena nízkou teoretickou citlivostí.

7.5.4 Deník pedagoga

Pedagogický deník, který jsem si vedla v rámci jednotlivých seminářů, měl za cíl zvyšovat validitu výzkumu a umožňovat hlubší nahlédnutí do sdělení v denících studentů. Přímá účast na lekcích a moje aktivní zasahování do jednotlivých aktivit totiž ztížila podmínky pro pořizování záznamů během zúčastněného pozorování.

Pokus o pořízení videozáznamu na jedné z lekcí nebyl příliš úspěšný – povaha aktivit často vyžadovala, aby studenti potlačili sebezpozorování a ocitli se v situaci „veřejné samoty“, čemuž přítomnost videokamery odporovala. Průběh lekcí tedy nebylo možné vhodným způsobem zaznamenávat. Proto jsem zvolila metodu pedagogického deníku, kde jsem se

snažila vedle vlastní aktivity popsat také aktivitu studentů a zhodnotit míru dosažení předem stanovených cílů.

V deníku jsem se pokusila zachytit atmosféru jednotlivých lekcí a průběh významných interakcí. Deníkové záznamy jsem následně analyzovala a porovnávala se sděleními, vyplývajícími z deníků studentů – v několika případech mi takový postup umožnil korekci vztahů mezi kategoriemi a upřesnění chápání některých událostí.

7.5.5 Schéma výzkumného designu

V rámci větší názornosti předkládám schéma výzkumného designu, kde seberefektivní deníky jsou hlavní výzkumnou metodou, která by měla přinést relevantní data pro nalezení odpovědí na výzkumné otázky. Polostrukturované rozhovory jsou druhou výzkumnou metodou, naplňující kategorie otevřeného kódování. Poslední metodou, která zabezpečuje triangulaci a umožňuje objektivnější analýzu textového materiálu, je deník pedagoga. Výstup v podobě zakotvené teorie pak umožňuje vymezení interakcí a procesů, odehrávajících se během působení prvků psychosomatických disciplín na studenty.

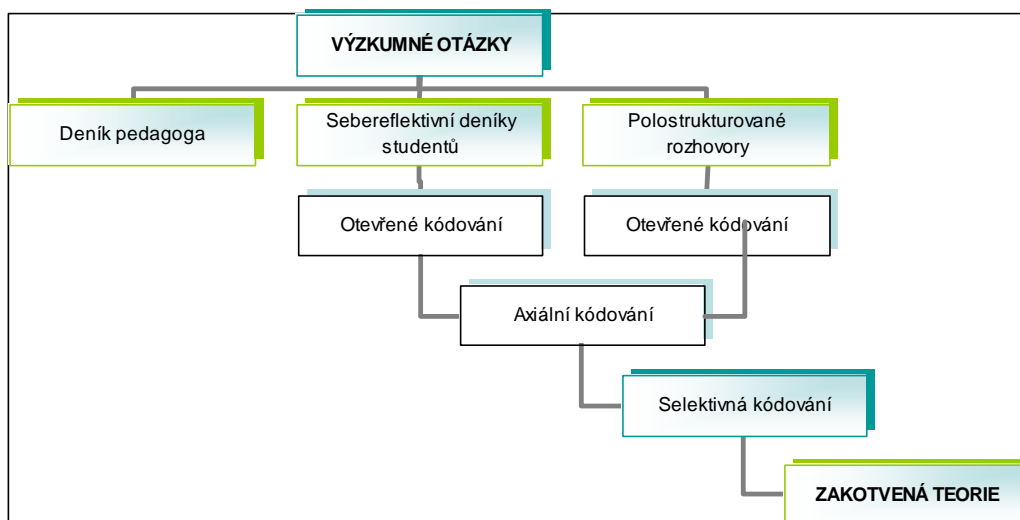


Schéma č. 3 – Schéma výzkumného designu

7.5.6 Kvalitativní evaluace

Poslední metodou, která byla v rámci výzkumu použita pro získávání dat, byla responzivní evaluace, jejímž cílem během výzkumu bylo zjistit, jak jednotlivé lekce působí na jejich

účastníky. V rámci každého semináře byly cíleně zařazeny zpětnovazební techniky, přinášející informace o vnímání obsahu lekcí účastníky. To umožnilo alespoň částečnou flexibilitu obsahu jednotlivých lekcí dle motivace a zaměření studentů. Oboustrannou komunikaci jsem považovala za předpoklad efektivního působení a naplňování stanovených cílů. Informace, které jsem díky zpětnovazebním technikám získala, se odrazily v zápisech pedagogického deníku a posloužily k zvýšení validity dat.

7.6 Realizace výzkumu

K realizaci výzkumu došlo prostřednictvím samostatně vytvořeného projektu (viz praktická část práce) v rámci seminářů Sociálně pedagogické komunikace, které jsou součástí osobnostní přípravy sociálních pedagogů FHS UTB v prvním ročníku bakalářského studia. Výzkum byl realizován v letním semestru (únor – duben) akademického roku 2008/2009, tvořilo ho deset dvou hodinových lekcí.

Jak vyplývá z metodického plánu „Já ve světě – Svět ve m(n)ě“, projekt byl členěn do dvou na sebe navazujících fází. Obsahem prvních pěti seminářů bylo téma „Svět ve m(n)ě“, druhou fází tvořilo téma „Já ve světě“. Zde zejména došlo k uplatnění prvků psychosomatických disciplín a k jakémusi posunu v požadavcích, které činnosti v semináři kladly na aktivitu účastníků. To se odrazilo i v deníkových zápisech (rozdíly mezi oběma fázemi, jak je odráží deníky, zmiňuji také v rámci analýzy dat). V druhé fázi projektu byly zadány studentům také dva samostatné úkoly, jejichž analýza mi pomohla porozumět přístupu studentů k předmětu a jeho obsahu.

Již během realizace projektu jsem shromáždila data – analyzovala jsem deníky, srovnávala je s vlastními záznamy a snažila se o interpretaci jednotlivých sdělení. K tomu mi sloužily i výsledky zpětnovazebních technik. Průběžně jsem získala deníky všech účastníků. Po skončení celého projektu jsem náhodným výběrem stanovila skupinu pěti studentů, se kterými jsem provedla polostrukturované rozhovory. Způsob zpracování získaných dat uvádím v následující kapitole.

7.7 Zpracování získaných dat

Podle postupů a technik metody zakotvené teorie (Strauss, Corbinová, 1999), byla data získaná z deníků studentů, z deníku pedagoga a z polostrukturovaných rozhovorů podrobe-

na postupně otevřenému, axiálnímu a selektivnímu kódování. Během průběhu kódování docházelo k procesu konstantní komparace.

- otevřené kódování (vytvoření pojmů, jejich kategorizace a popis těchto vzniklých kategorií, kdy kódovací jednotkou byl významový celek)
- axiální kódování (vytváření spojení mezi kategoriemi a subkategoriemi, vytvoření vztahového modelu)
- selektivní kódování (výběr centrální kategorie)

Po primární transkripci rozhovorů a seberefektivních deníků jsem vycházela z detekce významových celků. Provedla jsem primární redukci dat (zaměřenou na eliminaci prostého popisu, kdy studenti popisovali techniky a aktivity jednotlivých lekcí bez toho, aby je vztahovali k sobě, nebo dávali do širších souvislostí). Náhodně jsem zvolila jeden seberefektivní deník, který se pro mě stal primárním. Data v něm obsažená jsem podrobila otevřenému kódování. Jednotlivé významové celky jsem si vyznačila v textu barevně a následně je označila názvy možných subkategorií. Ty jsem začala naplňovat daty obsaženými v ostatních denících, abych je mohla popsat a určit jejich základní vlastnosti.

V další fázi jsem přistoupila k třídění, porovnávání a spojování dílčích subkategorií z jednotlivých deníků, které spolu souvisely. Vzniklo tak osm základních kategorií, které navazovaly na výzkumné otázky. To posloužilo k vytvoření vztahového modelu.

Poslední fáze přinesla výběr centrální (hlavní) kategorie, kolem které se integrují všechny kategorie ostatní. Díky vyjasnění vztahů mezi kategoriemi jsem se pokusila o stanovení teorie. Následně jsem ji podrobila zpětnému kotvení pomocí dat získaných polostrukturovaných rozhovorů, přičemž došlo k úpravě některých subkategorií a ověření vztahů mezi jednotlivými kategoriemi.

Výsledek procesu analýzy umožnil zodpovědět výzkumné otázky, jejichž formulace na počátku vedla ke stanovení výzkumného problému.

7.8 Analýza a interpretace výsledků výzkumu

Během zpracovávání a otevřeného kódování dat se objevilo několik oblastí, které se v denících studentů opakovaly. Při pokusu o hlubší porozumění se ukázalo, že tato důležitá témata provází studenty v jejich cestě k osobnostnímu rozvoji a nabývání kondice. Vychá-

zím z předpokladu, že právě v těchto oblastech se projevuje vliv psychosomatických prvků v osobnostní přípravě a k tématům přistupuji jako k základním kategoriím, které by mohly přinést odpověď na výzkumné otázky. U každé kategorie došlo k jejímu naplnění sděleními obsaženými v denících a k následnému popisu jejich vlastností. Uvědomuji si, že přiřazování jednotlivých sdělení do kategorií je značně subjektivní. Kategorie se prolínají, jedna vychází z druhé a často rozhodují drobné nuance, vyplývající z kontextu.

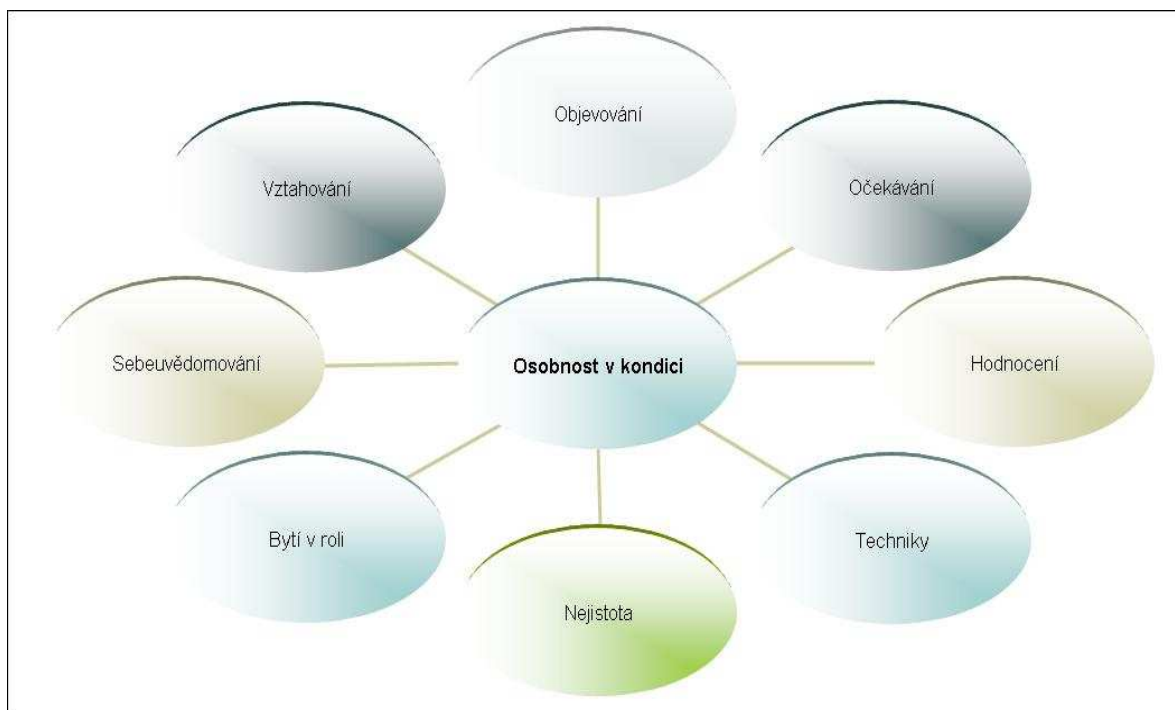


Schéma č. 4- Oblasti, kterých si všímá student v procesu nabývání kondice

V následujících podkapitolách uvádím v abecedním pořadí osm základních kategorií témat, která se v denících opakují, a pomocí příkladů sdělení z deníků (uváděných kurzívou) se pokouším o zdůvodnění výskytu právě těchto témat.

Výsledky další analýzy kategorií (vztahový model) uvádím v následující kapitole, neboť je pokládám za součást výsledků a výzkumu, směřující k zodpovězení výzkumných otázek.

7.8.1 Bytí v roli

V denících se často objevoval pokus studentů o vyrovnání se specifickými situacemi, které nastávaly v rámci seminářů. Šlo o takové momenty, kdy v rámci jednotlivých aktivit měli možnost vstoupit do role. Ať už šlo o role fiktivní (vytvořené v rámci hry) nebo o bytí v roli sebe sama ve více či méně změněných situacích a pozicích (např. já za 20 let), při-

stupy studentů se různily a podle mého názoru se v nich odrážel současný stav (a následně další rozvoj) sebepoznání a psychosomatické kondice.

Kategorie Bytí v roli je naplněna třemi subkategoriemi dle angažovanosti studentů.

Setrvání mimo roli

...osobně jsem si nějak realitu tohoto sporu nepřipouštěla k tělu...

Z hlediska kategorie Bytí v roli zůstala část studentů jakoby „na povrchu“. V aktivitách, které jim dávaly prostor pro lepší sebeuvědomování prostřednictvím rolové hry, se výrazně neangažovali. Nabídnutého prostoru a vstupu do role neuměli nebo nechtěli využít. Situaci a vývoj dění ve skupině spíše pozorovali zvnějšku, jejich zápisy v denících směřovali k pouhému hodnocení dění a ostatních účastníků semináře. K vlastnímu sebeuvědomování většinou v rámci aktivit, kdy zůstali mimo roli, nedospěli.

...Já jsem se do této role asi moc nevžila, protože mi to připadalo vtipné...

...předvádět se a někoho bavit je hodně o tom uvolnit se, což se mi před naší skupinou moc nepodařilo...

Analýza sdělení, která spadají do této subkategorie, přinesla několik možných variant, proč studenti „nebyli v roli“. Často se objevoval pocit trapnosti – účastníci nebyli ochotni vstoupit do role, protože příliš neznali ostatní studenty, trpěli sebepozorováním a situaci se snažili prostě uniknout tak, že zůstali na jejím povrchu. Také v momentech, kdy jim mohlo zadání apriorně připadat nezvládnutelné, raději volili bytí mimo, než aby se pokusili o aktivní řešení a vystavili se riziku neúspěchu. Převažovalo mínění, že jde o „hru pro hru“, přínos, který by mohla mít aktivní účast pro ně samotné, si příliš neuvědomovali, nebo s vědomím vlastních hranic a obrany sebe sama nepřiznávali.

...Celé jsem to brala jako hru a nic jiného, samozřejmě, že jsem se do toho vžila, ale rozumným způsobem...

Další možný důvod, proč studenti neprojeví aktivnější přístup k bytí v nabízených rolích, lze popsat jako neschopnost potlačení rozumové stránky. Jakoby nebyli ochotni přistoupit na vytvořenou fikci a společně s námi ostatními „uvěřit“, že dění v rámci semináře je naprosto reálné (což je přístup, bez něhož rolové hry obvykle nefungují). Takové „lpění na raci“ jim ovšem znemožnilo aktivní zkušenost, které jednotlivé techniky nabízely.

...V této aktivitě se opět projeví aktivnější a dominantnější jedinci, kdo chtěl, zůstal v ústraní. Tato aktivita mě nenadchla a unikl mi její smysl...

Taková sdělení vypovídají o problému, který vznikl v situaci, kdy student setrval mimo roli. Zůstat pasivní totiž často znamenalo nepochopení smyslu technik, k němuž lze dospět pouze aktivní účastí. Jedině ta umožňuje sebereflexi a postup k sebeaktualizaci.

Snaha o bytí v roli

...Snažila jsem se vcítit do její situace a hledat řešení jejích problémů...

Další skupina studentů se o bytí v roli snažila. Pochopili, že jediné takovým přístupem mohou dospět k objevení smyslu technik, a tak je v rámci vlastního rozvoje zhodnotit. Ve větší či menší míře se pokoušeli do role dostat a využít nabízeného prostoru ke zkoušení.

...se zavřenýma očima jsem se mohla pokusit alespoň vžít do situace, kdy přejímáme různé role...

...když člověk dabuje, kolikrát neví co říct, protože třeba ten, kdo „mluví“, neví, co by chtěl říct a tak jen tak tleská...

Hledání faktorů, které ovlivňují bytí či nebytí v roli, je pro tuto subkategorii typické. Studenti přemýšleli nad tím, co jim brání v aktivním zakoušení a snažili se tyto aspekty ovlivňovat tak, aby jejich bytí v roli nebrzdily. Nejčastějšími problémy, se kterými se museli vypořádat, byla přítomnost a aktivita ostatních a nejistota, pramenící z náhlého sebeuvědomění. Často popisovali, že situace, které vznikaly na seminářích, pro ně byly nové. Díky tomu, že dosud neměli příležitost podobným způsobem pracovat, bylo pro ně jejich spontánní jednání překvapivé. Takové nahlédnutí svých vlastních hranic mohli využít k dalšímu seberozvoji, o kterém se zmiňují při popisu následujících kategorií.

...Bavilo mě spolu s ostatními analyzovat její trable, zkusit se vžít do její situace a snažit se jí pomoci..

...Myslím si, že jsem se do její situace dokázala vcítit. Některé její problémy, jako například obava z budoucnosti, mi byly opravdu blízké...

Přestože se ve všech sděleních této subkategorie objevuje snaha studentů o bytí v roli, jejich motivace může být různá. Zatímco jedna skupina se o aktivní přístup snaží proto, aby dokázala lépe posoudit problémy fiktivních (potřebou hry vytvořených) postav, druhá skupina již v rámci své primární snahy o bytí v roli hledá náměty a inspiraci pro svůj další roz-

voj. Kontext rolové hry vztahují někteří studenti k vlastní minulosti či budoucnosti a směřují tak k lepšímu uvědomování sebe sama v „běhu dějin“ – jaká jsem byla, jaká jsem dnes, jaká budu zítra a co musím udělat proto, aby to byla pravda.

Úplné bytí v roli

... úplně jsem se do toho vžila...

Třetí subkategorie je naplněna sděleními, která vypovídají o úplném bytí studentů v roli. Dochází zde k potlačení sebepozorování, mizí pocit trapnosti ze sebe sama. Taková angažovanost umožňuje odhalení smyslu jednotlivých aktivit a jejich zúročení ve vlastním rozvoji. Studenti se zde již nezabývají ostatními, neshrnují nové zkušenosti do „obecných pravd“ a nepokouší se je hodnotit. Plně využívají prostoru, který je jim nabídnut a často jsou překvapeni z vlastních reakcí. To v okamžicích, kdy si po předchozím zaangažování náhle uvědomují, že je to „vlastně jenom hra“.

...Tenhle seminář mě bavil a to i proto, že se mnozí do svých rolí vžili tak, že nebylo mnohdy poznat, co hrají a co myslí vážně...

...když křik začal gradovat, tak jsem už opravdu cítila vztek, asi jsem ho v sobě dlouho dusila a shromažďovala...

K dospění do takové fáze jim mnohdy dopomáhá současné zaangažování ostatních studentů. Necháávají se „strhnout davem“, nabývají (ne)uvědomovaného pocitu, že v tom „jedeme všichni“, že jde o naše společné dílo, kde i můj osobní přínos je potřebný a vítaný. Kromě toho to v nich může otvírat potlačené pocity a zážitky, zpřítomňovat věci, na které už v podstatě zapomněli. To umožňuje jejich dodatečnou reflexi, odhalování zdrojů nejistot a aktuálního stavu – ať už jde o stav psychický (např. nálada) nebo somatický.

...Tahle hra mě natolik nadchla, že jsem se vžila jak do role herce, tak hlavně pak do role toho, kdo mohl do děje zasáhnout...

Díky tomu, že většina technik nepředepisovala, ale pouze nabízela možné role, do kterých mohli studenti vstoupit, již proces volby vytvářel prostor k uplatnění vlastní aktivity studentů. Rozhodnutí vedlo ke konkrétnímu výsledku. V denících se často objevovalo nadšení z existence více možností, jak k aktivitám přistupovat. Radost z vlastní volby se pak odrazila v pocitu uspokojení z dosažených výsledků. To by mohlo být předpokladem k rozvoji autentického a tvořivého jednání, tedy nabývání psychosomatické kondice.

...Někteří se dokonce do své role vžili tak, že i o přestávce se spolu nebavili...

Na druhou stranu se objevila taková sdělení, která plnou angažovanost v roli chápala jako problém. Zřejmě díky nedostatečné zpětné vazbě na konci lekce z ní odcházeli studenti jakoby stále ještě „v roli“. Vede to závěru, že plné bytí v roli nemusí být až tak pozitivní, není-li doprovázeno vhodnou motivací a uvědomováním si sebe sama a svých hranic. Jde o jakýsi „zdravý přístup“, který v rámci hry umožňuje studentům jejich rolovou angažovanost, ale zároveň předpokládá plné uvědomování si sebe a své autentičnosti.

7.8.2 Hodnocení

Tématem další oblasti, která se v denících studentů často objevovala, bylo hodnocení (ve smyslu přisuzování kvalit). Hodnocení ostatních, hodnocení aktivit a hodnocení pedagoga (což jsou názvy subkategorií) může přispívat k rozvoji sebeuvědomování a sebereflexe, neboť umožňuje nahlížení na sebe v kontextu „JÁ a NEJÁ“.

Hodnocení ostatních

...myslím, že se nám to celkem povedlo...

...Překvapilo mě, jak můžeme být nápadití, když chceme...

Většina sdělení, spadajících do této subkategorie, hodnotí společnou aktivitu pozitivně a skupině přiznává velký potenciál. Z hlediska zkoumané problematiky je však důležité, že do pozitivního hodnocení skupinového dění zahrnují studenti také sebe. Mají-li tedy pocit, že se činnost v rámci lekce všeobecně daří, část zásluh připisují sami sobě.

...Jen mě mrzelo, že to ostatní nebrali moc vážně...

...Myslím si, že toto cvičení nebylo některými pochopeno... Kdybychom se tomuto úkolu věnovali déle, určitě bychom si ho i více užili...

Naopak v situaci, kdy se podle jejich názoru dění nevyvíjí správným směrem, hledají viníka především v ostatních. Nejde zde o sebeuvědomování, o posuzování vlastní role v rámci kolektivního neúspěchu. Situace se jednoduše nezvládla, neboť ji nezvládli „oni“.

...ta naše (scénka) byla jednou z mála, která šla celkem dobře pochopit...

Podobná sdělení v podstatě shrnují obě výše zmíněné oblasti – „nám“ se to povedlo, „oni“ to pokazili. Jde o určitou snahu uniknout ze situace, ve které se očekává, že by měl každý převzít kus individuální zodpovědnosti. Studenti nesměřují k zhodnocení vlastního přínosu

a svých silných stránek. Nevyjadřují se ani k důvodům, které jim úspěch osobně znemožnily.

...Tato hra má větší význam, když se ve skupině řeší opravdové problémy, ale myslím, že nikomu z nás se nechtělo svoje problémy odkrývat...

...taky se trošku ukázalo, kdo se jak cítí v pozornosti ostatních, ten kdo to odbyl, to nejspíš už chtěl mít za sebou...

...myslím, že na to bychom se museli více vzájemně znát...

Do subkategorie řadím ještě taková sdělení, která sice hodnotí společné zkoušení neúspěšně, ale snaží se hledat příčiny. V podstatě je neúspěch zdůvodňován tím, že se skupina příliš nezná, její členové k sobě nemají blízko, nechtějí v rámci skupiny „zveřejňovat“ sebe sama, své silné a slabé stránky. Kromě poznání, že pozornost ostatních je studentům ve většině případů spíše nepříjemná, se objevovala sdělení, která dokonce považovala za nepříjemnou

i pozornost, kterou studenti museli věnovat sami sobě.

Hodnocení aktivit

...Další hra na práci s hlasem také nebyla špatná a byla i zajímavá, ale mě osobně už tolik nebavila. Druhá polovina hodiny byla víc originálnější a podle mě velmi dobře připravená a promyšlená...

Velmi často se objevovalo hodnocení aktivit v pouhé dimenzi „bavilo mě – nebavilo mě“. Vlastní aktivní přístup k dění se zde naprosto vytratil. Jakoby úkolem aktivity (a nepřímo vlastně i pedagoga) bylo atakovat pasivního studenta, pobavit ho a jaksi automaticky ho přitom rozvíjet.

...bylo moc fajn, že nikdo z nás nemusel prezentovat svoje starosti a problémy, ale mohli jsme řešit problémy někoho jiného, což je mnohdy snazší než zdolat problémy vlastní...

Pokud už došlo k zaangažování studentů do činností, úspěšnější byly takové situace, které se přímo netýkaly jejich osobnosti, jejich vnitřních stránek. Řešit problémy jiných je bezpečné, zvláště pokud se nacházíme ve skupině lidí, které moc neznáme. V druhé fázi projektu se ovšem změnilo jeho téma a s tím i požadavky, kladené na účastníky lekce.

...Tato hra mi nebyla nějak příjemná...

...Proto jsem v závěru aktivity byla naštvaná. Možná splnila očekávání toho, kdo ji vymyslel, ale mě osobně nepotěšila. Po hodině jsem měla špatnou náladu a nekomunikovalo se mi dobře s mými kamarádkami, které byly ve druhém gangu, a to mě mrzelo...

Deníkové záznamy, které se vztahují k druhé části projektu, často obsahují vyjádření nespokojenosti s děním v seminářích. Objevuje se uvědomění nepříjemných pocitů, studenti vyjadřují ve větší míře nejistotu, k lekcím dokonce mnohdy přistupují apriorně negativně. Jakoby pouhé pokyny k sebereflexi, k vlastnímu sebeuvědomování, způsobovaly nechuť, možná strach. V situacích, které míří k zveřejňování vlastních bariér a překážek v pravdivém sebepojetí s akceptací všech svých nedokonalostí, dochází k „vnitřním bouřím“, které není dovoleno přiznat před ostatními (a často ani před sebou samým).

...Tento úkol měl ukázat, že ani v běžném životě do vztahů druhých mnohdy nevidíme a jejich chování nechápeme...

Poslední oblastí, která naplňuje kategorii Hodnocení, je připisování smyslu. V rámci lekcí bylo mým cílem nesdělovat dopředu konkrétní cíl některých aktivit s nadějí, že k němu studenti dospějí v rámci svých prožitků a sebereflexe. V mnoha sděleních se tento proces objevuje – cíle, které studenti aktivitám připisují, jsou různé. Vypovídají o jejich individuálních zážitcích, zkušenostech a vycházejí z jejich konkrétního nazírání sebe sama a věcí okolo.

Hodnocení pedagoga

...Na druhé hodině jsme hlavně plnili úkoly praktikantky. Hodinu se snažila pojmout originálně...

Sdělení, týkající se mě samotné, vypovídají o vlivu, který měla na skupinu moje konkrétní osoba, mé jednání a můj způsob komunikace. Stala jsem se dalším „zástupným objektem“, kterého si studenti v denících všímali, pokud se nechtěli nebo nedokázali zabývat sami sebou. Tato sdělení jsou důležitá také proto, že mohla studenty vést k sebereflexi, což se ale nedělo. Většina takových zápisů skončila u pouhého připsání kvality či nekvality.

...Nápad hry byl dobrý, ale provedení myslím, že ne...

...Tohle cvičení bylo zajímavé, ale způsob jeho provedení mi nepřišel nejšťastnější a nějak bych ho pro příště určitě pozměnil...

Negativní hodnocení některých částí lekcí ze strany studentů většinou také potvrdily zápisy v pedagogickém deníku. Opravdu šlo o momenty, kdy jsem hodnotila sama sebe negativně, které se nepovedly, kdy jsem si nebyla úplně jistá cílem či provedením konkrétní aktivity. Podobným situacím jsem se snažila v dalších fázích předcházet. Taková sdělení mě totiž utvrdila v tom, že nejistota pedagoga a nejasné zadání činností nevede k rozvoji sebereflexe. Pouze odborné vedení dokáže poskytnout studentům bezpečnou oporu, v rámci které může docházet k nabývání psychosomatické kondice.

...Do naší hodiny sociálně pedagogické komunikace zavítala mladá, sympatická slečna, která naprosto klidným hlasem oznámila, že je nervózní...

...do kterých se společně s námi aktivně zapojovala. Což naprosto odbouralo hranice mezi ní a námi...

V rámci této subkategorie se objevovalo také pozitivní hodnocení. V několika případech směřovalo až k vlastní sebereflexi studentů. Po srovnání těchto sdělení se zápisy v pedagogickém deníku a výsledky rozhovorů se potvrdilo, že v okamžicích mé vlastní jistoty a v případě vhodně zvolených a vedených aktivit docházelo u studentů k sebeuvědomování, k sebereflexi a posuzování svého dalšího možného vývoje. Umožňoval to bezpečný prostor, který možná vytvořila má vlastní jistota a pocit studentů, že „alespoň někdo ví“.

...Ale během hodiny bych během různých cvičení, z pohledu vyučujícího, více komentoval význam určitých cvičení, abychom si lépe uvědomovali vlastně jejich význam a „aplikaci“ v praxi...

Postrádání jasně definovaného cíle nepovažuji za metodickou chybu. Podobná sdělení vypovídají spíše o pasivním přístupu studentů k aktivitám, jejichž smysl je ovšem zřetelně rozpoznatelný už „pouhým“ aktivním zapojením se. Na druhou stranu lze volání studentů po jasně definovaném cíli a průběhu aktivit chápat jako snahu o vytvoření zásobníku technik a metod, které by mohli následně samostatně aplikovat v praxi. To by mohlo naznačovat, že studenti přikládají větší význam takovému „praktickému vyzbrojení“ než vlastnímu rozvoji.

7.8.3 Nejistota

Sdělení, která naplňovala kategorii Nejistota, bylo mnoho. Šlo o takové významové celky, v nichž studenti přiznávali svoji nejistotu a nervozitu (v některých případech přímo paniku) během lekcí a snažili se odhalit příčiny takových stavů. Z analýzy vyplývá, že pocit nejistoty může nabývat ve směřování k osobnostnímu rozvoji pozitivního i negativního charakteru.

Nejasné zadání

...nikdo pořádně nepochopil, co máme dělat...

Sdělení, spadající do této subkategorie, potvrzují předchozí zjištění. Pokud studenti dostanou nejasné zadání, které je neinspiruje k pokusu o tvořivé a autentické jednání, jímž by mohli zvládnout vzniklou situaci, dojde spíše k jejich útlumu a pokusu o vyhnutí.

...Byla jsem trochu zmatená z toho, jak mám potlesk od druhého přijat, nevěděla jsem, jestli mám tlesknout jednou...

Dalším přístupem k situaci, kdy nejasné zadání vyvolává zmatek, nejistotu a nervozitu, je pokus o nalezení takové varianty jednání, která by mohla odpovídat odhadovanému zadání a přitom nebyla příliš náročná. V tomto případě je u studentů častý sklon k užívání stereotypních vzorců chování, v divadelním jazyce jde o „šaržírování“ – student není inspirován situací, ve které by spontánně tvořil, ale zůstává u zažitých a fungujících postupů. To samozřejmě nevede k rozvoji sebereflexe ani k nabývání psychosomatické kondice.

...Za dveřmi jsem byla trochu nervózní, protože jsem věděla, že se na nás něco chystá, ale nevěděla jsem co. Vždycky v těchto situacích mám strach, že nepochopím, co se po mně chce a že tím pokazím celou hru...

Nejistota, pramenící z pocitu zodpovědnosti za své jednání, který mají studenti vůči ostatním, k tvořivé sebereflexi naopak směřuje. V deníkových zápisech se objevují také sdělení, ve kterých studenti napadají vlastní neschopnost, obviňují se z toho, že společnou práci nepodpořili nebo přímo pokazili a zamýšlejí se nad důvody takových situací. Jde o vliv skupiny a přítomnosti jejích členů na uvědomování a posuzování sebe v rámci společně zažívaných situací.

Obavy ze soudu druhých

...Z druhé strany jsem měla sice sympatickou slečnu, kterou ale moc neznám, tak jsem nevěděla, jaké emoce můžu ukázat a jaké ne...

V reflexích první poloviny lekcí se často objevovala sdělení, přinášející informace o nepříjemných pocitech ze situací, ve kterých měli studenti zveřejňovat své „vnitřní já“ (své pocity, emoce, paniky, přání) před ostatními. Situaci vysvětlovali tím, že ostatní ve skupině příliš neznají. Cílem osobnostní přípravy by však mělo být „vyzbrojit“ studenta tak, aby si byl ve svém jednání jistý i tehdy, ocitne-li se ve společnosti zcela neznámých lidí, což je v profesi sociálního pedagoga velmi časté.

...Už jsem ale neměla takové zábrany a bylo mi jedno, jak u toho budu vypadat...

...Cítila jsem se tam trošku navíc, ale naštěstí to nikdo neřešil...

Deníkové zápisy, které se týkaly druhé poloviny lekcí, častěji popisují jakousi rezignaci na to, jak člověk u jednotlivých aktivit vypadá. Objevuje se poznání, že „spolužáci nejsou policie“, uvědomění, že „v tom jedeme všichni“ a potlačení sebepozorování. Ve vztahu k druhým již nejde o paniku z odsouzení, nepátrají tolik po tom, co si o nich ostatní myslí a spíše se orientují na vlastní prožitky. Ty jsou důležitější, než subjektivní soudy ostatních.

Nejistota v sobě

...Nikdy mi nebylo příjemné být středem pozornosti...

Nejistota v sobě byla v rámci této kategorie nejnaplněnější subkategorii. Pocity nejistoty ze sebe samého se objevovaly především v situacích, které studenti posuzovali jako náročné ještě předtím, než se do nich aktivně zapojili. Přítomnost druhých a skutečnost, že každému se dostalo prostoru a pozornosti, vyvolávaly zvláště v počátcích velkou nejistotu.

...ukázat to, co máme schované v té osobní skříňce, to bych asi nedokázala...

Pokud se studenti apriorně rozhodli, že situaci z různých důvodů nezvládnou a posléze se do ní opravdu nezapojili, nedali sami sobě šanci zkusit něco nového a změřit své vlastní síly. Potřeba vlastní jistoty byla silnější, než odvaha na chvíli se jí zbavit a znovu ji v sobě najít.

...byla jsem s rozumem v koncích. Vůbec nic mě nenapadlo a bylo to o to horší, že se začínalo z naší strany, na řadu jsem tedy šla hned jako čtvrtá! (...) Když jsem šla k papíru, měla jsem hlavu úplně prázdnou...

...celkově jsem si připadala nervózně, ani jsem ty tlumočnický nenechala mluvit...

Pokud se k úniku ze situace neodhodlali a do aktivity se snažili zapojit, vytvořili tak sami sobě prostor k sebezpozorování, sebeuvědomování a sebereflexi. Díky tomu, že museli jednat sami za sebe a nebyl nikdo, kdo by jim v jejich osamění poradil, mnohdy se objevovala panika. Už nezůstávali u pouhého hodnocení, ale vztahovali situace na své vlastní možnosti a hranice, snažili se momentu využít pro vlastní rozvoj a uvědomit si celý průběh náročné situace a vlastních reakcí na ni.

...kupodivu jsem nebyla nervózní. Mile mě to překvapilo. Když mám mluvit sama za sebe, tak okamžitě znervózním a koftám jako blázen. Proto se mi hodina líbila, odcházela jsem uvolněná a s dobrým pocitem...

Objevují se i sdělení, která popisují překvapení ze sebe sama – překonání vlastních strachů a nejistot, které studenti dosud považovali za nepřekonatelné, v nich vzbuzovalo pocity nadšení a pozitivní reakce. Prostor lekcí umožňoval účastníkům vyzkoušet si nové, dosud neprožité situace. Přestože jsem se snažila o nedirektivní přístup, většinou se nějakým způsobem museli zapojit všichni – tedy i ti, kterým je bližší spíše pasivní pozorování.

...hned jsem měla nějakým způsobem sehrát nějakou roli, ale já jsem byla tak paralyzovaná, že kdyby Renata, která s námi byla v kruhu, nezareagovala naprosto spontánně, tak tam asi chvíli stojíme a koukáme a nevíme, co říci...

Přestože některá sdělení vypovídají o tom, že nedošlo k zvládnutí kritické situace a pocit radostného uspokojení se neobjevil, už samotné uvědomění si takové skutečnosti a sebereflexe spojená s hledáním příčin a nových možností, je pozitivní. Neobjevuje se zde již racionalizace v podobě hledání viníků u ostatních, nebo v nejasném zadání. Studenti se snaží vlastní jednání objektivně zhodnotit a pátrat po jeho příčinách.

7.8.4 Objevování obecných pravd

Tato kategorie shrnuje „obecné pravdy“, k jejichž konstrukci dění na seminářích studenty inspirovalo. Na základě takových generalizací se často objevoval posun k sebereflexi. Opět se objevuje dimenze „JÁ a NEJÁ“, zde v konkrétnější variantě „JÁ a ČLOVĚK OBECNĚ“. Takového přístupu se týkají dvě subkategorie – obecné pravdy o světě kolem nás a obecné pravdy o naší skupině. Řadím sem také sdělení, která vyjadřují nové poznání

o sobě samém, ke kterému ovšem studenti došli jakoby vnějším pozorováním a ne vnitřním uvědoměním si (možná by se dal takový postup definovat jako určitý typ aha-efektu). To, co objeví, vzápětí zobecní – nejsou schopni (ochotni) s tím dále pracovat v rovině „JÁ“. K tomu by je mohlo „objevování pravd“ teprve vést.

Pravdy o všech

...občas si každý z nás namlouvá, že ty jeho problémy jsou nejhorší na celém světě, přitom poslechne-li si trápení jiných lidí, tak může zjistit, že on sám je v podstatě šťastný člověk...

Dění v rámci seminářů umožňovalo nahlížet na role někoho jiného – někoho, kým se studenti necítí být, ale jehož existenci si v rámci vlastního fungování ve světě uvědomují. Nabízí to alternativu k chápání sebe sama jako středobodu vesmíru, jako toho, jehož problémy jsou nejtíživější. Obecné generalizování vypovídá také o potřebě studentů vztahovat se k reálnému světu mimo prostor lekce a vede k vlastnímu seberozvoji k pomoci ostatním.

...Člověk si většinou uvědomí, že zvolil špatnou cestu řešení až když je nad propastí a mnohdy není cesta zpět...

...udivilo mě, jak zdánlivá maličkost ovlivní život k lepšímu a člověk se vyhne problémům...

V rámci situací, které v hodinách vznikaly, se několikrát objevilo poznání relativní povahy věcí a pochopení souvislosti mezi jednáním a jeho důsledkem. V ideálním případě to vede k uvědomění si tíhy vlastních rozhodnutí a přijetí zodpovědnosti. Přestože sdělení jsou tvořena spojeními jako „člověk si myslí“ nebo „každý člověk přece ví“, vypovídají také o svých autorech – studenti se prostřednictvím generalizací vyjadřují právě k těm tématům, kterých se v rámci prožitku semináře dotkli. Tato témata jsou jedinečná, mají různou podobu a formu, a každý ze studentů z nich v jiné míře vychází při vlastní sebereflexi.

...každý máme právo na tu svoji roli a nemusíme se přeměňovat, pokud sami nechceme...

...i kdyby byl člověk sebelepším hercem, myslím, že nějaká maličkost odhalí jeho skutečné záměry, postoje, pocity, ale to vyžaduje dobrou pozornost...

Poslední oblast sdělení, která se v denících objevila v rámci této subkategorie, se prolíná s kategorií Bytí v roli. Obecné pravdy se týkaly rolové hry a jejího vztahování k realitě. Studenti správně oba aspekty rozlišovali a porovnávali možnosti a povinnosti člověka v rámci hry a v rámci reality. Zatímco z role ve hře lze bez následků vystoupit, role, kterou plníme v rámci svého vlastního života, s sebou nese velkou míru zodpovědnosti.

Pravdy o nich

...Mám pocit, že jsem porozuměla tomu, proč se v určitých situacích nějak zachoval...

...mi scénky pomohly pochopit určité vztahy a chování druhých...

Tato sdělení vypovídají o snaze studentů porozumět prostřednictvím aktivit chování druhých (ať už fiktivních rolí nebo ostatních členů skupiny). Takové objevování je vede k myšlenkovým konstruktům, v rámci kterých mohou sami snáze reagovat. Aktivní přístup k poznávání motivací a povahy jednání ostatních je pozitivní a nabízí studentům prostor k srovnávání s povahou vlastního jednání.

...když jsem poslala svůj výraz, jak jsem se v tu chvíli cítila a potom se ke mně dostal zpět z druhé strany, musela jsem se smát tomu, jaký je na mě asi pohled, když se tak tvářím už od rána...

...Ze začátku jsem rozuměla, co ostatní říkají, ale čím více lidí mluvilo, tím bylo méně rozumět...

Možnosti konfrontace vlastního zvládnání technik a činností s ostatními členy skupiny dokázali někteří studenti využít k vlastnímu rozvoji a k lepšímu sebeuvědomování. Druzí jim nabídli „zrcadlo“, ve kterém mohli nahlédnout na sebe sama. K takovému procesu ale nedocházelo, když se ztížily podmínky, nebo se aktivně zapojovala celá skupina. Pak se studenti spíše snažili vnímat dění komplexně, což jim neumožnilo všimnout si především sebe sama. Tyto případy nastávaly zejména v první polovině projektu, kdy jsem využívala hlavně skupinových metod dramatické výchovy.

Pravdy o mně

...Je vidět, že jsem přece „jen“ člověk a slova jsou pro mě velmi důležitá, i když si myslím, že když nějakou náladu opravdu prožívám, tak slova nejsou tak důležitá...

...často mám raději komunikaci beze slov. Mnohdy je pro mě snazší...

Konstrukce obecných pravd vedla v případě, kdy se týkaly osobnosti studenta, k tvořivé sebereflexi. Nešlo o pouhé generalizování – sdělení vypovídají o přesahu, který studenti v obecných pravdách hledali pro vlastní rozvoj. Všimli si vlastních reakcí a zabývali se důvody, které k nim vedly.

...mnohdy si třeba ani nevšimnu toho, že se mě někdo snaží přesvědčit, dostat na svoji stranu...

...Tady jsem si uvědomila, že gestům, která dělá někdo cizí při rozhovoru, nemusím vůbec rozumět a můžu si je vyložit i špatně...

...určitě se mezi námi objevil někdo, kdo z bouchání cítil přesně to, co chtěl ten, kdo bouchal, říct. Asi to každý neumíme. Já teda určitě ne...

Uvědomění a přiznání si vlastních nedostatků není snadné. Přestože se taková sdělení neobjevovala často, většinou na ně navazoval pokus o plánování vlastního rozvoje. Rozpor v nahlédnutí, jaká opravdu jsem a v tom, jakou bych chtěla být, vedl k hledání příčin a možností. Studenti tak prošli složitým procesem: aktivita na semináři jim přinesla určitý prožitek, který oni zobecnili, uvědomili si, jakou pozici zde vlastně sami mají a zhodnotili, zda jde o pozici výhodnou (ideální) nebo nevýhodnou. V případě uvědomění si vlastního nedostatku se snažili o nápravu takového stavu a plánování vlastního rozvoje.

...měla jsem radost z toho, že jsem se opět přesvědčila, že patřím mezi lidi, co se nikdy nevzdávají...

...popustila jsem při doplňování obrazu svou fantazii a tohle dělám opravdu ráda...

Pocit radostného uspokojení nastal v okamžiku, kdy si studenti potvrdili své schopnosti a silné stránky. Aktivní zapojení se do aktivity a přijetí rizika, že to „možná nedopadne“ přineslo pozitivní výsledek, což je pro kladné sebepojetí velmi důležité.

7.8.5 Očekávání

Tato kategorie jednoduše shrnuje sdělení, týkající se očekávání studentů, spojených s děním v semináři. Do analýzy dat jsem nezahrnula prostá sdělení typu „těšila jsem se“, nebo často se opakující „nechtělo se mi, byla jsem unavená“. Všimla jsem si spíše takových sdělení, která vypovídala o tom, jak studenti předmět chápou, jaký mu připisují význam, jak ho zasazují do kontextu vlastní odborné přípravy. Ukázalo se ovšem, že taková sdělení deníky téměř neobsahovaly.

Očekávání apriori pozitivní

...Na dnešní seminář jsem se těšila už jenom z toho důvodu, že jsem věděla, co mě čeká...

...Na začátku, když nám Míša nastínila, o co půjde, jsem měla radost...

Pozitivní přístup k aktivitám usnadňoval studentům jejich zvládnání. Přestože se v denících nepokoušeli formulovat, proč se na semináře těší a ani aktivně nehledali přínos, který pro ně dění v lekcích má, zřejmě si ho více či méně uvědomovali. Ke změnám u některých studentů docházelo v rámci proměny obsahu lekcí – v okamžiku, kdy již nešlo o řešení fiktivních modelových situací a rolí, se pozitivní očekávání měnilo na pocity rozechvění a nejistoty z toho, „co nás zase čeká“. Sdělení zahrnutá do této oblasti ale přesto zůstávala v pozitivní rovině.

...Takové situace mě stále více utvrzují v tom, že tuhle práci chci v budoucnu dělat, pomáhat lidem...

Nahlédnutí na sdělení v jejich širším kontextu naznačilo, že někteří studenti považují seminář za vhodnou pomoc k nabytí takového rozvoje, který jim napomůže ve zvládnání profesní role sociálního pedagoga. Uvědomovali si primární potřebu práce na vlastní osobnosti a vyjadřovali přání se v některých oblastech dále rozvíjet.

Očekávání apriori negativní

...Ze začátku jsem si myslela, že to budou dvě nudné hodiny s nezáživnými aktivitami...

Oblast negativního očekávání naplnila především sdělení, vypovídající o nejistých a nepříjemných pocitech, spojených se vstupem studentů „do neznáma“. Nevěděli dopředu nic o tom, jak budou semináře probíhat a obávali se nepříjemných a nudných aktivit.

...když jsem uslyšela, že budeme procvičovat tělo, tak jsem se na následující činnosti moc netěšila...

...Čekala jsem, že budu zase muset něco vykládat...

Kromě toho se část studentů zabývala v denících konkrétními oblastmi, které ve vnímání vlastního já považují za problémové. Cílem semináře samozřejmě nebylo uvádět je do rozpaků a cíleně v nich vyvolávat pocit trapnosti ze sebe sama. Podle mého názoru však jednoduše rozvoj vlastní osobnosti bez přiznání a akceptace svých nedostatků nemůže nastat. V rámci jednotlivých aktivit se proto studenti opravdu mohli cítit nepříjemně – zřejmě v těch oblastech, které mířily k odhalení jejich individuálních nejistot a bariér.

7.8.6 Sebeuvědomování

Jednou z nejdůležitějších kategorií, které se při analýze dat vytvořily, je kategorie Sebeuvědomování. Jak vyplývá z názvu, právě tato kategorie by měla být klíčová při pokusu o zodpovězení výzkumných otázek. Naplnila ji sdělení, vyjadřující se k oblastem, které si studenti v rámci semináře (a následné reflexe) uvědomovali o sobě samém.

Sebeakceptace

...Když si představím svoji nervozitu (rozklepaný hlas, třesoucí se ruce, „vyděšený“ pohled), žasnu...

...nemám moc vysoké sebevědomí, což mě v mnoha věcech brzdí...

...vyšlo z toho asi něco hodně křečovitého...

První oblastí této subkategorie je akceptace vlastních nedostatků, které se v rámci aktivit projeví. Studenti pozorují své vlastnosti a dovednosti, uvědomují si, že jejich povaha má velký vliv na schopnost tvořivého jednání ve vzniklých situacích a pociťují potřebu dalšího rozvoje.

...dokázala jsem nepodlehnout a měla jsem svůj hlas pod kontrolou...

...zpočátku jsem měla obavy, že se budu přetvařovat. Ale myslím, že jsem se chovala naprosto normálně...

...mě škola změnila a na semináři se to jen potvrdilo. Cítím, že se nemám za co stydět, že vlastně celý život stojím na pomyslném pódiu a nesmím se toho bát...

V opačném případě studenti nabývají radostného pocitu, který je vyvolán úspěchem v aktivitách. Zvládnutí jednotlivých technik a srovnání s ostatními jim vysílá jasné signály o dosažení určité kvality v některých aspektech jejich osobnosti. To jim zpětně dává odvalu a energii do nových situací. Objevuje se zde tvořivá sebereflexe – pokus o popis současného stavu a plánování dalších cílů v osobnostním rozvoji.

Hranice, kterou nepřekročím

...Vlastně jsme se sami tak nějak rozdělili na aktivní a neaktivní (...) Já jsem patřila mezi neaktivní a čekala jsem až mě někdo k někomu postaví. Kdybychom byli všichni aktivní, byl by obrovský zmatek, a kdyby byli všichni neaktivní, nikam by jsme se nepohnuli a pořád by byl každý sám. Bylo to vlastně jako v životě, tam je taky někdo akční a jiný ne...

Každý ze studentů měl stejnou možnost být aktivní. Někteří z nich nabídnutého prostoru využili, jiní dali přednost pasivnímu pozorování a vyčkávání. Na zvolení pasivní role samozřejmě není nic negativního, ale podle mého názoru příliš neumožňuje „prožít“ aktivity a posun k sebereflexi.

...I když mě to v mnohých případech strašně mrzelo a chtěla jsem jim pomoci a zapojit se, prostě to nešlo...

...když určitou emoci neprožívám, těžko se mi předává do slova (hlasu) tak, jak bych chtěla...

V některých sděleních se ukázala být důvodem k nepřekročení hranice nejistota. Studenti si tuto skutečnost uvědomovali a snažili se s ní dále pracovat – sebeaktualizovat se. Sami poznali, že je aktivní (bytostná) účast v aktivitách žádoucí a potřebná.

...nechtěla bych se ocitnout na jejich místě, protože to musel být velmi nepříjemný pocit...

...byla jsem dost nervózní z toho, že se na mě hned upřely všechny oči, když jsem otevřela dveře...

Další příčinou nepřekročení hranice byla nervozita a uvědomění si, že její překročení by znamenalo vystavit se nové nejistotě. Bariéry, které studenti pociťovali, byly natolik silné, že jejich překonání zřejmě vyžaduje dlouhodobou práci a postup po malých krocích.

Překonání

...neměla jsem „po ruce“ své kamarády, s kterými jsem tradičně trávila doposud každý seminář...

Vystavení sociálním kontaktům a faktická přítomnost spolužáků v situaci, ve které se „nechtěli“, vyvolávala ve studentech ještě intenzivnější znejistění. Možná bylo o to větší, že šlo o skupinu studentů, kteří se v počátku práce příliš neznali, teprve se poznávali a nebyli schopní (ochotní) příliš rychle sami sebe „zveřejnit“.

...Při této aktivitě už jsme neměla žádné zábrany a nestyděla jsem se před ostatními, nejspíš i proto, že jsem viděla, že moji spolužáci nejsou žádná policie, která bude sledovat, jak a co přesně dělám a popřípadě mě za tu bude kritizovat...

K překonání sebe sama a následnému sebeuvědomění napomáhala „přející pozornost“ ostatních, která postupem času vznikala. Sdělení v denících napovídají, že si studenti uvě-

domovali, že v tom „nejsou sami“ a lépe se jim tak dařilo potlačovat sebezpozorování. Bezpečný rámec, který nabízela rolová hra, kromě toho nabízel možnost „svést“ neúspěch na povahu zvolené role nebo na aktivitu samotnou. V druhé fázi semestru v deníkových zápisech takových racionalizací ubývá a studenti směřují k hlubšímu sebeuvědomování.

7.8.7 Techniky

Ve sděleních, která naplňují kategorii Techniky, se objevují některé oblasti, jimž jsem se věnovala již v kategoriích předchozích. K této kategorii jsem však přistupovala z pohledu aktivit, které v rámci lekcí probíhaly, což rozšiřuje kontext jednotlivých sdělení a mohlo by přispět k odpovídajícímu zodpovězení výzkumných otázek. Kategorii jsem zařadila zejména proto, že aktivity, které tvořily obsah lekcí, byly pro studenty nové a jejich vyrovnání se s takto vzniklými situacemi nabízí zajímavý pohled na jejich přístup k vlastnímu rozvoji a sebereflexi.

Objevování smyslu

...hra nebyla špatná, ale nějak jsem nepochopila její význam...

...Rytmická rozcvička mě nikterak nenadchla, přišla mi divná...

Některá sdělení vypovídala o marné snaze najít smysl technik a cvičení. Jak jsem již zmínila výše, studenti očekávali jasné pokyny a návody, což by ale popíralo principy psychosomatických disciplín i přístup dramaticko výchovných metod, kde si každý účastník tvoří vlastní přístup k řešení a sám se dostává k cíli. Nejde ani tak o negativní hodnocení, jako spíš o skutečnost, že ho studenti dále nerozvíjejí – neptají se po příčinách, nezvažují varianty.

...měla jsem podle kreseb možnost odhadnout, jak se opravdu cítí ostatní...

...při téhle hře nešlo ani tak o umění naslouchat, ale spíše o fantazii...

V další fázi jakoby studenti smysl činností hledali. Ten se někdy dokonce rozcházel se smyslem původním. Jejich úhel pohledu jim umožňoval nalezení vlastních inspirací a zdrojů pro nazírání individuálních a aktuálně pociťovaných aspektů seberozvoje.

...Vůbec by mě nenapadlo, že jde taková atmosféra navodit pouze pomocí slov...

...Kéž by se tak ta metoda, kdy jsme mohli příběh v určité fázi stopnout a vymyslet lepší řešení situace, mohla aplikovat i ve skutečném životě...

Objevení smyslu umožňovalo další vztahování poznaného a jeho přesahování do jiných oblastí bytí. Překvapivá zjištění, ke kterým mohli studenti v rámci semináře dojít, se aktualizovala jejich aktivním prožíváním situací a studenti s nimi dále pracovali v sebereflexi.

Překážky

...Mám s tím docela problém, proto mě moc potěšilo, že se hry konaly beze slov...

...Když jsem byla v roli klečícího, vůbec jsem se nemohla soustředit na tlumočníky, věnovala jsem pozornost jen tomu svému rytmickému vysílání...

...Mít zavřené oči, snažit se pořád něco souvisle říkat, někoho o něčem přesvědčit, není tak jednoduché...

Nejčastější překážky k zvládnutí technik pramenily z vlastních schopností a (ne)jistot studentů. Problémy s přítomností a jednáním ostatních, stejně jako nejistota z neznámých aktivit, jež se objevovaly ve sděleních z prvních deníkových zápisů, postupně vymizely. Problémy vlastní ovšem přetrvávaly – zatímco někteří studenti pociťovali v rámci dalších seminářů změny a přiznávali např. zvýšení sebevědomí, jiní změny v osobním rozvoji nepopisovali.

Způsob zvládnutí

...A bylo pro mě těžší dabovat než předvádět nějaký dialog, protože jsem mohla vymýšlet, co jsem chtěla a nemusela sledovat, co „klečící“ předvedou...

...Pozice dabéra mi přišla snazší, cítila jsem se líp a uvolněněji, protože jsem si mohla domyslet, co ten druhý říká, nemusela jsem to ztvárňovat...

Způsoby zvládnutí technik se u jednotlivých studentů velmi lišily, což souvisí i s jejich výběrem rolí. Jak vyplývá z deníků, pokud to bylo možné, volili studenti takovou roli, která jim byla bližší a nevystavila je neznámé situaci, kdy by se museli vypořádat s vlastními nejistotami. Pokud to však možné nebylo, objevovalo se několik možností, jak techniku zvládnout.

...Když měl někdo jít jako první na různé aktivity, vždycky jsem šla já. Věděla jsem totiž, že tomu stejně neuteču a je vždycky lepší mít to rychleji za sebou a nezáleží na tom, kolikátá půjdu...

Strategií ke zvládnutí technik se překvapivě stal také přístup, jehož cílem bylo „mít to rychle za sebou“. Přestože by se na první pohled mohlo zdát, že takové pojetí vyjadřuje odvahu a jistotu studenta, dá se na skutečnost dívat i z jiného pohledu. Touha rychle ze situace utéct, nemuset se na ni připravovat během prezentace ostatních a tak se muset srovnávat, ale také nezájem o prvotní inspirování se výstupem druhých, vypovídá spíše o vnitřních nejistotách.

7.8.8 Vztahování

Poslední kategorie Vztahování vypovídá o způsobu, jakým studenti naložili s informacemi, které získali v rámci seminářů. Zajímalo mě především, jestli vlastní zkušenosti vztahovali k svému rozvoji, nebo je považovali pouze za součást hry a dále s nimi nepracovali. Integrace všech předchozích kategorií a jejich vztažení k osobnostnímu rozvoji se mi primárně zdálo jako vhodný model k řešení výzkumného problému.

Minulé zkušenosti

...Sledovat pohyby dlaně pro mě bylo přirozené, protože jsem i na ZŠ nebo SŠ měla vedle sebe silnější vůdčí osobnost, než jsem já, a proto jsem i zvyklá...

...V některých chvílích jsem v Elišce poznávala sebe před pár lety a ve všem ji chápala a věděla, jak se cítí...

Nepříjemné situační postavení některých rolí evokovalo ve studentech vzpomínky na vlastní zážitky, kdy se ocitli v nevýhodné pozici. Jakoby se v myšlenkách vrátili zpátky, zažité okamžiky se zpřítomnili a pokusili se s nimi vyrovnat z pohledu svého aktuálního psychosomatického rozvoje. Pokusili se takovým nepříjemným vzpomínkám čelit, atomizovat a následně rekonstruovat do takové podoby, která nese pro ně samotné ponaučení.

Zkušenosti pro druhé a pro sebe

...často takto i v životě takového „šneka“ potkáme, a pokud nám na něm záleží a chceme mu pomoci, z ulity ho musíme dostat...

...Spíš bych se stavěla do role umělce, který má možnost manipulovat a rozhodovat, než být jen takovou živou loutkou, s kterou si druhý může dělat, co chce...

I přes snahu o přesný opak přinášely semináře některým studentům modely možného chování, využitelné v další „životní praxi“. K těmto modelům ovšem dospěli studenti sami v rámci opakovaných pokusů o tvořivé a autentické jednání, vznikající právě teď a tady.

Budoucí uplatnění

...Aby společnost fungovala, zřejmě určitá míra manipulace existovat musí (...) Každý člověk by se měl naučit poznat hranice cílené manipulace. To, jestli se necháme nebo necháme ovládnout, závisí jistě hodně na sebevědomí potenciálního manipulovaného...

Poslední oblast kategorie je naplněna sděleními, která vyjadřují potřebu rozvoje osobnosti, pozitivního sebepojetí a sebeaktualizace pro „bezpečnější žití“. V rámci poznávání svých aktuálních možností se studenti vztahovali k budoucnosti.

7.9 Shrnutí a diskuse výsledků

V rámci analýzy jsem stanovila osm oblastí (kategorií), kterých se studenti dotýkali ve svých denících. Klíčovým východiskem ke stanovení, pojmenování a vymezení jejich vzájemných souvislostí se stalo pátrání po důsledcích konkrétního programu semináře na rozvoj studentů, jejich sebereflexi a nabývání psychosomatické kondice.

V podstatě šlo o definování paradigmatu studenta, procházejícího osobnostní přípravou, na jejímž konci by měl být schopen tvořivé sebereflexe. Kategorie pak odpovídají na otázku, jakých oblastí si všímá student, nabývající postupně psychosomatické kondice.

Všechny tyto kategorie se nějakým způsobem objevují v denících studentů. Jejich sdělení lze atomizovat a přiřadit k jednotlivým kategoriím, společně pak jde o model, ze kterého zřejmě vychází student na cestě k osobnostnímu rozvoji. Rozhodla jsem se tedy považovat tyto třídy pojmů za výchozí a v další analýze s nimi dále pracovat.

7.9.1 Vztahový model a zodpovězení výzkumných otázek

Na základě popisu kategorií jsem vytvořila myšlenkový model, na kterém objasňuji základní vztahy mezi jednotlivými oblastmi, což by mělo přispět k platnému zodpovězení výzkumných otázek.

Jako centrální (hlavní) kategorie, která se objevuje ve všech kategoriích ostatních, se jeví kategorie Techniky. Povaha aktivit určuje náplň sdělení, studenti, vztahující se k tomu, co

se v rámci semináře dělo, dospívají k sebereflexi. Vedle vytváření obecných pravd se objevuje sebeuvědomování, hodnocení sebe i jednání ostatních. Vyrovnávání se s nejistotami, které studenti musí v situacích řešit, reflexe dočasného bytí v roli, je vede k akceptování vlastního já a plánování další sebeaktualizace. A to přesto, že obsah lekcí neodpovídal vždy jejich očekávání.

Z takového kontextu nyní odpovím na výzkumné otázky, stanovené na počátku výzkumu:

V čem spatřují studenti přínos uplatňování prvků psychosomatických disciplín v jejich osobnostní přípravě?

Přestože se odpověď na tuto výzkumnou otázku v denících studentů přímo nevyskytuje, analýza jejich sdělení a informace z pedagogického deníku, podpořené polostrukturovanými rozhovory naznačila, že jistý přínos v takovém pojetí přípravy studenti vidí. Především jde o zažívání konkrétních situací, ve kterých se doposud neměli možnost ocitnout, a nahlédnutí vlastních hranic a možností, jejichž plnému uvědomování mnohdy zabráňuje přirozená obrana každého z nás.

Teprve v přímé konfrontaci s vlastními schopnostmi a neschopnostmi zažíváme pocit, že bychom se měli dále aktualizovat, rozvíjet a rozšiřovat své možnosti tak, abychom byli schopni lépe zvládat těžkosti a nástrahy našeho budoucího profesního života. Ale nejen ty. Z deníků vyplývá snaha studentů porozumět jednotlivým tématům a aspektům rozvoje také v rámci jejich současného každodenního bytí a několikrát se objevoval pocit, že právě podobné semináře umožňují studentům nahlédnout na sebe sama v širším kontextu a s jistým odstupem.

Které oblasti považují studenti v rámci své snahy o nabytí psychosomatické kondice za problémové?

Jak vyplývá z analýzy, největším problémem je pro studenty překonání vlastních nejistot a přiznání si nedostatků za stálé přítomnosti ostatních. Teprve v konfrontaci s ostatními si totiž uvědomují vlastní hranice. Přiznání vlastní potřeby dalšího rozvoje vidím jako základní předpoklad procesu sebeaktualizace. Odvaha vstupovat do nových, neznámých a možná i rizikových situací, v nichž student nemůže spoléhat na efektivitu zažitých stereotypů a osvojených vzorců, ale musí být připraven na tvořivou komunikaci, směřující k autentickému jednání, tvořila základní východisko k další sebereflexi a sebeaktualizaci.

Ovšem najít v sobě takovou odvalu byl pro mnohé studenty problém, stejně jako „momentální uvěření“ hře a plná angažovanost – nezvyklí takové práci nebyli schopni přijmout prostou divadelní konvenci, že hra není pouhou hrou, což jim neumožnilo plné bytí v roli.

V jaké míře jsou studenti schopni odpovídající tvořivé sebereflexe?

Analýza deníků prokázala, že studenti zahrnutí do výzkumu většinou nejsou schopni tvořivé sebereflexe. Ve svých sděleních si všímají zástupných objektů – ostatních účastníků lekce, jednotlivých obsahů a osoby pedagoga, popřípadě vztahují získané poznatky ke světu okolo a reálnému životu. Vlastní osobnosti si všímají pouze okrajově, především v závěrečných fázích projektu, což byly momenty, které k takové reflexi studenty vysloveně naváděly. V rámci sebereflexe užívá řada studentů jakýchsi obranných mechanismů, které jakoby měly zabránit přiznání vlastních nedostatků. Jak ostatně ukazují jednotlivé subkategorie, pouze v několika málo sděleních se objevuje tvořivá sebereflexe, směřující k sebeaktualizaci.

Přestože by bylo možné tyto výsledky chápat jako jakési vyvrácení prvotních domněnek o vlivu psychosomatických prvků na rozvoj osobnosti studentů, osobně si myslím, že naopak došlo k potvrzení myšlenek, vyplývajících z teoretických východisek.

Efektivní osobnostní příprava by měla být dlouhodobým, cíleným a záměrným procesem, který nespočívá v jednorázovém projektu, ale vychází z osobnosti konkrétního studenta a v dlouhodobém horizontu plánuje jeho další vývoj a možné cesty. Není totiž jednoduché rozvíjet takové aspekty člověka, se kterými po celý svůj dosavadní život pracoval, odstraňovat stereotypy a neplatné mechanismy v jeho jednání či komunikaci a učit ho, aby k situacím i vlastnímu životu přistupoval tvořivě a autenticky.

V rámci jednotlivých lekcí jsem u studentů pozorovala určitý vývoj, který se odrážel nejen v jejich sebereflexích, ale také v jejich vystupování v rámci lekcí a komunikaci se mnou. Nebylo těžké všimnout si, které metody a aktivity studentům takzvaně „sedly“, a které jim byly naopak „nepříjemné“. Nechtěně tak sami poukazovali na oblasti, které doposud nemají zvládnuté v takové míře, aby jim nepůsobily nejistotu a pocit trapnosti.

Osobně musím přiznat, že během realizace projektu mě několikrát od naprosté deprese a pocitu neschopnosti chránila pouze fungující paměť, která mi umožňovala připomenout si vlastní reakce na podobné aktivity, které jsme v rámci prvních ročníků studia absolvovali. Uvědomila jsem si, že od reakcí studentů zahrnutých do výzkumu se významně nelišily.

Zřejmě nikomu není příjemné „zveřejňovat“ oblasti vlastní nejistoty, ale jak jsem zmínila již výše, podle mého názoru, bez toho není možný další rozvoj člověka.

Výzkum chci tedy uzavřít jakousi reflexí toho, co jsem během jeho realizace i analýzy výsledků zjistila: Aby člověk dokázal efektivně působit na druhé, zaujmout je a naplňovat cíle oboru sociální pedagogiky, musí mít jistotu především sám v sobě. Ovládnutí svého hlasu a těla, poznání svých specifických komunikačních mechanismů, charakteru ovládnutí prostoru a pohybu, vede k nabývání právě takové jistoty neboli psychosomatické kondice. Člověk může do takových situací vstupovat s plným zaujetím, připraven na aktuální (i nečekaný a nepravděpodobný) vývoj a jeho řešení, aniž by se musel zabývat vnitřními aspekty svého já. To by měla studentům umožňovat jejich odborná příprava. Přestože heslem dnešního světa je, že není potřebné všechno znát, ale spíše vědět, kde to člověk najde, věci, které se týkají nás samotných, nenajdeme nikde jinde než v sobě.

ZÁVĚR

Projekt „Já ve světě – Svět ve m (n)ě“ vznikl na základě vlastní touhy ověřit si, zda jsem jako sociální pedagog schopna aktivně vést skupinu s cílem rozvoje některých aspektů osobností jejich účastníků. Samotný název projektu již odkazuje k jeho obsahu – pokusila jsem se koncipovat jednotlivé lekce tak, aby studenti vycházeli z individuálního pojetí vlastního JÁ přes pochopení odlišného pohledu druhého a na druhé až ke konečnému vědomí systémové povahy světa, kde samostatné rozhodnutí každého z nás může ovlivnit celý systém, za což musíme být schopni nést odpovědnost. Nejsem to tedy pouze JÁ ve světě kolem, ale je to i svět ve mně, svět, který se ve mně nějak odráží a konečně svět, který ve mně určitým způsobem vchází, nějak se do mě dostává – proto ostatně ta závorka a hra s pády. Inspirována metodami dramatické výchovy a principy psychosomatických disciplín jsem si vybrala jako jednotící téma sociálně patologické jevy, které se úzce dotýkají nejen sociální pedagogiky jako vědního oboru, ale svou stálou přítomností (či hrozbou) v podstatě každého z nás.

Citát v úvodu diplomové práce není zvolen náhodně – Pirandello vystihuje problém dnešního světa, kdy většina z nás chce být „free“ a „in“ a „cool“, kdy komunikujeme téměř výhradně elektronicky, a když máme přesvědčit druhého člověka o našem osobním názoru a věcně přitom argumentovat, často koktáme, nejistě si mneme ruce a choulíme hlavu mezi ramena. Každodenní trénink schází, z obrazovek počítačů svou vlastní psychosomatickou kondici nenabudeme. Sociální pedagogové jsou ovšem odborníci, kterým nezbyvá nic jiného, než nabýt takové vnitřní jistoty, která z „nikoho“ vytvoří „někoho“. V tom jsou poznatky psychosomatických disciplín velkým zdrojem inspirace.

Téma předkládané diplomové práce vyplývá z mých osobních zkušeností a otázek, které se týkají také mého vlastního studia. I způsob zpracování a volba výzkumných metod mě přinutila k aktivnímu podílení se na plánování, průběhu a analýze dat, do kterých jsem byla v různých kontextech zahrnuta i já sama. Lze tedy shrnout, že celá práce našla své praktické uplatnění především ve mně samotné a v osobnostech studentů, které jsem zahrnula do výzkumu. Projekt, který jsem realizovala, a vůbec celá koncepce vzniklá z porovnání jednotlivých teoretických systémů, ovšem nabízí další způsoby nahlížení. Během realizace se objevila celá řada nových otázek a inspirací pro další výzkum.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Monografie:

- [1] BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky: Dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. Praha: IPOS, 1996. 83 s. ISBN 80-7068-070-9.
- [2] BEDNÁŘOVÁ, Z. *Sociální práce na ulici – streetwork*. Brno: Doplněk, 2000. 102 s. ISBN 80-7239-048-1.
- [3] ČUNDERLE, M.; ROUBAL, J. *Hra školou: dvakrát o Ivanu Vyskočilovi*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 2001. 195 s. ISBN 80-902482-5-X.
- [4] DRAPELA, V. *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál, 1997. 175 s. ISBN 80-7178-134-7.
- [5] FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: Příručka pro učitele*. Praha: Portál, 1997. 383 s. ISBN 80-7178-063-4.
- [6] HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. 311 s. ISBN 80-7178-803-1.
- [7] HERMOCHOVÁ, S. *Hry pro dospělé*. Praha: Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0817-5.
- [8] JEDLIČKA, R.; KOŤA, J. *Aktuální problémy výchovy: Analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-71-84-555-8.
- [9] KALINA, K. *Drogy a drogové závislosti: mezioborový přístup. 1. díl*. Praha: Úřad vlády České republiky: Národní monitorovací středisko pro drogy a drogové závislosti, 2003. 319 s. ISBN 80-86734-05-6.
- [10] KOHOUTEK, R. *Úvod do psychologie – psychologie osobnosti a zdraví žáka*. Brno: MU Brno, 2006. 167 s. ISBN 80-210-4077-7.
- [11] KRAUS, B.; POLÁČKOVÁ, V. *Člověk prostředí výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
- [12] MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998. 199 s. ISBN 80-7068-103-9.

- [13] MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*. 2. Vyd. Praha: Akademie múzických umění, 2007. 223 s. ISBN 80-7331-021-X.
- [14] MARUŠÁK, R.; KRÁLOVÁ, O.; RODRIGUEZOVÁ, V. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-472-4.
- [15] MATOUŠEK, O. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál, 2003. 287 s. ISBN 80-7178-549-0.
- [16] MÜHLPACHR, P. *Sociální patologie*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2001. 104 s. ISBN 80-210-2511-5.
- [17] NEŠPOR, K. *Jak zůstat fit a předejít závislostem*. Praha: Portál, 1999. 112 s. ISBN 80-7178-299-8.
- [18] ONDREJKOVIČ, P. (ed.) *Sociálna patológia*. Bratislava: VEDA, 2001. ISBN 80-224-0685-6.
- [19] PETRÁČKOVÁ, V.; KRAUS, K. *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia, 2000. 834 s. ISBN 80-200-0982-5.
- [20] POKORNÝ, V.; TELCOVÁ, J.; TOMKO, A. *Prevence sociálně patologických jevů – manuál praxe*. 2.vyd. Brno: Ústav psychologického poradenství a diagnostiky, 2001. 115 s. ISBN 80-86568-00-8.
- [21] SHAPIRO, D. *Konflikt a komunikace*. 2. Vyd. Zdravý životní styl, 2002.
- [22] STRAUSS, A.; CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu : Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. 1. vyd. Boskovice : Albert, 1999. 228 s. ISBN 80-85834-60-X.
- [23] ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. ISBN 80-21019-37-9.
- [24] VALENTA, J. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*. Praha: ISV, 1995. ISBN 80-8586606-4.
- [25] VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 2. Vyd. Praha: STROM, 1998. ISBN 80-86106-02-0.
- [26] VALENTA, J. *Učíme (se) komunikovat*. Kladno: AISIS, 2005. 207 s. ISBN 80-239-4514-9.

- [27] VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova*. Kladno: AISIS, 2006. 226 s. ISBN80-239-4908-X.
- [28] VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada Publishing, 2008. 352 s. ISBN 978-80-247-1865-1.
- [29] VÁŽANSKÝ, M.; SMÉKAL, V. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 1995. 176 s. ISBN 80-901737-9-9.
- [30] VYSKOČILOVÁ, E. *Pokus o teoretické nahlédnutí vztahu dialogického jednání a psychosomatické kondice*. Praha: KATaP DAMU, 2002. 17 s. Studijní texty.
- [31] WAY, B. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Praha: ISV nakladatelství, 1996. ISBN 80-85866-16-1.

Příspěvky ve sbornících a časopisech:

- [32] CISOVSKÁ, H. Cesta k divadelnímu tvaru a rozvoj osobnostně-sociálních kompetencí budoucích učitelů. In *Dítě mezi výchovou a uměním. Dramatická výchova na přelomu tisíciletí*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2008. s. 193 - 200. ISBN 978-80-903901-2-6.
- [33] HANČIL, J. Problém techniky. In VYSKOČILOVÁ, E.; SLAVÍKOVÁ, E. (ed.) *Psychosomatický základ veřejného vystupování (jeho studium a výzkum)*. Praha: Akademie múzických umění, 2000. s. 54 –59. ISBN 80-85833-50-3.
- [34] HANČIL, J. Otevřený svět dialogického jednání. In Vyskočil, I. *Dialogické jednání s vnitřním partnerem*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění, 2005. s. 35- 49. ISBN 80-86928-02-0.
- [35] HŘEBÍČEK, L. Ke koncepci vysokoškolského oborového studia – sociální pedagogika. In *Sociální pedagogika jako vědecká a společensky užitá disciplína*. Brno: Institut mezioborových studií, 2000. s. 361 – 364. ISBN 80-90-2936-0-3.
- [36] CHUDÝ, Š. Kompetencie sociálního pedagoga ako kľúčová kategória sociálno-pedagogickej pedeutológie. In *Sociální pedagogika v teorii a praxi*. Brno: IMS, 2006. ISBN 80-903936-7-0.

- [37] KARAFFA, J. Autentičnost v improvizované dramatické hře. In VYSKOČILOVÁ, E.; SLAVÍKOVÁ, E. (ed.) *Psychosomatický základ veřejného vystupování (jeho studium a výzkum)*. Praha: Akademie múzických umění, 2000. s. 79 –84. ISBN 80-85833-50-3.
- [38] KLÍMA, P. K epistemologickým a metodologickým zdrojům sociální pedagogiky. *Éthum CZ*. 1994, č. 5, s. 3-11.
- [39] KRAUS, B. Sociální pedagogika jako vědní disciplína a jako studijní obor. In *Sociální pedagogika jako vědecká a společensky užitá disciplína*. Brno: Institut mezioborových studií, 2000. s. 68 – 76. ISBN 80-90-2936-0-3.
- [40] PALARČÍKOVÁ, A. Strukturované drama v primární prevenci. In *Dítě mezi výchovou a uměním. Dramatická výchova na přelomu tisíciletí*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2008. s. 137 - 142. ISBN 978-80-903901-2-6.
- [41] PERNICA, A. Nahlédnutí zvenku přihlížejícího v šesti zastaveních na dialogické jednání a tři antropologické paralely na závěr. In Vyskočil, I. *Dialogické jednání s vnitřním partnerem*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění, 2005. s. 93- 124. ISBN 80-86928-02-0.
- [42] PLICHTA, J. Struktura osobnosti a současná pedagogická praxe. In VYSKOČILOVÁ, E.; SLAVÍKOVÁ, E. (ed.) *Psychosomatický základ veřejného vystupování (jeho studium a výzkum)*. Praha: Akademie múzických umění, 2000. s. 50 –53. ISBN 80-85833-50-3.
- [43] PROVAZNÍK, J. K některým otázkám teorie a didaktiky dramatické výchovy. In Kořátková, S. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. s. 41-90. ISBN 80-7184-756-9.
- [44] SLAVÍKOVÁ, E. Dialogické jednání – z poznámek asistenta. In Vyskočil, I. *Dialogické jednání s vnitřním partnerem*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění, 2005. s. 53- 62. ISBN 80-86928-02-0.
- [45] SVOBODOVÁ, R. Strukturované drama. In Kořátková, S. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. s. 119-147. ISBN 80-7184-756-9.
- [46] SVOZILOVÁ, D. Strukturovaná dramatická hra v kontextu dramatické výchovy. *Tvořivá dramaturgii*, 2000, roč. III., č. 3, s. 1-11. ISSN 1211-8001.

- [47] VÁLKOVÁ, L. K psychologickým aspektům výchovy k profesionálnímu hlasovému a zpěvnému projevu. In VYSKOČILOVÁ, E.; SLAVÍKOVÁ, E. (ed.) *Psychosomatický základ veřejného vystupování (jeho studium a výzkum)*. Praha: Akademie múzických umění, 2000. s. 135 –142. ISBN 80-85833-50-3.
- [48] VYSKOČIL, I. Úvodem. In VYSKOČILOVÁ, E.; SLAVÍKOVÁ, E. (ed.) *Psychosomatický základ veřejného vystupování (jeho studium a výzkum)*. Praha: Akademie múzických umění, 2000. s. 4 – 8. ISBN 80-85833-50-3.
- [49] VYSKOČIL, I. Rozprava o dialogickém jednání. In Vyskočil, I. *Dialogické jednání s vnitřním partnerem*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění, 2005. s. 13- 32. ISBN 80-86928-02-0.

Akademické práce:

- [50] JEDLIČKOVÁ, H. *Dynamický model zkušenostního učení ve studijním programu Učitelství pro základní školy*. [s.l.], 2008. 220 s. Obhájeno 3. dubna 2008 na Katedře pedagogiky na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Vedoucí dizertační práce doc. PhDr. Oldřich Šimoník CSc. Dostupný z WWW: <https://is.muni.cz/auth/th/2417/pedf_d/Disertacni_prace_Jedlickova__Helen.pdf>.
- [51] JURA, J. *Metody syntézy inovačních konceptů a kreativních řešení a jejich formalizace*. [s.l.], 2008. 114 s. Obhájeno 16. ledna 2008 v Psychologickém ústavu Filosofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Vedoucí diplomové práce doc. PhDr. Mojmír Tyrlík, Ph.D. Dostupný z WWW: <https://is.muni.cz/auth/th/85933/ff_m/DP-JURA-SYNTEZA_KREATIVITY.pdf>.
- [52] SOJÁK, P. *Specifické formy rozvoje osobnostní kompetence u sociálních pedagogů*. [s.l.], 2007. 173 s. Obhájeno 22. října 2007 na Katedře sociální pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Vedoucí dizertační práce doc. PhDr. Stanislav Střelec, CSc. Dostupný z WWW: <https://is.muni.cz/auth/th/9726/pedf_d/Sojak_disertace1.pdf>.

Elektronické zdroje:

- [53] MACKOVÁ, S. *Dramatická výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání*. [online] 17.10.2005 [cit. 2008-10-28]. Dostupný z [www <http://www.rvp.cz/clanek/264325>](http://www.rvp.cz/clanek/264325).
- [54] *Metodický pokyn k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže ve školách a školských zařízeních, č.j.: 20 006/2007-51*. Praha : MŠMT, 2007. 18 s. Dostupný z WWW: [<http://www.msmt.cz/uploads/soubory/prevence/PH_20006_07_51_MP_k_preveni_SPJ_k_podpisu_mini.pdf>](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/prevence/PH_20006_07_51_MP_k_preveni_SPJ_k_podpisu_mini.pdf).
- [55] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: (se změnami provedenými k 1. 9. 2007)*. 1. vyd. Praha : VÚP, 2007. 124 s. Dostupný z WWW: [<http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPZV_2007-07.pdf>](http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPZV_2007-07.pdf).
- [56] *VIA APERTA - cesta otevřená* [online]. [2006] [cit. 2008-09-25]. Dostupný z WWW: [<http://www.ddmrokycany.cz/studmod.html>](http://www.ddmrokycany.cz/studmod.html).
- [57] *Vybrané termíny primární prevence*. 1. vyd. Praha : MŠMT, 2007. 22 s. Dostupný z WWW: [<http://www.msmt.cz/uploads/soubory/prevence/JCHVybraneterminy_primarniprevence.pdf>](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/prevence/JCHVybraneterminy_primarniprevence.pdf).

SEZNAM SCHÉMÁT

Schéma č. 1 Kolbův zkušenostní model učení

Schéma č. 2 Triangulace výzkumných metod

Schéma č. 3 Schéma výzkumného designu

Schéma č. 4 Oblasti, kterých si všímá student v procesu nabývání kondice

SEZNAM PŘÍLOH

- PI** Příklady kódování deníků studentů
- PII** Ukázky metod a technik užitých během realizace projektu

PŘÍLOHA P I: PŘÍKLADY KÓDOVÁNÍ DENÍKŮ STUDENTŮ

Ukázky ponechávám z hlediska gramatiky a členění textu v původní podobě, barva a podtržení písma naznačuje kategorii, kterou významový celek naplňuje (*Objevování, Vztahování, Techniky, Očekávání, Sebeuvědomování, Hodnocení, Bytí v roli, Nejistota*).

Příklad první: Fáze Svět ve m(n)ě – Setkání JÁ, deník č.6

Na začátku druhého semináře nám byla představena studentka magisterského programu, která by s náma několik dalších hodin měla pracovat. Byla jsem zvědavá, co má vymyšleno za projekt, co asi budem na hodinách dělat atd. Myslím, že pocity z první hodiny s Míšou můžu hodnotit převážně pozitivně. Cítila jsem se v této hodině nějak více uvolněně, i když před každým úkolem jsem se obávala „co zas přijde“. Nevím, jestli to bylo tím, že nám nezadával úkoly pedagog a chtěl by vidět výsledky naší činnosti, naší práci v semináři nebo tím, že jsem si více zvykla na kolektiv.

Nejprve jsme dělali pohybovou aktivitu – dlaňovou hypnózu, ve skupinách po třech vždy jeden pohyboval dlaní a ostatní ji sledovali. Bylo to docela zajímavé, ale málo jsem se soustředila, protože ostatní to brali spíše jako zábavu než jako soustředěnou činnost na zklidnění.

Další aktivita byla i s mluvením – živé obrazy. Jeden si vždy stoupl do kruhu a řekl co je (např. „Já jsem stůl“). Druhý se měl přidat a být něčím, co ke stolu patří. Takto byly celkem tři objekty a poslední vždy řekl, který ze dvou objektů tam zůstane s ním. Tato hra byla zábavná, skvěle jsem se u ní odreagovala a ani jsem příliš nemyslela na to, jestli u toho vypadám tak, či jinak. Další stupeň živých obrazů byl složitější, objekty jsme představovali beze slov. Ze začátku mi to nebylo moc jasné, ale potom jsem přišla na to, že první „dojí krávu“, a tak jsem se přidala jako „ochutnávač mléka“. Velmi mě to bavilo a přijde mi to i jako vhodné ke zpestření večera na zájezdu, večírku atd.... Při této aktivitě už jsem neměla žádné zábrany a nestyděla jsem se před ostatními, nejspíš i proto, že jsem viděla, že moji spolužáci nejsou žádná policie, která bude sledovat, jak a co přesně dělám a popřípadě mě za to bude kritizovat...

Při rytmickém cvičení jsem byla trochu nervozní, protože někteří moji spolužáci pravděpodobně nemají cit pro rytmus, a tak této hře trochu unikal smysl.

Při definici „Já“ jsem si uvědomila, jak těžké je něco takového definovat (jestli to vůbec jde). Zatím jsem na to nedošla a nevím jak bych své JÁ mohla charakterizovat.

Poslední činnost byla „Eliška a její problémy“. Bylo to naučné a v podstatě jsme si tak trochu zahráli na psychology. Tím, že byla Eliška skoro opravdová, jsem měla pocit, že tam s náma opravdu sedí dívka, která chce poradit. Snažila jsem se vcítit do její situace a hledat řešení jejích problémů. Přitom jsem si také uvědomila, že jsem na správné škole, že opravdu dělám to, co mě baví. Doufám, že se v tom co nejdřív zdokonalím abych mohla být „užitečná“ a pomáhat lidem.

Příklad druhý: Fáze Svět ve m(n)ě – Setkání JÁ, deník č. 4

Na druhé hodině jsme hlavně plnili úkoly praktikantky. Hodinu se snažila pojmout originálně. První část byla zaměřena na práci s ostatními, práci s hlasem a ovládnutí prostoru. Při práci s ostatními – hra Hypnóza, jsem se cítil uvolněně a hra mě bavila. Bylo zajímavé sledovat ostatní, jak s nimi „manipuluji“. Stejně mě bavila i hra – Živé obrazy, ta byla velmi zábavná a skvěle jsem se u ní pobavil. Další hra na práci s hlasem také nebyla špatná a byla i zajímavá, ale mě osobně už tolik nebavila. Druhá polovina hodiny byla víc originální a podle mě velmi dobře připravená a promyšlená. Dokázala zaujmout, pobavit a byla i poučná. Ale během hodiny bych během různých cvičení, z pohledu vyučujícího, více komentoval význam určitých cvičení, abychom si lépe uvědomovali vlastně jejich význam a „aplikaci“ v praxi.

PŘÍLOHA P II: UKÁZKY METOD A TECHNIK UŽITÝCH BĚHEM REALIZACE PROJEKTU

V rámci projektu jsem využila různých technik a metod dramatické i osobnostní a sociální výchovy, jak je uvádí široká odborná literatura. Níže uvádím pouze takové aktivity, které jsem v rámci plánování obsahu lekcí vytvořila sama pro potřeby konkrétní skupiny, zahrnuté do výzkumu. K ukázkám připojuji konkrétní zkušenosti s realizací aktivit.

JÁ

Procvičení prostoru: **BOTOSTROJ**

Hráči stojí v kruhu, jeden z nich jde bez jakéhokoliv určení doprostřed a začne pantomimicky předvádět nějakou aktivitu, ostatní se k jeho hře připojují jeden po druhém, ale vždy tak, že na činnost předchozího účastníka nějakým způsobem navážou. Každý hráč by měl přesně vědět, jaká je jeho konkrétní role, předchozí hráči to nevědí, musí však na jeho aktivitu reagovat, nové hráče přijmout a zaujmout k jejich postavám vztah.

Když se zapojí do hry všichni hráči, společně vytvořený „stroj“ se ozvučí. V rámci zpětné vazby každý ze studentů oznámí, jakou roli zaujal a co bylo v rámci celku jeho cílem.

♣ *Při realizaci tohoto cvičení začala první studentka v prostoru „dojit krávu“, ostatní se postupně přidávali a vytvořili velkou výrobní linku mléka a másla, jejíž poslední článek tvořil řidič, nakládající kostky másla na nákladní auto.*

Uvědomění si vlastního JÁ: **PANDORINA SKŘÍŇKA**

Uprostřed kruhu si studenti představují skříňku, ve které se skrývá jejich „JÁ“. Jejich úkolem je jít ke skříňce a chvíli beze slov odhadovat a představovat si, co v ní najdou, až ji odemknou. Bude to motýl, který jim chvíli posedí na dlani a potom odletí? Bude to kopa cihel, ze kterých si kolem sebe postaví zeď? Záleží na zvážení studenta, komu obsah skříňky ukáže, komu „zveřejní“ sebe sama. Člověk totiž není sám sobě zcela předvídatelný: někdy jedná jinak, než si sám představoval a chtěl. Měl by si ale zkusit prožít pantomimicky hranici v sobě, za kterou už není ochotný ostatní vpustit.

♣ *K tomuto cvičení v rámci realizace nedošlo, přestože by mohlo být velmi zajímavé. Během lekce jsem vyhodnotila, že studenti se vzájemně příliš neznají a zřejmě by zůstali u opakování stereotypů.*

Zpětnovazební technika: **TŘI SLOVA**

V rámci závěrečné reflexe lekce, při níž sedí studenti v kruhu, se mají pokusit shrnout celou lekci do tří slov a tak vystihnout její atmosféru, přínos a úskalí. Slova by se neměla v rámci jednoho kruhu opakovat.

JÁ a TY

Procvičení rytmu: **BUCHDIALOG**

Cílem je pomocí rytmu a neverbalizovaných zvuků vytvořit dialog – v situaci, která má určitý vývoj a logický konec. Dva studenti si sednou na zem naproti sobě a další dva se postaví sedícím za záda. Zatímco sedící si „povídají“ pomocí rytmu, síly a charakteru zvuků, stojící „dabují“ jejich rozhovor. Děj a jeho spád má vycházet od sedících studentů, nutná je souhra, porozumění, smysl pro gradaci a schopnost nalézt konec dialogu. Není totiž třeba vždy mluvit, abychom mohli reagovat na toho druhého.

♣ *Tato aktivita studenty většinou bavila, snažili se hledat analogie mezi zvuky a slovy, odhadovat, co se snaží sdělit sedící studenti a vzájemně reagovat jeden na druhého. Poslední skupinky však většinou více či méně využívaly invence těch předchozích.*

JÁTY

Procvičení hlasu: **CITOVÉ OPAKOVÁNÍ**

Dvě řady studentů stojí čelem proti sobě, každý zkontaktuje jednoho studenta naproti. Opakují po pedagogovi tento dialog: A: *Já to chci.* B: *Nemůžeš to mít.* A: *Prosím, já to skutečně chci.* B: *Nemůžeš to mít!* A: *Chci to...* B: *Je mi líto, ale nemůžeš to dostat.* A: *Já to chci... CHCI TO!* B: *Nemůžeš to mít.* Studenti v párech simultánně přehrávají stejný a předem daný dialog v různých variacích, emočních polohách, hlasitosti, intonaci. Stejná struktura textu umožňuje volnost exprese. Po chvíli se vymění role.

♣ *Cvičení se setkalo s velkým nadšením ze strany studentů. Jeho zařazení na začátek lekce umožnilo jejím účastníkům ve velké míře se uvolnit, opravdu na sebe křičeli a nálada ve skupině byla potom velmi uvolněná a přátelská.*

JÁ a SVĚT

Procvičení řeči: **KULATÝ PŘÍBĚH**

Cílem je rozvíjet naslouchání a souhru v komunikaci, vnímat druhého a dokázat improvizovat v konkrétním okamžiku. Hráči vyprávějí po kruhu příběh, každý z nich mluví nejdéle půl minuty a další se snaží navázat, mluvit souvisle, nepřerušovaně a pozorovat u toho současně sebe a své prožívání „bytí v pozornosti“. Jakmile jeden hráč ztichne, navazuje na něj hráč další. Další kolo kruhu tvoří reflexe studentů na téma vlastní schopnosti navazovat na příběh. Třetím kolem je opět kruhový příběh.

♣ *Zatímco někteří studenti se aktivně angažovali na pointování příběhu, jiní ze situace utíkali, snažili se zkrátit přidělený čas a vlastní nejistota jim neumožnila fabulaci.*

JÁ a ONI

Procvičení rytmu: **ZAKLETI V TICHU**

Skupina se pohybuje prostorem v rytmu udávaném jedním ze studentů. Po skončení hry zůstanou stát všichni ve štronzu a bubeníkem je označen někdo, kdo se pohyboval zajímavě, zvláště, jinak (případně ten, kdo se zastavil v bubeníka inspirující pozici). Bubeník vybranému studentovi zadá situaci, ve které se nemá s kým poradit, neboť ostatní jsou zakletí do ticha (ostatní nadále udržují štronzo). Úkolem vybraného hráče je pokusit se najít v sobě hlas dobrý a hlas zlý (najít vnitřního partnera) a situaci vyřešit. Pak se stává bubeníkem.

♣ *Řada hráčů nedokázala „zveřejnit“ vnitřní hlas a situaci řešila z pouhého zvažování možných variant monologicky.*

JÁ a TY

Procvičení řeči: **HLAS JÁ-HLAS TY**

Pomocí slov JÁ a TY se vyjadřuje určitý pocit – momentální stav a nálada, hrozba, sliby, postoj ke skupině, představa určitého zklamání. Tím, jak řeknu slovo JÁ a slovo TY, říkám cosi o vztahu a vzájemné situaci. V další fázi pomocí slova JÁ v určitém emocionálním zabarvení kontaktuji někoho v kruhu, kdo mi má odpovědět slovem TY. Dvojice se kontaktují v rychlém sledu, vstupují spolu pomocí pouhých dvou slov do mikrosituací a nakonec vzniká hromadná spleť zveřejněných vztahů JÁ a TY.

