

# Využití psychosomatických disciplín ve výuce sociálních pedagogů

Bc. Pavla Odložilová

---

Diplomová práce  
2012



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2011/2012

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Pavla ODLOŽILOVÁ**  
Osobní číslo: **H10682**  
Studijní program: **N 7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Využití psychosomatických disciplín ve výuce sociálních pedagogů**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti psychosomatických disciplín a sociální pedagogiky.**

**Příprava metodiky výzkumné části.**

**Realizace smíšeného výzkumu dopadu využití psychosomatických disciplín ve výuce. Sociální komunikace u prezenčních studentů prvního ročníku bakalářského studijního programu Sociální pedagogika.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**

**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**DANZER, Gerhard; HÖLLGEOVÁ, Renata. Psychosomatika : celostný pohled na zdraví těla i duše. Praha : Portál, 2001. ISBN 8071784567**

**KOL. AUTORŮ, Psychosomatické disciplíny v přípravě pedagogů: východiska a první zkušenosti. Brno : Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-184-3.**

**RŮŽIČKA, Jiří, et al. Psychosomatický přístup k člověku. Praha : Triton, 2006. ISBN 80-7254-750-X.**

**VYSKOČIL, Ivan. Dialogické jednání s vnitřním partnerem. Brno : Janáčkova akademie múzických umění, 2005. ISBN 80-86928-02-0.**

Vedoucí diplomové práce:

**Mgr. Pavla Andrysová, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

**30. listopadu 2011**

Termín odevzdání diplomové práce:

**27. dubna 2012**

Ve Zlíně dne 17. ledna 2012



doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.  
*děkanka*





Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
*ředitel ústavu*

## 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 <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k 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 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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 <sup>3)</sup> 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.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně ..... 16. 3. 2012 .....

.....  .....

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 vzdělávacímu 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 přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Sociální pedagogika, jako studijní obor, klade na své studenty vysoké osobnostní i vědomostní požadavky, které jsou potřebné pro jejich následnou praxi. Mimo jiné vyžaduje umění správně a bezprostředně jednat v různých sociálních situacích, řešit situace v existujícím kontextu, autenticky jednat v nových situacích i dostatečnou schopnost sebe-reflexe. Rozvíjení těchto dovedností ve výuce sociálních pedagogů je možné pomocí využití psychosomatických disciplín. Do jaké míry takto koncipovaná výuka ovlivňuje jednání a prožívání studentů, tedy jejich psychosomatickou (pedagogickou) kondici, se pokouší zjistit tato diplomová práce.

Klíčová slova:

Sociální pedagog, psychosomatické disciplíny, autenticita, sebereflexe, pedagogická (psychosomatická) kondice

## **ABSTRACT**

Social pedagogy, as a field of study, makes considerable personal and sciential demands on its students that they need in their subsequent practice. Besides other things, it requires the ability to properly and immediately act in various social situations, to deal with situations in the present context and to act authentically in new situations, and it requires a sufficient ability of self-reflection. The development of these skills in the education of social pedagogues is possible via the use of psychosomatic disciplines. This diploma thesis attempts to find to what degree the education outlined in this way affects the actions and experience of students, and thus their psychosomatic (pedagogical) condition.

Keywords:

Social pedagogue, psychosomatic disciplines, authenticity, self-reflection, pedagogical(psychosomatic) condition

Mé velké díky za pomoc při vzniku této práce patří:

Mgr. Pavle Andrysové, Ph.D. za všechna popostrčení správným směrem, za důležité rady i za možnost zúčastnit se psychosomaticky orientovaných seminářů;

Prof. PhDr. Vlastimilu Švecovi, CSc. za všechny poskytnuté materiály i za čas, který mi věnoval a který mi byl vždy potěšením;

Václavovi a celé mé rodině za podporu, pochopení a toleranci.

Děkuji.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
<b>1 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA V ČR</b> .....	<b>13</b>
1.1 HISTORIE SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY V ČR.....	13
1.2 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA V SOUČASNOSTI .....	14
<b>2 SOCIÁLNÍ PEDAGOG</b> .....	<b>17</b>
<b>3 PSYCHOSOMATICKÉ DISCIPLÍNY</b> .....	<b>21</b>
3.1 SOUVISLOSTI S PEDAGOGIKOU .....	23
3.1.1 Souvislost se sociální pedagogikou.....	23
<b>4 PSYCHOSOMATICKÁ (PEDAGOGICKÁ) KONDICE</b> .....	<b>24</b>
<b>5 SEBEREFLEXE</b> .....	<b>26</b>
<b>6 SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE</b> .....	<b>28</b>
6.1 PŘEDMĚT SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE NA FHS, UTB .....	30
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>32</b>
<b>7 VYMEZENÍ ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY</b> .....	<b>33</b>
7.1 ZÁKLADNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA .....	33
7.2 CÍLE VÝZKUMU .....	33
<b>8 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU</b> .....	<b>34</b>
8.1 POPIS JEDNOTLIVÝCH ČÁSTÍ VÝZKUMU .....	34
8.1.1 Přípravná fáze.....	34
KVANTITATIVNÍ VÝZKUMNÁ ČÁST .....	34
Stanovení problému .....	34
Formulace hypotézy.....	35
Výzkumný vzorek.....	36
Dotazníkové šetření .....	36
KVALITATIVNÍ VÝZKUMNÁ ČÁST .....	36
Stanovení problému .....	36
Design výzkumu .....	37
Výzkumný vzorek.....	37
Analýza dokumentů .....	37
8.1.2 Realizační fáze výzkumu .....	37
KVALITATIVNÍ VÝZKUMNÁ ČÁST .....	37
Sběr dat .....	37
Zpracování dat .....	38
Shrnutí závěrů .....	50
KVANTITATIVNÍ VÝZKUMNÁ ČÁST .....	51
Sběr dat .....	51
Zpracování dat .....	51
Vyhodnocení dat .....	55
8.1.3 Shrnutí výsledků výzkumu.....	55
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>57</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>60</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ</b> .....	<b>63</b>



<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>64</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>65</b>

## ÚVOD

V této diplomové práci se věnuji problematice využití psychosomatických disciplín ve výuce sociálních pedagogů. Sociální pedagog je sice zatím spíše neoficiálně specifikovaná profese, ale nároky na ni kladené jsou osobnostně i profesně velmi vysoké. Proto považuji za vhodné vytvářet při studiu sociální pedagogiky podmínky pro otevření, rozvinutí a upevnění tvořivých sil studenta, jakožto suverénní a partnerské osobnosti. Jsem také přesvědčena, že je zapotřebí prokazovat důležitost uplatnění sociálních pedagogů v praxi, a proto je nezbytné, aby byli sociální pedagogové pro praxi dostatečně vybaveni již při odchodu ze školy.

Není pochyb o tom, že teoretická vybavenost studentů je na poměrně dobré úrovni, nicméně podstatné je, jak jsou studenti schopni tyto vědomosti uplatňovat v praxi, kde se podmínky práce mění velmi rychle. Myslím, že k tomu je zapotřebí jistá připravenost a zkušenost. Podstatnou část pracovní náplně sociálního pedagoga tvoří komunikace (s klienty, s jejich blízkými, se spolupracovníky, s ostatními organizacemi, s rodiči, a tak dále). Mám tedy za to, že právě v oblasti komunikace je zapotřebí zvyšovat úsilí o dosahování lepší úrovně vybavenosti studentů. Zatím se ještě příliš často setkáváme s tím, že studenti si v oblasti komunikace na veřejnosti dostatečně nevěří, nemají téměř žádné zkušenosti v této oblasti, a tudíž je mnohdy ovládá strach a tréma, pokud jsou takové situaci vystaveni. Dá se říci, že studenti postrádají dostatečné profesní sebevědomí.

Aby byl sociální pedagog schopen vždy správně a bezprostředně jednat v různých sociálních situacích, vidět a řešit situace v existujícím kontextu, je zapotřebí aby byl schopen autenticky a spontánně jednat, dovedl dialogicky myslet, jednat v nových situacích a nebyla mu cizí schopnost sebereflexe. Všechny tyto dovednosti je zapotřebí trénovat, zakoušet je na vlastním těle a tím zvyšovat svou kondici.

Psychosomatické disciplíny, tak jak je vyvinul a dále rozpracovává prof. Ivan Vyskočil na katedře autorské tvorby a pedagogiky Divadelní akademie múzických umění (DAMU) v Praze, jsou možností, jak výše zmiňované dovednosti rozvíjet. Aplikace těchto disciplín do pedagogických oborů je zatím v začátcích, a proto je důležité převoditelnosti těchto disciplín na jiné fakulty věnovat patřičnou pozornost. Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně je jedním z prvních pracovišť, kde se o aplikaci psychosomatických disciplín pokouší. Bylo mi tedy ctí, že jsem se mohla takto koncipované výuky osobně zúčastnit a bylo mi umožněno nahlédnout do prožívání samotných studentů, a to nejen

osobním setkáním s nimi, ale také prostřednictvím jejich záznamů sebereflektivních výpovědí, které se staly předmětem mého zkoumání.

Úkolem této práce bylo především zjistit, zda komunikační seminář s prvky psychosomatiky rozvíjí pedagogickou (psychosomatickou) kondici, tedy schopnost adekvátně reagovat v různorodých situacích s využitím všech dosavadních zkušeností teoretických i praktických, a to se schopností jejich transformace pro danou situaci, která je svým způsobem vždy jedinečná. Zajímalo mne, jak sami studenti využít psychosomatických disciplín vnímají, jak prožívají své zakoušení něčeho nového a zda je možné v rámci jednoho semestru pedagogickou kondici vůbec zvýšit.

Za tímto účelem jsem přistoupila k analýze sebereflektivních výpovědí studentů, a to nejen metodou kódování, ale také holistickým přístupem, kterým jsem si mohla ověřit výsledky první analýzy. Pro získání relevantnějších odpovědí na stanovené otázky jsem využila také dotazníkové šetření, které bylo prováděno před začátkem a po ukončení absolvování komunikačního semináře s prvky psychosomatiky. Získaná data z dotazníků jsem mezi sebou následně porovnávala a byla jsem tak schopna určit, zda na sobě studenti pozorují zvýšení své pedagogické kondice.

Předpokládám, že tato práce může být další „kapkou v moři“ při rozvoji psychosomatických disciplín mimo katedru autorské tvorby a pedagogiky v Praze. Osobně je mi tento přístup velmi blízký a považuji jej za potřebný, otázkou však zůstává, zda je jeho využitelnost stejná u všech studentů, či zda je zapotřebí tzv. jistá naladěnost na přijímání psychosomatické výuky.

Věřím, že výsledky této práce pomohou v koncipování obdobně orientované výuky v budoucnu a její praktický přínos nebude pouze v potvrzení již dříve uskutečněných výzkumů, ale také v nových podnětech a inspiracích.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA V ČR

## 1.1 Historie sociální pedagogiky v ČR

Sociální pedagogika si na půdě České republiky hledala a vlastně hledá pevnou a stabilní pozici velmi těžko. Přesto se i u nás našlo mnoho významných osobností, jež svou pozornost zaměřovaly na sociální prostředí výchovy. Již **J. A. Komenský** věnoval pozornost tomu, že výchovu a vzdělání je potřeba poskytnout všem bez rozdílu a připisoval velký význam výchovnému vlivu prostředí. Nicméně počátky české sociální pedagogiky bývají spojovány až se jménem **G. A. Lindnera**, který ve svém díle *Pedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním* (1888) užil pojem sociální pedagogika a rozvíjel zde své názory na sociální funkci výchovy. Ale v období po r. 1918 neměl G. A. Lindner příliš následovníků. Výjimku tvořil profesor sociologie na brněnské univerzitě **A. I. Bláha**, který se významně přispěl k sociologickým základům pedagogiky a v díle *Sociologie dětství* (1927), kde se objevuje přímo kapitola s názvem sociální pedagogika, jejímž předmětem zájmu bylo zjišťování vlivů společenského prostředí na jedince a v praxi by měla bránit rušivým vlivům a co nejpříznivěji organizovat prostředí. Další vývoj byl však velmi pomalý. Na rozdíl od sociální pedagogiky německé a polské u nás v celém období první republiky nenajdeme výraznou osobnost či zásadní dílo výrazně reprezentující naši sociální pedagogiku té doby. Snad až na monografii **S. Velinského** *Individuální základy sociální pedagogiky* (1927), v níž se autor alespoň pokusil o vymezení oboru a jeho úkolů. Vývoj po r. 1948 byl ovlivněn politickou situací u nás, kdy se jako sociální jeví vše, tedy i celá pedagogika a nebylo tedy třeba uvažovat o nějaké specifické disciplíně. Jistý obrat nastal až v polovině 60. let, a tak v roce 1967 vydal **K. Galla** *Úvod do sociologie výchovy*, kde pojednává rovněž o sociální pedagogice, kterou chápe jako péči o vzdělávání širokých sociálních vrstev i jako péči osvětovou, ačkoliv v souladu s tehdy platnou ideologickou koncepcí dodává, že veškerá pedagogika je vlastně sociální. Žádný zásadní zlom ve vývoji sociální pedagogiky tedy nenastal a kupodivu tomu nepomohlo ani vydání slovenského překladu publikace **R. Wroczynského** *Sociálna pedagogika* (1968). Za hodné naší pozornosti se jeví až úsilí **O. Baláže** o konstituování sociální pedagogiky jako teoretické disciplíny, které prezentoval ve své studii *Sociálna pedagogika v systému pedagogických vied* (1978). Z českých pedagogů se k sociální pedagogice skutečně hlásil a snažil se ji vzkřísit a pěstovat profesor brněnské univerzity **M. Přadka**. Ve své monografii *Výchova a prostředí* (1978) přináší první informace o problematice sociální pedagogiky v zahraničí. A

sociální pedagogice věnuje i další knihu *Vybrané problémy vztahu výchovy a prostředí* (1983). (Kraus, 2008, s. 10 – 17)

**Zásadním zlomem pro českou (tehdy československou) sociální pedagogiku byly společenské změny po roce 1989.** Tehdy se termín sociální pedagogika stal velmi frekventovaným a začal se objevovat v různých významech. A to ve smyslu metodologickém, jako pedagogická disciplína, jako studijní (profesní) obor a jako vyučovací předmět. Z vědeckého hlediska se však jeví jako zásadní pojetí sociální pedagogiky jako vědního oboru. Přispět k jeho vymezení a tedy i k jeho rozvoji, se na počátku 90. let minulého století pokoušela řada pedagogů. Jmenujme alespoň: L. Pechu (1993), Z. Mouchu (1993), J. Haškovce (1993), S. Klapilovou (1995) nebo B. Krause (1995, 1996). Avšak další zajímavé podněty k rozvoji sociální pedagogiky přinesli také J. Špičák (1993), P. Klíma (1993), J. Sekot (1997) a J. Dočkal (1999). Jistý pokrok ve vymezování sociální pedagogiky zaznamenala díla M. Hradečné a kol. (1995), Z. Bakošové (1994), S. Klapilové (1996), také publikace autorů M. Přadky, J. Faltýskové a D. Knotové (1998). Ke koncipování sociální pedagogiky u nás na přelomu století přispěla publikace *Člověk – prostředí – výchova* s podtitulem *K otázkám sociální pedagogiky* (Kraus, Poláčková et al., 2001). (Kraus, 2008, s. 17 – 20)

## 1.2 Sociální pedagogika v současnosti

„Dnes již sociální pedagogika našla své poměrně zřetelné vymezení jako samostatná vědní disciplína (Kraus, Poláčková, 2001, s. 12).“

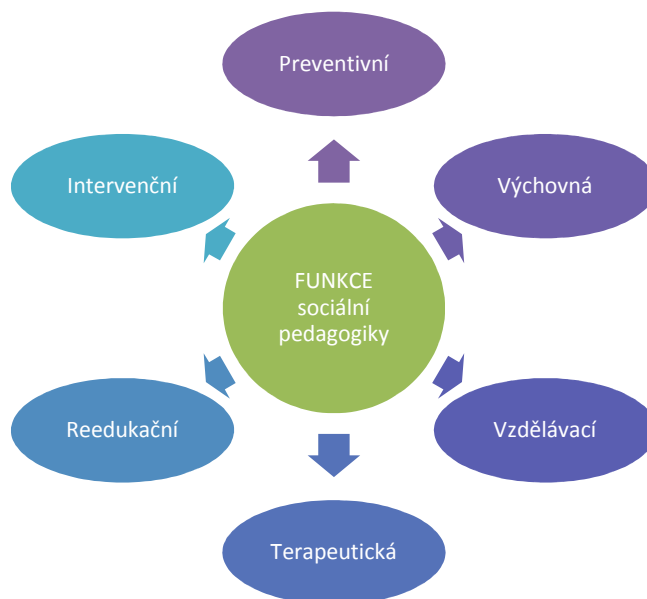
V současnosti se sociální pedagogika používá v různých významech, například jako: pedagogická disciplína, studijní obor a výukový předmět. (Čábalová, 2011, s. 186)

Na sociální pedagogiku je dnes nahlíženo v užším a širším pojetí, v této práci se ale přikloníme k názoru Krause a Poláčkové, kteří zastávají „**širší pojetí sociální pedagogiky, podle kterého se tato disciplína zaměřuje** nejen na problémy patologického charakteru, marginálních skupin, částí populace ohrožených ve svém rozvoji a potencionálně deviantně jednajících, ale **především na celou populaci ve smyslu vytváření souladu mezi potřebami jedince a společnosti, na utváření optimálního způsobu života v dané společnosti** (Kraus, Poláčková, 2001, s. 12).“

Předmětem sociální pedagogiky jsou sociální aspekty rozvoje osobnosti člověka a jeho výchovy. Jde především o pomoc člověku s jeho životními úkoly, situacemi, problémy a

s jeho socializací (popř. resocializací). V této souvislosti plní sociální pedagogika různé funkce, které ukazuje následující obrázek. (Čábalová, 2011, s. 187)

Obrázek 1 – Funkce sociální pedagogiky (Čábalová, 2011, s. 187)

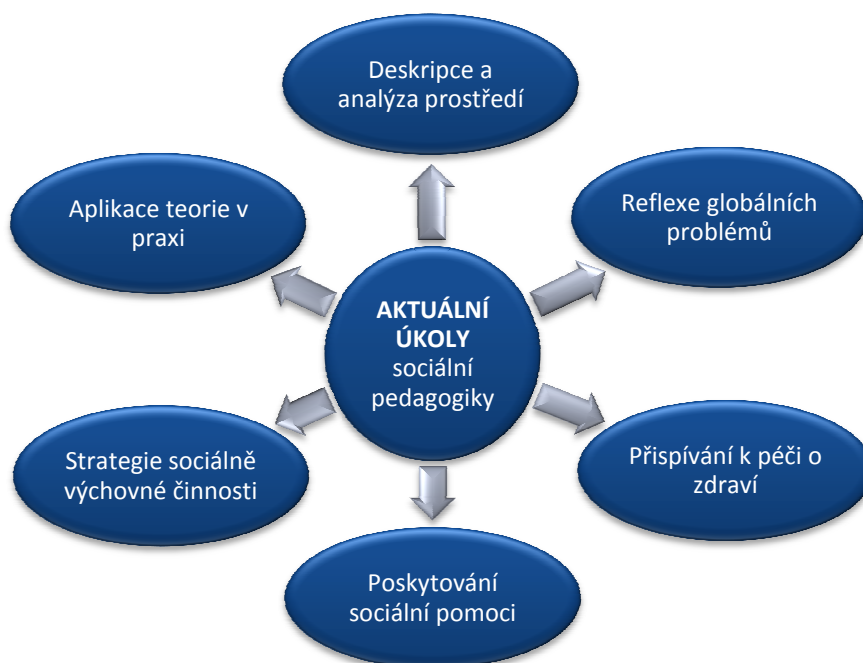


V souvislosti s předmětem sociální pedagogiky, můžeme charakterizovat základní úkoly sociální pedagogiky dneška. Mezi nejdůležitější úkoly tedy patří:

- pomoc lidem při hledání a nalézání vlastní identity v současné společnosti,
- rozvoj sociálních dovedností (komunikace, vztahy, spolupráce, pomoc a podpora a podobně),
- řešení globálních problémů lidstva (tj. otázky zdraví, environmentální výchovy, lidských práv, multikulturní výchovy apod.)

Jiný pohled na úkoly sociální pedagogiky však ukazuje následující obrázek, jež Čábalová upravila podle Krause (2008). (Čábalová, 2011, s.187 – 188)

Obrázek 2 – Úkoly sociální pedagogiky (Čábalová, 2011, s. 188)



Avšak snad nejtěžším úkolem, který před sociální pedagogikou stojí je hledání identity a vnitřního zakotvení v této rychle se měnící době, pomoci těm, kteří tomuto tempu nestačí, nejsou vybaveni dostatečnou flexibilitou, nezvládají úkoly před ně stavěné, a proto selhávají. **Je tedy potřeba, abychom se učili ovládat strategie pro zvládání těžších životních situací.** Pro tento proces učení se v nových sociálních situacích objevují další termíny jako sociálně-výchovná činnost nebo sociální výchova. Sociální výchova klade důraz na sociální dovednosti, které umožňují a usnadňují život člověka ve společnosti, např. na dovednosti sociální komunikace, sociální adaptace, integrace do skupiny, navazování kontaktů, přijímání oprávněné kritiky, získávání vhledu do mezilidských vztahů apod. Přičemž sociální výchova zdaleka nemusí probíhat pouze na půdě školy. V této souvislosti se v literatuře objevují i jiné pojmy, například L. Böhnisch používá pojem sociálně-pedagogické dění a rozumí jím výchovnou pomoc ke zvládání života s cílem ochránit člověka před škodlivými vlivy, naučit ho zvládat obtíže a orientovat se v různých situacích a také mu zprostředkovat socio-kulturní dovednosti umožňující aktivní účast na společenském životě. V zásadě stejný cíl a obsah s sebou nese i další pojem osobnostně-sociální rozvoj, o kterém J. Valenta říká, že jde o orientaci na dovednosti důležité pro každodenní život se sebou samým i s druhými lidmi. (Kraus, 2008, s. 50 – 51)

Sociální pedagogika je tedy věda, která respektuje sociální a životní kontext ve výchově člověka a reaguje na společenské a civilizační změny. (Čábalová, 2011, s. 190)



## 2 SOCIÁLNÍ PEDAGOG

Základním úskalím vymezení profese sociálního pedagoga je skutečnost, že stále nenachází své místo v tzv. katalogu prací (zařazování pedagogických pracovníků). Tím, že sociální pedagog není v tomto dokumentu uveden, v tomto odvětví de facto neexistuje.

Na základě této skutečnosti je jasné, že jakákoli charakteristika této profese je zatím pouze modelová. Modelová definice profese sociálního pedagoga je navíc ztížena například tím, že ve srovnání s povoláním učitele není tak jednoznačná. Možnosti uplatnění jsou zřetelně mnohem četnější a pestřejší a pracovní úvazky nejsou konstantní jako ve škole.

Pracovní činnosti sociálního pedagoga mají souhrnně povahu:

1. výchovného působení ve volném čase,
2. poradenské činnosti vykonávané na základě diagnostiky a sociální analýzy problému a životní situace nebo výchovného prostředí, v němž se vychovávaný nachází,
3. reedukační a resocializační péče i terénní práce.

**Mozaika činností sociálního pedagoga je velmi široká a pestrá, aktivity jsou svým způsobem neopakovatelné a stále se objevují nové, tvořivé a původní. Činnosti vyžadující plnou kreativní aktivitu se střídají např. s vykonáváním noční služby v některém z výchovných zařízení apod. (Kraus, 2008, s. 198 – 199)**

Práce sociálního pedagoga se navíc nesoustředí vždy pouze na objekt, ale může jít také o práci s rodiči, spolupráci s dalšími pedagogickými pracovníky, dalšími odborníky, sociálními pracovníky a podobně. Je třeba počítat i s činnostmi organizátorskými, manažerskými a koncepčního, metodického i výzkumného charakteru.

Lze také konstatovat, že sociální pedagogové pracují v řadě oblastí, ale jen ojediněle v pozici sociálního pedagoga, což pochopitelně souvisí s faktem, že tato profese není uvedena v žebříčku profesí. Většinou se tedy jedná o profese v rámci vychovatelství, pedagogicky zaměřených činností, v oblasti sociální práce, kde je požadováno humanitní vzdělání, dále v represivních složkách atd. (Gulová, 2011, s. 71)

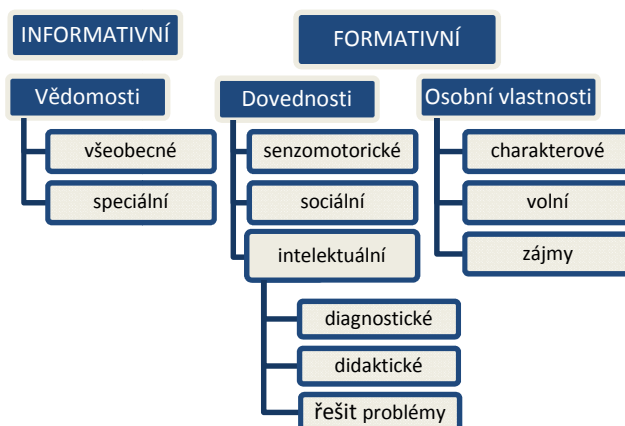
Vzhledem k výše uvedené analýze činností a uplatnění v různých oblastech (sociálních, výchovných, nápravných) je vidět, že v případě sociálního pedagoga je situace složitá a odborná působnost musí být diferencována na široké škále.

K tomu nám napomáhá určení příslušných kompetencí. Jedná se o požadavky, které v sobě zahrnují určitou výbavu vědomostí, jisté spektrum praktických (sociálních) dovedností, určitou profesionálně etickou identitu.

Sociální pedagog má být pro svou profesi vybaven **vědomostmi širšího společenskovo-vědního základu** (obecné pedagogiky, psychologie, sociologie, filozofie) včetně vědomostí z oblasti biomedicínské a oblasti sociální politiky, práce a práva. Také má být schopen uplatnit speciální poznatky např. ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času, z teorie komunikace, organizace a řízení výchovy atd., ale také z oblasti managementu, personalistiky apod. Dále se sociální pedagog může pyšnit **dovednostmi** v oblasti sociální komunikace, diagnostiky, využívání metod sociálně pedagogické prevence i terapie, tvorbou projektů, asertivním řešením problémů a tak dále. (Kraus, Poláčková, 2001, s. 35)

„K této vědomostní a dovednostní výbavě je třeba připojit určité **požadavky na vlastnosti osobnosti, a to nejen po stránce psychické, ale důležité jsou i jisté fyzické předpoklady**. Jako specifické požadavky na psychiku lze uvést především vnímavost pro různé životní situace, různá prostředí, celkovou vyrovnanost, spolu s emocionální stabilitou, takové vlastnosti jako trpělivost, sebekontrola a další morální požadavky. Za velmi potřebnou lze pokládat schopnost kreativity, asertivního jednání, originality a celkové aktivity (Kraus, Poláčková, 2001, s. 36).“

Obrázek 3 – Model kompetencí sociálního pedagoga (Kraus, Poláčková, 2001, s. 36)



Z výše uvedených informací je patrné, že požadavky na sociální pedagogy jsou značně vysoké, za což vděčíme především široké oblasti zájmu celé sociální pedagogiky. Tento široký záběr vědomostí však umožňuje také bohaté možnosti uplatnění v mnoha resortech.

Sociální pedagog se tedy může uplatnit v:

- a) resortu školství, mládeže a tělovýchovy (školní kluby, družiny, domovy mládeže, dětské domovy, střediska volného času, instituce ochranné výchovy, instituce výchovného poradenství, systémy preventivně výchovné péče)
  - b) resortu spravedlnosti (oblast penitenciární a postpenitenciární péče)
  - c) resortu zdravotnictví (psychiatrické léčebny, rehabilitační instituce, kontaktní centra)
  - d) resortu sociálních věcí (sociální asistenti, sociální kurátoři pro mládež, instituce sociálně výchovné péče o seniory, ústavy sociální péče)
  - e) resortu vnitra (utečenecké tábory, nápravná zařízení)
- (Kraus, Poláčková, 2001, s. 39 – 40)

Cílem těchto dvou kapitol bylo upozornit na široké uplatnění sociálních pedagogů, které s sebou nese velké množství profesních požadavků. Abych zasadila informace do širšího kontextu, zmínila jsem také osobnosti, které se o rozvoj této vědy zasloužily. Pro pochopení všech požadavků na osobnosti sociálních pedagogů, bylo třeba také vymezit sociální pedagogiku jako samostatnou pedagogickou disciplínu, její předmět, funkce, úkoly a podobně.

Cítím však ještě povinnost nastítnit odpověď na otázku: „Proč je vlastně sociální pedagogika potřebná, když se její uplatnění nachází především v jiných profesních zařazeních?“

Problémem naší společnosti je, že přibývá klientů sociální práce. Dle Mareše (1999) v evropských zemích od roku 1970 do 90. let se počet příjemců sociální pomoci zdvojnásobil. Což nastoluje otázku, zda budou státy schopny nadále financovat tak drahý sociální systém nebo se budou chovat efektivněji. To znamená převést pozornost do oblasti prevence, tedy investovat do přípravy pracovníků, kteří budou pracovat se skupinami, komunitami a jednotlivci v oblasti prevence. V tomto případě tedy do přípravy sociálních pedagogů, kteří by mohli svým působením kompenzovat nárůst potřebných. (Gulová, 2011, s. 71)

Osobně doufám, že si tuto situaci brzy uvědomí i orgány státní správy, v jejichž moci je zařazení sociálního pedagoga do katalogu prací.

Abychom se však, jako sociální pedagogové, mohli přičinit na tom, aby se sociální pedagog stal oficiální profesí na trhu práce, musíme prokazovat vysoké schopnosti a dovednosti, které dokážeme uplatňovat v praxi. Za velmi vhodné považuji, aby se dařilo sociální pedagogy vybavovat schopnostmi a dovednostmi, které ve výuce jiných studijních oborů chybí. Proto je zapotřebí zařazovat do výuky také inovativní metody vyučování a pokoušet se neustále co nejvíce rozvíjet osobnosti sociálních pedagogů. Jednou z možností, jak těchto požadavků dosáhnout mohou být psychosomatické disciplíny, tak jak je charakterizuje osobnost Ivana Vyskočila.

### 3 PSYCHOSOMATICKÉ DISCIPLÍNY

Pojem psychosomatické disciplíny, který dnes již lze označit za zaužívaný, je těsně spjat s osobností Ivana Vyskočila a katedrou autorské tvorby a pedagogiky DAMU.

Tuto katedru prof. Ivan Vyskočil založil v roce 1992 (do roku 2003 ji i sám vedl), na její půdě se uskutečňuje alternativní, psychosomaticky orientované pojetí studia dramatické kultury a tvorby. Praktické i teoretické studium je zaměřeno na **hledání a prohlubování autorského přístupu ke studiu, na schopnost tvořivé komunikace a reflexe vlastní práce.**

Jde o širší, obecnější pojetí studia, než je dosud běžné. Jádrem problematiky je bezpředmětně vztahová komunikace. Vychází se při tom z předpokladu, že právě **studium psychosomatických disciplín**, tj. výchovy k hlasu, k řeči, k pohybu apod., vztahovaných ke konceptu dialogického jednání **může vytvářet vhodné podmínky pro otevření, rozvíjení a upevnění tvořivých sil studenta jakožto suverénní a partnerské osobnosti a pro vyjasnění, obohacení a zakotvení směru jeho tvůrčí aktivity a mohoucnosti.**(Vyskočilová, 1997, s. 4)

Smyslem takového pojetí studia je osobnostní rozvoj, tj. rozvoj vědomého, komunikativního, tvořivého jednání, chování a prožívání v dané situaci, zejména ve veřejném prostoru. (Vyskočil, 2008, s. 12)

Základními studijními disciplínami jsou: výchova k hlasu, výchova k řeči, výchova k pohybu a herecká propedeutika. Integrovanou disciplínou je **dialogické jednání** s vnitřním partnerem, završující disciplínou je **autorská prezentace**, které předchází **autorské čtení**. Specifikem této koncepce je její oscilace mezi studiem zmíněných disciplín a mezi „sebestudiem“.

- Výchova k hlasu – v této studijní disciplíně se studenti snaží v zapojení celého těla nacházet a evokovat svůj základní, ba primitivní, ale zejména hlasový projev. Probouzí bránici, uvolňují nesprávná, křečovitá napětí, hledají dechovou oporu, zapojují rezonance, osvojují si hlasový rejstřík atd.
- Výchova k pohybu – kýženým cílem této disciplíny je probouzet spontánnost a tvořivost vlastního těla a osvobodit je od zautomatizovaných stereotypů.
- Herecká propedeutika – bývá někdy označována jako výchova ke hře, využívá jak daný dramatický text, tak improvizaci.

- Výchova k řeči – (této disciplíně příkládá I. Vyskočil zvláštní pozornost, hovoří o řeči jako o orálním gestu, jako o tělovém gestu pokračujícím v gestu řeči) studenti se zde učí nacházet maximální sdělnost a konkrétnost textu, pokouší se propůjčit mu skrze sebe autentické orální gesto a učí se mluvit k někomu – aby řeč byla prostředkem sdělení a sdílení
- Dialogické jednání s vnitřním partnerem – jakožto nepředmětné herectví, jedná se o Vyskočilovu originální, autorskou záležitost. Vyskočil zde poukazuje na základní zážitek hry, prapodstaty hry, který má každý z nás v okamžicích samomluv a samoher. Úkolem studentů je pak pokusit se v situaci tzv. **veřejné samoty** vyvolat zážitek podobný spontánním samomluvám. **Tímto se člověk učí být sám sebou i za přítomnosti druhých**, učí se spontánně existovat i veřejně. Studenti se učí probouzet svou autentickou expresivitu v sobě jako osvobodivou možnost vyjádření, jako osvobodivou možnost, jak vyjít ze sebe ven, jak se přesahovat, jak nebýt vázán svým kontrolujícím já (Vyskočil mluví často o tom, aby se člověk nechal být, aby probudil a nechal jednat své tvořivé podvědomí)
- Autorské čtení – text v této disciplíně vystupuje výhradně jako mluvený, čtený, nikoliv jako psaný. Autor jej ostatním čte, takže se ocitá v situaci přímé komunikace a text se učí formulovat především jako svou promluvu adresovanou v konkrétní situaci konkrétním lidem, učí se nacházet orální gesto, sdělnost a kontaktnost. V ideálním případě je autorské čtení polem pro hledání vlastního tématu, které se verbalizuje a později zpracuje autorskou prezentací.

Všem psychosomatickým disciplínám je společné to, že jejich studium probíhá tempem spíše pomalým a je pedagogy velmi detailně reflektováno, aby se student učil přesnosti a vnímavosti.(Čunderle, 2008, s. 19 - 23)

„Jinou charakteristikou psychosomatických disciplín je, že jejich hlavním cílem není akumulace návyků. Nejde v nich o to, aby vybavily adepta řadou modelových reakcí, které by mu pomohly překonat obtížné situace. **Jejich smyslem by mělo být získání psychosomatické kondice, ve které dá adept přednost autentickému řešení odpovídajícímu pouze danému okamžiku před stereotypním podmíněným řešením**, které je ve vleku návyku (Hančil, 2005, s. 37).“

Cesta studia psychosomatických disciplín, je cestou reflexe, zkušeností a v tomto ohledu **cestou sebepoznání**, cestou živé, vynalézavé, tvořivé praxe. (Vyskočil, 2000, s. 7)

### 3.1 Souvislosti s pedagogikou

Jak tvrdí Ivan Vyskočil (2000, s. 5), pedagogika je pro výzkum a studium herectví teoretickou inspirací i cestou vědeckého, metodického zkoumání, zpracování, publikování. Naopak pedagogika, respektive pedagogické působení v nejrůznějších vztazích a situacích je, podobně jako herectví, **jednáním**. Mělo by být jednáním vědomým, komunikativním, tvořivým, produktivním. A v tomto ohledu osobnostním. **Autentickým**. Jak jen možno. Otázka je, jak k takovému jednání, jak k takové osobnosti dospět.

Z druhé strany lze herectví chápat, zkoumat a studovat jako **veřejné vystupování**. Z hlediska smyslu, což je rovněž hledisko výchovy a vzdělání, jde o zkoumání, studium a výchovu kvalit. Aby veřejné vystupování bylo – prezentací, realizací, “vyzařováním“ vědomého, komunikativního, tvořivého, odpovědného jednání, chování a prožívání, vědomé mravní osobnosti. To je věcí výchovy a vzdělání hlavně těch, jejichž povolání, seberealizace je záležitostí veřejného vystupování. – Takovou výchovu, takové studium a vzdělání může dneska poskytnout jen moderní vysoká humanitní škola, která si je sama sebe, svého poslání a smyslu v této době vědoma. (Vyskočil, 2000, s. 5 – 6)

#### 3.1.1 Souvislost se sociální pedagogikou

„Smyslem takového pojetí studia je osobnostní rozvoj, to jest rozvoj vědomého, komunikativního, tvořivého jednání, chování a prožívání v dané situaci, zejména ve veřejném prostoru. Je snad patrné, že smyslem je kvalitní vzdělání jak divadelníků, performerů, tak pedagogů, učitelů, vychovatelů i dalších (Vyskočil, 2008, s. 12).“

Michal Čunderle (2008, s. 18) tvrdí, že ideální student psychosomatických disciplín je ten, který studuje či už vystudoval nějaký svůj obor, v němž hraje velkou roli veřejné a tvořivé vystupování, jako je například teatrologie, pedagogika nebo třeba politologie, a má potřebu a možnost doplnit si své dosavadní, zpravidla teoreticko-historiografické studium o studium zkušenostní. Čunderle má za to, že když toto přímé propojení s jasně definovanou praxí schází, může to studenty demotivovat. Takové studium určitě není pro každého. Na druhou stranu pozitivní a **vzácné na této cestě je to, že umožňuje svobodné studium jakožto čiré poznávání, učení, kladení si otázek**.

V závislosti na profesní požadavky sociálních pedagogů považuji využití psychosomatických disciplín v jejich přípravě za velmi vhodné.

## 4 PSYCHOSOMATICKÁ (PEDAGOGICKÁ) KONDICE

Psychosomatické disciplíny vedou studenty k získávání určité psychosomatické kondice. Svě ukotvení to má již v onom slově disciplíny, které v sobě nese jistou odpovědnost či závazek vůči kvalitě. Toto budování kondice lze přirovnat k budování kondice ve sportu. Základem této ctnosti není žádný speciální „sval“, ale to, že člověk je daleko ochotnější spolupracovat s tím, co vzniká a co se děje, a že zbytečně neintervenuje do procesu vzniku. Často se kondice buduje a její úroveň prověřuje nikoli v okamžicích, kdy se člověku daří, ale mnohdy právě naopak, a to tím, že tuto nepříznivou situaci dokáže proměnit v situaci příznivou. Kondice tedy vzniká na základě opakování a je skutečným plodem disciplíny. **Právě díky kondici se v člověku vyvolají v pravý čas skryté rezervy a umožní mu přestát nepříznivou situaci.** (Hancil, 2005, s. 38)

Vedle termínu kondice se setkáváme ještě s jedním pojmem podobného významu a tím je „mohoucnost“. Čili může – je mohoucí. Taková mohoucnost, tedy vědomí, že člověk může, je zdrojem radosti z dávání, z pocitu štědrosti, popř. radosti z tvorby.

Ivan Vyskočil o psychosomatické kondici tvrdí, že „to je jistá zralost, připravenost, pohotovost a někdy i potřeba, chuť, puzení veřejně vystupovat, jednat, chovat se, prožívat přímo, bezprostředně, spontánně, kreativně a produktivně, svobodně a odpovědně (Vyskočil, 2000, s. 7).“

O psychosomatické kondici v souvislosti s přípravou budoucích učitelů se zmiňují také Y. Mazešová, J. Kouřilová a I. Stuchlíková (2008, s.83), které zastávají názor, že psychosomatická kondice znamená zvědomování celého já (včetně jeho možností i omezení) v dané situaci a možnost volby zaujetí postoje k bezprostředně přítomnému. Považují ji za předpoklad osvobozené a zodpovědné volby následujícího aktu bytí.

Někteří autoři užívají místo pojmu psychosomatická kondice, termínu pedagogická kondice (např. Malaníková, 2008, Andrysová, 2011). Jedná se o termíny prakticky totožné, vycházející z psychosomatické přípravy. Pro tuto práci se jeví jako přesnější verze P. Andrysové a V. Švece, kteří definují pedagogickou kondici přímo v souvislosti s psychosomatickou přípravou sociálních pedagogů.

„*Pedagogickou kondici* v přípravě sociálních pedagogů chápeme jako pohotovost, vyladěnost studenta na celostní vnímání sociální situace, je to schopnost adekvátně reagovat na její konkrétní požadavky s využitím všech dosavadních zkušeností teoretických i praktických



kých, ale současně schopnost jejich transformace pro danou situaci, která je svým způsobem vždy jedinečná a neopakovatelná, je to schopnost vidět a řešit situace v existujícím kontextu(Andrysová, Švec, 2010, s. 190).“

Rozvoj pedagogické (psychosomatické) kondice úzce souvisí s rozvojem profesní identity. Ačkoliv profesní identita (vzhledem k výše nastíněným skutečnostem) není zcela jasná, lze konstatovat, že profesní uplatnění sociálních pedagogů je velmi široké a pestré a probíhá v interakci s dalšími osobami, a tudíž základní složkou jeho vybavenosti by mělo být **silné profesní sebevědomí**. V této profesi je zapotřebí zapojení celé osobnosti, která adekvátně reaguje na nejrůznější podněty a dovede řešit situace – tedy jednat, což lze jedině tehdy, pokud člověk dobře zná sám sebe. Takový soubor znalostí a dovedností ale nelze získat pouhou návštěvou přednášek a studiem odborné literatury, je třeba je zakoušet „na vlastní kůži“, což není až tak otázkou znalostí, ale spíše pedagogické kondice. (Andrysová, 2011, s. 151)

## 5 SEBEREFLEXE

Pro rozvoj osobnosti a dostatečného (i profesního) sebevědomí považuji za nezbytnou schopnost sebereflexe.

Schopnost sebereflexe je, dle mého názoru, jednou ze stěžejních dovedností sociálních pedagogů či jiných profesí pracujících s lidmi, tedy v neustále se měnícím prostředí. Je to základní možnost jak se zlepšovat, jak se motivovat k nové a další práci, jak zjistit kam směřovat, co je třeba napravit a podobně.

Také proto se sebereflexe studentů staly významnou součástí výuky i předmětem zkoumání tohoto výzkumu. Pro přesné vymezení sebereflexe použiji Slovník pedagogické metodologie, kde ji Vlastimil Švec charakterizuje následovně:

Sebereflexe je uvažování o sobě a většinou navazuje na **reflexi** – což znamená odrážení, ale též přemýšlení, zahlobání se (do sebe), rozjímání. Ve výzkumu chápeme reflexi v širším slova smyslu jako odrážení zkoumané pedagogické reality, v užším slova smyslu pak obvykle přemýšlení výzkumníka o výzkumných výsledcích. Reflexe je však také schopnost a dovednost výzkumníka uvědomit si, co se s ním v průběhu výzkumu dělo, jak vnímal zkoumané objekty, jak si uvědomoval svoji pozici ve výzkumu, a to v konfrontaci s tím, jak si myslí, že ho vidí druzí. **Sebereflexí** rozumíme nejenom obrácení se dovnitř sebe (není to pouhá introspekce), ale i obrácení se ven, k jiným subjektům výzkumu, s nimiž je (byl) daný subjekt v interakci. Nezaměřuje se jenom do minulosti (co se událo), ale i do budoucnosti. Má tedy také anticipační charakter (co lze očekávat, že se bude dít za těch a oněch podmínek). Sebereflexe má v pedagogickém výzkumu širší uplatnění. Může se týkat výzkumné činnosti výzkumníka, ale i zkoumané činnosti respondenta. (Maňák, Švec Š., Švec V., 2005, s. 86 a 88)

Sebereflexe studentů mohou tedy být také jistým, subjektivním indikátorem nárůstu psychosomatické kondice.

Psané sebereflexe jsou běžnou a důležitou součástí psychosomatických disciplín. Jejich hlavní devízou je jejich motivace k sebepoznávání a tím i k seberegulaci vlastního chování. Ale nejen to, umožňují také vracet se k již prožitému po nabití nových vědomostí a zkušeností a srovnávat, hodnotit a především na základě toho vyvozovat nové plány a hypotézy svých dalších pokusů.

Schopnost sebereflexe v sobě nese také možnosti profesního využití. Schopnost sociálního pedagoga využívat psaní sebereflexí také při své profesi mu umožní lepší pochopení kompletní sociální situace, ve které se při výkonu své profese nachází, uvědomí si lépe vlastní postavení i prožívání a bude tak schopen účelněji využít aktuální situaci ke zlepšení celkového stavu klienta i k rozvoji sebe samého (  $\Rightarrow$  bude rozvíjet své profesní sebevědomí).

Také Black a Halliwell (2000, s. 104) tvrdí, že praktické učební situace, k nimž psaní sebereflexí určitě patří, mohou být katalyzátorem pro profesionální růst.

## 6 SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE

„Přestože sociální komunikace představuje arénu, ve které se odehrává nikdy nekončící zápas o vzájemné porozumění a dorozumění, jeho zákonitosti nebyly dosud exaktně zkoumány a pravidla nebyla jasně formulována. Zcela jednoznačně víme pouze to, že se bez sociálního komunikování neobejdeme, a že nás ovlivňuje v míře, jejíž důsledky jen obtížně dohlédneme (Spousta, 2010, s. 56).“

Tuto důležitost si však, jako sociální pedagogové, velmi dobře uvědomujeme, a proto se snažíme dovednosti sociální komunikace patřičně rozvíjet a procvičovat. Nejprve si však vymežeme, co sociální komunikace vlastně obnáší.

Lze konstatovat, že pokud komunikace probíhá ve vzájemném vztahu mezi lidmi, pak ji můžeme nazývat komunikací sociální.

Sociální (mezilidská) komunikace využívá různé způsoby sdělování

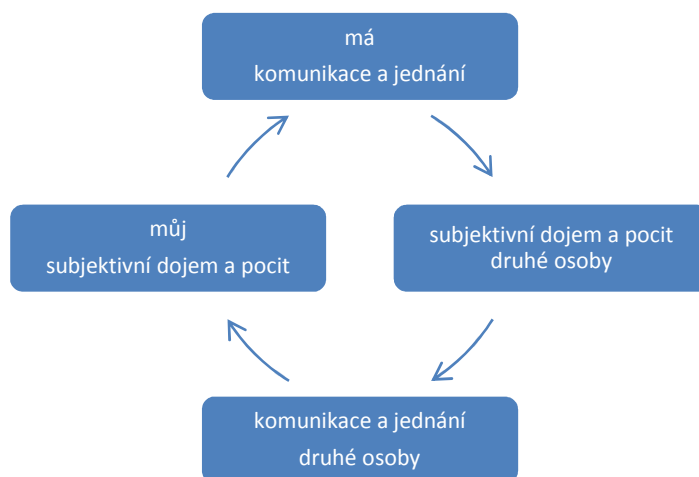
- Verbální (slovní) komunikace – zahrnuje písemnou i auditivní (zvukovou) podobu řeči. Jedná se o komunikaci mezi nositelem (komunikátorem) a příjemcem sdělení.  
⇒ Během verbální komunikace se soustředíme na obsahovou stránku „CO sdělujeme?“ a na aspekty paralingvistické „JAK to sdělujeme?“ (čili na hlasové projevy, rychlost, délku a přestávky, přesnost, způsob, logiku či srozumitelnost).
- Nonverbální (neverbální) komunikace – vyjadřujeme jí především svoji emocionální stránku. Tato komunikace využívá různé mimoslovní způsoby sdělování např.: zrakový kontakt; mimika a výraz obličeje; posturologie (sdělování postojem); gestikulace; haptika (sdělování pomocí dotyků); proxemika (komunikace pomocí vzdálenosti mezi lidmi); fyzický vzhled a úprava zevnějšku; úprava prostředí, ve kterém žijeme.
- Komunikace činem – tuto komunikaci je třeba velmi opatrně interpretovat v závislosti na kontextu a situaci, ve které probíhá. Jedná se o:
  - určité chování člověka (dělám něco, co bych měl či neměl, jedná se o rozdílné chování v závislosti na situaci a osobě)
  - náš aktuální vztah k něčemu (ke škole, k učení, práci, ... např. plním nebo neplním úkoly ve škole)
  - specifické projevy komunikování činem (např. dětské škádlení, obrana, útok, rvačka, šikanování apod.)

Sociální komunikace a její způsoby sdělování jsou specifickým procesem sociální interakce a patří mezi základní podmínky lidské socializace. (Čábalová, 2011, s. 223 - 225)

Vzhledem k charakteru povolání sociálního pedagoga je zvládnutí sociální komunikace naprostou nezbytností pro výkon jeho profese. Je však na místě si uvědomit, že každou komunikaci vnímáme subjektivně a být na základě toho schopni adekvátně reagovat v různých situacích.

Sociální komunikaci jako prostředek sociální interakce a vzájemného dorozumívání jejích účastníků lze vyjádřit následujícím schématem. (Kraus, 2008, s. 122)

Obrázek 4 – Sociální komunikace (Kraus, 2008, s. 122)



Spousta (2010, s. 56) upozorňuje na rozdílný přístup k sociální komunikaci po ukončení totalitního režimu v naší vlasti, všímá si, že se zvyšuje zájem o problematiku komunikace a že se začínají hledat (i v rovině teoretické) nástroje umožňující ovlivňovat a usměrňovat chování a jednání člověka. Tvrdí, že zvláště naléhavě je hledána odpověď na otázku, jak rozvíjet schopnost rozpoznávat pravé hodnoty a odlišit je od hodnot nepravých (falešných) – od pseudohodnot.

Na tuto situaci částečně reaguje také výuka psychosomatických disciplín. Také Ivan Vyskočil (2000, s. 4) upozorňuje, že žijeme ve světě postkomunismu a dále dodává, ve světě diktatury masmédií a konzumního životního stylu, teatralizace a globalizace, v době ztráty identity a sebe sama. A ptá se: Co s tím a co z toho? Doba postmodernismu, doba systémových transformací či spíše mluvení o nich s sebou paradoxně nese také neochotu ke

koncepčním a systémovým změnám. Považuje tedy za nutné a významné otázky, apely i případné pokusy a nálezy týkající se psychosomatických disciplín zveřejňovat.

## 6.1 Předmět Sociální komunikace na FHS, UTB

Jednou z cest, jak rozvíjet schopné, tvořivé, sebevědomé a autentické osobnosti, které dovedou přiměřeně a profesionálně jednat v různých sociálních situacích je rozvoj pedagogické kondice pomocí psychosomatických disciplín.

V letním semestru roku 2011 se na fakultě humanitních studií univerzity Tomáše Bati (FHS UTB) ve Zlíně uskutečnil pokus aplikovat prvky psychosomatických disciplín do předmětu Sociální komunikace.

Jedná se o teoreticko-praktický předmět věnovaný komunikaci jako jedné z klíčových existenčních činností člověka. Cílem tohoto předmětu je rozvoj znalostí a dovedností uplatnitelných v profesních i dalších životních situacích. Děje se tak prostřednictvím vlastní aktivity sdílené s ostatními, prožitku a sebereflexe, což má napomoci v kvalitnějším sebepoznání v oblasti řeči a těla, a uvědomění si toho, že jednat znamená nastavit se na vzniklou situaci aktivitou celého těla.

Výuka probíhala v časové dotaci 1 hodina týdně – přednáška, 2 hodiny týdně – cvičení.

Pro lepší představu o obsahu výuky uvádím alespoň některá probíraná témata, jež jsou uváděna v popisu předmětu na rozhraní <http://portal.utb.cz> a jež byla ve výuce aplikována. Na přednáškách se jednalo např. o: Psychosomatický základ jednání v sociálních situacích; Komunikaci a její specifika, základní pojmy; Analýzu verbální komunikace; Vztah myšlení a jazyka; Neverbální komunikaci; Interpretaci neverbálních signálů; Vztah komunikace a teorie her; Základní charakteristiku zdravé komunikace; Asertivní komunikaci; Poruchy v komunikaci; Komunikaci v pomáhajících profesích; Komunikaci v různých prostředích, skupinách; Komunikaci jako prostředku zvládnutí konfliktních situací; Sebeoznání v oblasti komunikace; atd.

V praktické části výuky (která byla především předmětem zkoumání této diplomové práce) byla aplikována tato témata: Komunikace jako pozvání ke sdílení; Reflexe sebe sama a její externalizace v pohybu, v hlase, v řeči; Rozvoj komunikačních kompetencí: autenticita, aktivní naslouchání, poskytování zpětné vazby; konflikty a jejich zvládnutí; Rozvoj schopnosti být dialogickou existencí, tzn. být si a být partnerem; Hledání a odstraňování bariér,

kteří brání ve spontánním, kreativním a autentickém projevu během jednání v sociálních situacích, při veřejném vystupování; komunikace v cizím, neznámém prostředí; Hledání/Poznávání svého autentického řečového projevu; Rozvoj dovednosti přednést text s důrazem na jeho smysl (význam); Kultura vyjadřování - vztah obsahu a formy, srozumitelnost (klišé-originalita); Nahlédnutí vlastní komunikace z hlediska efektivity; Porozumění vztahu verbální a neverbální komunikace; Nonverbální komunikace jako nástroj sebeobrazu; Sdělování prostřednictvím slova i pohybu; Rozvoj improvizčních schopností; Rozvoj schopnosti udržet pozornost posluchačů, zaujmout svým projevem; Rozvoj tvořivé komunikace (kreativní vytváření obsahů řeči a těla); Jednání a chování v situacích, v kontaktu s příjemcem sdělení. (<http://portal.utb.cz>)

Po absolvování Sociální komunikace tedy dochází k lepšímu sebepoznání v oblasti řeči a těla a uvědomění si toho, že jednat znamená nastavit se celým tělem na vzniklou situaci, a že významným faktorem v jednání je nejenom myšlení, ale také hlas, řeč a aktivita celého těla.

Na důležitost sebepoznání prostřednictvím osobní zkušenosti upozorňují také Black a Halliwell (2000, s. 104), kteří tvrdí že taková zkušenost může ovlivňovat i transformaci probíhající zkušenosti, čili v našem případě teoretického poznání a dosavadních zkušeností.

Snahou takto koncipovaného předmětu Sociální komunikace bylo zkvalitnit přípravu sociálních pedagogů tak, jak si to vyžaduje praxe a kladli za cíl rozvíjet u studentů psychosomatickou (pedagogickou) kondici a podporovat u nich zdravé profesní sebevědomí.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**



## 7 VYMEZENÍ ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY

Jednou z cest, kterými lze rozvíjet komunikační dovednosti a zároveň originalitu (autentičnost), jsou psychosomatické disciplíny, tak jak je charakterizuje osobnost Ivana Vyskočila. Na UTB probíhají pokusy o aplikaci psychosomatických disciplín do výuky sociálních pedagogů a učitelství pro mateřské školy. Vzhledem k tomu, že se stále jedná o jedny z prvních pokusů o rozšíření učení Ivana Vyskočila mimo katedru autorské tvorby a pedagogiky na DAMU, stojí tato činnost za zvláštní pozornost. V letním semestru 2011 probíhala aplikace psychosomatických disciplín do výuky sociálních pedagogů na FHS UTB v předmětu Sociální komunikace. Tento předmět byl koncipován pro první ročník bakalářského studijního programu a stal se předmětem zkoumání této práce.

### 7.1 Základní výzkumná otázka

Záměrem předmětu Sociální komunikace pro studenty 1. ročníku sociální pedagogiky (prezenčního studia) bylo především zkvalitnění sebepoznání studentů v oblasti řeči a těla a uvědomění si toho, že jednat znamená nastavit se na vzniklou situaci aktivitou celého těla. (Andrysová, 2011, s. 141)

Předmětem mého zájmu se stala především účinnost zařazení psychosomatických disciplín do výuky sociální komunikace.

Základní výzkumná otázka zní: „Pozorují na sobě studenti po absolvování komunikačního semináře s psychosomatickými prvky nárůst psychosomatické kondice?“

Specifické otázky pro kvalitativní výzkum zní:

- 1) Proč je vhodné zařazovat psychosomatické disciplíny do výuky Sociální komunikace?
- 2) Jak psychosomatické disciplíny ovlivňují prožívání a postoje studentů k sociální komunikaci?

### 7.2 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je zjistit vliv komunikačního semináře s prvky psychosomatiky na osobnosti studentů. Souhrnně lze cíl výzkumu charakterizovat takto: **zjistit, zda absolvování komunikačního semináře s psychosomatickými prvky způsobuje nárůst pedagogické (psychosomatické) kondice.**

## 8 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

K realizaci výzkumu byly použity metody kvalitativního i kvantitativního šetření, jedná se tedy o výzkum smíšený.

Data byla získávána od studentů prvního ročníku Sociální pedagogiky, prezenčního studia, kteří absolvovali výuku Sociální komunikace (s využitím prvků psychosomatických disciplín) v letním semestru 2011.

### 8.1 Popis jednotlivých částí výzkumu

Ve své práci jsem si zvolila strategii smíšeného výzkumu, který určitým způsobem kombinuje kvalitativní i kvantitativní postupy. Záměrem bylo využít příslušné metody tak, aby bylo možno řešit výzkumné otázky komplexněji, popřípadě získávat na položené otázky spolehlivější a relevantnější odpovědi a zároveň eliminovat slabé a využít silné stránky obou výzkumných strategií.

#### 8.1.1 Přípravná fáze

##### *KVANTITATIVNÍ VÝZKUMNÁ ČÁST*

###### Stanovení problému

Vzhledem k tomu, že se výuka komunikace s prvky psychosomatiky na půdách pedagogických pracovišť teprve rozmáhá, považuji za nutné prověřovat účinnost takto koncipované výuky a její dopad na osobnostní rozvoj studentů. Výzkumný problém byl tedy stanoven následovně: Způsobuje absolvování komunikačního semináře s prvky psychosomatiky nárůst pedagogické kondice?

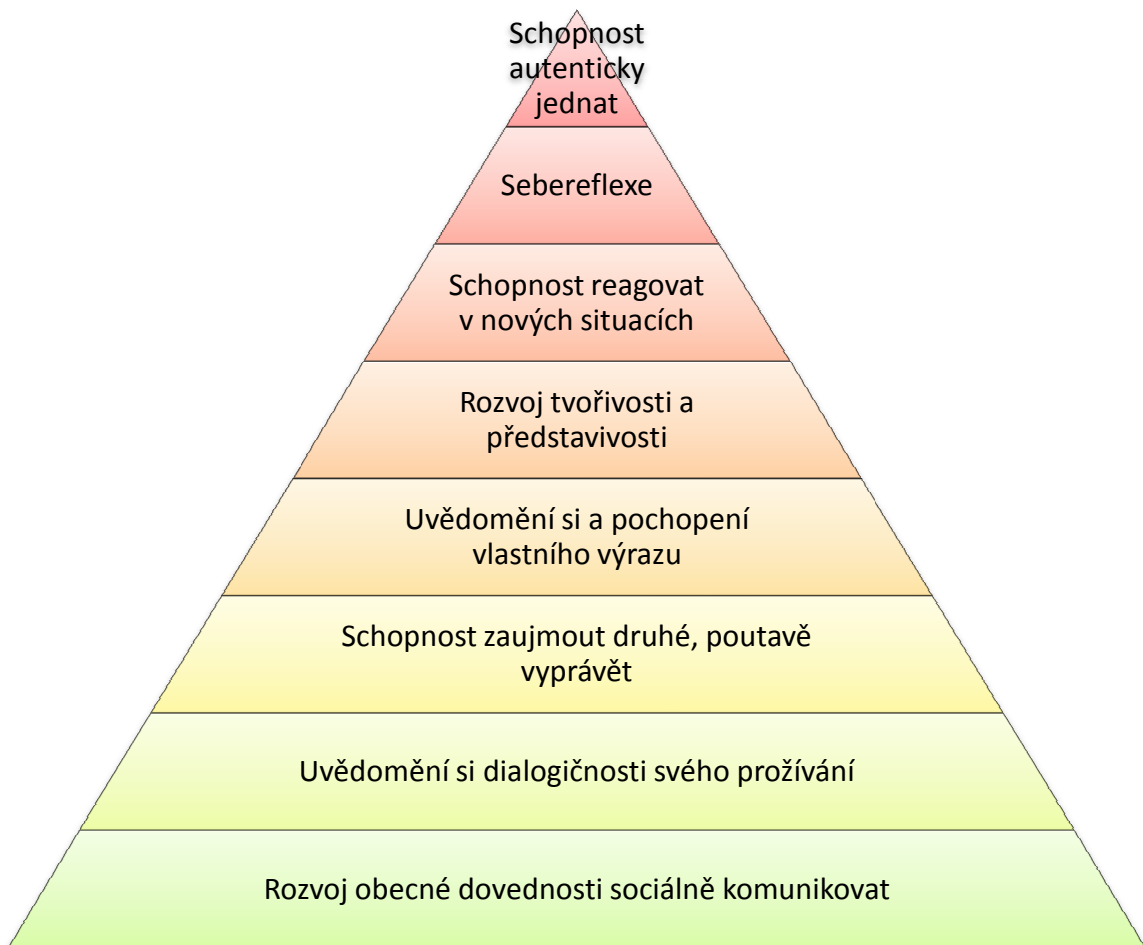
###### Definování jednotlivých pojmů

Komunikačním seminářem s prvky psychosomatiky rozumím kompletní výuku zahrnutou do předmětu Sociální komunikace, která proběhla v letním semestru 2011 na fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati.

Pedagogickou kondici, tak jak ji zkoumá tato práce, charakterizuje nejlépe sám Ivan Vyskočil (2000, s. 7): „To je jistá zralost, připravenost, pohotovost a někdy i potřeba, chuť, puzení veřejně vystupovat, jednat, chovat se, prožívat přímo, bezprostředně, spontánně,

kreativně a produktivně, svobodně a odpovědně.“ Avšak abych mohla zkoumat jednotlivé aspekty pedagogické kondice, využila jsem „pyramidy osobnostního rozvoje“, která nastiňuje konkrétní podobu psychosomatické přípravy na zlínském pracovišti, tak jak ji vypracovala Pavla Andrysová. (viz obr. č. 5)

Obrázek 5 – Pyramida osobnostního rozvoje (Andrysová, 2011, s. 142)



### Formulace hypotézy

Na základě vztahů mezi proměnnými jsem stanovila hypotézu, kdy komunikační seminář s prvky psychosomatických disciplín je považován za nezávisle proměnnou a nárůst pedagogické kondice je stanoven jako závisle proměnná. Pracovní hypotéza tedy zní: **Absolvování komunikačního semináře s prvky psychosomatiky způsobuje nárůst pedagogické kondice.**

### Výzkumný vzorek

Vzhledem k tomu, že zkoumanou populaci představuje určitá uzavřená skupina (tedy účastníci předmětu Sociální komunikace vyučovaného v letním semestru 2011 na FHS UTB), použila jsem metodu kompletního sběru.

Celkový počet respondentů činil bezmála šedesát studentů prvního ročníku Sociální pedagogiky (prezenčního studia) na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.

### Dotazníkové šetření

Dotazníkové šetření proběhlo na základě vstupního a výstupního dotazníku. Každý student hodnotil svou pedagogickou kondici „před“ a „po“ absolvování předmětu Sociální komunikace (s prvky psychosomatiky). Dotazníky byly prakticky totožné, aby bylo možné hodnoty z obou šetření následně porovnat. Rozdíl byl pouze v doplňujících otázkách na konci dotazníků, které měly sloužit k lepšímu pochopení postojů, názorů a vědomostí studentů. Doplňující otázky byly kladeny se záměrem hledat paralely mezi výsledky dotazníkového šetření a jednotlivými osobnostmi studentů (tato data se však nakonec pro účely tohoto výzkumu jevila jako zbytečná a tak při vyhodnocování dotazníků nebyla použita).

## ***KVALITATIVNÍ VÝZKUMNÁ ČÁST***

### Stanovení problému

Rozhodla jsem se prozkoumat vliv psychosomatických disciplín na osobnosti budoucích sociálních pedagogů, abych mohla do problematiky proniknout v potřebné míře, bylo třeba přistoupit také ke kvalitativnímu šetření. Zajímá mne především **proč** je vhodné zařazovat psychosomatické disciplíny do výuky Sociální komunikace a **jak** psychosomatické disciplíny ovlivňují prožívání a postoje studentů k sociální komunikaci? Předpokládám, že v této části výzkumu se mi podaří lépe pochopit, jak vnímají přínos takto koncipovaného předmětu Sociální komunikace sami studenti. Půjde mi především o zachycení složitosti případu a o popis vztahů v jejich celistvosti.

### Design výzkumu

Zkoumané jevy se pokouším vysvětlovat očima zkoumaných osob, ne na základě svých vlastních názorů, očekávání apod. Také se pokouším o všímání si rozdílů mezi zkoumanými osobami a jejich rozdílných pohledů na danou věc.

Zvolila jsem design **případové studie**, neboť v ní jde o zachycení složitosti případu a o popis vztahů v jejich celistvosti. Případové studie jsou navíc nejvýhodnější strategií, když nás zajímají otázky „proč“ a „jak“, přičemž nemáme vliv na průběh události a zaměřujeme se na přítomný jev v rámci jeho reálných kontextů. (Hendl, 2008, s.102 a 107)

### Výzkumný vzorek

Záměrným výběrem byla zvolena skupina studentů Sociální komunikace vyučované v letním semestru 2011 na FHS UTB. Neboť právě v tomto předmětu probíhala aplikace psychosomatických disciplín do výuky, a právě na této skupině studentů byla prováděna také kvantitativní část tohoto výzkumu. Jedná se tedy asi o 60 respondentů.

### Analýza dokumentů

Studenti spadající do použitého výzkumného vzorku byli během výuky Sociální komunikace dvakrát vyzváni k sepsání seberefektivních zápisů. Tyto záznamy sebereflexí se staly předmětem mého kvalitativního zkoumání.

## **8.1.2 Realizační fáze výzkumu**

### **KVALITATIVNÍ VÝZKUMNÁ ČÁST**

#### Sběr dat

V kvalitativní výzkumné části bylo mým cílem hlubší nahlédnutí do prožívání nárůstu pedagogické kondice studentů Sociální komunikace (s prvky psychosomatiky). Zajímá mne, jak konkrétně prožívají studenti takto koncipovanou výuku a co si z těchto hodin odnášejí.

Pro dosažení zvolených cílů, jak v rámci výuky, tak v rámci výzkumu se jevílo jako velmi vhodné využít studentské zpětné vazby k prováděnému semináři, které označuji jako sebereflexe.

První požadavek na sepsání sebereflexe studenty byl podán na třetím semináři, kdy již měli studenti možnost dostatečně proniknout do nezvyklé koncepce výuky. – Měli možnost vyjádřit se k novému způsobu výuky a ke všemu co s tím souvisí.

Druhá a zároveň poslední sebereflexe v rámci výuky Sociální komunikace byla psána vždy po závěrečném vystoupení studentů, které probíhalo v posledních hodinách seminářů. Cílem výuky bylo zlepšení pedagogické kondice studentů. Nabyté vědomosti a zkušenosti z tohoto semináře tedy měli uplatnit při závěrečném vystoupení před spolužáky (a většinou i před kamerou). Předpokládala jsem, že z těchto sebereflexí bude patrný jejich určitý posun v názorech a postojích, a že mi poskytnou dostatek informací, které mi pomohou odhalit přínos psychosomaticky koncipované výuky.

Vzhledem ke zkušenostem z dřívějších výzkumů jsme nepřistoupili k zadávání psaní sebereflexí po každé hodině Sociální komunikace, neboť to se jevilo jako kontraproduktivní. Díky tomu je však možné nahlédnout do hloubky prožívání všech, tedy bezmála šedesáti studentů Sociální komunikace.

Nepřistoupila jsem ani k realizaci polostrukturovaných rozhovorů, které jsem původně zamýšlela použít, a to opět především díky zkušenostem z podobně koncipovaných výzkumů. Také Eva Suková (2011, s. 189) ve své disertační práci tvrdí: „Polostrukturované rozhovory na konci semináře, ve kterých studenti hodnotí přínos semináře, považujeme za adekvátní zejména z hlediska vhodného uzavření semestru, kdy účastníci mají možnost se ještě jednou k absolvovanému semináři vyjádřit a porovnat své názory s ostatními. Pro potřeby výzkumu ale tato metoda není nutná, neboť materiály, získané ze záznamu rozhovorů, jsou obdobné, jako materiály výpovědí z dotazníků.“

### **Zpracování dat**

Získaná data bylo nutno upravit tak, aby bylo možno následně provádět analýzu. Přestože jsem měla k dispozici písemné dokumenty, považovala jsem za vhodné tyto texty doslovně přepsat do elektronické podoby, aby bylo možné s textem lépe pracovat.

Jakmile jsem měla všechny sebereflexe pohromadě, přistoupila jsem k provedení anonymizovaných respondentů. Jednotlivým respondentům jsem tedy přiřadila určité „kódy“ či „nálepky“ v podobě kombinace písmen A – D a číslic 1 -26. (Skupina studentů s označením A, byla skupina, ve které jsem byla osobně přítomna, skupiny B a C značí zbývající skupiny a sku-

pina D jsou studenti, kteří vyplňovali pouze jeden z dotazníků. – Tyto kódy jsem užila již při vyhodnocování dotazníků a nyní došlo pouze k propojení údajů.)

Při přípravě dat pro analýzu jsem užila také techniku barvení textu, čímž jsem analyzovaný text rozdělila na jednotky a ke každé takto vzniklé jednotce jsem přiřadila určitý kód.

Vzhledem k tomu, že analýza probíhala ze dvou typů sebereflexí, dospěla jsem ke dvěma skupinám kódů.

Kódy pro první sebereflexe zněly: obavy → nadšení (ze seminářů tohoto typu); malá pracovní skupina; (uvědomovaná) tělovtost; víra ve zlepšení a v užitečnost; vliv pedagoga; psychosomatika; zábava; komunikace; popis předmětu; přínos předmětu; sebereflexe a sebezpoznání.

Kódy pro druhé sebereflexe zněly: (snaha) mluvit pomalu; kamera; hodnocení ostatních; tělovtost; přejícné publikum; sebereflexe; psychosomatika; příprava; přínos předmětu.

Vzniklé kódy jsem následně seskupovala podle podobnosti a jiných vnitřních souvislostí až jsem dospěla ke třem kategoriím:

- 1) Pracovní prostředí(vím, že chci) – Hraje důležitou roli v **naladění se na předmět** a tudíž na získání maxima z nabízené výuky.
- 2) Komunikační dovednosti (věřím, že to dokážu) – Studenti si uvědomují nové rozměry komunikace a je zde patrna **touha po zlepšování** komunikačních dovedností i snaha používat nově nabitě vědomosti.
- 3) Předmět Sociální komunikace (vím, proč)– Popis předmětu probíhal většinou s návazností na jeho **užitečnost**, popřípadě zábavu při získávání nových poznatků, které obvykle probouzejí k touze po vlastním zlepšování v oblasti komunikace.

Při hledání vztahů a závislostí mezi kategoriemi jsem dokázala vymezit „ideální výuku Sociální komunikace“ z pohledu studentů.

#### Ideální výuka Sociální komunikace:

- Neprobíhá: v 7 hodin ráno; pod dozorem kamery
- Probíhá: v malé skupině (= přejícné publikum); pod vedením autonomní, pedagogicky a předmětově vysoce kvalifikované a eticky vyspělé osobnosti (Vašutová, 2004); **se studenty, kteří** nepodceňují přípravu v hodinách (⇒ uvědomují si důležitost cvičení, která na první pohled mohou vypadat jako hra pro malé děti) a **chtějí se v daném tématu zlepšovat.**

Po nalezení spojitostí mezi jednotlivými kategoriemi prvních a druhých sebereflexí a následném osvětlení vztahů mezi nimi jsem s to konstatovat, že **po absolvování komunikačního semináře s prvky psychosomatiky studenti pocít'ují touhu nastoupit cestu pedagogické kondice.**

Obrázek 6 – Vztahy jednotlivých kategorií z prvního kódování



Tento obrázek (č. 6) vypovídá o vztazích jednotlivých kategorií vzniklých na základě kódování sebereflexí, upozorňuje na důležitost uvědomění si významu vlastního projevu, motivace ke zlepšování se v komunikaci i o potřebě sebedůvěry. Zároveň dokládá, že u studentů došlo k uvědomění si této důležitosti, která je vede směrem k profesnímu sebevědomí a cestě pedagogické kondice.

Vzhledem k odlišnému postavení prvních a druhých sebereflexí studentů se mi jevilo jako velmi vhodné analyzovat tyto záznamy také odděleně.

Kategorie vzniklé skrze otevřené kódování jsem uspořádala do určitého obrazce a na základě tohoto uspořádání jsem sestavila text tak, že je vlastně převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií. Jedná se o techniku „vyložení karet“. (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 226)

Dále jsem přistoupila k technice axiálního kódování, díky kterému vznikaly určité „osy“ propojující jednotlivé kategorie. Výsledkem byly další kategorie, které spolu vzájemně souvisejí. Jedná se o kategorie: autentické jednání; psychosomatické prožívání; vědomé komunikativní jednání a zábavná hra.

Výsledky axiálního kódování z prvních sebereflexí studentů jsem dala do souvislostí s technikou „vyložení karet“ a následně jsem tato data zpracovala do přehledné tabulky (viz tabulka č. 1).

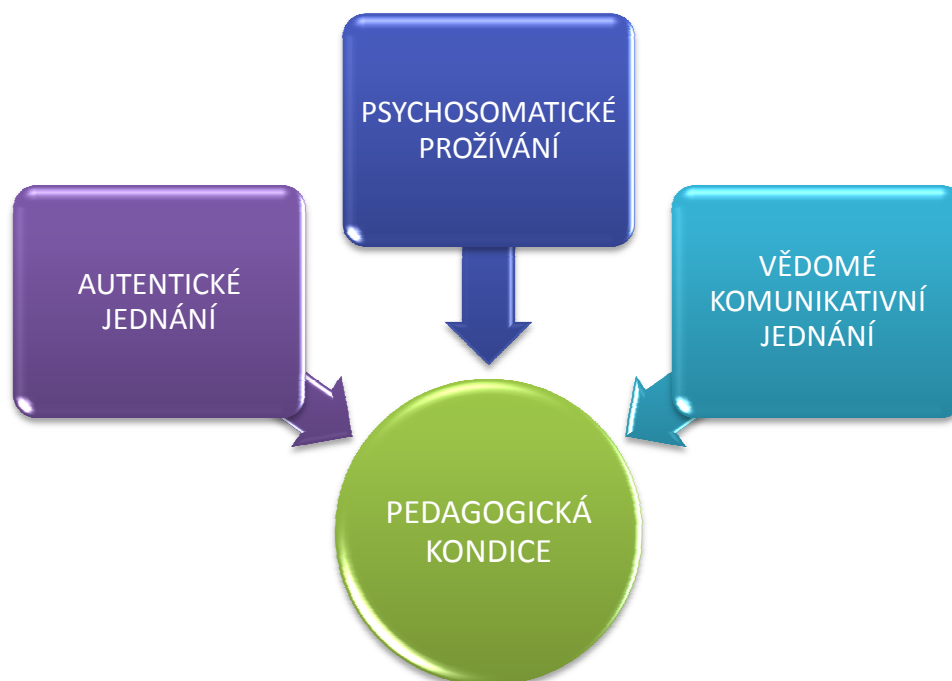


Tabulka 1 – Analýza prvních sebereflexí

<p>OBAVY x NADŠENÍ ↓ VÍRA V UŽITEČNOST ↓ SEBEPOZNÁNÍ</p>	<p>Obavy přecházející v nadšení ze zkoušení často přináší víru v užitečnost práce na sobě samém, což vede k lepšímu sebezpoznání a ke schopnosti sebereflexe</p>	<p>AUTENTICKÉ JEDNÁNÍ</p>
<p>PSYCHOSOMATIKA ↓ (uvědomovaná) TĚLOVOST</p>	<p>Díky teorii a praktickým cvičením psychosomatických disciplín si studenti mnohem více uvědomují tělesné prožívání v komunikaci</p>	<p>PSYCHOSOMATICKÉ PROŽÍVÁNÍ</p>
<p>VLIV PEDAGOGA ↓ MALÁ PRACOVNÍ SKUPINA ↓ ZLEPŠOVÁNÍ KOMUNIKACE ↓ PŘÍNOS PŘEDMĚTU</p>	<p>Osobnost pedagoga a jeho schopnost nastavit vstřícné prostředí s kombinací práce v malé pracovní skupině přináší nejen chuť zlepšovat se v komunikaci, ale i první praktické pozitivní výsledky, což se objevuje ve většině sebereflektivních zpětných vazeb, ve kterých studenti popisují přínos předmětu Sociální komunikace</p>	<p>VĚDOMÉ KOMUNIKATIVNÍ JEDNÁNÍ</p>
<p>ZÁBAVA  POPIS PŘEDMĚTU</p>	<p>Pokud však student není nastaven (pozitivně naladěn) k přijímání zcela neznámých a nezvyklých praktik, pak si těžko něco odnáší. Sebereflexe těchto studentů pak mají podobu strohého popisu vyučovacích aktivit. V lepším případě se u toho alespoň pobavili a vnímali hodiny (slovy jedné studentky) "jako hry pro mateřské školy"</p>	<p>ZÁBAVNÁ HRA</p>

Při selektivním kódování prvních sebereflexí jsem uváděla kódy z axiálního kódování do nových vztahů (viz obr. č. 7). Lze konstatovat, že autentické jednání, psychosomatické prožívání i vědomé komunikativní jednání jsou součástí pedagogické kondice. Vzhledem k tomu, že tyto kódy vznikly z analýzy prvních sebereflexí, můžeme tímto doložit, že touha zvyšovat svou psychosomatickou kondici je patrna hned po několika málo hodinách psychosomatického výcviku.

Obrázek 7 – Axiální kódování prvních sebereflexí v nových vztazích



Při zkoumání sebereflexí studentů jsem v pozadí neustále cítila silnou touhu studentů po zlepšování se v komunikačních dovednostech, radost z prvních pokroků a silná očekávání v tomto směru do budoucna.

Jaké pokroky lze učinit ve velmi krátkém čase rozebíraly sebereflexe studentů psané jako druhé v pořadí. Tyto sebereflexe byly psány vždy po absolvování závěrečné prezentace, ve které měli studenti zúročit všechny nově nabyté vědomosti a zkušenosti.

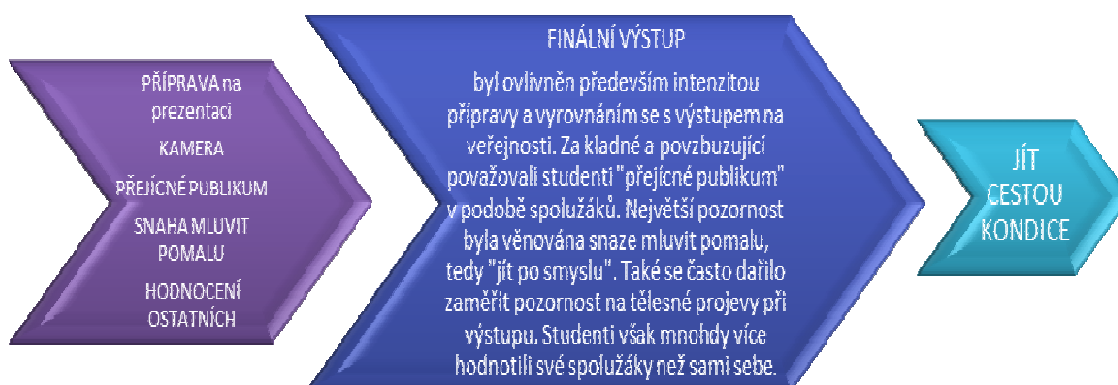
Při analýze těchto sebereflexí jsem zjistila, že se mi některé kódy shodovaly s kódy užitými při zkoumání prvních sebereflexí. Rozhodla jsem se tyto kódy nyní vyřadit a pracovat dále s tím, v čem se druhé sebereflexe od prvních lišily. Tím jsem omezila opakování již prozkoumaných oblastí a zajistila jsem souvislou pozornost na závěrečná vystoupení studentů a jejich prožívání.

Kódy, které vznikly při otevřeném kódování druhých sebereflexí a neshodovaly se s kódy z prvních sebereflexí, zněly: příprava na prezentaci; kamera; přejícné publikum; snaha mluvit pomalu; hodnocení ostatních. Při analýze těchto kódů jsem opět využila techniku „vyložení karet“.

Díky této analýze jsem dokázala popsat, co studenti při finálním výstupu považovali za důležité, jak vnímali vlastní prezentaci před publikem, na co byla zaměřena jejich pozornost a jak hodnotili jednotlivá vystoupení.

Při důkladném zkoumání druhých sebereflexí, jsem na pozadí cítila ještě mnohem silnější touhu studentů k nastoupení cesty kondice. Téměř ze všech sebereflexí byla patrna touha po zlepšování se ve vlastní prezentaci, jako by bylo kapánek cítit ono „vyskočilovsképuzení“ k veřejnému vystupování, jako by opadl pocit, že já to nedokážu, já na to nemám ... ale objevoval se spíše pocit, když budu tímto směrem zaměřovat svou pozornost a budu to častěji zkoušet, pak se určitě časem dostaví spokojenost sama se sebou. Proto jsem do grafického znázornění analýzy kódů druhých sebereflexí zařadila také shrnující výstup těchto prací a to **touhu jít cestou kondice**.

Obrázek 8 – Analýza druhých sebereflexí



Jít cestou kondice, to v psychosomatických disciplínách znamená, **chtít být v kondici**. Ivan Vyskočil o tom říká: „To je jistá zralost, připravenost, pohotovost a někdy i potřeba, chuť, puzení veřejně vystupovat, jednat, chovat se, prožívat přímo, bezprostředně, spontánně, kreativně a produktivně, svobodně a odpovědně (Vyskočil, 2000, s. 7).“

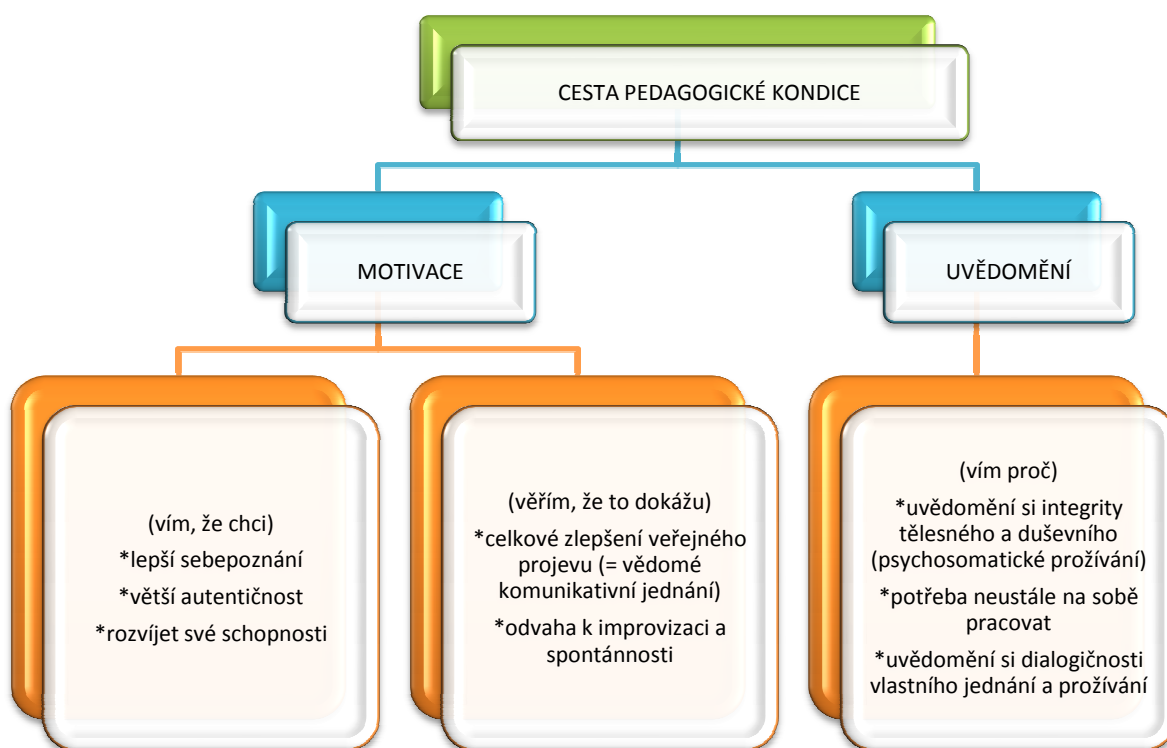
Ona zmiňovaná touha jít cestou kondice, může být určitě důvodem k zařazování psychosomatických disciplín do výuky sociálních pedagogů. Jedná se o celoživotní cestu rozvíjení sebe sama i své profese, tedy o cestu, která by měla být sociálním pedagogům velmi blízká.

V této fázi výzkumu nelze prokázat konkrétní nárůst pedagogické kondice, ale vzhledem k časové dotaci předmětu Sociální komunikace považuji už touhu k nastoupení této cesty

za velmi podstatnou a přínosnou pro všechny studenty sociální pedagogiky. Těší mne, že absolvování semináře s prvky psychosomatiky ovlivnilo studenty právě směrem k pedagogické kondici, čili k touze zlepšovat svou sociální komunikaci.

Všechny tři způsoby analýzy seberefektivních deníků studentů přinesli stejný výstup, tedy touhu jít cestou pedagogické kondice. Vždy byla patrna větší sebedůvěra studentů, založená na vyšší úrovni sebepoznání, která jim dodávala odvahu k veřejnému vystupování a k touze zlepšovat se, čili pracovat na sobě. Studenti pochopili, že cesta sebepoznání i cesta pedagogické kondice je složitá a dlouhá, ale byla v nich probuzena touha na tuto cestu nastoupit.

Obrázek 9 – Cesta pedagogické kondice z pohledu studentů



Obrázek č. 9 tedy shrnuje výstupy třech druhů analýz sebereflexí studentů, které shodně potvrzují touhu studentů nastoupit cestu pedagogické kondice. Upozorňuje na důležitost motivace k nastoupení této cesty a také na potřebu uvědomění si důležitosti psychosomatického poznávání a prožívání, které cestu pedagogické kondice otevírá.

Při analýze seberefektivních deníků studentů jsem však nemohla zůstat pouze u techniky využívající otevřeného kódování, která se využívá především v zakotvené teorii. Chtěla jsem využít také specifika, jež s sebou nese výzkumný design případové studie, tedy využít také holistickou analýzu. Tímto způsobem jsem si chtěla zodpovědět stanovené specifické výzkumné otázky:

- Proč je vhodné zařazovat psychosomatické disciplíny do výuky Sociální komunikace?
- Jak psychosomatické disciplíny ovlivňují prožívání a postoje studentů k sociální komunikaci?

V souvislosti s hledáním odpovědí na výše uvedené specifické otázky jsem si stanovila pět podotázek:

- 1) Jak velkou roli hraje psychosomatika při výuce Sociální komunikace?
- 2) Všimnou si studenti, že se jedná o netradiční vyučování?
- 3) Jak důležitá je osobnost pedagoga?
- 4) Co získá student hodinami Sociální komunikace s využitím prvků psychosomatických disciplín?
- 5) Jak dovedou studenti využít nabitě zkušenosti a vědomosti při závěrečné prezentaci?

Na tyto podotázky jsem následně hledala odpovědi ve všech získaných seberefektivních zpětných vazbách od studentů. Jejich odpovědi jsem zpětně vztahovala ke specifickým výzkumným otázkám, a tak jsem dospěla k následujícím závěrům.

⇒ad 1) Díky využití psychosomatických disciplín ve výuce Sociální komunikace je u studentů patrné **větší naladění na projevy těla** v komunikaci. Psychosomatika také pomáhá k **uvědomění si vlastních možností i limitů, podporuje svobodný (autentický) projev a vyladuje studenty k vnímavosti všech komunikačních prostředků**, → pomáhá „prolomit ledy“ navyklých způsobů chování. O tom Ivan Vyskočil (Krajina osudu, 2009) říká, že vystoupit ze zaběhlých kolejí, tedy z toho, co je automatické – ač je to riskantní – opustit tyto „jistoty“, to znamená tvořit.

⇒ad 2) Ze sebereflexí je patrné, že hodiny Sociální komunikace (v psychosomatickém podání) znamenají pro mnohé zcela ojedinělé a naprosto nové situace, se kterými se doposud nikdy nesešli. – Jak tvrdí Ivan Vyskočil (Krajina osudu, 2009), setkat se s něčím

jiným, to je to oživující, inspirující → člověk se dostává daleko víc k sobě (jako k tomu neznámému).

Za velmi přínosné tedy považuji to, že studenti ve vysoké míře pochopili, že se zde jedná o „zakoušení na vlastní kůži“, a že je patrná touha po zlepšování pedagogické kondice.

⇒ad 3) Studenti předpokládali, že sebereflexe odevzdávají svému pedagogovi a tudíž některé jejich výpovědi mají formu dopisu psaného právě vyučujícím. V sebereflexích je velmi často cítit respekt a úcta k pedagogovi, který si získal důvěru svých žáků.

Je tedy patrné, že si uvědomují, že příjemná a vstřícná atmosféra v hodinách jim umožnila informace lépe přijímat a následně používat.

⇒ad 4) Studenti hodinami Sociální komunikace, dle jejich zápisů, získali: osobní úspěch; otevřenost a více odvahy; svobodný projev; porozumění neverbální komunikaci; umění improvizace; větší nadhled; sebepoznání (poznali své možnosti i limity); odvahu využívat fantazii a hru; zdokonalení vlastní prezentace a komunikace (a to s druhými i sama se sebou); schopnost přednést text i s jeho emocionalitou (tedy schopnost věci procítit); odvahu být spontánní; vyšší sebevědomí (nebojí se prosadit v kolektivu apod.); touhu přemýšlet o vlastním projevu. ⇒ Lze konstatovat, že téměř všichni studenti zaznamenali díky těmto hodinám jistý posun ve svých schopnostech komunikovat. Díky tomu, že hodiny byly inspirovány psychosomatickými disciplínami, se v sebereflexích často mluvilo o vyšší míře sebevědomí a větší odvaze veřejně vystupovat a „popustit uzdu fantazii a hře“, nebát se improvizovat, být sám sobě partnerem, který nás provází na cestě za svobodným projevem.

⇒ad 5) Hlavním tématem všech druhých sebereflexí byla nervozita a to, jak se dařilo či nedařilo s ní při závěrečné prezentaci bojovat, popřípadě, zda to vůbec bylo potřeba. V souvislosti s tím byly sebereflexe plné hodnocení vlastního vystoupení, především v linii: byl(a) spokojen(a) – snažil(a) jsem se – mohlo to být lepší – bylo to špatné, protože ... ⇒ Na základě analýzy v pořadí druhých sebereflexí, jsem s to tvrdit, že nabyté zkušenosti a vědomosti studenti dokázali v závěrečném vystoupení velmi dobře uplatnit. Ačkoliv se některým studentům dařilo více a jiným méně, důležité bylo to, že si téměř všichni během vystoupení uvědomovali mnoho skutečností týkajících se komunikace, o kterých se dozvěděli až na seminářích s prvky psychosomatiky. Hlavními tématy, která neunikala studentské pozornosti, byla: snaha mluvit pomalu; udržet oční kontakt; využívání nonverbální komunikace; zaujmout publikum; měnit polohy hlasu; číst plynule; odvrátit oči od textu; procítit text; zdramatizovat vystoupení.

Pouze ve dvou sebereflexích jsem se setkala s názorem, že vědomosti a zkušenosti ze seminářů nemají žádný vliv na závěrečná vystoupení. V obou případech se jednalo o dívky, které měly zkušenosti z dramatických kroužků.

Díky položeným podotázkám a jejich analýze je možné odpovědět také na specifické výzkumné otázky kvalitativní části výzkumu:

- 1) Proč je vhodné zařazovat psychosomatické disciplíny do výuky Sociální komunikace?

→ Na základě odpovědí na položené podotázky mohu konstatovat, že zařazování psychosomatických disciplín do výuky sociálních pedagogů je přínosné a tudíž velmi vhodné. Tyto disciplíny (slovy jedné studentky) „prolamují ledy“ navyklých způsobů chování, jsou pro studenty něčím zcela novým, což je pro ně inspirující. Díky využití psychosomatických disciplín ve výuce Sociální komunikace je u studentů patrně **větší naladění na projevy těla** v komunikaci. Psychosomatika také pomáhá k **uvědomění si vlastních možností i limitů, podporuje svobodný (autentický) projev a vyladuje studenty k vnímavosti všech komunikačních prostředků**. Sami studenti tvrdí (dle jejich zápisů), že v psychosomaticky orientovaných hodinách získali: otevřenost a více odvahy; svobodný projev; porozumění neverbální komunikaci; umění improvizace; větší nadhled; sebepoznání (poznali své možnosti i limity); odvalu využívat fantazii a hru; zdokonalení vlastní prezentace a komunikace (a to s druhými i sama se sebou); schopnost přednést text i s jeho emocionalitou (tedy schopnost věci procítnout); odvalu být spontánní; vyšší sebevědomí (nebojí se prosadit v kolektivu apod.).

- 2) Jak psychosomatické disciplíny ovlivňují prožívání a postoje studentů k sociální komunikaci?

→ Z provedených analýz je zcela patrné, že psychosomatické disciplíny ve studentech probouzí touhu po sebezdokonalování se v komunikaci, čili po rozvoji pedagogické kondice. Naučili se využívat prostředí, tedy nastalou situaci, ve svůj prospěch – tzn., dovedou se na nastalou situaci nastavit celým svým tělem. Jejich mysl je po absolvování psychosomaticky orientovaných seminářů otevřena úvahám o vlastním projevu, a to jak vůči okolí, tak sama k sobě. Z výzkumu vyplývá, že sociální komunikace je nyní studentům bližší, že si uvědomují její specifika a že mají větší odvalu i touhu se do veřejného vystupování pustit. K tomu jim určitě napomáhá umění „být sám sobě partnerem“, což s sebou nese také touhu

„popustit uzdu fantazii a hře“ či více improvizovat. Studenti si nyní v komunikaci všímají také takových věcí, jako jsou: snaha mluvit pomalu; udržet oční kontakt; využívání non-verbální komunikace; zaujmout publikum; měnit polohy hlasu; číst plynule; odvrátit oči od textu; procítit text; zdramatizovat vystoupení apod.

⇒ Díky holistickému náhledu na výzkumný problém zastávám názor, že zařazování psychosomatických disciplín do výuky Sociální komunikace je pro studenty jednoznačně přínosnou zkušeností. Ze studentských sebereflexí je znát, že **takto koncipovaná výuka jim v mnohém otevřela obzory, naučili se vidět nové souvislosti a připustili si nové možnosti každého z nich**. Tím se jim otevřela brána k hlubšímu sebepoznání a tím také větší touha po sebezdokonalování, minimálně v oblasti komunikace a prezentace.

Není pochyb o tom, že jsou to právě psychosomatické disciplíny, které: studentům **umožňují vyšší naladění na projevy těla; podporují svobodný (autentický) projev; inspirují k „zakoušení na vlastní kůži“; dodávají odvalu k improvizaci; „pudí“ studenty k veřejnému vystupování; učí jak být sám sobě partnerem**, tedy potřebnou oporou v nezvyklých situacích.

Poslední analytickou metodou jednotlivých sebereflexí studentů, bylo srovnávání první a druhé sebereflexe u všech studentů, kteří obě sebereflexe psali. Tyto podmínky splňovalo 26 respondentů.

Předpokládala jsem, že díky časovému odstupu budou v sebereflexích patrné určité posuny v chování a prožívání jednotlivých studentů. Avšak namísto toho jsem narážela na to, že první a druhé sebereflexe měli zcela odlišný obsah. Dalším nedostatkem byly příliš popisné až nic neříkající sebereflexe. Také sebehodnocení činilo většině studentů velké obtíže, ve většině případů se bojí pochválit či označit konkrétní chyby – výstupy hodnotili většinou pouze na škále „povedlo“ x „nepovedlo“, málokdo se dále zmiňoval o tom co, jak a proč se vlastně povedlo či nepovedlo.

Tato srovnávací analýza tedy nepřinesla ony očekávané hluboké výsledky, ale jedna zajímavá věc byla při této metodě přeci jen zřejmá:

**Spokojenost se závěrečným výstupem byla zcela úměrná prvotnímu naladění na předmět.**



Nyní uvádím několik příkladů srovnání prvních a druhých sebereflexí, ze kterých je patrná přímá úměrnost mezi původním naladěním a hodnocením závěrečného výstupu.

Jako příklad pozitivního naladění uvádím tři konkrétní srovnání první a druhé sebereflexe (S1 x S2), které dobře ilustrují vzhled i mnoha dalších reflexí:

S1A16: „...na to, že jsem nerada středem pozornosti, mi to individuální vystupování neva-  
dí.“ x S2A16: „...**četlo se mi to hrozně dobře** (což mě samotnou překvapilo).“

S1C1: „Můžu se naučit pracovat se svým přednesem a hodně inspirace si můžu vzít i  
z ostatních...“ x S2C1: „... troufám si říct, že **malý pokrok už na sobě vidím**.“

S1B11: „...v této hodině cítím potřebu na sobě nějak zapracovat ...“ x S2B11: „Z mého  
dnešního výstupu mám dobrý pocit ... **jsem na sebe hrdá** ... myslím, že se to i publiku  
líbilo ...“

Stejným způsobem uvádím také srovnání prvních a druhých sebereflexí od studentů, kteří  
v začátku neměli moc jasno v tom, co by mohli absolvováním tohoto předmětu získat, je-  
jich přístup se dá označit jako neutrální, ale vypovídá to spíše o tom, že se jen snažili za-  
znamenanat to, co chtěl vyučující slyšet.

S1B9: „Pokud by mi tenhle předmět měl něco dát ...“ x S2B9: „...**více nepovedlo, než  
povedlo** ... Navíc jsem byla dost nervózní.“

S1D1: „...chtěla bych se naučit správně komunikovat...“ x S2D1: „...**nemyslím si, že to  
bylo úplně špatné**.“

Třetí skupinu srovnání prvních a druhých sebereflexí již mohu označit jako negativní pří-  
stup. V prvních sebereflexích tito studenti obvykle pouze stroze a neosobně popisovali  
průběh jednotlivých hodin. Druhé sebereflexe pak probíhaly v následujícím duchu:

S2A6: „**Můj** osobní **pocit** z mého projevu **není moc dobrý**, S2A12: „**No bolo to strašné**.“  
S2C14: „...**málokdy umím zhodnotit sebe sama**.“

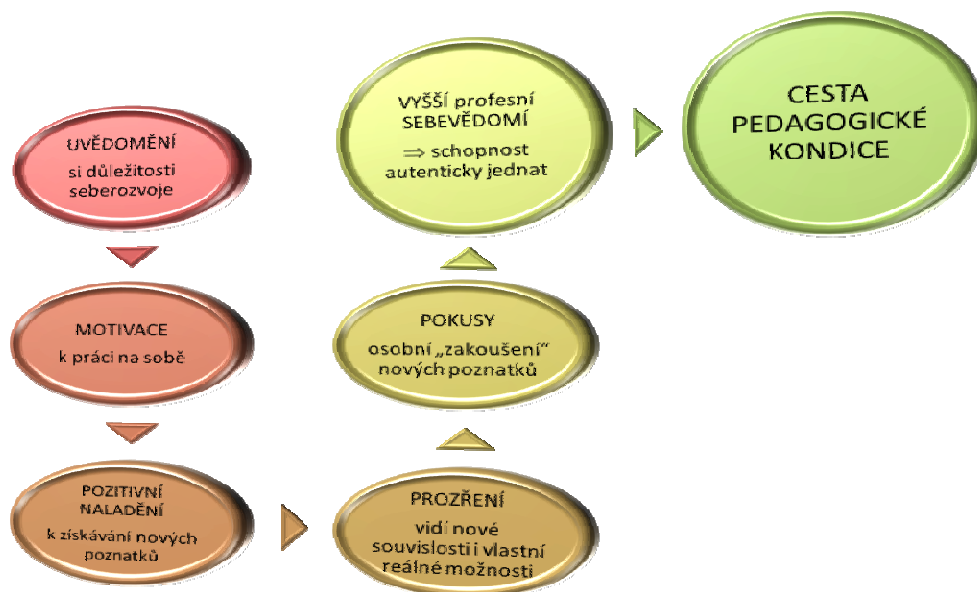
Srovnání prvních a druhých sebereflexí jednotlivých studentů tedy potvrdilo, „že pokud  
studenti nepřístupují k práci na sobě pozitivně motivováni, nedokáží se uvolnit a dostateč-  
ně otevřít aktivitám a ani impulsům, kterým se jim dostává jednak z vnějšku, ale současně i  
od nich samotných (Andrysová, Švec, 2010).“

### Shrnutí závěrů

Z kvalitativní části výzkumu jasně vyplývá, že zařazení psychosomatických disciplín do výuky sociálních pedagogů přináší studentům cestu k autentickému jednání v nezvyklých situacích (čili cestu pedagogické kondice), což je pro jejich práci naprosto nezbytným požadavkem. – Avšak aby bylo využito maximálních možností, které psychosomaticky orientovaná výuka nabízí, je zapotřebí splnění určitých požadavků neboli předpokladů.

Maximální využití přínosu, který psychosomatika v pedagogických vědách nabízí, předpokládá v prvé řadě uvědomění si důležitosti seberozvoje, což vede k rozvoji motivace ke zlepšování svých dosavadních schopností a dovedností, tedy k rozvoji práce na sobě sama. Avšak aby bylo možné motivaci využít ke konkrétním činům, musí být splněn předpoklad pozitivního naladění k získávání nových poznatků a zkušeností. Pozitivní naladění je již dobrý předpoklad pro „prozření“, tedy pro nový pohled na celou komunikaci i na vlastní reálné možnosti jejího využití. Podaří-li se studentovi vyrovnat s vlastními možnostmi i omezeními, pak už mu nestojí nic v cestě osobního zakoušení „na vlastní kůži“. Všechny jednotlivé pokusy v sobě nesou možnosti: rozvíjení dovednosti sociálně komunikovat, uvědomění si dialogičnosti svého jednání, získání schopnosti zaujmout druhé a poutavě vyprávět, uvědomění si vlastního výrazu a tělovosti, rozvoje tvořivosti a představivosti či schopnosti reagovat v nových situacích. Odměnou za odvahu ke změně má být studentům vyšší profesní sebevědomí a tím schopnost autenticky jednat. Tato dlouhá a intenzivní cesta se nazývá cestou pedagogické (psychosomatické) kondice.

Obrázek 10 – Proces rozvoje pedagogické kondice



## **KVANTITATIVNÍ VÝZKUMNÁ ČÁST**

### **Sběr dat**

V kvantitativní části mnou realizovaného výzkumu byla data získávána pomocí vstupních a výstupních dotazníků. Vstupní dotazníky byly studentům distribuovány na prvním semináři Sociální komunikace a výstupní dotazníky vyplňovali studenti na posledních seminářích, tedy na konci letního semestru roku 2011.

Cílem dotazníků bylo zjistit, zda absolvování komunikačního semináře s prvky psychosomatiky způsobuje nárůst pedagogické kondice.

Otázky dotazníků jsme rozdělili do osmi okruhů (témat), dle „pyramidy“ osobnostního rozvoje studentů sociální pedagogiky Pavly Andrysové (viz obr. č. 5). Všechna témata pak byla konkretizována jednotlivými položkami dotazníku – jednalo se od dvou až po devět položek dotazníku, dle šíře jednotlivých témat.

Studenti měli své schopnosti na daná témata hodnotit na sebesuzovací škále 1 – 5, kdy jedna znamená *výborně* a pět *nedostatečně*, vytvořila jsem tak symetrickou škálu, která odpovídá hodnocení výkonů na základních školách, které je respondentům dobře známé a má jim tak usnadnit vlastní hodnocení. Vedle numerické škály jsme však nabídli také možnost označenou jako N - *nedovedu posoudit*. Tím jsme chtěli zabránit vynucovanému hodnocení v případě, že posuzovatel nemá vyhraněné stanovisko k hodnocenému jevu, anebo jev nedovede posoudit z jiného důvodu.

Při konstrukci dotazníku jsme vycházeli z již uskutečněného výzkumu, který realizovala doktorka Pavla Andrysová v akademickém roce 2007 / 2008. Tento výzkum se týkal studentů Sociálně psychologického výcviku, který byl však obdobně psychosomaticky orientován.

### **Zpracování dat**

Nárůst pedagogické kondice u studentů Sociální komunikace jsem tentokrát zjišťovala pomocí komparace vstupních a výstupních dotazníků.

Nejdříve jsem přistoupila k výpočtu průměrných hodnot zvoleného hodnocení studentů v jednotlivých tematických oblastech, kterým se výuka s prvky psychosomatiky věnovala. Pro zjištění, zda tento ukazatel není příliš ovlivněn extrémními hodnotami, byl vypočítán také medián (viz tabulka č. 2).

Tabulka 2 – Hodnocení nárůstu pedagogické kondice studentů

Hodnotící kritérium	VSTUPNÍ		VÝSTUPNÍ	
	Průměr	Medián	Průměr	Medián
<b>Téma č. 1 - Dovednost sociálně komunikovat</b>	2,4	2	2,5	2
<b>Téma č. 2 - Uvědomění si dialogičnosti svého myšlení a prožívání</b>	2,5	2	2,4	2
<b>Téma č. 3 - Schopnost zaujmout druhé, poutavě vyprávět</b>	2,8	3	2,8	3
<b>Téma č. 4 - Uvědomění si vlastního výrazu, tělovosti</b>	2,7	3	2,7	3
<b>Téma č. 5 - Rozvoj tvořivosti a představivosti</b>	2,9	3	2,9	3
<b>Téma č. 6 - Schopnost reagovat v nových situacích</b>	3	3	3	3
<b>Téma č. 7 - Sebereflexe</b>	2,9	3	2,8	3
<b>Téma č. 8 - Rozvoj schopnosti autenticky jednat</b>	3,1	3	3,1	3

Zjistila jsem, že rozdíl mezi dotazníky byl mizivý až téměř žádný, zvláště to bylo patrné z hodnoty mediánu, který mimo jiné dokázal, že průměrné výsledky nejsou zatíženy extrémními hodnotami. Rozhodla jsem se tedy zjistit konkrétněji, jak se lišily odpovědi na jednotlivá témata. Toho jsem dosáhla zjištěním četností jednotlivých odpovědí (viz obr. č. 11). Vzhledem k tomu, že počet jednotlivých konkrétních položek stanovených témat se lišil, bylo pro komparaci dotazníků nutné přepočítat zjištěné četnosti do procentuální podoby (viz tabulka č. 3).

Obrázek 11 – Četnosti odpovědí studentů na jednotlivá témata

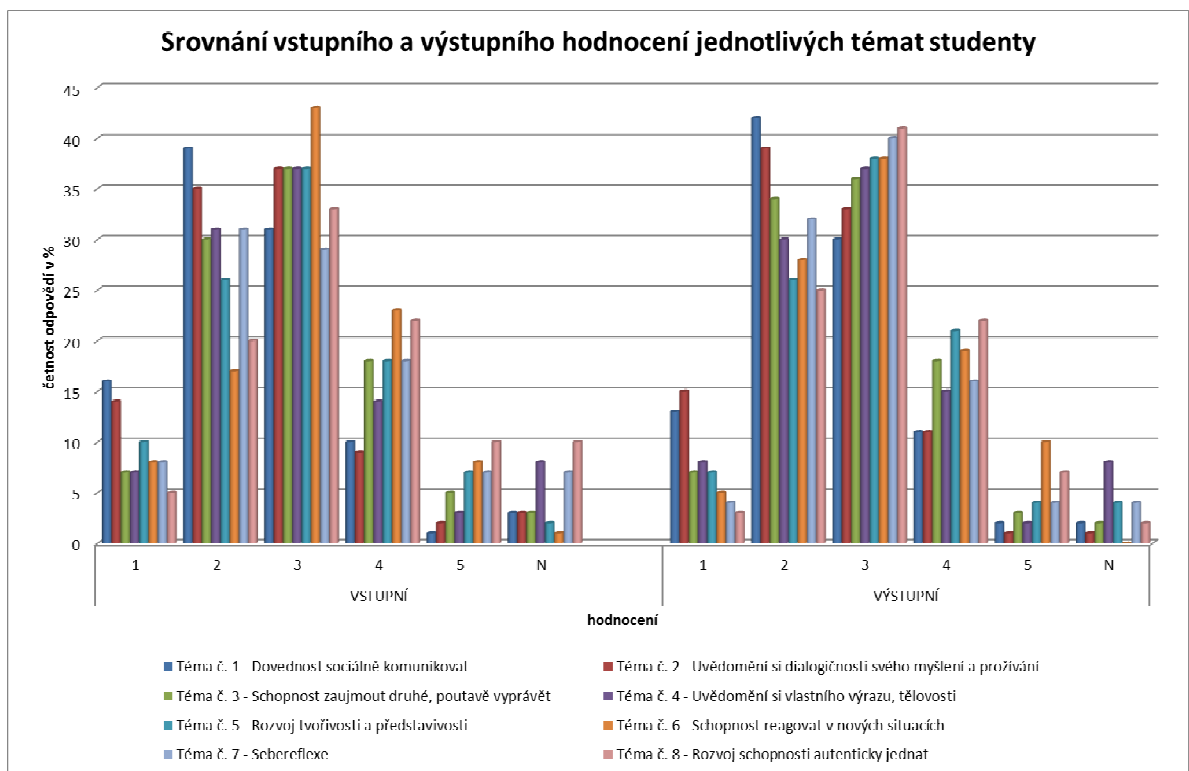
Hodnotící kritérium	VSTUPNÍ						VÝSTUPNÍ					
	1	2	3	4	5	N	1	2	3	4	5	N
<b>Téma č. 1 - Dovednost sociálně komunikovat</b>	63	151	123	40	3	12	49	154	112	40	9	7
<b>Téma č. 2 - Uvědomění si dialogičnosti svého myšlení a prožívání</b>	32	78	82	21	4	7	31	83	69	24	2	3
<b>Téma č. 3 - Schopnost zaujmout druhé, poutavě vyprávět</b>	28	115	146	70	20	13	26	127	133	66	13	6
<b>Téma č. 4 - Uvědomění si vlastního výrazu, tělovosti</b>	35	157	187	72	16	37	37	144	178	69	11	38
<b>Téma č. 5 - Rozvoj tvořivosti a představivosti</b>	17	43	62	31	11	4	11	42	60	34	6	6
<b>Téma č. 6 - Schopnost reagovat v nových situacích</b>	14	29	73	38	13	1	8	45	61	30	15	0
<b>Téma č. 7 - Sebereflexe</b>	13	52	48	31	12	12	7	50	63	26	7	6
<b>Téma č. 8 - Rozvoj schopnosti autenticky jednat</b>	6	22	37	25	11	11	3	27	43	23	8	2

Tabulka 3 – Četnosti odpovědí studentů na jednotlivá témata vyjádřená  
v procentech

Hodnotící kritérium	VSTUPNÍ						VÝSTUPNÍ					
	1	2	3	4	5	N	1	2	3	4	5	N
<b>Téma č. 1 - Dovednost sociálně komunikovat</b>	16	39	31	10	1	3	13	42	30	11	2	2
<b>Téma č. 2 - Uvědomění si dialogičnosti svého myšlení a prožívání</b>	14	35	37	9	2	3	15	39	33	11	1	1
<b>Téma č. 3 - Schopnost zaujmout druhé, poutavě vyprávět</b>	7	30	37	18	5	3	7	34	36	18	3	2
<b>Téma č. 4 - Uvědomění si vlastního výrazu, tělovosti</b>	7	31	37	14	3	8	8	30	37	15	2	8
<b>Téma č. 5 - Rozvoj tvořivosti a představitivosti</b>	10	26	37	18	7	2	7	26	38	21	4	4
<b>Téma č. 6 - Schopnost reagovat v nových situacích</b>	8	17	43	23	8	1	5	28	38	19	10	0
<b>Téma č. 7 - Sebereflexe</b>	8	31	29	18	7	7	4	32	40	16	4	4
<b>Téma č. 8 - Rozvoj schopnosti autenticky jednat</b>	5	20	33	22	10	10	3	25	41	22	7	2

Pro větší názornost zjištěných údajů jsem procentuální hodnoty převedla také do grafické podoby (viz graf č. 1). Díky tomuto schématu již lze vypořádat jisté rozdíly, které v hodnocení vstupních a výstupních dotazníků nastaly.

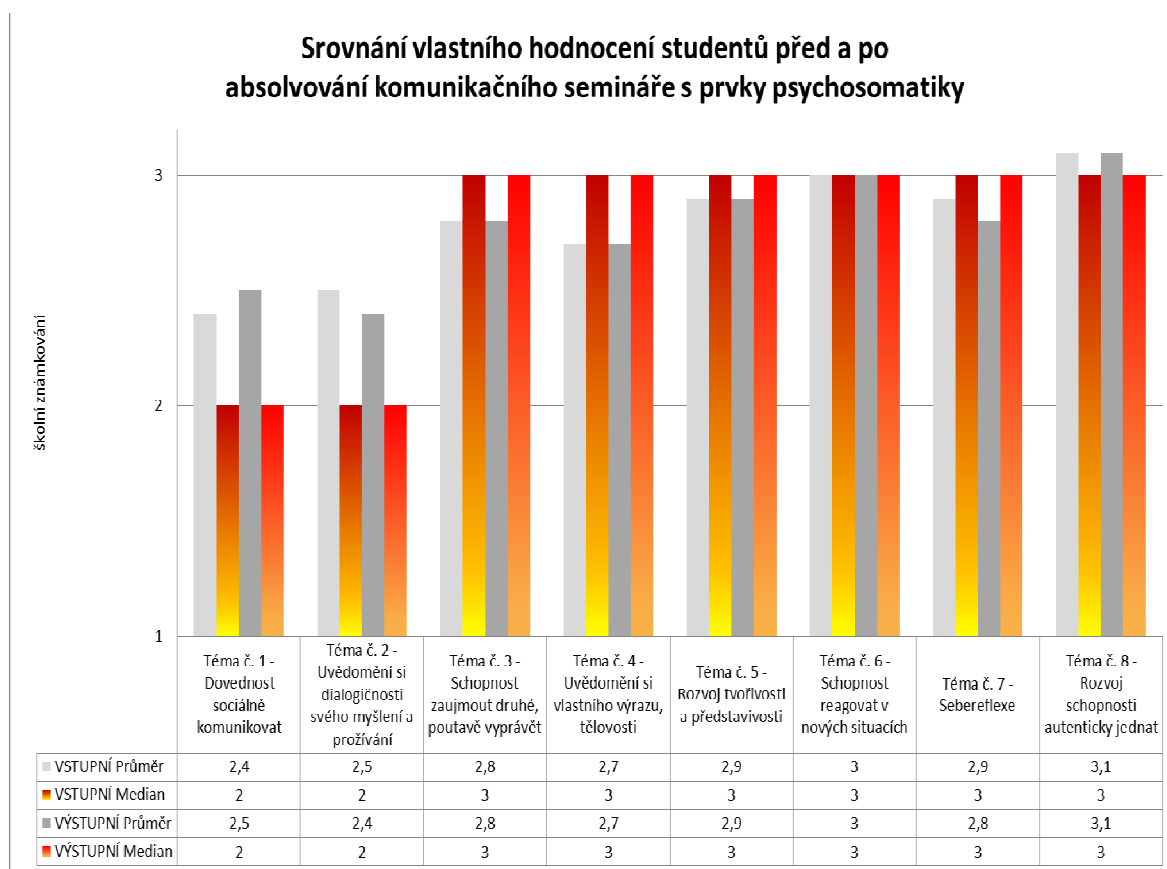
Graf 1 – Četnosti odpovědí studentů na jednotlivá témata vyjádřená v procentech



Za pozitivní považuji především snížení četnosti odpovědí *N – nedovedu posoudit*, u výstupních dotazníků, neboť tento fakt dokládá větší porozumění zkoumané problematice. Nicméně k velkým rozdílům mezi hodnocením prvních a druhých dotazníků nedošlo, přesto považuji za přínosné, že (ačkoliv pouze v mizivé míře) ubylo odpovědí *N* a hodnocení známkou 5 a díky tomu byl zaznamenán mírný nárůst u zbývajících odpovědí, tedy odpovědí s lepší známkou.

Totožnost vstupních a výstupních dotazníků prokázanou výpočtem průměru a mediánu jsem pro větší názornost také zpracovala i graficky (viz graf č. 2).

Graf 2 – Hodnocení nárůstu pedagogické kondice studentů



### Vyhodnocení dat

Na základě komparace vstupních a výstupních dotazníků nelze prokázat hypotézu, že absolvování komunikačního semináře s prvky psychosomatiky způsobuje nárůst pedagogické kondice.

Tento výsledek pouze potvrzuje teoretické poznatky o nutnosti „zažívání si“ psychosomatických disciplín, pro které je zapotřebí delší časové období. Sám Ivan Vyskočil (2000, s. 7) mluví o dvou třech či čtyřech letech studia psychosomatických disciplín, než začne vznikat a projevovat se psychosomatická kondice.

### **8.1.3 Shrnutí výsledků výzkumu**

Na základě provedeného zkoumání seberefektivních zápisů a komparace vstupních a výstupních dotazníků je možné s konečnou platností zavrhnout tvrzení, že absolvování komunikačního semináře s prvky psychosomatiky (v průběhu jednoho semestru) způsobuje

nárůst pedagogické kondice. Tato skutečnost však pouze potvrzuje teoretická východiska této práce.

Co lze však provedenými analýzami prokázat, je touha studentů na cestu pedagogické kondice nastoupit, tedy touha začít pracovat sami na sobě, na svém sebepoznání, veřejném projevu, autenticitě a vyšším profesním sebevědomí.

Těchto výsledků bylo možno dosáhnout pouze na základě probuzení pozitivního naladění k nezvyklým způsobům práce, které vedly studenty k uvědomovanému zakoušení si nezvyklých situací a k vlastní sebereflexi.

Studenti během jediného semestru psychosomaticky orientované výuky pochopili, že veškerá cvičení, která během výuky absolvovali, byla připravena proto, aby jim pomohla lépe poznat sebe sama a dál se tak přirozeně rozvíjet a poznávat své další možnosti, ale i omezení, která je třeba přijmout a vyrovnat se s nimi. Uvědomění si této skutečnosti jim pomohlo otevřít se novým poznatkům a zkušenostem, a tak se jim otevřela i cesta k sobě samým, tedy k větší autentičnosti a tím i cesta pedagogické (psychosomatické) kondice.



## ZÁVĚR

Sociální pedagogika je oblastí nesmírně zajímavou i potřebnou. Oblast jejího zájmu je však velmi široká, což s sebou nese určité požadavky, které by měl student tohoto oboru splňovat. Sociální pedagog má být pro svou profesi vybaven vědomostmi širšího společenskovo-vedního základu, dovednostmi v oblasti sociální komunikace, diagnostiky, využívání metod sociálně pedagogické prevence i terapie, tvorbou projektů, asertivním řešením problémů a tak dále, ale má splňovat také určité požadavky na vlastnosti osobnosti, a to nejen po stránce psychické, ale i fyzické. Taková vybavenost a připravenost vyžaduje kvalitní úroveň psychosomatické (pedagogické) kondice. To znamená, že je zapotřebí, aby byl student schopen autenticky a spontánně jednat, dovedl dialogicky myslet, byl schopen jednat v nových situacích a nebyla mu cizí schopnost sebereflexe. Proto považuji za vhodné vytvářet při studiu sociální pedagogiky podmínky pro otevření, rozvinutí a upevnění tvořivých sil studenta jakožto suverénní a partnerské osobnosti.

Psychosomatické disciplíny jsou novou pedagogickou koncepcí, která dovede výše zmiňované požadavky rozvíjet a kultivovat. Dosahují toho nezvyklým přístupem ke studiu, který je zaměřen na hledání autorského přístupu, schopnost tvořivé komunikace a reflexe vlastní práce. Tento přístup překračuje a obohacuje běžné pojetí studia oboru sociální pedagogiky jakožto přípravy akademicky vzdělaných profesionálů a věřím, že může být cestou kvalitní přípravy pro úspěšnou praxi. „Toho však nelze dosáhnout pouhou návštěvou přednášek a studiem odborné literatury, ale jedině aktivní účastí, kdy reagujeme na nejrůznější podněty z našeho okolí. Ale je to i schopnost reagovat na impulsy, kterých se nám dostává od nás samotných (Andrysová, 2010, s. 108).“ To znamená, že toto zakoušení a poznávání sebe sama by se mělo stát přirozenou součástí studia, které povede své studenty k dostatečnému profesnímu sebevědomí, což umožní kvalitnější uplatnění sociálních pedagogů na trhu práce.

V praktické části práce jsem se pokusila především odpovědět na otázku, zda absolvování komunikačního semináře s prvky psychosomatiky (během jednoho semestru) způsobuje nárůst pedagogické kondice, která studentům umožňuje dát přednost autentickému řešení odpovídajícímu pouze danému okamžiku před stereotypním podmíněným řešením, které je ve vleku návyku. Využila jsem k tomu analýzy sebereflektivních zápisů studentů a komparace vstupních a výstupních dotazníků.

**Dospěla jsem k poznání, že psychosomaticky orientovaná výuka přináší studentům nový pohled na celou oblast sociální komunikace i na sebe sama.** Již po absolvování několika málo seminářů je u studentů patrně větší zaměření pozornosti na psychosomatické prožívání i autentické jednání a touha zlepšení vědomého komunikativního jednání, což lze označit za první krok na cestě k pedagogické kondici. O tom, že během celého semestru výuky Sociální komunikace (s prvky psychosomatiky) učinili studenti takových krůčků ještě několik, svědčí analýza v pořadí druhých sebereflexí, která přinesla důkazy o tom, že studenti mají na konci semestru větší sebedůvěru ve vlastní schopnosti sociálně komunikovat, ale jsou si vědomi také svých omezení a pociťují touhu dále pracovat na rozvoji svých osobností cestou sebepoznání a zakoušením nových situací. Těchto pokroků bylo dosaženo díky psychosomaticky orientované výuce, která ve studentech probudila uvědomění si důležitosti integrity tělesného a duševního, potřebu neustále na sobě pracovat i uvědomění si dialogičnosti vlastního jednání a prožívání. **Tím byla ve studentech probuzena motivace k lepšímu sebepoznání, větší autentičnosti, k rozvíjení svých schopností, tedy k celkovému zlepšení veřejného projevu i odvaha k improvizaci a spontánnosti.** Čili byly nastaveny podmínky k nastoupení cesty pedagogické kondice, kterých naprostá většina studentů plně využila. Lze tedy tvrdit, že takto koncipovaná výuka jim v mnohém otevřela obzory, není totiž pochyb o tom, že jsou to právě psychosomatické disciplíny, které: studentům umožňují vyšší naladění na projevy těla; podporují svobodný (autentický) projev; inspirují k „zakoušení na vlastní kůži“; dodávají odvahu k improvizaci; „puďí“ studenty k veřejnému vystupování; **učí jak být sám sobě partnerem, tedy potřebnou oporou v nezvyklých situacích.**

Nelze pochopitelně tvrdit, že u všech studentů došlo k rozvoji osobností ve stejné míře, spíše naopak. Ukázalo se totiž, že **výsledky**, kterých je možno psychosomaticky orientovanou výukou dosáhnout, jsou ve velké míře ovlivněny samotným naladěním studentů k příjmu nových informací, čili **jsou ovlivněny pozitivní motivací k práci na sobě.**

Kvantitativní výzkumná část této práce pak s konečnou platností vyvrátila tvrzení, že absolvování psychosomaticky orientovaného komunikačního semináře (v rozmezí jednoho semestru) způsobuje nárůst pedagogické kondice. Toto zjištění však pouze potvrzuje fakt, že cesta pedagogické kondice i sebepoznávání je cestou dlouhou, ba přímo nekončící. Přesto se jedná o cestu, která by měla být sociálním pedagogům blízká. Dokonce tak blízká, že po ní půjdou každým kouskem svého života, tedy v oblasti osobní i profesní, tím se budou jejich schopnosti a dovednosti zlepšovat a prohlubovat a budou tak moci k této cestě moti-

vovat také své okolí. Odměnou jim bude zajisté větší spokojenost sama se sebou, tím zlepšení sociálních vztahů a díky tomu vyšší (nejen profesní) sebevědomí.

Tato práce je potvrzením obdobně orientovaných výzkumů, které tvrdí, že psychosomaticky orientovaná výuka způsobuje nárůst pedagogické kondice, ale je k tomu zapotřebí delší časový úsek než pouhý jeden semestr (Suková, 2011, Valachová, 2008, Švajdová, 2008, Vrátníková Butorová, 2008). NaUTB ve Zlíně již je studentům umožněno pokračovat v dalším semestru ve volitelném předmětu Psychosomatická cvičení. Toto je výborná cesta pro ty, jejichž motivace k práci na sobě samých přežije i letní prázdniny. Otázkou však zůstává, zda je tato skutečnost u většinou dvacetiletých studentů vůbec možná. U některých určitě ano, nicméně ke kvalitní práci v malé skupině a k využití všech možností, které se tímto nabízí, by bylo zapotřebí pozitivního naladění celé skupiny. Touto úvahou chci pouze otevřít diskusi o vhodnosti zřízení otevřeného semináře pro všechny studenty fakulty humanitních studií, kteří by byli opravdově motivováni k zakoušení psychosomatických disciplín.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] ANDRYSOVÁ, Pavla, 2010. Nárůst pedagogické kondice u studentů sociální pedagogiky. In: *Osobnostní herectví - učitelství*. Praha: Akademie múzických umění, s. 102 - 108. ISBN 978-80-7331-194-0.
- [2] ANDRYSOVÁ, Pavla, 2011. Psychosomaticky pojatá praktická příprava sociálních pedagogů. In: VODIČKA, Libor. *Psychosomatické disciplíny: v teorii a praxi*. Praha: Akademie múzických umění, s. 141 - 152. ISBN 978-80-7331-193-3.
- [3] ANDRYSOVÁ, Pavla a Vlastimil ŠVEC, 2010. Sebereflexe jako způsob náhledu na vlastní individualitu. In: *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku: Individualita a jedinečnost v kvalitativním výzkumu*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, s. 8. ISBN 978-80-86174-17-4.
- [4] BLACK, Alison L. a Gail HALLIWELL, 2000. Accessing practical knowledge: how? why?. *Teaching and Teacher Education*. č. 16, s. 103 - 115. Dostupné také z: <http://www.sciencedirect.com/science/journal/0742051X/16/1>
- [5] ČÁBALOVÁ, Dagmar, 2011. *Pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2993-0.
- [6] ČUNDERLE, Michal, 2008. Studovat herectví, a nebýt hercem? : K autor-skému herectví na DAMU. In Kolektiv autorů. *Psychosomatické disciplíny v přípravě pedagogů: východiska a první zkušenosti*. Brno: Paido, s. 148. ISBN 978-80-7315-184-3.
- [7] GULOVÁ, Lenka, 2011. *Sociální práce: Pro pedagogické obory*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3379-1.
- [8] HANČIL, Jan, 2005. Otevřený svět dialogického jednání. In: VYSKOČIL, Ivan. *Dialogické jednání s vnitřním partnerem*. Brno: JAMU, s. 35 - 49. ISBN 80-86928-02-0.
- [9] HENDL, Jan, 2008. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. 2. aktualizované vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.

- [10] *Krajina osudu*[film]. Režie: Pavel Kolaja, 2009. Dostupné také z: <http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10095526463-film-ct24/209452801420016-film-2009/obsah/76242-dokument-krajina-osudu/>
- [11] KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.
- [12] KRAUS, Blahoslav, Věra POLÁČKOVÁ, Jitka LORENZOVÁ, Vladimír SPOUSTA, Leona STAŠOVÁ a Monika ŽUMÁROVÁ, 2001. *ČLOVĚK - PROSTŘEDÍ - VÝCHOVA: K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-004-2.
- [13] MAŇÁK, Josef, Štefan ŠVEC a Vlastimil ŠVEC, 2005. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3802.
- [14] MAZEHOVÁ, Yvona, Jana KOUŘILOVÁ a Iva STUHLÍKOVÁ, 2008. Výtvarná projekce jako projev psychosomatické kondice - práce s kolážemi při pregraduální přípravě budoucích učitelů. In: *Psychosomatické disciplíny v přípravě pedagogů: východiska a první zkušenosti*. Brno: Paido, s. 83. ISBN 978-80-7315-184-3.
- [15] SPOUSTA, Vladimír, 2010. *Vizualizace vybraných problémů hraničních pedagogických disciplín*. Brno: Masarykova univerzita, 193 s. ISBN 978-802-1052-963.
- [16] SUKOVÁ, Eva, 2011. *Psychosomaticky orientovaná komunikační příprava budoucích pedagogů a manažerů*. Brno. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/42384/pdf\\_d/](https://is.muni.cz/th/42384/pdf_d/). Disertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
- [17] ŠVAŘÍČEK, Roman, Klára ŠEĐOVÁ, Tomáš JANÍK, Ondrej KASČÁK, Marcela MIKOVÁ, Kateřina NEDBÁLKOVÁ, Petr NOVOTNÝ, Martin SEDLÁČEK a Jiří ZOUNEK, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [18] VALACHOVÁ, Pavla, 2008. Aplikace prvků psychosomatiky v přípravě sociálních pedagogů. *Pedagogická orientace*. Roč. 18, č. 4. ISSN 1211-4669.

[19] VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-082-4.

[20] VYSKOČIL, Ivan, 2000. *Psychosomatický základ veřejného vystupování: jeho studium a výzkum*. Praha: Akademie múzických umění. ISBN 80-85883-50-3.

[21] VYSKOČILOVÁ, Eva, 1997. Úvodem. In: *Dialogické jednání jako otevřená otázka: sborník z konference 13. a 14.11.1997*. Vyd. 1. Praha: Akademie múzických umění, s. 4. ISBN 80-85883-29-5.

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1 – Funkce sociální pedagogiky (Čábalová, 2011, s. 187).....	15
Obrázek 2 – Úkoly sociální pedagogiky (Čábalová, 2011, s. 188) .....	16
Obrázek 3 – Model kompetencí sociálního pedagoga (Kraus, Poláčková, 2001, s. 36).....	18
Obrázek 4 – Sociální komunikace (Kraus, 2008, s. 122) .....	29
Obrázek 5 – Pyramida osobnostního rozvoje (Andrysová, 2011, s. 142) .....	35
Obrázek 6 – Vztahy jednotlivých kategorií z prvního kódování .....	40
Obrázek 7 – Axiální kódování prvních sebereflexí v nových vztazích .....	42
Obrázek 8 – Analýza druhých sebereflexí .....	43
Obrázek 9 – Cesta pedagogické kondice z pohledu studentů .....	44
Obrázek 10 – Proces rozvoje pedagogické kondice .....	50
Obrázek 11 – Četnosti odpovědí studentů na jednotlivá témata.....	52
Graf 1 – Četnosti odpovědí studentů na jednotlivá témata vyjádřená v procentech.....	54
Graf 2 – Hodnocení nárůstu pedagogické kondice studentů .....	55

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 – Analýza prvních sebereflexí .....	41
Tabulka 2 – Hodnocení nárůstu pedagogické kondice studentů.....	52
Tabulka 3 – Četnosti odpovědí studentů na jednotlivá témata vyjádřená v procentech.....	53



## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: VSTUPNÍ DOTAZNÍK

## PŘÍLOHA P I: VSTUPNÍ DOTAZNÍK

Vstupní dotazník přikládám bez doplňujících otázek, které při analýze dat nebyly využity, výstupní dotazník měl tedy naprosto shodnou podobu.

### VSTUPNÍ DOTAZNÍK – Sociální komunikace (s prvky psychosomatiky)

Uveďte, jak hodnotíte své schopnosti na daná témata. Stupnice hodnocení odpovídá klasifikaci na základní škole. (Vyberte vždy pouze jednu hodnotu a tu zakroužkujte.)

- 1 – výborně
- 2 – chvalitebně
- 3 – dobře
- 4 – dostatečně
- 5 – nedostatečně
- N – nedovedu posoudit

Ot.č.	Téma č. 1 - Dovednost sociálně komunikovat						
1	Znalost osobních komunikačních kladů a záporů	1	2	3	4	5	N
2	Správná práce s hlasem	1	2	3	4	5	N
3	Vědomí různých způsobů sdělování	1	2	3	4	5	N
4	Dovednost aktivně naslouchat (schopnost empatie)	1	2	3	4	5	N
5	Schopnosti vnímat své tělo jako komunikační prostředek	1	2	3	4	5	N
6	Uvědomění si, že nonverbální komunikace velmi výrazně doprovází a podporuje mluvené slovo	1	2	3	4	5	N
7	Schopnost posoudit, co může a nemusí být při jednání v sociálních situacích účelné	1	2	3	4	5	N

Ot.č.	<b>Téma č. 2 - Uvědomění si dialogičnosti svého myšlení a prožívání</b>						
1	Vědomí existence intrapersonální komunikace a jejích možností	1	2	3	4	5	N
2	Dovednost vést dialog s „vnitřním partnerem“	1	2	3	4	5	N
3	Schopnost sebevýchovy a sebeřízení	1	2	3	4	5	N
4	Sebepoznání	1	2	3	4	5	N

Ot.č.	<b>Téma č. 3 - Schopnost zaujmout druhé, poutavě vyprávět</b>						
1	Sdělování s důrazem na autenticitu a srozumitelnost	1	2	3	4	5	N
2	Schopnosti zaujmout svými výrazovými prostředky, upoutat pozornost	1	2	3	4	5	N
3	Schopnost dobře vyjádřit obsah sdělení	1	2	3	4	5	N
4	Hlubší rozumění vlastním projevům	1	2	3	4	5	N
5	Objevování smyslu (významu) řečového projevu	1	2	3	4	5	N
6	Zdivadelňování komunikace	1	2	3	4	5	N
7	Schopnost pracovat s obsahem textu, sdělení	1	2	3	4	5	N

Ot.č.	<b>Téma č. 4 - Uvědomění si vlastního výrazu, tělovosti</b>						
1	Schopnost vnímat se jako jednota tělesného a duševního	1	2	3	4	5	N
2	Schopnost vytvořit si osobní výraz v oblasti chování	1	2	3	4	5	N
3	Schopnost vnímat své tělo, svůj výraz prostřednictvím smyslů	1	2	3	4	5	N

4	Schopnost vnímat a regulovat vlastní výraz	1	2	3	4	5	N
5	Schopnost vytvářet výrazový soulad pohybu a řeči	1	2	3	4	5	N
6	Schopnost pracovat s dechem pro změnu pocitu a výrazu	1	2	3	4	5	N
7	Schopnost pracovat s výrazem řeči	1	2	3	4	5	N
8	Schopnost využívat účelně výrazových prostředků podle momentálních (aktuálních) nároků situace	1	2	3	4	5	N
9	Schopnost hledat zdroje autentického výrazu ve vlastním jednání	1	2	3	4	5	N

Ot.č.	<b>Téma č. 5 - Rozvoj tvořivosti a představivosti</b>						
1	Schopnost uvolňování bariér a zdrojů své tvořivosti	1	2	3	4	5	N
2	Schopnost využívat představivosti jako vodítko autentického řečového projevu	1	2	3	4	5	N
3	Užití kreativních rysů jednání, které napomáhají jeho lepší sdělnosti, zajímavosti, estetičnosti a současně i autentičnosti	1	2	3	4	5	N

Ot.č.	<b>Téma č. 6 - Schopnost reagovat v nových situacích</b>						
1	Improvizační dovednosti	1	2	3	4	5	N
2	Umění rychle jednat	1	2	3	4	5	N
3	Mít pod kontrolou nonverbální jednání (uhlídání projevů nervozity apod.)	1	2	3	4	5	N

Ot.č.	<b>Téma č. 7 - Sebereflexe</b>						
1	Schopnost využívat sebereflexe při učení	1	2	3	4	5	N
2	Poznávání sebe sama prostřednictvím zápisů (deníku)	1	2	3	4	5	N
3	Využití sebereflexe pro plánování budoucnosti	1	2	3	4	5	N

Ot.č.	<b>Téma č. 8 - Rozvoj schopnosti autenticky jednat</b>						
1	Umění jednat sebevědomě (např. nemít před žáky trému apod.)	1	2	3	4	5	N
2	Schopnost reflektovaně tvořivě jednat v sociálních situacích	1	2	3	4	5	N