

Komparace přístupů v rámci osobnostně sociálního rozvoje studentů sociální pedagogiky

Tomáš Řihák

Bakalářská práce
2011



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2010/2011

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Tomáš ŘIHÁK

Osobní číslo: H08535

Studijní program: B 7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika

Téma práce: Komparace přístupů v rámci osobnostně sociálního rozvoje studentů sociální pedagogiky

Zásady pro vypracování:

Stanovení vize – smyslu bakalářské práce.

Stanovení hlavního a dílčích cílů bakalářské práce.

Plán projektu – plán postupu tvorby bakalářské práce.

Studium odborné literatury související s problematikou tématu.

Volba vhodného způsobu zpracování výzkumu.

Zpracování teoretické části.

Příprava a realizace výzkumu.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat.

Zhodnocení, závěr.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

VYSKOČIL, I. Dialogické jednání s vnitřním partnerem. Brno: Ediční středisko JAMU, 2005. ISBN 80-86928-02-0

VALENTA, J. Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85866-40-4

VYSKOČILOVÁ, E. Psychosomatické pojetí hlasové výchovy. Praha: AMU, 2005. ISBN 80-7331-034-7

KOMÁRKOVÁ, R. Aplikovaná sociální psychologie 3. Praha: Grada Publishing, a.s, 2001. ISBN 80-247-0180-4

VALENTA, J. Manuál k tréninku řeči lidského těla. Kladno: AISIS, 2004. ISBN 80-239-2575-X

VYSKOČIL, I. Dialogické jednání jako otevřená otázka. Praha: AMU, 1997. ISBN 80-85883-29-5

KARLÍK, J. Úvod do herecké výchovy. Brno: JAMU, 1992. ISBN 80-85429-11-X

MACHKOVÁ, E. Metodika dramatické výchovy. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 2007. ISBN 978-80-901660-9-0

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Pavla Andrysová, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

20. ledna 2011

Termín odevzdání bakalářské práce:

6. května 2011

Ve Zlíně dne 20. ledna 2011



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou 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 bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 20.4.2011



.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Ve své bakalářské práci se zabývám komparací dvou přístupů k osobnostnímu rozvoji. A to sociálně-psychologickým výcvikem a psychosomatickými disciplínami. Práce obsahuje teoretický základ obou směrů, které porovnávám. Dále jejich stručnou historii a současný stav. Výzkumná část práce obsahuje hlavní kategorie, ve kterých mohou být rozdíly v jednotlivých přístupech k osobnostnímu rozvoji. Výzkum byl realizován díky studentům sociální pedagogiky na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Práce by měla sloužit pro budoucí studenty, jako počátečný náhled do problematiky obou přístupů, kterými lze rozvíjet osobnostní stránku nejen u studentů sociální pedagogiky.

Klíčová slova: osobnostní rozvoj, sociálně-psychologický výcvik, psychosomatické disciplíny, sebereflexe

ABSTRACT

My bachelor work is focused on the comparison of two approaches to personal development. That means: socio-psychological and psychosomatic training disciplines. The work includes theoretical basis of the two orientations that i will compare. Furthermore, their brief history and current status. Research part contains the main categories, where may be individual differences in approaches to personal development. The research was realized thanks to students of social pedagogy at the University of Tomas Bata in Zlin. Work should be used for future students, as an initial insight into the problems of both approaches, which can develop personal characteristic, not just by students of social pedagogy.

Keywords: personality development, social-psychology training, psychosomatic disciplines, self-reflection

Motto:

Žákům, kteří stále prosili o slova moudrosti, Mistr pravil: „Moudrost nelze vyjádřit slovy. Projevuje se v konání.“ Ale když viděl, jak se střemhlav vrhají do činnosti, hlasitě se smál a řekl jim: „Tohle přece není konání. To je pohyb.“ (Antony de Mello)

Chtěl bych poděkovat Mgr. Pavle Andrysové, Ph.D. za odborné vedení mé práce. Za půjčení literatury a za možnost provedení výzkumu v předmětu Psychosomatická cvičení. Vážím si její důvěry a času, který mi poskytla.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 HISTORIE	12
1.1 HISTORIE SOCIÁLNĚ-PSYCHOLOGICKÉHO VÝCVIKU	12
1.1.1 Sociálně-psychologický výcvik v České republice	13
1.2 HISTORIE PSYCHOSOMATICKÝCH DISCIPLÍN	13
2 ZÁKLADNÍ POJMY	15
2.1 OSOBNOSTNÍ ROZVOJ	15
2.2 TÉMATA OSOBNOSTNÍHO ROZVOJE	15
2.2.1 Sebepoznání a sebepojetí	15
2.2.2 Seberegulace a sebeorganizace.....	15
2.2.3 Psychohygiena	15
2.2.4 Kreativita.....	16
2.3 VÝCVIK	16
2.4 SOCIÁLNĚ-PSYCHOLOGICKÝ VÝCVIK	16
2.5 PSYCHOSOMATICKÉ DISCIPLÍNY	17
3 PROFESE, KOMPETENCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA	18
3.1 PROFESE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA	18
3.2 KOMPETENCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA	18
3.2.1 Model kompetencí sociálního pedagoga	19
4 SOCIÁLNĚ-PSYCHOLOGICKÝ VÝCVIK	20
4.1 PRAVIDLA A CÍLE SOCIÁLNĚ-PSYCHOLOGICKÉHO VÝCVIKU	20
4.2 ZÁKLADNÍ PODMÍNKY SOCIÁLNĚ-PSYCHOLOGICKÉHO VÝCVIKU.....	20
4.2.1 Časový harmonogram.....	20
4.2.2 Organizační zázemí	21
4.2.3 Sociální podmínky.....	21
4.3 TRENÉR A JEHO ÚKOLY VE VÝCVIKU	22
4.4 VÝCVIKOVÉ SKUPINY	23
4.5 VÝCVIK SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ	24
5 PSYCHOSOMATICKÉ DISCIPLÍNY	25
5.1 PSYCHOSOMATICKÁ KONDICE	25
5.2 DIALOGICKÉ JEDNÁNÍ.....	25
5.2.1 Vnitřní partner	27
5.2.2 Veřejná samota.....	27

5.3	HLASOVÁ VÝCHOVA.....	28
5.4	AUTORSKÉ ČTENÍ	29
5.5	SKUPINA, PROSTOR, ZÁZEMÍ DIALOGICKÉHO JEDNÁNÍ	30
II	PRAKTICKÁ ČÁST	31
6	VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	32
6.1	UMÍSTNĚNÍ VÝZKUMU	32
6.2	TÉMATICKE OKRUHY SEMINÁŘŮ.....	33
6.2.1	Sebepoznání	33
6.2.2	Kreativita - tvořivost v mezilidských vztazích.....	34
6.2.3	Komunikace	34
7	VÝZKUM KOMPARACE PŘÍSTUPŮ V RÁMCI OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍHO ROZVOJE STUDENTŮ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY	36
7.1	CÍL VÝZKUMU	36
7.2	VÝZKUMNÝ PROBLÉM	36
7.3	VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	37
7.4	DRUH VÝZKUMU	37
7.5	VÝZKUMNÝ VZOREK	38
7.6	SBĚR DAT	38
7.6.1	Rozhovor	38
7.6.2	Sebereflexe studentů	38
7.7	ZPRACOVÁNÍ VÝZKUMNÝCH DAT	39
7.8	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	40
7.8.1	Pravidla	41
7.8.2	Komunikace	42
7.8.3	Sebepoznání	43
7.8.4	Zodpovědnost.....	44
7.8.5	Kreativita.....	45
7.9	HODNOCENÍ PŘÍSTUPŮ STUDENTY	46
7.10	ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY	46
7.11	ZÁVĚR VÝZKUMU	47
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	50
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	52
	SEZNAM PŘÍLOH.....	53

ÚVOD

S osobnostně sociálním rozvojem jsem se setkal již před studiem na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. První zkušenost jsem získal, při mém působení v integračním projektu POLETÍME?, který měl za cíl zařazení dětí s handicapem do společnosti. Později jsem se s osobnostně sociálním rozvojem setkal, jak v předmětech mého bakalářského studia, tak na studijní praxi v azylovém domě pro muže v Brně, kde pořádali integrační dílny členové improvizčního divadla Atelier. Zjistil jsem, jakou důležitou roli může v lidských životech hrát právě osobnostně sociální rozvoj, jak při integraci, tak při rozvíjení jednotlivých stránek osobnosti. Viděl jsem, jak díky profesionálnímu vedení integračních dílen, získávají děti s handicapem sebevědomí. Jak klienti azylového domu se dokáží rozprávět sami o sobě, o svých problémech. Jaký dokáží udělat pokrok ve své komunikaci, která jim může pomoci při hledání nového zaměstnání.

Díky předmětům Sociální komunikace a Psychosomatická cvičení jsem si mohl sám na sobě vyzkoušet, jak člověk může zapracovat na jednotlivých složkách své osobnosti, ať už je to komunikace, sebepoznání, asertivita i celková kondice při veřejném vystupování a při řešení zátěžových situací. Právě při studiu jsem zjistil, že existuje více přístupů, jimiž lze rozvíjet osobnostní stránku člověka. Napadlo mě, jaké mohou být mezi nimi rozdíly, pokud vůbec nějaké jsou. Nejvíce jsem měl možnost poznat sociálně-psychologický výcvik a psychosomatické disciplíny. Právě psychosomatické disciplíny, jako jeden z novějších a zatím veřejnosti méně známých přístupů, jsem se seznámil díky výše zmiňovanému divadlu Atelier už před vysokoškolským studiem. Při studiu jsem zjistil, že mí spolužáci se s psychosomatickými disciplínami ještě nikdy nesešli, zjistil jsem také, jak je těžké jim vysvětlit, než si je vyzkouší na vlastní kůži, co je dialogické jednání nebo výchova k hlasu.

Proto jsem se rozhodl, napsat bakalářskou práci, která může napomoci k lepšímu prvotnímu náhledu budoucím studentům, jak na psychosomatické disciplíny, tak na sociálně-psychologický výcvik. Pokusit se díky výzkumu najít nějaké, případné odlišnosti v přístupu k osobnostnímu rozvoji. Charakterizovat vztah obou přístupů k jednotlivým tématům osobnostního rozvoje, ve kterých se mohou oba přístupy lišit. Pokusil jsem se sestavit metodický plán tak, aby oba přístupy dostaly stejný prostor v rámci seminářů. Studenti tak měli možnost zažít oba dva přístupy na „vlastní kůži“. Práce obsahuje i jejich vlastní zkušenosti a názory na jednotlivé přístupy, kterými lze přistupovat k osobnostně sociálnímu rozvoji.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 HISTORIE

V následující kapitole se budu věnovat stručně historii sociálně-psychologického výcviku a psychosomatických disciplín.

1.1 Historie sociálně-psychologického výcviku

Dnešní trend společnosti je charakterizován tím, že řada aktivit, které se dříve realizovaly individuálně či v přítomnosti malého počtu osob, se nyní uskutečňují ve větších či menších skupinách. Na druhé straně rodiny, ve kterých člověk získává základy většiny sociálních dovedností, jsou stále menší. Nový způsob života vede k tomu, že je pro jedince obtížnější získat sociální dovednosti, nutné pro úspěšný život v dnešních podmínkách. Čím dál větší složitost životních situací člověka vede k tomu, že spontánně získané zkušenosti a sociální dovednosti, nestačí k úspěšnému vyrovnávání se s rychle se měnícím prostředím. Reakcí na tuto situaci, vznikaly na celém světě pokusy, vytvořit podmínky pro získávání nových zážitků i nových způsobů chování. Tyto pokusy jsou spojeny se sociální psychologií. Sociální dovednosti lze získávat jen v rámci skupiny, tedy skupinovým výcvikem (Komárková, 2001).

T-skupiny („training group“) vznikly jako laboratorní výcvikové metody, jako propojení výzkumu s aplikací. Jako podnět ke vzniku posloužila práce K. Lewina, který v roce 1946 zorganizoval výcvikový seminář pro funkcionáře. Seminář probíhal formou diskuzí a hraní rolí v malých skupinách. Večera při sezení, kdy byli probírány údaje o skupinách, byli náhodou přítomni i členové skupin, kteří na informace velice živě reagovali. Tím byl v podstatě náhodou objeven vliv zpětné vazby na chování. Došlo k propojení několika výzkumných a aplikačních směrů: sledování skupiny v úkolové situaci, skupinové dynamiky a změn chování individua, u kterého v takovéto situaci dochází k regulovanému sociálnímu učení. Došlo k integraci obsahu a úkolu skupiny s postupem analýzy chování členů, ke kterému v rámci aktivity skupiny docházelo. Byl vysloven postulát, sledovat nikoli minulé chování jedince, ale chování, které aktuálně prezentuje. Tento postulát je zkráceně nazýván „zde a nyní“. Tím byla založena tradice skupinových výcviků. V roce 1947 byl zorganizován první seminář v Bettel v USA, kde se konstitovala výcviková skupina v základních sociálních dovednostech. Poté začalo skupin rychle přibývat a začaly se diferencovat podle cílů, které si stavěly. Klinicky orientovaní psychologové dali podnět k výraznějšímu uplat-

nění klinického přístupu v rámci t-skupin. Ve výcviku se méně kladl důraz na skupinovou dynamiku a více se zdůrazňovalo „já“. Někteří autoři takto orientované skupiny, je terminologicky odlišují a nazývají je skupinami výcviku senzitivity. Takto pojatý výcvik nebyl zaměřen jenom na rozvoj interpersonálních dovedností, na osvojení dovedností poznávat skupiny a zasahovat do nich. Byl také zaměřen na individuální a osobní vzhled jedince na jeho růst (Komárková, 2001).

1.1.1 Sociálně-psychologický výcvik v České republice

Ve světě i u nás vzniklo a vzniká mnoho různých forem skupinového výcviku. Tak velká rozmanitost se odráží v nejednotné terminologii a kategorizaci výcvikových postupů. V tomto nejednotném terénu je velmi obtížné se správně orientovat, zdá se však, že se v ČR vytvořila koncepce komplexních výcviků, zaměřených především na tři oblasti:

- a) Vlastní růst účastníků.
- b) Získání vzhledu do vlastních i cizích způsobů chování v mezilidském styku a jejich zlepšení, zintenzivnění, tedy oblast dynamiky.
- c) Získání speciálních profesionálních dovedností pro výkon určitého povolání.

Skupinové výcviky probíhají, jak na akademické půdě, kde jsou součástí přípravy studentů na budoucí profesi, tak jsou organizovány různými specializovanými firmami. Dnešní Asociaci trenérů sociálně-psychologického výcviku předcházeli dvě skupiny soustředěné kolem Institutu řízení a hlavně Pracovní skupiny sociálně-psychologického výcviku, které se pravidelně scházely. Při setkáních prezentovaly novinky v oblasti výcviku. Náplň činnosti pracovní skupiny tvořily přednášky a diskuze na různá témata. Byly to například: psychohry zaměřené na seznámení, tvořivost, didaktiku, sebepoznání. Dále aplikace psychoterapeutických metod v sociálně-psychologickém výcviku, sociálně-psychologická příprava učitelů na katedře psychologie a mnoho dalších (Komárková, 2001).

1.2 Historie psychosomatických disciplín

Jak uvádí Čunderle (in Vyskočil, 2005) psychosomatické disciplíny jsou úzce spjaty s prof. Ivanem Vyskočilem, který se velkou mírou zasloužil o založení katedry autorské tvorby a pedagogiky na Divadelní fakultě Akademie múzických umění v Praze v roce 1994. O sedm let později byl na DAMU založen Ústav pro výzkum a studium autorského herectví. Ivan

Vyskočil se studiem a výzkumem autorského herectví, které je podmíněno psychosomatickými disciplínami, pochopitelně nezabýval, až od vzniku těchto vysokoškolských pracovišť. Na DAMU působil jako externí pedagog psychologie v letech 1957-1959, to bylo krátce poté, co ukončil studia psychologie na FF UK a předtím studia herectví a režie na DAMU. Již během studií působil jako externí vychovatel v psychiatrických a nápravných ústavech. V těchto letech navázal kontakt s dr. Hugem Širokým, s nímž jako jedni z prvních u nás experimentovali se sociodramatem a psychodramatem. Zatímco se v éře „zlatých šedesátých“ věnoval především tvorbě, za normalizace mu bylo veřejné působení ztíženo. Našel si stálé působiště, jako vedoucí dramatického oddělení v Lidové škole umění v Josefské ulici v Praze, kde vznikalo jádro jeho studijní a výzkumné koncepce autorského herectví a ustálil se původní, základní tým spolupracovníků. Tento tým po roce 1989 odešel na DAMU, kde se jako další spolutvůrkyně koncepce studia a výzkumu profilovala rovněž doc. Eva Vyskočilová. Studium herectví se u Vyskočila vždy vymykalo tomu, co se u nás považovalo za běžné. Ve skutečnosti své studenty nepřipravuje pro výkon v předem stanovené a zavedené profesi, protože v České republice neexistuje a existovat jistě ani nebude, profesionální síť autorských herců, kde by se absolventi katedry mohli uplatnit. Ono to není ani žádoucí. Herectví se zaměřením na autorskou tvorbu a pedagogiku, které je vyučováno na DAMU se pojímá především jako doplňkové, komplementární vůči jinému studiu, či pracovní zkušenosti. Ideální student tohoto oboru je tedy ten, který studuje, či už vystudoval nějaký svůj obor, v němž hraje velkou roli veřejné vystupování, jako je například teatrologie, pedagogika, politologie. Student si může doplnit své dosavadní zpravidla teoreticko-historické studium o studium zkušenostní. S tím, že ve svém původním oboru zůstane a takto obohacen o novou zkušenost, bude pokračovat dál ve svém dosavadním oboru.

2 ZÁKLADNÍ POJMY

V této kapitole objasním základní pojmy vztahující se k mé bakalářské práci.

2.1 Osobnostní rozvoj

U osobního rozvoje se zabýváme rozvojem klíčových životních – osobnostních a sociálních dovedností. Zabývá se rozvojem životních kompetencí v oblasti osobního života se sebou samým, života v mezilidských vztazích a také v oblastech profesního života. Smyslem je pomáhat, nalézt vlastní cestu k životní spokojenosti, založené na dobrém vztahu k sobě samému i k dalším lidem a světu (Valenta, 2006).

2.2 Témata osobnostního rozvoje

V podkapitolách uvádím témata osobnostního rozvoje dle Valenty.

2.2.1 Sebepoznání a sebepojetí

Pro život se sebou samým, ale i pro život s druhými lidmi, je důležité mít realistický pohled na sebe samého. Člověk má o sobě spolehlivé informace, přisuzuje sám sobě adekvátní hodnotu. Tím se nepodceňuje, ani nepřeceňuje. Je se svojí vlastní hodnotou v dobrém vyrovnán. To se pak pozitivně projevuje v mezilidských vztazích. Je důležité uvědomit si, co se mohu o sobě dozvědět skrze sebe samého. Mé já slouží jako zdroj informací o sobě (Valenta, 2006).

2.2.2 Seberegulace a sebeorganizace

Zde lze rozlišit dvě dílčí témata:

a) **Kontrola a regulace** vlastního chování v situacích „tady a teď“

b) **Plánování a organizace** vlastního života a dodržování těchto plánů (Valenta, 2006).

2.2.3 Psychohygienu

Tímto podtématem je myšlena prevence zátěží, problémů a stresů. Protože dlouhodobá stresová zátěž může mít neblahý vliv na duševní i fyzické zdraví, na vztahy k sobě i

k druhým. Může vést až k užívání drog či alkoholismu. Téma tedy může napomáhat i k prevenci sociálně patologických jevů (Valenta, 2006).

2.2.4 Kreativita

Kreativita - tedy tvořivost. Soubor schopností vidět věci jinak, než je běžné. Umění nacházet řešení problémů a to i řešení několikerá nebo neobvyklá. Pro člověka je důležitá podobně jako inteligence. Lze ji aplikovat v mnoha lidských činnostech. Od umění počínaje k technické oblasti konče (Valenta, 2006).

2.3 Výcvik

V první řadě zdůrazňuje, že nejde o získávání znalostí, jako je tomu např. při výuce. Jde o to naučit se něco dělat – umět, nejen znát či vědět. Zde stojíme prakticky u obecné definice základního principu pohybu systému v okamžiku, kdy nastane, totiž u metody, jíž je v onom obecném smyslu prakticky zaměřená aktivita, které směřuje až do úrovně jisté fixace výsledků učení. Jde o trénink, ke kterému neodvratně patří zpětná vazba (Valenta, 1999).

2.4 Sociálně-psychologický výcvik

Sociálně-psychologický výcvik lze klasifikovat ze širšího hlediska jako součást systémů řízeného aktivního sociálního učení. Skládá se ze dvou základních pojmů, a sice sociální a psychologický. Sociální pojem ukazuje na latinský základ „socius“ (druh, společník). Jde tedy o skupinové procesy, skupinovou dynamiku. Systém vztahů, jejich parametry a charakteristiky ve skupině. Jedná se o role a pozice ve skupině, skupinovou kohezi, tenzi a komunikaci. Tedy žít v dynamice skupiny, a tím se učit všemu, co je k životu ve skupině potřebné. Na psychologický pojem lze nazírat z více hledisek. Ve spojení s pojmem sociální, ukazuje na zaměření systémů do oblastí blízkých předmětu sociální psychologie. Například do sociálních vztahů obecně, do sociálních dovedností jedince, do oblasti sociálního učení a řízení. V obecné úrovni odkazuje na příslušnost k psychologii vůbec, a to zejména k psychologii osobnosti. Tedy je brán ohled k existujícímu jedinci ve skupině a jeho osobnímu rozvoji, zejména jeho role, pozice ve skupině a zážitku vlastní individuální existence (Valenta, 1999).

Cílem výcviku se stává rozvoj sebeuvědomění jedince, vědomí druhých, usnadnění osobního rozvoje a seberealizace tím, že účastníci výcviku jsou stavěni do úkolových situací, na kterých se demonstruje poznávání, prožívání a pochopení skupinové dynamiky (Komárková, 2001).

2.5 Psychosomatické disciplíny

Jak uvádí Hančil (in Vyskočil, 2005) pojem psychosomatické disciplíny, označuje takové přístupy, kterými člověk zhodnocuje svou existenci jako jednota tělesného a duševního. Za psychosomatickou disciplínu se nepovažuje ta, která cvičí pouze jednu složku. Psychosomatickou disciplínou je tak přednes textu, je jí dialogické jednání, je jí tvorba hlasu. Z jiného pohledu můžeme považovat psychosomatickou disciplínu za to, co otevírá komunikaci subjektu se světem. Hlavním cílem psychosomatických disciplín není akumulace návyků. Nejde o to, aby byl adept vybaven řadou modelových reakcí, které by mu pomohly překonat obtížné situace. Jejich smyslem by měla být dobrá úroveň psychosomatické kondice, která dává přednost autentickému řešení odpovídající pouze danému okamžiku před stereotypním podmíněným řešením, které je ve vleku návyku. Pojetí této disciplíny se nejvíce blíží k budování kondice ve sportu. Základem této ctnosti není žádný speciální sval, ale to, že člověk je daleko ochotnější spolupracovat s tím, co vzniká, co se děje a zbytečně neintervenuje do procesu vznikání. Kondice vzniká na základě opakování. Díky kondici se v člověku vyvolají v pravý čas skryté rezervy a umožní mu překonat nepříznivou situaci. Tím můžeme zlepšit dynamiku obrazu sama sebe, sebepoznání i přijetí sama sebe.

3 PROFESE, KOMPETENCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA

Protože výzkum byl prováděn ve spolupráci se sociálními pedagogy, budu se v následující kapitole zabývat kompetencí a samotnou profesí sociálního pedagoga a jeho úlohou ve společnosti.

3.1 Profese sociálního pedagoga

Hlavní funkce sociálního pedagoga lze charakterizovat dvěma oblastmi: činnosti integrační a činnosti rozvojové. Činnosti integrační se týkají osob, které potřebují odbornou pomoc a podporu. Jde o osoby, které se nacházejí v krizových situacích, v psychickém, sociálním, psychosociálním ohrožení a stávají se pro okolí překážkou. Co se týká činností rozvojových, nejedná se o žádné specifické situace, jedná se o zajištění žádoucího rozvoje osobnosti ve směru správného životního stylu, užitečného naplňování svého volného času. To se prakticky týká celé populace (Kraus, 2001).

Sociálního pedagoga lze tedy chápat dle P. Klímy jako: „specializovaného odborníka, vybaveného teoreticky, prakticky a koncepčně pro záměrné působení na osoby a sociální skupiny především tam, kde životní způsob, životní praxe, těchto jednotlivců či sociálních skupin se vyznačuje destruktivním či nekreativním způsobem uspokojování potřeb a utváření vlastní identity“ (Klíma, 1993, s. 51).

Obecně lze říct, že se jedná o profesionálního pracovníka, který řídí a organizuje na profesionální úrovni výchovný proces. Působí na děti, mládež i dospělé ve směru jejich optimálního osobnostního rozvoje. Zahrnuje problémy společenskoekonomické, kulturní dále spojené se společenskými procesy a vztahy (Kraus, 2001).

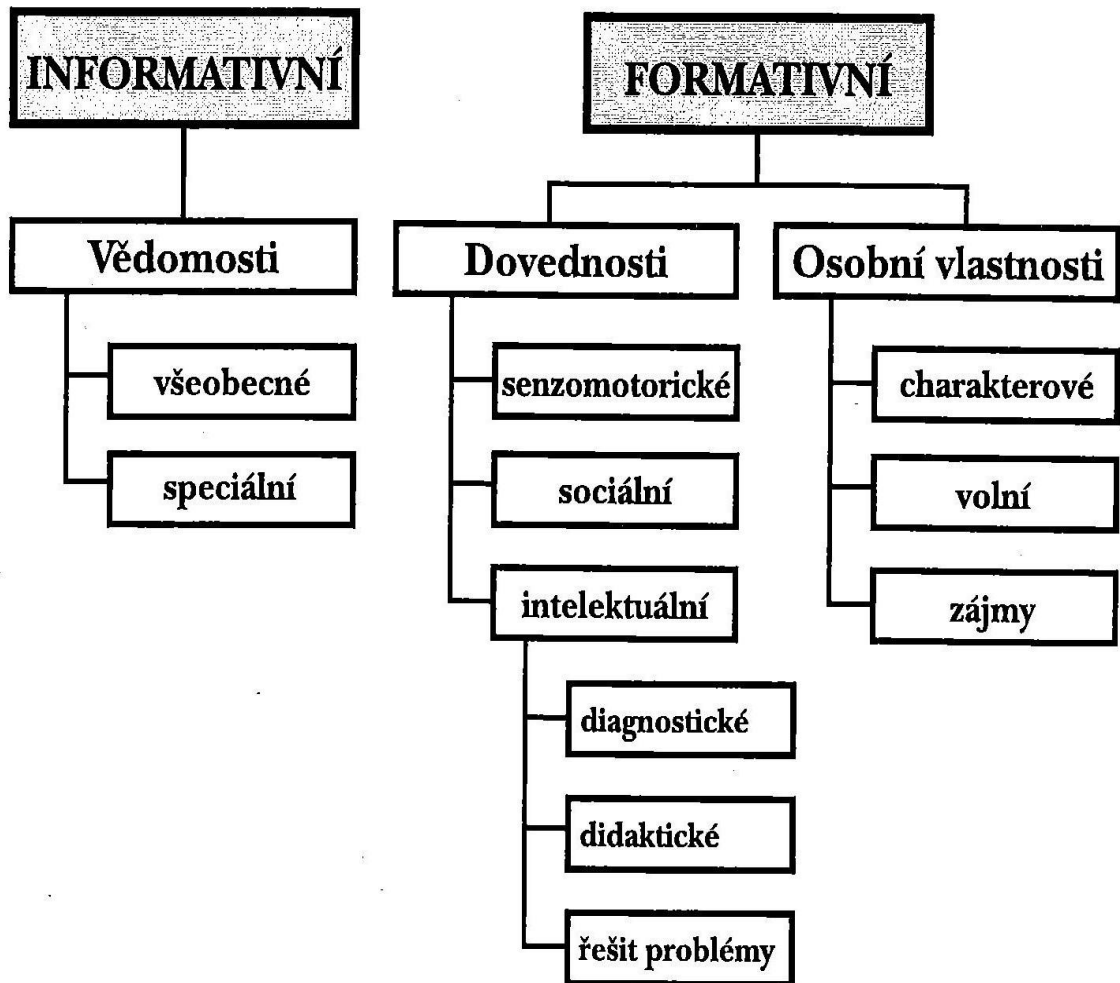
3.2 Kompetence sociálního pedagoga

U sociálního pedagoga lze předpokládat vědomosti širšího společensko-vědního základu, včetně vědomostí z oblasti biomedicínské, z oblastí sociální politiky, práce, práva. Vědomostně musí být vybaven základy sociální pedagogiky, metodami sociálně výchovné práce, pedagogiky volného času, teorie komunikace, organizace a řízení výchovy ve volném čase. Dále jeho vědomosti by měli být doplněny poznatky z oblasti managementu, personalistiky. Pokud však jde o dovednosti sociálního pedagoga, základem je jeho vybavenost

v oblasti sociální komunikace, diagnostiky, ale také dovednost asertivního řešení problémů (Kraus, 2001).

3.2.1 Model kompetencí sociálního pedagoga

Model kompetencí sociálního pedagoga dle Krause (Kraus, 2001, s. 36).



4 SOCIÁLNĚ-PSYCHOLOGICKÝ VÝCVIK

Následující kapitola se zabývá sociálně-psychologickým výcvikem. Konkrétně jeho pravidly, podmínkami, výcvikem sociálních dovedností, trenérem a jeho úkoly ve výcviku, výcvikovou skupinou.

4.1 Pravidla a cíle sociálně-psychologického výcviku

Pravidla a podmínky pro plánování i vlastní realizaci sociálně-psychologického výcviku vycházejí z výcvikových cílů. Ty jsou propojeny s rozvíjením konkrétně specifikovaných sociálních dovedností. Sociálně-psychologický výcvik je založený zejména na osobní prožitkové zkušenosti, ale zároveň je propojen s teoretickými poznatky a příslušnými vědomostmi. Efektivita výcviku se neměří tím, že účastník umí například popsat neverbální prvky komunikace, ale podstatné je, že s nimi dovede pracovat. Dovede ovlivňovat jejich působení v interakci (Komárková, 2001).

Úspěšná realizace a efektivita výcviku souvisí s celou řadou proměnných, vztahující se k práci trenéra, k výběru technik, cvičení či her. Důležitá je také charakteristika dané výcvikové skupiny, dynamika skupinových jevů, materiální zajištění výcvikových kurzů. Pro úspěšný výcvik je důležité, aby byl dobře obsahově a metodicky sladěn. Velmi důležitá je také ochota účastníků rozvíjet své dovednosti. Nedílnou součástí zvládnutého výcviku je také osobní nasazení trenéra, který by se neměl bát být určitým modelem a vzorem při realizaci předkládaných aktivit (Komárková, 2001).

4.2 Základní podmínky sociálně-psychologického výcviku

Při přípravě výcviku je třeba zvážit několik rovin, podmínek, které jsou výchozí pro vlastní náplň i formu realizace výcviku. Tyto roviny se dotýkají zejména následujících tří problémů.

4.2.1 Časový harmonogram

Délka výcviku je jedna z prvních otázek, kterou je třeba ujasnit si a konkretizovat. Jinak totiž bude realizován výcvik v trvání 10 hodin, než třeba výcvik s navrhovanými 200 výcvikovými hodinami. Výcviky v délce 8 – 12 hodin lze považovat za „ochutnávku“ způsobu rozvíjení dovedností, profesní kompetence. Výcviky s menším počtem hodin mají

v první řadě motivovat k práci na sobě samých a ukázat užitečnost a účinnost práce ve výcviku, nebo práce na vlastních dovednostech a kompetencích. Zkušenosti z vedení výcviků říkají, že teprve u výcviků, které trvají od 30 hodin výše, lze uvažovat o efektivnosti rozvoje příslušných dovedností. Rozsáhlejší výcvikové kurzy se většinou odehrávají v podobě kratších pravidelných setkávání, jejichž největší výhodou je dlouhodobější dávkovaná výcviková práce a možnost postupného zařazování rozvíjených dovedností do reálných sociálních či sociálně profesních situací. Nevýhodou více setkání po kratší dobu může být nedostatečná doba na to, aby se frekventanti „otevřeli“ a skutečně začali experimentovat se svým chováním. Naopak u vícedenních výcvikových bloků je výhodou intenzita působení jednotlivých výcvikových postupů za přispění skupinové dynamiky (Komárková, 2001).

4.2.2 Organizační zázemí

V závislosti na zamyšleném programu výcviku a jeho struktuře je třeba zvažovat adekvátní podmínky a organizační zázemí výcviku. Nejčastější organizační a materiální nároky na úspěšnou realizaci sociálně-psychologických výcviků jsou prostory, pomůcky a ubytování. Prostory určené ke konání jsou ideální, pokud je k dispozici místnost s variabilním nábytkem, který umožňuje pracovat v kruhu. Pro výcvikovou práci je také potřeba projektor, videopřehrávač, kamera, magnetofon, tabule. Lépe vyhovuje podlaha pokrytá koberci, které jsou vhodné pro relaxační cvičení, které výcvik mají provázet. K výcviku je nutné připravit dostatečné množství papírů, pastelek, výtvarných potřeb, jmenovek, nůžek, kostek a podobných pomůcek. Pokud je výcvik prováděn formou vícedenních výcvikových setkání mimo bydliště frekventantů je nutné zajistit bydlení, hygienické podmínky a dopravu (Komárková, 2001).

4.2.3 Sociální podmínky

Sociální podmínky se podílejí na vytvoření příznivého emočního klimatu ve skupině, napomáhají k psychologickému bezpečí pro náročné experimentování s chováním v sociálních interakcích různého typu a úrovně. Je velmi důležité zjištění zaměření skupiny, vymezení výcvikových cílů a aktualizaci zkušeností členů. To patří k základním úkolům, jejichž naplnění příznivě působí na počáteční naladění skupiny a budování dobrého emočního klimatu. Dále je důležité zajistit, aby se účastníci výcviku neobávali „vynešení“ či zneužití informací. Zadavatelé by se měli snažit určitými pravidly a podmínkami tento

jev eliminovat. Skupina pracuje intenzivněji, nejsou-li rušeni její účastníci ani trenéři (Komárková, 2001).

4.3 Trenér a jeho úkoly ve výcviku

Trenér svou odbornou připraveností a sociální kompetencí plní celou řadu úkolů v přípravě, vlastní realizaci a účinnosti výcvikových postupů. Aby mohl tyto úkoly plnit, musí se na roli trenéra sociálně-psychologického výcviku dostatečně připravit. Role trenéra vyžaduje množství relevantních odborných poznatků z oblastí sociální psychologie, vývojové psychologie, psychoterapie, psychohygieny, psychologie osobnosti a dalších disciplín podle toho, kam směřují cíle výcviku. Důležitá je také zkušenost trenéra, který by nejprve sám měl výcvik podstoupit jako frekventant. Tyto zkušenosti lze také získat v roli odborného asistenta trenéra. Nároky na trenéra se také vztahují k jeho dovednostem a osobnostním rysům. Zejména jde o otevřenost, trpělivost, pružnost, autentičnost. Pro naplnění cílů výcviku je možné počítat jak s jediným trenérem, dvojicí trenérů, či několika trenéry střídajícími se ve výcvikové práci se skupinou (Komárková, 2001).

Vlastní práce trenéra směřuje k přípravě i k naplňování výcvikového programu. Vytvoření programu je součástí přípravné fáze výcviku. Trenér garantuje průběh výcviku, jeho obsahovou provázanost, rozvíjí příjemné klima a koordinuje organizační zajištění. Nároky na trenéra jsou kladeny v oblastech detailního propracování technik a her ve smyslu jejich přizpůsobení výcvikové skupině a jejím cílům. Nelze také opomenout důkladnou přípravu pomůcek. Součástí práce trenéra je i jeho připravenost pracovat s prožitky účastníků a být pro ně určitým modelem. Důležitou roli hraje i vybavenost pro situaci improvizace a citlivého reagování na aktuální potřeby skupiny. Stimuluje a urychluje sociální a komunikační dění ve skupině. Rozvíjí modelové situace, které usnadňují účastníkům výcviku vyzkoušet si nové modely chování pro běžnou pracovní i profesní realitu. Dodržuje časové limity ve prospěch práce skupiny. Vsazuje dění z výcvikových aktivit do kontextu reálných situací. Trenér je tím, kdo „vykračuje první“. Jde sám příkladem v otevření se a tím napomáhá ostatním překonávat bariéry (Komárková, 2001).

4.4 Výcvikové skupiny

Pracovní skupina se vyvíjí podle určité dynamiky, která je ovlivněna specifickými podmínkami výcviku. Výcvikové skupiny lze rozdělit podle různých kritérií. Běžně se setkáváme se skupinami referujícími ve svých očekáváních a cílech rozvíjení:

- a) profesních dovedností,
- b) interpersonálních a sociálních vztahů, ve kterých žijí.

Pro skupiny, zaměřené na profesní kompetence, lze snadněji sestavit výcvikový program. Také začlenění získaných dovedností do profesních vztahů je snazší tím, že je ohraničena určitou profesí. Sociálně-psychologické výcviky pracují buď s reálnými skupinami, nebo formálně ustanovenými výcvikovými skupinami. Na první pohled se zdá, že ideální výcvikovou skupinou je reálná skupina, která může rozvíjené sociální dovednosti snadno přenášet do reálného života. Při práci s touto skupinou je však třeba počítat s určitými úskalími jako jsou například zaběhnuté role, které mohou brzdit rozvíjení nových způsobů chování. Komplikovat otevřenost a autentičnost. Dalším specifickým problémem může být účast nadřízených a podřízených v jedné výcvikové skupině a obavy vztahující se ke zneužití informací, získaných v důvěrném prostředí skupiny. Pro práci se formálně ustanovenými skupinami musíme počítat s dostatečným prostorem pro vzájemné poznávání a podporování skupinové dynamiky i psychického bezpečí. Odlišné charakteristiky představují skupiny věkově různé. Výcviky se realizují pro děti, dospívající a dospělé. Výcvikové skupiny dětí, dospívajících a dospělých se od sebe značně liší. Děti i dospívající snadno přijímají hry jako základ sociálního učení. Potřebují ale více času na zpracování her. Jsou pro ně důležité hry relaxační. Některým sociálním dovednostem děti učíme, u dospělých je spíše rozvíjíme. Dospělí také lépe zobecňují svou předchozí i nově získávanou zkušenost. Děti i dospívající více jednotlivé hry prožívají a jsou do nich obvykle více zainteresováni (Komárková, 2011).

Velmi důležitou roli hraje počet členů ve výcvikové skupině. Pro rozvíjení sociálních dovedností je optimální skupina, která počítá okolo 15 členů. Menší počet členů sice může přinést intenzivnější práci pro jedince, ale pokud se výcviku účastí pouze tři až pětičlenná skupina, lze už jen stěží hovořit o sociálně-psychologickém výcviku. Naopak skupiny okolo 20 členů a více, by měli vést nejméně dva trenéři a více. Je třeba usilovat, aby účastníci výcvikových skupin přijímali svou účast na práci v nich dobrovolně. Příznivá emoční at-

mosféra, účinnost jednotlivých postupů v průběhu výcviku, mohou pozitivně motivovat členy výcvikových skupin (Komárková, 2001).

4.5 Výcvik sociálních dovedností

„Sociálně psychologický výcvik nesporně svým cílově obsahovým zaměřením na oblast sociálních dovedností poměrně přesněji strukturuje jakési své vnitřní typy, za nimiž ovšem v tomto případě nehledám ani tak typologii, jako spíše výčet prvků obsahu, látky, učiva, ale fakticky jde také o konkrétní programy výcviku, výcvikové moduly. Či aplikované tréninky např.:“ (Josef Valenta, 1999, s. 41).

- Výcvik v analýze skupinových procesů.
- Výcvik rozhodovacího chování.
- Výcvik schopnosti učit se.
- Výcvik schopnosti jazykového sebeuplatnění.
- Výcvik k optimalizaci komunikačního chování.
- Výcvik řešení konfliktů.
- Výcvik v asertivitě.
- Výcvik ve vyjednávání
- Výcvik mediace a facilitace.
- Výcvik sociálně pedagogických dovedností.
- Výcvik nonverbální komunikace.
- Výcvik sociální percepce.
- Výcvik sebepoznání a sebeorganizace.
- Výcvik kreativity.
- Výcvik kooperace a týmové práce (Valenta, 1999).

5 PSYCHOSOMATICKÉ DISCIPLÍNY

Čtvrtá kapitola objasňuje základní pojmy psychosomatických disciplín, jako jsou: psychosomatická kondice, dialogické jednání, výchova k hlasu, autorské čtení a úloha asistenta.

5.1 Psychosomatická kondice

Smyslem psychosomatických disciplín je vytvářet u studentů kondici k veřejnému vystupování a jednání. Podle I. Vyskočila (in Vyskočilová, 2000, s. 7) je kondice: „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. Ve zpětné vazbě zcela kvalitně.“

Psychosomatické kondice nelze dosáhnout obecně formulovatelným postupem, ani nadáním či talentem. Člověk v kondici je osobnost, která vnímá určitou situaci a jedná v ní ve smyslu svého cíle. Neosvědčuje se nastiňovat nějaká pravidla, jak v daných situacích jednat. Jak cíle dosáhnout. Důležité je, aby člověk, získávající kondici procházel situacemi, ve kterých bude muset být aktivní a které budou na něj klást určité požadavky. Psychosomatická kondice se totiž netýká pouze myšlení, ale také hlasu, pohybu a řeči. Je spojena s celým tělem člověka, s jeho celou osobností. Psychosomatická kondice se rozvíjí prostřednictvím psychosomatických disciplín, ke kterým patří dialogické jednání, výchova k hlasu, výchova k pohybu a autorské čtení (KOLEKTIV AUTORŮ, 2008).

5.2 Dialogické jednání

Jak uvádí Hančil (in Vyskočil, 2005), dialogické jednání vešlo ve známost jako specifická disciplína, kterou lze studovat na pražské DAMU, popřípadě v kurzech vedené Ivanem Vyskočilem a jeho asistenty v rámci jednotlivých programů. Je to vlastní vynález Ivana Vyskočila, ke kterému dospěl po letech ne-divadelního zkoušení a ne-divadelní pedagogiky. Jak uvádí Hančil (in Vyskočil, 2005, s. 38): „Základem dialogického jednání je kultivace schopností svobodně, pravdivě a vědomě existovat teď a tady v situaci, kdy je člověk na očích a pod veřejnou kontrolou.“

Jak uvádí Jan Hančil (in Vyskočil, 2005), člověk se učí sám sebe přijímat včetně nechtěných, neočekávaných a mnohdy nepříjemných aspektů, které během cvičení vycházejí najevo. Jde tedy o druh jistého osobnostního výcviku, založeném na prostém faktu, že každý

člověk občas trpí samomluvou, prostřednictvím dialogického jednání ji zveřejňuje, nechává ji vyplout na povrch. Důležité je, aby výpověď zůstala autentickou i v okamžiku, kdy překročí lebeční kost a našimi ústy, naším tělem, vstoupí do prostoru.

Dialogické jednání není nic hotového. Není to metoda, a už vůbec ne technika. Jedná se o dialog jedince sama se sebou, kdy má zachytit slovy, hlasem, pohybem a dalšími prostředky dynamiku svého prožívání. V dialogickém jednání jde o situace zkoušení, hledání, učení se a nalézání, což předpokládá jisté přeladění v chování a v postojích, přičemž cenná je právě radost z vlastního objevování. Základem dialogického jednání jsou schopnosti svobodně, pravdivě a vědomě existovat tady a teď v situaci, kdy je člověk na očích a pod veřejnou kontrolou. Z vlastní zkušenosti ho zná snad každý. Každý občas mluví, tedy jedná sám se sebou. Většinou tak činíme, pokud jsme sami, protože potřebujeme s někým komunikovat. Tím někým pokud jsme sami a nemáme reálného, viditelného partnera, se stává náš vnitřní partner. Jsou situace, kdy se nám „dělá“ spontánně dialogické jednání a někdy i na veřejnosti. Ne, že bychom to veřejně před ostatními chtěli, ale zapomeneme se. Nevšimneme si a je to trapas (Vyskočil, 2005).

Jak uvádí Pernica (in Vyskočil, 2005), u dialogického jednání si nejvíce všímáme vyřčeného slova. Slovo je ale pro nás až závěr celého děje dialogického jednání. Slovo je završení procesu naslouchání sebe samého, pojmenovávání toho, co cítím. Slovo zpřesňuje náš autentický zážitek a zprostředkovává ho do srozumitelné podoby, jak nám, tak i ostatním posluchačům. Díky slovu pak můžeme kontrolovat, jestli vyřčené plně odpovídá prožívanému.

Dialogické jednání nemá žádný konečný, cíloví výstup, ke kterému bychom měli postupně dospět. Neexistuje žádná norma, kterou musíme naplnit. Na což nejsme zase moc zvyklí. Hledáme a čekáme vždy hmatatelný výsledek své práce. Něco, na co bychom mohli ukázat, říct, tak tohle jsme dokázali. V dialogickém jednání existují kritéria a cíl, který studenta navádí na svůj vlastní cíl, vrchol. Tím cílem je tušený předobraz spontaneity a mohoucnosti, kvůli kterému vlastně student dialogické jednání dělá. Role učitele je předjímat možnosti, ke kterým je student schopen dojít. Neexistují žádné vzory, vzorové případy, modelové postupy (Vyskočil, 2005).

Jak uvádí Hančil (in Vyskočil, 2005, s. 45): „Otevřenost dialogického jednání je jak formou, tak i jeho nárokem. Formou v tom smyslu, že neexistují vzory, standartní postupy, ani

modelové případy zakládající hodnocení. Nárokem v tom smyslu, že tuto formu není možné obelstít žádným trikem, grifem, umem. Čím víc o této disciplíně člověk ví, tím méně jej uspokojují dílčí, byť efektní výstupy. Ví příliš dobře, že na nich nezáleží, nelze je opakovat, nelze je střídat jako kredity. V dialogickém jednání je třeba přijmout tento okamžik, tuto situaci, nenavazovat tam, kde jsme minule skončili, ale objevit vnitřní povahu současné chvíle, momentu teď a tady. A k tomu je třeba velké odvahy a otevřenosti.“

5.2.1 Vnitřní partner

Jak uvádí Hančil (in Vyskočil, 2005), vnitřní partner tvoří někdy opomíjenou součást názvu dialogické jednání s vnitřním partnerem. Do dialogického jednání vstupujeme tím, že člověk něco udělá, a pokud je to dostatečně provokativní, intenzivní a výrazné, vyvolá to odezvu toho druhého v nás - vnitřního partnera. Který na změnu reaguje a vzniká dialog, vztah, rozdvojenost, nazírání na jeden jev. Vnitřní partner běžně funguje jako koordinátor našeho chování, jako někdo, kdo nás stále sleduje. Je třeba však zdůraznit, že obvykle nejsme zvyklí jednat sami se sebou jako s partnerem. Umíme se kritizovat, obelhávat, umíme se sebou nesouhlasit, umíme se nudit, ale být si partnerem neumíme. To se teprve učíme. Znamená to, že se musíme naučit být na sebe zvědaví, být k sobě shovívaví. Musíme se naučit objevit v sobě rozšafnost místo unáhlenosti, humor místo posměchu, přistoupit na to, že nejsme kdoví jak originální, prostě se brát takoví, jací jsme. Jsme totiž nastaveni právě naopak, jsme nastaveni na výsledek. Najednou se po nás chce, abychom věcně reagovali a pokud možno nic nepředstírali.

5.2.2 Veřejná samota

Nedílnou součástí dialogického jednání je právě veřejná samota. Veřejná samota v podstatě znamená to, že ten, kdo je v centru pozornosti druhých, se pokouší, učí se chovat, jednat i prožívat tak, jako že tam ti druzí nejsou a nepozorují ho. Naučí se chovat tak, jako by tam nebyli, jako že je o samotě. Tedy sám se sebou. Nejprve je třeba si veřejnou samotu zprostředkovat, vytvořit a postupně zabydlet. Člověk se musí naučit jednat, jako by byl úplně sám a měl by vycházet jen ze sebe samého, neměl by se nechat inspirovat ostatními členy ve skupině. Což je docela obtížné, protože už od narození si zvykáme na to, že na veřejnosti, před ostatními se chováme trochu jinak, než když jsme sami. Máme naučené mechanismy, které používáme a náhle se jich máme zbavit a být sami sebou. Veřejná samota není

nástroj odkrývání privátních věcí, zážitků v nás. Nemyslíme tím ponoření se do sebe, odezdáním se, ale chvíle, kdy mluvíme o samotě sami k sobě, jednáme ve chvíli energeticky napjaté (Vyskočil, 2005).

5.3 Hlasová výchova

Hlasová výchova patří do psychosomatických disciplín, které komplexně rozvíjí psychosomatické předpoklady. Navozuje a udržuje harmonii duševně, tělesně funkčních napětí. Ta jsou základním předpokladem hlasotvorné aktivity. Hlas už není pouhým prostředníkem nějakého sdělení, nějaké informace. Je samostatnou zvukovou kvalitou, je sdělení samo a má individuální vypovídající hodnotu. Výchova k hlasu vede k vytváření osobnosti. Hlas má psychoterapeutický dopad na lidskou psychiku a strukturu lidské osobnosti. Mezi hlasem a osobností člověka je jistá provázanost. Každý hlasový projev je jedinečný. Díky hlasu dokážeme poznat osobu, dokážeme poznat, komu hlas patří. Hlas je určen psychicky i somaticky. Nese vždy v sobě něco, čeho je člověk plný. Nese nějakou emoci, pocit, nebo i dlouhodobý stav lidské psychiky. Hlas dává svému okolí zprávu o psychickém stavu jedince. Je také rovněž důležité, jak ostatní vnímají účinky zvuků, hlasů a hudby. Jakou mají náladu po poslechu určitého tónu. Jen vnímavý posluchač rozpozná v hlase druhého jeho vnitřní rozpoložení. Proto je důležité, aby zejména studenti humanitních oborů byli schopni rozpoznat v hlase svého klienta něco, podle čeho by si dokázali přiblížit jeho duševní, citové a emoční rozpoložení. Způsob výuky hlasu předpokládá, že existují mezilidské vztahy, které nás ovlivňují a tím, že ovlivňují nás, ovlivňují i náš hlas. Do problematiky hlasové výchovy se promítá celá osobnost. Slyšet svůj pravý hlas, znamená stav těla a mysli, kdy člověk nalezne sebe v těle a tělo v sobě. Kdy jsme soustředění a přitom jsme v kontaktu s okolím. Kdy rozumíme druhým a sami jsme jim srozumitelní. Je to velice prchavý pocit, který ale existuje a lze ho hledat a nalézat. Každý hlasový projev je natolik jedinečný, že díky němu rozpoznáme osobu, které hlas patří. Hlas je vždy určen psychicky i somaticky. Nese v sobě vždy to, čeho je člověk plný. Zdá se tedy, že nelze dosáhnout změny hlasových kvalit bez změny uspořádání vztahů v psychice člověka. Nejvýznamnější argument, který se staví za psychosomatické pojetí výchovy k hlasu, je právě úzká souvislost mezi psychikou a hlasovým projevem. Hlas dává svému okolí zprávu o psychickém stavu jedince (Vyskočilová, 2005).

Jak uvádí Válková (in Čunderle, 2003) Budoucnost hlasové výchovy nesměřuje pouze k umělecko-interpretačním cílům. Narůstá zájem o její psychoterapeutický dopad na lidskou psychiku a strukturu lidské osobnosti. Lidský hlas totiž patří nesporně k nejbytovnějším projevům člověka. K optimálnímu sebevyjádření hlasem, může dojít jenom tehdy, je-li navozen systém psychosomaticky odpovídajících, pro každý organismus harmonicky sladěných funkcí. Navození a realizace tohoto sebevyjádření hlasem vyžaduje celou škálu somaticky podmíněných dispozic a návyků. Ty souvisí se fyziologicko podmíněnými procesy, které hlasový projev organizují. Jde tedy o to, aby každý organismus „vyhmatal“ svůj vlastní individuální hlasový stereotyp. Svůj vlastní systém psychosomaticky odpovídajících hlasových funkcí, který se v průběhu vývoje stává rezonátorem psychického a fyziologického stavu našeho těla.

5.4 Autorské čtení

Autorský číst neznamená jen správně produkovat hlásky, slova či věty, znamená to především sdělovat. Číst v ryze technickém smyslu totiž umí skoro každý gramotný člověk a už pětileté dítě to mnohdy zvládá téměř dokonale. Zabývat se touto dovedností ještě na vysoké škole by bylo jistě velmi zpozdilé. Chceme-li se dostat dál, musíme zvládnout tzv. metodu ožívání psaného textu, transformaci psaného v mluvené sdělení. Když mám sdělovat, neříkám jen slova, slabiky, ale říkám text, který plyne z mé představy. Ke čtení jakéhokoliv textu je totiž velmi důležitá představa. Když vím, co chci říct, tak to také vyslovím a doslovím. To se děje pomocí složitých psychomotorických procesů, a máme-li jej předvádět, musíme se naučit tyto procesy kontrolovat. Prvním a nezbytným krokem ke zvládnutí této dovednosti, je dokonalá znalost obsahu sdělení. Je důležité vědět, co je v daném textu důležité a co důležité není. Musíme se pokusit alespoň na chvíli se ztotožnit s autorem. Tudíž autor, který čte svůj vlastní text, by to měl mít teoreticky snazší, než někdo, kdo jen čte „cizí text“. Ale jaká je skutečnost? Velmi často se stává, že autoři na autorských čteních, svůj text čtou, jakoby byl „cizí“. Je to podivné, protože autor snad nejlíp ví, co napsal. Možným vysvětlením je, že autor text už napsal. Jako by vše zahodil ve vědomí, že už má po práci. Nemyslí na to, že když ten text psal, všechno to zažíval ve své představě. Při čtení onu představu už nepoužívá. Zapomíná, že vše co čte, se odehrává v prostoru a v čase. Čas to je to důležité. Odehrává se to právě v tomto čase, teď a tady. Při čtení si musí znovu vybavit všechno, co se odehrává v textu. V dialogickém jednání se adept postaví na podi-

um jako list nepopsaného papíru, protože se vše rodí až na „place“ tady a teď. Podobně je tomu i při autorském čtení (Čunderle, 2003).

5.5 Skupina, prostor, zázemí dialogického jednání

Optimální pracovní skupina, které se pokouší o dialogické jednání, by měla mít sedm až deset členů. Tuto skupinu by měli vést jeden či dva vedoucí. Nebo jeden vedoucí s asistentem. Všichni sedí v řadě vedle sebe. Jako diváci. Vedoucí s asistentem obvykle sedí na levém křídle řady. Jeden z žáků je vždy v prostoru před ostatními a zkouší, pokouší se o dialogické jednání. Zadání pro toho, kdo se nachází v prostoru je stále stejné: „pokuste se o dialogické jednání sám se sebou. Se sebou jakožto s partnerem.“ Každé setkání skupiny potřebuje alespoň hodinu a půl, dvě hodiny, v určitých případech dvakrát hodinu a půl s náležitou přestávkou. Aby učení probíhalo jako kompaktní a produktivní proces, mělo by ke společnému učení docházet alespoň dvakrát týdně. Pochopitelně s pravidelnou účastí. Každý účastník skupiny si píše svůj pracovní deník – sebereflexe, které pomáhají, jak jemu samotnému k uvědomování se, tak i vedoucím skupiny. Pracovní deníky jsou nedílnou součástí studia a bez něj jen stěží dosáhneme onu hledanou psychosomatickou kondici (Vyskočil, 2005).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

V první kapitole praktické části bakalářské práce uvedu popis projektu, ve kterém byl prováděn výzkum. Uvedu tematické obsahy jednotlivých lekcí a cíle, ke kterým směřovali. Nastíním celkový obraz problematiky mého výzkumu.

6.1 Umístnění výzkumu

Výzkum byl prováděn v rámci předmětu Psychosomatická cvičení na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Předmět si studenti druhého ročníku Sociální pedagogiky mohli vybrat z výčtu povinně volitelných předmětů pro druhý ročník. Garantem předmětu je Mgr. Pavla Andrysová, Ph.D., která vede jednotlivé semináře.

Protože si předmět studenti sami dobrovolně zvolili, očekával jsem, že se o danou problematiku budou zajímat, tudíž budou motivováni do jednotlivých seminářů. Při prvním setkání jsem požádal studenty, aby mě napsali důvody, proč si zvolili právě tento předmět, co je motivovalo a co očekávají. Po následném přečtení jejich odpovědí jsem zjistil, že důvody, proč si daný předmět zvolili, nejsou vždy jen čistě studijní. Šest z celkového počtu sedmnácti studentů uvedlo, že daný předmět šel nejlépe zařadit časově do jejich rozvrhů. Jako další důvod uváděli nižší nároky na udělení zápočtu. U zbylých jedenácti studentů se nejčastěji objevovali odpovědi typu: „Chci zlepšit svoji komunikaci. Doufám, že zlepším své vystupování.“ Méně časté už byly odpovědi typu: „Rozvoj sebe sama, možnost seberozvoje, nahlédnout blíže do psychosomatiky.“ Dále pak lepší poznání sama sebe, zlepšení vystupování před ostatními, ale i lepší poznání svých spolužáků.

Seminář probíhal každé pondělí po dobu dvou vyučovacích hodin v zimním semestru akademického roku 2010/2011. Studenty jsem seznámil při úvodním semináři s mým výzkumem a požádal jsem je o spolupráci. Abych dosáhl cíle svého výzkumu, bylo nutné rozdělit semináře na dvě poloviny. Každá polovina trvala jednu vyučovací hodinu. Každý seminář měl společné téma. Témata byly uskutečňovány dvěma přístupy: sociálně-psychologickým výcvikem a psychosomatickými disciplínami.

6.2 Tématické okruhy seminářů

Pro svůj výzkum a pro jednotlivé semináře jsem zvolil tři základní témata osobnostního rozvoje dle Valenty (Valenta, 2006) a to sice **sebepoznání**, **kreativitu** – tvořivost v mezilidských vztazích, **komunikaci** – verbální, neverbální.

Tyto témata se stala náplní jednotlivých seminářů. Každý seminář se zabýval vždy jen jedním tématem. Ke každému tématu jsem hledal vhodná cvičení, náplně seminářů, které jsou součástí sociálně-psychologického výcviku dle literatury. Dále jsem se snažil zvolit vhodnou psychosomatickou disciplínu, tak aby co nejvíce rozvíjela právě tu složku osobnosti, na které bylo zaměřené téma semináře.

6.2.1 Sebepoznání

Jako první téma jsem zvolil sebepoznání, jako jeden z hlavních nosných pilířů osobnostního rozvoje. Pro první polovinu semináře, která se zabývala sociálně-psychologickým výcvikem, jsem čerpal od Komárkové. Z časových důvodů jsem vybral dvě cvičení, které jsou určené pro lepší poznání sebe sama.

Indiánská jména – Studenti měli za úkol pokusit se najít své vlastní „indiánské jméno“ tedy víceslovné označení, které se dotýká vlastností, identity a přání samotného jedince. Poté své jména napsali na lístek, které se po zamíchání znovu rozdali a účastníci se mohli pokusit jednotlivá jména přiřadit svým kolegům. Poté se diskutovalo, jaké lidské charakteristiky jednotlivá jména mohou zahrnovat. Po zveřejnění nositele „indiánského jména“ skupina diskutovala, jestli jednotlivé charakteristiky jsou typické pro jeho nositele (Komárková, 2006).

Bylo znát, že se skupina zná delší dobu, protože mnoho „indiánských jmen“ bylo správně přiřazeno jejím nositelům. Po „indiánských jménech“ následovali inzeráty, jak to i doporučuje samotná autorka.

Inzeráty – původní zadání, které vyžaduje výtvarné pomůcky, jsem upravil tak, aby to vyhovovalo podmínkám, které byly v seminářích nastaveny. Místo původního zadání, vytvořit inzerát sám na sebe pomocí kresby či koláže, jsem zvolil „novinový inzerát“, kdy měli frekventanti napsat krátký inzerát na svou osobu. V inzerátu měli jasně a stručně napsat své kladné i záporné vlastnosti, neměli se zabývat svým zevnějškem, ale popsat, co je charakterizuje „zevnitř“.

Dialogické jednání – při dialogickém jednání se mají studenti pokoušet o dialog sami se sebou, být si sám sobě partnerem a všítat si, co jim jejich „vnitřní partner“ nabízí. Tímto procesem studenti sami sebe lépe poznávají, tudíž je dialogické jednání vhodnou psychosomatickou disciplínou pro zvolené téma sebepoznání. Studenti nemají k dispozici nic, od čeho by se mohl jejich výstup odrazit, musí vycházet sami ze sebe, z možností, jaké jim nabízí jejich tělo.

6.2.2 Kreativita - tvořivost v mezilidských vztazích

Citáty - pro sociálně-psychologický výcvik jsem zvolil cvičení, které jsem si zapamatoval z mého absolvování předmětu Sociální komunikace. Připravil jsem rozepsané citáty, které měli studenti doplnit podle vlastních zkušeností, podle toho, co považovali za správné doplnění do citátu. Po doplnění vznikla diskuze, kdy každý nejdříve přečetl svůj doplněný citát, a pak se přečetl citát v původním znění. Bylo zajímavé, jak se někteří shodli s autorem, nebo vytvořili úplně novou myšlenku.

Překladatel ciziny – nelze sice přímo hovořit o psychosomatické disciplíně, ale toto cvičení využívá prvků psychosomatiky, proto jsem ho zařadil do programu semináře. Se cvičením jsem se dříve seznámil, v mém působení v integračním projektu POLETÍME?, který využíval prvků psychosomatiky a sociálně-psychologického výcviku k integraci hendikepovaných dětí do společnosti.

Studenti měli za úkol vytvořit dvojice, ve kterých bude jeden řečník a druhý překladatel. Řečník pronese projev na určité téma, které si dvojice vymyslí. Řečník nesmí používat žádný známý jazyk. Mluví svým vlastním, vytvořeným jazykem „ciziny“. Překladatel má za úkol překládat vytvořený jazyk do Českého jazyka. Překladatel vychází z řečnickovy mimiky, gestikulace, důrazu a celkového projevu. Poté si dvojice vyměnili své role, aby si každý mohl vyzkoušet obě varianty.

6.2.3 Komunikace

Téma komunikace byla rozdělena na verbální a neverbální komunikaci. Téma bylo rozloženo do dvou seminářů, aby byl dostatečný prostor pro oba druhy komunikace.

Jak umíme mluvit beze slov – je hra, která pomáhá zvyšovat citlivost na neverbální projevy a jejich rozlišování v komunikačních situacích. Vytvoříme karty, na které napíšeme

různé emoce. Je důležité, aby bylo vyvážené množství pozitivních a negativních emocí. Studenti si vylosují jednu kartu s emocí. Tu musí ztvárnit beze slov. Ostatní účastníci hádají, kterou emoci představuje (Komárková, 2006).

Mluvící ruce – je další cvičení rozvíjející neverbální komunikaci. Studenti vytvoří dvojice. Každá z nich si určí téma rozhovoru a styl, ve kterém bude veden (ve zlosti, v zamilovanosti, v klidu atd.). Ostatní mají uhádnout přibližné téma rozhovoru a situaci, ve které je veden.

Příběh vyprávěný po jednom slově – je cvičení určené pro rozvíjení verbální komunikace. Frekventanti sedí v kruhu. Trenér začíná ustálenou větou: „Byl jednou jeden“ a předává slovo po kruhu, kdy každý řekne jedno slovo tak, aby zapadalo do kontextu příběhu. Slova by měla na sebe rychle navazovat, aby nevznikali prostoje. Je důležité, aby měl příběh dynamický spád (Machková, 2007).

Co nelze? – cvičení rozvíjející verbální komunikaci, kdy studenti sedí v kruhu. Trenér nastíní různé situace. Studenti mají za úkol říci, co v takových situacích nelze dělat. Příklad: „Co nelze dělat na ledě? Tančit, plavat atd.“ (Machková, 2007).

Autorské čtení – v druhé polovině obou seminářů jsem zvolil autorské čtení, jako vhodnou psychosomatickou disciplínu k rozvoji komunikace. Studenti se pokoušeli o autorské čtení svých vlastních textů, které si do seminářů přinesli. U neverbální komunikace si měli studenti všimnout jejich tělesných projevů, které doprovázejí čtení textu. U verbální komunikace se zaměřovali na autentičnost čteného textu a jeho prezentaci ostatním.

7 VÝZKUM KOMPARACE PŘÍSTUPŮ V RÁMCI OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍHO ROZVOJE STUDENTŮ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY

Po teoretické části, která obsahuje teoretický základ obou disciplín, následuje část výzkumná. Hlavním cílem výzkumu není do detailu popsat všechny rozdíly, které mezi oběma přístupy v praxi jsou. To by ani neumožňoval, jak časový, tak obsahový rozsah mé práce. Výzkum je zaměřen jen na hlavní kategorie, ve kterých se oba přístupy mohou lišit. Vzhledem k možnostem, byl daný výzkum proveden na malém výzkumném vzorku, tudíž se nedají zjištěné fakta zobecňovat. Teoretická i praktická část mé práce by měla být hlavně přínosem budoucím studentům, kteří se ještě neseznámili s oběma přístupy k osobnostnímu rozvoji, se kterými se mohou setkávat v předmětech svého studia.

7.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaké jsou rozdíly mezi sociálně-psychologickým výcvikem a psychosomatickými disciplínami, tedy dvěma přístupy, kterými lze rozvíjet osobnostní stránku nejen u studentů sociální pedagogiky. Výzkumem chci zjistit, v jakých oblastech se tyto dva přístupy liší, případně které oblasti osobnostního rozvoje každý ze směrů více rozvíjí. Cílem výzkumu je pohled studentů sociální pedagogiky na oba přístupy, kteří v rámci předmětu Psychosomatická cvičení měli možnost si obojími přístupy projít, tedy je i vzájemně zhodnotit.

Při hledání možností výzkumného šetření jsem zformuloval a zpřesnil dílčí cíle, díky kterým jsem poté mohl zvolit výzkumnou strategii. Dílčími cíli výzkumu tedy jsou:

1. Zjistit odlišnosti mezi jednotlivými přístupy, kterými lze přistupovat k osobnostnímu rozvoji.
2. Zjistit, který z obou přístupů hodnotí studenti sociální pedagogiky za přínosnější při jejich osobnostním rozvoji.
3. Zjistit, zda jednotlivé přístupy rozvíjí více některé osobnostní stránky studentů.

7.2 Výzkumný problém

Po stanovení dílčích cílů, jsem zformuloval výzkumný problém. Nebylo to snadné, protože téma osobnostního rozvoje je velmi těžce uchopitelné. Samotné psychosomatické disciplí-

ny se brání přímému definování se. I cíle, které by se tímto přístupem měli dosáhnout, jsou nejasné a individuální. Každý, kdo se snaží dosáhnout psychosomatické kondice, si svůj cíl musí najít a hledat sám. Samotná komparace obou směrů je problematická, protože mnohdy je těžké rozlišit, kde jeden ze směrů končí a druhý začíná. Studenti vstupují do výcviku s určitými předpoklady a zkušenostmi, které má každý student odlišné. Důležité bylo určit si reálné možnosti výzkumu a otázek, které si po jeho vyhodnocení odpovím. To vše mě vedlo k určení tohoto výzkumného problému:

V čem se liší jednotlivé přístupy k osobnostnímu rozvoji? Lze říci, že jeden z přístupů rozvíjí více některé osobnostní složky? Je možné oba dva směry mezi sebou vůbec porovnávat?

7.3 Výzkumné otázky

1. Jaké rozdíly jsou mezi přístupy při dosahování cílů osobnostního rozvoje?
2. Rozvíjí některý z přístupů více jednotlivé osobnostní stránky studentů sociální pedagogiky?
3. Jaký je rozdíl mezi oběma přístupy při rozvoji jednotlivých osobnostních stránek?
4. Jak hodnotí oba přístupy sami studenti sociální pedagogiky?
5. Který z přístupů by studenti sociální pedagogiky doporučili vzhledem ke jejich budoucímu povolání?

7.4 Druh výzkumu

Pro svoji práci jsem zvolil kvalitativní výzkum, protože pracuji s menším výzkumným vzorkem. Mé téma také vyžadovalo osobní kontakt. Moje účast na seminářích byla nezbytná pro pokládání otázek a vybírání sebereflexí od studentů. Fakt, že jsem se účastnil seminářů a mohl jsem pozorovat studenty, mně pomohl při určení výzkumných metod i pochopení odpovědí v rozhovorech a sebereflexích. Podílel jsem se na programu seminářů tak, aby zvolené cvičení měla společné téma pro oba přístupy. Bez společného tématu, by bylo nereálné oba přístupy mezi sebou porovnávat.

Samotné téma mé bakalářské práce si vyžadovalo osobní přístup, bez kterého bych jen stěží mohl svůj výzkum uskutečnit. K vyhodnocení výzkumu bylo nutné použít kvalitativní metody.

7.5 Výzkumný vzorek

Výzkum probíhal v předmětu Psychosomatická cvičení na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Účastnilo se ho 22 studentů 2. ročníku Sociální pedagogiky. Výzkumný vzorek byl určen záměrným výběrem. Při rozdělení skupiny na dvě poloviny jsem získal ideální skupinu o počtu 11 osob. Tento počet vyhovoval k uskutečnění, jak sociálně-psychologického výcviku, tak psychosomatických disciplín.

7.6 Sběr dat

Vzhledem k zaměření výzkumu jsem zvolil polostrukturovaný rozhovor a sebereflexe studentů.

7.6.1 Rozhovor

Polostrukturované rozhovory jsem zvolil jako jednu ze dvou výzkumných metod, kterými jsem získával potřebná data k vyhodnocení výzkumu. Respondenty ve skupině jsem vybral náhodným výběrem. Celkový počet respondentů bylo pět. Rozhovory byly aplikovány po ukončení všech seminářů. Každý respondent dostal k dispozici program všech předešlých seminářů, aby si mohl lépe vybavit jednotlivé cvičení a témata, kterými se semináře zabývaly. Rozhovory probíhaly jednotlivě, tak aby se respondenti nemohli navzájem ovlivňovat svými odpověďmi. Otázky směřovaly k porovnání jednotlivých přístupů osobnostního rozvoje. Každá otázka směřovala vždy k oběma přístupům zvlášť tak, aby bylo možné ze získaných dat provést komparaci. Respondenti měli libovolný dostatek času na odpovědi, tak aby si vše mohli rozmyslet a představit si své působení v jednotlivých seminářích.

7.6.2 Sebereflexe studentů

Studenti psali po každém semináři sebereflexe, které mě dali k dispozici. Chtěl jsem po studentech, aby sebereflexe psali hned po ukončení semináře, tak aby dojmy, zkušenosti, pocity, emoce byly ještě „čerstvé“. Sebereflexe se vztahovaly vždy k tématům, na které byly zaměřeny cvičení. Studenti se měli vyjádřit ke svému prožívání, měli si při psaní sebe-

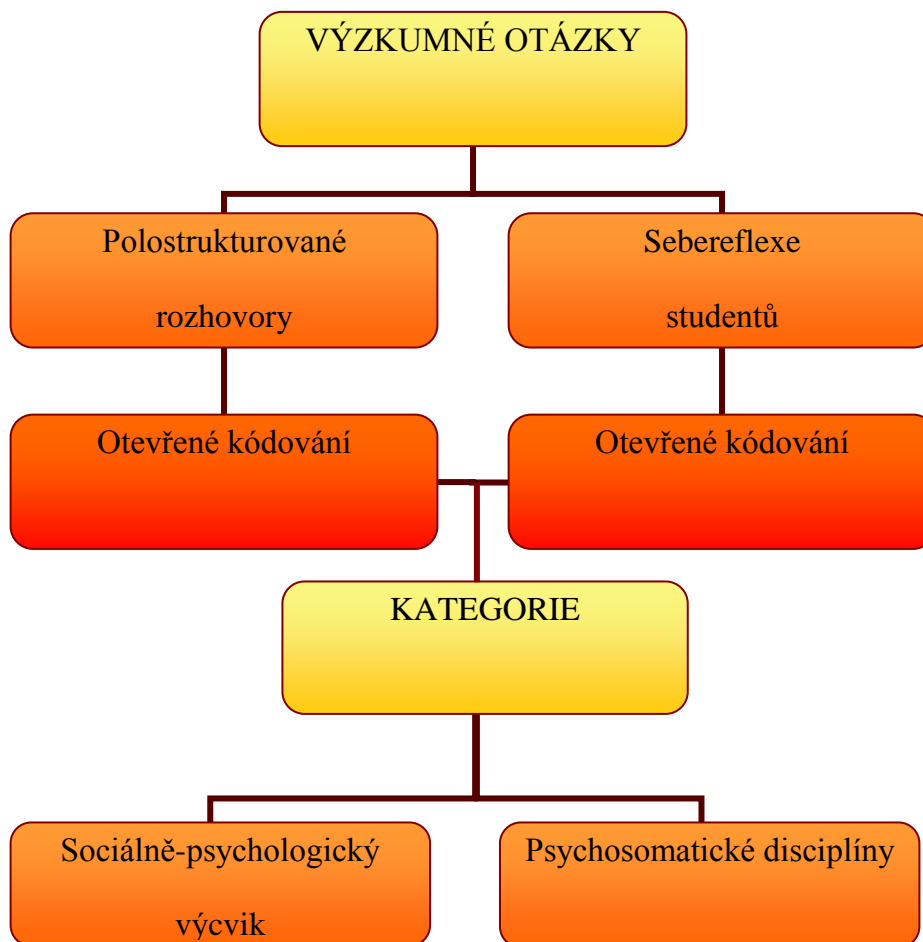
reflexí uvědomit, co se jim dařilo, co naopak ne. Jak se dokázali přizpůsobit podmínkám a zadání. Co jim dané cvičení přineslo a v čem bylo přínosné. Studenti dostali vždy pár „návodných“ otázek tak, aby se v jejich sebereflexích objevily data, které jsem potřeboval k vyhodnocení výzkumu.

Vždy jsem studentům připomněl, která polovina semináře se zabývala jakým směrem tak, aby se studenti vyjádřili ke každému zvlášť. Jedině tak mohlo dojít k porovnání obou směrů.

V praxi při analýze dat ze sebereflexí jsem mnohdy naskytly překážky. Studenti totiž měli mnohdy tendenci popisovat všechny ostatní ve skupině, jednotlivé úkoly a vše možné kolem nich, jenom ne sami sebe. Snažil jsem se studenty navést pomocí doprovodných otázek k přínosnějším sebereflexím, ale někteří studenti své sebereflexe pak psali, jako pouhé odpovědi na mé otázky.

7.7 Zpracování výzkumných dat

Rozhovory a sebereflexe studentů jsem zpracoval pomocí otevřeného kódování (Starauss, 1999). Náhodným výběrem jsem vybral jeden rozhovor a jednu sebereflexi. Data obsažená v rozhovoru a sebereflexi jsem podrobil otevřenému kódování. Jednotlivé celky v textu, které měli mezi sebou stejnou významovou vazbu, jsem označil barevně. Pak jsem ke každé barvě určil název možné kategorie. S tím, že jsem ke každé barevné větě, která byla podrobena otevřenému kódování, připsal číslici buď 1, nebo 2. Číslice 1 reprezentovala sociálně-psychologický výcvik a číslice 2 psychosomatické disciplíny. Tím bylo možné se rychle zorientovat v textu při určování vztahů budoucích kategorií k jednotlivým přístupům. Vytvořené kategorie jsem začal naplňovat daty ze zbylých rozhovorů a sebereflexí. Po ukončení kódování jsem určil konečná jména kategorií tak, aby vystihovaly data, která reprezentují. Po vytvoření kategorií jsem pomocí dat z rozhovorů a sebereflexí určoval vztah daných kategorií k jednotlivým přístupům k osobnostnímu rozvoji. Pro lepší znázornění příkládám schéma výzkumného designu.



7.8 Interpretace výsledků výzkumu

Po ukončení otevřeného kódování se objevilo celkem 5 oblastí, které se v polostrukturovaných rozhovorech a sebereflexích opakovaly. Tyto oblasti tedy kategorie byly pojmenovány. Vzniklo tedy 5 kategorií: Pravidla, Komunikace, Sebepoznání, Zodpovědnost a Kreativita. Každá kategorie byla naplněna daty z rozhovorů a sebereflexí. Následně byly popsány vztahy mezi kategoriemi a jednotlivými přístupy. Po každém semináři se měli studenti vyjádřit, který z přístupů považují za přínosnější, vzhledem ke danému tématu semináře. V rozhovorech jsem se ptal, který z přístupů je pro daného respondenta přínosnější, a který je přínosnější pro jeho budoucí povolání sociálního pedagoga. Tyto údaje jsem zpracoval graficky.

V následných podkapitolách popisují jednotlivé kategorie a vztah těchto kategorií k jednotlivým přístupům.

7.8.1 Pravidla

Nejprve popíšu vztah této kategorie k **sociálně-psychologickému výcviku**. V rozhovorech se často objevovaly odpovědi jako: „Jsou zadané pravidla, za každou cenu musí člověk odpovědět na otázku nebo zadání, které dostane. V určitém směru je omezený, ohraničený. Omezenost, záleží na tom, jakou mám náladu. Dostala jsem málo prostoru, protože jsem se musela podřídít ostatním.“ Studenti se cítili svázaní zadáním. Zdá se, jakoby záleželo, jakou mají náladu a jak jim dané zadání „sedne“. Mnohé studenty dané mantinely omezovaly, pokud chtěli, aby cvičení mělo pro ně samotné nějaký přínos, museli se snažit najít si svoji cestu. Pokud však student nechtěl hledat ve cvičení nějaký přínos, tak prostě jen stereotypně splnil zadání a za pár dní na celou situaci zapomněl. Samozřejmě záleželo i na celkovém „naladění“ skupiny. Pokud panovala příznivá atmosféra ve skupině, motivovalo to i jednotlivé členy. Otázkou je, jestli studenti byli motivováni k rozvoji osobnostních složek, nebo jen k pobavení skupiny.

Jako výhoda daných pravidel zadání může být možnost zaměření se na určitý směr, určitou složku osobního rozvoje: „Když chceš zkoumat určitou oblast, můžeš se na ni zaměřit. Má to určitý směr. Můžeš se zaměřit na jednotlivou složku.“

Data v rozhovorech a sebereflexích se shodují na jednom. Sociálně-psychologický výcvik využívá jasně daného zadání, kde není moc prostoru na hledání něčeho nového. Každé cvičení má svůj jasný cíl, kterého se má docílit pomocí jednotlivého úkolu nebo cvičení. Takové zadání může samozřejmě mít své výhody i nevýhody. Jako hlavní výhodou může být fakt, že se osoba procházející výcvikem může zaměřit na určitou slabou stránku své osobnosti, na které může intenzivně pracovat a zdokonalovat ji pomocí na ni přímo určených cvičení. Nevýhodou může být již výše zmiňovaná „ohraničenost, omezenost“, kdy je člověk spíše výcvikem prováděn, než aby hledal svoji „vlastní cestu“.

U Psychosomatických disciplín jde o pravý opak: „Nejsou dané hranice, můžeš udělat, co chceš. Zažívala jsem mnoho pocitů (trapnost, radost, neklid, lhostejnost).“ Tato data potvrzují teoretický základ psychosomatických disciplín, které se brání určení cílů, kterých by měl člověk po jejich absolvování dosáhnout. Psychosomatické disciplíny, tak dávají větší prostor, k hledání svého vlastního tématu, svého „zadání“. Nepodléhají tak, jako u sociálně-psychologického výcviku aktuální náladě člověka, ale přímo z ní vychází, dále ji rozvíjí

a přizpůsobují se jí. Všechny tyto disciplíny vedou k jednomu cíli a to k psychosomatické kondici.

Pokud však není dostatečný časový prostor pro tyto disciplíny, může mít jejich „neohraničenost“ spíše negativní vliv: „Nevěděla jsem, jak začít. Moc možností a já nevím, kterou si vybrat. Neměla jsem se čeho chytout.“ U psychosomatických disciplín jde spíše o „běh na dlouhou trať“, jejich „účinnost“ se dostaví po delší době hledání, což by mohlo být u kratších kurzů nevýhodou.

7.8.2 Komunikace

V rozhovorech se velmi často objevovalo: „Sociálně-psychologický výcvik více rozvíjí komunikaci.“ Studenti při rozhovorech tuto formulaci velmi často používali a jejich sebe-reflexe tento jev potvrzují: „Musel jsem se domluvit ve skupině. Musela jsem se podílet na výsledku. S kolegou jsem se sehrál dobře.“ U sociálně-psychologického výcviku se pracuje více ve skupinách, dvojicích, tudíž nutí účastníky výcviku komunikovat, vzájemně se dohodnout na řešení úkolu. Studenti si tohoto faktu všimli a uvádějí ho v rozhovorech. Potvrzují to také cvičení, které jsou u sociálně-psychologického výcviku velmi často situované do dvojic nebo do skupin. Ať už je cílem cvičení jakékoliv téma osobnostního rozvoje, velmi často předpokládá komunikaci mezi jednotlivými účastníky výcviku.

U **psychosomatických disciplín** se předpokládá spíše komunikace sám se sebou, se svým vnitřním partnerem, což se přímo neobjevilo v rozhovorech ani v sebereflexích. To potvrzuje fakt, který uvádí literatura psychosomatických disciplín, že neumíme a nejsme si sami sobě partnerem. V sebereflexích si studenti často všímali svého těla při autorském čtení: „Využívám mimiky k hlubšímu vyjádření pocitů v daném textu. Slyším jiný tón hlasu než běžně. Při čtení se mi potí ruce a klepu si nohama.“ Studenti si tedy všímali spíše svého těla, jako komunikativního prostředku, než verbální komunikace. Při kódování jsem se rozmýšlel, zda dané data zařadit do kategorie Komunikace nebo do kategorie Sebepoznání. Rozhodl jsem se podobná data zařazovat do kategorie Sebepoznání, protože studenti vidí v obou směrech největší rozdíl v tom, že sociálně-psychologický výcvik rozvíjí více komunikaci a díky psychosomatickým disciplínám poznávají více sami sebe. Tomuto jevu se budu zabývat také v další podkapitole Sebepoznání.

7.8.3 Sebepoznání

V sebereflexích u **sociálně-psychologického výcviku** z prvního semináře, který byl tématicky zaměřen právě na sebepoznání, se objevovalo: „Pravdivě jsem se popsal, ovšem nevím, jestli jsem se o sobě dozvěděl něco nového, spíše ne. Znímám se a věděla jsem, co chci napsat. Cítím se normálně. Člověk dokáže sám sebe charakterizovat pomocí slov, vlastností a asociací.“ Z dat vyplývá, že studenti se o sobě nedozvěděli nic nového. Pouze popsali své vlastnosti, o kterých si myslí, že vystihují jejich osobnosti. Z toho plyne, že sociálně-psychologický výcvik nenabízí člověku nový a pravdivější pohled na vlastní já. Můžeme díky němu sice popsat své vlastnosti, o kterých si myslíme, že jsou pro nás typické. Nenabízí však možnost hledání těch vlastností, o kterých nevíme. Člověk tedy nepozná více sám sebe než dřív, pouze popíše pro něj už známý stav.

Velkou roli může hrát také ostych před skupinou. To může vést k záměrnému upravování svých vlastností, aby je skupina lépe přijala a udělala si zkreslený dojem. „Většina byla k sobě upřímná, alespoň myslím, já však ne, dělá mi to problém.“

Většina cvičení je nastavena tak, aby se člověk popsal pomocí vlastností, což může být svazující. Osobnost se neskládá pouze z vlastností. Přístup trochu opomíjí tělesné projevy v určitých situacích, nedává možnost zamyslet se nad svými reakcemi, na jakékoliv vnější nebo vnitřní podněty.

U **Psychosomatických disciplín** studenti více objevovali sami sebe: „Byla jsem trochu nesvá. Nevěděla jsem, co s vlastními pohyby. Sama sebe si víc uvědomím, když musím řešit své já před jinými lidmi. Člověk poznal sám na sobě, jak se projevuje v různých situacích. Nemusíš se přetvářet. Někdo o sobě nechce tolik říci, ale to jednání ho nutí.“ Právě poslední věta velmi dobře vystihla dialogické jednání. Člověk je vystaven tlaku, jak vnitřnímu, tak vnějšímu a na tento tlak je nucen reagovat přirozeně. Stejně tak v situacích, které musí člověk řešit dnes a denně. V situacích, které jsou mu trochu nepříjemné. Tak by se daly také popsat první zkušenosti s dialogickým jednáním, kdy není nic příjemného, bez jakéhokoliv zásadního vodítka předstoupit před ostatní a pokoušet se hledat svého vnitřního partnera. V následných sebereflexích pak má člověk možnost zamyslet se, jak reaguje na tuto situaci, popsat, „co se sním děje“. „Hodně vnímám ruce, nevím co s nimi. Zrudnou mi tváře a polévá je horko. Někdy mě pálí uši. Musím polknout v půli věty. Třes rukou, přešlapování. Více si všímám svých pohybů a svého hlasu. Slyším jiný tón hlasu než jindy.“

Odhaluji něco ze sebe.“ Psychosomatické disciplíny nám tak dávají možnost nového pohledu na vlastní osobu. Při psaní sebereflexe se člověk může zamyslet nad svými silnými osobnostními stránkami. Objevuje i ty slabší, na kterých může dále zapracovat. Studenti v rozhovorech uvádějí, že díky psychosomatickým disciplínám poznávají více sami sebe: „Poznáš sám sebe. Nemůžu pomáhat ostatním, když neznám sám sebe.“

7.8.4 Zodpovědnost

Z dat v sebereflexích vyplývá, že studenti při plnění úkolů u **sociálně-psychologického výcviku** byli více uvolnění než u druhého přístupu: „Bavilo mě to, nebylo to pro mě ani stresující, ani to nevyvolávalo žádné jiné negativní emoce, přestože tvoření inzerátu mně nešlo. Bylo to na mně, co řeknu nebo udělám, menší zodpovědnost = méně námahy.“ Poslední věta může naznačovat, že pokud studenti necítili odpovědnost za své výkony, splnění úkolu bylo jednodušší. Nemuseli vyvíjet více námahy, než jen kolik stačilo ke splnění úkolu. Jako by nenesli zodpovědnost za řešení, za svůj výstup nebo prezentaci, protože vše se odehrává jen „jako“ nereálně. Na uměle vytvořenou situaci, reagují uměle vytvořenou reakcí, za kterou nenesou tolik zodpovědnosti, než by nesli za svoji vlastní reakci.

Na druhou stranu respondent v rozhovoru uvádí že: „Sociálně-psychologický výcvik odbourává nervozitu, tudíž ze sebe dostanu více.“ To znamená, že přílišná nervozita může bránit plně otevřené odpovědi, reakci. Bylo znát, že sociálně-psychologický výcvik byl pro studenty zábavný. Ve skupinách panovala uvolněná atmosféra. Studenti byli většinou po první půli, která se zabývala vždy sociálně-psychologickým výcvikem dobře „naladěni“: „Bavilo mě to. Byla to zábava. Dobře jsem se bavila.“ Tak často hodnotili studenti jednotlivé cvičení sociálně-psychologického výcviku.

Před **psychosomatickými disciplínami** se atmosféra malinko změnila a hlavně před dialogickým jednáním byla vidět na studentech nervozita a mírné napětí. „Byl jsem nervózní. U posledního výstupu jsem cítila velkou nervozitu. Byla jsem trochu nervózní. Nervozitu jsem cítila jen u poslední aktivity. Bála jsem se druhé části.“ Studenti byli nervózní před svými výstupy, protože se cítili zodpovědní sami za sebe. Cítili se zodpovědní za to, co o sobě sdělí, i když to ještě dopředu nevěděli, což může v člověku vyvolat značnou nervozitu z toho, že o sobě prozradí více než by chtěl: „Mám strach se více otevřít před ostatními. Nervozita mě brání otevřít se.“ Zejména u dialogického jednání se mohli spolehnout jen

sami na sebe, na své já, případně vnitřního partnera, se kterým vedou dialog. To taky předpokládá jistou míru zodpovědnosti i nervozity.

U autorského čtení se zase studenti cítí zodpovědní za svůj vlastní text, který čtou ve skupině. „Když čtu vlastní text, tak cítím zodpovědnost za jeho obsah. Snažím se číst tak, aby i posluchači z toho něco měli, nečtu to pro sebe, ale pro ně. S textem si dám práci, stojím si za ním. Chci předávat sdělení.“ Autorské čtení tak nabádá k zodpovědnosti k vlastnímu textu i hlasu, kterým je text čten. Protože i sebe poutavější text může zůstat bez odezvy, když je nepoutavým způsobem interpretován.

7.8.5 Kreativita

Kategorie Kreativita vychází z kategorie Pravidla. Vycházíme-li z faktu, že pokud člověk nemá přesný popis činnosti, kterou má vykonávat, musí zapojit svoji kreativitu.

U **sociálně-psychologického** výcviku je většinou pevně stanovené zadání a cíl dané aktivity. Frekventant tak má určitý návod, jak danou aktivitu zvládnout. „Když nechci, tak nemusím vymýšlet a jen se řídím mezi mantinely. Chybí inspirace, za každou cenu musí člověk odpovědět na otázku nebo zadání, které dostane. Vše jde jako po másle. Na úkoly odpovím stejně i po dlouhé časové odmlce.“ V podstatě se nám vytrácí kreativita reagovat na opravdovou situaci. Pokud byli studenti „svázáni“ zadáním, mohli svoji kreativitu rozvíjet jen v „omezených“ mezích zadání, které je nepustilo k něčemu, co by nezapadalo do kontextu aktivity, úkolu nebo otázky.

Z výzkumných dat vyplývá, že studenti u **psychosomatických disciplín** zapojovali více svoji kreativitu. „Na úkoly v psychosomatických disciplínách odpovídám vždy jinak. Mohl jsem zapojit kreativitu. Můžeš si dělat, co chceš. Když mě nic nenapadne tak tápu. Míň mě to brzdilo, protože je tam méně věcí, které mám dodržet.“ Psychosomatické disciplíny se zdají být založeny na reálnější situaci, na kterou lidské tělo, mysl reaguje. Z výzkumných dat vyplývá, že „tady a teď“ u psychosomatických disciplín opravdu platí. Nelze si totiž připravit modelové reakce na podnět, který dopředu neznáme a který vzniká až u samotného výstupu. Je tedy třeba reagovat spontánně a kreativně.

7.9 Hodnocení přístupů studenty

Studenti se měli po seminářích vyjádřit, který z přístupů v nich samotných zanechal hlubší dojem, který byl pro ně samotné přínosnější. Tuto otázku nedostali studenti po každém semináři, protože poslední dva semináře se zabývaly vždy jedním přístupem. Tudíž by jejich odpovědi nebyly věrohodné. Po sečtení všech odpovědí jsem zjistil, že studenti jsou rozdělení na dvě poloviny. Z celkového počtu 25 odpovědí, bylo 13 pro sociálně-psychologický výcvik a 12 pro psychosomatické disciplíny.

V rozhovorech jsem se studentů ptal, který přístup by hodnotili celkově, po absolvování všech seminářů, jako přínosnější pro ně samotné. Odpovědi byli obdobné jako u sebereflexi. A to 3 pro sociálně-psychologický výcvik a 2 pro psychosomatické disciplíny. V druhé otázce měli studenti odpovědět, který z obou přístupů by zvolili za přínosnější vzhledem ke jejich budoucímu povolání sociálního pedagoga. U této otázky studenti odpověděli takto: kombinaci navrhovali 3 studenti, pro sociálně-psychologický výcvik byl 1 student, stejně tak pro psychosomatické disciplíny.

7.10 Odpovědi na výzkumné otázky

Jaké rozdíly jsou mezi přístupy při dosahování cílů osobnostního rozvoje?

Z výzkumu vyplývá, že při dosahování cílů osobnostního rozvoje je největší rozdíl v samostatnosti. Sociálně-psychologický výcvik velmi často využívá komunikaci ve skupině, ve dvojicích. Daného cíle frekventanti dosahují mnohdy společně, týmově. Psychosomatické disciplíny mají za cíl určitou úroveň psychosomatické kondice. K té se musí však člověk propracovat sám. Psychosomatické disciplíny jsou sice realizovány ve skupinách, ale v nich je každý sám za sebe. Neodpovídá za výsledky skupiny, ale jen za ty své.

Rozvíjí některý z přístupů více jednotlivé osobnostní stránky studentů sociální pedagogiky?

V mém výzkumu se ukázalo, že největším rozdílem mezi oběma přístupy je v rozvoji komunikace a sebepoznání. Sociálně-psychologický výcvik je více zaměřen na práci ve skupině, což předpokládá neustálou komunikaci mezi jednotlivými členy. Psychosomatické disciplíny jsou více zaměřeny na vlastní osobnost, tudíž více rozvíjí právě sebepoznávání. Tento fakt se objevoval, jak v sebereflexích, tak ho studenti sdělovali přímo v rozhovorech.

Jaký je rozdíl mezi oběma přístupy při rozvoji jednotlivých osobnostních stránek?

Tuto výzkumnou otázku zodpovídá nejlépe kategorie Pravidla. Sociálně-psychologický výcvik využívá přesně daných pravidel, zadání, jak jednotlivou osobnostní stránku rozvíjet. Psychosomatické disciplíny dávají prostor k vlastnímu zadání, jak spíše rozvíjet osobnost celkově, než postupně její jednotlivé složky.

Jak hodnotí oba přístupy sami studenti sociální pedagogiky?

Studenti se rozdělili zhruba na dvě poloviny, jedné více vyhovoval sociálně-psychologický výcvik a druhé psychosomatické disciplíny. Je tedy otázkou, jestli jde určit „typ“ osobnosti, které více vyhovuje jeden ze směrů osobnostního rozvoje. Nabízí se také otázka, jestli daný jev ovlivňuje i jistá úroveň osobnostní zralosti, se kterou studenti vstupují do výcviku, a která může ovlivnit jejich přiklonění se k jednomu směru, který pak může být více efektivní při rozvoji osobnosti.

Který z přístupů by studenti sociální pedagogiky doporučili vzhledem ke jejich budoucímu povolání?

Studenti se při rozhovorech ve většině případů nemohli rozhodnout, který z přístupů označit za přínosnější vzhledem k jejich budoucímu povolání sociálního pedagoga. Uvědomovali si, že oba směry jsou přínosné a každý může rozvíjet některou osobnostní stránku více nebo méně. Je těžké určit, co je pro sociálního pedagoga důležitější, jestli dobrá úroveň komunikace, nebo dobrá úroveň poznání sama sebe, tedy jistá míra „vyrovnanosti“. Proto se 3 studenti z 5 rozhodli pro kombinaci obou směrů. Tedy pro možnost, kterou jsem jim při kladení otázky nenabídl, ale kterou si zvolili sami.

7.11 Závěr výzkumu

Na úplný závěr výzkumné části mé bakalářské práce se chci vyjádřit k naplnění výzkumného cíle a k výzkumným otázkám, které by mohli vyplývat z mého realizovaného výzkumu.

Myslím si, že se podařilo díky výzkumu zodpovědět výzkumné otázky a tím také splnit výzkumný cíl.

Z mého realizovaného výzkumu vyplívají další výzkumné otázky, kterými se lze zabývat do budoucna. Osobnostní přípravu totiž zcela jistě neovlivňuje jen určení vhodného směru, díky kterému lze rozvíjet osobnostní stránky. Může ji ovlivňovat také role osobnosti peda-

goga, který výcvik vede. Otázkou je do jaké míry. Další otázkou může být, jak celou osobnostní přípravu ovlivňuje vnitřní motivace studentů nebo aktérů výcviku. Otázkou může být také míra osobnostní zralosti, se kterou vstupují aktéři do výcviku. Dále mohou osobnostní rozvoj ovlivňovat životní zkušenosti aktérů. Z toho může vyplynout otázka, jestli je možné vzhledem k uvedeným faktům určit vhodný směr osobnostní přípravy pro každého jednotlivce zvlášť?

ZÁVĚR

Jak už jsem vícekrát uvedl výsledky výzkumu v mé bakalářské práci nelze zobecňovat. Doufám však, že moje práce bude přínosná těm, kteří se ještě nesetkali, nebo neví, jak může vypadat osobnostně sociální rozvoj a jakými směry ho lze rozvíjet. V teoretické části uvádím základní informace o obou přístupech. Ti, kteří ještě neměli možnost žádný podobný výcvik absolvovat, se mohou seznámit s celkovým průběhem celého výcviku, ze kterého vychází moje bakalářská práce. Protože jsem se účastnil všech seminářů, souhlasím se vztahy mezi jednotlivými přístupy a kategoriemi, které z něj vyplynuly. Otázkou zůstává, do jaké míry výsledky mého výzkumu ovlivnila konkrétní skupina, která se účastnila seminářů.

Pro mě osobně byla celá moje práce obrovská zkušenost. Získal jsem mnoho nových zkušeností, jak odborných, tak i praktických při komunikaci se skupinou a řízením seminářů. Velmi mě bavilo sestavování programu, zároveň jsem cítil velkou zodpovědnost při vedení jednotlivých aktivit. Získal jsem mnoho zkušeností od Mgr. Pavly Andrysové. Ph.D., která mě předávala odborné rady i poznatky a pomáhala mi při vedení seminářů. Doufám, že budu mít možnost na mé prvotní zkušenosti navázat i do budoucna.

Myslím, že v současné době, kdy rodina přestává plnit základní funkce, bude otázka osobnostně sociálního rozvoje čím dál více aktuálnější. Nemluvě o čím dál větší závislosti člověka na informační technice. Čím více budou lidé od sebe izolováni, tím více budou mít problémy s navazováním vztahů, komunikací a s poznáním sebe samotných. Tyto fakta jsou živnou půdou právě pro různé výcviky, díky kterým si lidé budou moci vážít samy sebe, i druhých ve svém okolí.

Na úplný závěr mé bakalářské práce bych chtěl poděkovat studentům, kteří se účastnili mého výzkumu, za jejich dobrou spolupráci.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] VYSKOČIL, I. *Dialogické jednání s vnitřním partnerem*. Brno: Ediční středisko JAMU, 2005. ISBN 80-86928-02-0.
- [2] VALENTA, J. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik*. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85866-40-4.
- [3] KOMÁRKOVÁ, R. *Aplikovaná sociální psychologie 3*. Praha: Grada Publishing,a.s, 2001. ISBN 80-247-0180-4.
- [4] VYSKOČILOVÁ, E. *Psychosomatické pojetí hlasové výchovy*. Praha: AMU, 2005. ISBN 80-7331-034-7.
- [5] VYSKOČILOVÁ, E., SLAVÍKOVÁ, E. *Psychosomatický základ veřejného vystupování*. Praha: AMU, 2000. ISBN 80-85883-50-3.
- [6] KOLEKTIV AUTORŮ. *Psychosomatické disciplíny v přípravě pedagogů: východiska a první zkušenosti*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-184-3.
- [7] VYSKOČILOVÁ, E. *Psychosomatické pojetí hlasové výchovy*. Praha: AMU, 2005. ISBN 80-7331-034-7.
- [8] ČUNDERLE, M. *O autorském herectví*. Praha: AMU, 2003. ISBN 80-7331-001-5.
- [9] KLÍMA, P. *Koncepce studijního oboru a vzdělávacího programu sociální pedagogiky*. Praha: PF UK, 1993.
- [10] KRAUS, B. *ČLOVĚK – PROSTŘEDÍ – VÝCHOVA*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
- [11] MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatičku, 2007. ISBN 978-80-901660-9-0.
- [12] STRAUSS, A.; CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
- [13] ČUNDERLE, M. Předmluva. In VYSKOČIL, I. *Dialogické jednání s vnitřním partnerem*. Brno: Ediční středisko JAMU, 2005. ISBN 80-86928-02-0.
- [14] HANČIL, J. Otevřený svět dialogického jednání. In VYSKOČIL, I. *Dialogické jednání s vnitřním partnerem*. Brno: Ediční středisko JAMU, 2005. ISBN 80-86928-02-0.

- [15] PERNICA, A. Nahlédnutí zvenku přihlížejícího v šesti zastaveních na dialogické jednání a tři antropologické paralely na závěr. In VYSKOČIL, I. *Dialogické jednání s vnitřním partnerem*. Brno: Ediční středisko JAMU, 2005. ISBN 80-86928-02-0.
- [16] VÁLKOVÁ, L. In ČUNDERLE, M. *O autorském herectví*. Praha: AMU, 2003. ISBN 80-7331-001-5.
- [17] VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova*. Kladno: AISIS, 2006. ISBN 80-239-4908-X.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Atd. A tak dále.

SEZNAM PŘÍLOH

- PI** Příklad kódování rozhovoru
- PII** Ukázka kódování sebereflexe

PŘÍLOHA P I: ROZHOVOR

1) Jaké přednosti má podle vás každý z obou směrů osobnostního rozvoje a proč?

Sociálně-psychologický výcvik: Více mě vyhovuje, protože 1- má pravidla, nastiňuje způsob, jak cvičení uchopit. Přitom může zadání pochopit každý jinak. Nabízí snadnější způsob sebeprosazení. 1- Jsem méně nervózní, tudíž ze sebe dostanu více.

Psychosomatické disciplíny: 2- Neurčuje žádné hranice, můžeš udělat, co chceš. Je mě to spíše nepříjemné, 1- trošku potřebuji návod. 2- Někdo třeba o sobě ani nechce tolik říci, ale to jednání ho nutí. Ať je introvert nebo extrovert.

2) Jaké má naopak podle Vás slabé stránky každý z obou směrů osobnostního rozvoje a proč?

Sociálně-psychologický výcvik: 1- V určitém směru je omezený. Když ti zadání nesedí, tak je velmi těžké ztvárnit úkol. Některé cvičení mě nesesdělili a pak jsem měla problém s některými tématy. 1- Je to takové omezení fantazie, protože se občas musím podřídít skupině.

Psychosomatické disciplíny: 2- Nabízí mnoho možností, já pak nevím, co si vybrat. 2- Potřebuji to mít trochu více zadané. 2- Nervozita mě někdy brání otevřít se.

3) Je nějaký rozdíl v přístupu plnění úkolů v jednotlivých směrech?

ANO

4) Pokud ano, v čem je podle Vás ten rozdíl?

I když vidím i společné prvky. 1- U sociálně-psychologického výcviku je zadané téma, 2- ale i v druhém přístupu je něco zadané, ale méně mě to brzdilo, protože je tam méně věcí, které mám dodržet. 1- U sociálně-psychologického výcviku se pracuje více ve skupinách, společně, 2- u psychosomatických disciplín je to více o mě, více se přistupuje jednotlivě.

5) Který z přístupů byl pro Vás osobně přínosnější a proč?

1- První přístup mě více baví, ale myslím si, že druhý je přínosnější.

6) Který ze směrů je podle Vás přínosnější pro výkon vašeho budoucího povolání Sociálního pedagoga a proč?

Nevím asi oba. 1- Sociálně-psychologický výcvik rozvíjí více komunikaci mezi lidmi. 2- U Psychosomatických disciplín poznáš sama sebe. Nemůžu přece pomáhat ostatním, když neznám sama sebe. Nevím oba dva jsou důležité, asi bych navrhla kombinaci.

