

Možnosti osobnostně sociálního rozvoje sociálních pedagogů

Bc. Petra Martinková

Diplomová práce
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Petra Martinková**
Osobní číslo: **H13926**
Studijní program: **N7501 Pedagogika**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Možnosti osobnostně sociálního rozvoje sociálních pedagogů**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k osobnostně sociálnímu rozvoji, edukaci a klíčovými kompetencím sociálních pedagogů.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace smíšeného výzkumu pomocí dotazníkového šetření, analýzy sebereflexí studentů a nezúčastněného pozorování.

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:

KOLEKTIV AUTORŮ. Psychosomatické disciplíny: V teorii a praxi. Praha: NAMU, 2011. ISBN 978-80-7331-193-3.

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

KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.

MOTSCHNIG, Renate a Ladislav NYKL. Komunikace zaměřená na člověka: Rozumět sobě i druhým. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3612-9.

VALENTA, Josef. Osobnostní a sociální výchova: A její cesty k žákovi. Kladno: AISIS, 2006. ISBN 80-239-4908-X.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Pavla Andryšová, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **7. ledna 2015**

Termín odevzdání diplomové práce: **17. dubna 2015**

Ve Zlíně dne 7. ledna 2015


doc. Ing. Aněžka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- o 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 obhajoby¹⁾;
- o beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- o 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. 3²⁾;
- o podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- o podle § 60³⁾ 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);
- o 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

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

Ve Zlíně 10.3.2016


.....

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) *Dizertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení 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 užit 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

Diplomová práce se zabývá problematikou osobnostně sociálního rozvoje sociálních pedagogů. Teoretická část se věnuje osobnosti sociálního pedagoga, vymezením jeho profese a jeho kompetencemi. Dále se práce zaměřuje na možnosti rozvoje sociálních pedagogů, a to především na psychosomatické disciplíny, sociálně psychologický výcvik a na osobnostně sociální výchovu. Závěr teoretické části je zaměřen na efektivní komunikaci a veřejné vystupování a také na sebereflexi. Praktická část zkoumá, jaká je úroveň komunikačních dovedností studentů prvního ročníku navazujícího magisterského studia oboru Sociální pedagogika, kombinované formy po absolvování dobrovolně volitelného předmětu Psychosomatický základ jednání sociálního pedagoga.

Klíčová slova:

Osobnostní rozvoj, psychosomatické disciplíny, sebereflexe, sebeprezentace, sociální pedagog, komunikace

ABSTRACT

This thesis deals with personal and social development of social pedagogues. The theoretical part is dedicated to the personality of the social pedagogue, definition of his profession and his competences. Then the thesis focuses on the possibilities of development of social pedagogues, especially on psychosomatic disciplines, social-psychological training and personal-social education. The end of the theoretical part is focused on effective communication and public performances as well as self-reflection. The practical part examines what is the level of communication skills of students of Social pedagogy in first-year master's degree combined form.

Keywords:

personal development, psychosomatic disciplines, self-reflection, self-presentation, social pedagogue, communication

Ráda bych vyjádřila poděkování vedoucí mé diplomové práce Mgr. Pavle Andrysové, PhD. za odborné a cenné rady při psaní práce. Poděkování patří také všem respondentům za jejich ochotu.

Motto

Slova jsou jako drobné mince ve vaší kapse, nejde o to, kolik jich máte, ale jakou mají hodnotu.

anonym

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 PROFIL SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA.....	13
1.1 PROFESE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA.....	14
1.2 OSOBNOST SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA	15
1.3 SOCIÁLNÍ KOMPETENCE SOCIÁLNÍCH PEDAGOGŮ	17
1.4 PROFESNÍ UPLATNĚNÍ SOCIÁLNÍCH PEDAGOGŮ.....	18
2 MOŽNOSTI OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍ HO ROZVOJE SOCIÁLNÍCH PEDAGOGŮ	22
2.1 PSYCHOSOMATICKÁ PŘÍPRAVA.....	22
2.1.1 Psychosomatická kondice	24
2.1.2 Dialogické jednání s vnitřním partnerem	24
2.1.3 Autorské čtení a psaní	26
2.1.4 Výchova k hlasu a řeči	26
2.2 SOCIÁLNĚ PSYCHOLOGICKÝ VÝCVIK	27
2.2.1 Podmínky sociálně psychologického výcviku	29
2.2.2 Výcvikové skupiny.....	30
2.3 OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA	30
2.4 OSOBNOSTNÍ PŘÍPRAVA SOC. PEDAGOGŮ NA UNIVERZITĚ TOMÁŠE BATI.....	32
3 EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE A VEŘEJNÉ VYSTUPOVÁNÍ.....	34
3.1 KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI	35
3.2 AKTIVNÍ NASLOUCHÁNÍ	36
3.3 SEBEPREZENTACE	37
3.3.1 Autenticita a kreativita projevu	38
4 SEBEREFLEXE.....	41
4.1 REFLEXE JAKO MOŽNOST DALŠÍHO ROZVOJE	43
II PRAKTICKÁ ČÁST	45
5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	46
5.1.1 Stanovení hlavního cíle	46
5.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU.....	47
5.2.1 Kvantitativní část výzkumu.....	47
5.2.2 Kvalitativní část výzkumu.....	49
5.3 POPIS VÝZKUMNÝCH TECHNIK	50
5.4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	51
6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	53
6.1 ZPRACOVÁNÍ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ.....	53
6.2 ANALÝZA PORTFOLIÍ STUDENTŮ.....	53
6.3 ANALÝZA ZÁVĚREČNÝCH PREZENTACÍ STUDENTŮ	54
6.4 ZPRACOVÁNÍ OBSAHOVÉ ANALÝZY SEBEREFLEXÍ STUDENTŮ.....	55
7 ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA VÝZKUMU	56

7.1	DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ.....	56
7.1.1	Shrnutí výsledků dotazníkového šetření	59
7.2	ANALÝZA PORTFOLIÍ STUDENTŮ.....	60
7.3	ANALÝZA ZÁVĚREČNÝCH PREZENTACÍ STUDENTŮ	62
7.4	OBSAHOVÁ ANALÝZA SEBEREFLEXÍ STUDENTŮ.....	65
7.4.1	Pocity při veřejném projevu	66
7.4.2	Subjektivní sebehodnocení.....	68
7.4.3	Přenositelnost zkušeností	70
7.4.4	Shrnutí výsledků obsahové analýzy sebereflexí	71
8	SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	73
8.1	NÁVRH PSYCHOSOMATICKY ORIENTOVANÉHO PŘEDMĚTU	75
	ZÁVĚR	77
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	79
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	83
	SEZNAM TABULEK.....	84
	SEZNAM SCHÉMAT	85
	SEZNAM PŘÍLOH.....	86

ÚVOD

V dnešní době se stává stále důležitějším prvkem profesní přípravy pedagogických pracovníků požadavek na autentičnost. Není pochyb o tom, že právě v pedagogických profesích je komunikace podstatnou součástí pracovní náplně, a je tedy nutné získávat nejenom teoretické poznatky ale v hlavní řadě nabývat praktické zkušenosti, které nám usnadní komunikaci s našimi budoucími klienty, jejich blízkými, spolupracovníky či organizacemi. Každý student přichází na vysokou školu s jinou komunikační výbavou a rozličnými zkušenostmi s veřejným vystupováním. Je žádoucí, aby se výuka zaměřovala také na vytváření, popřípadě zkvalitnění komunikační vybavenosti studentů. V průběhu studia vypracovávají studenti nejrozličnější seminární práce a mají za úkol přednést je svým spolužákům, právě pomocí psychosomatických disciplín se mohou studenti zbavit nervozity z přednesu a být jistější ve veřejném projevu a své sebe prezentaci. Takto pojatá praktická příprava může studentům výrazně pomoci při výkonu jejich budoucího povolání.

Ačkoliv profese sociálního pedagoga není pevně ukotvena v české legislativě, svou pozici na pracovním trhu bezesporu má a je pouze otázkou času, kdy se stane oficiálně specifikovanou profesí a bude zapsána do katalogu prací. Sociální pedagogové mohou své schopnosti a dovednosti uplatnit jak na poli sociálním, školním či mimoškolním, jedná se například o profesi sociálního pracovníka, pedagoga volného času či asistenta pedagoga. Ve většině případů se jedná o profese, v nichž musí sociální pedagog neustále komunikovat s lidmi či vystupovat na veřejnosti. Je tedy nutné, aby studenti načerpali dostatek teoretických poznatků, ale také praktických zkušeností s veřejným projevem, poznali své silné a slabé stránky a uměli ovládat svůj strach a trému, měli by si tedy vytvořit dostatečné profesní sebevědomí.

Tato diplomová práce je věnována možnostem osobnostně sociálního rozvoje sociálních pedagogů v rámci jejich profesní přípravy a jeho vlivu na efektivní komunikaci. Jednou z možností tohoto rozvoje jsou psychosomatické disciplíny, které si pomalu ale jistě nachází své místo v profesní přípravě sociálních pedagogů. V rámci výuky těchto disciplín jsou studentům předávány nejen teoretické poznatky a praktické rady, ale především se studenti učí tyto poznatky aplikovat v praxi. Právě aplikace do praxe je pro psychosomatické disciplíny typická. Výuka těchto disciplín probíhá ve většině případů formou praktických seminářů, v nichž nejsou studenti pouze pasivními příjemci informací, ale aktivně se zapojují do dění. Mezi další možnosti umožňující rozvoj osobnostně sociálních doved-

ností patří osobnostně sociální výcvik, sociálně psychologický výcvik, tyto dovednosti můžeme rozvíjet také pomocí sebereflexe studentů.

Na univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně je osobnostně sociální rozvoj studentů sociální pedagogiky uskutečňován pomocí psychosomatických disciplín, avšak tato výuka je v současné době spíše teoretická a studenti získávají pouze informace či rady o tom, jak mohou rozvíjet své komunikační schopnosti a rozvíjet svou sebereprezentaci. Jedním z těchto seberozvojových předmětů je například Psychosomatický základ jednání sociálního pedagoga. Právě absolventi tohoto předmětu se zúčastnili výzkumného šetření, které je součástí praktické části práce.

Hlavním cílem práce je zjistit, jak studenti subjektivně vnímají úroveň svých komunikačních dovedností po absolvování předmětu Psychosomatický základ jednání sociálního pedagoga. Praktická část práce je věnována právě oblasti efektivní komunikace a veřejného vystupování a tomu jak tuto oblast hodnotí studenti oboru sociální pedagogiky v navazujícím magisterském programu. Cílem práce je také vytvořit návrh psychosomaticky orientovaného semináře, který by byl zaměřen právě na veřejný projev studentů.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PROFIL SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA

Na úvod první kapitoly se zaměříme na akademická pracoviště, na nichž je možné dosáhnout vysokoškolského vzdělání v oboru sociální pedagogika, a uvedeme také významné osobnosti, které pomáhají tento obor rozvíjet. Mezi současné úkoly, před kterými sociální pedagogika stojí, patří mimo jiné také problematika osobnostního rozvoje sociálních pedagogů. V tomto ohledu se jedná především o to, aby sociální pedagogika věnovala větší pozornost sebereflexi studentů, kterou můžeme chápat jako způsob náhledu na vlastní osobnost. Dále by se měla sociální pedagogika zaměřit také na profesní specializaci a na přípravu sociálních pedagogů. Právě těmito otázkami se budeme v průběhu celé práce zabývat.

Mezi osobnosti, které v současné době napomáhají utvářet obor a propagovat jeho potřebnost na veřejnosti patří celá řada vědeckých a pedagogických kapacit. Významné místo mezi těmito osobnostmi zaujímá Blahoslav Kraus z Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové, Věra Poláčková z Filosofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, Jiří Němec či Milan Přadka z brněnské Pedagogické fakulty MU a mnoho dalších. (Procházka, 2012, s. 60)

Tradiční pracoviště, na kterých lze obor sociální pedagogiky studovat již řadu let nalezneme hned na několika našich univerzitách. Jako obor vysokoškolského studia se rozvíjí například na Univerzitě v Hradci Králové (B. Kraus, P. Vacek, M. Žumárová), na této vysoké škole je možno studovat sociální pedagogiku přímo v bakalářském i navazujícím magisterském studijním programu. Na pražské Karlově univerzitě je sociální pedagogika vyučována v kontextu učitelské přípravy na Pedagogické fakultě (S. Bendl, J. Prokop). Na Filosofické fakultě Univerzity Karlovy je v rámci studia oboru Pedagogiky zařazena možnost specializovat své zaměření na oblast sociálně pedagogickou, přičemž je zde akcentována například oblast poradenské práce a diagnostiky či oblast sociálně pedagogických metod. Mezi další tradiční místa studia patří brněnská Masarykova univerzita a její Pedagogická fakulta (J. Němec, T. Čech), Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně (A. Bůžek, J. Hladík), dále pak Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity (M. Procházka, O. Vaněčková) a Pedagogická fakulta ostravské univerzity (J. Sekera, M. Prokešová). (Procházka, 2012, s. 59 -60)

1.1 Profese sociálního pedagoga

Pojem profese (profession) se objevuje ve spojení se specifickou skupinou povolání založených na dlouhé teoretické přípravě, která je základem profesionální aktivity. Profesní povolání vyžadují také všeobecně vyšší kvalifikaci a na odborných znalostech je založena také jejich profesionální autorita. K profesi se váže také etický kodex, formální je obvykle součástí slibu před nástupem do praxe, neformální se následně utváří uvnitř profese jako závazek, který je orientovaný k prosazování veřejného blaha. Sociální role spojené s výkonem profese dále vytváří specifický komplex profesionální kultury (specifické hodnoty, normy, symboly tvořící profesní subkulturu). (Kraus, Poláčková, et. al., 2001, s. 33)

Každou profesi můžeme charakterizovat pomocí několika konkrétních aspektů, to samozřejmě platí také i pro profesi sociálního pedagoga. Za dva nejdůležitější aspekty této profese můžeme považovat aspekty psychologické a sociologické.

- Psychologický aspekt – jedná se o individuální charakteristiky a osobnostní předpoklady pro úspěšný výkon profese sociálního pedagoga (pozornost je zaměřena také na psychologickou přípravu sociálních pedagogů).
- Sociologický aspekt – se zaměřuje na problematiku podmíněnosti vzniku (popřípadě zániku), významu a působení a to především v oblasti společensko-ekonomické, kulturní a politické; jádrem zájmu je oblast vztahů ovlivňujících přípravu na povolání sociálních pedagogů a společenské souvislosti spojené s jejím naplňováním v praxi. (Kraus, 2008, s. 197 – 198)

Hlavní úskalí při vymezení profese sociálního pedagoga nalézáme především v tom, že každá její charakteristika je zatím pouze modelová. I přes velké úsilí akademiků dosud nedošlo k zařazení profese sociálního pedagoga do katalogu prací. V současné době není modelová definice sociálního pedagoga například ve srovnání s povoláním učitele zcela jednoznačná. (Kraus, 2008, s. 198)

„Klíma (1993, cit. podle Kraus, 2008, s. 198) charakterizuje sociálního pedagoga jako specializovaného odborníka vybaveného teoreticky, prakticky a koncepčně pro závažné působení na osoby a sociální skupiny především tam, kde se životní způsob a praxe těchto jednotlivců či sociálních skupin vyznačuje destruktivním či nekreativním způsobem uspokojování potřeb a utváření vlastní identity.“

Obecně můžeme říci, že sociální pedagog v rámci své profese na profesionální úrovni organizuje a řídí výchovný proces a působí na subjekty výchovy ve dvou rovinách:

- Integrovaná – sociální pedagog se věnuje osobám (klientům), kteří potřebují odbornou pomoc a podporu (jedinci v krizových situacích, v psychickém, sociálním či psychosociálním ohrožení, kteří se stávají pro okolí překážkou).
- Rozvojová – sociální pedagog se zaměřuje na podporu a upevňování žádoucího rozvoje osobnosti, jenž by měl směřovat ke správnému životnímu stylu a hodnotnému a užitečnému naplňování volného času. Tato podpora se týká celé populace, především však dětí a mládeže. (Kraus, 2008, s. 199)

V rámci této podkapitoly jsme se snažily vymezit profesi sociálního pedagoga, setkali jsme se, však s překážkou spočívající v tom, že ačkoliv má sociální pedagogika na našem území bohatou minulost, profese sociálního pedagoga není stále uvedena v katalogu prací, není tedy jasně definována v naší legislativě. Veškeré definice jsou v této chvíli pouze jen modelové a jsou tedy jakýmsi návrhem pro práci do budoucna.

1.2 Osobnost sociálního pedagoga

Každý sociální pedagog by měl být skutečnou osobností. Zde se však nabízí otázka, zda je příprava budoucích sociálních pedagogů dostatečná. Chceme-li kvalifikovaně intervenovat do života druhých, musíme mít nejdříve pořádek sami v sobě. Tímto pořádkem je myšlen celý soubor charakterových vlastností a dovedností jakými jsou například: komunikativnost, schopnost být si partnerem, sociální kreativita, jistá hravost (z pohledu transakční analýzy se jedná o dítě v nás – neutlačované ani nepřerostené), smysl pro humor a to nejen ve vztahu k druhým, ale především k sobě sama, nadhled, zdravé sebevědomí (nepodceňovat ani přeceňovat se), důležitá je také schopnost sebereflexe a schopnost prezentace potažmo sebezprezentace. (Andrysová, 2011, s. 103)

Osobnost každého sociálního pedagoga je výrazným zdrojem jeho autority. V rámci pojetí osobnosti sociálního pedagoga nalezneme přirozené zdroje toho, že jej klienti (a nejen oni) respektují a důvěřují mu. Především neformální nebo přirozená autorita staví sociálního pedagoga před klienty do role respektovaného odborníka na cestě k efektivnímu řešení složitých výchovných situací. Autorita sociálnímu pedagogovi zároveň pomáhá k tomu, že je svými klienty považován za někoho, kdo jim umí poradit s problémy, dovede se rozhodovat a zachovávat respektující a individuální vztah k jednotlivým klientům. (Helus, 2007, s. 219)

V rámci přístupu k profesi sociálního pedagoga se oblast profesionality objevuje v kompetenčním modelu této profese a je často pojmenovávána jako tzv. osobnostností

kompetence. Jedná se o poměrně široký pojem, který v sobě zahrnuje celou řadu oblastí. Pro lepší a přehlednější vyjádření těchto kompetencí využijeme práci Jaroslavy Vašutové, které se věnovala roli vysokoškolského lektora, kdy pomocí jejích postřehů můžeme vyjádřit souvislosti mezi sociálními pedagogy. (Procházka, 2012, s. 77)

Vašutová (2002, s. 25) například uvádí, že osobnostně angažovaní lektori se vyznačují vysokou mírou osobní zodpovědnosti za vzdělávací pokrok svých posluchačů a za vzdělávací výsledky kurzů s důrazem na morální kvality člověka, které ovlivňují osobnostní a hodnotový rozvoj posluchačů. Do osobnostních kompetencí autorka zahrnuje také tvořivost, schopnost řešení problémů, kritické myšlení, schopnost týmové spolupráce a schopnost iniciování změn.

Z výše uvedeného výčtu osobnostních kvalit je analogicky zřejmé, že právě osobní angažovanost, vytrvalost a osobní zájem o klientův problém patří mezi nejdůležitější rysy osobnosti sociálního pedagoga. U sociálních pedagogů musí být důraz kladen také na vysokou úroveň socializace, která je spojena s porozuměním, empatií, tolerancí, všeobecným rozhledem a všeobecnými zájmy o společenské dění. (Procházka, 2012, s. 77)

Vašutová (2002, s. 30) uvádí výstižný přehled způsobilostí (kompetencí), tedy podmínek pro uplatnění osobnostních rysů společných pro všechny pedagogické pracovníky. Těmito dovednostmi jsou:

- Psychická odolnost a fyzická zdatnost
- Empatie, tolerance
- Osobní postoje a hodnotová orientace
- Osobní dovednosti (kritické myšlení, kooperace, řešení problémů)
- Osobní vlastnosti (zodpovědnost, důslednost, přesnost, apod.)

Pro instituce věnující se přípravě sociálních pedagogů je velkou výzvou důraz na osobnostní rozměr sociálně pedagogické práce. Samozřejmě je nemožné, aby student či čerstvý absolvent automaticky disponoval širokým spektrem výše uvedených předpokladů, zároveň se nabízí také otázka, do jaké míry mohou být naznačené oblasti rozvíjeny vzděláváním, sebevzděláváním a působením profesního prostředí. Osobnostní kultivace sociálních pedagogů je záležitostí celoživotního vzdělávání, jíž má univerzitní příprava dát pevný základ. Nemůžeme se tedy domnívat a očekávat, jak to například velmi často formuluje praxe, že začínající sociální pedagogové budou schopni plnit své povinnosti stejně kvalitně a rychle jako jejich zkušenější a služebně starší kolegové. (Procházka, 2012, s. 78)

1.3 Sociální kompetence sociálních pedagogů

„Respekt a potřebnost každé profese jsou skryty v pojetí profesionality jejich nositelů, v postižení jejich schopností zvládat svou roli a udržet si adekvátní sociální status. Profesi sociálního pedagoga jsme přitom charakterizovali jako velmi široký komplex odborných interdisciplinárních znalostí, spojených vždy s realizací určitých preventivních, intervenčních a výchovných činností, které přinášejí výrazný akcent na etické a osobnostní kvality sociálního pedagoga a na jeho přirozenou autoritu.“ (Procházka, 2012, s. 75)

Sociální dovednosti jsou klíčovou součástí sociální kompetence, jak již samotný název vypovídá, souvisí se sociální komunikací lidí a s řešením sociálních situací a problémů. Sociální dovednosti můžeme charakterizovat jako komplexnější způsobilost jedince jednat v různě složitých a náročných sociálních situacích, tj. vyznat se v těchto situacích a umět je řešit optimálním způsobem. (Švec, 1998, s. 77)

Sociální kompetence vymezujeme jako obratnost a efektivitu v jednání s lidmi v dané sociální situaci, která je založena na respektu k lidské důstojnosti a na vyspělé kultuře své vlastní osobnosti, přičemž obratností rozumíme dovednosti sociálně komunikovat. Efektivitu můžeme chápat jako dosahování cílů a záměrů jedince nebo skupiny v sociální interakci, zahrnuje také dovednosti identifikovat problém v sociální situaci, volba a realizace strategie jeho řešení, získání partnera ke spolupráci a předcházení konfliktních situací. Jádrem sociální kompetence je sebereflexe, tedy potřeba a schopnost vyhodnocovat účinky svého jednání na druhé lidi. (Smékal, 1995, s. 8)

Sociální kompetence:

- a) Obsahuje nejen sociální dovednosti ale také vědomosti, potřeby, postoje a vlastnosti, podmiňující efektivní sociální komunikaci – za její jádro považujeme dovednosti, přičemž vlastnosti a postoje pokládáme za spouštěcí mechanismus těchto dovedností.
- b) Prochází vývojem, její základy se tvoří a rozvíjí již na základní škole, dále se kultivují, zdokonalují a rozšiřují v průběhu středoškolského a vysokoškolského vzdělávání a také v rámci sebevzdělávání a vzdělávání dospělých. (Švec, 1998, s. 77)

Z výše uvedených slov vyplývá, že je na sociální pedagogy kladena celá řada požadavků, které primárně zahrnují komunikační dovednosti (způsobilost navazovat kontakty s klienty, poskytovat informační a poradenské služby). Přičemž tyto sociální kompetence, můžeme členit do dvou hlavních oblastí:

Tabulka 1: Oblast sociálních kompetencí

Ve vztahu k druhým lidem	Ve vztahu k sobě sama
Kooperace	Sebepoznání
Týmová práce	Sebemotivování
Komunikace	Sebehodnocení
Schopnost řešit konflikty	Sebeřízení
Empatie	Autoedukace
Autorita	Samostatnost
Charisma	Přijetí zodpovědnosti
Angažovanost	
Aktivita	

(Šerák, 2011, s. 131)

Jak jsme již dříve uvedli, sociální kompetence jedince se v průběhu života vyvíjí, přičemž pracovní – profesionální sociální kompetence je výsledkem cílevědomého sociálního učení a každodenních sociálních interakcí. Do značné míry se tato kompetence rozvíjí pomocí specifických odborných školení, která jsou zaměřena na získání a zlepšení specifických pracovních–odborných sociálních schopností a příslušných vědomostí. Za klíčové činitele zvyšující sociální kompetence jedince považujeme především:

- Funkční změnu sociální motivace
- Zlepšení percepčních schopností
- Zlepšení analyticko-interpretacích a rozhodovacích schopností
- Zlepšení akceschopnosti
- Zlepšení schopnosti hodnotit výsledek prováděné činnosti a sociálního chování. (Hupková, 2011, s. 14)

1.4 Profesionální uplatnění sociálních pedagogů

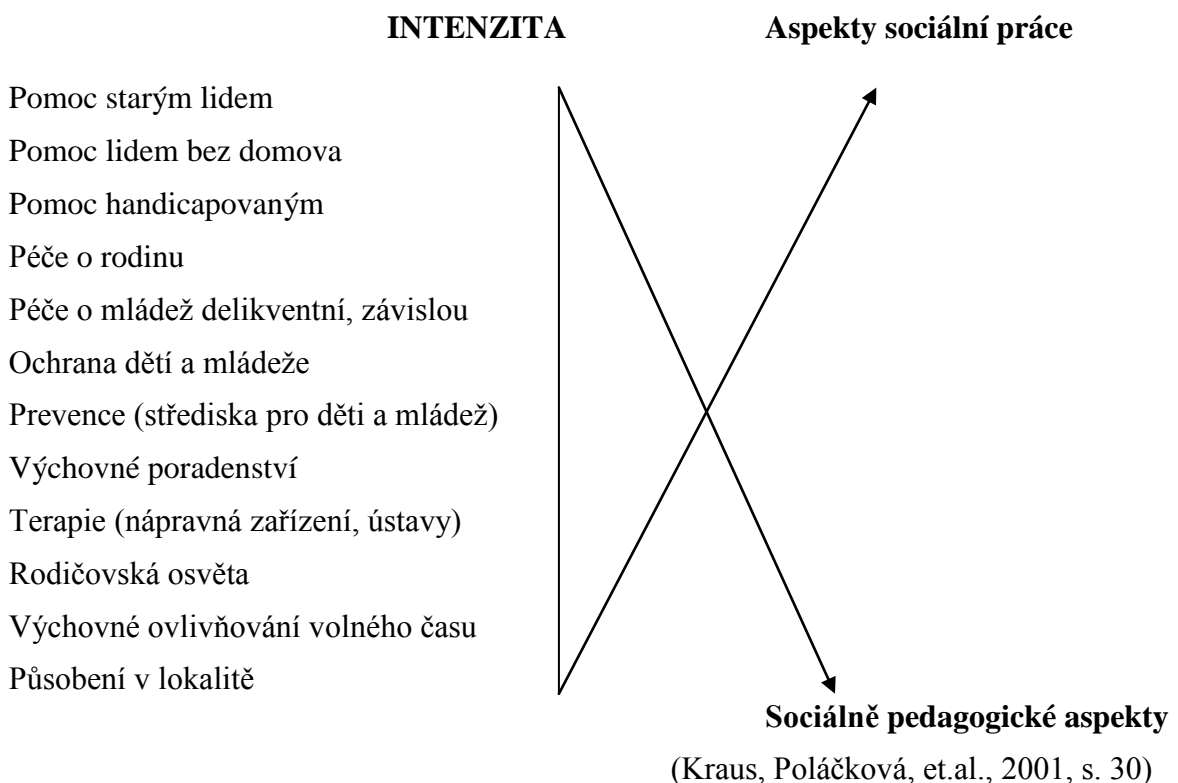
Na závěr první kapitoly se budeme věnovat možnostem profesionálního uplatnění sociálních pedagogů. Na pracovním trhu se sociální pedagogika velmi často prolíná se sociální prací, k tomuto střetu dochází nejčastěji při práci s mládeží, rodinou či ohroženými skupinami. Tento střed je do jisté míry zapříčiněn tím, že práce sociálního pedagoga je velmi široká a pestrá. Proto si v rámci této podkapitoly uvedeme stručný přehled předpokládaných možností uplatnění v profesi sociálního pedagoga.

Jak uvádí Kraus (2008, s. 199) pracovní povinnosti sociálních pedagogů mají nejčastěji povahu:

- a) Výchovného působení ve volném čase (jedná se o nabídku hodnotných volnočasových aktivit).
- b) Poradenské činnosti, které jsou vykonávány na základě diagnostiky a sociální analýzy daného problému a životní situace či výchovného prostředí, v němž se klient nachází.
- c) Reedukační a resocializační péče a terénní práce (depistáž a screening).

Náplní práce sociálních pedagogů je velmi často také spolupráce s rodiči či jinými pedagogickými a odbornými pracovníky. Sociální pedagog se dále věnuje organizačním a manažerským aktivitám, vytváří koncepce a zároveň se podílí na nejružnějších projektech, na tvorbě metodických materiálů či se zúčastňuje výzkumných záměrů. (Kraus, 2008, s. 200)

Na začátku podkapitoly jsme hovořili o střetávání sociální pedagogiky a sociální práce v rámci možností profesního uplatnění, asi nejmarkantnější je tento střet při práci s mládeží. Například práce sociálního asistenta či kurátora je záležitostí sociální práce, ale neméně (ne-li více) sociální pedagogiky. Prolínání obou oborů je pro lepší přehlednost znázorněno pomocí grafického schématu.



Podle Klímy (1993, cit. podle Procházka, 2012, s. 74) je specifikem profesního uplatnění sociálních pedagogů práce s klienty v širokém věkovém spektru. Sociální pedagogové se, jak jsme již dříve uvedli, nejvýrazněji uplatňují především při práci s dětmi a mladistvými, dále dominuje práce s rodinou a marginálními skupinami. V současné době narůstají příležitosti zapojení sociálních pedagogů do práce s dospělými – sociálně pedagogická andragogika – a se seniory (v intencích gerontagogiky).

Nyní si uvedeme konkrétní možnosti uplatnění v profesi sociálních pedagogů, jak je popisuje Kraus (2008, s. 205):

Rezort školství, mládeže a tělovýchovy:

- Školní kluby, družiny, domovy mládeže
- Dětské domovy (vychovatel)
- Domy dětí a mládeže, střediska volného času
- Instituce výchovného poradenství (např. výchovný pracovník)
- Systémy preventivní výchovné péče (např. metodik prevence, krizová centra)
- Sociálně výchovná a osvětová činnost

Rezort spravedlnosti:

- Oblast penitenciární a postpenitenciární péče (vychovatelé v nápravných zařízeních či věznicích, probační a mediační pracovník)

Rezort práce a sociálních věcí:

- Sociální asistenti
- Sociální kurátoři pro mládež
- Instituce sociálně-výchovné péče o seniory
- Ústavy sociální péče

Rezort vnitra:

- Utečenecké tábory
- Okrsková služba
- Kriminální prevence

Oblast církevních, společenských a neziskových organizací:

- Instituce péče o mládež, nadace, atd.
- Humanitární a charitativní instituce a střediska křesťanské pomoci

Instituce, které jsou uvedeny v tomto přehledu, počítají s pracovníky daného typu, u jiných je ještě třeba jejich uplatnění v rámci terminologie profesí teprve ukotvit. V některých případech uplatnění (např. pro mediační a probační službu a pro výkon některých profesí ve zdravotnictví) je vyžadováno specializační vzdělání. Profese sociálního pedagoga je považována za tzv. pomáhající profesi a proto i pro ni je platný určitý etický kodex, jímž se daný pracovník řídí při výkonu svého povolání. (Kraus, 2008, s. 206)

2 MOŽNOSTI OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍHO ROZVOJE SOCIÁLNÍCH PEDAGOGŮ

Jak jsme již uvedli v předchozí kapitole, na osobnost sociálních pedagogů a na jejich sociální dovednosti jsou kladeny vysoké nároky. Abychom studenty dobře připravili na jejich budoucí profesi, je důležité, aby v rámci svého studia absolvovali předměty, které pomáhají jejich osobnostně sociálnímu rozvoji. Tyto předměty studentům pomohou poznat sama sebe, své reakce a pocity v nejrůznějších sociálních situacích. Přičemž toto učení je založeno především na praktických zkušenostech (skupinové práce studentů, hry zaměřené na osobnostní rozvoj a spolupráci, tvůrčí a kreativní činnost, atd.). Studenti jsou v rámci studia těchto předmětů vedeni také k sebereflexi svých činností, sebereflexe studentům pomáhá při hodnocení jejich chování v určitých situacích.

V této kapitole se budeme věnovat možnostem osobnostně sociálního rozvoje v rámci profesní přípravy sociálních pedagogů. Zaměříme se především na psychosomatickou přípravu, protože právě tento způsob rozvoje studentů je aplikován na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, na které proběhlo výzkumné šetření, jenž je součástí praktické části této práce. Věnovat se budeme také dalším možnostem osobnostní přípravy studentů, konkrétně věnujeme pozornost Sociálně psychologickému výcviku a Osobnostně sociální výchově.

2.1 Psychosomatická příprava

Psychosomatické disciplíny jsou těsně spjaty s osobností Ivana Vyskočila a katedrou autorské tvorby a pedagogie DAMU. Právě prof. Ivan Vyskočil tuto katedru v roce 1992 založil a až do roku 2003 ji také sám vedl. Na akademické půdě této katedry je uskutečňováno alternativní, psychosomaticky orientované pojetí studia dramatické kultury a tvorby. Praktické i teoretické pojetí studia je zaměřeno na hledání a prohlubování autorského přístupu ke studiu, na schopnost tvořivé komunikace a reflexe vlastní práce, jádrem problematiky je bezprostředně vztahová komunikace. (Vyskočilová, 1997, s. 4)

Pedagogické působení v rozmanitých vztazích a situacích, je, obdobně jako herectví, jednáním. Toto jednání by mělo být vědomé, komunikativní, tvořivé a produktivní a v tomto ohledu také osobnostní a především autentické, jak je to jen možné. Otázkou zůstává, jak k takovému jednání osobnosti dospět. Z hlediska výchovy a vzdělávání ale také z hlediska duchovní kultury jde o zkoumání, studium a výchovu kvalit k tomu, aby veřejné

vystupování bylo prezentací, realizací a obrazem vědomé mravní osobnosti. To je předmětem výchovy a vzdělávání především těch, jejichž povolání a seberealizace je záležitostí veřejného vystupování. Psychosomatický základ veřejného vystupování má stejný význam a smysl, jedná se o proces, celostní, bytostní a osobnostní. Psychosomatický základ je rozvíjen v jednotlivých disciplínách, kdy pojem disciplína je užíván kvůli vědomí vnitřního řádu a kvůli potřebě tento řád, jeho společné principy, vzájemné propojování bezprostředně prožít, poznat a především vyjádřit. V rámci psychosomatických disciplín je zkoumána a studována disciplína těla, hlasu, řeči, herecké improvizace a disciplína dialogického jednání, jenž je svým způsobem integrující. Cesta studia těchto disciplín, je cestou programově prožitkovou, zkušenostní, je to cesta reflexe, primárních prožitků a zkušeností a v tomto ohledu tedy cestou sebepoznání, živé, vynalézavé a tvořivé praxe. (Vyskočil, 2011, s. 11-14)

Vyskočil uvádí (2011, s. 14), „že jde o to, aby disciplína těla a pohybu učila, otevírala a zakládala cestu k tomu být tělem a pohybem, disciplína hlasu k tomu být hlasem, disciplína řeči k tomu být řečí, disciplína herecké improvizace k tomu být hrou, disciplína dialogického jednání s vnitřním partnerem k tomu být dialogickou existencí, být partnerem.“

Vztah všech psychosomatických disciplín, jejichž výčet je uveden výše, jsme pro lepší přehlednost znázornili pomocí grafického schématu. Z tohoto schématu vyplývá, že dialogické jednání je svým způsobem disciplínou integrující, jeho studium by nebylo kompletní bez studia ostatních psychosomatických disciplín, neboť všechny psychosomatické disciplíny mají svůj význam a vzájemně se doplňují. (Andrysová, 2011, s. 112)

Schéma 1: Vztah psychosomatických disciplín



2.1.1 Psychosomatická kondice

Psychosomatická kondice vzniká v průběhu studia psychosomatických disciplín, přičemž její projevy jsou patrné během dvou až tří let. Psychosomatickou kondici můžeme chápat jako jistou zralost, připravenost, pohotovost a někdy také jako potřebu, chuť či puzení veřejně vystupovat, jednat, chovat se, prožívat přímo, bezprostředně, spontánně, kreativně a produktivně, svobodně a odpovědně, ve zpětné vazbě zcela kvalitně. Záleží především na tom „být v kondici“ nežli tuto kondici pouze mít. Být v kondici obvykle aktivuje intuici, imaginaci a autorský postoj a občas také autorskou tvorbu. (Vyskočil, 2011, s. 14)

Psychosomatická kondice se utváří a rozvíjí pomocí hry, kterou je dialogické jednání, přednes, autorské čtení, autorská prezentace a podobně. Důležité je bezprostřední zkušenosti získané hrou reflektovat a písemně zapisovat, objevuje se také možnost o reflexích se studenty diskutovat ve skupině. Hra je spojena s jednáním, můžeme s jistým zjednodušením říci, že hra, zkušenosti, kondice a jednání tvoří pojmový základ psychosomatických disciplín. Nehovoříme tedy o samostatných, dílčích prvcích těchto disciplín, ale o propojeném celku. (Švec, 2011, s. 124)

Schéma 2: Vztah hry, zkušenosti, kondice a jednání (Švec, 2011, s. 124)



2.1.2 Dialogické jednání s vnitřním partnerem

Směřujeme-li v rámci edukace k všestrannému a harmonickému rozvoji osobnosti, neměli bychom se omezit pouze na předávání vědomostí, které je doplněno jen o praktická cvičení. Přírozenou součástí studia by mělo být také psychosomatické seznámení (setkání) se sebou sama. Student by měl mít možnost v rámci svého studia poznávat jaký je a kým vlastně je. Právě tomuto sebepoznání výrazně pomáhá dialogické jednání s vnitřním partnerem. (Andrysová, 2011, s. 103)

„Dialogické jednání vychází ze zkušenosti, že člověk, zpravidla o samotě, mluví nebo si hraje sám se sebou. Ozývá se v něm vnitřní partner. A v dialogickém jednání jde o

to, aby byl dialog s vnitřním partnerem produkován veřejně, ve skupině několika kolegů – studentů a vysokoškolského učitele, který má s touto disciplínou praktické zkušenosti a zažil ji sám na sobě.“ (Vyskočilová, Švec, 2008, s. 100)

Hlavním cílem dialogického jednání s vnitřním partnerem neboli rozvoje dovednosti být si sám sobě partnerem je, aby studenti poznali, psychosomaticky procítili, co to znamená vést dialog se svým vnitřním partnerem. Tento dialog považujeme za základ pro autorské a tvořivé jednání jedince v sociálních situacích. Dílčími cíli tohoto dialogu jsou:

- Zdokonalení schopnosti vést dialog s „vnitřním partnerem“, vlastním tělem (umění naslouchat svému tělu jako zdroji informací a zároveň schopnost interpretace těchto získaných informací)
- Uvědomění si existence intrapersonální komunikace a jejích možností
- Zvládání stresových situací v souvislosti s veřejným vystupováním
- Rozvíjení schopnosti využívat dialogičnost myšlení
- Rozvíjení schopnosti být si sám sobě partnerem (Andrysová, 2011, s. 106)

V rámci této disciplíny studenti nedostávají téměř žádné instrukce, co mají dělat. Lektor jim na začátku semináře sdělí pouze následující: *Pokuste se o dialogické jednání sám se sebou, jakožto vnitřním partnerem* (nepleťme si ale toto jednání se samomluvou). Studenti mají za úkol jednat sami za sebe se svým vnitřním partnerem v dané situaci veřejné samoty. Účastníci jsou vedeni k tomu, aby předem nepřemýšleli nad tím, co budou říkat, zároveň jsou upozorněni, aby nespěchali a aby se nadměrně neodsuzovali, neposuzovali, nebránili aktivitě a nezneklidňovali se. Místnost, v níž se seminář odehrává, je rozdělena na dvě poloviny, první polovina je vyhrazena pro jednání jednoho z nich, ve druhé polovině sedí ostatní účastníci, z nichž se nyní stali diváci. (Vyskočilová, Švec, 2008, s. 100)

Co potřebují studenti, kteří budou v praxi působit na lidi, po absolvování dialogického jednání získat? Tito studenti potřebují být tvořiví, umět rozlišovat, kdy mají jednat mechanicky a kdy by neměli zůstat jen u zvyků, potřebují pochopit svůj výraz (v čem spočívá jeho síla, k čemu inklinuje). Zároveň potřebují rozvíjet svou představivost, své reakce v nových situacích a schopnost předjímat další situace. (Vyskočilová, Švec, 2008, s. 100)

2.1.3 Autorské čtení a psaní

Autorská tvorba v pojetí alternativy znamená nejen dobírání se a utváření uměleckého autorského postoje, ale především také životního – v tomto ohledu odpovědného, etického, primárně tvořivého – autorského a spoluautorského postoje. Jedná se tedy po všech stránkách o vědomý, programový postoj, který je pravým opakem konzumního. (Vyskočil, 2011, s. 11)

Pro studenty je vždy velmi obtížné, když mají za úkol přečíst vlastní (autorský) text). Rozdíl mezi přednesem cizího textu a autorským čtením můžeme zjednodušeně vyjádřit takto (Švec, 2008, s. 42):

Tabulka 2: Rozdíl mezi přednesem a autorským čtením

Přednes	Autorské čtení
Studenti čtou uzavřený hotový text jiného autora, čtou jej po smyslu.	Studenti čtou otevřený, vlastní autorský text. Při jeho čtení se zároveň poslouchají a vnímají druhé (posluchače).

Autorské čtení je otevřenou hrou, při které vycházíme z vlastních hypotéz, co by měl náš text u posluchačů vyvolat, zároveň při jeho tvorbě zvažujeme možné kontrasty (co kdyby...). Důležité je také, abychom si získali posluchače, kteří se budou chtít našeho pokusu zúčastnit. Text by měl vyvolávat pozornost druhých, aby s námi vstoupili do hry (posloucháním, svými reakcemi v průběhu našeho čtení), svým vstupem nám posluchači poskytují zpětnou vazbu. Autorské čtení vyžaduje notnou dávku odvahy, do čtení bychom měli vložit energii tak, aby zasáhla druhé, důležitou roli hraje také náš cíl a obsahová a rytmická skladba textu. Čteme-li například text, který považujeme za nudný, potom je i naše autorské čtení nudné. Cílem této disciplíny je naučit studenty funkčně psát a tím i funkčně myslet. Autorské čtení a psaní nemusí představovat umění, jde spíše o to, abychom byli schopni srozumitelně sdělovat své myšlenky, a zároveň také zjišťovat to, jak náš text přijímají druzí. (Švec, 2008, s. 42)

2.1.4 Výchova k hlasu a řeči

Hlas je bezesporu jedním z nejpozoruhodnějších lidských nástrojů, který nám pomáhá vyjádřit naše myšlenky a pocity, umožňuje nám komunikovat s druhými a začleňuje nás do společnosti. Právě hlas, jeho intonace a barva jsou nesmírně důležité při práci s lid-

mi. Abychom mohli úspěšně komunikovat s ostatními, musíme se naučit pracovat a ovládat svůj hlasový projev podle situace, v níž se právě nacházíme. Právě s těmito úkoly pracuje výchova k hlasu a řeči.

Vyskočil (2011, s. 49) mluví o hlasu následovně: „Hlas je hnutí, je pohyb, aktivita. A to směrem ven, do světa. Jestliže to je pohyb vědomý, záměrný, utvářený, je hlas gesto a jednání. Jeho tvorba a kvalita tedy není záležitostí jen hlasových orgánů a technik, nýbrž je záležitostí veškeré psychosomatiky, celé bytosti.“ Abychom mohli plnohodnotně využívat svůj hlas, musíme také zapojit náš sluch a aktivně naslouchat, jak druhým tak také sami sobě.

Skutečně kvalitní a dokonalý hlas nijak nesouvisí s bohatou slovní zásobou či rétorickou dovedností, mnohem důležitější je pro hlasový projev spojitost správného dýchání s vitalitou celého těla. Tajemství spočívá ve způsobu uvolnění a celkovém tělesném dýchání, jež nám umožňuje projevit živost proudící celým tělem, aniž by došlo ke svalové nebo duševní strnulosti. (Válková, 2008, s. 25)

Zkušenosti ukázaly, že zvuková kvalita hlasu patří k nejdůležitějším lidským projevům a vnímavého posluchače upozorňuje zcela nezávisle na myšlenkovém obsahu sdělení na psychosomatický stav řečníka. Nezvratným poznatkem zůstává, že hlasové dispozice, to je stavba hlasového aparátu a psychosomatické předpoklady člověka, jsou neopakovatelné a nenapodobitelné. Uvědomělá práce s hlasem vede k otevírání, uvolňování a rozvíjení psychiky, tedy k vědomému spoluutváření osobnosti, toto platí také i ve zpětné vazbě. Funkční kvalita hlasu může být chápána jako zrcadlo psychosomatiky člověka a obohacuje jeho lidskou výpověď o výraznou dimenzi, pro kvalitní výkon nejen pedagogických profesí je nezaměnitelná. (Válková, 2008, s. 26)

2.2 Sociálně psychologický výcvik

Sociálně psychologický výcvik má své nezastupitelné místo v profesní přípravě pedagogů, psychologů a dalších příbuzných oborů. Tento výcvik je zaměřen především na rozvoj sociálních dovedností a na prohlubování profesních kompetencí studentů. Cílem výcviku však není nabytí konkrétních dovedností, vedoucích ke zlepšení komunikace. Najde-li člověk odvahu otevřít se, učit se naslouchat druhému a rozumět jeho jednání, může tento výcvik jedinci pomoci zlepšit kvalitu života, protože kontaktem s lidmi trávíme podstatnou část našeho života. Sociálně-psychologické výcviky na českých vysokých ško-

lách pomáhají studentům osvojit si základní sociální dovednosti v daném oboru jako součást jejich profesní přípravy, přičemž zavádění sociálně psychologického výcviku do studia na vysokých školách je spojeno se jménem Soni Hermochové. (Kolařík, 2011, s. 13)

„Sociálně psychologický výcvik je založený zejména na osobní prožitkové zkušenosti, ale zároveň vychází a je propojený s relevantními teoretickými poznatky a příslušnými vědomostmi. Jeho účinnost souvisí s procesy interiorizace a exteriorizace. Efektivita výcviku se tedy nemění tím, že účastník umí popsat např. neverbální prvky komunikace, ale podstatné je, že s nimi dovede „pracovat“, dovede posuzovat a ovlivňovat jejich působení v interakci.“ (Gillernová, Štětovská, 2001, s. 23)

Pro úspěšnost výcviku je důležité, aby byl dobře připraven a zvládnut jak po stránce obsahové, tak po stránce metodické, jeho úspěšná realizace a efektivita souvisí s celou řadou proměnných. Tyto proměnné se vztahují k práci trenéra, k výběru technik, cvičení nebo her, k charakteristice výcvikové skupiny i dynamice skupinových dějů, souvisejících s materiálním zajištěním kurzu, jeho organizačním a časovým harmonogramem. (Gillernová, Štětovská, 2001, s. 23)

Sociálně psychologický výcvik má následující cíle (Kolařík, 2011, s. 17):

- Výuka a výcvik specifických sociálních dovedností nebo jejich rozšiřování a zlepšování (sensitivita, asertivita, komunikace, kooperace a mnohé další).
- Získání dovedností řešit interpersonální konflikty a problémy.
- Porozumění skupinovým interakcím.
- Optimalizace svého organizačního, pracovního, výchovného či jinak podle profese specifikovaného jednání.
- Zlepšení a prohloubení sebepoznání na interakční úrovni (zlepšené interpersonálního náhledu a uvědomování si odezvy vlastního působení na druhé).

Postupy, jimiž jsou strukturální a dynamické aspekty objasňovány a ovlivňovány, mají ve většině případů povahu herní aktivity, ať již bývají nazývány jakkoliv. Hry se stávají důležitou pomůckou pro vedení skupin a usnadňují spojit nároky kladené na činnosti skupiny z hlediska plnění skupinových cílů a uspokojování individuálních potřeb jednotlivců. Za společné znaky můžeme považovat následující:

- Hravost situace, zahrnuje elementy zvědavosti, experimentace, ochota podstoupit určité riziko i radost z objevování nových možností.

- Většina situací zahrnuje ve zjednodušené podobě hlavní znaky skutečných životních či skupinových situací. Soustředí-li účastníci pozornost do jednoho ohniska je pro ně snazší pochopit určité vazby než v nepřehlédnutelné reálné situaci.
- Využití některého ze známých postupů můžeme chápat jako psychologickou intervenci, jako zásah do stávající sociální struktury a dynamiky skupiny. (Kolařík, 2011, s. 34)

2.2.1 Podmínky sociálně psychologického výcviku

Při přípravě sociálně psychologického výcviku je nutné zvážit několik základních rovin a podmínek, které jsou výchozí pro vlastní náplň a formu realizace výcviku. Dle Gillernové a Štěkovské (2001, s. 32) se jedná především o následující tři podmínky:

- 1) **Časový harmonogram** – výcviky probíhající 8-12 hodin (jednorázově, či ve dvou krátkých setkáních) jsou pouze ukázkou způsobu rozvíjení osobnosti, motivují jedince k tomu, aby rozvíjeli své schopnosti a dovednosti. Teprve výcvik trvající více než 30 hodin má efekt na osobnost jeho účastníků.

Rozsáhlejší výcvikové kurzy mohou probíhat:

- Formou kratších pravidelných setkání - dlouhodoběji dávkovaná výcviková práce s možnostmi postupného zařazování rozvíjených dovedností do reálných situací (některým jedincům však kratší úsek nestačí k tomu, aby se před skupinou otevřeli).
 - Formou vícedenních výcvikových bloků - výhodou je intenzita působení jednotlivých výcvikových postupů, přispění skupinové dynamiky a možnosti práce se skupinovou atmosférou. Nevýhodou se může stát obtížnost přenesení prožitků a získaných dovedností z výcvikové skupiny do reálného života.
- 2) **Organizační zázemí** – v závislosti na struktuře zamýšleného programu a na možnostech účastníků a lektorů je důležité zvažovat odpovídající zázemí výcviku (jedná se především o prostory určené ke konání kurzu, pomůcky potřebné pro plánované aktivity, a také o ubytování, stravování a technické podmínky celého kurzu). (Kolařík, 2011, s. 33)
 - 3) **Sociální podmínky** – jedná se o podmínky, které se podílejí na vytvoření příznivého emočního klimatu ve skupině a přiměřeného psychologického bezpečí pro náročné experimentování s chováním v různých sociálních situacích. (Gillernová, Štetovská, 2001, s. 33)

2.2.2 Výcvikové skupiny

Jedním z pilířů, na nichž stojí sociálně psychologický výcvik, je tréninková skupina. Práce ve výcvikové skupině umožňuje přirozený vývoj skupiny a klade důraz na důvěru a psychické bezpečí skupiny a zároveň jí umožňuje růst tempem respektujícím možnosti růstu všech členů dané skupiny. Přirozený vývoj výcvikové skupiny obsahuje následující fáze: seznámení, spolupráce, komunikace, důvěra a sebepoznání. Jednotlivé fáze se vzájemně překrývají, avšak respektování uvedeného pořadí je považováno za zásadní pro fungování celé skupiny. (Kolařík, 2011, s. 50)

Na začátku kurzu je velmi důležité ujasnit si očekávání všech účastníků výcviku a zadavatele kurzu, zjištění zaměření skupiny, vymezení výcvikových cílů a aktualizace zkušeností členů skupiny patří k nejdůležitějším úkolům. Jejich naplnění působí pozitivně na počáteční naladění celé skupiny a podílí se na budování dobrého emočního klimatu. Důkladně promyšlený a adekvátně sestavený program kurzu umožňuje pružně reagovat na potřeby a přání skupiny a její aktuální stav. (Gillernová, Štetovská, 2001, s. 33-34)

Mnohdy se setkáváme se skupinami, které preferují ve svých cílech a očekáváních rozvíjení profesních dovedností nebo interpersonálních a sociálních vztahů, v nichž žijí, přičemž sociálně psychologický výcvik pracuje, jak s reálnými skupinami, tak s formálně ustanovenými výcvikovými skupinami. Důležitou roli hraje také počet členů ve skupině. Pro rozvoj sociálních dovedností je ideální skupina, čítající 15 členů. Současně je také důležité, aby všichni účastníci sociálně psychologického výcviku, přijímali svou účast na skupinové práci jako dobrovolnou. (Gillernová, Štetovská, 2001, s. 34)

2.3 Osobnostní a sociální výchova

Osobnostní a sociální výchova je nedílně spjata s osobností Josefa Valenty, je ukotvena v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a je pokládána za průřezové téma číslo jedna. V Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnaziální vzdělávání se na stejné pozici objevuje téma Výchova k sociálním dovednostem. Prvky osobnostní a sociální výchovy však můžeme nalézt také na úrovni vyššího a vysokého odborného vzdělávání. (Valenta, 2004, s. 9-10)

Osobnostní a sociální výchova je definována jako praktická disciplína zabývající se rozvojem klíčových životních dovedností, jinak řečeno je to disciplína zaměřující se na rozvoj životních kompetencí v oblasti osobního života se sebou samým i života v mezilid-

ských vztazích. Témata, jimiž se OSV zabývá, jsou ve své podstatě oblasti lidských dovedností, vlastností, rysů, schopností, postojů a modelů lidského chování. Jedná se tedy o témata všem známá, která jsou součástí našich životů. (Valenta, 2006, s. 13-16)

Oborové cíle osobnostní a sociální výchovy jsou vymezeny ve dvou oblastech, v oblasti vědomostní, dovedností a v oblasti postojů a hodnot. K jejich naplnění dochází pomocí následujících témat:

- Osobnostní rozvoj (rozvoj schopnosti poznání, sebepoznání, sebepojetí, seberegulace a sebeorganizace, psychohygieny a kreativity)
- Sociální rozvoj (poznávání lidí, mezilidských vztahů, možností komunikace, kooperace)
- Morální rozvoj (řešení problémů, rozhodovací dovednosti, hodnoty, postoje a etika). (Valenta, 2006, s. 121 – 123)

Všechna témata Osobnostní a sociální výchovy, respektive jevy, které se za nimi skrývají, se vztahují ke každodenní realitě. Můžeme pozorovat také jejich vzájemné souvislosti, komunikace souvisí se vztahy, vztahy se sebepojetím a sebepojetí s duševním zdravím. V rámci didaktiky osobnostní a sociální výchovy je však dobré se těmto tématům věnovat jednotlivě. My si pro ukázkou uvedeme přehled témat osobnostní a sociální výchovy, která se věnují osobnostnímu rozvoji, jak je definuje Valenta (2005, s. 26 – 33):

- Sebeoznání a tvorba sebepojetí – napomáhá k tvorbě vyrovnaného sebepojetí – tedy dobrého vztahu k sobě samému založenému na znalosti svých vlastností, způsobů chování, atd. takovéto sebepojetí se stává základem osobní spokojenosti a předpokladem komunikační, vztahové a profesní úspěšnosti.
- Zdokonalení základních kognitivních funkcí – jedná se o rozvoj smyslového vnímání, pozornosti, soustředění, paměti, empatického vnímání, procesů fantazie, představivosti, atd.
- Seberegulace a sebeorganizace - učení se organizovat a plánovat svůj čas (time-management), učení se zvládat své prožívání a jednání (seberegulativní dovednosti)
- Psychohygieny – má dvě oblasti: prevence zatěžujících potíží, redukce již nastalých potíží
- Kreativita (s akcentem na sociální a estetickou stránku) – zaměřuje se na rozvoj obecných předpokladů tvořivosti a dále na rozvoj tvořivosti v oblasti sociálních vztahů. Ne-

jedná se tedy o kreativitu uměleckou, ale o kreativitu chování v soužití s druhými lidmi. (Valenta, 2005, s. 26-33)

2.4 Osobnostní příprava soc. pedagogů na Univerzitě Tomáše Bati

Mnohé fakulty připravující budoucí profesionály pro oblasti, jejichž doménou je veřejné vystupování a komunikace, tj. veřejné působení, zatím příliš nevyužívají psychosomatických disciplín pro jejich přípravu. Jedná se například o fakulty, na kterých jsou připravováni studenti na pomáhající profese (sociální pedagogové, vychovatelé, sociální pracovníci atd.). Na těchto fakultách jsou studenti velmi často poučeni o komunikaci pouze teoreticky a prakticky řeší zadané situace, úkoly. Výuka komunikace, rétoriky a dalších oblastí veřejného vystupování je často založena na tréninku a cvičení určitých technik komunikace. Studenti si tak osvojí určité postupy pro řešení konkrétních situací, ale ve většině případů probíhá tento proces bez hlubšího porozumění. V reálné mezilidské komunikaci mohou někdy tyto naučené techniky působit kontraproduktivně, například rutinní znalost asertivních technik může vést až k manipulaci s druhými lidmi. Psychosomatické disciplíny však sledují jiný cíl a to porozumět sobě samému a rozvinout vlastní tzv. psychosomatickou kondici jednat autenticky, tvořivě, a přitom odpovědně. (Švec, 2011, s. 123)

Na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně jsou prvky psychosomatických disciplín uplatňovány na Fakultě humanitních studií v rámci profesní přípravy sociálních pedagogů. Ve většině případů, jsou tyto seberozvojové předměty zařazovány do výuky formou povinně volitelných předmětů, ne všichni studenti tedy v rámci svého studia projdou psychosomatickou přípravou.

V akademickém roce 2014/2015 měli studenti prvního ročníku navazujícího magisterského studia kombinované formy v oboru Sociální pedagogika možnost zvolit si v zimním semestru předmět s názvem Psychosomatický základ jednání sociálního pedagoga. Cílem tohoto seberozvojového předmětu byl rozvoj studentovy psychosomatické (pedagogické) kondice. Studenti měli rozvíjet své schopnosti jednat autenticky a tvořivě v profesních, ale i v celé řadě dalších sociálních situací. Účelem bylo pochopení hráčské dimenze v jednání jedince a základu jeho autorství. Výše uvedených cílů je dosahováno prostřednictvím vlastní aktivity studentů, jež je sdílena ostatními členy skupiny, prožitku a sebereflexe. (portal.utb.cz, 2015)

V průběhu semestru měli studenti za úkol vypracovat osobní portfolio, které se skládalo z jejich autorských textů. Finálním výstupem pak byla improvizace na určité téma, případně vlastní interpretace zvolené předlohy. Obsah seminářů byl následující:

- Uvedení do psychosomatického základu lidského jednání
- Rozvíjení komunikačních dovedností
- Dialogické jednání (jeho principy, pokusy studentů)
- Hlas a jeho procítění (přednes, autenticita, srozumitelnost)
- Uvědomění si a pochopení vlastního výrazu
- Rozvíjení tvořivosti a představivosti
- Sebereflexe (portal.utb.cz, 2015)

3 EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE A VEŘEJNÉ VYSTUPOVÁNÍ

V předposlední kapitole se zaměříme na efektivní komunikaci a veřejné vystupování. Pozornost věnujeme komunikačním dovednostem, které jsou důležitým předpokladem pro působení jedince v pomáhajících profesích. Nedílnou součástí efektivní komunikace je bezesporu také schopnost aktivního naslouchání a zpětné vazby. V závěru kapitoly se zaměříme na sebe prezentaci a to především na autenticitu a kreativitu veřejného projevu.

Existuje celá řada nejrůznějších definic sociální komunikace, my jsme pro účely této práce zvolily definici komunikace, kterou uvádí Řezáč (1998, s. 107): „Komunikace je výpověď o tom, jak člověk chápe, vidí, interpretuje sebe, jiné lidi a vztahy mezi nimi. Výpověď člověka je vždy subjektivní a vždy je zároveň jak sdělením druhému, tak i výpovědí o sobě.“ Z definice vyplývá, že sdělení, jež se snažíme předat druhému, vypovídá mnoho i o nás samých, je tedy důležité, aby v rámci efektivní komunikace naše, jednání korespondovalo s naším prožíváním.

V návaznosti na výše uvedenou definici, si nyní uvedeme nejdůležitější charakteristiky komunikace, které můžeme shrnout do těchto základních bodů (Mikuláščík, 2003, s. 19):

- Komunikace je nezbytná k efektivnímu sebevyjadřování.
- Komunikace je přenosem a zároveň také výměnou informací, ať již v mluvené, psané, obrazové či činnostní formě, jenž je realizována mezi lidmi, což vždy projevuje určitým účinkem.
- Komunikace je výměnou významů mezi lidmi za použití běžného systému symbolů.

Abychom dovedli efektivně komunikovat a zároveň také vytvářet pozitivní a uspokojující vztahy s lidmi, musíme mít také pozitivní pohled na sebe sama – pozitivní sebepojetí. Tento pozitivní pohled na sebe samého není samolibostí, egoismem či nadutostí, jedná se o schopnost pohledu, jenž vede k očekávání toho, že uspějeme, obstojíme v každé sociální situaci. (Mikuláščík, 2003, s. 48)

Nyní se budeme v krátkosti věnovat oblasti veřejnému projevu, který můžeme charakterizovat jako komunikační situaci, v níž řečník osobně promlouvá k relativně početnému publiku. Veřejný projev podléhá celé řadě zákonitostí a k tomu, abychom při něm působili sebejistě je nutné osvojení řady dovedností. Veřejné mluvené projevy můžeme členit do dvou slohově odlišných typů (okruhů) projevů, jedná se o:

- 1) Informativní projevy – důraz je kladen zejména na obsahovou stránku projevů, převládá věcná a informativní složka, tento projev nám zprostředkovává poznání a pochopení něčeho nového.
- 2) Přesvědčovací projevy – v tomto případě klademe důraz na výrazovou stránku projevu, protože chceme zapůsobit na oblast lidského mínění. Zaměřuje se především na emocionální složku osobnosti posluchačů, úkolem tohoto projevu je zejména: posílení nebo zmírnění stávajícího postoje posluchačů, či motivace k určité specifické činnosti. (Žantovská, 2008, s. 23-24)

3.1 Komunikační dovednosti

Schopnost empatické a konstruktivní komunikace je považována za jeden ze základních a klíčových předpokladů pro působení pracovníka v pomáhajících profesích. Tato schopnost je založena na rozvinuté komunikativní kompetenci, která je pro interakci sociálního pedagoga s klientem velmi důležitá. Na osobnost sociálního pedagoga jsou v oblasti komunikace a rozhodování v nejrůznějších situacích kladeny vysoké nároky, sociální pedagog musí při své práci velmi často překonávat komunikační bariéry, jakými mohou být obavy z neúspěchu, osobní problémy, xenofobie, neúcta či nedůvěra. V takové situaci je třeba použít určité komunikační strategie a pokusit se o navození sociální důvěry mezi klientem a sociálním pedagogem potřebné pro úspěšnou komunikaci. (Jůvová, 2011, s. 65-66)

Komunikační dovednosti jsou, jak jsme již dříve uvedli, považovány za jedny z klíčových dovedností sociálních pedagogů. V rámci této kompetence hovoříme o následujících způsobilostech: verbální komunikační způsobilost (např. intonace, přiměřený hlasový projev); způsobilost komunikovat neverbálně (mimika, gestikulace, proxemika, atd.); schopnost aktivního naslouchání; schopnost poskytovat druhému zpětnou vazbu (dávání a přijímání zpětné vazby). (Hupková, 2011, s. 31)

Za základy komunikativní kompetence v sociálně pedagogické praxi považujeme následující schopnosti a dovednosti:

- Navázání důvěryhodného vztahu s klientem s přihlédnutím k interakcím s jeho okolím
- Utváření empirického vztahu ke klientovi
- Využívání asertivního chování při budování přirozené autority
- Aktivní naslouchání

- Poskytování zpětné vazby
- Diagnostika
- Zvládání konfliktních a zátěžových situací při komunikaci s klienty
- Adekvátně reagovat na patologické způsoby komunikace
- Ovládání verbální komunikace na vysoké úrovni – schopnost srozumitelně a smysluplně se vyjadřovat slovně i písemně
- Využívání poznatků o nonverbální a paraverbální komunikaci
- Umění sebe prezentace a sebeprosazení
- Sebereflexe
- Umění požádat o pomoc, přijmout ji a poskytnout
- Používání technik psychohygieny a relaxace jako prevence syndromu vyhoření (Jůvová, 2011, s. 67)

Komunikativní kompetence je multidisciplinárním komplexem, který je nutné uplatňovat v rámci profesní přípravy sociálních pedagogů, tato příprava by studenta měla seznámit s významem komunikace v dnešní společnosti. Sociální pedagog by měl disponovat dovednostmi aplikovat veškeré nabyté znalosti nejen při výkonu své profese, ale také při hodnocení vlastního projevu a při vytyčování cílů svého dalšího osobnostního rozvoje. (Jůvová, 2011, s. 68)

3.2 Aktivní naslouchání

Základním prvkem úspěšné komunikace je schopnost vzájemného naslouchání. Kvalitnímu naslouchání druhým lidem nám velmi často brání zaměřenost na sebe sama, netrpělivost či malý respekt k řečníkovi. Naše starosti a problémy často dominují a vše ostatní kolem nás nám přijde jakoby nevýznamné. Mnohdy, když s námi někdo hovoří, odbíháme v myšlenkách k jiným tématům, které se sdělením řečníka nesouvisí, či ho předbíhají, případně si v duchu formulujeme vlastní odpověď. Velmi často se účastníci diskuse nenechají domluvit a skáčou si do řeči. Gillernová (2001, s. 55-56) uvádí několik zásad efektivního aktivního naslouchání:

- 1) Je nutné, abychom svou pozornost zaměřily výhradně na řečníka.
- 2) Důležitá je ochota naslouchat a porozumět.
- 3) Vhodné je udržovat oční kontakt s řečníkem.
- 4) Projevování zájmu neverbálními prostředky.
- 5) Přiměřené slovní povzbuzování.

6) Kladení doplňujících otázek.

7) Shrnutí a ujištění se o správnosti sdělení (na závěr, případně v průběhu konverzace).

V podstatě můžeme říci, že trénink aktivního naslouchání je především tréninkem stability naší pozornosti, kromě dovednosti koncentrovat se, jde u odborníků z pomáhajících profesí o trénink empatického, vstřícného a zúčastněného naslouchání. V kognitivní oblasti se jedná o zbavování se předsudků, stereotypů a schémat vnímání. (Vybíral, 2005, s. 123)

Aktivním naslouchačem je tedy ten, kdo dovede pozorně vnímat informace, a ve svých představách dokáže udržet základní téma, o němž se hovoří. V průběhu rozhovoru se připravuje na dotazy, kriticky zhodnocuje a aktivně vyhledává, to co je zajímavé, svému partnerovi zároveň poskytuje odezvu na jeho sdělení a dává mu najevo, že jej soustředěně vnímá. V průběhu komunikace zachycujeme také emoční projevy řečníka a všímáme si také jeho neverbálních projevů. Aktivně naslouchající je ten, kdo reaguje, podporuje a dokáže dát druhému zpětnou vazbu. (Mikuláščík, 2003, s. 101-102)

Nyní se budeme v krátkosti věnovat zpětné vazbě, které je do jisté míry součástí aktivního naslouchání. Níže uvádíme několik možných způsobů, jakými může být zpětná vazba poskytována. Zpětná vazba by měla být především:

- Popisná – popisujeme svou reakci i reakci druhého, nezabýváme se morálním hodnocením
- Konkrétní – např. „Právě teď jsem měl pocit, že jsi nenaslouchal tomu, o čem mluvím ostatní...“
- Svým obsahem a formou přiměřená tomu, komu je určena, jasně a přesně formulovaná
- Zaměřená na oblasti, v nichž se může náš partner změnit.
- Co nejúčinnější, je v tom případě, kdy o ni jedinec sám požádá.
- Poskytnuta obvykle co nejdříve po události, k níž se vztahuje.
- Obsahově i věcně správná. (Kolařík, 2011, s. 63-64)

3.3 Sebe prezentace

Sebe prezentací rozumíme to, jakým způsobem člověk vystupuje, jak se předvádí před jinými se záměrem vytvořit implicitní zprávu o tom, co je reálné a důležité v daném způsobu interpretace. Za sebe prezentací považujeme každou aktivní interakci, každé chování, kterým jedinec působí na ostatní členy společnosti. Abychom při své prezentaci neu-

padli do stereotypů psaní zpráv či do formálních kliše ve veškeré verbální komunikaci, měli bychom se snažit vystupovat sebevědomě. Každý z nás má jiné předpoklady, talent pro účinnou sebe prezentaci, to však neznamená, že by se efektivní a charismatická sebe prezentace nedala naučit. Při přípravě prezentace bychom měli mít na paměti, těchto 5 klíčových oblastí:

- Rozhodnutí o účelu naší prezentace
- Promyšlení tématu prezentace
- Sběr podkladů
- Posouzení psychologické stránky prezentace a posluchačů
- Nácvik prezentace (Mikuláščík, 2003, s. 148-150)

Mezi další doporučení, která nám mohou pomoci při naší sebe prezentaci, patří důraz na přirozenost mluveného projevu (oproštění se od zlovyků a stereotypů, respekt zákonitostí např. rytmu – pomlky, frázování, atd.). Při prezentaci je také důležitá potřeba nabití vědomí, že komunikujeme a že tím navazujeme vztah s druhými. Naučené věty, ač jsou logicky a dobře vysloveny ještě nemusí komunikovat s divákem právě proto, že z nich často číší naučenost a mechanika. Je důležité opakovaně poslouchat, co textem říkáme, a říkat jej s vědomím, že k někomu promlouváme. (Čunderle, 2011, s. 63- 65)

3.3.1 Autenticita a kreativita projevu

Chceme – li naše posluchače či klienty svým výstupem zaujmout, upoutat jejich pozornost, měli bychom být ve svém projevu autentičtí a pokusit se také o kreativní zpracování naší prezentace. Právě opravdovostí a tvořivým pojetím můžeme oslovit nejednoho posluchače. Dobrou zprávou je, že na obou těchto prvcích sebe prezentace můžeme aktivně pracovat a zdokonalovat je. Nyní se autenticitě a kreativitě projevu budeme věnovat trochu podrobněji.

„Být na veřejnosti sami, sami za sebe, sami sebou možná neznámá chtít pouze nějak vypadat, splnit úlohu, odehrát roli, nýbrž naplnit ji, být ve věci, být zaujatý, účastný, přiznávající, jednající. Také být naplno, být nějaký, někým, existovat.“ (Slavíková, 2005, s. 56)

Autentické chování je běžně vnímáno jako přirozený tělový projev, týkající se jak oblasti vnějšího viditelného chování, tak také vnitřního prožívání (sebe prožívání). Sebe prožívání může být schematicky řečeno dvojího druhu:

- Sebeprožívání, při němž je jedinec v souladu sám se sebou – jedinec má v tomto případě v relativním pořádku svůj sebeobraz, má tedy zdravou míru vědomí vlastní hodnoty a sebejistoty. Jedná se o stav, kdy je člověk ve shodě ve smyslu fyzickém i psychickém.
- Sebeprožívání, při němž jedinec není v souladu sám se sebou – jedinec se vidí jinak, než jakým skutečně je, je například nespokojen sám sebou, má pocit, že jej druzí neoceňují v souladu s jeho kvalitami, atd. (Valenta, 2004, s. 50)

V obou výše zmíněných případech se jedinec může chovat autenticky, v prvním případě je jeho chování obvykle uvolněné a je na něm vidět soulad s prožíváním a pozitivní orientace na partnera v komunikaci. Ve druhém případě můžeme nalézt rušivé prvky, agresivní tendence, neklid a mnohdy můžeme zaznamenat také rozpory mezi tím, co jedinec prožívá a co se snaží v dané situaci prezentovat. První varianta projevu je obecně výhodnější, pro mnoho lidí je ovšem tento způsob autenticity velmi obtížný, právě z toho důvodu, že předpokládá ono „bytí v souladu sám se sebou“. (Valenta, 2004, s. 50)

Autenticita je také velmi často spojována s pojmem psychosomatická kondice, kterému jsme se již dříve v této práci věnovali. Karafa (2000, s. 79) hovoří o autenticitě jako o pravosti, původnosti či o plnohodnotném lidském bytí, zároveň také shrnuje autentičnost jako ponoření se do hry s plným vědomím vlastní existence a zachování její pravosti, původnosti a zodpovědnosti. Opravdovost neboli autenticita je považována za jeden z nejdůležitějších aspektů opravdové komunikace, klíčové je v tomto případě autentické hledání vlastní podoby reakce na danou situaci.

Tvořivá komunikace je komunikace s rysy originality, osobitosti, zajímavosti, pohotová a schopná variací a obměn sebe samé, rovněž dobře vyjadřující obsah sdělení. Tvořivost vyžaduje obecně jistou míru uvolnění a současně aktivace, koncentrace na tvorbu, fantazie, představivosti, a v oblasti nonverbální komunikace rovněž také schopnost zvládat tělo a prostor tak, aby nápad mohl být opravdu uskutečněn. (Valenta, 2004, s. 75)

Tvořivost neboli kreativita je schopnost vytvořit něco nového, neobvyklého a cenného, její podstatou je nacházet nové vztahy, problémy, odchylovat se od běžných řešení a nepodléhat konformitě. Každý z nás je nadán jiným stupněm tvořivosti, avšak ať už je míra tvořivosti každého z nás jakákoliv, můžeme ji rozvíjet a zvyšovat (např. pomocí sociálně psychologického výcviku či psychosomatických disciplín). V podstatě je tvořivost podmíněna těmito následujícími faktory:

- kognitivní faktory - nejdůležitější je divergentní myšlení, flexibilita myšlení, slovní plynulost, originalita a fantazie
- osobnostní faktory – zde je nejčastěji uváděna nekonformnost, a estetická, emocionální i sociální citlivost
- motivační faktory – do této oblasti spadá potřeby seberealizace, sociálního uznání a také široké zájmy. (Komárková et. al., 2001, s. 101)

Na tvorbu tvořivého textu se zaměřuje jedna z psychosomatických disciplín, jíž je Autorské psaní. V rámci této disciplíny se studenti snaží o tvořivé zpracování nejrůznějších příběhů, a při jejich následné prezentaci se pak snaží o to, co nejvíce zaujmout své kolegy. V praktické části věnujeme kreativě pozornost především při analýze studentských portfolií, kdy se studenti při jejich vypracovávání měli pokusit právě o tvůrčí psaní.

4 SEBEREFLEXE

V závěrečné kapitole se budeme v krátkosti věnovat otázkám sebereflexe. Sebereflexi můžeme chápat jako jednu z dalších možností našeho osobnostního rozvoje, s jejíž pomocí můžeme efektivněji zpracovávat, jak dění kolem sebe, tak také naše vnitřní pocity z dané situace. Sebereflexe nám tedy pomáhá při analýze našeho chování, jednání a prožívání v kontextu sociálních situací. V této kapitole uvádíme také příklad obsahové analýzy, která byla zpracována právě na základě sebereflexivních deníků studentů, kteří absolvovali psychosomatickou přípravu.

V současné době můžeme pozorovat změny v profesní přípravě pedagogů, tento posun spočívá především v tom, že se student stává pedagogem tím, že zkouší jednat v různých situacích. Postupně se vyladuje na jednání, čímž získává pedagogickou kondici, tento proces má svoje zákonitosti a obsahuje nejen rozumovou, ale i emocionální a tělovou dimenzi. Při zkoumání povahy pedagogických dovedností a znalostí a obzvláště procesu jejich utváření byl potvrzen předpoklad, že cestou k porozumění pedagogickým znalostem nejsou různé doporučované techniky nácviku dovedností, nýbrž učení se těmto znalostem prostřednictvím pedagogických zkušeností s využitím sebereflexe studentů. (Švec, 2008, s. 35)

V literatuře je sebereflexe chápána jako proces restrukturalizace mentální reprezentace pedagogické zkušenosti subjektů. Ve své podstatě se jedná o zamýšlení se jedince nad sebou samým, zpětné ohlédnutí se za svými myšlenkami, pocity, postoji a svým jednáním. Sebereflexí můžeme chápat také jako vnitřní dialog, který vede student či učitel sám se sebou. Při této formě sebereflexe jde o uvědomování si svých poznatků, zkušeností, myšlenek z řešení pedagogických problémů a situací. V rámci tohoto dialogu dochází k popisu a analýze, popřípadě k hodnocení a zobecňování pedagogických poznatků, způsobů jednání a prožitků, které si jedinec zpětně vybavuje. (Švec, 1998, s. 114-115)

Sebereflexe, která je chápána jako vnitřní dialog, je založena na kladení otázek, tyto otázky mohou pocházet z vnějšku (otázky a podněty učitele) nebo přímo z vnitřní potřeby studenta (otázky, které si jedinec pokládá sám). Zkušenosti naznačují, že účinná sebereflexe předpokládá osvojení si dovednosti vést se sebou vnitřní dialog. Mezi tyto dovednosti patří např. dovednost klást si seberefektivní otázky, vyjadřovat tyto otázky písemně, dovednost hodnotit svou činnost, a další. Velmi často jsou studentovi odpovědi na seberefektivní otázky písemně zaznamenávány do sebereflexivního deníku. Opakovaná vnější čin-

nost jedince postupně přechází ve vnitřní činnost, která je charakteristická intenzivnější myšlenkovou aktivitou jedince. (Švec, 1998, s. 115)

„Sebereflexe studentů je součástí poznávání a učení, je to východisko autoregulace činností studenta. Písemně vyjádřená sebereflexe je „paměť“ toho, co při tom prožíval a co z toho poznání vyvozuje. Není to však pouhé ponoření se „do sebe“, pouhá introspekce, ale také pohled do budoucnosti, uvědomění si toho, jak mohu na své mohoucnosti, resp. kondici dále pracovat. K písemným reflexím se může student vracet, porovnávat svůj posun, ale i dosud nevyužitá rezervy v autentickém tvořivém jednání s druhými.“ (Andrysová, Švec, 2010, s. 188)

Sebereflexivní deníky mohou sloužit také jaké měřítko pro sledování nárůstu dovedností. Pro lepší názornost uvedeme příklad z praxe, při kterém byla využita obsahová analýza sebereflexivních deníků studentů. Cílem této analýzy bylo vyhodnocení rozvoje pedagogické kondice z pohledu studentů. V rámci této analýzy byly definovány čtyři aspekty: kognitivní, afektivní, psychosomatický a hodnotící, ke každému z nich byly také stanoveny příklady sebereflexivních otázek. V následující tabulce je vždy uveden konkrétní aspekt a příklady otázek, které se k němu vztahovaly. (Andrysová, 2011, s. 147-148)

Tabulka 3: Příklad aspektů obsahové analýzy

Aspekt	Příklady otázek
Kognitivní aspekt	Co jsem zvládla? V čem se zlepšuji? Co mi ještě nejde?
Afektivní aspekt	Co jsem prožívala při vystupování? V čem cítím změnu?
Psychosomatický aspekt	Co z psychosomatické přípravy si uvědomuji v situacích a při svém jednání?
Hodnotící aspekt	Čím mě předmět obohatil, co mi takto pojatá příprava přinesla?

Autoři při vyhodnocování výše uvedené obsahové analýzy objevili velmi zajímavou skutečnost, zjistili, že studenti jsou zvyklí především na hodnocení práce a osobnostních kvalit svých učitelů a kolegů. Skutečnost, že by stejným způsobem měli nahlížet a posuzovat také sami sebe byla pro mnohé z nich překvapivým zjištěním. Kromě toho se řada studentů staví do pasivní úlohy příjemce informací, který nemá žádný podíl na výsledku edukace, především v případě vlastního neúspěchu. (Andrysová, Švec, 2010, s. 189)

Dále bylo ze zmíněné obsahové analýzy zjištěno, že soubor vědomostí a dovedností, jimiž by měl být vybaven každý student či absolvent sociální pedagogiky nelze získat pouhou návštěvou přednášek a studiem odborné literatury. Máme-li být schopni reagovat a řešit nejrůznější situace, měly bychom dobře znát sami sebe a aktivně zapojit celou svou osobnost. Právě tato skutečnost je autory vnímána jako základní předpoklad pro práci v pomáhajících profesích. (Andysová, Švec, 2012, s. 193)

4.1 Reflexe jako možnost dalšího rozvoje

Pedagogika zkušenostního učení upozorňuje, že necháme-li to, co se odehrálo, jen na vnitřním zpracování jedince a bez opory v dalším učení, pak není vždy praktická zkušenost z akce náležitě využita či zhodnocena. Proto se doporučuje, aby na akci navazovalo další učení (reflexe) cestou verbalizace zkušenosti, výměny názorů s druhými i konfrontace se sebou samým, cestou ujasňování a pojmenovávání jevů, zážitků, zkušeností, atd. (Valenta, 2004, s. 116)

Reflexi můžeme chápat jako pokračování učení a jeho rozšiřování a optimalizaci (jedná se o konfrontaci minulé a nové zkušenosti). Reflexe tedy může přinést:

- Informace o dění během akce
- Hodnocení daného dění
- Zobecnění jevů, které se objevily při konkrétní akci
- Návrhy, jak získané informace a výsledky provedených hodnocení dále aplikovat (Valenta, 2004., s. 116)

Oblasti zacílení reflexí podle Valenty (2004, s. 121 - 122):

- Orientace na vlastní já – co jsem dělal (jak to popsat slovy), co jsem zažil, jak jsem se cítil, co si o celé akci myslím, jak se mi podařilo splnit úkol, jak hodnotím výsledek vlastní činnosti, co jsem naučil a co jsem se o sobě dozvěděl.
- Orientace k druhým – co mohu říci o ostatních účastnících, jak jsem vnímal ostatní při práci, co vlastně ostatní dělali, jak se mi podařilo poznat ostatní, jaké vztahy panují ve skupině – pomáháme si, soupeříme, spolupracujeme, co můžeme do budoucna zlepšit.
- Orientace k jevům - kdy a kde se můžeme v životě setkat s jevy, s nimiž jsme se setkali v průběhu dané aktivity, osobnost a komunikace – pocity a stavy komunikace – sebevědomí, zábrany, role a komunikace – fikce, přetvářka, manévry v komunikaci, tvořivost a komunikace, jak mohu do praxe aplikovat nové dovednosti, atd.

Za základní metodu reflexe považujeme diskusi případně monolog účastníka, v praxi lze použít i reflexe psané, kreslené či zahrané jako pantomima, či scénka. Klasické reflexe, které navazují po určité činnosti, mohou mít následující formy:

- Společná reflexe celé skupiny spolu s učitelem
- Soukromá reflexe (jednotlivce, skupiny) a následně reflexe společná
- U zkušenějších účastníků mohou probíhat pouze reflexe soukromé (Valenta, 2004, s. 123)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Jednou z možností, jak rozvíjet komunikační schopnosti a sebe prezentaci studentů je aplikace psychosomatických disciplín do výuky. Na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, konkrétně na fakultě humanitních studií postupně dochází k této aplikaci do výuky sociálních pedagogů. V zimním semestru akademického roku 2014/2015 jsou prvky těchto disciplín vyučovány v předmětu Psychosomatický základ jednání sociálního pedagoga. Tento povinně volitelný předmět si mohli zvolit studenti prvního ročníku navazujícího magisterského studia kombinované formy v oboru Sociální pedagogika.

„Jedná se o sebezvojevý předmět, jehož cílem je rozvoj studentovy psychosomatické (pedagogické kondice), což znamená schopnost autenticky a tvořivě jednat v profesních, ale i dalších životních situacích. Jeho smyslem je pochopení hráčské dimenze v jednání člověka jako základu autorství. Děje se tak prostřednictvím vlastní aktivity sdílené s ostatními členy skupiny, prožitku a sebereflexe. „ (portal.utb., 2014)

5.1.1 Stanovení hlavního cíle

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jaká je úroveň komunikačních dovedností studentů prvního ročníku navazujícího magisterského studia oboru Sociální pedagogika, kombinované formy, kteří absolvovali dobrovolně volitelný předmět Psychosomatický základ jednání sociálního pedagoga.

Švec (1998, s. 80) chápe komunikační dovednosti jako soubor dovedností jednotlivců vzájemně si předávat informace, postoje, očekávání a vstupovat do interakcí, dovednosti verbálně i neverbálně komunikovat; tj. vyjadřovat slovně i mimoslovně nejenom určité sdělení, ale také své emoce, potřeby a přání.

V průběhu seminářů dochází také k rozvoji pedagogické kondice, kterou v případě 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, jak teoretických, tak praktických, ale současně se jedná také o 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)

V rámci výzkumu budeme sledovat především tyto stránky komunikačních dovedností: prezentační dovednosti, jazykovou vybavenost, tvořivost, originalitu, sebereflexi a písemný projev.

Výzkumný problém byl stanoven na základě výše uvedených faktorů a byl formulován následovně: *Jaká je úroveň komunikačních dovedností studentů prvního ročníku navazujícího magisterského studia oboru Sociální pedagogika, kombinované formy, kteří absolvovali dobrovolně volitelný předmět Psychosomatický základ jednání sociálního pedagoga?*

5.2 Charakteristika výzkumu

K realizaci výzkumu byly použity, jak kvantitativní tak i kvalitativní metody, jedná se tedy o smíšený výzkum. Záměrem bylo využití příslušných metod tak, aby bylo možné řešit výzkumné otázky komplexněji.

Veškerá data byla získána od studentů prvního ročníku navazujícího magisterského studia oboru Sociální pedagogika kombinované formy. Tito studenti si v zimním semestru v akademickém roce 2014/2015 zvolili povinně volitelný předmět Psychosomatický základ jednání sociálního pedagoga.

Smíšený výzkum je složen z dotazníkového šetření, obsahové analýzy sebereflexí studentů, analýzy portfolií studentů a z nezúčastněného pozorování.

5.2.1 Kvantitativní část výzkumu

Cílem dotazníkového šetření bylo zjistit subjektivní vnímání úrovně komunikačních dovedností studentů prvního ročníku navazujícího magisterského studia oboru Sociální pedagogika kombinované formy.

Dílčí cíle výzkumu byly částečně inspirovány a vytvořeny na základě „pyramidy osobnostního rozvoje“, která nastiňuje jednu z podob osobnostně sociálního rozvoje a to konkrétně psychosomatickou přípravu na zlínské univerzitě, tak jak ji vypracovala Pavla Andrysová.

Tabulka 4: Pyramida osobnostního rozvoje (Andrysová, 2011, s. 104)

Schopnost autenticky jednat
Sebereflexe
Schopnost reagovat v nových situacích
Rozvoj tvořivosti a představitivosti
Uvědomění si a pochopení vlastního výrazu
Schopnost zaujmout druhé, poutavě vyprávět
Uvědomění si dialogičnosti svého prožívání
Rozvoj obecné dovednosti sociálně komunikovat

Dílčí cíle:

1. Zjistit, jak studenti subjektivně hodnotí své dovednosti sociálně komunikovat.
2. Zjistit, jak studenti hodnotí své schopnosti aktivně naslouchat druhým.
3. Zjistit, zda umí studenti ovládat řeč svého těla.
4. Zjistit, jak studenti subjektivně hodnotí svou schopnost zaujmout druhé.
5. Zjistit, jak studenti hodnotí své dovednosti týkající se veřejného vystupování.

Výzkumné otázky:

VO 1. Jak studenti subjektivně hodnotí své dovednosti sociálně komunikovat?

VO 2 Jak studenti hodnotí své schopnosti aktivně naslouchat druhým?

VO 3. Umí studenti ovládat řeč svého těla?

VO 4. Jak studenti subjektivně hodnotí svou schopnost zaujmout druhé?

VO 5. Jak studenti hodnotí své dovednosti veřejně vystupovat?

Analýza portfolií studentů

Cílem analýzy portfolií studentů je zjistit, jak jsou studenti při vypracovávání úkolů kreativní a originální.

Pro hodnocení portfolií studentů byla stanovena následující kritéria:

- Originalita vypracovaných úkolů
- Kreativita při psaní textu
- Jazyková vybavenost (písemný projev – stylistika, gramatika)
- Přenositelnost zkušeností do jiných prostředí
- Sebereflexe

Výzkumné otázky pro analýzu portfolií studentů:

VO 6. Jaká je úroveň jazykové vybavenosti studentů?

VO 7. Jak se projevuje tvořivost a originalita studentů při psaní tvůrčích textů?

Analýza závěrečných prezentací studentů

Cílem analýzy závěrečných prezentací studentů je zjistit, jaká je úroveň veřejného projevu studentů.

Oblasti hodnocení závěrečných prezentací:

1. Přiměřenost neverbálních projevů
2. Vhodnost slovních výrazových prostředků
3. Srozumitelnost projevu
4. Logická struktura a návaznost prezentace
5. Zaujetí prezentujícího
6. Celkový dojem
7. Atraktivita pro posluchače

Výzkumné otázky pro analýzu závěrečných prezentací:

VO 8. Jak studenti zvládají svůj veřejný projev?

VO 9. Jaká je úroveň verbálního projevu studentů?

VO 10. Jak se projevuje originalita a kreativita ve veřejném projevu studentů?

5.2.2 Kvalitativní část výzkumu

Analýza sebereflexí studentů

Cílem analýzy sebereflexí studentů je zjistit, jak studenti prožívají své vystupování před veřejností.

Výzkumné otázky pro analýzu sebereflexí studentů:

VO 11. Jak studenti subjektivně hodnotí své závěrečné vystoupení v předmětu Psychosomatický základ jednání sociálního pedagoga?

VO 12. Jak se studenti cítí v roli, kdy mají veřejně vystoupit?

5.3 Popis výzkumných technik

První částí výzkumu bylo dotazníkové šetření. Na začátku semináře byli studenti požádáni o vyplnění dotazníku, který byl zaměřen na zjištění subjektivního vnímání úrovně komunikačních dovedností. Dotazník byl vytvořen na základě pyramidy osobnostního rozvoje a je rozdělen do pěti částí, kterými jsou:

1. Dovednost sociálně komunikovat
2. Schopnost aktivního naslouchání
3. Ovládání řeči těla
4. Schopnost zaujmout druhé
5. Dovednost veřejně vystupovat

Každá z těchto částí obsahuje několik výroků, na které studenti odpovídali pomocí pětibodových škál (1 = nejméně, 5 = nejvíce), na nichž hodnotili své schopnosti. Dotazník zahrnuje celkem 27 výroků.

Dále byli studenti požádáni, aby po závěrečné improvizaci na jimi zvolené téma v předmětu Psychosomatický základ jednání sociálního pedagoga napsali krátkou sebereflexi, tyto sebereflexe se následně staly předmětem kvalitativního zkoumání. Studenti se měli při psaní sebereflexí vyjádřit k tomu, co prožívali v průběhu svých závěrečných prezentací, jak hodnotí svůj výstup a jak se cítili v roli prezentujícího.

Další částí výzkumu bylo nezúčastněné pozorování. Jelikož jsem byla přítomna na závěrečném semináři, pozorovala jsem studenty při jejich prezentacích. Do semináře jsem nijak nezasahovala ani nevstupovala. Během pozorování jsem hodnotila následujících sedm oblastí:

1. Přiměřenost neverbálních projevů
2. Vhodnost slovních výrazových prostředků

3. Srozumitelnost projevu
4. Logická struktura a návaznost prezentace
5. Zaujetí prezentujícího
6. Celkový dojem
7. Atraktivita pro posluchače

Prezentace studentů byly hodnoceny klasickou školní stupnicí A až F, kdy A = vynikající výkon; B = velmi dobrý výkon nad průměrným standardem ale s několika málo chybami; C = dobrý, obecně dobrá práce; D = uspokojivé, přiměřený výkon s významnými nedostatky; E = dostatečné, výkon splňuje minimální kritéria; F = nedostatečný výkon. Pro hodnocení prezentací byl vytvořen arch pro pozorování, do něhož byly zaznamenávány veškeré informace týkající se prezentací studentů.

Poslední částí výzkumu byla analýza portfolií studentů. Studenti měli za úkol v průběhu celého semestru vypracovávat nejrůznější úkoly. Tyto úkoly měly simulovat kurz tvůrčího psaní, který svým zaměřením spadá do psychosomatických disciplín. Studenti si mohli například vybrat, zda budou psát dopis či příběh na určité téma. Cílem této analýzy bylo zjistit, jak jsou studenti při vypracovávání úkolů kreativní a originální. Pro hodnocení portfolií studentů byla stanovena tato kritéria:

- Originalita vypracovaných úkolů
- Kreativita při psaní textu
- Jazyková vybavenost
- Přenositelnost zkušeností do jiných prostředí
- Sebereflexe vlastní činnosti

5.4 Charakteristika výzkumného souboru

Základní soubor

Základní soubor tvoří studenti Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně fakulty Humanitních studií oboru Sociální pedagogika, kteří studují v akademickém roce 2014/2015.

Studenti sociální pedagogiky bakalářského programu

Tabulka 5: Studenti sociální pedagogiky bakalářského programu

Ročník	Forma studia	
	Prezenční	Kombinovaná
První	60	92
Druhý	44	105
Třetí	79	112

Studenti sociální pedagogiky navazujícího magisterského programu

Tabulka 6: Studenti sociální pedagogiky magisterského programu

Ročník	Forma studia	
	Prezenční	Kombinovaná
První	39	205
Druhý	29	100

Základní soubor čítá celkem 865 studentů prezenční i kombinované formy. Studenti univerzity Tomáše Bati ve Zlíně fakulty Humanitních studií oboru Sociální pedagogika byli vybráni proto, že právě na této univerzitě byly do profesní přípravy studentů aplikovány prvky psychosomatických disciplín, jejichž pomocí dochází k osobnostně sociálnímu rozvoji těchto studentů.

Výběrový soubor

Výběrový soubor byl vybrán záměrným výběrem, u něhož nerozhoduje náhoda ale úsudek výzkumníka. V tomto konkrétním případě byla za hlavní kritérium výběru určena účast na dobrovolně volitelném předmětu Psychosomatický základ jednání sociálního pedagoga. Tento předmět si mohli vybrat studenti prvního ročníku navazujícího magisterského studia, kombinované formy v zimním semestru akademického roku 2014/2015. Cílem předmětu je rozvoj psychosomatické (pedagogické) kondice, to znamená, že studenti rozvíjí své schopnosti autenticky a tvořivě jednat v profesních, ale i dalších životních situacích, u studentů tedy dochází k osobnostně sociálnímu rozvoji.

Výzkumný vzorek tvořilo 74 studentů prvního ročníku navazujícího magisterského studia, kombinované formy oboru Sociální pedagogika univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, kteří dne 5. prosince 2014 prezentovali v rámci závěrečného semináře své improvizace na jimi zvolené téma.

6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT

Pro zpracování empirické části diplomové práce byl zvolen smíšený výzkum, který umožňuje řešit výzkumné otázky komplexněji. Smíšený výzkum se skládá z dotazníkového šetření, analýzy sebereflexí studentů, analýzy závěrečných prezentací studentů a analýzy portfolií studentů.

6.1 Zpracování dotazníkového šetření

Dotazník je charakterizován jako soustava písemně formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které získáváme písemné odpovědi od respondentů. U dotazníkového šetření je důležité mít na vědomí, že nezjišťuje to, jací dotazovaní ve skutečnosti jsou, ale dává nám pouze přehled o tom, jak sami sebe respondenti vidí, či chtějí být viděni. (Chráška, 2007, s. 163 – 164)

Cílem dotazníkového šetření bylo zjistit, zjistit subjektivní vnímání úrovně komunikačních dovedností studentů prvního ročníku navazujícího magisterského studia oboru Sociální pedagogika kombinované formy. K tomuto cíly se vztahují výzkumné otázky VO 1, VO 2, VO 3, VO 4 a VO 5, přičemž každá výzkumná otázka odpovídá jedné oblasti v dotazníku, která obsahovala vždy několik výroků týkajících se komunikačních dovedností studentů.

Jelikož dotazník obsahoval pouze škálové položky, byla data získaná jeho pomocí zpracována základní popisnou statistikou. Pro ucelenou interpretaci výsledků byla použita tabulka, v níž byly uvedeny průměrné hodnoty. Veškerá data byla zaznamenána a zpracována v programu Microsoft Excel.

6.2 Analýza portfolií studentů

Portfolia studentů byla zpracována kvantitativně, přičemž všechny studentské práce byly hodnoceny na základě níže uvedených kritérií. Analýza portfolií byla zaměřena především na originalitu, jazykovou vybavenost a kreativitu studentských textů. V rámci analýzy jsme hledali podobnost a rozdílnost zvolených témat, dále jsme se zaměřili na komunikační dovednosti a to především na stylistiku a jazykovou správnost tvůrčích textů, na jejich úroveň a možný rozvoj. Pro hodnocení studentských portfolií byla stanovena následující kritéria:

- Originalita vypracovaných úkolů

- Kreativita při psaní textu
- Jazyková vybavenost
- Přenositelnost zkušeností do jiných prostředí
- Sebereflexe vlastní činnosti

Cílem analýzy portfolií studentů je zjistit, jak jsou studenti při vypracovávání úkolů kreativní a originální, k uvedenému cíli se vztahují výzkumné otázky VO 6 a VO 7.

6.3 Analýza závěrečných prezentací studentů

V průběhu závěrečných vystoupení studentů bylo provedeno nezúčastněné pozorování, při němž byly všechny výstupy hodnoceny. Prezentace studentů byly hodnoceny v těchto oblastech:

1. Přiměřenost neverbálních projevů
2. Vhodnost slovních výrazových prostředků
3. Srozumitelnost projevu
4. Logická struktura a návaznost prezentace
5. Zaujetí prezentujícího
6. Celkový dojem
7. Atraktivita pro posluchače

Hodnocení studentů bylo zapsáno do záznamových archů pro pozorování. Tyto archy byly následně analyzovány podle níže uvedených kritérií a zpracovány pomocí kvantitativní popisné metodologie. Cílem analýzy závěrečných prezentací studentů je zjistit, jaká je úroveň veřejného projevu studentů, k tomuto cíli se vztahují výzkumné otázky VO 8, VO 9 a VO 10.

Kritéria pro hodnocení:

- Originalita projevu - výběr prezentovaného tématu
- Neverbální projev - přiměřenost a vhodnost neverbálních projevů
- Celkový dojem – zaujetí prezentujícího, slovní zásoba, srozumitelnost projevu

6.4 Zpracování obsahové analýzy sebereflexí studentů

Všechny sebereflexe studentů prvního ročníku navazujícího magisterského studia oboru Sociální pedagogiky, kombinované formy byly pro lepší přehlednost a práci s nimi přepsány do elektronické podoby a následně analyzovány. Cílem analýzy je hledání podobných a rozdílných pocitů studentů při závěrečné prezentaci a zjištění, zda mohou studenti své zkušenosti uplatnit i v jiném prostředí (přenositelnost zkušenosti). Při analýze sebereflexí studentů bylo využito kódování, při němž byly zkoumány výroky, které mají vztah ke zkoumaným jevům.

Sebereflexe studentů byly zkoumány na základě těchto aspektů:

Tabulka 7: Aspekty pro analýzu sebereflexí

Aspekty	Konkretizace aspektů
Pocity při veřejném projevu	Uvědomění si vlastních emocí pociťovaných v průběhu prezentace.
Subjektivní sebehodnocení	Zamyšlení se nad sebou samým, pozitiva a negativa výstupu.
Přenositelnost zkušeností	Přínosy, potřeba zkušeností a jejich přenositelnost do jiných prostředí.

Cílem analýzy sebereflexí studentů je zjistit, jak studenti prožívají své vystupování před veřejností. K tomuto cíli byly stanoveny výzkumné otázky VO 11 a VO 12.

7 ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA VÝZKUMU

Jak jsme již dříve uvedli, praktická část práce se věnuje smíšenému výzkumu, jenž se skládá ze čtyř částí. V rámci této kapitoly se budeme podrobně zabývat vyhodnocením dotazníkového šetření, analýzou sebereflexí studentů a jejich portfolií a v neposlední řadě se zaměříme také na analýzu závěrečných prezentací studentů.

7.1 Dotazníkové šetření

Cílem dotazníkového šetření bylo zjistit, subjektivní vnímání úrovně komunikačních dovedností studentů prvního ročníku navazujícího magisterského studia oboru Sociální pedagogika kombinované formy.

Studenti hodnotili své komunikační dovednosti na stupnici od 1 do 5, kde 1 = nejméně a 5 nejvíce. Při vyhodnocování jsme přistoupili k výpočtu průměrných hodnot zvoleného hodnocení studentů v jednotlivých oblastech týkajících komunikačních dovedností.

Z celkového počtu 74 studentů, kteří se zúčastnili závěrečného semináře, vyplnilo dotazník pouze 56 z nich, návratnost dotazníků tedy byla 75,68%. Celkem vyplnilo dotazník 46 žen a 10 mužů, přičemž věkové rozmezí žen bylo 23 až 46 let a věkové rozmezí mužů bylo 37 až 45 let.

VO 1. Jak studenti subjektivně hodnotí své dovednosti sociálně komunikovat?

Tabulka 8: Hodnocení sociální komunikace

Dovednost sociálně komunikovat	Průměr
Znám své komunikační klady a zápory.	3,91
Uvědomuji si různé možnosti způsobů sdělování.	3,89
Dokážu pohotově reagovat na situaci.	3,29
Dokážu ovládat své emoce.	3,44
Ovládám asertivní komunikaci.	3,47
Snažím se vždy porozumět obsahu sdělení.	4,18
Dokážu dát druhému zpětnou vazbu.	3,98
Uvědomuju si hodnoty různosti lidí a jejich názorů.	4,29

První částí subjektivního hodnocení komunikačních dovedností studentů, byla oblast věnující se sociálně komunikačním dovednostem studentů. Nejvýše studenti hodnotili

oblast týkající se uvědomování si hodnot různosti lidí a jejich názorů, průměrná hodnota pro tuto oblast byla 4,29. Druhá nejvyšší průměrná hodnota patřila k oblasti zaměřené na porozumění obsahu sdělení (4,18), další průměrná hodnota 3,98 náležela oblasti týkající se schopnosti dát zpětnou vazbu. Čtvrtou příčku v subjektivním hodnocení obsadila znalost vlastních komunikačních kladů a záporů (3,91), na pátém místě v hodnocení s průměrnou hodnotou 3,89 byla dovednost uvědomování si různých možností sdělování. Nejnižší průměrné hodnocení pak dosáhly dovednosti týkající se ovládnutí asertivní komunikace (3,47), ovládnutí vlastních emocí (3,44) a na posledním místě se umístila schopnost pohotově reagovat na situaci (3,29).

VO 2. Jak studenti hodnotí své schopnosti aktivně naslouchat druhým?

Tabulka 9: Hodnocení schopnosti naslouchat druhým

Schopnost aktivního naslouchání	Průměr
Chápu problém, který je mi sdělován.	3,95
Dokážu se vcítit do druhého.	4,35
Mám zájem o to, co je mi sdělováno.	4,1
Dokážu nesoudit druhé.	3,58
Dokážu naslouchat druhým.	4,13
Dokážu ovládat svou pozornost a soustředění.	3,58

Další část subjektivního hodnocení studentů se věnovala schopnostem aktivního naslouchání. Na prvním místě v pomyslném žebříčku hodnocených schopností se umístila dovednost vcítění se do druhého, její průměrná hodnota byla 4,35. Dovednost naslouchat druhým získala druhé nejvyšší průměrné hodnocení 4,13 a třetí nejvyšší hodnocení 4,1 patřilo položce nazvané „mám zájem o to, co je mi sdělováno“. Dovednost označená jako „chápu problém, který je mi sdělován“ dosáhla průměrné hodnoty 3,95. Dvě položky v oblasti aktivního naslouchání měly stejnou průměrnou hodnotu, jednalo se schopnost ovládnout svou pozornost a soustředění a o schopnost nesoudit druhé, jejich průměrná hodnota byla 3,58.

VO 3. Umí studenti ovládat řeč svého těla?

Tabulka 10: Hodnocení ovládání řeči těla

Ovládání řeči těla	Průměr
Umím pracovat se svým hlasem.	3,11
Dokážu regulovat a vnímat vlastní výraz.	3,1
Vnímám své tělo jako komunikační prostředek.	3,6
Dokážu ovládat svá gesta.	3,13

Třetí oblast subjektivního hodnocení studentů byla věnována dovednostem zaměřujícím se na ovládání řeči těla. Průměrné hodnoty v této oblasti byly nižší než ve dvou předchozích oblastech. Nejvyšší průměrnou hodnotou 3,6 byla ohodnocena schopnost vnímání vlastního těla jako komunikačního prostředku. Jen rozdílem setin se lišily zbývající tři průměrné hodnoty. Na druhém místě s průměrnou hodnotou 3,13 byla dovednost týkající se ovládání gest, na třetím místě s hodnotou 3,11 schopnost pracovat s hlasem a průměrná hodnota 3,1 patřila dovednosti regulace a vnímání vlastního výrazu.

VO 4. Jak studenti subjektivně hodnotí svou schopnost zaujmout druhé?

Tabulka 11: Hodnocení schopnosti zaujmout druhé

Schopnost zaujmout druhé	Průměr
Dokážu upoutat pozornost druhých.	3,31
Umím dobře vyjádřit obsah sdělení.	3,16
Umím improvizovat.	3,31
Dokážu zaujmout druhé a „vtáhnout je do děje“.	3,22

I v následující části subjektivního hodnocení studentů, která byla tentokrát zaměřeno na schopnosti zaujmout druhé, byly průměrné hodnoty o poznání nižší než v předchozích hodnocených oblastech a rozdíl mezi jednotlivými průměrnými hodnotami nebyl příliš velký. Při hodnocení svých schopností zaujmout druhé se studenti drželi spíše středních hodnot. Na prvním místě se shodnou průměrnou hodnotou 3,31 skončily dvě schopnosti a to umění improvizace a schopnost upoutání pozornost druhých. Na druhém místě s průměrnou hodnotou 3,22 byla dovednost „vtáhnout druhé do děje“. Nejnižší průměrnou hodnotou v této oblasti byla hodnota 3,16 náležející položce věnující se umění dobře vyjádřit obsah sdělení.

VO 5. Jak studenti hodnotí své dovednosti veřejně vystupovat?

Tabulka 12: Hodnocení veřejného vystupování

Dovednost veřejně vystupovat	Průměr
Umím jednat sebevědomě.	3,22
Umím jednat tvořivě.	3,38
Prezentaci si pečlivě připravuji.	3,47
Dokážu se přizpůsobit podmínkám.	3,89
Umím vést diskuzi.	3,62

Poslední částí subjektivního hodnocení studentů byla oblast zaměřující se na dovednosti související s veřejným vystupováním. V rámci této oblasti ohodnotili studenti nejvýše dovednost přizpůsobit se podmínkám, její průměrná hodnota byla 3,89. Druhou nejvyšší průměrnou hodnotou 3,62 ohodnotili studenti svou schopnost vést diskuzi. Položka věnující se pečlivé přípravě prezentace měla průměrnou hodnotu 3,47. Poslední dvě příčky pak obsadily dovednost jednat tvořivě, s průměrnou hodnotou 3,38 a dovednost jednat sebevědomě, jejíž průměrná hodnota byla 3,22.

7.1.1 Shrnutí výsledků dotazníkového šetření

Dotazníkového šetření se v průběhu závěrečného semináře předmětu Psychosomatický základ jednání sociálního pedagoga zúčastnilo celkem 56 studentů, z toho 46 žen a 10 mužů, věkové rozmezí respondentů bylo 23 až 46 let. Pomocí dotazníkového šetření jsme zjišťovali subjektivní vnímání úrovně komunikačních dovedností studentů. Nejvýše studenti hodnotili první dvě oblasti v dotazníku, které byly zaměřeny na dovednosti sociálně komunikovat a schopnosti aktivního naslouchání. Naopak nejnižší hodnocenou oblastí byla oblast věnovaná schopnostem zaujmout druhé.

Vybereme-li z každé oblasti nejvýše hodnocenou schopnost, vznikne nám žebříček, na jehož vrcholu bude schopnost uvědomování si hodnoty různosti druhých lidí, která je bezesporu velmi důležitá pro výkon profese sociálního pedagoga. Na pomyslné druhé příčce je dovednost vcítit se do druhého, která je taktéž klíčová pro sociálně pedagogickou praxi. Třetí příčka patří schopnosti vnímat své tělo jako komunikační prostředek, tato položka však měla výrazně nižší hodnocení, než dvě předcházející. Celkově měly položky věnující se neverbální komunikaci a psychosomatické oblasti nižší hodnocení než položky zaměřené na oblast verbální komunikace. Poslední dvě příčky pak náleží dovednosti při-

způsobit se podmínkám a dvěma schopnostem, které měly stejnou průměrnou hodnotu, jedná se o schopnost improvizace a dovednost upoutat pozornost druhých.

7.2 Analýza portfolií studentů

Cílem analýzy portfolií studentů je zjistit, jak jsou studenti při vypracovávání úkolů kreativní a originální. Studenti při vypracování svých portfolií mohli volit, zda napíší dopis panu Ing. Novákovi Ph.D. či se pustí do tvůrčího psaní. Celkem bylo analýze podrobena 83 portfolií, tvůrčí psaní si vybralo 41 studentů, 35 studentů zvolilo napsání dopisu a 7 studentů napsalo dopis a také vypracovali některé z úkolů tvůrčího psaní. Studenti měli rovněž za úkol napsat krátkou reflexi své činnosti.

Překvapivě měla většina studentů problém s formální stránkou práce. Standardně se při zpracování úkolů využívá šablona pro seminární práce, kde je přesně nastavena velikost písma a zarovnání textu. Studenti však ve většině případů použili pouze úvodní stranu šablony, u některých prací dokonce úvodní strana zcela chyběla. Nejčastějším problémem formální stránky portfolií byla úprava textu, častá byla nejednotnost velikosti písma textu či jeho nejednotné členění. Ve svých sebereflexích pak studenti velmi často používali emotikony pro vyjádření prožívaných pocitů při vypracovávání zadaných úkolů, jejich použití v textu je však značně diskutabilní.

Pozitivním zjištěním je, že studenti ve svých sebereflexích shodně uvádí, že se chtěli pokusit o vytvoření autorského textu pomocí tvůrčího psaní, chtěli si vyzkoušet něco nového, co by třeba mohly později někde využít. Tuto skutečnost dokazuje také vyšší počet portfolií s tvůrčím psaním. K psaní dopisu se studenti velmi často uchýlovali kvůli nedostatku času a také proto, že se nepovažují za příliš kreativní a báli se, že by zadaný úkol nezvládli. Často také studenti uvádí, že je pro ně v dnešní době písemný projev čím dál tím víc složitější.

VO 6. Jaká je úroveň jazykové vybavenosti studentů?

Jazyková vybavenost souvisí nejen se slovní zásobou, ale je bezesporu spojena také s gramatickou a stylistickou stránkou daného textu. Ač je slovní zásoba studentů poměrně bohatá, některým z nich dělalo problém srozumitelně vyjádřit či více rozvinout vlastní myšlenky. Tato skutečnost byla nejvíce patrná při pozorování větné skladby autorských textů, můžeme tak pozorovat dva případy:

- 1) Studenti se ve svých textech uchylovali k psaní příliš dlouhých souvětí, čímž se texty často stávaly nesrozumitelnými.
- 2) Studenti se ve svých textech uchylovali k psaní jednoduchých, nerozvinutých vět, což vedlo k přílišné strohosti textu.

Studenti, kteří si pro své portfolio vybrali psaní dopisu, měli nejčastěji problém se správným oslovením, 10 dopisů obsahovalo jiné či chybné oslovení, jeden z dopisů dokonce postrádal rozloučení. Celkem pět dopisů nespĺňovalo svou formou náležitosti dopisu, tyto dopisy většinou popisovaly zaměstnání autorů (jednalo se o podrobné informace o daném zařízení a bylo přidáno pouze oslovení a rozloučení). Studenti se také velmi často uchylovali k používání nespisovných slov či nářečí, stejný problém měli také při svých závěrečných prezentacích.

Hovoříme-li o stylistické a gramatické stránce textů, neměli bychom opomenout ani pravopisnou stránku studentských portfolioů. Téměř v každém druhém textu se objevovaly pravopisné chyby, mezi ty nejčastější patřily: špatné y/i ve shodě podmětu s přísudkem, špatné skloňování podstatných jmen – chybné koncovky slov, psaní velkých a malých písmen, psaní mě/mně a chyby v interpunkci. Některé chyby mohly být způsobeny automatickými opravami či nechtěnými překlipy, ale i tak byl počet pravopisných chyb v textu překvapivě vysoký.

VO 7. Jak se projevuje tvořivost a originalita studentů při psaní tvůrčích textů?

U studentů, kteří se rozhodli pro napsání dopisu doktorovi Novákovi, se kreativita nejvíce projevila v obměnách oslovení, někteří studenti zvolili tykání a zadané oslovení vůbec nepoužili. Více jak polovina dopisů (21) byla pracovních, studenti využili pro vypracování úkolu svou pracovní korespondenci a jen ji trochu poupravili. 19 dopisů bylo osobních, zde převládala témata jako zážitky z dovolené, popis osobních úspěchů (nejčastěji promoce, nová pracovní pozice) a dále pak poděkování. U dopisů si tak studenti ulehčili práci tím, že nevymýšleli nový text, ale využili již dříve napsaných dopisů.

Originalitu a kreativitu můžeme pozorovat především u portfolioů s tvůrčím psaním, při jejichž vytváření studenti popustili uzdu své fantazie a s úkoly si pohráli. Můžeme tak pozorovat pestrost a rozmanitost studentských textů. Úkolů do tvůrčího psaní bylo několik, jejich zadání zněla takto: Napište několik variant první věty vašeho příběhu; Představit si své místo, které důvěrně znáte, napište jeho popis, aniž by bylo v textu vyloženě pojmenované; Napište krátké monology: babička, afektovaná učitelka, zedník; Vymyslete 5 různých

ných konfliktů; Pokuste se napsat článek do oblíbeného časopisu; Vymyslete si postavu a napište o ní povídku; Napište konec příběhu; Napište několik dialogů; Vymyslete hledisko (úhel pohledu pro vyprávění).

Nejvíce studenti psali monology (28), dále bylo 21 konfliktů, 20 popisů oblíbeného místa, 16 vlastních článků do oblíbeného časopisu a povídek s fiktivní postavou, 14 úkolů bylo věnováno popisu konce a popisu hlediska. Několik variant první věty si vybralo 9 studentů, sedm studentů vytvořilo pro své portfolio dialogy a šest studentů dokonce vypracovalo všechny zadané úkoly.

7.3 Analýza závěrečných prezentací studentů

Cílem analýzy závěrečných prací studentů je zjistit, jaká je úroveň veřejného projevu studentů. Jak jsme již dříve uvedli, prezentace studentů byly hodnoceny na základě konkrétních oblastí, přičemž hodnocení probíhalo pomocí klasické školní stupnice A - F. U každé výzkumné otázky je uvedena tabulka s hodnocením studentů v dané oblasti, dále k nim předkládáme příklady nejčastějších zlovyků při prezentaci. Celkem bylo nezúčastněnému pozorování podrobena 74 studentských prezentací (63 žen a 11 mužů).

VO 8. Jak studenti zvládají svůj veřejný projev?

K jedenácté výzkumné otázce se váží tyto oblasti pro hodnocení: přiměřenost neverbálních projevů, zaujetí prezentujícího, celkový dojem.

V oblasti neverbálních projevů, měli studenti největší problém se zvládnutím pohybů rukou (velmi často si hráli s papíry; ženy si hrály si vlasy nebo prstýnky; dávali ruce do kapes, v bok; mávání rukou) časté bylo přešlapování, pohupování, opírání se o řečnický pultík, jedna studentka si při své prezentaci dokonce sedla na stůl.

Tabulka 13: Přiměřenost neverbálních projevů

Přiměřenost neverbálních projevů	
A	28
B	45
C	1
D	0
E	0
Celkem	74

Co se týká zaujetí prezentujícího, můžeme říci, že znužený prezentující rovná se znužený posluchač, nejméně angažovaní byli studenti, kteří svou prezentaci četli z připravených papírů a ti, kteří svou práci v rychlosti odříkali (strohost či neukončenost projevu). Většina studentů však svůj projev prezentovala s jistým nadšením a snažila se „vtáhnout do děje“ i své spolužáky pomocí očního kontaktu. Celkový dojem ze závěrečných prezentací je jistě velmi pozitivní, studenti se snažili zaujmout svým projevem a i přes značnou nervozitu některých z nich se jim prezentace ve většině případů povedly.

Tabulka 14: Zaujetí prezentujícího

Zaujetí prezentujícího	
A	49
B	18
C	7
D	0
E	0
Celkem	74

Tabulka 15: Celkový dojem

Celkový dojem	
A	9
B	46
C	17
D	2
E	0
Celkem	74

VO 9. Jaká je úroveň verbálního projevu studentů?

K této výzkumné otázce se vztahují následující oblasti pro hodnocení závěrečných prací: vhodnost výrazových prostředků, srozumitelnost projevu, logická struktura a návaznost prezentace. Nyní se budeme podrobně věnovat každé z těchto oblastí.

V rámci vhodnosti výrazových prostředků byla pozornost věnována především spisovnému vyjadřování studentů. Studenti měli problém převážně s nářečím a s používáním nespisovných výrazů v průběhu své prezentace. Častá byla také opakující se slova a slovní výplně, jakými jsou například hm, ehm, jako, a vlastně. Nervozita studentů se nejvíce projevovala na tónu hlasu studentů a srozumitelnosti jejich projevu, a to především na jeho rychlosti a hlasitosti (docházelo k mumlání či drmolání). Dva studenti trpěli lehkými vadami řeči a to ráčkováním a špatnou výslovností sykavek („šlapání si na jazyk“).

Tabulka 16: Vhodnost výrazových prostředků

Vhodnost výrazových prostředků	
A	35
B	38
C	1
D	0
E	0
Celkem	74

Tabulka 17: Srozumitelnost projevu

Srozumitelnost projevu	
A	36
B	31
C	7
D	0
E	0
Celkem	74

Tabulka 18: Logická struktura a návaznost prezentace

Logická struktura a návaznost prezentace	
A	52
B	19
C	2
D	1
E	0
Celkem	74

S logickou strukturou a s návazností prezentace neměli studenti ve většině případů problém. Jedinými objevujícími se chybami byly neukončenost projevu a prolínání se více témat, kdy student „skákal“ od jednoho tématu ke druhému, což vedlo k nepochopení smyslu prezentace.

VO 10. Jak se projevuje originalita a kreativita ve veřejném projevu studentů?

Originalita a kreativita projevu je bezesporu spjata s výběrem tématu prezentace. Studentské projevy se nejčastěji zaměřovaly na představení sebe sama či města (místa bydliště či oblíbeného místa), na rodinu a to především na výchovu či spíše ne-výchovu dětí, často se hovořilo také o blížících se vánočních svátcích. Objevily se také humorné historky ze zaměstnání a ze života, a dokonce i improvizace či předem připravené scénky. Po výrazných výstupech se často diskutovalo na dané téma.

Tabulka 19: Atraktivita pro posluchače

Atraktivita pro posluchače	
A	16
B	37
C	14
D	7
E	0
Celkem	74

7.4 Obsahová analýza sebereflexí studentů

Krátkou sebereflexi po svém závěrečném vystoupení napsalo celkem 36 studentů, svoji závěrečnou prezentaci tak ohodnotilo 29 žen a 7 mužů. Cílem obsahové analýzy sebereflexí studentů je zjistit, jak studenti prožívají své vystupování před veřejností.

Tato obsahová analýza byla vyhodnocena prostřednictvím tří následujících aspektů, které byly pro lepší přehlednost zaneseny do tabulky, dále pak uvádíme konkrétní výčet všech aspektů, pro lepší názornost pak u každého aspektu uvádíme grafické znázornění.

Tabulka 20: Aspekty obsahové analýzy

Aspekty	Konkretizace aspektů	Příklady aspektů
1. Pocity při veřejném projevu	Uvědomění si vlastních emocí pociťovaných v průběhu prezentace.	Spontánnost, tlukot srdce, nervozita, odhodlání, spokojenost, radost, tréma, pozitivum, vnitřní klid, přirozenost
2. Subjektivní sebehodnocení	Zamyšlení se nad sebou samým, pozitiva a negativa výstupu.	Síla přípravy, improvizace, osobní pokrok, výměna rolí, anonymita, ovládnutí emocí, třes, důležitost tématu, rutina, premiéra, překvapení, pocit zájmu
3. Přenositelnost zkušeností	Přínosy, potřeba zkušeností a jejich přenositelnost do jiných prostředí.	Síla první věty, ústní zkoušky, dlouhá cesta, trénink, zamyšlení, zpětná vazba, důležitost sebe prezentace

V průběhu vyhodnocování obsahové analýzy sebereflexí studentů jsme zjistili, že vztah mezi jednotlivými aspekty je poměrně těsný. Tato skutečnost je způsobena tím, že všechny aspekty v sobě obsahují osobnostní rozměr, v některých případech bylo značně problematické zařadit výraz pouze k jednomu z aspektů. Propojenost a těsnost těchto vazeb jsme se pokusili vyjádřit pomocí grafického znázornění.

Vztah aspektů obsahové analýzy



7.4.1 Pocity při veřejném projevu

Konkretizace aspektu – uvědomění si vlastních emocí pociťovaných v průběhu prezentace.

Komparace pocitů při veřejném projevu



Spontánnost

Na poslední chvíli jsem zcela změnila téma své připravené prezentace. Místo toho jsem mluvila spontánně o jiném tématu. Pociťovala jsem klid a radost, že se můžu o své zážitky podělit s ostatními. (žena, 41 let)

Tlukot srdce

Prezentaci jsem zvládla, ale cítila jsem, jak mi buší srdce a třepou se mi ruce, mluvila jsem zbytečně rychle. Věřím, že příště by mi to šlo líp. Zpětně to hodnotím jako zajímavou zkušenost. (žena, 35 let)

Nervozita

Pocity při čekání - Improvizace, nervozita, neustálé odbíhání od původní myšlenky. Není jednoduché vystupovat před takovým množstvím lidí. (žena)

1. Vzhledem k délce prezentace jsem se nějak zvlášť nepřipravoval. 2. Pociťoval jsem nervozitu. (muž, 42 let)

Vždy mi připadne, že po jejím průběhu, jsem spoustu věcí měl říci, popsat, prezentovat zcela jinak... Určitě jsem pociťoval velkou nervozitu. (muž)

Nejsem zvyklá uvádět prezentaci. Tudíž jsem byla velmi nervózní, a to se odrazilo i v mé prezentaci. (žena, 45 let)

Odhodlání

Nakonec jsem mluvila úplně o něčem jiném, než jsem chtěla. Byla jsem hodně nervózní. Jinak bych asi neudělala nic. Přišlo mi, že mluvit z patra o tom, co cítím a jak to mám, pro mě bude míň stresující než pátrat v paměti. Jsem ráda, že jsem to zvládla a že jsem nezůstala sedět. Předmět, hlavně prezentace je pro mě příjemné, jak se pro mě z masy lidí stali jenom lidi. Co se týče prezentací, musela bych to asi odříkávat víc. (žena, 30 let)

Spokojenost

Jsem spokojena. Zvládla jsem to, ale mohlo to být lepší. Zvládla jsem to, mohlo to být i horší. Měla jsem trému, i když to asi nebylo znát. Mám problém s nářečím. Jsem ráda, že jsem si vybrala tento předmět, bylo to fajn. (žena, 27 let)

Radost

Svoji prezentaci hodnotím kladně, sice v krátkém časovém úseku se mi nepovedlo sdělit všechno, co jsem chtěla, ale to podstatné jsem řekla. Pociťovala jsem samozřejmě nervozitu, měla jsem tendenci zrychlovat řeč. Cítila jsem se celkem dobře, protože se mi podařilo zaujmout posluchače. (žena, 44 let)

Tréma

Cítila jsem se velmi špatně, jsem trémistka. Na příští prezentaci bych se déle a lépe připravila. (žena)

Pozitivum

Prezentaci hodnotím pozitivně. Vždy jde prezentovat jinak a lépe. Při prezentaci obvykle pocítuji nervozitu. Předmět byl opravdu zajímavý. (muž)

Vnitřní klid

Při své prezentaci bych mluvila hlasitěji, aby mě bylo slyšet. Vnímala bych celou třídu více, oční kontakt, cítila jsem nejistotu, nervozitu. Více bych u své prezentace vnímala také sama sebe. – sebejistota, vnitřní klid. (žena, 29 let)

Přirozenost

Prezentaci nemohu ohodnotit, protože jsem neměl přípravu. Osobně jsem se sebou spokojen. Soustředění. Cítil jsem se přirozeně. (muž, 39 let)

7.4.2 Subjektivní sebehodnocení

Konkretizace aspektu - zamyšlení se nad sebou samým, pozitiva a negativa výstupu.

Síla přípravy

I přesto, že jsem si prezentaci pečlivě připravovala a dlouho zvažovala téma a samozřejmě jsem doma zkoušela, nepovedl se mi přednes, tak jak jsem si plánovala. Roztřesený hlas, zčervenání, zapomínání některých pasáží, zkratka řečník ze mě určitě nebude. (žena, 41 let)

Improvizace

Vzhledem k tomu, že jsem na místě zjistila, že se prezentace měla dělat úplně jinak, čekají mě dvě minuty improvizace. (žena)

Osobní pokrok

Jsem ráda, že jsem se odhodlala a vystoupila. Což beru jako svůj osobní pokrok. I když se teď celá třepu. Víím, že mluvit před tolika lidmi mi dělá problémy, ale snažím se s tím bojovat. V práci mluvím sice s klienty, ale vždy max. se dvěma najednou a to mi problémy nedělá. (žena, 34 let)

Výměna rolí

Pokud se týká dnešní prezentace, tak jsem byl velmi nervózní, což mě dnes velmi limitovalo, musím ale uvést, že přednáším denně (cvičím na policejní škole), ale nervózní neby-

vám. Zřejmě je to výměnou role, kdy dnes jsem vystupoval jako student před ostatními studenty. (muž, 45 let)

Anonymita

Jedna z horších prezentací. Nerada mluvím před lidmi, které osobně neznám. Jinak bych nic neudělala, stejně bych neměla lepší pocit. Samozřejmě jsem se velice styděla a měla jsem trému. V roli prezentujícího jsem měla možnost vyzkoušet si prezentaci před cizími lidmi. (žena)

Ovládání emocí

Myslím, že prezentovat umím, dělám to často. V práci, v naší obci, ve škole. Ne vždy se všechno podaří, na některých akcích je nutné improvizovat a to není jednoduché. Zvláště dnes jsem cítila, že jen těžko ovládám své emoce. Ale zvládla jsem to. (žena)

Třes

Prezentace pro mě byla hrozná, protože jsem nevěděla, o čem mám prezentovat. Žaludek jsem měla až v krku, hlas se mi třepal. Chtělo by to více trénovat. Omlouvám se za špatný rukopis, ještě teď se mi třepe ruka. (žena)

Důležitost tématu

Prezentace pro mě byla velmi „náročná“. Je pro mě velmi těžké vymyslet téma, na které mám mluvit. Raději mluvím na zadané téma. Nechtěla jsem nudit, ani nic osobního odkrývat. V roli prezentující mi není nepříjemně, i když s mírnou nervozitou, ale je pro mě důležité mít téma! (žena, 31 let)

Rutina

Prezentace byla krátká, na konec jsem mluvila úplně o něčem jiném, což mi na konec více vyhovovalo než mluvit naučené věci. Jsem pedagog. Denně mluvím k dětem, neměla jsem s tím velký problém. (žena, 39 let)

Prezentovat jsem zvyklá díky svému zaměstnání, a necítím se před lidmi nepříjemně. (žena)

Premiéra

Ve své prezentaci jsem řekla asi je půlku připravených myšlenek. Bylo to mé opravdu 1. vystoupení před více lidmi. Dlouho jsem čekala, než jsem se odhodlala k činu a potom jsem se třepala na celém těle. Po uvolnění jsem teprve začala přemýšlet nad svým vystou-

pením, co jsem řekla jinak, než jsem si připravila a co bych „ted“ po bitvě dala nebo řekla lépe. Snad příště. (žena)

Překvapení

Již několikrát v životě jsem vystoupila s prezentací v powerpointu, což ačkoli má člověk oporu, aby na něco nezapomněl, na mě působilo spíše stresujícím dojmem, oproti tomu dnes, jsem vystoupila naprosto nepřipraveně a nepocítila jsem ani knedlíku v krku, klepající se hlas a ani se v místnosti „neoteplilo“. Proto v mém případě myslím, že není dobré se vše naučit z paměti, ale z co největší možné části improvizovat. (žena)

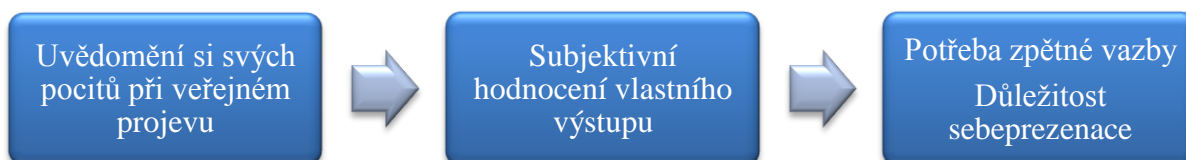
Pocit zájmu

Povedlo se mi předat svoji myšlenku. Nevím, co bych udělala jinak, možná bych se nad tím musela déle zamyslet. Pociťovala jsem zájem ostatních. Ve své roli jsem se cítila celkem v klidu, i když jsem trémista. (žena, 44 let)

7.4.3 Přenositelnost zkušeností

Konkretizace aspektů - přínosy, potřeba zkušeností a jejich přenositelnost do jiných prostředí.

Přenositelnost zkušeností



Síla první věty

Tento předmět mi přinesl vědomí, že důležitost první věty je opravdu oprávněná. (žena)

Ústní zkoušky

Hrozné, třepal se mi hlas a bylo spíše delším vystupováním horší, než lepší. Uvítala bych rozhodně možnost více ústních zkoušek. (žena, 37 let)

Dlouhá cesta

Uvítala bych rozvoj, mám problém se prezentovat, vím, že je přede mnou kus cesty. (žena, 36 let)

Trénink

V prezentaci jsem byla strašně nervózní. Potřebovala bych více tréninku. (žena, 23 let)

Zamyšlení

Předmět mě naučil popřemýšlet o mém vyjadřování a o tom co píšu. (žena, 39 let)

Nejsem zvyklá uvádět prezentaci. Tento předmět mi pomohl se zamyslet nad výstupy na veřejnosti. (žena, 45 let)

Předmět mi přinesl to, že mne trochu pomohl přemýšlet o tom, co píš, či mluvím. (muž)

Zpětná vazba

Tento předmět byl určitě dobrou zkušeností pro život jak z hlediska praktické zkušenosti, tak z hlediska poskytnutí zpětné vazby. (žena, 34 let)

Důležitost sebeprezentace

Schopnost prezentace (umět prezentovat) považuji v dnešní době za důležitou dovednost. Hodí se např. při hledání zaměstnání. (muž, 42 let)

7.4.4 Shrnutí výsledků obsahové analýzy sebereflexí

Krátkou sebereflexi po své závěrečné sebeprezentaci napsalo celkem 36 studentů, své vystoupení tak zhodnotilo 29 žen a 7 mužů.

Pro analýzu sebereflexí studentů byly stanoveny následující výzkumné otázky, s jejichž pomocí shrneme výsledky obsahové analýzy sebereflexí studentů prvního ročníku navazujícího magisterského studia v oboru Sociální pedagogika.

VO 11. Jak studenti subjektivně hodnotí své závěrečné vystoupení v předmětu Psychosomatický základ jednání sociálního pedagoga?

Seminární skupina byla velmi různorodá, objevilo se v ní několik profesionálů, kteří v rámci svého povolání vystupují denně před lidmi (pedagogové, úředníci, sociální pracovníci, atd.), dále pak studenti, kteří preferují raději písemný projev od toho mluveného. Pro jednu ze studentek byla tato závěrečná prezentace dokonce prvním veřejným vystoupením a jedna studentka svůj závěrečný výstup kvůli přílišné nervozitě a trémě vzdala.

Sebehodnocení studentů bylo ve většině případů pozitivní, převládala radost a spokojenost se svým výstupem. Studenti se ve svých sebereflexích zmiňují o radosti z odhodlání se k výstupu, z překonání sebe sama a o radosti ze zaujetí či pobavení ostat-

ních. Ve skupině se samozřejmě našlo i několik trémistů, kteří byli limitováni nervozitou, trémou, či nejistotou. Dále se studenti často zmiňovali o tom, že je pro ně velmi důležitá volba tématu prezentace, ne všichni jsou schopni improvizovat, či neradi hovoří o svých osobních záležitostech před cizími lidmi. Celkově studenti považují možnost zkusit si veřejně vystoupit před ostatními za přínosnou a uvítali by více takovýchto možností.

VO 12. Jak se studenti cítí v roli, kdy mají veřejně vystoupit?

Studenti ve svých sebereflexích uvedli celou řadu emocí, jež pocítovali v průběhu svého veřejného projevu. Mezi nejčastěji prožívané negativní pocity patřily: nervozita, tréma, nejistota, velmi často studenti uváděli, že se jim třásl hlas a ruce, rychle jim bušilo srdce. Oproti tomu mezi nejčastější pozitivní emoce studentů patřily: radost (z výstupu, ze zaujetí ostatních svým projevem, či z možnosti podělit se s ostatními), spokojenost, přirozenost, odhodlání, vnitřní klid. Celkově můžeme říci, že role veřejně vystupujícího není pro studenty obvyklá, nejsou na ni příliš zvyklí a cítí se převážně rozpačitě a nervózně.

8 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Hlavním cílem našeho výzkumu bylo zjistit, jaká je úroveň komunikačních dovedností studentů prvního ročníku navazujícího magisterského studia oboru Sociální pedagogika, kombinované formy, kteří absolvovali dobrovolně volitelný předmět Psychosomatický základ jednání sociálního pedagoga. V rámci celého výzkumu jsme sledovali především tyto stránky komunikačních dovedností:

- prezentační dovednosti,
- jazykovou vybavenost,
- tvořivost a originalitu projevu,
- sebereflexi,
- písemný projev.

Z dotazníkového šetření zaměřeného na subjektivní sebehodnocení studentů v oblasti komunikačních dovedností jsme zjistili, že oblasti s nejnižším hodnocením se týkají neverbální stránky komunikace a schopností zaujmout druhé svým projevem i u oblasti zaměřující se na veřejný projev byla sebehodnocení studentů poměrně nízká. Naopak vysoké sebehodnocení můžeme pozorovat v oblasti dovedností sociálně komunikovat a schopností aktivního naslouchání. V rámci neverbální stránky projevu pociťují studenti nejistotu především při práci s hlasem, při regulaci a vnímání vlastního výrazu a při ovládnutí gest. V oblasti sebehodnocení schopnosti zaujmout druhé mají studenti největší problém s vyjádřením obsahu sdělení a s upoutáním pozornosti druhých. U oblasti, v níž se hodnotily dovednosti zaměřené na veřejný projev, jsou studenti nejistí především v sebevědomém a tvořivém jednání.

Při analýze studentských portfolií jsme zjistili, že studenti mají problém s formální úpravou svých prací a s jejich jazykovou stránkou. V rámci formální úpravy se jednalo především o zarovnání textu, velikost písma a nejednotné členění celého textu. U jazykové stránky vytvořených textů měli studenti problém s používáním nářečí a nespisovných slov. V sebereflexích, které byly také součástí portfolií, studenti shodně uvedli, že se chtěli pokusit o vytvoření autorského textu. Studenti se nejčastěji vymlouvali na nedostatek času, na to, že nejsou literárně nadaní či se báli, že by takovýto text nedokázali vytvořit. Takovéto obavy jsou však neopodstatněné, jelikož u tvůrčího psaní nejde o správnost (nic není dobře ani špatně), ale jde o originální a tvořivé vyjádření vlastních myšlenek. Můžeme říci, že

studentům chybělo spíše odhodlání k vytvoření autorského textu, toto zjištění tak potvrzuje skutečnost, že mnohým činí v současné době písemný projev čím dál tím větší obtíže.

Veřejný projev až na malé výjimky nečinil studentům příliš velké obtíže, avšak některým studentům chyběl větší zápal, zaujetí či ponoření se do vlastního projevu. U některých prezentací to vypadalo, jakoby měli studenti strach se do svého výstupu více ponořit a ukázat, co v nich je. Výsledky nezúčastněného pozorování se shodují s výsledky sebehodnocení studentů, a to především v oblastech týkajících se nonverbální komunikace (ovládání řeči těla, práce s hlasem) a upoutání pozornosti druhých (vtažení druhých do děje). Studenti měli obtíže se zvládnutím svých neverbálních projevů předně s ovládnutím vlastních gest. Mezi nejčastějšími zlovyky patřilo: hraní si s papíry, u žen hraní si s vlasy nebo prstýnky; dávání rukou do kapes, v bok, či mávání rukou, časté bylo také přešlapování, pohupování a opírání se o řečnický pultík. Samotnou kapitolou je práce s hlasem v průběhu výstupu, nejčastějším nešvarem byla přílišná rychlost a nízká hlasitost mluveného projevu, Tato skutečnost byla pravděpodobně způsobena tím, že studenti chtěli mít svůj výstup co nejdříve za sebou. Právě zde se otvírá možnost práce s intonací hlasu, s pomlkami a s dýcháním. Dále měli studenti obtíže s upoutáním pozornosti svých spolužáků, můžeme tak říci, že znuděný prezentující, rovná se znuděné publikum. Důležitou roli zde hrál také výběr tématu prezentace, pokud studenti přednášeli autorský text, byla jejich prezentace poutavější a jejich projev byl mnohem jistější a přesvědčivější.

Z analýzy sebereflexí studentů vyplynulo, že studenti nejsou zvyklí veřejně vystupovat a cítí se tak v této roli nervózně a rozpačitě, proto velmi oceňují možnost vyzkoušet si veřejný projev před ostatními. Studenti si uvědomují, jak důležitá sebezprezentace v dnešní době je a jednoznačně by uvítali více možností, při nichž by mohli svůj projev trénovat a zdokonalovat, ať už pomocí nejrůznějších seminářů či vyšším počtem ústních zkoušek. Dále studenti zmiňují důležitost volby tématu, protože improvizace je pro mnohé z nich velmi náročná, studenti se cítí jistěji, mají-li v rukou předem připravený text. Pro studenty je důležitá také zpětná vazba, která jim poskytne jiný pohled na vlastní činnost a pomůže jim při hodnocení projevu. V ideálním případě by zpětná vazba měla následovat po jakékoliv činnosti studenta a to proto, aby jim pomohla při jejím zdokonalování a sebe-rozvoji.

Zaměříme – li se na sebereflexe jako takové, můžeme pozorovat, že studenti mají problém pojmenovat a popsat vlastní emoce, lépe se jim hovoří o činnostech, které předcházeli vlastními výstupu, nežli o vlastních pocitech. Tento fakt potvrzuje také skutečnost,

že sebereflexi se odvážilo napsat pouze 36 studentů. Sebereflexe je stejně jako zpětná vazba velmi důležitá a hraje velkou roli při rozvoji naší osobnosti.

Na základě zjištěných skutečností jsme se pokusili vymyslet možné řešení této situace a navrhli jsme předmět, jenž by studentům pomohl se sebereprezentací. Níže uvedený návrh předmětu popisuje ideální stav, při němž by docházelo k osobnostně sociálnímu rozvoji studentů. Největšími překážkami při realizaci psychosomaticky orientované přípravy studentů zůstávají:

- Časová náročnost - psychosomatická kondice se musí rozvíjet postupně a pomalu.
- Požadavek na velikost skupin – ve velkých skupinách se hůře navazují vztahy a pracuje s atmosférou.

Dalším problémem zůstává také samotné zařazení psychosomaticky orientovaných předmětů do výuky sociálních pedagogů, a to jak do prezenční tak i kombinované formy studia.

8.1 Návrh psychosomaticky orientovaného předmětu

Jak jsme již dříve uvedli, v současné době probíhá výuka psychosomaticky orientovaných seminářů především formou povinně volitelných předmětů. Tento stav je poměrně nešťastný, jelikož ne všichni studenti si v průběhu svého studia projdou psychosomatickou přípravou. Možným řešením této situace je zařazení psychosomaticky orientovaných předmětů mezi povinné předměty. V ideálním případě by se jednalo o několik na sebe navazujících předmětů, které by studenti absolvovali od začátku svého studia a v jejichž průběhu by narůstala psychosomatická (pedagogická) kondice studentů, přičemž kapacita jedné seminární skupiny by byla 15 studentů, oproti dnešním 100, jak je tomu například u studentů kombinované formy studia. Níže uvádíme možnou podobu předmětu, jenž by pomocí psychosomatických disciplín rozvíjel tvořivou a sebejistou sebereprezentaci studentů.

Sebereprezentace a veřejný projev sociálního pedagoga

Cílem předmětu je, aby měli studenti v průběhu seminářů opakovanou možnost vyzkoušet si prezentaci před publikem (návěst veřejného projevu), s jejíž pomocí by rozvíjeli své prezentační dovednosti. Sebereprezentace studentů je rozvíjena také pomocí videotréninku, který studentům umožňuje náhled na vlastní výstup a poskytuje jim tak zpětnou vazbu.

Studenti si v průběhu seminářů vyzkouší, co znamená vést dialog s vnitřním partnerem, který je základem pro tvořivé jednání a prožívání jedince v nejrůznějších životních situacích. Dále jsou do semináře zařazena dechová a hlasová cvičení, která studentům pomohou ovládat emoce (především trému) a naučí je pracovat s hlasem (intonace, důraz, pomlky). Pozornost je věnována také pohybovým cvičením, při nichž se studenti učí pracovat se svým tělem a ovládat svá gesta. Studenti mají za úkol vytvořit autorský text, který v průběhu jednoho ze seminářů přednesou.

Velký důraz je kladen také na zpětnou vazbu. Studenti si v průběhu všech seminářů vedou sebereflexivní deník a přednes jejich autorského textu je nahráván na videokameru. Pomocí audiovizuálního záznamu mají studenti možnost vidět svůj výstup a ohodnotit se, získají tak nový nezkreslený pohled na sebe sama.

Obsah předmětu:

- Dechová a hlasová cvičení
- Pohybová cvičení (práce s neverbální stránkou projevu)
- Pokusy o dialog s vnitřním partnerem
- Vytvoření autorského textu
- Přednes autorského textu
- Zpětná vazba, sebereflexe

ZÁVĚR

V rámci teoretické části práce jsme se zabývali nejrůznějšími možnostmi osobnostně sociálního rozvoje sociálních pedagogů. Pozornost jsme věnovali především psychosomatickým disciplínám, osobnostní a sociální výchově a sociálně psychologickému výcviku. Ústředními tématy, jež se prolínají celou prací, se staly komunikační dovednosti, sebe prezentace a sebereflexe vlastní činnosti. Těmito tématy jsme se zabývali z toho důvodu, že u pomáhajících profesí, k nimž sociální pedagogika bezesporu patří, je schopnost efektivní komunikace a sebevědomého projevu klíčová.

Při výkonu své profese, se sociální pedagogové téměř denně potkávají tváří v tvář se svými klienty, a způsob jakým s těmito lidmi jednají, jim do značné míry pomáhá budovat tak potřebnou autoritu a respekt. Naopak sebereflexe pomáhá samotným pracovníkům, při analyzování jejich činností a při pojmenování prožívaných emocí. Jsme-li schopni reflektovat veškerou naši činnost a jasně definovat své pocity, můžeme pak s nimi lépe pracovat a ovládat je. Stejně jako jsme zvyklí posuzovat jednání druhých, měli bychom i své chování podrobovat stejnému hodnocení či případné kritice. Ač je zaměření se na sebe sama mnohem těžší, může nám pomoci při našem osobnostním rozvoji. Je důležité, aby naše chování bylo v souladu s našimi emocemi.

V praktické části jsme zkoumali úroveň komunikačních dovedností studentů sociální pedagogiky, pro zpracování této části práce byl zvolen smíšený výzkum, který umožnil řešit výzkumné otázky komplexněji. Našimi respondenty se stali studenti prvního ročníku navazujícího magisterského studia kombinované formy v oboru Sociální pedagogika, kteří si v zimním semestru akademického roku 2014/2015 zvolili povinně volitelný předmět Psychosomatický základ jednání sociálního pedagoga.

Při vyhodnocování výzkumu jsme zjistili, že subjektivní hodnocení studentů je nejvyšší u oblastí týkajících se dovedností sociálně komunikovat a schopností aktivního naslouchání. Naopak nízké sebehodnocení můžeme pozorovat u dovedností zaměřujících se na neverbální stránku komunikace, na schopnosti zaujmout druhé svým projevem a na oblasti zabývající se veřejným projevem. Překvapivým zjištěním je skutečnost, že studenti mají větší obtíže při písemném projevu nežli při projevu mluveném, ačkoliv studenti shodně uvádí, že nejsou zvyklí veřejně prezentovat. Společným nešvarem pro oba způsoby sebereprezentace je pak časté používání nespisovných slov a nářečí. Dále jsme zjistili, že je pro studenty velmi důležitá volba tématu prezentace a potřeba zpětné vazby. U veřejného pro-

jevu pak studentům chyběl větší zápal či ponoření se do prezentace. Právě tato skutečnost mohla vést k tomu, že ne všem studentům se podařilo upoutat pozornost svých spolužáků.

Na základě výsledků výzkumu jsme se pokusili navrhnout možné řešení nastalé situace. Toto řešení však popisuje ideální stav rozvoje sebeprezentačních dovedností sociálních pedagogů. Jedná se o návrh psychosomaticky orientovaného předmětu, jehož hlavním cílem je, aby studenti měli v průběhu seminářů opakovanou možnost vyzkoušet si prezentaci před publikem. Prezentační dovednosti studentů jsou rozvíjeny především pomocí video-tréninku, který studentům umožňuje nezkreslený náhled na vlastní výstup a poskytuje jim tak tolik potřebnou zpětnou vazbu. Klíčová je také práce se sebereflexemi studentů.

Ačkoliv jsme si všichni vědomi, jak důležitá sebeprezentace v dnešní době je, mnohdy místo práce na jejím rozvoji a zdokonalení hledáme spíše výmluvy a nejrůznější překážky, proč veřejný projev není naší parketou. Každý z nás má osobitý styl projevu, typická gesta, práci s hlasem a v neposlední řadě také odlišný přístup k přípravě. Při přípravě na veřejný projev se ve většině případů zaměřujeme pouze na obsahovou stránku prezentace, na volbu tématu a opomíjíme fakt, že nejen slova jsou důležitá, ale i řeč našeho těla hraje podstatnou roli. Psychosomatické disciplíny nám mohou pomoci nejen naučit se lépe pracovat se svým tělem ale také budovat sebevědomý, tvořivý a především autentický projev. Je důležité, abychom si v průběhu studia uvědomili, že nejen teoretické znalosti ale především praktické dovednosti nám pomohou při výkonu naší budoucí profese.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ANDRYSOVÁ, Pavla, 2011. Osobnostní dimenze edukace sociálního pedagoga, in Chudý et. al. *Vybrané diskurzy teorie a praxe ve vzdělávání a uplatnění sociálních pedagogů v kontextu pomáhajících profesí II*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-227-7. (s. 103-123)
2. ANDRYSOVÁ, Pavla a Vlastimil ŠVEC, 2010. Sebereflexe jako způsob náhledu na vlastní individualitu. In ZÁBRODSKÁ, K., ČERMÁK, I, (Eds.), 2010. *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku IX. Individualita a jedinečnost v kvalitativním výzkumu*. Brno: Psychologický ústav AV ČR. ISBN 978-80-86174-17-4. (s. 186 – 193)
3. ČUNDERLE, Michal, 2008. Studovat herectví, a nebýt hercem?, in Kolektiv autorů. *Psychosomatické disciplíny v přípravě pedagogů: Východiska a první zkušenosti*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-184-3. (s. 17- 23)
4. ČUNDERLE, Michal, 2011. Malá propedeutika přednesu, in Kolektiv autorů. *Psychosomatické disciplíny: v teorii a praxi*. Praha: NAMU. ISBN 978-80-7331-193-3. (s. 61-65)
5. GILLERNOVÁ, Ilona a Iva ŠTĚKOVSKÁ, 2001. Pravidla a podmínky provádění sociálně psychologického výcviku, in KOMÁRKOVÁ, Růžena, SLAMĚNÍK, Ivan a Josef VÝROST, et.al., 2001. *Aplikovaná sociální psychologie III. Sociálně psychologický výcvik*. Praha: Grada publishing. ISBN 80-247-0180-4. (s. 23 – 31)
6. HELUS, Zdeněk, 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing a.s. ISBN 80-247-1168-0.
7. HUPKOVÁ, Marianna, 2011. Sociálna kompetencia sociálneho pedagóga a možnosti jej rozvíjania, In CHUDÝ, Štefan et.al., 2011. *Vybrané diskurzy teorie a praxe ve vzdělávání a uplatnění sociálních pedagogů v kontextu pomáhajících profesí II*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-227-7. (s. 9 – 54)
8. CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada publishing. ISBN 978-80-247-1369-4.
9. CHUDÝ, Štefan et.al., 2011. *Vybrané diskurzy teorie a praxe ve vzdělávání a uplatnění sociálních pedagogů v kontextu pomáhajících profesí II*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-227-7.
10. JŮVOVÁ, Alena, 2011. Rozvoj a kultivace komunikativní kompetence v profesi sociálního pedagoga, CHUDÝ, Štefan et.al., 2011. *Vybrané diskurzy teorie a praxe ve*

- vzdělávání a uplatnění sociálních pedagogů v kontextu pomáhajících profesí II*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-227-7. (s. 65 – 72)
11. KARAFKA, Jan, 2000. Autentičnost v improvizované dramatické hře. In VYSKOČILOVÁ, E.; SLAVÍKOVÁ, E., et. al. *Psychosomatický základ veřejného vystupování (jeho studium a výzkum)*. Praha: Akademie múzických umění. ISBN 80-85833-50-3. (s. 79-84)
 12. KLÍMA, Petr, 1993 cit. podle KRAUS, Blahoslav 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.
 13. KOLAŘÍK, Marek, 2011. *Interakční psychologický výcvik*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2941-1.
 14. KOMÁRKOVÁ, Růžena, SLAMĚNÍK, Ivan a Josef VÝROST, et.al., 2001. *Aplikovaná sociální psychologie III. Sociálně psychologický výcvik*. Praha: Grada publishing. ISBN 80-247-0180-4.
 15. KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.
 16. KRAUS, Blahoslav, Věra POLÁČKOVÁ, et al, 2001. *Člověk-prostředí-výchova: K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-004-2.
 17. PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada Publishing a.s. ISBN 978-80-247-3470-5.
 18. ŠVEC, Vlastimil, 2011. Hra, zkušenost, kondice a jednání v přípravě profesionálů veřejně působících, in Kolektiv autorů. *Psychosomatické disciplíny: v teorii a praxi*. Praha: NAMU. ISBN 978-80-7331-193-3. (s. 123-139)
 19. ŘEZÁČ, Jaroslav, 1998. *Sociální psychologie*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-48-6.
 20. SLAVÍKOVÁ, Eva, 2005. Dialogické jednání – z poznámek asistenta. In Vyskočil, I. *Dialogické jednání s vnitřním partnerem*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění. ISBN 80-86928-02-0. (s. 53-62)
 21. SMĚKAL, Vladimír, 1995.: *Sociální kompetence (Sociálně psychologická způsobilost a její rozvíjení)*. Brno: Psychologický ústav Filosofické fakulty FF MU. Psychologické texty, č. 5.

22. ŠERÁK, Michal, 2011. Kompetenční požadavky na sociálního pedagoga v rámci kulturně-osvětové práce, in CHUDÝ, Štefan et.al., 2011. *Vybrané diskurzy teorie a praxe ve vzdělávání a uplatnění sociálních pedagogů v kontextu pomáhajících profesí II*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-227-7. (s. 123-140)
23. ŠVEC, Vlastimil, 2008. Psychosomatická kondice a možnosti zjišťování jejího nárůstu (v dialogickém jednání), in Kolektiv autorů. *Psychosomatické disciplíny v přípravě pedagogů: Východiska a první zkušenosti*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-184-3. (s. 99 – 105)
24. ŠVEC, Vlastimil, 2005. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI. ISBN 80-7357-072-6.
25. ŠVEC, Vlastimil, 1998. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1937-9.
26. VALENTA, Josef, 2006. *Osobnostní a sociální výchova: a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS. ISBN 80-239-4908-X.
27. VALENTA, Josef, 2005. *Učíme (se) komunikovat. Metodika komunikace v rámci osobnostní a sociální výchovy*. Kladno: AISIS. ISBN 80-239-4514-9.
28. VALENTA, Josef, 2004. *Manuál k tréninku lidského těla: didaktika neverbální komunikace*. Kladno: AISIS. ISBN 80-239-2575-X.
29. VÁLKOVÁ, Libuše, 2011. O podstatě přednesu, in Kolektiv autorů. *Psychosomatické disciplíny v teorii a praxi*. Praha: NAMU. ISBN 978-80-7331-193-3. (str. 57-61)
30. VÁLKOVÁ, Libuše, 2008. Výchova k hlasu, in Kolektiv autorů. *Psychosomatické disciplíny v přípravě pedagogů: Východiska a první zkušenosti*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-184-3. (s. 25 – 34)
31. VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2002. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-100-1.
32. VYBÍRAL, Zbyněk, 2005. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-998-4.
33. VYSKOČIL, Ivan, 2011. Dialogické jednání s vnitřním partnerem, in Kolektiv autorů. *Psychosomatické disciplíny: v teorii a praxi*. Praha: NAMU. ISBN 978-80-7331-193-3. (s. 19-34)
34. VYSKOČILOVÁ, Eva, 1997. *Dialogické jednání jako otevřená otázka*. Praha: NAMU. ISBN 80-85883-29-5.

35. VYSKOČILOVÁ, Eva a Vlastimil ŠVEC, 2008. Psychosomatická kondice a možnosti zjišťování jejího nárůstu (v dialogickém jednání), in Kolektiv autorů. *Psychosomatické disciplíny v přípravě pedagogů: Východiska a první zkušenosti*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-184-3. (s. 99 – 105)
36. ŽANTOVSKÁ, Irena, 2008. *Rétorika: teorie a praxe*. Praha: univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-57-0.

Internetové zdroje:

1. UNIVERZITA TOMÁŠE BATI. *Portál UTB* [online]. 2015 [cit. 2015-03-31]. Dostupné z: <http://portal.utb.cz/wps/portal/>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Atd. A tak dále.

Apod. A podobně.

DAMU Divadelní fakulta Akademie múzických umění.

Např. Například.

OSV Osobnostní a sociální výchova.

Tzv. Takzvaný.

UTB Univerzita Tomáše Bati.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Oblast sociálních kompetencí	18
Tabulka 2: Rozdíl mezi přednesem a autorským čtením	26
Tabulka 3: Příklad aspektů obsahové analýzy	42
Tabulka 4: Pyramida osobnostního rozvoje (Andrysová, 2011, s. 104).....	48
Tabulka 5: Studenti sociální pedagogiky bakalářského programu	52
Tabulka 6: Studenti sociální pedagogiky magisterského programu	52
Tabulka 7: Aspekty pro analýzu sebereflexí.....	55
Tabulka 8: Hodnocení sociální komunikace.....	56
Tabulka 9: Hodnocení schopnosti naslouchat druhým	57
Tabulka 10: Hodnocení ovládání řeči těla	58
Tabulka 11: Hodnocení schopnosti zaujmout druhé.....	58
Tabulka 12: Hodnocení veřejného vystupování	59
Tabulka 13: Přiměřenost neverbálních projevů	62
Tabulka 14: Zaujetí prezentujícího	63
Tabulka 15: Celkový dojem.....	63
Tabulka 16: Vhodnost výrazových prostředků.....	64
Tabulka 17: Srozumitelnost projevu	64
Tabulka 18: Logická struktura a návaznost prezentace	64
Tabulka 19: Atraktivita pro posluchače.....	64
Tabulka 20: Aspekty obsahové analýzy	65

SEZNAM SCHÉMÁT

Schéma 1: Vztah psychosomatických disciplín.....	23
Schéma 2: Vztah hry, zkušenosti, kondice a jednání (Švec, 2011, s. 124).....	24

SEZNAM PŘÍLOH

P1: Dotazník

P 2: Záznamový arch pro pozorování

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dobrý den,

v současné době studuji 2. ročník navazujícího magisterského studia oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Do rukou se Vám se dostává dotazník, který je součástí mé diplomové práce, která se věnuje Osobnostně sociálnímu rozvoji sociálních pedagogů. Chtěla bych Vás touto cestou požádat o vyplnění dotazníku a napsání krátké sebereflexe Vaší závěrečné prezentace. Všechny odpovědi jsou zcela **anonymní** a budou použity čistě pro účely mé diplomové práce.

Předem děkuji za Vaši ochotu.

Bc. Petra Martinková

Na dané škále uveďte, jak hodnotíte své schopnosti na dané téma.

Označte na stupnici 1 = nejméně, 5 = nejvíce.

Jsem: muž - žena

Věk:

1. Dovednost sociálně komunikovat					
Znám své komunikační klady a zápory.	1	2	3	4	5
Uvědomuji si různé možnosti způsobů sdělování.	1	2	3	4	5
Dokážu pohotově reagovat na situaci.	1	2	3	4	5
Dokážu ovládat své emoce.	1	2	3	4	5
Ovládám asertivní komunikaci.	1	2	3	4	5
Snažím se vždy porozumět obsahu sdělení.	1	2	3	4	5
Dokážu dát druhému zpětnou vazbu.	1	2	3	4	5
Uvědomuji si hodnoty různosti lidí a jejich názorů.	1	2	3	4	5

2. Schopnost aktivního naslouchání					
Chápu problém, který je mi sdělován.	1	2	3	4	5
Dokážu se vcítit do druhého.	1	2	3	4	5
Mám zájem o to, co je mi sdělováno.	1	2	3	4	5
Dokážu nesoudit druhé.	1	2	3	4	5
Dokážu naslouchat druhým.	1	2	3	4	5
Dokážu ovládat svou pozornost a soustředění.	1	2	3	4	5

3. Ovládání řeči těla					
Umím pracovat se svým hlasem.	1	2	3	4	5
Dokážu regulovat a vnímat vlastní výraz.	1	2	3	4	5
Vnímám své tělo jako komunikační prostředek.	1	2	3	4	5
Dokážu ovládat své gesta.	1	2	3	4	5

4. Schopnost zaujmout druhé					
Dokážu upoutat pozornost druhých.	1	2	3	4	5
Umím dobře vyjádřit obsah sdělení.	1	2	3	4	5
Umím improvizovat.	1	2	3	4	5
Dokážu zaujmout druhé a „vtáhnout je do děje“.	1	2	3	4	5

5. Dovednost veřejně vystupovat					
Umím jednat sebevědomě.	1	2	3	4	5
Umím jednat tvořivě.	1	2	3	4	5
Prezentaci si pečlivě připravuji.	1	2	3	4	5
Dokážu se přizpůsobit podmínkám.	1	2	3	4	5
Umím vést diskusi.	1	2	3	4	5

Nyní bych Vás ráda požádala o **krátkou sebereflexi Vaší závěrečné prezentace**. Ve stručnosti, prosím, popište následující: Jak hodnotíte svou prezentaci, (co se mi povedlo, udělal bych něco jinak?); Co jste při ní pociťovali?; Jak jste se cítili v roli prezentujícího a co Vám tento předmět přinesl (popřípadě, zda byste uvítali možnost většího rozvoje osobnostně sociálního rozvoje)?

PŘÍLOHA P2: ZÁZNAMOVÝ ARCH PRO POZOROVÁNÍ

Záznamový arch pro pozorování – kritéria pro hodnocení individuálního vystoupení

Prezentující (pohlaví, pořadí):

Přiměřenost neverbálních projevů:
Vhodnost slovních výrazových prostředků:
Srozumitelnost projevu:
Logická struktura a návaznost prezentace:
Zaujetí prezentujícího:
Celkový dojem:
Atraktivita pro posluchače: