

MASARYKOVA UNIVERZITA V BRNĚ,
PEDAGOGICKÁ FAKULTA



Psychosomaticky orientovaná komunikační příprava budoucích pedagogů a manažerů

DISERTAČNÍ PRÁCE

Zpracovala: MgA. Eva Suková

Školitel: prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.

Brno 2011

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem disertační práci zpracovala sama s využitím výsledků vlastních výzkumů a uvedla v seznamu veškerou použitou literaturu. Souhlasím, aby má práce byla po úspěšné obhajobě uložena v Ústřední knihovně Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a byla zpřístupněna ke studijním účelům.

V Brně dne

.....
Eva Suková

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji svému školiteli prof. PhDr. Vlastimilu Švecovi, CSc. za cenné rady a připomínky, které mi během zpracování mé disertační práce poskytoval.

Za konzultace, motivaci a pomoc při koncipování výzkumu i psaní této práce děkuji také PaedDr. Milanu Kubiátkovi, Ph.D., doc. PhDr. Tomáši Janíkovi, Ph.D., M.Ed. a prof. PhDr. Josefu Maňákovi, CSc. z Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity.

Děkuji také všem studentům Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, kteří se experimentální výuky zúčastnili a s jejichž pomocí jsem mohla nasbírat výzkumný materiál a zároveň vedení Univerzity Tomáše Bati, že jsem zde mohla výzkum realizovat.

V neposlední řadě děkuji také Ladě Pokorné, Lence Ostrolucké, Petru Čoličovi, Aleně Mutinské a Jiřímu Sukovi za pomoc při analýzách videozáznamů.

Realizace disertačního výzkumu byla podpořena výzkumnými projekty PdF MU č. 52/2006 *Rozvíjení pedagogických kompetencí pomocí dramatické výchovy*, 23/2007 *Psychosomatická příprava studentů učitelství*, 48/2008 *Psychosomatická propedeutika pro studenty učitelství* a č.105/2009 *Rozvíjení komunikačních dovedností vysokoškolských studentů* a také projektem GA ČR 406/06/1571 *Kognitivní a dynamické aspekty herecké (hráčské) osobnosti učitele*, kde spolupracuji na výzkumu s mým školitelem prof. V. Švecem.

OBSAH

Teoretická část práce	9
Úvodem	10
Komunikace a komunikační kompetence – vymezení základních pojmů	12
Komunikace – její pojetí, funkce a druhy	12
Pojetí komunikační přípravy v učitelském vzdělávání	16
Psychosomatické pojetí komunikační přípravy	18
Budoucí učitel a jeho kompetence, student oboru Učitelství odborných předmětů a jeho profil na UTB	20
Profese budoucího učitele	20
Kompetence učitelů	22
Profil absolventa oboru Učitelství odborných předmětů pro střední školy na UTB.....	27
Charakteristika oboru	27
Profil absolventa.....	27
Budoucí sociální pedagog a jeho kompetence, student oboru Sociální pedagogika a jeho profil na UTB	29
Profese sociálního pedagoga	29
Paralely profese učitele a sociálního pedagoga v oblasti komunikační (činnosti, osobnostní předpoklady)	31
Profil absolventa oboru Sociální pedagogika na UTB	33
Charakteristika oboru	33
Profil absolventa.....	33
Budoucí manažer a jeho kompetence, student oboru Anglický jazyk pro manažerskou praxi a jeho profil na UTB.....	35
Rozvoj kompetencí budoucích manažerů – selfmanagement	35
Manažerské kompetence	36
Profil absolventa oboru Anglický jazyk pro manažerskou praxi na UTB	39
Charakteristika oboru	39
Profil absolventa.....	39
Přehled vybraných modelů komunikační přípravy na českých vysokých školách	41
Inspirace pro psychosomaticky orientovanou komunikační přípravu	48
Inspirace psychosomatickými disciplínami (psychosomatický přístup)	48
Herecká propedeutika a dialogické jednání.....	49
Psychosomatická kondice.....	50
Inspirace dramatickou výchovou (postupy)	51
Pro koho je dramatická výchova?.....	51
Pojem dramatická výchova a jeho „variací“	51
Závěr – srovnání obou přístupů.....	53

Empirická část práce	54
Vymezení zkoumané problematiky - úvod, základní výzkumná otázka, cíle výzkumu.....	55
Úvod – psychosomaticky orientovaná komunikační příprava.....	55
Základní výzkumná otázka	56
Cíle výzkumu.....	56
Popis jednotlivých částí výzkumu.....	57
Specifikace výzkumných otázek	57
Hypotézy.....	59
Design výzkumu a jeho metody	60
Metody výzkumu.....	61
Výzkumný vzorek	64
Výběr výzkumného vzorku	64
Postup výzkumu	67
Kvantitativní výzkum	68
Úvod	68
Vstupní dotazník – sebehodnocení stávající úrovně dovedností a schopností – základní orientace v odpovědích respondentů	70
Souhrnný komentář k datům ze vstupního dotazníku.....	75
Výstupní dotazník – vývoj podoby dotazníku.....	77
Výstupní dotazník: část „zlepšení“ – základní orientace v odpovědích respondentů	78
Souhrnný komentář k datům z části „zlepšení“ u výstupního dotazníku.....	83
Zpracování dotazníků – úvod	84
(volba statistických postupů, validita, srovnání dat ze vstupního a výstupního dotazníku, reliabilita)	84
Validita škál	84
Párový t-test.....	85
Průměrné hodnoty odpovědí.....	85
Reliabilita	86
Likertovy škály.....	86
Vstupní dotazník – odpovědi studentů.....	86
Výstupní dotazník – odpovědi studentů	88
Výsledky párového t-testu	90
Reliabilita dotazníků a srovnání obou skupin.....	91
Statistické porovnání vstupního a výstupního dotazníku.....	91
Kvalitativní výzkum	95
Zobecnění postupů.....	96
Zpracování dat z reflexí.....	96
Primární zpracování reflexí	96

Sekundární zpracování reflexí.....	98
Zpracování dat ze sebeposuzujícího dotazníku.....	99
K metodě zpracování „přínosu semináře pro studenta“, zaznamenaného v sebeposuzujícím dotazníku.....	99
Zpracování komentářů k videozáznamům.....	100
Závěr.....	101
Konkrétní analýzy ze zpracování kvalitativních dat	102
Syntéza výsledků analýzy kvalitativních dat u studentky Evy M.....	103
Analýza reflexí Evy M.	103
Primární analýza reflexí Evy M.	103
Sekundární analýza reflexí Evy M.	106
Přínos semináře pro Evu M., zaznamenaný v sebeposuzujícím dotazníku.....	107
Komentáře posuzovatelů k videozáznamům Evy M.....	108
Závěr – k nárůstu psychosomatické kondice Evy M.....	111
Syntéza výsledků analýzy kvalitativních dat u studentky Magdalény P.....	112
Analýza reflexí Magdalény P.	112
Primární analýza reflexí Magdalény P.....	112
Sekundární analýza reflexí Magdalény P.....	115
Přínos semináře pro Magdalénu P., zaznamenaný v sebeposuzujícím dotazníku.....	116
Komentáře posuzovatelů k videozáznamům Magdalény P.....	117
Závěr – k nárůstu psychosomatické kondice Magdalény P.....	120
Syntéza výsledků analýzy kvalitativních dat u studentky Michaely K.....	121
Analýza reflexí Michaely K.	121
Primární analýza reflexí Michaely K.	121
Sekundární analýza reflexí Michaely K.	124
Přínos semináře pro Michaelu K., zaznamenaný v sebeposuzujícím dotazníku.....	125
Komentáře posuzovatelů k videozáznamům Michaely K.....	126
Závěr – k nárůstu psychosomatické kondice Michaely K.....	129
Syntéza výsledků analýzy kvalitativních dat u studentky Veroniky V.....	130
Analýza reflexí Veroniky V.....	130
Primární analýza reflexí Veroniky V.	130
Sekundární analýza reflexí Veroniky V.....	133
Přínos semináře pro Veroniku V., zaznamenaný v sebeposuzujícím dotazníku	134
Komentáře k videozáznamům Veroniky V.....	135
Závěr – k nárůstu psychosomatické kondice Veroniky V.....	138
Syntéza výsledků analýzy kvalitativních dat u studentky Jitky Z.	139
Analýza reflexí Jitky Z.....	139
Primární analýza reflexí Jitky Z.....	139

Sekundární analýza reflexí Jitky Z.....	142
Přínos semináře pro Jitku Z., zaznamenaný v sebesuzujícím dotazníku	143
Komentáře posuzovatelů k videozáznamům Jitky Z.	144
Závěr – k nárůstu psychosomatické kondice Jitky Z.	147
Syntéza výsledků analýzy kvalitativních dat u studenta Davida D.	148
Analýza reflexí Davida D.	148
Primární analýza reflexí Davida D.	148
Sekundární analýza reflexí Davida D.	151
Přínos semináře pro Davida d., zaznamenaný v sebesuzujícím dotazníku	152
Komentáře posuzovatelů k videozáznamům Davida D.....	153
Závěr – k nárůstu psychosomatické kondice Davida D.....	156
Syntéza výsledků analýzy kvalitativních dat u studentky Magdalény D.....	157
Analýza reflexí Magdalény D.	157
Primární analýza reflexí Magdalény D.	157
Sekundární analýza reflexí Magdalény D.	160
Přínos semináře pro Magdalénu D., zaznamenaný v sebesuzujícím dotazníku	162
Komentáře posuzovatelů k videozáznamům Magdalény D.	163
Závěr – k nárůstu psychosomatické kondice Magdalény D.....	166
Shrnutí výsledků výzkumu, jejich diskuse a závěry	171
Úvodem: „Moje cesta k psychosomatice“	171
Diskuse k výsledkům výzkumu	173
Diskuse metodologie výzkumu	174
Kvantitativní část výzkumu:	174
Kvalitativní část výzkumu:	175
Teoretický přínos práce	176
Praktický přínos práce.....	176
Perspektiva.....	177
Soupis literatury.....	178
Soupis obrázků a tabulek.....	187
Obrázky:.....	187
Tabulky.....	188
Příloha č. 1 – vzory dotazníků	190
Vstupní dotazník	190
Výstupní dotazník – zhodnocení semináře	191
Příloha č. 2 - předvýzkum.....	194
Předvýzkum a jeho výsledky.....	194

Přílohy na CD nosiči:

- podrobná analýza reflexí studentů – kódování
- náplň seminářů – popis jednotlivých aktivit
- videozáznamy vybraných studentů
- ostatní neanalyzované materiály - kvantitativní výzkum, kvalitativní výzkum

TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE

ÚVODEM

Obsahem této disertační práce jsou výsledky zkoumání komunikační přípravy u vysokoškolských studentů (budoucích učitelů, sociálních pedagogů a manažerů), opírající se o tzv. psychosomatické disciplíny, které umožňují rozvíjet komunikační kompetence.

Komunikační kompetence jsou významnou součástí profilu absolventů vysokých škol různých oborů. Jde zejména o profese přímo související s mezilidskou komunikací – budoucí učitelé, sociální pedagogové, manažeři. Při vzdělávání v této oblasti lze poměrně často narazit na tzv. „technicistní přístup“, založený na „technickém“ nácviku dovedností. Předávání různých technik jednání za účelem „natrénování“ pro problematické situace může skrývat potencionální nebezpečí v tom, že poskytuje často jedinou správnou cestu (techniku) pro řešení a akcentuje obecné principy určitého typu pedagogických situací (srov. ŠVEC 2008)

V disertaci se tedy zabývám dosud opomíjeným tzv. „psychosomatickým přístupem“ v komunikační přípravě budoucích pedagogů a manažerů. Vychází z vnitřního prožitku účastníků, zaměřuje se na jejich vědomé jednání při komunikaci na veřejnosti, na nalezení svébytnosti vlastního projevu (nikoli podle „norem“, ale s ohledem na individualitu jedince). Nedílnou součástí psychosomatického přístupu je také probuzení chuti, potřeby vystoupit a jednat před ostatními, s čímž souvisí také překonávání komunikačních bariér a proces hledání přirozeného jednání u každého účastníka.

Stav, ve kterém jsou účastníci připraveni tvořivě, vědomě a s chutí jednat na veřejnosti, se nazývá „psychosomatická kondice“. Slovo „kondice“ je třeba v tomto případě chápat jako připravenost, chuť, energii k vlastnímu vystoupení (jednání před ostatními a s ostatními). Psychosomatický přístup a pojem „psychosomatická kondice“ je spojena se jménem prof. Ivana Vyskočila, který se jim věnuje na Katedře autorské tvorby a pedagogiky pražské Divadelní fakultě AMU. Podrobněji se o této problematice rozepisují v teoretické části práce.

Postupně bylo odpovídáno na otázku: *Vede zařazení psychosomatických prvků do výuky komunikačního předmětu pro vysokoškolské studenty k nárůstu jejich psychosomatické kondice?*

Původně šlo o komunikativní kompetence studentů pedagogických oborů na seminářích *Rétorika a prezentace a Úvod do učitelské profese*, poté to byla oblast zkoumání rozšířená na zkvalitňování komunikačních kompetencí u budoucích manažerů na semináři *Sociální komunikace v manažerské praxi* (potřebě komunikační vybavenosti v těchto oborech je v textu věnována samostatná kapitola).

V práci se nejprve zaměřuji na současné požadavky na komunikativní kompetence u budoucích učitelů, sociálních pedagogů a manažerů. Tato specifikace souvisí s volbou výzkumného vzorku studentů v empirické části práce. Důraz je kladen na profesní požadavky jmenovaných oborů, zejména v oblasti potřeby komunikační přípravy. Protože jsem své

výzkumy realizovala na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně (dále jen „UTB“), vyústí i teoretické kapitoly v charakteristiku na této fakultě realizovaných studijních oborů: Učitelství odborných předmětů pro střední školy, Sociální pedagogika a Anglický jazyk pro manažerskou praxi.

Navazující kapitola nabízí přehled vybraných modelů komunikační přípravy na českých vysokých školách. Formou přehledové tabulky shrnuji modely komunikační přípravy a srovnávám s modelem předkládaným v této práci.

Poslední kapitola teoretické části práce (od s. 48) pojednává o modelu koncepce experimentálních komunikačních seminářů, který byl čtyři roky realizován na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Jsou v ní pojmenovány základní principy a teoretická ukotvení, z nichž model vychází (inspirace psychosomatickými disciplínami, inspirace dramatickou výchovou).

V textu disertace používám obecnějšího pojmu budoucí „pedagog“, označující jednak budoucí učitele, jednak (a to zejména) budoucí sociální pedagogy.

KOMUNIKACE A KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE – VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

Domnívám se, že rétorická a komunikační obratnost je jedna z nejvýraznějších společných „potřeb“ profesionálů v manažerství i pedagogice. S odbornými kompetencemi učitele, sociálního pedagoga i manažera jejich vybavenost v oblasti komunikace přirozeně souvisí. Prostupuje mnoha složkami, od pedagogické, psychologické, didaktické, profesně a osobnostně motivující, až např. k diagnostické a intervenční (u pedagoga). Spadá částečně i do oblasti osobních kompetencí (např. empatie, tolerance, řešení problémů,...), do znalostí o žácích, klientech (komunikace s nimi) atd.

V kontextu s tématem této práce je třeba si nejprve vymežit, co lze chápat pod označením komunikace a komunikační dovednosti.

KOMUNIKACE – JEJÍ POJETÍ, FUNKCE A DRUHY

Komunikaci lze vnímat mnoha způsoby. Na tomto místě uvádím dva příklady pojetí komunikace.

Příklad 1:

Ve Slovníku cizích slov (Klimeš 1998, s. 383-384) lze zjistit čtyři možnosti výkladu termínu: *1. veřejné dopravní prostředky, veřejná doprava; spojení, styk, dorozumívání, 2. prostor sloužící k spojení dopravními prostředky (např. cesta, silnice, dráha apod.), dopravní cesta, 3. vzájemná výměna názorů, informací, sdělování poznatků a rozprava o nich, 4. filozoficky od komunikace objektivní, empirické odlišuje K. Jaspers komunikace existenciální, člověk si podle tohoto pojetí není plně vědom sebe sama; pokud je izolovanou bytostí; teprve v komunikaci mu pohled druhého říká, kdo je a jak je pro druhé; v tomto vztahu a jeho oboustrannosti má člověk také bezprostřední zkušenost o druhém já; podle J. P. Sartra je tato odkázanost na komunikaci s druhými a na nutné zpředměťňování člověka jako subjektu, které ji provází nesnesitelným znehodnocením jeho já, „peklem“.*

Příklad 2:

V Ottově encyklopedii (Ottova encyklopedie A-Ž 2004, s.494) je dělení jiné, nicméně opět pestré. Uvádí se zde čtyři možnosti chápání pojmu: *Komunikace – z lat. communicatio sdílení, udělení, proces sdělování nebo přenos informací; 1. etologie: přenos informace mezi živočichy na základě vysílání a přijímání signálů (vzhled jedince, pachové stopy, feromony, hlasy a zvuky aj.); kombinovanou formou komunikace jsou např. včelí tance. Rozlišuje se komunikace vnitrodruhová a komunikace mezidruhová; 2. psychologie, sociologie: předávání informací mezi lidmi od adresáta k příjemci. Obsahuje nejen přenos informace, ale také emocí, nejen slovní sdělení, ale i neverbální prvky; 3. média: komunikace masová realizovaná masovými médii jako součást sociální*

komunikace; pod pojem masová média se zařazují noviny, časopisy, rozhlas a televize, též kniha, film, video, veškeré druhy masově šířených obrazových a zvukových záznamů, tj. mj. CD-ROM, internet, též vysokonákladové tiskoviny, letáky aj., 4. doprava, stavebnictví: dopravní cesta, prostor určený pro spojení dopravními prostředky, pro pohyb chodců aj.

V souvislosti s touto prací je nejbližší našemu chápání bod 3 v příkladě 1 a bod 2 v příkladě 2.

Na předchozí příklady navazuje otázka: **K čemu slouží komunikace?**

Komunikaci lze označit také jako dorozumívání. M. Nakonečný (1999, s. 69-71) definuje komunikaci jako *„sdělování určitých významů v procesu přímého nebo nepřímého sociálního kontaktu“*. Z. Vybíral (2005, s.177-224) je toho názoru, že *„vyčerpávající výčtová definice mezilidského komunikování, jež by zahrnovala všechny aspekty (kognitivní, filizofické, sociální, lingvistické, kulturní, všechny potenciální proměnné a možné roviny významu a dopadu), není možná“*. M. Mikuláščík (2003, s.14) shrnuje nejdůležitější charakteristiky řady definic do těchto bodů:

- komunikace je nezbytná k efektivnímu sebevyjadřování,
- komunikace je přenosem a výměnou informací v mluvené, psané, obrazové nebo činnostní formě, která se realizuje mezi lidmi, což se projevuje nějakým účinkem,
- komunikace je výměnou významů mezi lidmi použitím běžného systému symbolů.

Komunikace je základním nástrojem, který lidé používají v interakci. Komunikujeme neustále. Komunikace může mít různou úroveň. Již ze starověku přetrvalo několik označení, které se váží ke komunikačním dovednostem – namátkou např. sofistikovaný projev, eristika (umění vést spory a ve sporech zvítězit).

Komunikace není pro každého stejně snadná. Mikuláščík (2003, s.14) v této souvislosti dodává, že *„...proto si mnoho manažerů uvědomuje, že studium komunikačních dovedností je nezbytné, jestliže mají pracovat v kontaktu s lidmi, vést lidi. Pomůže jim to zvládat konflikty, porozumět vzájemným vztahům a jejich vývoji, pomůže jim to v přesvědčování lidí, jak je nadchnout, jak je motivovat, jak rozumět skupinám a jejich interakční proměnlivosti, jak rozumět médiím, organizaci, ozonizačním změnám, vedení lidí a v současné době i jak komunikovat navzdory mezikulturním bariérám.“*

Komunikace je jednou z nejdůležitějších potřeb života. *„Žít znamená komunikovat“* (Mikuláščík 2003, s.214).

Komunikace má obsahový a vztahový aspekt. „Na obsahové úrovni komunikace jsou zprostředkovávány artikulované informace, tj. sémantický obsah sdělení. Funkcí informace je odstranění nebo snížení nejistoty příjemce“ (J. Švancara 1999 – viz Mikuláščík 2003, s.16). Na vztahové úrovni komunikace jsou „vyjadřovány pociťované vztahy mezi komunikujícími i vztahy k tematickému obsahu komunikace, a to na neverbální úrovni pomocí výrazových prostředků, tj. mimikou, gotikou, paralingvistickými aspekty řeči. Rozdíl mezi sémantickým obsahem a vztahovým aspektem může být také důvodem narušení komunikace, nedorozumění, případně konfliktů“ (Watzlawick 1999 – viz Mikuláščík 2003, s.16).

S komunikačními dovednostmi souvisejí také **komunikační funkce**. Lze je chápat jako „účel“, „důvod“ komunikace. Podle funkce komunikace pak může komunikátor volit komunikační strategie a uplatnit různé komunikační dovednosti.

Mezi pět hlavních funkcí našeho komunikování patří (Vybíral 2003):



OBR.1 FUNKCE KOMUNIKOVÁNÍ (ZDROJ: VYBÍRAL, 2003).

Interpersonální komunikace sestává z vysílání a přijímání verbálních i neverbálních sdělení mezi dvěma nebo více lidmi. J. DeVito (2008) uvádí následující členění. Mezi základní **komunikační dovednosti**, které se dají získat studiem interpersonální komunikace, patří (obr. 2).

Dovednost prezentovat sebe sama jako sebejistého, sympatického, přístupného a důvěryhodného člověka. Komunikační dovednosti (nebo jejich nedostatek) také prozradí mnoho o negativních vlastnostech dotyčného jedince.
Dovednost vztahová pomáhá navazovat přátelské a milenecké vztahy, spolupracovat s kolegy a udržovat vzájemné vazby s rodinnými příslušníky
Dovednost vést rozhovory a pohovory umožňuje komunikovat s druhými za účelem získat informace, úspěšně se předvést, ucházíte-li se o nové místo, a efektivně se účastnit řady různých typů rozhovorů a pohovorů.
Dovednost komunikovat v malé skupině a vůdcovská dovednost pomáhají být efektivním členem nebo vůdcem různě zaměřených skupin, například informativních, řešících problémy nebo spontánně hledajících nové nápady, a to jak doma, tak v práci
Dovednost prezentace znamená umět sdělovat informace jak malým, tak velkým skupinám posluchačů a ovlivňovat jejich postoje a chování
Mediální gramotnost umožňuje stát se kritickým uživatelem rozmanitých masových médií, se kterými se denně setkáváme.

OBR.2 KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI (ZDROJ: D. J. VITO, 2008).

Pozn.: V disertaci jsou používány pojmy „komunikační dovednost“ i „komunikační kompetence“, ačkoli druhý pojem je mnohem širší.

Moje stanovisko ke komunikaci a komunikačním dovednostem se váže na psychosomatický přístup. Důležitou otázkou pro mě v této souvislosti je, jak dosáhnout kvalitní verbální i neverbální mezilidské komunikace; přesněji řečeno, jakým způsobem pracovat na tom, aby naše komunikování bylo jasné, srozumitelné, vědomé (a nedošlo tedy „k rozdílu mezi sémantickým obsahem a vztahovým aspektem“ –Watzlawick 1999 – viz Mikuláščík 2003, s.16). Domnívám se, že cesta „nápodoby“ (ač kvalitního „vzoru“), či případně pouhé „exhibice“ atd. je v tomto případě nedostačující. Psychosomatický přístup, na který se tato práce zaměřuje, umožňuje osobní přístup k rozvíjení komunikačního potenciálu, nabízí možnosti, jak lze kultivovat vlastní komunikační vybavenost v souladu se specifiky jednotlivých komunikujících a v neposlední řadě klade důraz na vědomost vlastního jednání a vystupování, což hodnotím v tomto případě jako žádoucí.

Potřeba rozvíjení komunikačních kompetencí v průběhu vysokoškolského studia je evidentní. Některé profese přímo vyžadují, aby absolvent zvládl komunikovat ve svém pracovním prostředí. Jedná se zejména o učitele, sociální pedagogy a obecně studenty pedagogických oborů. Ve výuce dochází k přirozené stálé komunikační interakci se žáky (a jindy např. s rodiči, vedením školy atd.) a je třeba, aby student-absolvent byl v této oblasti kompetentní. Podobně lze vnímat potřebu komunikační vybavenosti u studentů manažerství (komunikace s klientem, v pracovním týmu atd.).

U studentů pedagogických oborů zdůrazňuje potřebu umění komunikace v obecnější rovině např. O. Šimoník (2005, s. 69): *„Základní rovinu v utváření didaktických dovedností v pregraduálním učitelském studiu představuje předmět sociální a pedagogická komunikace. V rámci tohoto předmětu by si studenti měli osvojit nezbytnou teorii a základní komunikativní dovednosti, které jsou předpokladem veškeré pedagogické práce. Řada učitelských fakult však tento předmět v učebním programu vůbec nemá.“*

Jak je naznačeno v citaci výše, při realizaci komunikačně-kultivujících předmětů narážíme na četná úskalí. Jedním z nich je celková „neexistence“ takto zaměřených seminářů na konkrétní vysoké škole. Ale i v případě, kdy škola komunikační seminář nabízí, mohou vyvstat další problémy.

Jak uvádí V. Švec (2006, s. 97), *„pokud si všimneme podrobněji některých současných modelů pedagogické přípravy učitelů u nás, ale i v zahraničí, jsou v nich na přední místo kladeny výcvikové postupy, jejichž smyslem je, aby si studenti osvojili didaktické a další dovednosti. Cílovou kategorií jsou však dovednosti jako naučené techniky jednání v určitých situacích. Výrazně méně prostoru se v těchto modelech dostává rozvoji osobnosti studentů, i když jsou některé výcvikové modely nazývány jako osobnostní průprava. Podněcování rozvoje osobnosti studentů by však mělo směřovat k tomu, aby jejich „veřejné vystupování bylo – jak jen možno! – prezentací, realizací, vyzařováním vědomého, komunikativního, tvořivého, odpovědného jednání, chování a prožívání, vědomé mravní osobnosti“* (Vyskočil 2000, s. 6).

Paradoxně k pozitivním snahám (inovovat metodiku výuky komunikačních seminářů na vysokých školách) bývá úroveň komunikační kompetence absolventa vysoké školy leckdy poměrně nízká. Zřejmě je to ještě pozůstatek dřívějšího způsobu práce se studenty na komunikačně zaměřených seminářích, jehož důsledky se projevují u čerstvých absolventů fakult, kteří nastoupí do zaměstnání, v němž potřebují komunikovat. Tento „pozůstatek“ spočívá např. ve verbálním poučování o komunikaci, málo zastoupené praktické stránky výuky – zkoušení si komunikačních situací, někdy také v technickém nácviku vybraných komunikačních dovedností (s jednou „správnou cestou“), a v důsledku v memorování pouček a dat u zkoušky, kdy praktická využitelnost naučených informací je nízká.

V současnosti se tento jev zejména zdůrazňuje u absolventů pedagogických oborů, kde se jím zabývá řada výzkumníků (např. Spilková 2007, Vašutová 2004).

V. Spilková (2007, s. 236) uvádí: „V roce 1998 odpovědělo 5500 pedagogů základního školství v anketě organizované asociací pedagogů základních škol na otázku, jak jsou spokojeni s tím, jak fakulty připravují budoucí učitele následovně:

„Vychovávají vědce, ne učitele; žijí sami sebou, problematika základních škol je nezajímá, nevěnují dostatek pozornosti psychologii dítěte, vztahům učitel - žák – rodiče... Učitelé jsou připravováni velmi dobře po odborné stránce své aprobační, nedostatečná je však stále průprava v oblasti pedagogiky, psychologie, metodik, didaktik, chybí praxe. Ve větší míře by měla být zastoupena speciální pedagogika, pozornost by měla být věnována práci třídního učitele, týmové práci.“

Zjednodušeně se dá říci, že absolventi pedagogických fakult nejsou spokojeni se součástí přípravy, kterou označujeme jako pedagogicko-psychologickou a jejíž důležitou součástí je i pedagogická praxe. Proto se učitelé pedagogických fakult systematicky věnují hledání cest k inovacím pregraduální přípravy budoucích učitelů.“

Posléze Spilková (2007, s. 237) dodává: „Pedagogické fakulty tedy musí vybavit učitele nejen nezbytnými znalostmi v aprobačních oborech, ale především základní strukturou profesních kompetencí, tj. souborem kvalifikačních a osobnostních předpokladů nezbytných pro úspěšný výkon profese.“

V. Švec (2006, s. 92) se vyjadřuje k pedagogické přípravě budoucích učitelů v podobném duchu. Zdůrazňuje, že „akademické pojetí pedagogické přípravy založené na „aplikaci teoretických znalostí v praxi“ není účinné a vede často k tomu, že si studenti osvojují pedagogické znalosti na úrovni zapamatování a nedovedou jich využít při jednání v pedagogických situacích“.

H. Lukášová (2005, s.61-64) považuje v přípravě budoucích učitelů za významné tzv. „skryté kurikulum“. Je to – zjednodušeně řečeno – všechno to, co ovlivňuje studentovo myšlení a jednání (např. uplatňované metody vzdělávání, klima ve studijní skupině apod.). Do rozhodování o podílu pedagogicko-psychologické složky studia vstupuje podle Lukášové také finanční stránka – dotace na studenty. Také skutečnost, že schází jasný požadavek na profil absolventa učitelského studia a představa o podílu jednotlivých složek studijního programu, často nahrává nízkému počtu hodin „praktických seminářů“. Tyto formy výuky se redukuje, protože jsou drahé.

Kromě toho „ve vedení některých fakult a univerzit jsou odborníci, kteří dávají ne zcela vědomě přednost akademickému modelu učitelské přípravy, jež se zde podle jejich přesvědčení osvědčil a zakonzervoval.“ (Lukášová 2005, s. 64)

Lze předpokládat, že obdobné problémy se vyskytují také u studentů dalších pedagogicky a manažersky zaměřených oborů, kteří v profesní praxi pociťují svoji nepřipravenost v oblasti komunikace. Vysoká škola jim sice poskytuje kvalitní teoretické zázemí

v oboru, ale často neotevívá prostor pro praktické rozvíjení vlastních komunikačních kompetencí.

PSYCHOSOMATICKÉ POJETÍ KOMUNIKAČNÍ PŘÍPRAVY

Jakým způsobem lze komunikační kompetence rozvíjet v prostředí vysoké školy? Jak by měl být koncipovaný seminář pro studenty, který je zaměřen na rozvoj takovýchto kompetencí? To jsou otázky k diskusi, jejichž řešení přímo souvisí s touto disertační prací.

Inovativní pojetí oblasti rozvoje komunikačních kompetencí budoucích učitelů, sociálních pedagogů, manažerů a studentů příbuzných profesí je často tématem pedagogických konferencí či jejich sekcí. V r. 2008 proběhla např. v Brně na Masarykově univerzitě konference „*K sobě, k druhým, k profesi – teorie, programy a metody osobnostního a sociálního rozvoje pedagogických pracovníků*“, či na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové konference „*Pedagogický výzkum jako podpora proměny současné školy*“, která měla sekci „*Pedeutologické otázky v kontextu pregraduálního vzdělávání učitelů*“.

Otázkami rozvoje komunikačních kompetencí budoucích učitelů (a nejen učitelů) se zabývají odborníci jako např. V. Švec (2005, 2006, 2007, 2008), B. Lazarová (2001, 2008), V. Smékal (2008), T. Svatoš (2006, 2008), V. Spilková (2004), H. Horká (2008), J. Valenta (2005), R. Dytrtová (2009), A. Nelešovská (2005) a další.

Domnívám se, že aplikovat navrhované postupy (ohledně metod kultivace komunikativních kompetencí budoucích pedagogů) lze také na studenty jiných oborů – manažerství, sociální pedagogika. Návrhy a postřehy z inovativní praxe se lze inspirovat a po úpravě potřebám konkrétních profesí bez větších problémů realizovat.

Existuje mnoho způsobů, jak komunikačně-kultivující semináře na vysoké škole pojmout. Osobně se přikláním k tvořivému způsobu, inspirovaném metodami práce na divadelních vysokých školách. Jedná se o tzv. „**psychosomatický přístup**“. Zdůrazňuje se v něm praktická aktivita studentů na semináři, uvědomění si vlastního jednání, tvořivý přístup ke komunikaci a odbourání komunikačních bloků na základě uvědomění si vlastní individuality a pozitivních rysů své komunikace. Snahou je zlepšit tzv. psychosomatickou kondici (více viz kapitola Inspirace pro psychosomaticky orientovanou komunikační přípravu – s. 48 této práce).

Možnost naznačeného přístupu dokládá úvaha T. Svatoše (2008, s. 68-71), který problematiku komunikační přípravy označuje jako rozvoj „*individuálních sociálně-osobnostních a komunikativních kompetencí*“. Co se týče pojetí rozvoje takovýchto kompetencí, je možné se podle T. Svatoše inspirovat také v jiných vědách o člověku, než je pedagogika, např. sociálně-psychologickými postupy, nebo tzv. „*inspirací odjinud*“ – hereckou přípravou. A zde už se nejedná o přípravu studentů „pouze“ pedagogických oborů, ale také budoucích sociálních pedagogů a manažerů.

Skutečností, že se obě oblasti (divadelní a pedagogická) mohou prolínat a obohacovat, se u nás v současné době začíná zabývat stále více odborníků. Jeden příklad za všechny. **Improvizaci** lze chápat jako hereckou techniku, což dokládá Divadelní slovník (Pavis 2003, s.197): „...*Improvizace je technika herce, který hraje něco nepředvídaného, předem nepřipraveného, co „objevuje“, vymýšlí v zápalu hry.*“

Potřeba/schopnost improvizace se dostává i do oblasti přípravy budoucích učitelů v oblasti pedagogického jednání. Např. T. Janík (2005, s.30) uvádí: „*Pedagogické situace se odehrávají „ted’ a tady“ (in-time) a jen zřídka má učitel možnost odložit řešení dané situace na později (out-time) a v získaném čase si např. po poradě s kolegy připravit plán jednání. V jistých situacích je učitel „odsouzen k improvizaci“. S přibývajícím tlakem situace (např. časovým) je učitel nucen improvizovat, jednat intuitivně. Mistrovství učitele spočívá v tom, jak je schopen obstát v různých typech pedagogických situací.*“

BUDOUcí UČITEL A JEHO KOMPETENCE, STUDENT OBORU UČITELSTVÍ ODBORNÝCH PŘEDMĚTŮ A JEHO PROFIL NA UTB

V této disertační práci se zabývám psychosomaticky pojatou komunikační přípravou budoucích učitelů, sociálních pedagogů a manažerů. Pro větší přehlednost bude nyní vhodné charakterizovat zmíněné obory, vymezit kompetence a profil absolventů. Na základě těchto údajů lze pak lépe porozumět vstupní úvaze, že absolventi těchto oborů potřebují pro zdárné vykonávání svojí praxe vybavenost v oblasti komunikačních kompetencí.

PROFESE BUDOUcíHO UČITELE

Sociologická teorie profesí definuje, že profesionál je ten, který má schopnosti, jimiž běžný člověk neoplyvá (Vašutová 2004, s.16). Na světě existuje asi 25 000 profesí a zaměstnání, otázkou však je, která z těchto profesí je skutečně „ryzí“. The International Encyclopedia (1994, s.6092-95), která, mimo jiné, také charakterizuje profese, zdůrazňuje, že rutinérství a pouhá praxe nejsou akceptovatelné.

Platí to i pro učitelskou profesi. Učitelé praktici např. většinou nevytváří nové teorie. Diskutuje se nad stanovením poměru teoretických a praktických znalostí učitele. Učitelé také často postrádají autonomii v rozhodování, kterou lze ještě spatřit u vysokoškolských učitelů, ale směrem k „nižšímu stupni“ vzdělávání je tato autonomie omezená školskými dokumenty – pokyny shora. Nedostatek autonomie pak ovlivňuje další problém učitelů – jejich nízké sebevědomí (srov. Vašutová 2002, 2004 s.18-20).

Ze sociologického hlediska je učitelství považováno za semiprofesi, skutečnou profesí se nemůže stát. Argumenty jsou tyto (Vašutová 2004, Štech 1994): mnoho lidí, mnoho žen, hierarchizace podle typů škol, sociální původ učitelů je nižší, profesní dráha je lineární, interdisciplinární znalosti jsou v kontrastu se specializovanými znalostmi, podmínky školy a nízký věk klientů snižují prestiž.

J. Vašutová (2004) se zamýšlí nad profesionalizací učitelů a standardizací učitelské profese. Zdůrazňuje potřebu profesionalizace – aby učitelství bylo respektovanou a uznávanou profesí. K tomu je třeba vymezit znalosti a dovednosti učitelů, tedy přípravné vzdělávání. Nezbytný je zde profesní standard, který vychází z profesních kompetencí. Hlavní námitkou standardizace profese učitele je jedinečnost jeho osobnosti, ke které se nedá přistupovat normativně.

Kvalifikovaný učitel podle Vašutové (2004, s. 39) disponuje profesními znalostmi, které se týkají především: měnícího se sociálního a kulturního kontextu, současných přístupů k vyučování a učení (dle výzkumů), školního kurikula a jeho tvorby, hodnocení a jeho interpretace, osobnosti žáka a potencialit jeho rozvoje, principů a praxe sociální spravedlnosti,

inkluzi, rovnosti a demokracii ve vzdělání, posilování zdraví, sociálního rozvoje žáků a jejich pozitivnímu vztahu k životnímu prostředí, rozvoje oborů vztahujících se k vyučovacím předmětům, sebereflexe a sebezvoje. (Obecně je termín odborná kvalifikace definován např. takto (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 110-111): „Jedná se o souhrn požadovaných předpokladů pro vykonávání určitého povolání nebo pro sjednaný druh pracovní činnosti, a to s předepsaným stupněm složitosti, přesnosti a namáhavosti práce a ve vyžadované kvalitě.“)

Co se týče profesní etiky a osobnostních předpokladů, učitel by měl projevat (Vašutová, 2004, s. 40):



OBR.3 PŘEDPOKLADY UČITELE (ZDROJ: VAŠUTOVÁ 2004)

Profesní etika je úzce spojena s plněním povinností, zodpovědnostmi, osobními a mravními atributy. Mluvíme-li o osobnosti učitele, máme vždy na mysli soulad mezi odbornými a osobními kvalitami zastřešenými vysokou úrovní kultivovaností a zvnitřněných etických zásad (Vašutová 2004, s.40). Je nesporné, že např. komunikační, tvůrčí předpoklady, schopnost spolupráce a další oblasti (viz tučné písmo v obr. 3) tvoří podstatnou část učitelovy vybavenosti. Na jejich dalším rozvíjení je třeba pracovat, a to nejen individuálně, ale také formou přípravných seminářů na vysoké škole. Navazující části této práce (zejména výzkumná část) jsou zaměřeny na koncepci, celkové pojetí a vyhodnocení přínosu experimentálního vysokoškolského semináře. Jednalo se o specificky zaměřený seminář, který zdůrazňoval růst psychosomatické kondice studentů, jež přirozeně kultivuje výše uvedené schopnosti.

J. Vašutová (2004) se zabývá kompetencemi učitelů z mnoha úhlů pohledu v monografii *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Pro přehledné a systematické zpracování úvodní problematiky budu v dalším textu vycházet z jejího členění.

Příprava učitelů je předmětem řady výzkumů (např. Vašutová 2004, Spilková 2007, Lukášová 2005, Švec 2008, Svatoš 2006). Vzdělavatelé učitelů (teacher educators) mají přímý a bezprostřední vliv na utváření příštích generací učitelů. Např. projekt OECD Quality in Teaching z r. 1994 (Vašutová 2004, s. 54) poukazuje na problémy univerzitní výuky a výzkumu, které jsou převážně zaměřeny na akademické a teoretické otázky. V souvislosti s touto prací je třeba zdůraznit tyto body, uváděné v projektu:

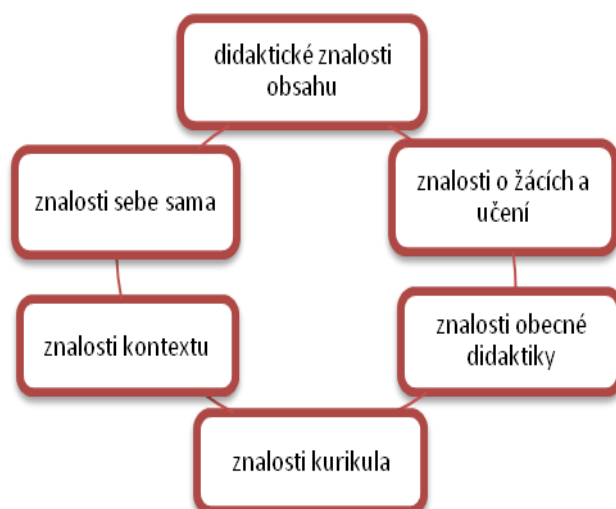
- příprava učitelů často postrádá interdisciplinární a aplikační charakter,
- opomíjená je oblast pedagogických kompetencí,
- většina ze vzdělavatelů učitelů není původní profesí učitel, postrádají vyučovací a pedagogické zkušenosti. Pak budoucí učitelé slyší reprodukovat cizí zkušenost nebo „pouhé“ teoretizování.

Otázka kompetencí učitelů v současnosti prochází řadou proměn, neboť souvisí s problémem profesionalizace učitelů. Vedou se debaty nad „otevřenou profesionalitou“, „pravou profesí“, pojmem „reflektivní praktik“, „univerzitarizací“, „personalistickými a konstruktivními přístupy“, diskutuje nad neadekvátností existujících modelů, separovaností od školní praxe (např. Spilková 2007, Lukášová 2005). Všechny výše jmenované sporné body diskusí souvisí s oblastí přípravného vzdělávání učitele.

Nyní k otázce **znalostí a dovedností učitele** podrobněji. Již od 70., 80. let 20. století se odborná veřejnost zabývá standardizací v této oblasti. V 90. letech je termín „**knowledge**“ nahrazen termínem „**competence**“, dále se hovoří o „**dovednosti učitele**“, „**dovednostním modelu učitele**“, „**pedagogických vzdělanostech a dovednostech**“ (Vyskočilová 2002, 2006, Švec 2002).

Pojem kompetence je často označován jako „módní“, jde o zejména o tom, čím jej odlišit od znalostí či dovedností, v definicích různých autorů se liší.

Encyclopedia of Education(1994, s. 6117-6121) uvádí tyto domény znalostí učitele:



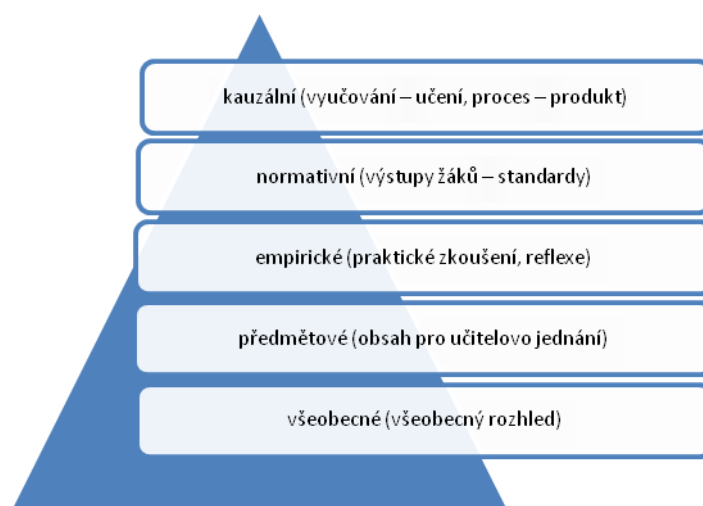
OBR.4 DOMÉNY ZNALOSTÍ UČITELE (ZDROJ: ENCYCLOPEDIA OF EDUCATION, 1994).

S. Schulman (1987, cit. podle Vašutová 2004, s.89) charakterizuje specifickou poznatkovou bázi učitelství takto:



OBR.5 POZNATKOVÁ BÁZE UČITELSTVÍ (ZDROJ: SCHULMAN, 1987).

Pearson (1989, s.97-107) vytyčuje tyto znalosti učitele:



OBR.6 PEARSON – ZNALOSTI UČITELE (ZDROJ: PEARSON, 1989).

F. E. Weinert (2001, s.51) vymezuje také kompetence učitele. Mezi tzv. „činnostní kompetence“ patří intelektuální schopnosti, obsahově – specifické znalosti, kognitivní dovednosti, strategie pro specifické oblasti, rutinní postupy, motivační tendence, volní kontrolní systémy, hodnotové orientace a sociální chování.

Někteří autoři uvádějí „klíčové odpovědnosti učitele“ (**Vonk-Giebers-Peeters-Wubbels**, viz Vašutová 2004, s. 116), které by se daly srovnat k odpovědnosti, povinnostem, kam patří učitelovy činnosti, kompetence, znalosti. Koncept kompetence se zde zakládá na zdůrazňování pedagogických rolí učitele, pro něž je nezbytné disponovat obsáhlou teoretickou a praktickou výbavou pro učitelský výkon. Toto vymezení je chápáno celostně.

Podle **V. Švece** (např. 2002, 2005, 2006) kompetence učitelů souvisejí s utvářením dovedností studentů učitelství.

E. Vyskočilová (např. 2008) uvádí v souvislosti s kompetencemi učitele termín „*učitelova kondice*“ Svoje názory staví na psychologických základech „s pedagogickými důsledky“.

Další přístupy k učitelské kompetenci jsou např. z těchto úhlů pohledu:

- struktura studijních programů učitelství, proměna role učitele (Spilková 2007),
- pojetí pedagogické činnosti jako řízení (Nezvalová 2003 – viz Vašutová 2004),
- proměna školy a pojetí žáka (Helus 2001, Lukášová 2003),
- autorita učitele (Kasíková 2008),
- kvalifikace učitele (Vašutová 2004).

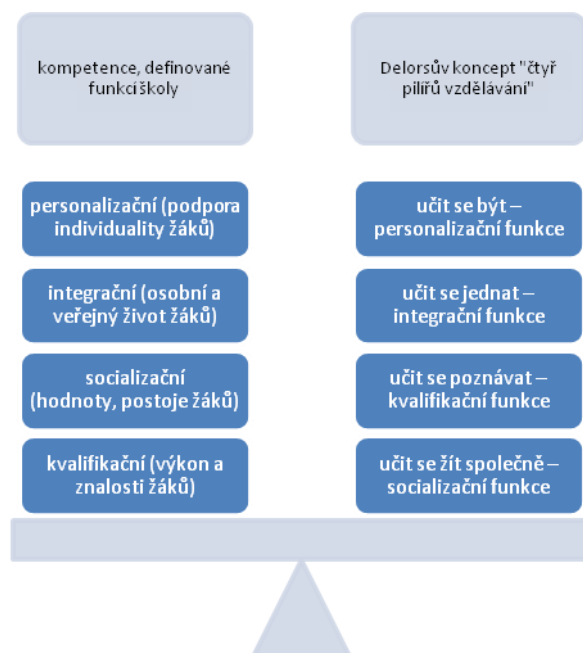
Jde o složitý celostní obraz učitele, při jehož tvoření je třeba profesního standardu učitele.

Budování kompetencí učitele souvisí s vymezením jeho **profese**.

V zahraničí existují programy na standardizaci profese učitele – např. program „*Kvalifikovaný učitel*“ ve Skotsku z r. 2001, který se skládá z profesních hodnot a povinností, profesních znalostí a porozumění, profesních osobních atributů, profesního jednání (Christie 2003).

Skupina expertů Evropské komise vytváří program „*zkvalitňování vzdělávání učitelů a mistrů odborného výcviku*“. Zde jsou vymezeny kompetence týkající se procesu učení (vstupní charakterizace žáků, měnící se podmínky vyučování) a kompetence týkající se výsledku učení (kompetence k občanství, evropanství, rozvoj komunikace mezi žákem a učitelem pro společnost vědění, integrování informatiky, práce v týmech učitelů a odborníků z praxe, participace v tvorbě kurikula, evaluaci, spolupráce s rodiči a sociálními partnery).

J. Vašutová (2004, s. 101) při tvorbě konceptu učitelských kompetencí srovnává kompetence, definované funkcí školy a Delorsův koncept tzv. „čtyř pilířů vzdělávání“ (Delors 1997) – viz obr. 7:

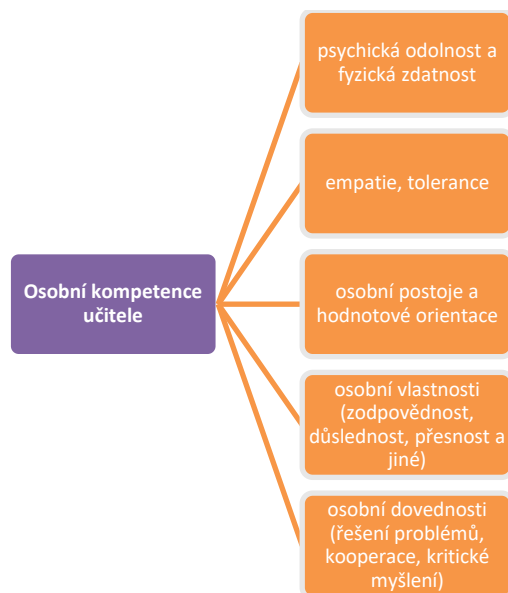


OBR. 7 SROVNÁNÍ – FUNKCE ŠKOLY A DELORS (ZDROJ: VAŠUTOVÁ, 2004).

Vašutová (2004, s. 101) srovnání doplňuje také kompetencemi učitele:

1. učit se poznávat – kvalifikační funkce
 - kompetence: předmětová, didaktická (psychodidaktická), pedagogická, informatická + informační, manažerská, diagnostická + hodnotící,
2. učit se žít společně – socializační funkce
 - kompetence: sociální, prosociální, komunikativní, intervenční,
3. učit se jednat – integrační funkce
 - kompetence: všeobecného rozhledu/ osobnostně kultivující, multikulturní, environmentální, proevropské,
4. učit se být – personalizační funkce
 - kompetence: diagnostická, hodnotící, zdravého životního stylu, poradensko-konzultační.

Společné pro všechny kategorie učitelů a pedagogických pracovníků jsou osobní kompetence, které je však obtížné formálně prokazovat (Vašutová 2004, s. 104). Viz obr. 8:



OBR.8 OSOBNÍ KOMPETENCE UČITELE (ZDROJ: VAŠUTOVÁ, 2004).

V modelu tvorby profesního standardu učitele je formulováno sedm kompetencí, které jsou znázorněny na obr. 9 (Vašutová 2004, s. 105).



OBR.9 SEDM KOMPETENCÍ UČITELE (ZDROJ: VAŠUTOVÁ, 2004).

Z uvedených poznatků je patrné, že otázku připravenosti budoucích učitelů komunikovat staví řada našich i světových odborníků v oblasti pedagogiky na důležité místo mezi ostatní kompetence učitele. Zároveň z výše uvedeného také vyplývá, že koncepce univerzitní přípravy studentů v této oblasti prochází řadou inovativních změn: Jako problematická je spatřována převažující teoretická příprava studentů, která potlačuje složku praktické průpravy. Vyvážení obou složek, uvádění studentů do praktických situací, kdy jsou postaveni před úkol sami komunikovat, je jednou z možností, jak uvedenou problematičnost eliminovat.

PROFIL ABSOLVENTA OBORU UČITELSTVÍ ODBORNÝCH PŘEDMĚTŮ PRO STŘEDNÍ ŠKOLY NA UTB

Z webových stránek Univerzity T. Bati (www.utb.cz) jsem pro doplnění a zkonkrétnění informací o „vzorku“ k výzkumu (jedná se o studenty oboru Učitelství odborných předmětů pro střední školy na UTB) získala bližší informace o oboru a jeho profilaci:

Studijní program – Specializace v pedagogice (6 semestrů)

Studijní obor – **Učitelství odborných předmětů pro střední školy**

CHARAKTERISTIKA OBORU

Bakalářský studijní program má studentům/absolventům magisterských oborů UTB, případně dalších ekonomických, přírodovědných, či technických fakult tuzemských univerzit poskytnout teoretické poznatky založené na aktuálním stavu vědeckého poznání v pedagogice, psychologii, didaktice odborných předmětů a v dalších disciplínách, souvisejících s realizací výuky odborných předmětů na středních odborných a vyšších odborných školách.

Student se seznámí se současnými poznatky z teorie a praxe výuky studentů středních škol, utvoří si základy dovedností a kompetencí v technologii přípravy, realizace a regulace pedagogického procesu, ve stanovení pedagogické diagnózy žáka, výchovně-vzdělávacího procesu a jeho výsledků, v komunikačních technikách, v tvořivé prezentaci informací, v používání moderních didaktických a technických prostředků a současnými trendy v oblasti informačních technologií. Studenti jsou připravováni pro výuku v jedné z pěti profilových oblastí: ekonomie, informatiky, chemie, výtvarné výchovy a strojírenské technologie.

PROFIL ABSOLVENTA

Absolvent je schopen samostatně zpracovávat a předkládat studentům středních škol a vyšších odborných škol k osvojení aktuální obsahy učiva technických disciplín. V průběhu pedagogického působení absolvent aplikuje jak schopnost průběžně aktualizovat výukové metody a techniky, tak i schopnost rozvíjet a kultivovat osobnost studentů v rámci edukačního procesu i mimo něj. Studium připravuje absolventa na možnost provádět vzdělávací činnost na obdobných středních školách v zahraničí, především v zemích EU.

POZNÁMKA K CHARAKTERISTICE OBORU A PROFILU ABSOLVENTA:

Studijní obor je určen pro absolventy magisterských studijních programů neučitelských oborů k získání pedagogické kvalifikace pro výuku odborných předmětů. Studium je nabízeno absolventům magisterského studia technických univerzit v ČR nebo SR (titul „Ing.“ nebo „Mgr.“)

v oborech informatika, výpočetní technika, ekonomika, chemická technologie, strojírenství a v příbuzných oborech. Po složení státní závěrečné zkoušky a obhajobě bakalářské práce v tomto programu získává absolvent titul bakalář („Bc.“), který je kvalifikačním stupněm opravňujícím vyučovat na středních a vyšších odborných školách.

Studium se skládá ze šesti semestrů, přičemž dva semestry mohou být uznány z magisterského studijního programu příslušného oboru.

Výše uvedený text slouží jako dokreslení profilu budoucího učitele podle stručné charakteristiky, uváděné na webových stránkách univerzity T. Bati. Týká se konkrétního oboru „Učitelství odborných předmětů pro střední školy“, který je vyučován na univerzitě na Fakultě humanitních studií. Jak je vidět výše, absolvent oboru má v průběhu vzdělávání možnost obohatit své kompetence o komunikační techniky, či schopnost tvořivé prezentace informací. Oboje souvisí s koncepcí komunikačně zaměřeného semináře „Úvod do učitelské profese“, který bude charakterizován na dalších stránkách této práce.

BUDOUČÍ SOCIÁLNÍ PEDAGOG A JEHO KOMPETENCE, STUDENT OBORU SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA A JEHO PROFIL NA UTB

PROFESE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA

Nejprve krátké zastavení u profese sociálního pedagoga. Vycházím z *Přehledu pedagogiky* J. Průchy (Průcha 2000). (Další přístupy nabízí např. J. Semrád (2007), B. Kraus (2008) aj., osobně se nejvíce přikláním k chápání profese sociálního pedagoga od J. Průchy.)

Sociální pedagogika vznikla v minulém století v Německu (Sozialpädagogik). V původním pojetí se chápala jako praktická opatření pro výuku mládeže, která je „zpuštělá“, mravně narušená, dopouštějící se kriminality apod.

Sociální pedagogiku lze vnímat jako (Průcha 2009, s. 217-218) „*aplikované odvětví pedagogiky zabývající se výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých. Je rovněž zaměřena na výchovu a pomoc rodinám s problémovými dětmi, na skupiny mládeže ohrožené drogami, na jedince propuštěné z vazby aj. Jde o působení na děti, které trpí sociokulturní deprivací, tzv. rizikové populace (např. Romové, dlouhodobě nezaměstnaní).*“

Praktická realizace sociální pedagogiky je představována především činností vychovatelů v zařízeních ústavní a ochranné výchovy (dětské domovy, výchovné ústavy, diagnostické ústavy). K tomu je nutno přičlenit ještě činnost sociálních kurátorů a jiných pracovníků státní správy, při okresních a obvodních úřadech pečujících o sociálně-právní ochranu dětí a mládeže, činnost organizací zaměřených na prevenci užívání drog, činnost nadací a sdružení pomáhajících ohroženým, týraným a zneužívaným dětem atd.

V teoretické složce sociální pedagogiky se propojují přístupy pedagogické s teoriemi a poznatky sociologie, vývojové psychologie, právních věd, metodiky zdravotní prevence aj. Zatím ani v české, ani v zahraniční vědě se nedospělo k jednotnému pojetí této disciplíny. Existují koncepce, ztotožňující sociální pedagogiku s předmětem téměř celé pedagogiky, na druhé straně užší koncepce, ztotožňující ji jen se sociální prevencí, poradenstvím, sociální prací apod.

Sociální pedagogiku naplňují tyto okruhy problémů:

- poruchy rodiny a rodičovství,
- náhradní rodinná výchova a ústavní výchova dětí a mládeže,
- vzdělávání dětí uprchlíků a emigrantů,
- týrané, zneužívané a zanedbávané děti,
- děti ohrožené drogami aj. sociokulturní deprivací,
- sociální klima školy a psychosociální deviace ve školním prostředí,
- školní fobie,

- delikvence a agrese mládeže,
- kriminogenní skupiny subkultury mládeže,
- dětská prostituce a pornografie,
- dodržování práv dítěte,
- resocializace trestaných osob, korektivní a převýchovné postupy (reedukace).

V současné době existuje Zákon o pedagogických pracovnících – k 1. lednu 2010 (<http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich>), v němž je 17 kategorií pedagogických pracovníků, včetně sociálního pedagoga.

PARALELY PROFESE UČITELE A SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA V OBLASTI KOMUNIKAČNÍ (ČINNOSTI, OSOBNOSTNÍ PŘEDPOKLADY)

Sociální pedagogika spadá do oblasti pedagogických oborů. V „*Průvodci sociální pedagogikou v kontextu pedagogických věd*“ (Semrád, Juráčková, Šíma 2007, s. 5) se lze dočíst: „*Pedagogika se zásadním způsobem podílí na profilu absolventa oboru Sociální pedagogika...Vybavuje jej nezbytnými základními poznatky pro působení ve výchovně vzdělávací praxi výchovných a sociálně pedagogických zařízení.*“

Zjednodušeně řečeno, obor sociální pedagogika lze tedy považovat za „podobor“ pedagogiky. Jak bylo uvedeno výše, k jednotnému pojetí oboru sociální pedagogika odborníci zatím nedospěli (viz Průcha 2009, s.217-218). Vzhledem ke kontextu této práce se lze tázat: „*Jak má být sociální pedagog vybaven, co se týče komunikační průpravy (má-li vůbec být)?*“

Lze oprávněně předpokládat, že komunikační příprava zastupuje obdobnou, poměrně zásadní roli jak pro profesi učitele, tak pro profesi sociálního pedagoga. Následující vymezení se týkají zejména profese učitele (Vašutová 2004). Mezi oběma obory lze však najít výraznou shodu v oblasti potřeby kultivace komunikační vybavenosti absolventů. V souvislosti s touto prací paralely shledávám zejména v oblasti pedagogické komunikace s žáky, kdy je jak učitel, tak sociální pedagog postaven před náročný úkol jednat, vysvětlovat, organizovat, rozhodnout, vcítit se do žáka ad.

Ale nejenom zde lze nalézt paralely obou oborů. Zastavíme-li se krátce u vymezení pedagogických činností (viz níže), zjistíme, že platí jak pro učitele, tak pro sociální pedagogy (pouze s drobnou obměnou kontextu výchovně-vzdělávacího prostředí).

Pedagogické činnosti (podle Vašutové, 2004, s.39) jsou tyto:

1. *diagnostikování výchovných a vzdělávacích potřeb žáků, jejich předpokladů k učení a potencialit rozvoje osobnosti,*
2. *analyzování a posuzování podmínek výchovy a vzdělávání v širším společenském kontextu a konkrétní situaci,*
3. *projektování kurikula a výuky, výchovných a vzdělávacích procesů ve třídě a ve škole,*
4. *řízení procesů učení, kognitivního, sociálního a osobnostního rozvoje žáků včetně rozhodování o optimálních prostředcích a metodických postupech s ohledem na individualitu žáků,*
5. *hodnocení výsledků učení a rozvoje osobnosti žáků,*
6. ***pedagogická komunikace se žáky, jejich rodiči, kolegy, dalšími odborníky a sociálními partnery,***

7. *utváření hodnotového systému a pozitivních postojů žáků k životu, k ostatním lidem, k sobě samému,*
8. *vytváření příznivého sociálního klimatu a prostředí pro výchovu a vzdělávání,*
9. *řešení výchovných situací a problémů, prevence negativních, sociálních projevů žáků,*
10. *sebehodnocení a sebevzdělávání.*

Podobná paralela vyvstává v oblasti profesní etiky a osobnostních předpokladů¹. Co by měl učitel projevovat, je znázorněno na obr.10 (Vašutová 2004, s.40):



OBR.10 OSOBNOSTNÍ PŘEDPOKLADY UČITELE (ZDROJ: VAŠUTOVÁ, 2004).

Jak již bylo uvedeno v kapitole Budoucí učitel a jeho kompetence (s.20 této práce), komunikační, tvůrčí předpoklady, schopnost spolupráce a další oblasti (viz tučné písmo) tvoří podstatnou část jejich profese. A nejedná se pouze o osobnostní předpoklady učitelů základních a středních škol, ale toto členění je možné použít i pro vymezení předpokladů sociálních pedagogů. Některé z uvedených předpokladů jsou vrozené, ale většina z nich jde kultivovat a dále obohacovat. V této práci je nabídnuta jedna z možností, jak na kultivaci komunikačních předpokladů studentů (budoucích učitelů, sociálních pedagogů a manažerů) pracovat.

¹ Toto členění je uvedeno také u charakteristiky profese učitele – srov. kapitolu 2.

PROFIL ABSOLVENTA OBORU SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA NA UTB

Z webových stránek Univerzity T. Bati (www.utb.cz) byly pro doplnění a zkonkrétnění informací o „vzorku“ k výzkumu (jedná se o studenty Sociální pedagogiky na UTB) získány bližší informace o oboru a jeho profilaci:

Studijní program – Specializace v pedagogice (6 semestrů)

Studijní obor – **Sociální pedagogika**

Cílem studijního programu je připravit kvalifikované pedagogické pracovníky v oboru Sociální pedagogika pro oblast školství a sociálních služeb. Základ tvoří pedagogicko-psychologické disciplíny a komunikační dovednosti doplněné o možnost praxe ve školských a sociálních zařízeních se speciálním zaměřením.

CHARAKTERISTIKA OBORU

Základ studia tvoří pedagogicko-psychologické disciplíny a praktické dovednosti (komunikační a jiné) rozvíjené ve velké míře formou sebezkušenostní výuky. Osvojené znalosti a dovednosti jsou dále prohlubovány a rozvíjeny prostřednictvím výukových praxí v podmínkách různých školských zařízení. Studenti si osvojí znalosti sociální pedagogiky včetně teorie a metodiky výchovy. Psychologické předměty zahrnují široké spektrum základních i aplikovaných psychologických disciplín (psychologie osobnosti, vývojová, sociální, pedagogická, poradenská, psychopatologie apod.), přičemž důraz je kladen na praktické posilování profesní i osobnostní kompetence studentů. Výstupní profil studenta dotvářejí doplňující předměty – filozofie, sociologie, speciální pedagogika. Nedílnou součástí výuky je odborná praxe.

PROFIL ABSOLVENTA

Absolventi naleznou uplatnění v resortu školství, sociálních věcí a zdravotnictví. V resortu školství, mládeže a tělovýchovy, jsou to školní kluby a domovy mládeže, střediska volného času, zařízení ochranné výchovy, instituce výchovného poradenství, pedagogicko-psychologické poradny, střediska preventivní výchovné péče apod. Ve zdravotnictví se absolventi uplatní jako pracovníci centra léčebné rehabilitace, v psychiatrických léčebnách nebo kontaktních protidrogových centrech. Oblastí činnosti absolventa mohou být i vzdělávací aktivity (např. semináře pro rodiče či učitele), poradenství, sociální opora v krizových situacích, pedagogicko-psychologická diagnostika dětí, mládeže a dospělých, prevence vzniku sociálně patologických jevů, sociálně pedagogické intervence nebo výzkumná činnost. Resort sociálních věcí nabízí uplatnění sociálních kurátorů a asistentů v poradnách pro rodinu a mezilidské vztahy, ústavech sociální péče a dalších.

POZNÁMKA K CHARAKTERISTICE OBORU A PROFILU ABSOLVENTA:

Vzhledem k výše uvedeným údajům je evidentní, že absolventi oboru Sociální pedagogika budou ve své odborné praxi potřebovat komunikovat – s klienty, rodiči, učiteli atd. Jakákoli z uvedených možností uplatnění absolventa po něm vyžaduje komunikační kompetence. Zejména v práci s problémovými skupinami obyvatel, ať už se jedná o děti a mládež, nebo o dospělé, je třeba, aby nastupující sociální pedagog (mimo jiné) jednal jasně, čitelně, přiměřeně sebevědomě, byl si vědom verbálních i nonverbálních prostředků, které při své komunikaci používá, byl empatický a schopný spolupráce. Vyplývá z toho silná potřeba práce na svých komunikačních kompetencích, na rozvíjení vlastního potenciálu v této oblasti (ať už je vstupní hodnota jakákoli).

BUDOUcí MANAŽER A JEHO KOMPETENCE, STUDENT OBORU ANGLICKÝ JAZYK PRO MANAŽERSKOU PRAXI A JEHO PROFIL NA UTB

Studenti tohoto oboru na Univerzitě T. Bati tvořili také zkoumaný vzorek (ve výzkumné části této disertace) a byl s nimi realizován pokusný komunikačně zaměřený seminář s psychosomatickými prvky. Následující údaje dokreslují potřebu studentů tohoto oboru kultivovat svoje komunikační kompetence pro budoucí praxi.

J. Průcha (2009, s. 116-117) klasifikuje **manažerské vzdělávání** jako „vzdělávání řídicích pracovníků, jehož cílem je poskytnout znalosti o fungování ekonomiky a zejména praktické dovednosti pro plánování, organizování, řízení a kontrolu činností ekonomických subjektů i neziskových organizací. Používané vyučovací metody: přednášky, diskuse, projekce filmů, řešení případových studií, skupinový trénink, analýza zkušeností. Probíhá buď na vysokých školách, nebo ve specializovaných vzdělávacích střediscích“

ROZVOJ KOMPETENCÍ BUDOUcÍCH MANAŽERŮ – SELFMANAGEMENT

Seminář Sociální komunikace v manažerské praxi (dále SOKU), který se stal součástí tohoto výzkumu, byl realizován pro studenty oboru Anglický jazyk pro manažerskou praxi (bakalářský studijní program filologie, trvající tři roky). Zjednodušeně řečeno, jde o obor, který propojuje manažerské vzdělání se vzděláním jazykovým. Mezi doplňkové předměty oboru patří semináře, zaměřené na komunikaci.

Proč byli studenti tohoto oboru zařazeni do výzkumu? Tak jako budoucí pedagogové, také i manažeři budou ve své praxi potřebovat komunikovat – a to jak s klienty, tak i se svým pracovním týmem. Situace je v určitém slova smyslu obdobná. Je potřeba být si vědom svého vlastního jednání, ovládat svoje vystupování na veřejnosti, být empatický k potřebám druhým, nebát se komunikovat atd.

Jako podklad pro tuto úvahu sloužil zejména článek V. Smékala – Selfmanagement – cesta k sobě i k druhým (Smékal 2008, s.8-25). Dovoluji si nyní interpretovat několik základních myšlenek autora, které v podstatě podporují i moji snahu zdůraznit potřebu komunikačního semináře s prvky psychosomatiky pro studenty manažerského oboru.

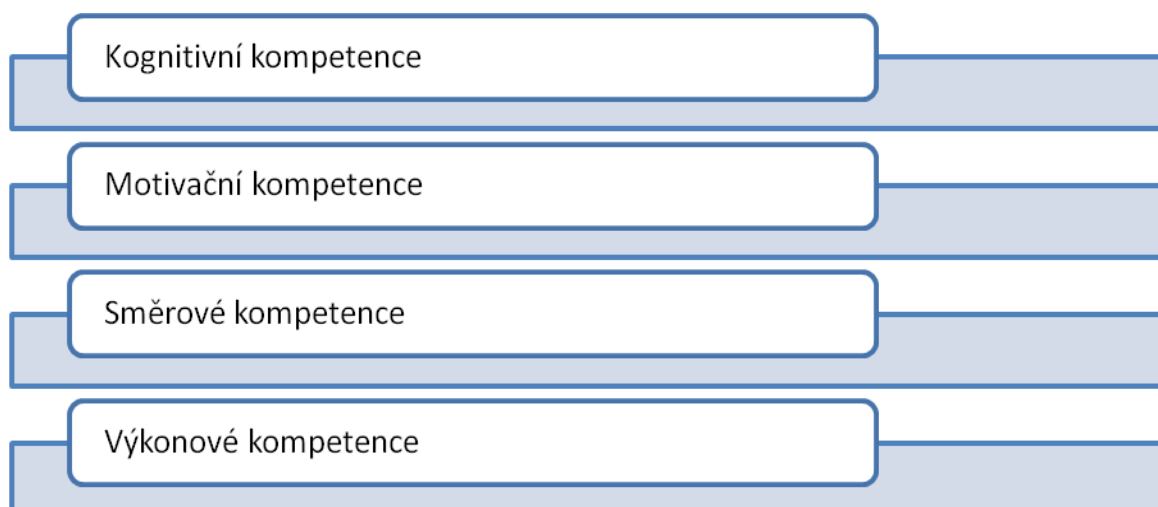
MANAŽERSKÉ KOMPETENCE

Smékal se přiklání k nejčastějšímu rozdělení kompetencí (cit. podle Vlachové, 2008 viz Smékal 2008, s.8):



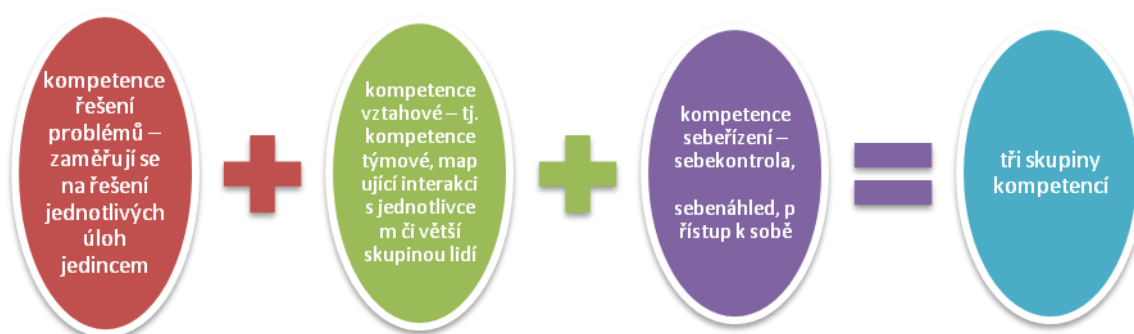
OBR.11 ROZDĚLENÍ KOMPETENCÍ (ZDROJ: SMÉKAL, 2008).

Dále uvádí rozdělení kompetenčních modelů do čtyř skupin podle **Šrödera** (viz Smékal 2008, s.8):



OBR.12 KOMPETENČNÍ MODELY PODLE ŠRÖDERA (ZDROJ: SMÉKAL, 2008).

Dalším způsobem dělení kompetencí do tří základních skupin je podle **Horníka** (viz Smékal 2008, s.8):



OBR.13 – KOMPETENCE PODLE HORNÍKA (ZDROJ: SMÉKAL, 2008).

Poslední jmenované kompetence – **sebeřízení**, pramení z nutnosti na sobě pracovat, rozvíjet svou image a svoje vystupování, celkově tedy kulturu osobnosti. Smékal (2008, s.8) uvádí, že „základem kultury osobnosti je motivace a zaměření na utváření dovednosti k pěstování tělesných, psychických, duchovních, sociálních a morálních kompetencí. Srovnává to s pedagogickým kontextem, kdy se o jednotlivých složkách osobnosti uvažuje jako o sekundární a terciální gramotnosti.“

Jako vhodnou cestu k rozvíjení kultury osobnosti uvádí Smékal tzv. **selfmanagement**. Ten se skládá z osobnostních předpokladů umění jednat s lidmi, kultury osobnosti v činnosti manažera, efektivity v jednání s lidmi, uvědomění si sám sebe a uvědomění si druhých lidí.

K rozvoji sociálních kompetencí manažera upozorňuje Smékal (2008, s.9) na trénink rozvíjení sociální kompetence, který je založen na humanistických principech. V moderním světě se totiž ustupuje od „klasické“ manažerské dravosti, spojenou se strategií win-lose a přechází se na strategii win-win, tedy výhra v obou možnostech. Vzrůstající kvalita zásad obchodního jednání (např. korektnost, smysl pro poctivost, ochotu ke spolupráci) přechází ke kvalitě tomu odpovídajícího jednání. Rozhodující je vysoká sociální a etická kultura osobnosti.

Smékal (2008, s. 10) také (v souladu s myšlenkou této práce) považuje za překonaný vnějškově pojatý trénink sociální „uhlazenosti“ a obratnosti. V celosvětovém trendu manažerského vzdělávání se přechází od technického nácviku manažerských dovedností k rozvíjení tvořivosti, orientace na lidi, humanistické zásady – podle hesla: „Umět řídit znamená umět dělat věci dobře, kdežto umět vést znamená umět dělat dobré věci pro lidi.“ Za selfmanagement pokládá Smékal (2008, s. 9, 10) „soubor znalostí, dovedností a vůle utvářet svou vlastní osobnost a měnit se, rozvinout žádoucí kvality estetické a sociální, zdokonalit svou sociální kompetenci. Za stále důležitější pro chod společnosti považuje tzv. tvořivý management a jednání,

které vyžaduje na lidech, aby byli jak tvořivými osobnostmi, tak lidmi s rozvinutou sociální inteligencí.“

Proto je považováno za žádoucí uskutečňovat profesní přípravu manažerů tak, aby si v ní osvojovali žádoucí dovednosti, než „*aby byli jen vybírání podle předem definovaného seznamu už rozvinutých vlastností, o nichž se setrvačně soudí, že jsou vrozené*“ (Smékal 2008, s.10).

PROFIL ABSOLVENTA OBORU ANGLICKÝ JAZYK PRO MANAŽERSKOU PRAXI NA UTB

Výzkum psychosomaticky orientované komunikační přípravy jsem realizovala také u studentů oboru Anglický jazyk pro manažerskou praxi. I když je tento obor zařazený pod studijní program Filologie, je orientován také na manažerské kompetence. S určitým zjednodušením této disertaci o studentech uváděného studijního oboru uvažuji jako o budoucích manažerech (mohou se totiž jako manažeři v praxi vybavit).

Studijní program: Filologie

Studijní obor: **Anglický jazyk pro manažerskou praxi**

CHARAKTERISTIKA OBORU

Studenti si v uvedeném oboru osvojí znalosti z oboru anglistiky a amerikanistiky a z odborných předmětů zaměřených na manažerskou praxi. Filologická část oboru zahrnuje studium jazyka pro komunikaci, lingvistická a kulturní studia, část odborná pak profesní předměty jako překladatelství, komunikační praxe v českém jazyce, základy práva, základy financí, podniková ekonomika, management, marketing, sociologie a politologické vědy. Obě součásti jsou rovnoměrně zastoupeny a vytvářejí tak ideální výstupní profil studenta, který bude vybaven jazykově a zároveň ovládat manažerské obory.

Odborně zaměřené předměty si mimo jiné kladou za cíl vybavit posluchače praktickými znalostmi s ohledem na nedávný vstup ČR do Evropské Unie a to obsahem sylabů stejně jako například nabídkami témat bakalářských prací. Tato tematika je zastřešena předmětem Evropské integrační procesy.

Nedílnou součástí studijního programu je rovněž získávání dovedností v práci s výpočetní a informační technikou, využití scanneru a jiných zařízení v kancelářské praxi, práce s internetem vč. elektronického obchodu či tvorby www stránek.

Výběr volitelných předmětů je koncipován tak, aby umožnil zajímavě a prakticky doplnit znalosti získané v povinných předmětech. Pro umožnění dosažení cílů studijního oboru jsou v 1. a 2. ročníku pouze předměty povinné a předměty volitelné jsou zařazeny až do rozvrhu 3. ročníku.

PROFIL ABSOLVENTA

Absolventi studijního oboru Angličtina pro manažerskou praxi by měli mít jednak velmi dobré znalosti angličtiny v mluvené i psané formě, jednak by měli získat vědomosti z oborů zaměřených na manažerskou praxi. Tyto znalosti jim umožní zastávat místo asistenta manažera

či referenta v soukromých i státních podnicích se zahraniční účastí, v peněžních ústavech, v zahraničním obchodě i ve firmách napojených na instituce komunikující v angličtině. Mohou se rovněž uplatnit v nižších řídicích funkcích, stejně tak jako překladatelé odborných, především ekonomických textů.

Spojení znalostí ekonomiky a angličtiny umožní absolventům vést jednání se zahraničními partnery, prezentovat firmu, výrobek nebo služby, vypracovávat obchodní dokumenty v angličtině (věcně, stylisticky, gramaticky a formálně správné).

PŘEHLED VYBRANÝCH MODELŮ KOMUNIKAČNÍ PŘÍPRAVY NA ČESKÝCH VYSOKÝCH ŠKOLÁCH

Současnými modely komunikační přípravy se zabývá publikace *K sobě, k druhým, k profesi* (Kolář, Lazarová 2008). Ta obsahuje názory některých významných českých odborníků na oblast koncepce komunikační přípravy na vysokých školách, odkazy na zahraniční prameny a také praktické příklady realizace uvedených modelů. Vybrané modely komunikační přípravy jsou zachyceny v tabulce 1.

Kromě toho jsou v tabulce pro srovnání přidány i modely komunikační přípravy podle E. Vyskočilové (2002) a V. Švece (2002), které souvisejí s teoretickým ukotvením disertace.

V závěru tabulky jsou uvedeny modely S. Sudy a R. Dytrtové, jejichž výuky v komunikačně zaměřených seminářích jsem se prakticky zúčastnila a vnímám ji jako další (kvalitní) možnost komunikační přípravy na vysoké škole.

autor	název jeho práce	východí teorie v bodech	zahraniční prameny	přednosti (pro tuto práci)	nedostatky (vzhledem k této práci)
Smékal (2008, s.8-25)	Selfmanagement jako cesta k sobě a druhým	kompetence sebeřízení, cesta rozvíjení kultury osobnosti, humanistické principy, sociální a etická kultura osobnosti, tvořivý management a jednání, sebereflexe, zacházet „přiměřeně“ s lidmi, bariéry v kompetenci	W. Jeserich (Assasment centre, Německo), Raven, Atkinson (teorie výchové motivace), S.K. Covey – The 7 habits of highly effective people	zdůraznění humanistické ho přístupu v manažerské pozici, orientace na člověka, tvořivé postupy, ne naučené (mechanické) jednání	není přímo určené pro budoucí pedagogy, ale dá se aplikovat (řízení + jednání s lidmi = manažer i pedagog)

autor	název jeho práce	výchozí teorie v bodech	zahraniční prameny	přednosti (pro tuto práci)	nedostatky (vzhledem k této práci)
Lazarová, Knotová (2008, s. 38-44)	O čem, jak a s kým v osobnostním rozvoji	osobnostní rozvoj chápáný z různých perspektiv věd o člověku, lepší bytí, lepší kvalita života, využití osobního potenciálu, změna osobnosti, ACOR – kombinace různých přístupů, lektori ACOR, metody osobnostního rozvoje	Prod'homme, New Age, hnutí, Freud, Adler, Fromm, Rogers, Maslow, Bateson, Satirová, Wetzlawick, Baudler, Grindler,...	syntéza mnoha přístupů, variabilita, osobní přístup, praktičnost – realizace probíhá, určení – pedagogové i sociální pedagogové	v praktické realizaci vázanosti k projektu, v současnosti zmenšená nabídka pestrosti kurzů díky finančním prostředkům
Valenta (2008, s.45-57)	Cesta k druhým aneb Sociálně kompetentní učitel sociálních kompetencí	srovnání přípravy budoucích učitelů s OSV pro žáky ZŠ, opírá se o své minulé práce, možnosti implementace OSV do školy (chování učitele, situace, včlenění do výuky, samostatný předmět),	neuvádí, pouze v bibliografii G.Pike – Globální výchova (ale to se tématu týká okrajově)	zajímavá kategorizace úrovně komuniké-ních znalostí a dovedností podle zaměření studenta pedagogiky, praktické příklady – zkušenost, přímo pro studenty pedagogiky	příliš často odkazuje na své dřívější práce, jednostrannost

autor	název jeho práce	výchozí teorie v bodech	zahraniční prameny	přednosti (pro tuto práci)	nedostatky (vzhledem k této práci)
		vzdělávání učitelů, důraz i na teoretické znalosti o komunikaci			
Kasíková (2008, s. 58-67)	Učitel ve škole konstruktivních konfliktů	seberozvíjení skrze konflikt, tvůrčí potenciál konfliktu, konstruktivní kritika, řešení konfliktů	Deutsch – The resolution of conflicts, Johnson	další možnost seberozvoje učitelů	spíše řeší možnosti výchovné činnosti, řešení problémů ve třídě, interakce učitel-žák, neorientuje se na přípravu učitelů obecněji
Spilková (2008, s. 81-94)	Cesta k učitelské profesi – význam osobnostního rozvoje studenta učitelství	proměny vzdělávání učitelů, sebepoznání, sebereflexe, dovednost efektivně komunikovat a spolupracovat, zvládat zátěž, řešit konflikty,	Coolahan, Buchberger, Pollard – proměny vzdělání učitelů, Culonini, McCulloch – improvizace, rychlé reakce,	sebepoznání, sebereflexe, nový přístup k pojetí celkové přípravy pedagoga na PDF, přes osobnost studenta, jeho vývoj, jeho pojetí –	pro mě: hodně zaměřené na praxi učitele, ale zmiňuje i přípravné semináře předtím – pro 1. stupeň ZŠ

autor	název jeho práce	výchozí teorie v bodech	zahraniční prameny	přednosti (pro tuto práci)	nedostatky (vzhledem k této práci)
		profesionalizace , personalistické a konstruktivistické koncepce, reflektivní model, stávání se učitelem, profesní identita, personalistické koncepce, konstruktivismus, reflektivní model učitelského vzdělávání, možnost rozvíjení profesní identity studentů, PDF UK – 1. stupeň, portfolia, analýza esejí	Korthagen – realistic approach, časopis Teaching + Teacher education	individuální	
Horká (2008, s. 96-98)	Reflexe pedagogických činností a výsledků jako hodnota profesního seberozvoje	zodpovědnost za vlastní seberozvoj, model otevřeného profesionalismu , profesní seberozvoj v pedagogické přípravě –	neuvádí	reflexe praxe, osobní styl výuky, studentská iniciativa (vyhledávání teorií) – potřeba teoretických znalostí, vývoj	určeno převážně pro studenty učitelství 1. stupně ZŠ

autor	název jeho práce	výchozí teorie v bodech	zahraniční prameny	přednosti (pro tuto práci)	nedostatky (vzhledem k této práci)
		sebereflexe, reflexe praktických zkušeností, osobnostně-kultivující kompetence. Hodnotící kompetence, růstová kompetence. Profesionalizace učitelů. Studenti učitelství 1. stupně ZŠ.		profesního sebevědomí, postupné etapy	
Vyskočilová, E. (2002, s.13-35)	Psychosomatická kondice jako základ schopnosti vychovávat	vychovatel, který žákům nepředkládá školní učivo, musí působit sám sebou, vztah „já-svět“ v průběhu celého studia, učit se vytvářet vlastní pedagogickou kondici, „Já“ se rodí díky zpracování vlastní činnosti i odezvy druhých,	zejm. Piaget	filozofické i psychologické celostní uchopení problematiky, teoretický rámec, nabízí celkový pohled – různé možnosti inspirace z této práce	„disciplíny“ jsou specifické, je náročné použít např. dialogické jednání jako metodu, neboť není přesně vědecky vymezená

autor	název jeho práce	výchozí teorie v bodech	zahraniční prameny	přednosti (pro tuto práci)	nedostatky (vzhledem k této práci)
		nepředmětná disciplína, rozvíjející sebepojetí – dialogické jednání, Patočka			
Švec, V. (2002)	Cesty k učitelské profesi	rozvoj, nárůst pedagogické kondice, mikrovyučování , rozhovory se studenty, kvalitativní výzkum, cílově orientované komunikační situace, kdy ale do popředí vystupuje navázání kontaktu s druhými, uvědomění si reakcí ostatních, odezvy, kondice nemá ještě jasný význam			navazují na zde uváděný výzkum
Suda, S. (2008)	Dialogické jednání na PDF Jihočeské univerzity	dialogické jednání podle I. Vyskočila, koncipované jako jeden		možnost náhledu na realizaci Dialogického jednání	„uzavřenost“ psychosomatických disciplín, zachování

autor	název jeho práce	výchozí teorie v bodech	zahraniční prameny	přednosti (pro tuto práci)	nedostatky (vzhledem k této práci)
	v Českých Budějovicích	předmětů komunikační průpravy budoucích pedagogů		v podmínkách „neumělecké“ vysoké školy	čistě Vyskočilova způsobu práce bez obohacení jinými vlivy (dramatická výchova) – téma k diskusi
Dytrtová, R. (2008)	Komunikační příprava na Zemědělské univerzitě v Praze	teoretická i praktická část, hodnocení vystoupení studentů s prezentacemi, videozáznamy, hodnocení pedagoga, psychologa		jiný model výuky, zaměření na praktické využití u doktorských studentů (schopnost vystoupit s příspěvkem na konferenci), zajímavý je náhled psychologa	zaměření na jeden druh komunikačního výstupu (prezentace) je méně celostní, než pojetí v této práci

Tab. 1 Koncepce v komunikační přípravě

INSPIRACE PRO PSYCHOSOMATICKY ORIENTO VANOU KOMUNIKAČNÍ PŘÍPRAVU

INSPIRACE PSYCHOSOMATICKÝMI DISCIPLÍNAMI (PSYCHOSOMATICKÝ PŘÍSTUP)

Jako první inspirační zdroj k inovativnímu pojetí komunikačního vysokoškolského semináře sloužily disciplíny a v podstatě celá „filosofie“ **Katedry autorské tvorby a pedagogiky** DAMU v Praze. Její „psychosomatický přístup“ je v České republice novinkou

Katedra autorské tvorby a pedagogiky (dále KATAP) je malá katedra. Má asi 30 řádných studentů, kromě nich sem docházejí i studenti z ostatních vysokých škol, takže celkový počet se pohybuje kolem stovky. Uskutečňuje se zde alternativní, psychosomaticky orientované pojetí studia dramatické kultury a tvorby. Praktické i teoretické studium je zaměřeno na hledání a prohlubování autorského přístupu ke studiu, na schopnost tvořivé komunikace a reflexe vlastní práce. Při katedře pracuje také Ústav pro výzkum a studium autorského herectví, jehož zakladatelem a ředitelem je prof. Ivan Vyskočil.

Na KATAPu vyučuje devět stálých pedagogů, externí pedagogové a odborní asistenti z řad studentů doktorského studijního programu. Katedru zaštiťuje osobnost Ivana Vyskočila, který ji r. 1992 založil a do r. 2003 ji vedl, než ho na místě vedoucího katedry vystřídal prof. Přemysl Rut. Mezi **hlavní studijní disciplíny** patří dialogické jednání, autorské čtení, hlasová výchova, pohybová výchova, osobnostně sociální výchova ad. Studenti si také mohou vybrat ze široké škály vedlejších disciplín (psychologie, pedagogika, dějiny divadla, psychoterapeutické praktikum,...).

Filosofické zastřešení cílů výuky na KATAPu (v podstatě zobecnění smyslu existence katedry) uvádí nejlépe Eva Vyskočilová (Vyskočilová 2002, s. 13-35). Základ vidí zejména ve fenomenologické gnozeologii, která zdůrazňuje aktivitu subjektu v poznávání světa. Koncept vychází z Patočkova pojetí bytí – jde o „otevřeně personální bytí, tj. takové, které vůči svému vlastním bytí i vůči bytí vůbec není indiferentní.“ Jde zejména o vztahový koncept „já – svět“. Toto pojetí pak Vyskočilová často abstrahuje na rozvíjení schopnosti vychovávat u budoucích učitelů.

Obecně pedagogické a psychologické cíle (poslání) katedry jsou zmíněny na začátku této práce. Jedná se zejména o sebepoznání, sebezpřijetí a sebeuskutečnění. Postupně se k nim pod různými úhly pohledu vracím i na dalších stránkách.

HERECKÁ PROPEDEUTIKA A DIALOGICKÉ JEDNÁNÍ

Herecká propedeutika, neboli „příprava, průprava, úvod“ – jak propedeutiku charakterizuje *Slovník cizích slov* (Klimeš 1998, s. 613) by se skutečně dala chápat jako příprava k herectví. Jde však o to, jakým způsobem je pojímána její struktura, náplň a co je cílem této průpravy, co má „naučit“ absolventa.

Ivan Vyskočil (2006, s. 9-11) chápe hereckou propedeutiku jako „malé herectví“. Srovnává ji analogicky k filosofické propedeutice aneb „malé filosofii“, která se do roku 1948 učila u nás na klasických gymnáziích. V „malém herectví“ jde o základní studium, základní poznání a zkušenost především pro „neherce“.

Herecká propedeutika usiluje o to, aby ti, kteří ji podstoupí, lépe poznali sebe, své jednání, jde o sebezpřijetí a sebeuskutečnění. Vychází z předpokladů, že smysl a mohoucnost pro hru, a tedy i herectví, hráčství, jsou záležitosti existenciální, antropologické. V té nebo oné míře a podobě dány snad každému člověku. Přístup k herecké propedeutice je především psychologický. Herectví pojímá jako znalé, vědomé, tvořivé jednání, chování a prožívání v dané situaci. Ve filosofické rovině se týká svobody, odpovědnosti, partnerství, vzájemnosti a tvořivosti. Zde mohou hra, dramatická hra a hráčství podstatně napomáhat.

Ivan Vyskočil v oblasti herecké propedeutiky uplatňuje zejména specifickou disciplínu, zvanou „Dialogické jednání“.

Protože zde již bylo mnohokrát zmiňované, definuji nyní **Dialogické jednání** jako jednu z disciplín KATAPu. Tato definice pomůže dokreslit zatím veskrze teoretický obraz fungování katedry (Vyskočil 2005, s. 13-32, 127-130).

„Základem je zkušenost a zakoušení stran jednání (mluvení, hraní) sám se sebou (s vnitřním partnerem, resp. partnery) zpravidla o samotě. Z autopsie snad každému známé tzv. samomluvy nebo samohry. Dále pak jde o to, učit se a naučit se podobně autentické, spontánní, hrající a souhrající jednání (chování a prožívání) produkovat veřejně, v situaci „veřejné samoty“ (Stanislavskij), za přítomnosti a pozornosti „diváků“. V situaci, kdy „jako kdyby“ druzí, diváci, při tom nebyli, s vyloučením zejména zrakového a taktilního kontaktu.

Zkoušení a zakoušení se odehrává ve skupinách, kdy nejmenší možnou (funkční) skupinu tvoří tři účastníci, tj. vedoucí (učitel) a dva zkoušející (žáci). Optimální je skupina devíti až třináctičlenná, kdy během jednoho setkání (zkoušení) se na každého dostane alespoň třikrát.

Vhodný prostor je běžná školní učebna (zkušebna) s vyšším stropem, pokud možno světlá a prázdná, jen s náležitým počtem sedadel (židlí).

...Každý účastník zakouší počáteční chaos, zmatek, což jako takové trvá zpravidla šest až deset setkání. Pak se postupně začíná soustřeďovat a uvolňovat, začíná vnímat, projevovat se „ted“ a tady“, diferencovaně reagovat, jednat, uvádět do vztahů, artikulovat, uvědomovat si a sledovat kontrastnost, polaritu a oscilaci, pravé protiklady a komplementárnost, reciprocitu, souhru protikladů, postupně dialogicky jedná a zakouší dialogické bytí, že dialogicky – leckdy paradoxně – je, dospívá do „tvůrčího stavu“ (Stanislavskij), k inspirovanosti, k tomu, že „to v člověku a

s člověkem hraje“ (Patočka), že „ucho žasne, co huba mluví“ (Werich), že umí slyšet partnera a odpovědět mu“ (V+W), dospívá k vlastní psychosomatické kondici pro vědomou, tvořivou komunikaci....“

Dialogické jednání pokládám za stěžejní disciplínu KATAPu. Pro potřeby této práce bylo ale ponecháno (z mnoha důvodů, nastíněných zejména ve výzkumné části práce) „pouze“ jako inspirační zdroj z hlediska pojetí způsobu práce studentů na semináři.

PSYCHOSOMATICKÁ KONDICE

I. Vyskočil (Vyskočil 2004, viz též Hančil 2004, s.36-38) vymezuje pojem psychosomatická kondice takto: *„Psychosomatická kondice je jistá zralost, připravenost, pohotovost a někdy i potřeba, chuť, puzení veřejně vystupovat, jednat, chovat se, prožívat přímo, bezprostředně, spontánně, kreativně a produktivně, svobodně a odpovědně. Ve zpětné vazbě zcela kvalitně.“*

E. Vyskočilová (2002) zdůrazňuje, že se kondice nezahrnuje pouze tělesnou a duševní, ale i mravní pohotovost k jednání.

E. Vyskočilová a V. Švec (2008, s. 99-105) konstatují, že smyslem psychosomatických disciplín je vytvářet u studentů kondici k veřejnému jednání a vystupování. Tedy psychosomatickou kondici. Ta ale není dosažitelná obecně formulovaným postupem ani pouhým nadáním či talentem studenta. Znamená jeho zcela osobní pohotovost, připravenost k výkonu *„ted' a tady“*. Člověk v kondici je osobnost, která vnímá určitou situaci a jedná v ní ve smyslu svého cíle. *„Proto se neosvědčuje dávat studentovi nějaká pravidla, jak v daných situacích jednat. Je naopak třeba dát mu příležitost, aby v situaci jednal (tedy uvádět ho do situací, ve kterých bude muset být aktivní a které na něj budou klást určité požadavky).“* (Vyskočilová, Švec 2008, s. 99) Tento názor zcela koresponduje s pojetím cvičných komunikačních seminářů s psychosomatickými prvky, které byly realizovány na Univerzitě T. Bati (viz výzkumná část disertace).

INSPIRACE DRAMATICKOU VÝCHOVOU (POSTUPY)

Jako další inspirační zdroj pro návrh koncepce inovativního komunikačního semináře na vysoké škole jsem „využila“ oboru dramatická výchova.

PRO KOHO JE DRAMATICKÁ VÝCHOVA?

Dramatická výchova zažívá v současné době velký rozmach. Je to směr, který má v České republice již starší zázemí a kromě uměleckého školství se v současné době uplatňuje i na základních a středních školách.

Často se setkáváme s vizemi, že obor dramatická výchova slouží hlavně k rozvoji dovedností dětí. Podle tohoto úhlu pohledu se budoucí učitelé na vysokých školách seznamují s metodami a technikami dramatické výchovy proto, aby ji mohli aplikovat na svých svěřencích. Ne proto, aby rozvíjela je samé.

Předkládaná disertační práce vyzdvihuje i jiné možnosti uplatnění dramatické výchovy. Dramatická výchova se, mimo jiné, zabývá rozvojem specifických dovedností – psychosomatických, herních a sociálně komunikačních. Tyto dovednosti se nemusejí kultivovat pouze u dětí. Přístup, který dramatická výchova nabízí, lze stejně dobře využít i u dospělých – např. u budoucích pedagogů, manažerů, sociálních pedagogů atd.

POJEM DRAMATICKÁ VÝCHOVA A JEHO „VARIACE“

K definici „dramatické výchovy“. V první řadě – pojem „dramatická výchova“ - mnozí odborníci z této oblasti užívají pouze ve smyslu „vyučovací předmět na základní škole“. Např. doc. Macková z brněnské JAMU důsledně rozlišuje mezi „*dramatickou výchovou*“, „*dramatickým oborem*“ (obor v Základní umělecké škole) a oborem „*divadlo a výchova*“, který se zabývá širokou škálou možností využití divadla pro výchovu a vzdělávání (Macková 2004).

Na pražské DAMU tento obor funguje pod názvem „*Výchovná dramatika*“.

V angličtině se setkáváme s pojmy „*Drama in education, Creative drama, Drama, Arts, Drama and Education*“ atd.

V této práci pro přehlednost užívám (částečně zjednodušeně) termín „dramatická výchova“. Tímto označením není zamýšlen předmět na základní škole, ale obecně celý obor DV. Tedy, slovy V. Spilkové (Spilková 2007, s. 163): „*Obor, který vychází z principů dramatického umění a je integrujícím prostorem pro pedagogicko-psychologické disciplíny a estetickovýchovné obory. DV využívá celou šíři principů dramatického umění, které mají své kořeny v konání a jednání osob v různých situacích zvolených z reálného nebo fiktivního prostředí.*“

Při inspiraci dramatickou výchovou pro psychosomaticky orientované komunikační semináře obor není využit v celé jeho šíři (podobně jako psychosomatické disciplíny). Zužijí jeho

pojetí úmyslně na „učení se uměním“ a posilují rozvoj zejména psychosomatických, ale také s tím souvisejících herních a sociálně komunikačních dovedností, které jsou součástí širokého spektra rozsahu oboru dramatická výchova.

V jejich definování se lze přiklonit k vymezení S. Mackové (2004, s. 53-57), která je vnímá (jako součást dramatické výchovy) takto:

„Psychosomatické dovednosti dělíme na somatické dovednosti, tedy schopnost využívat všechny možnosti svého hlasu a těla pro komunikaci a na psychofyzické jednání, tedy schopnost vyjadřovat svým chováním (jednáním, řečí, výrazem) své vnitřní prožívání (poznávání, cítění a snahy). Psychosomatické dovednosti tvoří základ používání základních vyjadřovacích prostředků dramatického umění ve všech jeho podobách. Metodami, které používáme pro získávání psychosomatických dovedností, jsou především speciální cvičení (dechová, mluvní, pohybová), hry, v nichž se rozvíjí schopnost používat hlas a tělo při komunikaci, a samotné herní a jevištní jednání.

Herní dovednosti umožňují vstupovat do herních (fiktivních) situací a jednat v nich a rozšiřovat tak své poznání, zažívání i odvahu zkoušet a experimentovat a hledat neobvyklá řešení. Jsou tak nebytným předpokladem jak pro spontánní jednání v herních situacích, tak i pro tvorbu jevištních situací. Herní dovednosti jsou založeny na schopnosti zapojit se do hry, přijímat a dodržovat její pravidla a role v ní, směřovat hru k cíli, jednat spontánně a tvořivě v rámci pravidel a reflektovat sebe a ostatní ve hře. Metodou rozvíjení herních dovedností je jednání v herní situaci. Termín jednání v herní situaci označuje širokou škálu metod od běžných her s pravidly přes hry s rolemi, dramatické hry s konfliktem, až volné herní rozehrávání nabídnutých situací. Prvky herního jednání se pak objevují v improvizaci, kterou ale chápeme spíše jako tvorbu, i v jevištním jednání.

Sociálně komunikační dovednosti (komunikace, kooperace, reflexe a sebereflexe) pak představují schopnost spolupracovat ve skupině k dosažení společného cíle...”

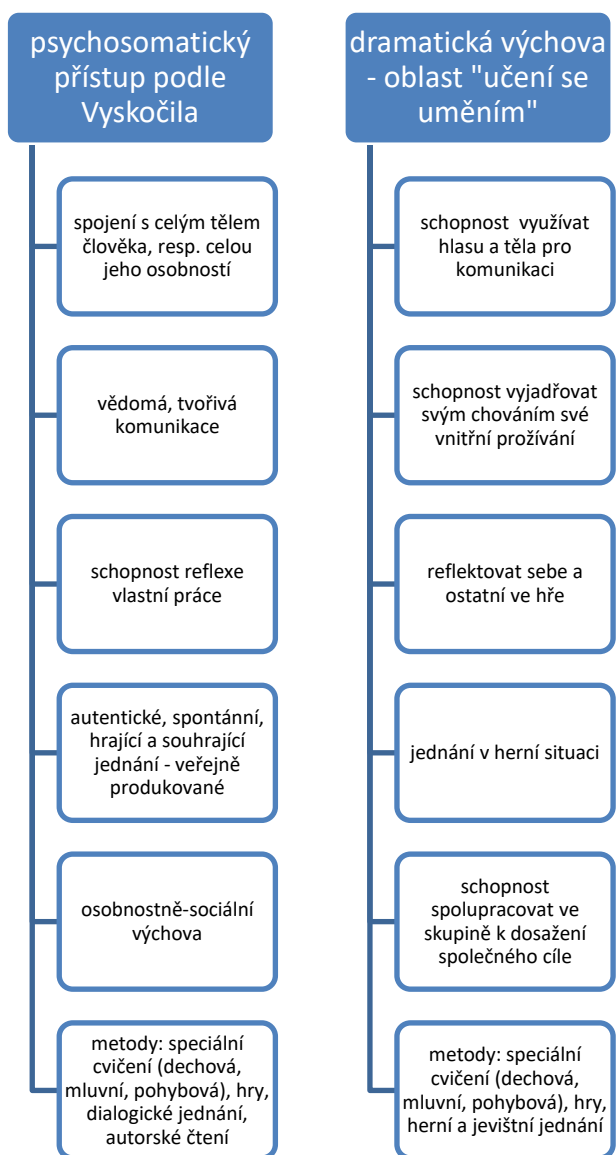
Ivan Vyskočil v Divadelních novinách (2005, s.2) ke směru dramatické výchovy dodává: „...dramatická výchova má existovat jako – řekněme – základní průprava žáků k tomu, aby mohli, měli odvahu, měli chuť a měli i důvody k tomu tvořivěji v životě vnímat, aby měli chuť nebo dokonce potřebu na určité věci se ptát a o určitých věcech diskutovat...Právě proto si myslím, že dramatická výchova by měla daleko spíše být samostatný obor na vysoké škole...Hlavní pro vysokoškolské vzdělání, a zdůrazňuji vysokoškolské vzdělávání, je propojenost, permanentní diskuse, otevřenost, vědomí společného zájmu, hledání přijímání a nabízení impulsů, talent – protože nic takého nejde bez talentu. Neříkám, že všichni musí být ohromně talentovaní, že by se dramatické výchově měli věnovat výhradně umělci, ale v případě tzv. dramatické výchovy jde o to, aby se ten talent týkal zájmu o existenciální lidské záležitosti...”

Vnímáme-li tedy dramatickou výchovu jako základ další práci na sobě sama, jako „odvahu“ tvořivěji vnímat život, je ideální ji začít užívat jako pomyslný „první pilíř“ v komunikačně-průpravném semináři.

Na základě výše uvedeného je patrné, že na poli rozvoje tvořivosti, přiměřeného sebevědomí a sebe-uvědomění, ale také celkové kultivovanosti komunikačního jednání, má obor dramatická výchova co nabídnout. Oblast vysokoškolské komunikační průpravy lze považovat za další kvalitní možnost uplatnění tohoto širokého oboru.

ZÁVĚR – SROVNÁNÍ OBOU PŘÍSTUPŮ

Domnívám se, že Vyskočilův psychosomatický přístup a postupy dramatické výchovy se v oblasti komunikační přípravy budoucích učitelů a manažerů mohou doplňovat. Oblasti (prvky) z obou přístupů, které byly využity v experimentálním semináři v této práci, jsou pro názornost ukázány v následujícím přehledu (obr. 14). Přehled nabízí možnost srovnání obou přístupů – nalezení paralel mezi jejich postupy.



OBR. 14 SROVNÁNÍ PSYCHOSOMATICKÉHO PŘÍSTUPU A DRAMATICKÉ VÝCHOVY

VYMEZENÍ ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY - ÚVOD, ZÁKLADNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA, CÍLE VÝZKUMU

ÚVOD – PSYCHOSOMATICKY ORIENTOVANÁ KOMUNIKAČNÍ PŘÍPRAVA

Předmětem následujících kapitol je empirické ověřování psychosomaticky orientované komunikační přípravy. V následujících řádcích je charakterizován výzkumně ověřovaný model komunikační přípravy (v prvním bodě stručně zdůvodňuji jeho potřebu).

1. Potřeba komunikační přípravy v oborech učitelství, sociální pedagogika a manažerství

Ačkoli jde o rozdílné obory (učitelství, sociální pedagogika a manažerství), ve všech případech je třeba absolventy oboru vybavit na vysoké škole komunikačními dovednostmi (pracovat na obohacení stávajících). Ať už se jedná o žáka, klienta, spolupracovníka, kolegu, kolektiv žáků nebo klientů, studenti výše zmíněných oborů jsou praxí nuceni s nimi komunikovat, vědomě jednat. Je třeba, aby byl jejich projev přiměřeně sebevědomý, zároveň však empatický a příjemný, aby si byli vědomi svého nonverbálního i verbálního jednání, aby si uvědomili kladné i záporné stránky svého projevu a byli schopni je vědomě korigovat.

Z těchto důvodů pokládám za nezbytné zařadit do skladby studijních seminářů na vysoké škole praktické hodiny zaměřené na kultivaci výše zmíněných dovedností, které mají za cíl nárůst psychosomatické kondice studentů. Protože cíl je u všech tří oborů shodný, lze, podle mého názoru, zvolit také obdobnou koncepci.

2. Model komunikační přípravy v předkládaném výzkumu

V modelu komunikační přípravy, který byl uplatňován v předkládaném výzkumu (semináře s psychosomatickými prvky) se využívá metod, které se realizují zejména na vysokých hereckých školách. Inspiraci tvoří psychosomatické disciplíny a dramatická výchova. Nejde však o metody, které mohou využívat jen budoucí herci. Zejména praktická část výzkumu nabízí možnost prokázat (v souladu např. s tvrzením I. Vyskočila), že metody jsou určeny i pro účastníky, kteří neprošli „komunikačně-talentovými zkouškami“. I v případě „laiků“ lze získat z komunikačních seminářů pozitivní efekt v podobě nárůstu psychosomatické kondice.

ZÁKLADNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA

Základní výzkumná otázka zněla: „**Způsobuje absolvování komunikačního semináře s psychosomatickými prvky nárůst psychosomatické kondice?**“

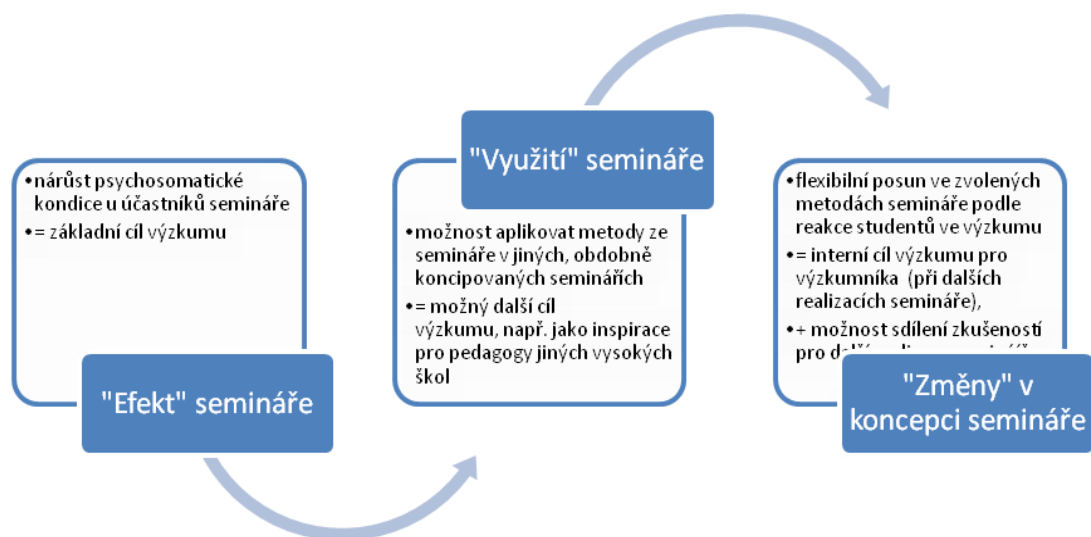
CÍLE VÝZKUMU

Se základní výzkumnou otázkou souvisejí cíle výzkumu. **Hlavním cílem bylo zjistit, zda absolvování komunikačního semináře s psychosomatickými prvky způsobuje nárůst psychosomatické kondice (u účastníků semináře).**

Souvisejícím cílem bylo zefektivnění koncepce seminářů na základě nasbíraných materiálů z průběhu výzkumu. Zpracovaná data mohou poukázat na potřebu změny v již realizované koncepci, např. s přihlédnutím k názorům studentů ohledně přínosu semináře (a jeho konkrétních aktivit, průběhu a podmínek realizace).

Za praxeologický (sekundární) cíl lze označit „uveřejnění metodologických postupů“ a dalších praktických poznatků z realizace experimentálního semináře. Tyto údaje mohou sloužit jako inspirace k realizaci obdobně koncipovaného semináře na dalších vysokých školách.

Přehledně primární a sekundární cíle výzkumu znázorňuje obr. 15.

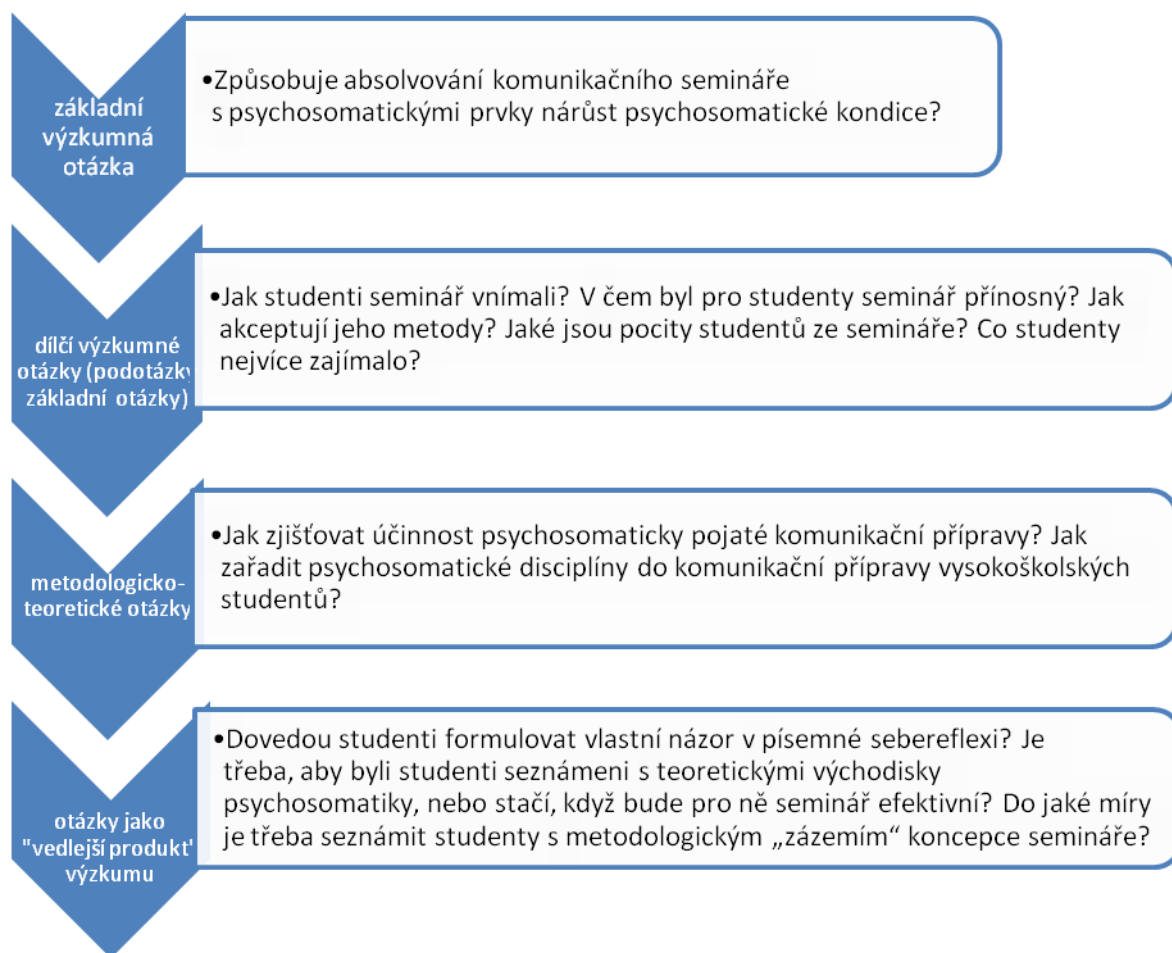


OBR. 15 CÍLE VÝZKUMU

POPIS JEDNOTLIVÝCH ČÁSTÍ VÝZKUMU

SPECIFIKACE VÝZKUMNÝCH OTÁZEK

Pro potřeby této práce byly otázky k výzkumu pracovní rozděleny na čtyři skupiny (viz obr. 16). Komentář k uvedenému rozdělení otázek je uveden pod obrázkem.



OBR. 16 OTÁZKY K VÝZKUMU

Komentář k obr. 16:

Kromě **základní výzkumné otázky** této práce („Způsobuje absolvování komunikačního semináře s psychosomatickými prvky nárůst psychosomatické kondice?“) se v průběhu výzkumu vynořovaly také otázky další, které s tématem úzce souvisejí.

Jedná se zejména o podskupinu **dílčích otázek**, které spadají pod otázku základní, ale nabízejí možnost zpracování jako samostatného výzkumného problému: „Jak studenti seminář vnímali? V čem byl pro studenty seminář přínosný? Jak akceptují jeho metody? Jaké jsou pocity studentů ze semináře? Co studenty nejvíce zajímalo?“

Protože studenti svoje pocity, vjemy ze semináře sdělují v písemných reflexích, přirozeně zde nejen hodnotí „vlastní posun“ (nárůst psychosomatické kondice), ale také sdělují svůj názor na přínosnost, efektivitu semináře obecně, vyjadřují se k akceptaci metod, srovnávají seminář s jinými semináři atd. Jejich konkrétní odpovědi jsou v této práci uvedeny v části, zabývající se zpracováním reflektivních zpětných vazeb. Z výpovědí studentů lze vyčíst i odpovědi na jmenované dílčí otázky.

*Na základní otázku navazují i **otázky metodologicko-teoretické**, které byly prakticky řešeny v průběhu výzkumu, ale jejich plné zodpovězení by bylo možné (snad) prostřednictvím syntézy několika nezávislých mnohaletých výzkumů nárůstu psychosomatické kondice, ne pouze touto prací. Tyto otázky jsou: „Jak zjišťovat účinnost psychosomaticky pojaté komunikační přípravy? Jak zařadit psychosomatické disciplíny do komunikační přípravy vysokoškolských studentů?“ Ačkoli ve výzkumné části disertační práce bylo navrženo „řešení“, jedná se vždy o řešení ve vztahu ke konkrétnímu výzkumu na základě teoretických a praktických poznatků autorky práce, tedy o řešení dílčí (ač se autorka snaží o co možná největší objektivitu a srovnání s jinými výzkumy).*

*„**Vedlejší produktem**“ práce a poslední skupinu otázek tvoří konkrétní problémy z v průběhu řešení výzkumu. V této práci je ale důraz kladen na zodpovězení základní výzkumné otázky, proto otázky výše jmenované budou pouze pro konkretizaci uvedeny, ale nejsou v práci dále zkoumány či řešeny. Jedná se např. o otázky: „Dovedou studenti formulovat vlastní názor v písemné sebereflexi? Je třeba, aby byli studenti seznámeni s teoretickými východisky psychosomatiky, nebo stačí, když bude pro ně seminář efektivní? Do jaké míry je třeba seznámit studenty s metodologickým „zázemím“ koncepce semináře?“ Tyto otázky je možné považovat za další podněty pro výzkumnou práci.*

Vymezila jsem tuto pracovní hypotézu: **„Absolvování komunikačně zaměřeného semináře s prvky psychosomatiky způsobuje nárůst psychosomatické kondice účastníků.“** Nezávisle proměnnou zde byly komunikační semináře² s psychosomatickými prvky³. Závisle proměnnou pak nárůst psychosomatické kondice⁴.

² **Komunikačně zaměřené semináře**“ je zastřešující pojem této práce, který zahrnuje semináře „Rétorika a prezentace“, „Úvod do učitelské profese“ a „Sociální komunikace v manažerské praxi“. Důvody volby zastřešujícího označení seminářů byly tyto: koncepce, cíle a zaměření seminářů byly obdobné, s mírnou modulací podle studijního zaměření účastníků. Všechny zmiňované semináře byly zaměřené na uvědomění si vlastního vystupování a celkové komunikace účastníků, což podporovala volba psychosomaticky koncipovaných aktivit v seminářích. Více ke srovnání seminářů (konkrétní shody a odlišnosti) je uvedeno v tabulce 2, v části disertační práce týkající se volby výzkumného vzorku (od s.64). Zde je také zpřesněno zdůvodnění, proč jsou za jeden výzkumný vzorek považováni studenti tří různých oborů, kteří absolvovali tři různě nazvané semináře.

³ „Za **„prvky psychosomatiky“** jsou považovány takové prvky, které zdůrazňují psychosomatické jednání - ve smyslu vědomého propojení verbálního a nonverbálního vystupování s vnitřními postoji, názory a myšlenkami jednotlivce. Tj. jednota psýché - duševního a somatického - tělesného jednání.

Tyto prvky byly uplatněny formou praktických aktivit (cvičení), které se zaměřovaly na kultivaci výše uvedeného psychosomatického jednání - v různých podobách a variantách. Formálně např. aktivity individuální, ve dvojicích, v celé skupině účastníků; s různým stupněm zveřejnění - např. psané reflektivní zpětné vazby pro výzkumníka x veřejné vystoupení studenta před celou skupinou. Podle obsahu se jednalo např. o aktivity zaměřené na pochopení a kultivaci nonverbálního jednání - fyzického těla, aktivity zaměřené na nezkrácené sdělování vlastních pocitů, názorů účastníků atd. Konkrétní výčet aktivit lze najít v elektronické příloze této práce, u každé z nich je uvedené i její hlavní zaměření.

⁴ Kritérium **„nárůst psychosomatické kondice“** je užito z těchto důvodů: Psychosomatická kondice je více než jen znalosti a dovednosti, Vyskočil (2000) ji definuje takto: „Je to jistá zralost, připravenost, pohotovost a někdy i potřeba, chuť, puzení veřejně vystupovat, jednat... prožívat přímo, bezprostředně, spontánně, kreativně, svobodně a odpovědně. Ve zpětné vazbě zcela kvalitně.“ Ačkoli ve výzkumu jsou zmíněny konkrétní dovednosti, u nichž u studentů např. došlo k nárůstu, celkový výzkum zastřešuje pojem psychosomatická kondice. Domnívám se, že posuzování nárůstu pozitivních komunikačních změn u studenta se díky tomuto kritériu odehrává více celostním způsobem se zřetelem k individualitě každého jedince.

Jako součást nárůstu psychosomatické kondice chápu mimo jiné: nárůst schopnosti komunikovat, zlepšení schopnosti empatie, improvizace, upoutání pozornosti, nárůst sebevědomí při projevu na veřejnosti, schopnost rychle jednat, uvědomění si nonverbálního jednání u sebe i u druhých, propojení hlasu a těla a uvědomění si sebe sama při vystupování.

DESIGN VÝZKUMU A JEHO METODY

Jde o výzkum smíšený, v němž jsou spojeny postupy kvantitativní s postupy kvalitativními. Nejprve byl realizován výzkum kvantitativní (dotazníkové šetření). Kvůli získání podrobnějších dat byl následně proveden i výzkum kvalitativní. Na závěr byly výsledky obou výzkumů porovnány a shrnuty. Více viz obr. 17.



OBR. 17 DESIGN VÝZKUMU

Metody a způsob zpracování empirických dat, týkajících se nárůstu psychosomatické kondice, byly ve výzkumu v této práci použity obdobně, jako jsou prováděny na KATAPu⁵. Pro větší názornost jsou metodické postupy ztvárněny graficky na obr. 18.

Obrázek doplňuje podrobnější komentář, ve kterém jsou popsány metody sběru a zpracování dat.

⁵ Na Katedře autorské tvorby a pedagogiky (dále KATAP) k této otázce přistupují několika způsoby, které byly posléze použity i v této práci. Jedná se o:

1. písemné sebereflexe

probíhají dlouhodobě, formou volné výpovědi, nejsou „omezovány“.

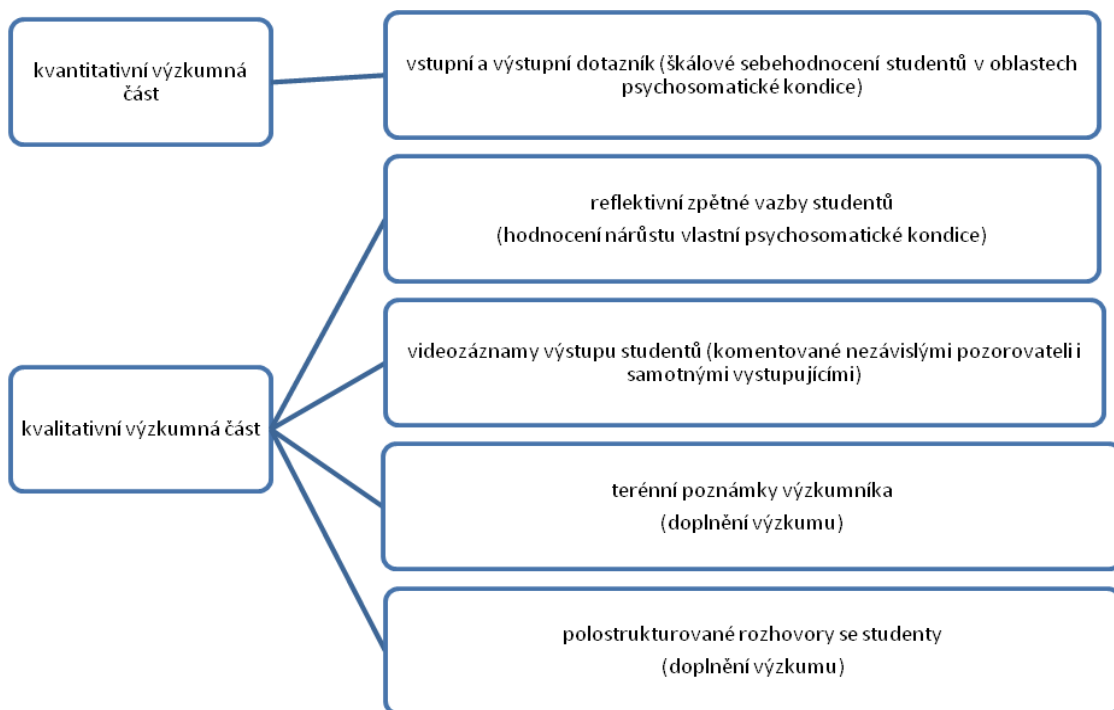
- **M. Musilová** (2002, s. 51-52) se sebereflexemi zabývá podrobněji, rozděluje je podle témat, kterými se výpovědi zabývají (vzniklo cca 6 témat, např. „hledání výrazu, mít od sebe distanc“, „otevřenost, vstřícnost“, ad.). Cenné na této analytické práci je skutečnost, že se jedná o výpovědi v rozsahu šesti let, což skýtá bohatý empirický materiál. Na reflexích lze vypozorovat vývoj vypovídající, proměny jejího přístupu k psychosomatickým disciplínám, vlastní rozvoj studentky.
- **S. Suda** (2008, s. 49-59) také používá k zjišťování nárůstu psychosomatické kondice u svých studentů písemné sebereflexe. Tyto texty se týkají Dialogického jednání, které S. Suda realizuje na PDF Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Reflexe třídí do pěti skupin – „typů“ podle vzájemně podobných znaků. Zjednodušeně by se dalo říci, že skupiny dělí podle „kvality“ studentova uvědomění si vlastní psychosomatiky. V první skupině se studenti vyhýbají reflexi zážitku, v poslední skupině se jedná o reflexe zkoumající, dialogické.

2. zjišťování míry zaujatosti pozorovatele (prostřednictvím videozáznamu)

Na KATAPu se realizuje zjišťování vývoje veřejného vystupování studenta prostřednictvím analýzy videozáznamu. Je pořizeno několik záznamů výstupů téhož studenta v průběhu několika měsíců (let) a posléze hodnoceno pozorovateli.

- Jako návrh metody pozorování vystoupení a videozáznamů uvádí E. Vyskočilová (2008, s. 103-104) práci V. Hohlera (2002). Ten navrhuje pozorování a posuzování jednání studenta podle **sedmi kategorií** (1. aktivita, 2. pohyb v prostoru, 3. časová dimenze, 4. intenzita projevu, 5. exprese, 6. řeč, promluva, 7. komunikace). E. Vyskočilová společně s V. Švecem konstatují (2008, s. 104): *„Na základě uvedených hledisek jsme potřebovali ověřit předpoklad, že za jistých podmínek můžeme jako diváci – pozorovatelé, výzkumníci, celkem spolehlivě vycítit (rozpoznat, odhadnout) silné momenty v dialogickém výstupu (prezentaci, sdělení) druhého, jehož jednání je zachyceno na videozáznamu. Jedním z nejdůležitějších rysů, který bylo možné u studentů učitelství sledovat, byla procesuálnost – optimální napětí, soustředění a současně oddálení, naplnění slov významem, schopnost dopustit se výrazu.“*
- Na KATAPu probíhá analýza videozáznamu výstupů studentů tím způsobem, že je sledují nepředpojatí pozorovatelé a vyjadřují se k nim. Nejdůležitější roli pro pozorování hraje tzv. vlastní **„zaujatost“** pozorovatele. Svoji míru zaujatosti pozorovatel zaznamenává vždy po určité době trvání videozáznamu, jehož promítání se v tu chvíli zastaví. Poté se změny v zaujatosti pozorovatele dále zpracovávají.

O tomto způsobu analytického zkoumání píše dále V. Švec a E. Vyskočilová (2008, s.104). Otázka, kterou si výzkumníci kladou, zní: *„Jak dalece se dá na videozáznamu poznat propojený projev studenta?“* I. Vyskočil (Švec, Vyskočilová 2008, s. 103) se přiklání k zaměření se na tzv. „tělové napětí“ zkoušejícího, které by mělo o tomto propojení vypovídat.



OBR. 18 METODY VÝZKUMU

METODY SBĚRU DAT

- **Dotazníkové šetření**

Nárůst vlastní psychosomatické kondice hodnotil každý student prostřednictvím dvou **dotazníků** (škálové hodnocení), které dostal na začátku a na konci realizace semináře. Dotazníky byly distribuovány všem 161 studentům a měly 100% návratnost, neboť jejich vyplňování bylo součástí výuky.

- **Reflektivní zpětné vazby**

Jednalo se o analýzu **písemných reflektivních zpětných vazeb** účastníků semináře, kterých bylo 9-12 (podle účasti studenta na semináři). Studenti reflexe tvořili v průběhu semestru, vždy doma po absolvování výuky. Šlo o volnou výpověď, která se vázala k přínosu semináře pro konkrétního studenta (nárůst jeho psychosomatické kondice). Reflexe vyhotovoval každý účastník semináře, ale zpracovány byly reflexe od sedmi vybraných studentů – více viz kvalitativní výzkum.

- **Videozáznamy**

Jako další výzkumný nástroj byl použit **videozáznam**, ale vzhledem k rozsahu semináře (jeden semestr) nebylo jeho posuzování tak podrobné, jako probíhá na KATAPu⁴. Byly pořízeny dva minutové záznamy výstupu studenta, které měly obdobné zadání (nepřipravený výstup, improvizace na právě dané téma před ostatními studenty ve skupině). Materiál byl nasbírán od všech 161 studentů, zpracovávalo bylo 7 videí od sedmi vybraných studentů.

- **Terénní poznámky výzkumníka**

Jako doplňkový materiál k celému výzkumu sloužily **terénní poznámky výzkumníka** z průběhu seminářů (které se zabývají situací uvnitř skupiny, konkrétními jevy, celkovou dynamikou skupiny, atmosférou v daném semináři, subjektivními faktory z průběhu aktivit, které nečekaně nastaly).

- **Polostrukturované rozhovory a jejich využití ve výzkumu**

Kromě toho byly realizovány polostrukturované **rozhovory se studenty**, které se týkaly jejich názoru na přínos semináře pro rozvoj vlastní psychosomatické kondice⁶.

METODY ZPRACOVÁNÍ DAT

- Zpracování získaných dat z **dotazníků** probíhalo statistickou metodou (párový t-test). Vyhodnocení dat bylo zaměřeno na posuny v ukazatelích „nárůstu kondice“, srovnávána byla data ze „vstupu“ a „výstupu“. ⁷
- **Reflexe** byly analyzovány podle zakotvené teorie Strausse a Corbinové (1999), jednotlivé výroky (myšlenkové celky) kódovány⁸ a posléze podle převládajícího způsobu výpovědi stanoveny tzv. „kategorie“ výpovědí (obdobně jako S. Suda – srov. Suda, 2007). Základním hodnotícím kritériem byl vlastní „posun studenta“, který nastal v průběhu semináře.
- **Videozáznamy** komentovali nezávislí pozorovatelé (podle míry vlastní „zaujatosti“ výkonem studenta), komentáře vzhledem k délce videozáznamů měly charakter volné výpovědi⁹. Záznamy komentovali také samotní studenti (ne před celou skupinou, ale individuálně – na konci semestru jim byly oba záznamy puštěny a spolu s výzkumníkem je měli možnost shlédnout a okomentovat formou volné výpovědi). Komentáře pozorovatelů a vystupujícího byly v závěru porovnány a na základě tohoto srovnávání nalezeny shodné rysy, které charakterizují vystoupení studenta a jeho

⁶ v pojetí studentů komentováno nejčastěji jako „osobnostní seberozvoj“ a „efekt, přínos semináře pro ně samotné“

⁷ Dotazníky se zaměřovaly také na další postřehy účastníků k semináři (např. technické zázemí realizace semináře, vnímání smyslu jednotlivých aktivit, nejpřínosnější aktivity, problematika zpětných vazeb – jejich účelnost podle názoru studenta, pedagogická práce lektorky ad.). Získaný materiál byl ale tak bohatý, že v rámci přehlednosti této práce byla získaná data zúžena na srovnání nárůstu psychosomatické kondice v sebehodnocení studentů.

⁸ Podrobné analýzy reflexí jsou uvedeny v elektronické příloze této práce, kategorie výpovědí lze vidět v kapitole 3.2 této práce (zde lze také srovnat způsoby výpovědí studentů mezi sebou díky přehledovým grafům).

⁹ Byly vytvořeny i záznamové archy s posuzujícími kritérii po komentář nezávislých pozorovatelů, ale v tomto případě se ukázala jako praktičtější metoda volné výpovědi.

(případný) posun v psychosomatické kondici.

- **Poznámky výzkumníka** dokreslují celkový průběh seminářů a některé byly použity v kvalitativní části (např. jako názor výzkumníka na posun v psychosomatické kondici konkrétního účastníka – nabízí se možnost objektivnějšího srovnání jeho vystupování v průběhu seminářů).
- Materiály z **rozhovorů** doplňují obě části výzkumu. Protože často stejné názory studenti uváděli už do dotazníků nebo reflexí, slouží záznamy rozhovorů jako doplnění či „dokreslení“ již získaných informací.¹⁰

VÝZKUMNÝ VZOREK

VÝBĚR VÝZKUMNÉHO VZORKU

Výzkum byl realizován v rámci několika **komunikačně zaměřených seminářů**, které byly všechny pojaty psychosomaticky a jejich náplň byla prakticky obdobná (viz elektronická příloha – seznam aktivit v seminářích). Jednalo se o seminář „Rétorika a prezentace“, „Úvod do učitelské profese“ a „Sociální komunikace v manažerské praxi“. Semináře byly určeny pro studenty, kteří později najdou profesionální uplatnění v tzv. „řídících profesích“, konkrétně se jedná o studenty oboru „Sociální pedagogika“, „Učitelství odborných předmětů pro střední školy“ a „Anglický jazyk v manažerské praxi“.

Potřeba kvalitní vybavenosti v komunikačních dovednostech u absolventů jmenovaných studijních oborů je evidentní, neboť jak manažer, tak pedagog je při výkonu svého povolání nucen komunikovat téměř neustále (manažer se svým týmem, nadřízenými, klienty, veřejností, konkurencí, spolupracovníky při obchodních jednáních; pedagog s žáky, kolegy, rodiči, nadřízenými atd.).

Jednotlivé semináře byly modulovány přihlédnutím k praktickému uplatnění účastníků, neboť se jednalo o studenty různých oborů. Cíle a základní pojetí bylo totožné. Proto v předkládané disertační práci jsou studenti, kteří absolvovali semináře, považováni za jeden výzkumný vzorek. Zároveň lze např. z grafů v kvantitativní části práce vyčíst zvlášť

¹⁰ **Nevyužité výzkumné metody**

Původně bylo plánováno také **srovnání dvou skupin – kontrolní a experimentální**. Výuka s kontrolní skupinou (která neprošla seminářem s psychosomatickými prvky) byla realizována (včetně dotazníkového šetření, nahrávání videomateriálů s výstupy studentů) – se studenty 3. ročníku oboru Sociální pedagogika v rámci předmětu Typologie výchovných potíží v r. 2009.

Vzhledem k rozsahu této práce zde ale výsledky srovnávání nejsou uvedeny a posuzovány jsou pouze posuny u experimentální skupiny.

Srovnání dvou skupin lze považovat za zajímavý podnět pro další výzkum na toto téma.

sebehodnocení studentů pedagogických oborů a sebehodnocení studentů manažerského oboru, které uváděli v dotaznících.

Přehlednější orientaci ve „shodách a odlišnostech“ seminářů umožňuje tabulka 2.

název semináře:	Rétorika a prezentace	Úvod do učitelské profese	Sociální komunikace v manažerské praxi
pro studijní obor:	Sociální pedagogika	Učitelství odborných předmětů pro střední školy	Anglický jazyk v manažerské praxi
cíle semináře:	nárůst psychosomatické kondice u účastníků, zejména v těchto „podoblastech“: schopnost komunikace, empatie, improvizace, umění rychle jednat, uvědomění si (nejen) své nonverbální komunikace, schopnost upoutat pozornost, srozumitelnost projevu, správné používání hlasu, sebevědomé vystupování	nárůst psychosomatické kondice u účastníků, zejména v těchto „podoblastech“: schopnost komunikace, empatie, improvizace, umění rychle jednat, uvědomění si (nejen) své nonverbální komunikace, schopnost upoutat pozornost, srozumitelnost projevu, správné používání hlasu, sebevědomé vystupování	nárůst psychosomatické kondice u účastníků, zejména v těchto „podoblastech“: schopnost komunikace, empatie, improvizace, umění rychle jednat, uvědomění si (nejen) své nonverbální komunikace, schopnost upoutat pozornost, srozumitelnost projevu, správné používání hlasu, sebevědomé vystupování
forma semináře:	1h/týden/semestr, praktická výuka	1h/týden/semestr praktická výuka	2h/týden/semestr praktická výuka
obsah semináře:	praktická cvičení na rozvoj psychosomatické kondice + nezbytné teoretické doplnění aktivit (konkrétní aktivity uvedeny v CD příloze disertační práce)	praktická cvičení na rozvoj psychosomatické kondice + nezbytné teoretické doplnění aktivit (konkrétní aktivity uvedeny v CD příloze disertační práce)	praktická cvičení na rozvoj psychosomatické kondice + nezbytné teoretické doplnění aktivit (konkrétní aktivity uvedeny v CD příloze disertační práce)
čím se liší:	seminář byl obohacen o aktivity z oblasti hlasové průpravy (cvičení na práci s hlasem, výška, modulace hlasu, srozumitelnost vyjadřování, artikulace, přednes atd.)	- v semináři byl zdůrazňován jeho praktický přínos pro oblast učitelství (komunikace ve škole) - studenti v průběhu semináře absolvovali i praktickou ukázkou komunikace ve vyučování u náhodně vybraných učitelů - v průběhu semináře byla akcentována pedagogická témata	v semináři byl zdůrazňován jeho praktický přínos pro obor manažerství (jednání s klientem, uplatnění komunikačních dovedností v manažerské praxi, spolupráce v týmu atd.)
v čem se shodují:	- psychosomatické pojetí - individuální přístup ke studentovi	- psychosomatické pojetí - individuální přístup ke studentovi	- psychosomatické pojetí - individuální přístup ke studentovi

	• důraz na poznání sebe sama a rozšíření vlastních komunikačních dovedností • akcentován nárůst psychosomatické kondice	• důraz na poznání sebe sama a rozšíření vlastních komunikačních dovedností • akcentován nárůst psychosomatické kondice	• důraz na poznání sebe sama a rozšíření vlastních komunikačních dovedností • akcentován nárůst psychosomatické kondice
--	--	--	--

Tab.2 Pojetí experimentálních seminářů

KONKRÉTNÍ VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO VZORKU

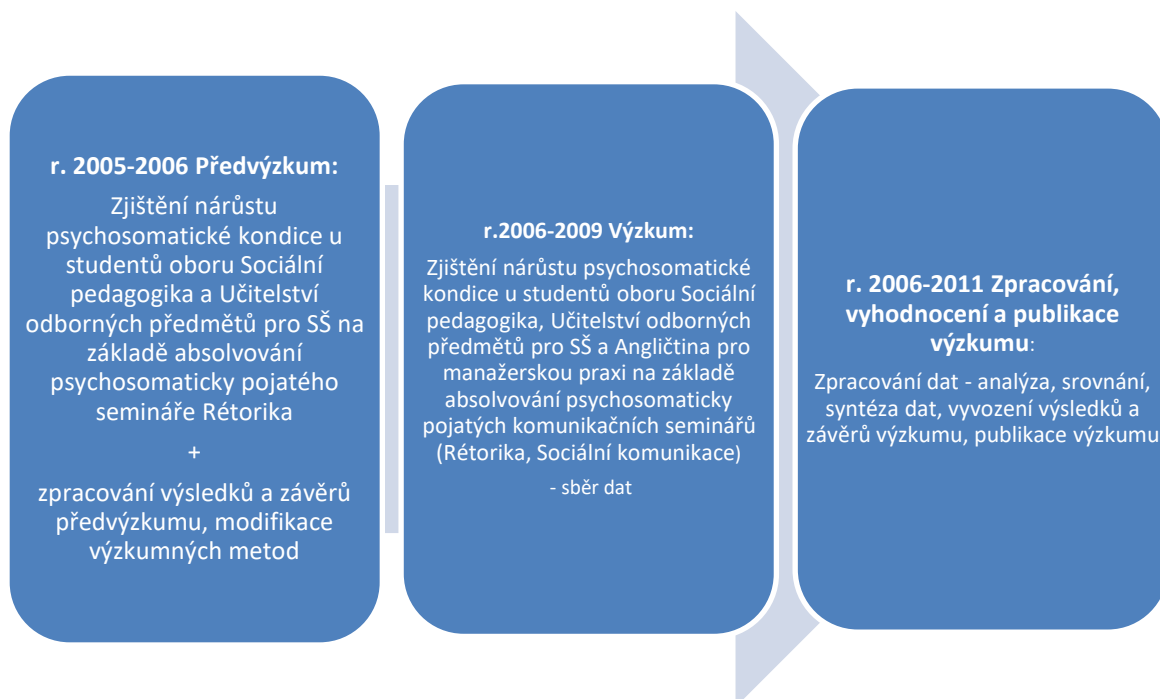
Semináře „Rétorika a prezentace“ a „Úvod do učitelské profese“ byly realizovány se 100 studenty 1. ročníku oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně a 11 studenty 3. ročníku oboru Učitelství odborných předmětů pro střední školy. Každá seminární skupina (kterých bylo včetně skupiny „budoucích učitelů“ šest) se desetkrát setkala na 45 minutovém semináři v průběhu zimního semestru r. 2006. Další výzkumný vzorek tvořilo 50 studentů oboru Angličtina v manažerství, kteří se účastnili obdobně psychosomaticky koncipovaného předmětu „Sociální komunikace v manažerské praxi“. Studenti byli rozděleni do čtyř skupin a výuka byla realizována v r. 2009 během zimního semestru, dotace byla 2h/týden. Dohromady vzorek **kvantitativního výzkumu** tvořilo 161 studentů různých oborů.

Výzkumný vzorek v **kvalitativní části** výzkumu tvořilo sedm náhodně vybraných studentů semináře Sociální komunikace (dále SOKU)¹¹. Náhodnosti při výběru bylo docíleno losováním z celé skupiny (tj. 50 studentů semináře SOKU). Jediné omezení při výběru studentů bylo toto: do výběru nebyli zařazeni studenti, od kterých chyběly některé materiály k výzkumu (videozáznamy, výpovědi formou reflektivní zpětné vazby). Výběr studentů – losování – proběhl tak, aby z každé seminární skupiny byli zastoupeni alespoň dva studenti. (Seminární skupiny, ve kterých se realizoval experimentální seminář, byly tři.)

¹¹ Studentů bylo původně 12, posléze vzhledem k rozsahu této práce došlo k redukci.

POSTUP VÝZKUMU

Výzkum včetně předvýzkumu a zpracování dat trval šest let. Jeho průběh je znázorněn na následujícím obrázku (obr. 19):



OBR. 19 ČASOVÝ HARMONOGRAM VÝZKUMU

Podrobnější informace o předvýzkumu a jeho výsledcích lze nalézt v příloze č. 2 této práce. Následující kapitoly popisují průběh a výsledky kvantitativního a posléze kvalitativního výzkumu.

FÁZE 1: SBĚR DAT KVANTITATIVNÍHO VÝZKUMU

ÚVOD

Připomínám ověřovanou hypotézu: „Absolvování komunikačně zaměřeného semináře s prvky psychosomatiky způsobuje nárůst psychosomatické kondice účastníků.“

V kvantitativní části výzkumu byla získávána data prostřednictvím vstupního a výstupního dotazníku. Tyto dotazníky, týkající se sebehodnocení úrovně komunikační znalostí studentů vysoké školy, byly distribuované na začátku a na konci experimentální výuky (semestru).

První, vstupní dotazník (viz příloha), byl uvedený výrokem „Při jednání s žáky (posluchači, klienty – respondenty) jsem si jistá/jistý“. Za touto větou následoval výčet komunikativních dovedností, na které byl později seminář zaměřen.

Na škále 1-6 měli studenti za úkol vyznačit svůj souhlas nebo nesouhlas s uvedenou výpovědí (konkrétní vymezení škály viz samotný dotazník). Škálové hodnocení bylo vybráno se zřetelem na typ otázek (hodnocení), které v dotazníku následovaly. Původně bylo uvažováno o použití škál se středovou hodnotou, ale z důvodů vyhnutí riziku častého opakování „středových“ odpovědí, byla zvolena šestipólová stupnice (viz Gavora 2000, s.90). Zde respondenti museli odlišit i ve volbě středové varianty, jestli se přiklání k možnosti „spíše souhlasím“ nebo „spíše nesouhlasím“. Tím se otevřela možnost zachytit konkrétněji směřované vyjádření a podpořit jednoznačnost výpovědi.

Druhý, výstupní dotazník (viz příloha), obdrželi respondenti na závěr semestru. Jeho smyslem bylo zjistit, jestli studenti zaznamenali, že se uvedenými dovednostmi v průběhu semináře zabývali (čili zda rozkryli smysl jednotlivých aktivit). Výstupní dotazník se také zabýval tím, jestli se schopnosti studentů díky semináři v uvedených oblastech zlepšily a tím narostla jejich psychosomatická kondice.

Kromě toho výstupní dotazník zahrnoval i další otázky, které byly zaměřené zejména na organizační a technické podmínky semináře a umožňovaly studentovi, aby se k těmto podmínkám otevřeně vyjádřil. Tyto otázky v konečném zpracování nebyly zahrnuty do analýz¹². Pro potřeby této práce byly redukovány výsledky zpracování druhého dotazníku na **oblast hodnocení „nárůstu psychosomatické kondice“** – tzn. na tu část dotazníku, ve které studenti subjektivně hodnotí svoje „zlepšení“ v uvedených oblastech.

¹² Data jsou však k nahlédnutí v elektronických přílohách na CD v této práci.

Respondenti dotazníků

V kvantitativní části výzkumu byly použity výpovědi všech studentů předmětu Sociální komunikace v manažerství (50 respondentů) – dále označováno jako „SOKU“. Aby bylo dále navýšeno množství respondentů, byly použity dotazníky ještě od 111 studentů pedagogických oborů = Sociální pedagogika a Učitelství odborných předmětů. Skupiny studentů byly posléze pro potřeby výzkumu provizorně sloučeny, přičemž v textu je stále možno vyčíst údaje např. pouze o skupině SOKU. Zahrnutím všech tří oborů do výzkumu bylo získáno 161 respondentů dotazníku.

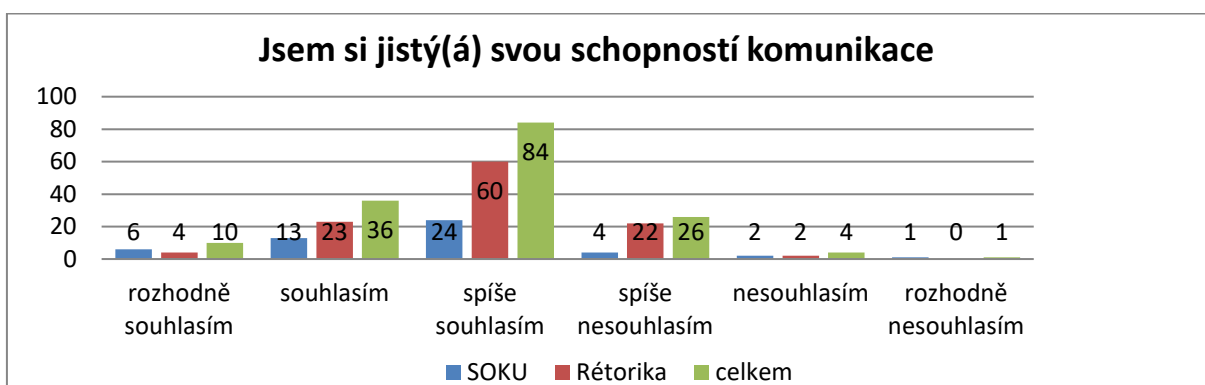
Návratnost dotazníků byla 100%, neboť jejich vyplnění bylo součástí experimentální výuky.

VSTUPNÍ DOTAZNÍK – SEBEHODNOCENÍ STÁVAJÍCÍ ÚROVNĚ DOVEDNOSTÍ A SCHOPNOSTÍ – ZÁKLADNÍ ORIENTACE V ODPOVĚDÍCH RESPONDENTŮ

V grafech níže je možno vidět, jak studenti odpovídali na otázky vstupního dotazníku. Nejprve jsou uvedeny odpovědi studentů ze semináře SOKU, poté ze seminářů „Rétorika a prezentace“ a „Úvod do učitelské profese“ (souhrnně pod označením „Rétorika“ jsou zahrnuty údaje z obou skupin) a na závěr celkový počet studentů ke každé odpovědi.

Údaje slouží k základní orientaci v odpovědích respondentů.

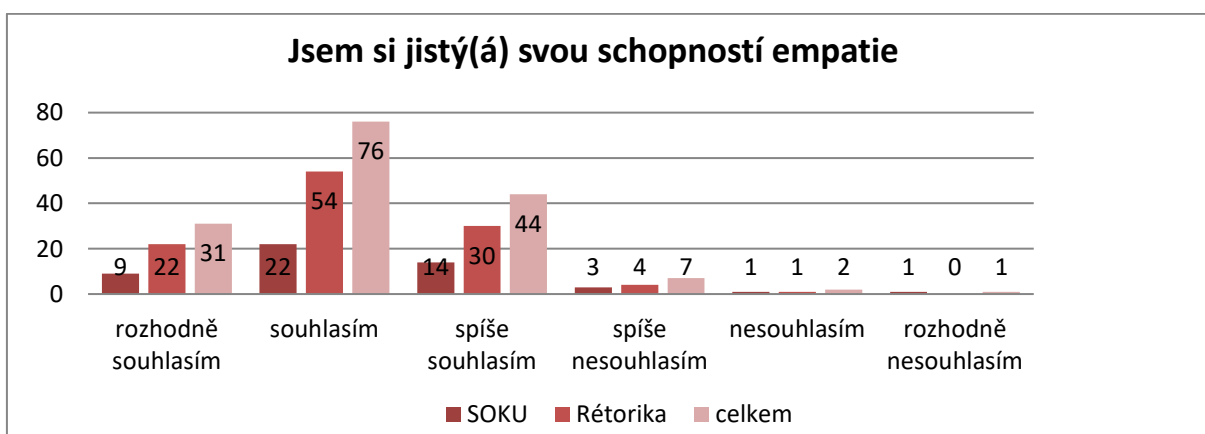
1. Komunikace



OBR. 20 VSTUPNÍ DOTAZNÍK – KOMUNIKACE

84 studentů s výrokem „spíše souhlasilo“. Další početnější odpovědi jsou „souhlasím“ (36) a „spíše nesouhlasím“ (26). Porovnáme-li počet kladných a záporných odpovědí, vyjde nám poměr 130:31 pro „jistotu“ ve schopnosti komunikace s žáky a klienty.

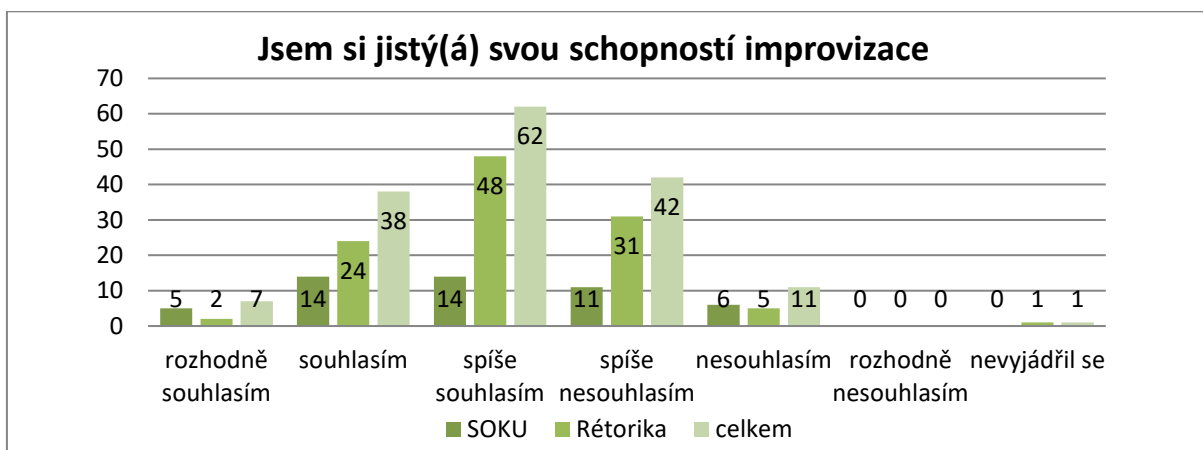
2. Empatie



OBR. 21 VSTUPNÍ DOTAZNÍK - EMPATIE

S výrokem „souhlasilo“ 76, „spíše souhlasilo“ 44 a „rozhodně souhlasilo“ 31 studentů. Poměr kladných a záporných odpovědí je tedy 151:10.

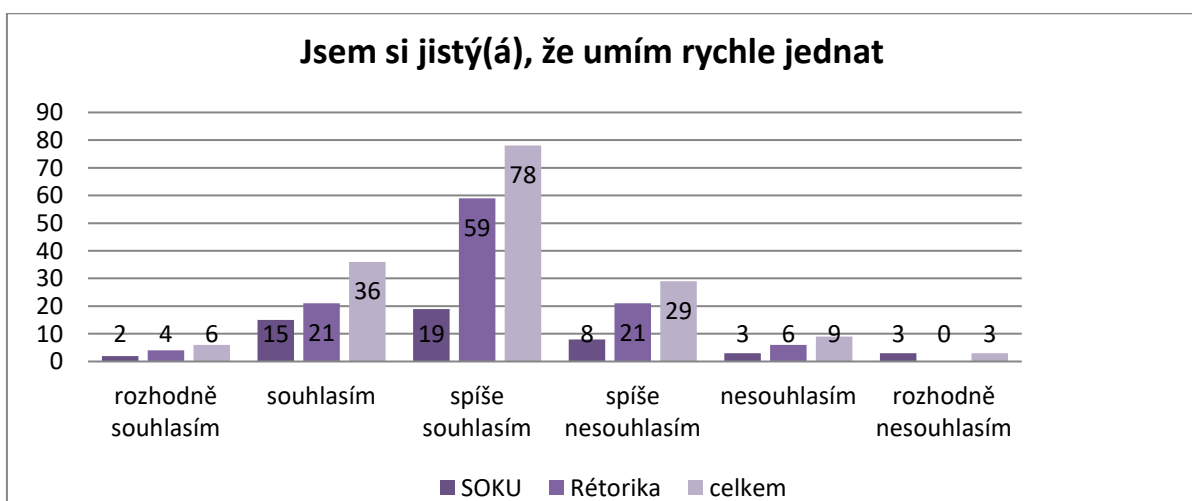
3. Improvizace



OBR.22 VSTUPNÍ DOTAZNÍK – IMPROVIZACE

U schopnosti improvizace bylo rozvrstvení názorů poměrně široké. „Spíše souhlasilo“ 62, na druhém místě - možnost „spíše nesouhlasím“- označilo 42 studentů. Odpověď „souhlasím“ zvolilo 38 respondentů. Ačkoli je převaha „jistých“ odpovědí (107:53), zhruba třetina dotazovaných si v tomto ohledu nevěří.

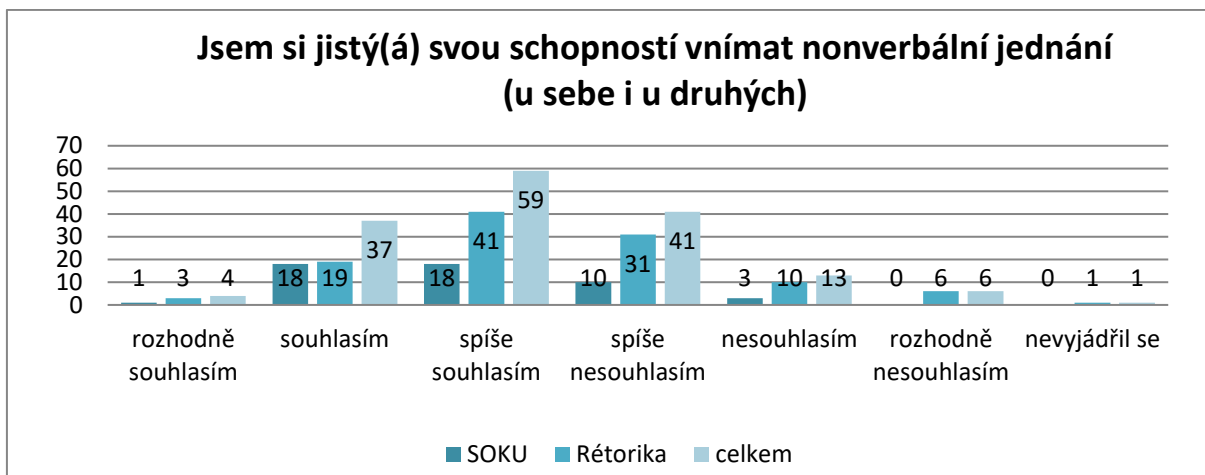
4. Umění rychle jednat



OBR.23 VSTUPNÍ DOTAZNÍK – RYCHLÉ JEDNÁNÍ

U hodnocení schopnosti rychlého jednání se nejvíce studentů (78) vyjádřilo pro možnost, že „spíše souhlasím“ s tím, že je ovládají. „Souhlasilo“ 36 respondentů, 29 „spíše nesouhlasilo“. Celkově skóre dopadlo 120:41 ve prospěch „jistoty“.

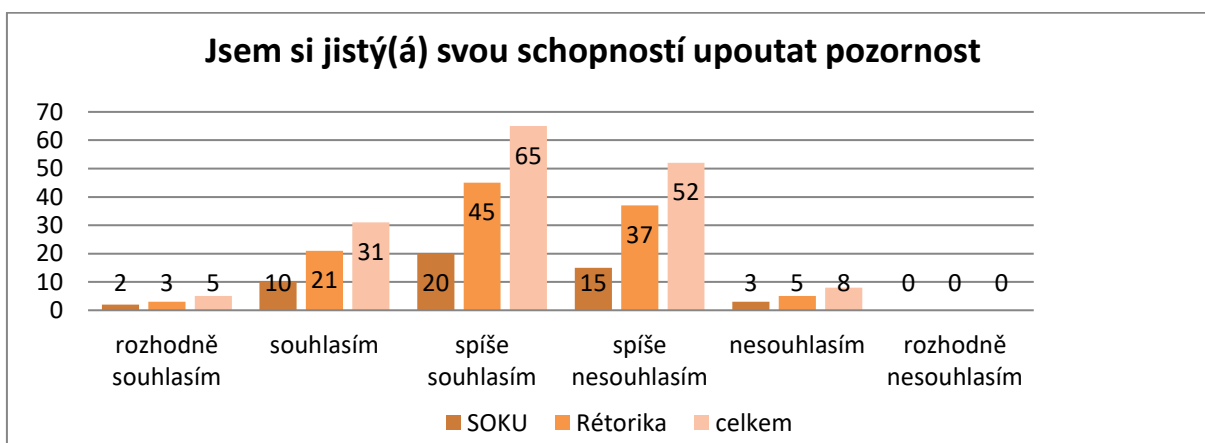
5. Nonverbální jednání



OBR.24 VSTUPNÍ DOTAZNÍK – NONVERBÁLNÍ JEDNÁNÍ

Ve schopnosti vnímat nonverbální jednání u sebe i u druhých byly názory studentů roztržštěné. Největší počet, 59 respondentů, „spíše souhlasilo“, naopak možnost „spíše nesouhlasím“ zvolilo 41 dotazovaných. O čtyři názory méně měla možnost „souhlasím“. Ačkoli měl převahu počet „jistých si“ studentů (100:61), i druhá názorová strana je poměrně výrazně zastoupena.

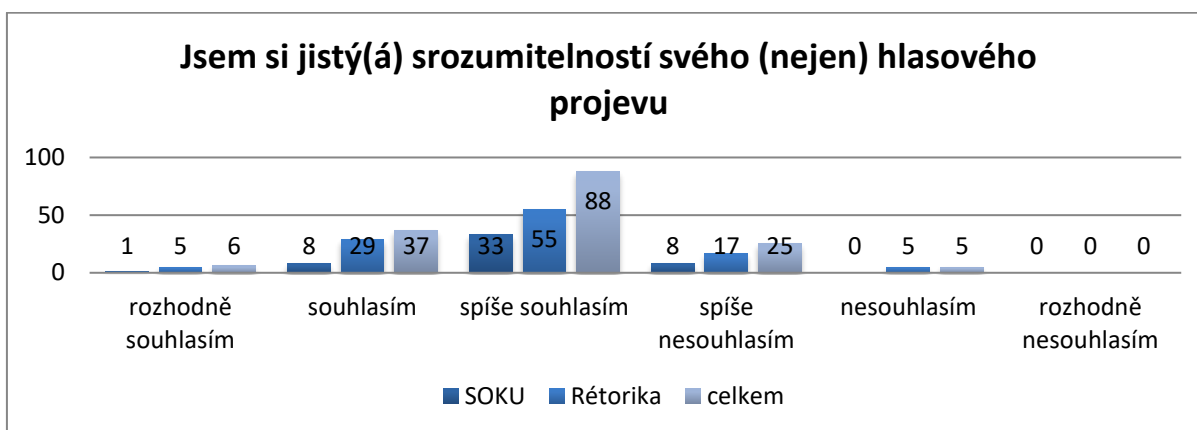
6. Schopnost upoutat pozornost



OBR. 25 VSTUPNÍ DOTAZNÍK – POZORNOST

Také o schopnosti upoutat pozornost nejsou studenti zcela přesvědčeni. „Spíše souhlasí“ 65 dotazovaných, 52 však „spíše nesouhlasí“. Celkový poměr vyšel obdobně jako u předchozího grafu, 101:60 ve „prospěch jistoty“.

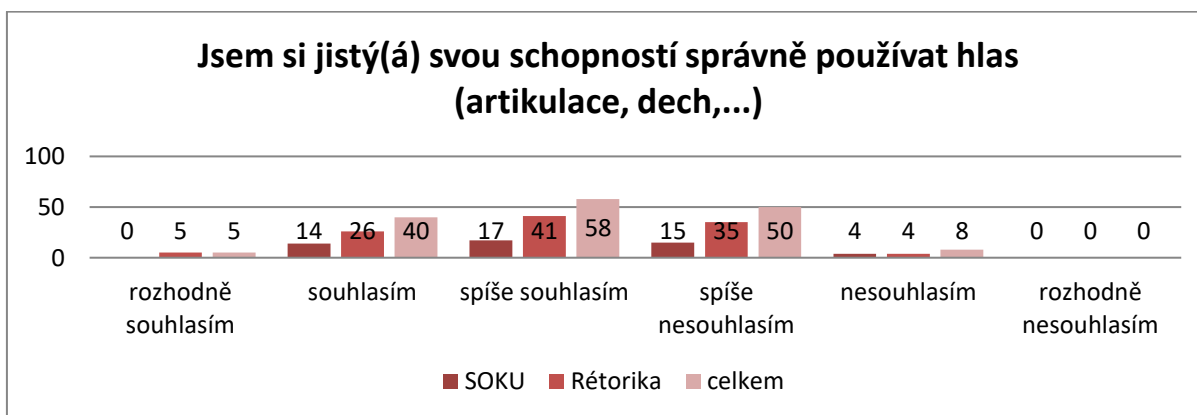
7. Srozumitelnost hlasového projevu



OBR.26 VSTUPNÍ DOTAZNÍK – SROZUMITELNOST

U srozumitelnosti projevu nejvíce studentů „spíše souhlasilo“ s tím, že si jsou jisti (88), 37 jich „souhlasilo“, 25 spíše nesouhlasilo. Poměr „jistých a nejistých“ odpovědí je 131:30.

8. Správné používání hlasu

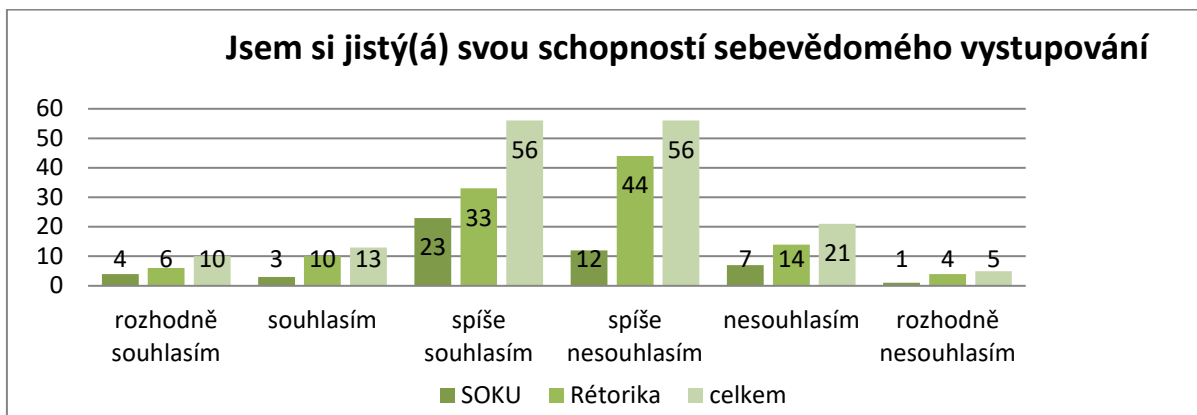


OBR.27 VSTUPNÍ DOTAZNÍK – HLAS

Poměrně velké množství odpovědí vyjadřujících spíše nejistotu (50) bylo i u této kategorie. Nejvíce respondentů se přiklápělo k možnosti „spíše souhlasím“ (58) a k možnosti

„souhlasím“ (40 studentů). Poměr 103:58 však napovídá, že více než třetina dotazovaných si není jistá touto schopností.

9. Sebevědomé vystupování



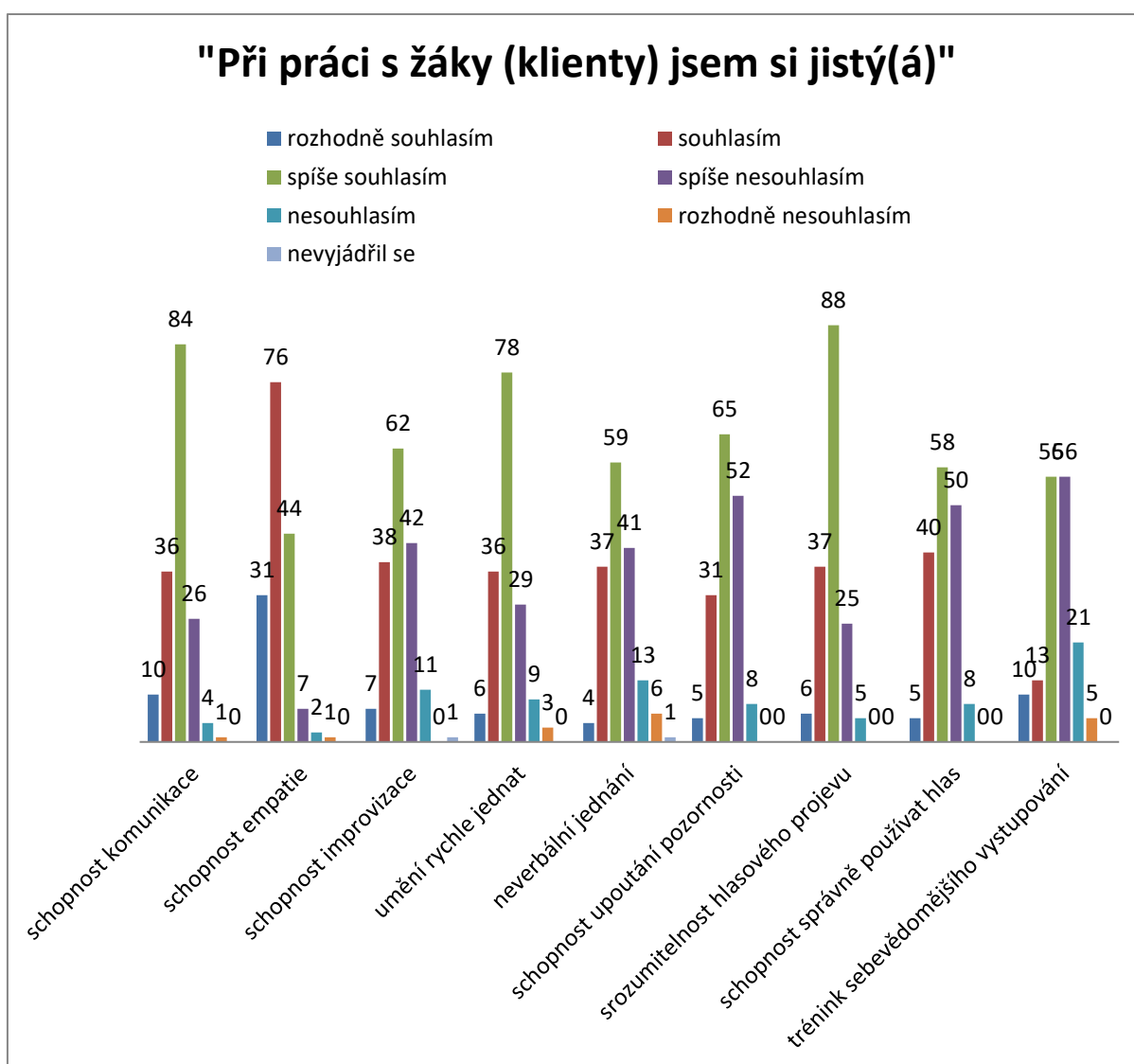
OBR.28 VSTUPNÍ DOTAZNÍK – SEBEVĚDOMÍ

Na závěr se studenti vyjadřovali k vlastní jistotě v oblasti sebevědomého vystupování. Počet názorů v kategoriích „spíše souhlasím“ a „spíše nesouhlasím“ byl stejný – 56 studentů. Jelikož se většina ze zbývajících 46 respondentů přiklonila k nesouhlasným odpovědím, je poměr „jistých“ a „nejistých“ názorů 79:82. Poprvé tedy „zvítězila“ nejistota.

SOUHRNNÝ KOMENTÁŘ K DATŮM ZE VSTUPNÍHO DOTAZNÍKU

Ačkoli si většina respondentů byla u zmiňovaných oblastí komunikace jistá, odpovědi nebyly zcela jednoznačné. V posledním případě například převážily „nejisté názory“, což vypovídá o tom, že **oblast sebevědomého vystupování** může být pro mnohé studenty náročná.

V obrázcích 20-28 a v obr.29 lze vyčíst také „**rozhodnost**“ dotazovaných v kladných i záporných odpovědích. U (pro respondenty) obtížných oblastí komunikace se přiklání k formulacím „spíše souhlasím“, „spíše nesouhlasím“, u oblastí, kde jsou si více jisti, se „nebojí“ přímého souhlasu či nesouhlasu.



OBR. 29 VSTUPNÍ DOTAZNÍK – SOUHRN

Nejvíce jistí z uvedených oblastí si jsou respondenti „schopností empatie“ (151), „srozumitelného projevu“ (131) a „komunikace s klienty, žáky“ (130).

Naopak, **nejvíce záporných odpovědí** se vyskytovalo u názorů na schopnost „vystupovat sebevědomě“ (82 – převaha), u schopnosti „získat pozornost“ (60 záporných odpovědí), ovládat a porozumět „nonverbálnímu jednání“ (60 odpovědí). Poměrně nejistí si studenti byli také u schopnosti pracovat s hlasem (58 nejistých názorů) a schopnosti „improvizovat“ (53 názorů)¹³.

K výsledkům dotazníku bylo přihlíženo **při plánování struktury semináře**. Náplň semináře se skládala z aktivit na kultivaci výše uvedených schopností a studenti si mohli vyzkoušet v praxi, jak je ovládají. Flexibilně bylo reagováno na přání účastníků ohledně aktivit v hodinách seminářů, která vyslovili i v průběhu semestru.

(Dalším důležitým inspiračním zdrojem k tomu, čím obohatit hodiny a na co se zaměřit důkladněji, byly pak studentské reflexe (viz kvalitativní výzkum) a diskuse nad absolvovanými cvičeními a nad jejich smyslem, které byly řazeny do většiny hodin.)

¹³ Tomu v podstatě odpovídá i **výsledek poslední (doplňující) otázky vstupního dotazníku** – „v čem by se student chtěl ještě zdokonalit“ (viz vzor dotazníku v příloze této práce). Data z poslední otázky nejsou zahrnuta do analýz, protože je obtížné je statisticky zpracovat (neodpovídali všichni studenti atd.). Pro zajímavost však zmínka o nejčastějších odpovědích: Nejvíce studentů v doplňkové otázce uvedlo, že by se chtěli zdokonalit v hlasovém projevu a jeho srozumitelnosti (37 odpovědí), v tom, aby se zbavili trémy, nervozity a stresu (34 studentů), v sebevědomí a sebevědomém vystupování (33 studentů) a v komunikaci (31 studentů).

VÝSTUPNÍ DOTAZNÍK – VÝVOJ PODOBY DOTAZNÍKU

Dotazník, který studenti dostali k vyplnění na konci semestru, je uveden v příloze č.1 této práce. Skládal se z několika částí, byl náročnější než vstupní dotazník.

Smyslem dotazníku bylo zjistit přínos v oblastech komunikace, který na sobě díky semináři „Sociální komunikace v manažerské praxi“, „Úvod do učitelské profese“ či „Rétorika“ student zaznamenal, tj. nárůst psychosomatické kondice v sebehodnocení účastníků semináře.

Pozn.

*Metodologické úvahy pro koncepci dotazníku se odvíjely tímto směrem: aby k efektu nárůstu psychosomatické kondice u studenta došlo, je nejprve třeba, aby rozkryl smysl aktivit na semináři. Tedy, nevnímal je povrchně jako příjemné zpestření volného času, ale pochopil jejich význam v oblasti rozvíjení komunikačních dovedností. To potvrdí domněnku, že student akceptoval metody semináře, jsou pro něj účelné a vnímá jejich smysl. **První část dotazníku** se proto zaměřovala na respondentovo pochopení, zda se jmenovanými aktivitami na semináři zabýval.*

*Poté byla připojena také **druhá a třetí část dotazníku**, která se váže ke konkrétním aktivitám na semináři a jejich významu (efektu) pro studenta a také k celkovým „technickým“ podmínkám semináře, kdy student může projevit svoje názory např. na realizaci výuky a formulovat svoji „ideální“ podobu semináře (co se týče počtu účastníků, časové dotace, vybavení učebny, metod výuky atd.).*

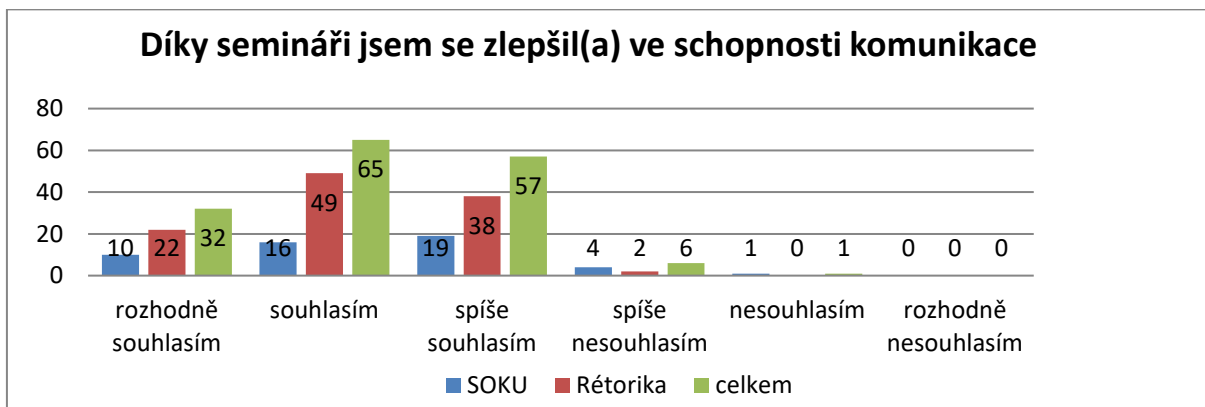
*Na **závěr dotazníku** byl dán prostor k tomu, aby se student vyjádřil ke „zlepšení“ v seminářem akcentovaných komunikačních oblastech, tedy k nárůstu svojí psychosomatické kondice. K již dříve jmenovaným oblastem komunikace přibýly v závěru ještě dvě – „schopnost propojit hlas a tělo“ a „schopnost uvědomění si sebe sama při vystupování před lidmi“. V průběhu seminářů vyvstala potřeba zaměřit se na tyto oblasti, a proto se jevílo účelné, aby byly reflektovány také v dotazníku. Z hlediska statistického zpracování tyto dvě poslední položky do analýz zahrnuté nebyly.*

*Pro potřeby této práce byly **redukovány** výsledky zpracování druhého dotazníku na **oblast hodnocení „nárůstu psychosomatické kondice“**.*

VÝSTUPNÍ DOTAZNÍK: ČÁST „ZLEPŠENÍ“ – ZÁKLADNÍ ORIENTACE V ODPOVĚDÍCH RESPONDENTŮ

V níže uvedených grafech jsou uvedeny odpovědi respondentů na jednotlivé položky části „zlepšení“ ve výstupním dotazníku. Studenti hodnotí svoji úroveň v konkrétních dovednostech a schopnostech.

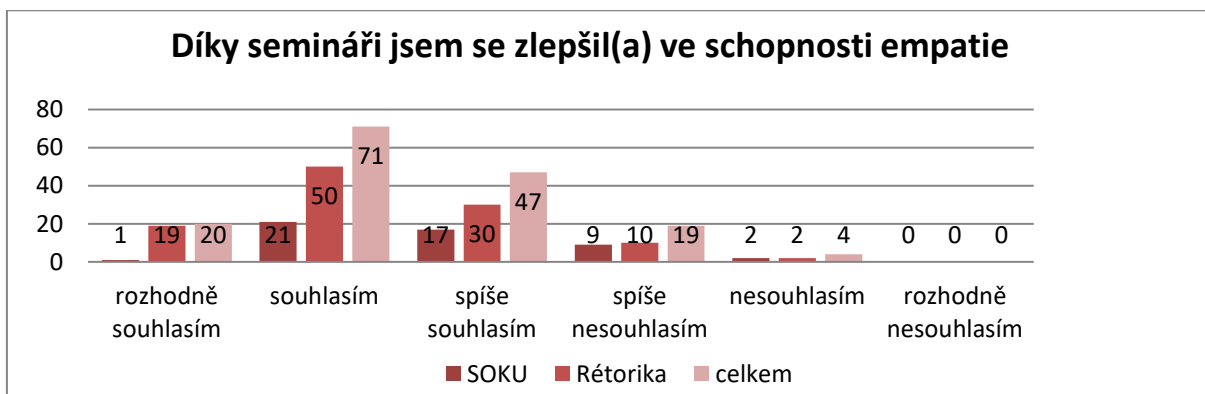
1. Komunikace



OBR.30 VÝSTUPNÍ DOTAZNÍK – KOMUNIKACE

Respondenti nejčastěji „souhlasili“ s výrokem, že se na semináři zlepšili ve schopnosti komunikace (65 studentů). Další početnou skupinu tvořil výrok „spíše souhlasím“ (57 studentů). „Rozhodně souhlasilo“ 32 dotazovaných. Celkově souhlasné skóre se zlepšením v oblasti komunikace činí 154:7.

2. Empatie

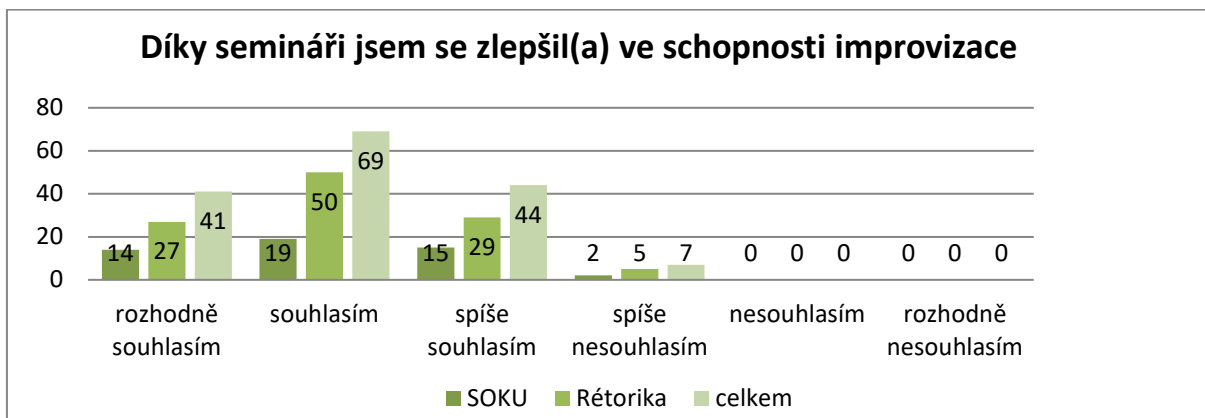


OBR.31 VÝSTUPNÍ DOTAZNÍK – EMPATIE

Se zlepšením ve schopnosti empatie vlivem semináře „souhlasilo“ 71 dotazovaných. Odpověď „spíše souhlasím“ označilo 47 studentů. Na „třetím místě“ v počtu odpovědí skončila

možnost „rozhodně souhlasím“ (20 dotazovaných). Souhlasné skóre se zlepšením v oblasti empatie činí 138:23.

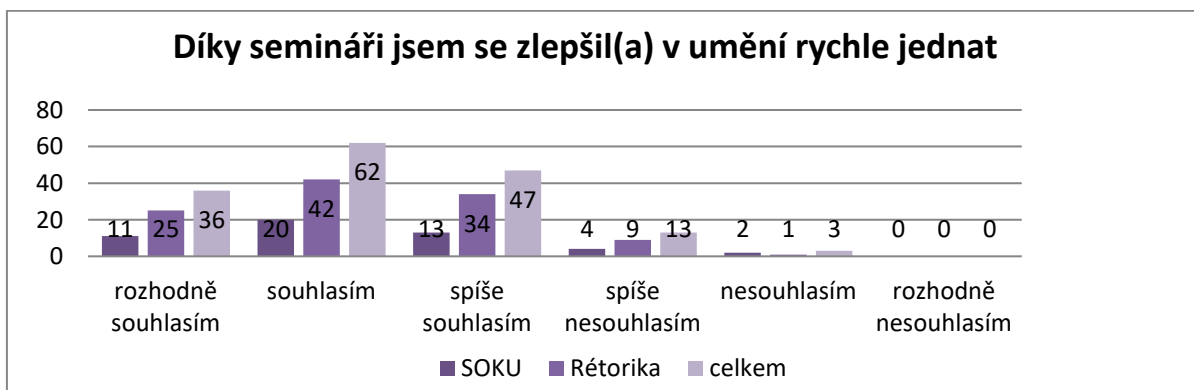
3. Improvizace



OBR.32 VÝSTUPNÍ DOTAZNÍK – IMPROVIZACE

Nejpočetnější odpověď v tomto případě byl „souhlas“ s výrokem, že se na semináři respondenti zlepšili ve schopnosti improvizace (69 studentů). Možnost „spíše souhlasím“ označilo 44 dotazovaných a jen o tři studenty méně měla odpověď „rozhodně souhlasím“ (41). Tato položka tedy zaznamenala poměr 154:7 ve prospěch zlepšení.

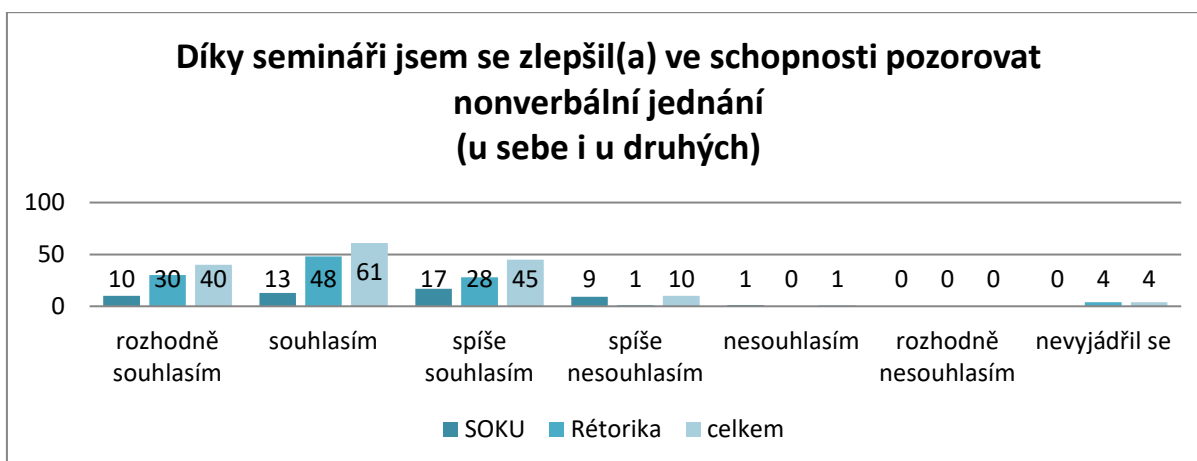
4. Rychlé jednání



OBR.33 VÝSTUPNÍ DOTAZNÍK – RYCHLÉ JEDNÁNÍ

S výrokem, že se na semináři zlepšili ve schopnosti umění rychle jednat „souhlasilo“ 62 studentů. Odpověď „spíše souhlasím“ označilo 47 respondentů. „Rozhodně souhlasilo“ 36 dotazovaných. Poměr 145:16 svědčí o zlepšení v oblasti rychlého jednání.

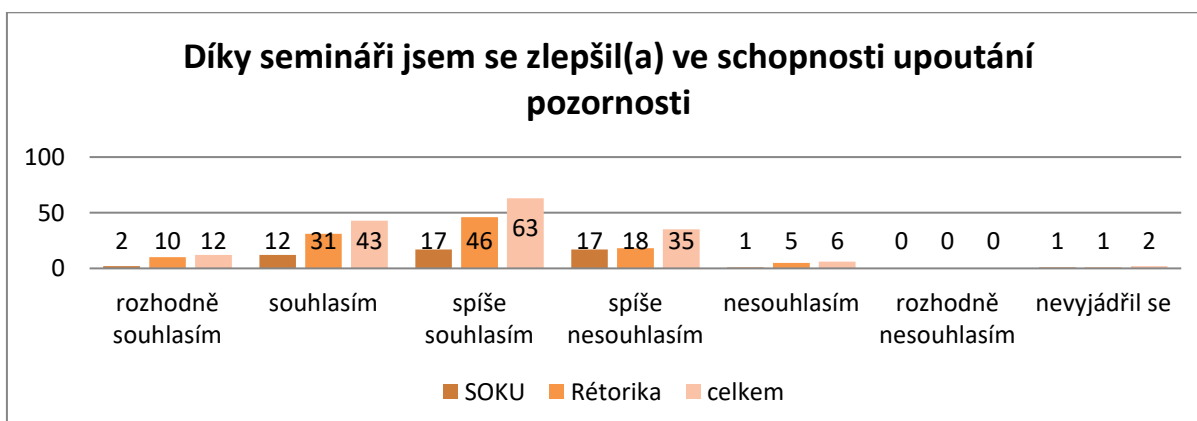
5. Nonverbální jednání



OBR.34 VÝSTUPNÍ DOTAZNÍK – NONVERBÁLNÍ JEDNÁNÍ

Studenti nejčastěji „souhlasili“ s výrokem, že se na semináři zlepšili ve schopnosti pozorovat nonverbální jednání u sebe i u druhých (61 odpovědí). Další početnou skupinu tvořila možnost „spíše souhlasím“ (45 studentů) a „rozhodně souhlasím“ (40 dotazovaných). Poměr souhlasu a nesouhlasu se zlepšením v oblasti nonverbálního jednání činí 146:15 (počítáme-li nevyjádření se do negativních odpovědí).

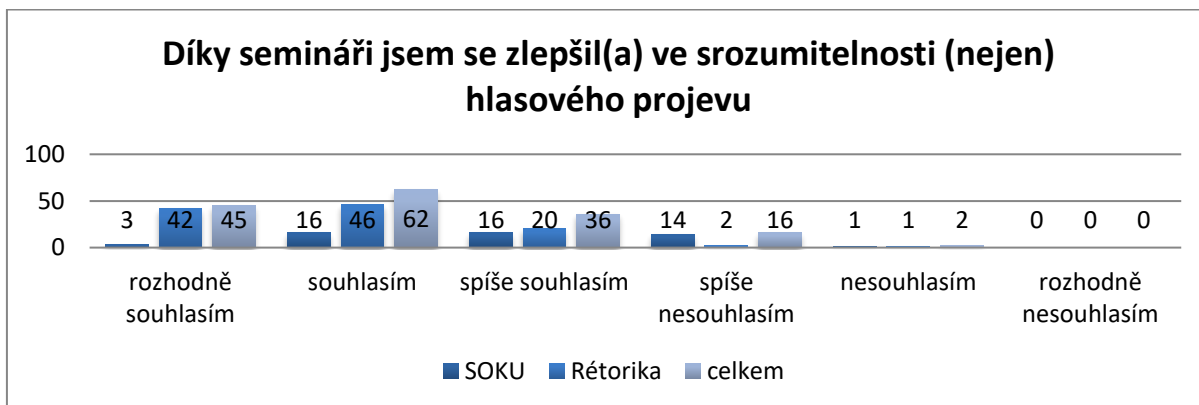
6. Upoutání pozornosti



OBR.35 VÝSTUPNÍ DOTAZNÍK – POZORNOST

Se zlepšením schopnosti upoutání pozornosti vlivem semináře „spíše souhlasilo“ 63 dotazovaných. Možnost „souhlasím“ označilo 43 studentů. „Spíše nesouhlasilo“ 35 dotazovaných. Souhlasné skóre se zlepšením v oblasti upoutání pozornosti činí 118:43 (počítáme-li nevyjádření do negativních odpovědí), tj. zhruba 2/3 dotazovaných zaznamenaly zlepšení.

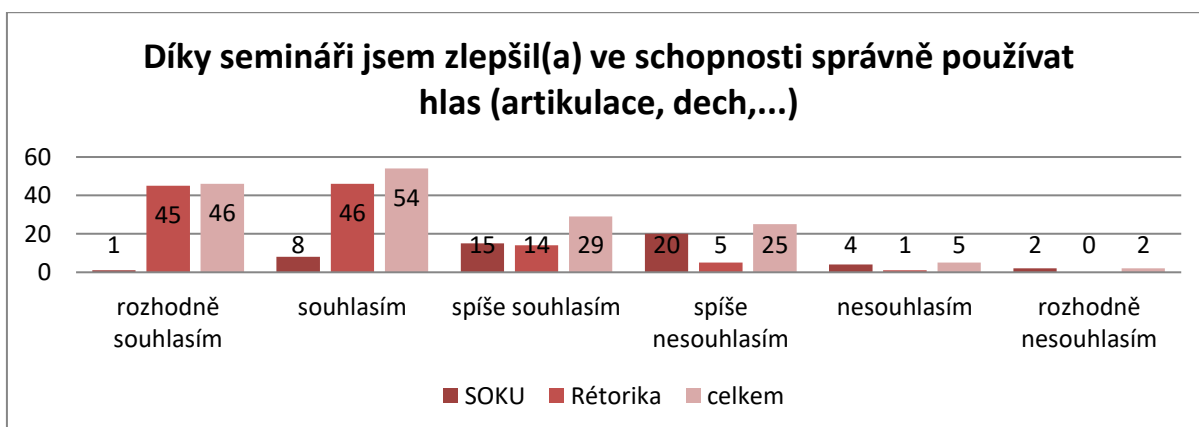
7. Srozumitelnost hlasového projevu



OBR.36 VÝSTUPNÍ DOTAZNÍK – SROZUMITELNOST

Respondenti nejčastěji „souhlasili“ s výrokem, že se na semináři zlepšili ve schopnosti srozumitelnosti nejen hlasového projevu (62 studentů). Další početné skupiny tvořily odpovědi „rozhodně souhlasím“ (45 studentů) a „spíše souhlasím“ (36 názorů). Zajímavé je porovnání mezi jednotlivými skupinami, které vypovídá o rozdílných názorech – v semináři SOKU se práce na hlase neakcentovala tak, jako v Rétorice. Počtem převážily názory studentů Rétoriky, poměr souhlasu a nesouhlasu je 143:18.

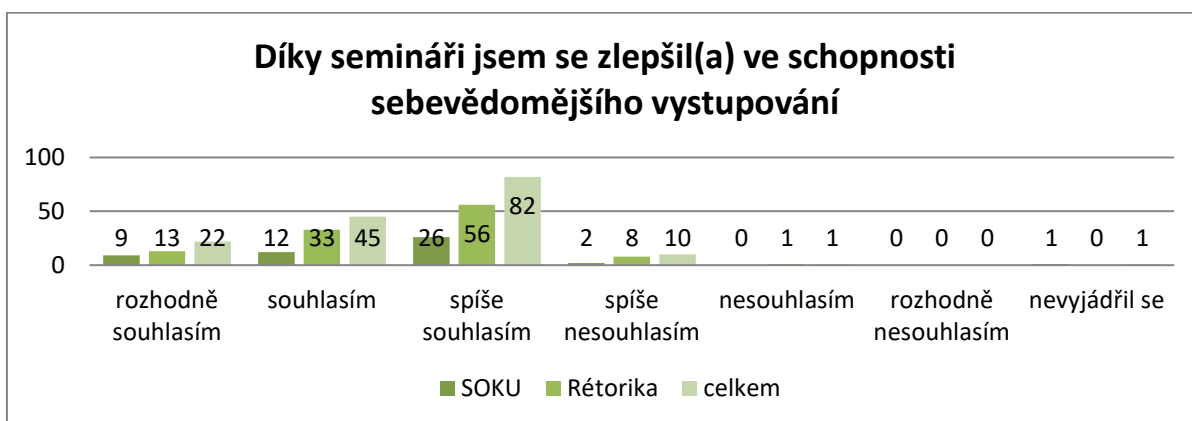
8. Správné používání hlasu



OBR.37 VÝSTUPNÍ DOTAZNÍK – HLAS

Se zlepšením ve schopnosti správně používat hlas „souhlasilo“ 54 studentů. 46 studentů dokonce „rozhodně souhlasilo“ Zajímavé je opět porovnání mezi jednotlivými seminárními skupinami, jak již bylo naznačeno výše. V Rétorice studenti absolvovali více aktivit zaměřených na schopnost správně používat hlas a výrazněji tedy souhlasili se zlepšením v této oblasti. Podobně jako u předchozího grafu o „srozumitelnosti projevu“ převážily názory studentů Rétoriky. Souhlasné skóre se zlepšením v oblasti srozumitelnosti projevu je 129:32.

9. Sebevědomé vystupování



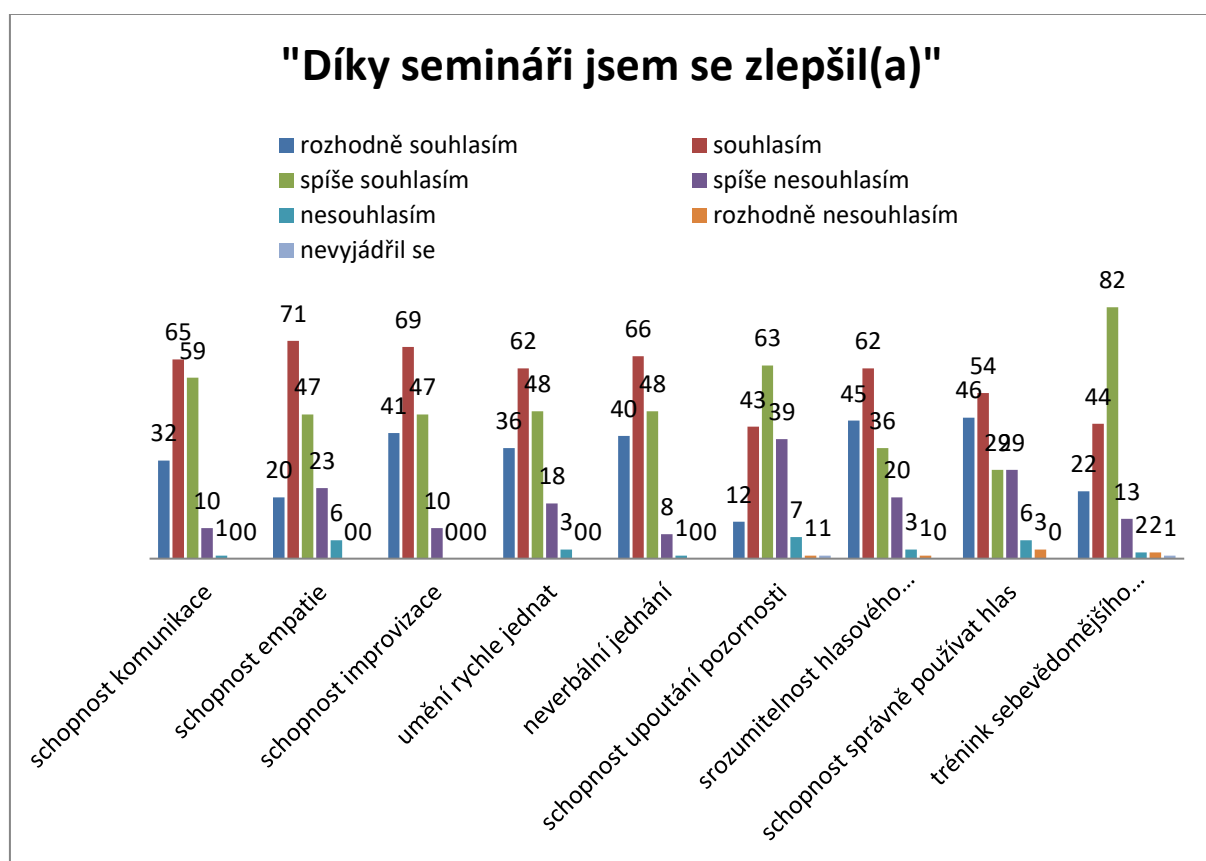
OBR.38 VÝSTUPNÍ DOTAZNÍK – SEBEVĚDOMÍ

Dotazovaní nejčastěji „spíše souhlasili“ se zlepšením ve schopnosti sebevědomějšího vystupování (82 studentů). Odpověď „souhlasím“ označilo 45 studentů. Třetí nejpočetnější odpověď byla rovněž souhlasná = „rozhodně souhlasilo“ 22 dotazovaných. I v tomto případě převažuje počet názorů, souhlasících se zlepšením v oblasti sebevědomějšího vystupování: 149:12 (i když počítáme do nesouhlasných odpovědí také „nevyjádření se“).

SOUHRNNÝ KOMENTÁŘ K DATŮM Z ČÁSTI „ZLEPŠENÍ“ U VÝSTUPNÍHO DOTAZNÍKU

Na obr. 39 je možno vidět celkový přehled vyjádření respondentů. Jak je patrné, téměř vždy, když se studenti vyjadřují k tomu, zda se na semináři zlepšili v daných schopnostech, jsou jejich názory v **souhlasném hodnocení**. U většiny oblastí „vede“ odpověď „souhlasím“ se zlepšením (červená barva v grafu), u oblastí „upoutání pozornosti“ a „sebevědomějšího vystupování“ převažuje hodnocení „spíše souhlasím“¹⁴.

Zlepšení s „malým počtem nesouhlasných odpovědí“ = tedy **viditelné nejvíce**, lze nalézt u položek „schopnost komunikace“, improvizace“, „neverbální jednání“ a „trénink sebevědomějšího vystupování“.



OBR.39 VÝSTUPNÍ DOTAZNÍK - SOUHRN

¹⁴ U schopnosti „správně používat hlas“ a „srozumitelnost hlasového projevu“ je zajímavé nahlédnout na podrobný předchozí komentář (obr.36, 37), neboť **názory obou skupin byly rozdílné** (výše je i zdůvodněno proč).

FÁZE 2: ZPRACOVÁNÍ DAT KVANTITATIVNÍHO VÝZKUMU

ZPRACOVÁNÍ DOTAZNÍKŮ – ÚVOD

(VOLBA STATISTICKÝCH POSTUPŮ, VALIDITA, SROVNÁNÍ DAT ZE VSTUPNÍHO A VÝSTUPNÍHO DOTAZNÍKU, RELIABILITA)

Při zpracování dat z dotazníků byla zásadní interpretace výsledků směrem k vytyčené hypotéze. Nárůst kondice lze v tomto případě posuzovat na základě sebehodnocení studentů (jak hodnotí svoje „dovednosti“ po seminářích, tj. na konci semestru). Z hlediska výzkumu byl zajímavý rozdíl mezi hodnotami vstupního a výstupního dotazníku u každého studenta¹⁵. V této souvislosti bylo třeba statisticky srovnat vstupní a výstupní dotazník a vyhodnotit, zda respondenti skutečně uvádějí nárůst v jednotlivých oblastech psychosomatické kondice. Jde tedy o autoevaluaci – sebehodnocení respondentů – které by se – dle předpokladu – mělo zvýšit. Jedná se ovšem pouze o jeden aspekt posuzování psychosomatické kondice.

Pro zpracování výpovědí z dotazníků byly zvoleny statistické postupy, které doloží účinnost a výsledky získaného materiálu. Byly navrženy tyto postupy: pro porovnání vstupního a výstupního dotazníku párový t-test, pro zjišťování reliability její stanovení pomocí Cronbachova koeficientu alfa.

Tato podkapitola je věnována stručnému vymezení zmíněných pojmů a charakterizování pojmů dalších, které s tematikou přímo souvisejí; vše v návaznosti na realizovaný výzkum.

VALIDITA ŠKÁL¹⁶

V tomto výzkumu byly použity oba způsoby zjišťování validity posuzovacích škál (viz pozn.¹³). Konzultace s odborníky se odehrála na pedagogických konferencích, kdy jim byly předestřeny pracovní verze škál. Na základě podnětů se např. změnila formulace úvodního výroku (viz tato kapitola – poslední odstavec). Jinak však odborníci považovali výzkumný nástroj za validní.

¹⁵ viz např. Gavora 2000, s. 130 – „Experimentální plán s využitím pretestu a posttestu“

¹⁶ K problematice validity škál píše P. Gavora (2000, s.95): „Základním způsobem zjišťování validity posuzovacích škál je expertní hodnocení. Skupina odborníků posoudí obsah a způsob použití posuzovacího nástroje a uzná jeho validitu za přijatelnou anebo za nedostatečnou...Druhý způsob ověřování validity posuzovacího nástroje je jeho křížová kontrola – srovnání hodnocení jevu danou škálou s hodnocením jevu jinými škálami nebo jiným zjišťovacím nástrojem. Kdy se zjistí při administrování obou dvou nástrojů podobné výsledky, posuzovací škála je validní a naopak.“

Křížová kontrola – ověření daného jevu srovnáním – je také součástí této disertační práce. Kromě dotazníkového hodnocení přínosu semináře (zlepšení psychosomatické kondice) se účastníci výzkumu vyjadřovali také formou polostrukturovaných rozhovorů a písemných reflektivních výpovědí. V rozhovorech označili nárůst psychosomatické kondice shodně jako v dotaznících. Z hlediska rozsahu této práce záznamy rozhovorů nejsou uvedeny, také proto, že „duplikují“ výpovědi z dotazníkového šetření. Při nahlédnutí do výpovědí studentů v kvalitativní části výzkumu (viz dále v této práci) je zřejmé, že posuzovací škála v dotaznících byla validní, protože studenti se v reflexích opětovně vracejí k hodnocení plynoucímu ze škál.

PÁROVÝ T-TEST

Pro potřeby srovnání vstupního a výstupního dotazníku byl využit párový t-test.¹⁷ V konkrétním případě tohoto výzkumu byla snaha předejít „zapamatování“ prvního měření u studentů tím, že v druhém dotazníku byl vstupní výrok jiným způsobem formulován (viz pozn.¹⁴).

PRŮMĚRNÉ HODNOTY ODPOVĚDÍ

Pro potřeby párového t-testu byly vypočítány průměrné hodnoty odpovědí každého studenta.¹⁸ V případě tohoto výzkumu měl nejvíce příznivý postoj koeficient 6, protože bylo zvoleno 6 možností na škálách (aby se předešlo centrální tendenci hodnot – viz Gavora 2000, s.90). Modus a medián byl pro tento případ také vypočítán, ale protože odpovídal průměru (extrémní hodnoty ve výpovědích nebyly často zastoupeny), nebyl v analýzách použit.

¹⁷ M. Chráska (2007, s.129) uvádí: „Tento statistický test významnosti je možno použít např. v případech, kdy jsme opakovaně (dvakrát) měřili u téže skupiny osob určitou vlastnost (proměnnou) a chceme rozhodnout, zda mezi výsledky těchto dvou měření jsou statisticky významné rozdíly. V těchto situacích není použitelný Studentův t-test, protože ten předpokládá, že oba výběry jsou nezávislé... Při opakovaných měřeních téže vlastnosti je třeba mít jistotu, že měříme opravdu za stejných podmínek. V opačném případě by se mohlo stát, že eventuální zjištěná změna bude výsledkem působení faktorů, které nemáme pod svojí kontrolou (a nemusela by tudíž být výsledkem vlivu té proměnné, jejíž vliv analyzujeme)... U pedagogických jevů má opakované měření smysl jen tehdy, pokud zapamatování prvního měření nemá vliv na měření druhé“.

¹⁸ Průměry byly vypočítány podle P. Gavory (2000, s.96-97): „Jednotlivým hodnotám škály se přisoudí koeficienty a vypočítá se průměr, medián nebo jiná střední hodnota. Postup je tento: Nejprve se zjistí, kolik respondentů volilo jednotlivé odpovědi (frekvence voleb). Další krok je, že se jednotlivým polohám na škále přisoudí číselné hodnoty (koeficienty) od 1 (nejméně příznivý postoj) po 5 (nejvíce příznivý postoj)...Jednotlivé frekvence voleb se potom těmito koeficienty vynásobí... Aby se získal průměr, tento součet se dělí počtem respondentů...Obdobným způsobem můžeme vypočítat průměrné hodnoty za všechny respondenty pro všechny škály posuzovacího nástroje, takže je potom můžeme mezi sebou číselně porovnávat. Někdy je výhodnější použít namísto průměru medián, protože ten není ovlivněn extrémními hodnotami. Dá se vypočítat z frekvencí voleb každé polohy...“

V tomto výzkumu byla reliabilita stanovena pomocí Cronbachova koeficientu alfa. Stanovení reliability pomocí **Cronbachova koeficientu alfa** zmiňuje M. Chráska (2007, s.39): „Tato metoda vychází z tzv. dvojnásobné analýzy rozptylu a bývá dostupná při zpracovávání výsledků měření novějšími počítačovými statistickými systémy (např. STATISTICA 6.0 Cz, nabídka: Vícerozměrné průzkumové techniky – analýza spolehlivosti).“

LIKERTOVY ŠKÁLY²⁰

V případě tohoto výzkumu došlo k mírnému posunu od původní formulace výroků. Z negativní formy („nejsem si jistý/jistá...“) se posléze přešlo do pozitivní („jsem si jistý/jistá“) z důvodů větší motivace respondentů. Strídání negativních a pozitivních výroků v tomto případě nebylo zvoleno – rozsah dotazníku podle názoru výzkumníka nebyl tak dlouhý, aby došlo ke stereotypnímu vyplňování.

VSTUPNÍ DOTAZNÍK – ODPOVĚDI STUDENTŮ²¹

V tabulkách 3 je možno vidět, jak každý ze 161 dotazovaných studentů odpovídal ve vstupním dotazníku.

Dotazník byl zaměřený na studentovo sebehodnocení v devíti vybraných schopnostech, na které nahlížíme jako na součást psychosomatické kondice. Jedná se o sebehodnocení (autoevaluaci) v konkrétních oblastech před samotnou experimentální výukou.

První číslo v tabulce je pořadí studenta, druhé číslo průměr jeho odpovědí vyjádřených čísly, tj. stupni Likertovy škály. Zjednodušeně řečeno – čím více se průměr odpovědi blíží číslu 6, tím více si je student ve jmenovaných oblastech psychosomatiky jistý. A naopak, největší nejistota by byla vyjádřena číslem 1.

Zprůměrované odpovědi slouží k porovnání výsledků vstupního a výstupního dotazníku prostřednictvím párového t-testu.²²

¹⁹ „Určování reliability měření nemá v našich pedagogických výzkumech příliš dlouhou tradici. Pojem reliability je zatím většinou spojován jen s didaktickými texty, zatímco ostatní druhy měření zpravidla nejsou tomuto kritériu podrobovány.“ (Chráska 2007, s.39)

²⁰ „Likertovy škály se používají na měření postojů a názorů lidí. Skládají se z výroku a stupnice. Na stupnici člověk vyjádří stupeň svého souhlasu, resp. nesouhlasu s výrokem...Ve výzkumných nástrojích nebývají formulace jen jedné polarity, ale střídají se negativní a pozitivní formulace. Záměrem je, aby pozorovat střídání při hodnocení dvě hlediska, což zabraňuje tomu, aby upadl do stereotypního vyplňování škál...Likertovy škály se poměrně lehce konstruují a lehce se vyhodnocují.“ (Gavora 2000, s.92)

²¹ Jde o ordinální měření, při kterém nelze počítat zvolené stupně, ale vyjadřovat spíše jejich frekvenci (viz grafy). Pro zjednodušení úvah jsem (s vědomím určité nepřesnosti) přesto aritmetický průměr zvolila. Tato nepřesnost však nezkresluje interpretaci získaných dat.

²² Další podrobnosti k dotazníku (škála, otázky) jsou k nahlédnutí ve vzoru dotazníku (viz příloha č.1 této práce).

1	5,222
2	4,333
3	3,333
4	3,778
5	3,889
6	2
7	4,667
8	4,556
9	4,778
10	4,333
11	4,333
12	2,889
13	3,889
14	3,889
15	4
16	4,556
17	5,222
18	3,444
19	4,111
20	4
21	3,889
22	3,778
23	3,667
24	4,333
25	3
26	4,333
27	4,556
28	3,444

29	3,778
30	3,889
31	3,778
32	4
33	3,444
34	5
35	4,222
36	3,778
37	3,778
38	3,444
39	4,111
40	3,444
41	3,667
42	4
43	3,667
44	2,556
45	2,333
46	3,889
47	3,667
48	3,889
49	4,889
50	4,111
51	3,889
52	3,333
53	4,111
54	3,556
55	4,667
56	3,445

57	5,444
58	3,222
59	3,889
60	3,667
61	4,111
62	4,444
63	3,667
64	3,778
65	4,778
66	3,667
67	3,556
68	4,667
69	5,222
70	4,333
71	3,111
72	4,222
73	4,778
74	3
75	5,111
76	4,111
77	3,778
78	3,556
79	2,778
80	4
81	4,111
82	5
83	3,333
84	3,111

85	4,556
86	4,667
87	4
88	4,556
89	3,778
90	4,222
91	3,778
92	4,333
93	3,889
94	3,444
95	3,667
96	4
97	3,444
98	3,778
99	4,333
100	3,889
101	4,667
102	3,556
103	4,556
104	3,556
105	3,333
106	3,222
107	3,889
108	3,444
109	3,889
110	3,556
111	3,667
112	4,111

113	4,111
114	3,111
115	4,556
116	3,778
117	3
118	3,889
119	3,889
120	4,222
121	4,444
122	4,333
123	3,333
124	4,778
125	5
126	3,889
127	3,556
128	4
129	4,111
130	4,556
131	4
132	3,667
133	4,444
134	4,333
135	3,333
136	4,556
137	4,333
138	3,778
139	3,667
140	3

141	4	146	5,778	151	4,889	156	4,444	161	4
142	3,778	147	3,445	152	4,444	157	3,556		
143	3,778	148	3,889	153	4,111	158	5,111		
144	2,889	149	4,111	154	3,889	159	4,444		
145	4,667	150	4,333	155	3,778	160	3,778		

Tab. 3 Průměry odpovědí, vstupní dotazník

VÝSTUPNÍ DOTAZNÍK – ODPOVĚDI STUDENTŮ

V tabulce 4 je možno vidět, jak každý z dotazovaných studentů (161 respondentů) odpovídal ve druhém dotazníku.

Dotazník byl zaměřený na studentovo sebehodnocení v konkrétních oblastech po experimentální výuce, studenti hodnotí nárůst (zlepšení) psychosomatické kondice.

Ve formulaci otázky je mírná odchylka od prvního dotazníku, studenti se však vyjadřují ke stejným položkám. K rozdílné formulaci došlo na základě postřehu M. Chrásky (Chráska, 2007, s.130). Ten k párovému t-testu (jimiž byla data zpracována) uvádí: „*U pedagogických jevů má opakované měření smysl jen tehdy, pokud zapamatování prvního měření nemá vliv na měření druhé*“. Aby byli studenti odvedeni od zapamatování prvních odpovědí, dotazník byl částečně přeformulován.

1	7,667	11	4,333	21	5,333	31	4,556	41	4,333
2	4,667	12	4,333	22	5,111	32	4,889	42	5,778
3	4,444	13	4,889	23	5,111	33	5,333	43	3,556
4	5,333	14	4,222	24	4,667	34	4,889	44	4,222
5	5,333	15	5,444	25	6	35	4,222	45	4,333
6	5,333	16	4,889	26	4,333	36	4,667	46	4,444
7	5	17	5	27	5,333	37	5,556	47	4,889
8	5	18	4,667	28	4,889	38	5	48	5,333
9	4,444	19	4,333	29	4,889	39	5,556	49	5,556
10	4,667	20	5	30	3,556	40	4,667	50	4,778

51	5,222	74	5,222	97	4,556	120	5,111	143	3,333
52	5	75	5,111	98	4,556	121	3,778	144	4
53	4,111	76	3,778	99	4,556	122	4,444	145	3,889
54	3,667	77	5	100	5	123	5,556	146	5
55	4,556	78	4,778	101	4,556	124	4,889	147	4,222
56	3,222	79	4,333	102	5,222	125	3,667	148	5,333
57	4,556	80	4,222	103	4	126	3,889	149	4,778
58	4,889	81	3,667	104	5,556	127	4,667	150	4,778
59	4,778	82	4,667	105	5,333	128	4,333	151	4,889
60	4,667	83	4,889	106	4	129	4,111	152	5,556
61	5,222	84	5	107	4,444	130	4,667	153	5
62	5	85	4	108	4,667	131	4,556	154	4
63	5	86	4,444	109	4,667	132	4,778	155	4,889
64	4	87	4,222	110	5,111	133	4,778	156	4,444
65	5,667	88	4,889	111	5,333	134	4,222	157	3,889
66	5,222	89	5,889	112	2,889	135	4,556	158	4,889
67	5	90	4,556	113	3,889	136	4,222	159	4,444
68	4,444	91	5,111	114	5,111	137	5,444	160	4,222
69	4	92	5,444	115	3,333	138	4,444	161	4,556
70	5,222	93	5,667	116	4,556	139	3,778		
71	4,222	94	4,667	117	4	140	4,111		
72	4,333	95	4,778	118	4,333	141	3,778		
73	5,111	96	5,222	119	4,889	142	4,556		

Tab. 4 Průměry odpovědí, výstupní dotazník

VÝSLEDKY PÁROVÉHO T-TESTU

Průměry výpovědí studentů ve vstupním a výstupním dotazníku byly mezi sebou srovnány statisticky za pomoci párového t-testu. Signifikantní rozdíl vyšel v prospěch výstupního dotazníku ($t=10,84$; $p < 0,001$). Vzhledem k hypotéze to znamená, že na základě sebehodnocení studentů lze usuzovat na zvýšení úrovně komunikačních dovedností a tedy i psychosomatické kondice. Hypotéza byla tedy potvrzena, avšak pouze částečně, protože v tomto případě bereme v úvahu fakt, že se jednalo o „pouhé“ sebehodnotící soudy studentů.

V tabulce 5 jsou uvedeny hodnoty průměrů za každou skupinu dotazníků (vstupní a výstupní dotazník), počet respondentů (161) a směrodatná odchylka.

V tabulce 6 je vyjádřena hodnota párového t-testu.

	Aritmetický průměr	N	SD
vstupní dotazník	3,97	161	0,60
výstupní dotazník	4,69	161	0,62

Tab.5 Hodnoty průměrů v dotaznících

t	df	p
10,838	160	$p < 0,001$

Tab. 6 Hodnota párového t-testu

Vysvětlivky:

t = hodnota párového t-testu

p= hladina významnosti

SD = směrodatná odchylka

N = celkový počet respondentů

df = stupně volnosti

RELIABILITA DOTAZNÍKŮ A SROVNÁNÍ OBOU SKUPIN

Další statistické zpracování dat bylo zaměřeno na reliabilitu výzkumného nástroje (dotazníků) a na srovnání výsledků obou skupin (pedagogické i manažerské) mezi sebou. Porovnání výsledků obou skupin bylo provedeno proto, aby se prokázalo, zda experimentální seminář s psychosomatickými prvky lze realizovat vícekrát se stejnými (obdobnými) výsledky. Měření prokázalo, že tomu tak je – obě skupiny měly obdobné výsledky v sebehodnocení nárůstu psychosomatické kondice.

STATISTICKÉ POROVNÁNÍ VSTUPNÍHO A VÝSTUPNÍHO DOTAZNÍKU

Následující tabulky (tab. 7 a 8) a obr. 41 vyjadřují statistické srovnání sebehodnotících výpovědí studentů ve vstupním a výstupním dotazníku. Prostřednictvím obr. 40 jsou znázorněné průměry obou skupin a směrodatná odchylka.

Rétorika a Úvod do učitelské profese – výpovědi studentů pedagogických oborů					
průměr vstupní dotazník	průměr výstupní dotazník	t	p	SD vstupní dotazník	SD výstupní dotazník
3,96	4,781	10,91	p<0,001	0,58	0,545
Sociální komunikace v manažerské praxi – výpovědi studentů manažerského oboru					
průměr vstupní dotazník	průměr výstupní dotazník	t	p	SD vstupní dotazník	SD výstupní dotazník
4,03	4,37	3,11	p<0,01	0,52	0,57

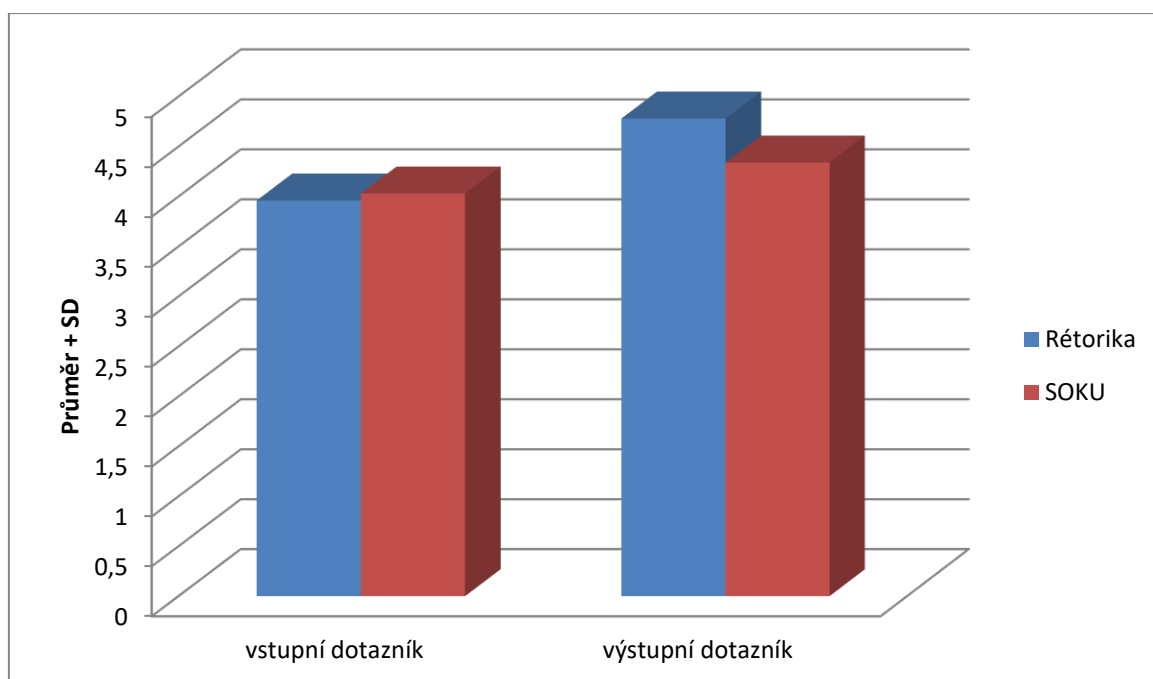
Tab.7 Srovnání odpovědí ze vstupního a výstupního dotazníku

Vysvětlivky: t = hodnota párového t-testu, p= hladina významnosti, SD = směrodatná odchylka

vstupní dotazník		výstupní dotazník	SD vstupní dotazník	SD výstupní dotazník
Rétorika a Úvod do učitelské profese	3,96	4,78	0,58	0,55
Sociální komunikace v manažerské praxi	4,03	4,37	0,52	0,57

Tab.8 Srovnání odpovědí ze vstupního a výstupního dotazníku II.

Vysvětlivky: t = hodnota párového t-testu, p= hladina významnosti, SD = směrodatná odchylka



OBR.40 PRŮMĚRY ODPOVĚDÍ A SMĚRODATNÁ ODCHYLKA

Vysvětlivky: SD = směrodatná odchylka, SOKU = Sociální komunikace v manažerské praxi

Hodnoty Cronbachova alfa vyšly pro vstupní dotazník 0,76 a pro výstupní dotazník 0,80. Hodnota více než 0,70 byla u obou dotazníků dosažena, proto lze konstatovat, že dotazníky jsou reliabilní. To znamená, že zvolenou metodu výzkumu (vstupní a výstupní dotazník) lze označit jako spolehlivou.

FÁZE 3: VYHODNOCENÍ DAT - VÝSLEDKY A ZÁVĚRY Z KVANTITATIVNÍHO ŠETŘENÍ

Tato část textu si klade za cíl shrnout výsledky a závěry obou dotazníků a odpovědět na otázku, zda podle kvantitativního výzkumu nastal u studentů díky seminářům nárůst psychosomatické kondice.

Vstupní dotazník

Cílem vstupního dotazníku bylo zjistit počáteční stav vybraných komunikačních dovedností studentů, které pokládáme za přirozenou součást psychosomatiky. Většina studentů si byla ve zmiňovaných oblastech komunikace jistá. Největší nejistotu cítili respondenti v oblasti sebevědomého vystupování.

Výstupní dotazník

Pro potřeby této práce byla nejdůležitější část dotazníku, která se zabývala **zlepšením v uvedených oblastech komunikace – psychosomatiky**.

Téměř všechny odpovědi, kdy se studenti vyjadřují k tomu, zda se na semináři zlepšili v daných schopnostech, jsou nejčastěji v „poli“ souhlasného hodnocení. Zlepšení je viditelné nejvíce u položek „schopnost komunikace“, „improvizace“, „neverbální jednání“ a „trénink sebevědomějšího vystupování“ (viz přehledový graf - obr.39).

Na základě kvantitativního šetření se ukázalo, že se u respondentů projevil nárůst psychosomatické kondice (ve vybraných „podoblastech“). Rozlišujeme-li obě skupiny, mírně vyšší nárůst se objevil u studentů pedagogických oborů, ale i nárůst kondice u budoucích manažerů byl významný. Tímto rozlišením se zároveň prokázala reliabilita výzkumu (srovnatelné výsledky dat u obou skupin).

Z hlediska **statistického zpracování** výsledků získaných dat je možno konstatovat, že:

1. zvolená metoda Likertovy škály byla validní
2. na základě výsledků hodnot Cronbachova alfa jsou dotazníky realitabilní (jak pro obě skupiny dohromady, tak pro každou skupinu zvlášť – i pro „pedagogickou“, i pro „manažerskou“)
3. při srovnání vstupního a výstupního dotazníku využitím párového t-testu byl výsledkem nárůst konkrétních oblastí psychosomatické kondice u účastníků (signifikantní rozdíl vyšel v prospěch výstupního dotazníku)

Celkově lze konstatovat, že na základě sebehodnocení studenti vnímají nárůst svojí psychosomatické kondice a spatřují zlepšení zejména u těchto svých schopností: komunikace, improvizace, uvědomění si neverbálního jednání a tréninku sebevědomějšího vystupování.

Pozn. 1:

Jako u každého pedagogického výzkumu nelze i zde vyloučit vliv zkreslujících faktorů (např. psychický stav studenta při vyplňování dotazníků, jeho akceptace lektora předmětu a osobní sympatie, proměny studenta v oblasti osobnostního rozvoje zapříčiněné jinými vnějšími vlivy, akceptace metod a přistoupení na specifickou formu práce v seminářích atd.).

Pozn. 2:

Nahlížíme-li na nárůst psychosomatické kondice jako na celostní proces, který zároveň vyzdvihuje individualitu každého účastníka, je třeba, aby výzkum doplnila ještě kvalitativní část, zabývající se podrobnou analýzou výpovědí vybraných studentů v reflexích.

Pozn. 3:

Kromě základních dat pro výzkumné šetření lze z dotazníků čerpat další materiál, např.:

- *Vyjádření studentů v dotaznících přineslo postřehy, které by se daly využít při tvorbě **konceptu obdobného semináře** na jiné vysoké škole, či by tyto materiály mohly vést ke zkvalitnění stávající výuky. Např. lze vycházet ze studentského hodnocení konkrétních aktivit v seminářích, hodnocení přínosu psaní zpětných vazeb, hodnocení „technického zázemí“ výuky atd. Tyto materiály jsou k nahlédnutí na CD příloze práce.*
- *Z dotazníkových dat lze také vyčíst obecné **hodnocení experimentálního semináře**. Studenti jej hodnotili pozitivně. To se týká metod práce, aktivního pojetí, pedagogického přístupu a zejména celého konceptu s prvky psychosomatiky. Většina z dotazovaných uvádí, že by v předmětu ráda pokračovala. Negativně vnímají zejména technické parametry semináře (např. místnost, počet studentů).*
- *Z vyjádření studentů v dotaznících např. také vyplynulo, co vnímají jako největší **problém v oblasti psychosomatiky** - obavy z nervozity. Studenti si jsou vědomi, že v průběhu semináře na eliminování obav pracovali a často zaznamenávají i pozitivní posun. Přesto zde pochopitelně i část obav stále zůstává a i to je jeden z důvodů, proč by studenti dle svých slov rádi v semináři pokračovali dále.*

FÁZE 1: SBĚR DAT V KVALITATIVNÍM VÝZKUMU - ÚVOD

Také v kvalitativním výzkumu byl jeho předmětem „nárůst“ psychosomatické kondice u studentů experimentálních seminářů. Jeho smyslem však bylo **zjišťovat, zda a jak tento nárůst vnímají studenti**.

V rámci výzkumu byl stanoven **výzkumný vzorek** sedmi náhodně vybraných studentů, kteří absolvovali seminář SOKU (studenti jsou z různých skupin, chodili na výuku jiný den, absolvovali týdně dvě hodiny semináře po dobu jednoho semestru). Pro výzkumnou práci bylo zásadní, jak vybraný student/ka seminář vnímal/a, zda na sobě v rámci rozvoje psychosomatické kondice zaznamenává nějaký posun.

Sběr dat probíhal s využitím několika **metod**. O každému studentovi tak bylo získáno několik druhů výzkumných materiálů, z nichž se vycházelo pro představu konečného nárůstu psychosomatické kondice.

Jedná se o tyto metody: studentské písemné zpětné vazby k semináři, které byly analyzovány dvěma způsoby, vyjádření nestranných pozorovatelů k videozáznamu studenta (pozorovatelé komentovali zejména rozdíl mezi dvěma nahrávkami obdobného cvičení, z nichž jedna byla pořízena na začátku semestru a druhá na jeho konci), vyjádření studenta k témuž videozáznamu, poznámky výzkumníka a případné postřehy studenta k nárůstu psychosomatické kondice, získané formou polostrukturovaného rozhovoru.

Poslední jmenovaná metoda výzkumu téměř nebyla využita, neboť materiály z rozhovorů (názory studentů na nárůst psychosomatické kondice v průběhu semináře) často duplikovaly materiály z analýzy zpětných vazeb.

Sběr dat probíhal v průběhu experimentálního semestru, ve kterém student absolvoval komunikačně zaměřený seminář s psychosomatickými prvky (v tomto případě se jednalo o seminář Sociální komunikace v manažerské praxi).

Z důvodu obohacení výzkumu dalšími daty byla kvalitativní část výzkumu **doplněna částečným využitím metody kvantitativního výzkumu**. V průběhu práce se ukázalo, že lze dohledat výstupní dotazníky od každého studenta z výzkumného vzorku kvalitativního výzkumu. Ve výstupních dotaznících student hodnotil vlastní nárůst psychosomatické kondice na škále. Data z dotazníků v kvalitativním výzkumu nejsou zpracována statisticky, ale chápeme je jako jiný zdroj vyjádření respondentů k tématu vlastního nárůstu psychosomatické kondice a proto jsou zde uvedena.

FÁZE 2: ZPRACOVÁNÍ KVALITATIVNÍCH DAT

ZOBECNĚNÍ POSTUPŮ

ZPRACOVÁNÍ DAT Z REFLEXÍ

PRIMÁRNÍ ZPRACOVÁNÍ REFLEXÍ

Postup obecně

Součástí primární analýzy reflektivní zpětné vazby jednotlivého studenta/ky k semináři bylo:

1. vymezit „reflektivní styl“ v kategoriích podle obsahu reflexí studenta
2. srovnat jeho reflexe s ostatními reflexemi vybraných studentů podle „reflektivního stylu“ (v kategoriích)
3. u vymezení reflektivního stylu studenta i u srovnání jeho reflektivního stylu s ostatními hledat souvislost s nárůstem psychosomatické kondice (podle pomocné otázky: Má zaměření na vlastní pocity – sebehodnocení v reflexích za následek výraznější nárůst psychosomatické kondice?).



OBR.41 REFLEKTIVNÍ STYL

Postup podrobněji

Primární zpracování reflexe bylo prováděno u každého vybraného studenta stejným způsobem:



OBR.42 PRIMÁRNÍ ZPRACOVÁNÍ REFLEXÍ – POSTUP

Komentář k obr. 42:

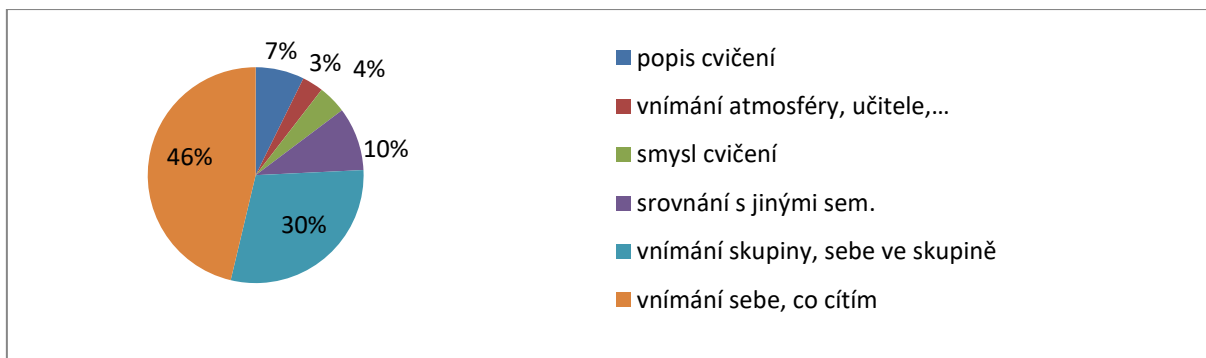
V první fázi zpracování se každý myšlenkový celek v textu ve zkratce zaznamenal a opatřil prozatímním **kódem**. Tento kód vystihoval co nejpřesněji a zároveň co nejjednodušeji obsah označené myšlenky (návoru) studenta v textu (např. „obava z reakce skupiny“).

Kódy se později systematizovaly do **kategorií**. Mezi kategoriemi byly hledány vztahy (a tím docházelo k vytváření dalších, nových nad-kategorií). Ve výsledku bylo vytvořeno těchto **šest kategorií**: „Popis cvičení“, „vnímání atmosféry, učitele, akceptace metod“, „smysl cvičení, schopnost zobecnit smysl do praxe“, „srovnání s jinými semináři“, „vnímání skupiny, sebe ve skupině, popsat a hodnotit změny, jevy, situace“, „vnímání sebe, zpětná vazba k sobě, mé názory, popis, co cítím“.

Po vytvoření kategorií byly v textech **barevně označeny pasáže**, týkající se **zastoupení kategorií**. Např.: když se student věnoval „popisu cvičení“, byla pasáž v textu označená modře, když psal o „vnímání sebe, co cítím“, označili jsme myšlenku v textu oranžově atd.

Smyslem barevného rozdělení textu bylo jeho zpřehlednění, protože takto vizuálně vyvstal převládající reflektivní styl studenta (např. kdyby byl text označen převážně modře, je jasné, že studentův reflektivní styl je popisný).

Jako zpřesňující krok byl proveden součet slov ke každé kategorii (např. „popis cvičení“ 245 slov). Součty slov ze všech kategorií reflexe studenta (např. 245 slov „popis cvičení“, 741 slov „vnímání sebe, co cítím“, 31 slov „srovnání s jinými semináři“) jsem mezi sebou porovnávala a následně vyjádřila graficky **v procentech**. Tím byl patrný **reflektivní styl studenta**. Např.



OBR. 43 UKÁZKA REFLEKTIVNÍHO STYLU

Podle této první analýzy pak může docházet ke **srovnání mezi jednotlivými reflektivními styly** studentů (jednalo se o volné výpovědi, takže každý si přirozeně vytvořil vlastní reflektivní styl, v němž dával přednost jemu nejbližší kategorii).

Souvislost reflektivního stylu s nárůstem psychosomatické kondice

Předpokládala jsem, na základě názorů I. Vyskočila (2000), E. Vyskočilové (2008), S. Sudy (2008) a dalších, že čím více se student ve svých reflektivních zpětných vazbách zaměří na vnímání sama sebe, vlastního posunu (což je v této práci označováno jako nárůst psychosomatické kondice), tím lepších výsledků

v rámci nárůstu psychosomatické kondice dosáhne. Zhodnocení tohoto předpokladu nemá v analýzách samostatnou kapitolu, ale prochází celým textem a je sumarizováno zejména v závěru.

SEKUNDÁRNÍ ZPRACOVÁNÍ REFLEXÍ

V další fázi byly texty zpracovány do **doprovodných tabulek** s konkrétními výroky a s přiřazenými kategoriemi, navíc doplněné poznámkami výzkumníka (kdy je např. vysvětlený kontext výpovědi, specifické „subkategorie“ v reflexích daného studenta ad.).

V tabulkách jsou zachyceny myšlenky podle pořadí v reflexi. Slouží pro větší **konkretizaci stylu výpovědi** daného studenta/ky, jako možnost nahlédnutí na „nezpracované“ myšlenky pisatele a také jako zpřehlednění reflektivních textů a jejich obecnou charakterizaci z pozice výzkumníka. Tyto tabulky jsou k nahlédnutí v elektronické příloze práce. Pro názornost uvádím jednu níže.

POŘADÍ VÝROKU	KATEGORIE	PŘÍKLAD, KONKRETIZACE	POZNÁMKY VÝZKUMNÍKA
1	Popis cvičení, instrukce	Dnešní seminář jsme začali opět cvičením...	Popis instrukcí - neutrální
2	Popis cvičení, instrukce	Pozorování a zapamatování si nálady + sami se zamyslet, jak a proč	Analýza smyslu cvičení
3	Smysl cvičení	Přesvědčit o vlastní pravdě	Analýza smyslu cvičení podle studentky
4	Vnímání skupiny, sebe ve skupině	Projevili se neústupní lidé - užitečné	Dojmy studentky ze spolupráce skupiny, postřehy z poznání reakcí spolužáků
5	Vnímání skupiny, sebe ve skupině	Jak může jednoduchá hra lidi vyprovokovat k hádce	Dojmy studentky ze spolupráce skupiny, postřehy z poznání reakcí spolužáků
6	Popis cvičení	Následujícím cvičením jsme si měli osvojit základní poznatky time managementu jakousi nekonvenční hravou formou	Zobecnění cvičení podle studentky
7	Vnímání skupiny, sebe ve skupině	Někteří ho změnili, někteří ne...	Uzavření cvičení, zobecněné konstatování, jak cvičení „dopadlo“

Tab.9 Ukázka sekundárního zpracování reflexí

V oddílu **celkového komentáře reflexe** (cca 1-2 strany souvislého textu) jde o shrnutí výsledků reflektivní zpětné vazby, týkající se jednoho ze vzorku studentů. Důraz je kladen na charakteristické rysy výpovědi, a zejména na odpověď na otázku, zda díky absolvování semináře SOKU došlo u studenta/ky k nárůstu jeho/její psychosomatické kondice. Celkový komentář je součástí hlavního textu disertace (na rozdíl od tabulek sekundárního zpracování reflexí, které byly vzhledem k rozsahu umístěny do přílohy).

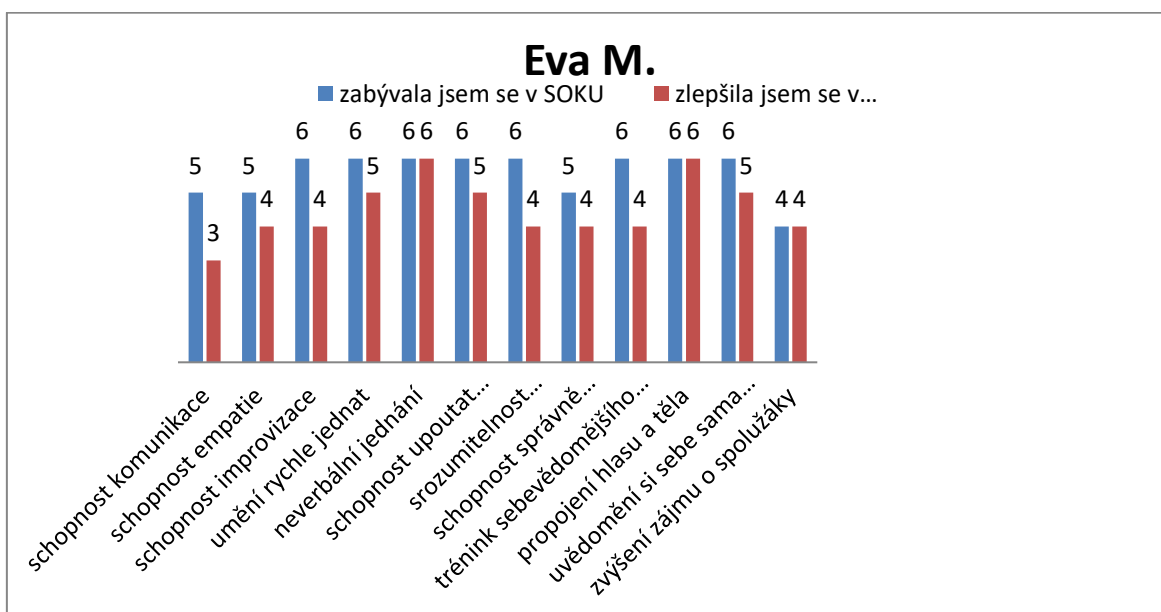
ZPRACOVÁNÍ DAT ZE SEBEPOSUZUJÍCÍHO DOTAZNÍKU

K METODĚ ZPRACOVÁNÍ „PŘÍNOSU SEMINÁŘE PRO STUDENTA“, ZAZNAMENANÉHO V SEBEPOSUZUJÍCÍM DOTAZNÍKU

Kromě materiálu z reflektivních zpětných vazeb jsem získala ještě několik dalších náhledů na problematiku. Jsou to např. sebesposuzující názory studenta/ky, které vyjádřil/a prostřednictvím **výstupního dotazníku** (subjektivní hodnocení nárůstu psychosomatické kondice). Získaná data byla graficky zpřehledněna pomocí grafu (s komentářem výzkumníka).

Studenti se nejprve vyjadřují k tomu, zda zaznamenali, že se rozvojem konkrétních dovedností v SOKU zabývali (modré sloupce grafu). V další části dotazníku pak uvádějí, jestli subjektivně cítí zlepšení ve jmenovaných oblastech psychosomatické kondice. Názory studenti vyjadřovali prostřednictvím číselné škály.

Pod grafem je uveden komentář výzkumníka, zabývající se výsledky/preferencemi v odpovědích studenta/ky. Graf vypadá např. takto:



OBR.44 UKÁZKA GRAFU — PŘÍNOS SEMINÁŘE PRO STUDENTA

ZPRACOVÁNÍ KOMENTÁŘŮ K VIDEOZÁZNAMŮM

Další materiál k výzkumu tvoří komentáře pěti nezávislých pozorovatelů, kteří zhlédli dva videozáznamy, na nichž je zaznamenán projev studenta/ky při krátkém komunikačním cvičení. Účelem komentářů bylo posoudit, zda u vystupujícího studenta nastal posun v oblasti psychosomatické kondice.

Záznamy byly pořízené v září a v prosinci v průběhu semestru, kdy student/ka absolvovala předmět SOKU. Záznamy komentuje i samotný student/ka (poslední odstavec tabulky). Záznamy jsou pak okomentovány výzkumníkem a shrnuty v celkové závěry.

Pozorovatelé jsou odborníci v oblasti divadla a pedagogiky, kteří se zabývají improvizací – herci, režiséři, učitelé dramatické výchovy. Ve výzkumu je označuji iniciálami jmen, konkrétně to jsou:

- Mgr. et MgA. Lada Pokorná – Hubáčková – učitelka dramatické výchovy, herečka, režisérka, lektorka divadelních a komunikačních seminářů,
- Bc. Lenka Šimonová – absolventka Katedry Výchovné dramatiky v Praze na DAMU, lektorka dramatické výchovy,
- Petr Čolič – herec,
- Alena Mutinská – režisérka, herečka, dramaturgyně,
- Jiří Suk – režisér, herec, lektor divadelních a komunikačních seminářů, t.č. současně student Katedry autorské tvorby a pedagogiky DAMU.

Takto jsou v textu komentáře uvedeny:

L.Š.	P.Č.	J.S.	A.M.	L.P.	Studentka
U druhého pokusu si je studentka trochu jistější, ale výraznější pokroky nevidím. U druhého pokusu byl také začátek lepší. Měla by pracovat na kontaktu s diváky (dívání	Při druhém pokusu se už kontroluje více, je to zřetelné např. na rychlosti řeči (pomalejší). Když se zapomene kontrolovat, je to poznat na rukách, studentka je nervózní z toho,	Největší rozdíl vidím ve frázování. V prvním pokusu projev studentka nefrázuje, téměř nepoužívá důrazy, „vypíchnutí“ myšlenek. V druhém pokusu již	V obou vystoupeních je rozdíl vidět – v prvním studentka „drmolí“, není jí rozumět, ve druhém je již zklidněnější. Slovní zásobu zřejmě má, ví, co povídá, ale měla by více pracovat na	U prvního vystoupení jsem z projevu nerozuměla téměř nic, ve druhém se studentka zlepšila artikulacně, zpomalila (zřejmě je to způsobeno větší jistotou v projevu).	Mluvit mi nevadí. V prvním pokusu jsem mluvila hrozně rychle. Ve druhém pokusu už jsem byla zkušenější, počítala jsem s minutou projevu. Druhý pokus považuji za

se nahoru). Podruhé už neměla z výstupu „trauma“ – poprvé to pro ni zřejmě bylo dost náročné.	že mluví na lidi, zrychlí. Na začátku 2. pokusu hovořila pomaleji, srozumitelněji. Pak opět zrychlila, ale zřejmě si tuto chybu uvědomila a zpomalila.	začlenila pauzy, vtipy, ozvláštnila svoji řeč i krátkým odbočením od tématu (k němuž se pak zase vrátila). V prvním pokusu měla pouze jednu vypravěčskou linku. V 2. pokusu byla suverénnější, daleko více upoutala pozornost.	tom, aby zaujala posluchače. Nervozita se projevuje zvláště na rukách, v tom, jak si hraje s vlasy. V prvním pokusu byla více nervózní, také výslovnost se u 2. pokusu zlepšila.	Obsahově mě bavilo více první vystoupení. Nicméně, u prvního výstupu byla studentka nervóznější (možná ji to proto více pohánělo něco vymýšlet), zároveň se více „opírala o sebe“ při držení těla. Ve druhém pokusu nervozita opadla. Forma se zlepšila, ještě by chtělo pracovat na obsahu projevu.	lepší, hned na začátku jsem si v hlavě rozvrhla, o čem budu mluvit, co říct. Celý seminář byl pro mě přínosný.
--	---	--	--	--	--

Tab.10 Ukázka komentářů k videozáznamům

Analýzu komentářů nezávislých pozorovatelů považuji za důležitou složku hodnocení nárůstu psychosomatické kondice studenta. Jde vlastně o pohled na studentův rozvoj z „druhého břehu“.

ZÁVĚR

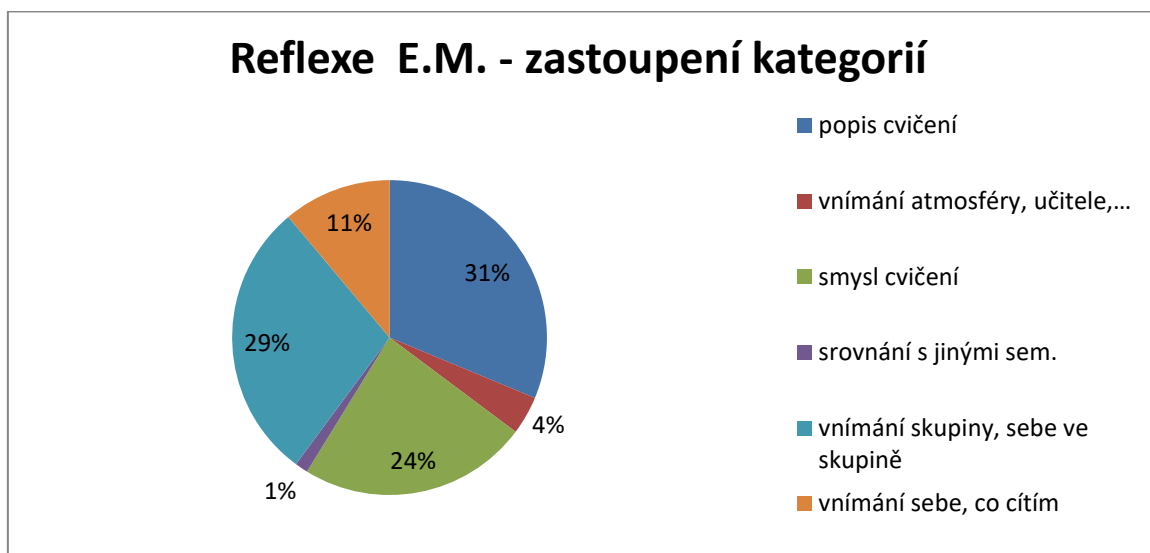
Poslední část zpracování materiálů tvoří celkový závěr, kdy výzkumník zhodnocuje všechna získaná data a odpovídá na základní výzkumnou otázku – zda díky absolvování semináře SOKU došlo u konkrétního studenta/ky k rozvoji psychosomatické kondice.

SYNTÉZA VÝSLEDKŮ ANALÝZY KVALITATIVNÍCH DAT U STUDENTKY EVY M.

ANALÝZA REFLEXÍ EVY M.

PRIMÁRNÍ ANALÝZA REFLEXÍ EVY M.

Reflexivní styl Evy M.



OBR. 45 E.M. KATEGORIE REFLEXE

Na obr. 45 je zobrazen celkový text všech reflexí studentky, rozdělený podle témat („kategorií“), kterými se studentka zabývala. Studentka se vyjadřuje nejvíce k „popisu cvičení“ – 31% textu v reflexích, dále k „vnímání skupiny a sebe ve skupině“ – 29% textu a také ke „smyslu cvičení“ – 24% textu. 11% textu reflexí tvoří „vnímání sebe, co cítím“ v rámci aktivit semináře. Poměrně málo je zastoupeno „vnímání atmosféry, učitele“ – 4% a 1% z textu má kategorie „srovnání s jinými semináři. Nejen ve srovnání s ostatními studenty je výrazný údaj 31% „popisu cvičení“ z celkového textu.

Tabulka 11 zobrazuje reflexivní styl studentky nikoli procentuelně, jako v obr. 45, ale číselně podle počtu slov. Z posledního řádku tabulky („celkem“) lze porovnat zastoupení jednotlivých kategorií výpovědí. Nejvíce se studentka zabývá „popisem cvičení“ (720 slov), pak hned „vnímáním skupiny“ - 662 slov. Nejméně „srovnáním s jinými semináři“ (31 slov). Porovnat zastoupení kategorií reflexivního stylu lze v této tabulce i v rámci jednotlivých seminářů. Zde můžeme vidět drobné rozdíly – např. oblastí „srovnání s jinými semináři“ se studentka zabývá jen v první a v poslední reflexi.

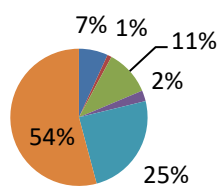
Pořadí semináře	Popis cvičení	Vnímání učitele, atmosféry, akceptace metod	Smysl cvičení, schopnost zobecnit smysl do praxe	Srovnání s jinými semináři	Vnímání skupiny, sebe ve skupině, popsat a hodnotit změny, jevy, situace	Vnímání sebe, zpětná vazba k sobě, mé názory, popsat, co cítím
1.	28	30	64	15	103	73
2.	155	0	104	0	129	57
3.	160	0	51	0	99	15
4.	53	0	118	0	144	5
5.	175	0	68	0	187	37
6.	149	0	138	0	0	17
závěr	0	61	0	16	0	52
celkem	720	91	543	31	662	256

Tab.11 Číselné vyjádření reflektivního stylu E.M.

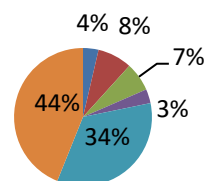
Srovnání reflektivních stylů ostatních studentů se stylem Evy M.

Na obr. 46-52 lze porovnat rozložení kategorií – stylů výpovědi, jimiž se v reflexích zabývala Eva M., s rozložením kategorií v reflexích ostatních vybraných studentů. Graf, týkající se E.M., je zvýrazněný červenou barvou v nadpisu. Jak bylo patrné již výše, v reflexích studentky převládají zejména tři kategorie – „popis cvičení“, „vnímání skupiny a sebe ve skupině“ a „smysl cvičení“. Je to poměrně originální styl výpovědi, neboť studenti byli instruováni, aby se pokusili co nejvíce upustit od popisu jednotlivých cvičení. Naopak, kategorie „vnímání sebe, vlastní pocity“, která je u studentů často preferována, zde zastává až čtvrté místo v pořadí počtu slov. Předpokládala jsem, že u studentky dojde k méně výraznému nárůstu psychosomatické kondice, když se vyjadřuje k aktivitám spíše „popisně“.

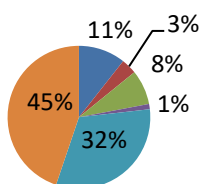
Reflexe D.D. - zastoupení kategorií



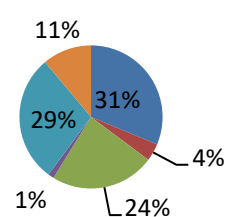
Reflexe M.K. - zastoupení kategorií



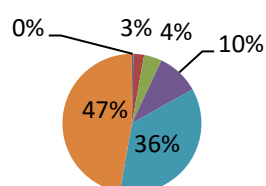
Reflexe M.P. - zastoupení kategorií



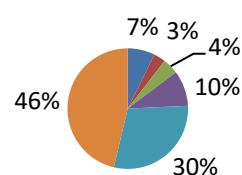
Reflexe E.M. - zastoupení kategorií



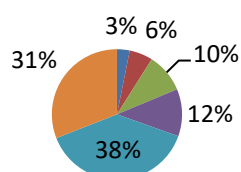
Reflexe M.D. - zastoupení kategorií



Reflexe J.Z. - zastoupení kategorií



Reflexe V.V. - zastoupení kategorií



Legenda:

popis cvičení

vnímání atmosféry, učitele

smysl cvičení

srovnání s jinými semináři

vnímání skupiny, sebe ve skupině

vnímání sebe, co cítím

OBR. 46-52 SROVNÁNÍ REFLEKTIVNÍCH STYLŮ

Co se týče reflektivního stylu studentky, originalita jejího přístupu se projevuje ve výrazně specifickém zastoupení těchto čtyř kategorií: 1. popis cvičení, 2. smysl cvičení, 3. líčení momentů z průběhu aktivity a 4. vlastní názory, pocity ze cvičení.

V čem spočívá specifické zastoupení výše jmenovaných kategorií?

U „popisu cvičení“ se jedná zejména o kvantitativní rozložení této složky reflexe v rámci celé výpovědi. Popis jednotlivých instrukcí k zadanému úkolu studentka používá velmi často. Podrobným „návodem“ uvádí E.M. v podstatě většinu cvičení. Domnívám se ale, podle ostatní formy výpovědi, která není povrchní, že zde popis slouží zejména jako „odrazový můstek“ k dalšímu zamyšlení se nad cvičením. Studentka si zřejmě psaním popisu instrukcí připomíná průběh aktivity a díky tomu se jí lépe vybavují i pocity, které ze cvičení měla. Ačkoli je tedy v úvodním grafu označeno 31% z výpovědi jako „popis cvičení“, v případě této studentky přílišnou popisnost nelze vnímat zcela negativně, protože pomohla k tvorbě ostatní, kvalitnější části reflexe.

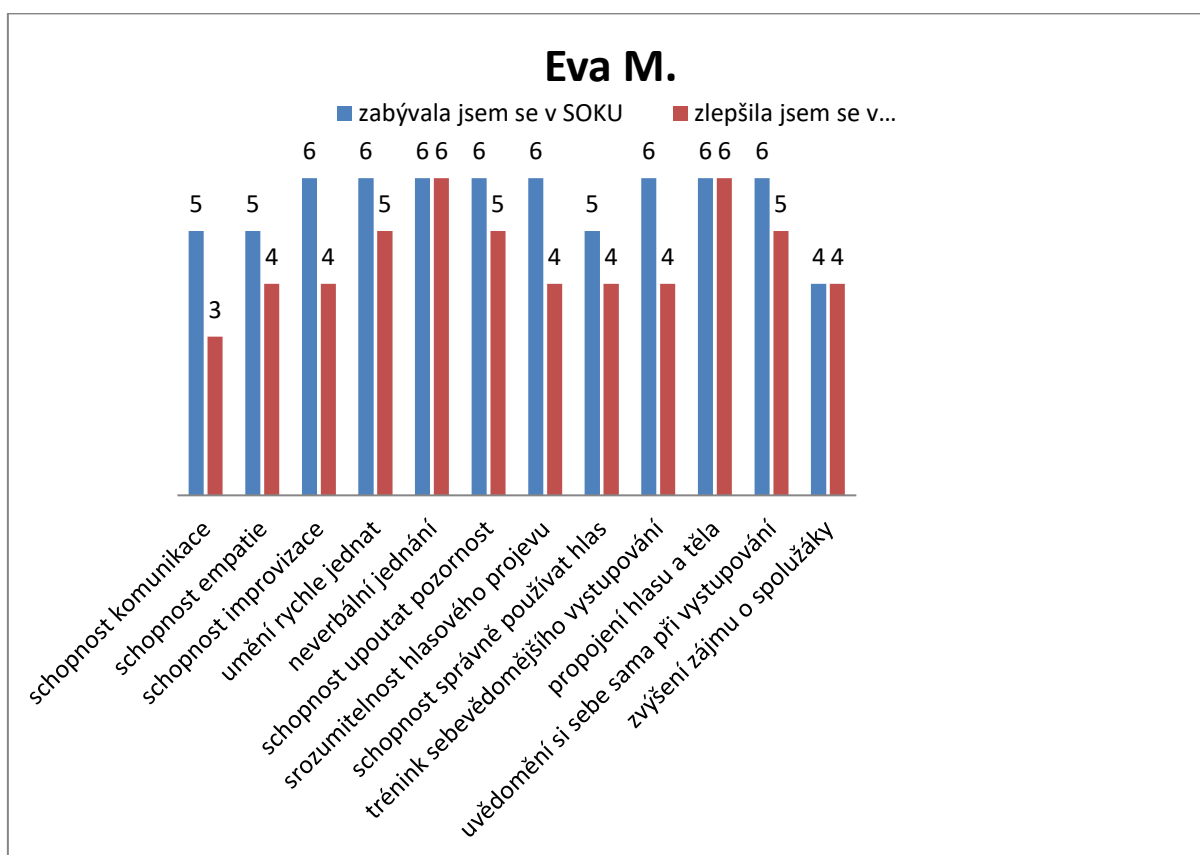
Kategorie „smysl cvičení“ je studentkou chápána jako jedna z nejdůležitějších součástí reflexe. E.M. se snaží zodpovědně pochopit cíle jednotlivých aktivit. Nejedná se o prvoplánové zdůvodnění cíle aktivit v rámci „splnění“ konkrétního úkolu (jako se občas objevují u studentky J.Z., např.: „bylo potřeba navázat oční kontakt s člověkem, kterému hážu míček“). Zde jsou rozkrývány skutečné cíle aktivit. Studentka poměrně přesně pojmenovává komunikační dovednosti, které se díky danému cvičení rozvíjely, používá odbornou terminologii. V této oblasti je jedna z nejbystřejších v porovnání s ostatními vybranými studenty. Nahlédneme-li do dotazníku, který E.M. vyplnila po absolvování semináře, v části, věnované účelnosti /zbytečnosti reflexí, píše: „...donutilo mě to alespoň (minimálně jednou) zamyslet se nad smyslem cvičení...“

„Líčení momentů z průběhu aktivity“ je další typický rys reflexí E.M. Použijeme-li obrazného přirovnání, studentka popisuje danou situaci jakoby „okem kamery“, snaží se zachytit její různé aspekty. Zaměřuje se např. na protichůdné reakce spolužáků, často srovnává ostatní účastníky mezi sebou navzájem. Někdy však, (otázkou je, zda záměrně, nebo nezáměrně) díky tomuto přílišnému zaměření se na ostatní spolužáky studentce nezbude místo pro reflektování vlastních pocitů, svého osobního názoru, stanoviska k problému atd. Spíše se stylizuje do role pozorovatele, který hodnotí a analyzuje skupinu. Za důležitou součást každé aktivity považuje následnou diskusi (což je několikrát ve výpovědi zmíněno), proces diskuse a jeho výsledky.

S předchozím odstavcem logicky souvisí poslední specifikum studentky – a to reflexe v oblasti vlastních názorů. Zde si studentka počíná velmi opatrně a svoje názory mnohdy zobecňuje do všeobecně platných „hesel“ typu „každý člověk by měl...“, nebo „většina z nás si myslela...“, což souvisí opět s předchozím textem o líčení momentů z průběhu aktivity. Vlastní

názory a pocity E.M. jsou tak často schované „za skupinu“. Nahlédnu-li do grafu, který mapoval prvotní zastoupení kategorií v reflexích E.M., část „vnímání sebe, co cítím“ má pouhých 11%, menší části v grafu už jsou pouze dvě oblasti. V reflexích studentka někdy naznačuje, že nechce odhalovat svoje soukromí, možná tento způsob vyjádření s jejím postojem souvisí. Je však patrný i postup, nárůst sebedůvěry studentky, např.: „bylo zvláštní říkat spolužákům pro mě osobní věci, jako pro člověka, který se nerad zveřejňuje většině lidí... ale naopak, myslím, že to mělo skvělý účinek... každopádně bychom v této aktivitě pokračovali, kdyby nebyl konec hodiny...”

PŘÍNOS SEMINÁŘE PRO EVU M., ZAZNAMENANÝ V SEBEPOSUZUJÍCÍM DOTAZNÍKU



OBR.53 E.M. PŘÍNOS SEMINÁŘŮ

Jednotlivé stupně škály vyjadřují:

- 6 - zcela souhlasím**
- 5 – souhlasím**
- 4 – spíše souhlasím**
- 3 – spíše nesouhlasím**
- 2 – nesouhlasím**
- 1 – rozhodně nesouhlasím**

Jak z grafu vyplývá, studentka u všech složek komunikačních dovedností zaznamenala, že jsme se jimi v semináři zabývali, nejvíce pak u „schopnosti improvizace“, „umění rychle jednat“, „poznání nonverbálního jednání u sebe i u druhých“, „schopnosti upoutat pozornost“, „srozumitelnosti hlasového projevu“, „tréninku sebevědomějšího vystupování“, „propojení hlasu a těla“ a „uvědomění si sebe sama při vystupování“ (hodnocení 6 = zcela souhlasím).

Studentka také připojila vlastní postřeh – na semináři jsme se, podle jejího názoru, zabývali také „zvýšením zájmu o spolužáky“, kterou hodnotí stupněm 4 – spíše souhlasí. U ostatních komunikačních kategorií ale také souhlasí s tím, že jsme se jimi na semináři zabývali, uvádí hodnocení 5 = souhlasím.

Osobní přínos vidí (červený sloupec je nejvyšší) u „poznání nonverbálního jednání u sebe a u druhých“ a u „propojení hlasu a těla“ (6 = rozhodně souhlasí). Hodnotu 5 = souhlas se zlepšením - uvádí u kategorie „umění rychle jednat“, „schopnost upoutat pozornost“ a „uvědomění si sebe sama při vystupování“.

Spíše souhlasí se zlepšením u kategorií „schopnost empatie“, „schopnost improvizace“, „srozumitelnost hlasového projevu“, „schopnost správně používat hlas“, „trénink sebevědomějšího vystupování“ a „zvýšení zájmu o spolužáky“ (studentkou navržená kategorie).

Studentka spíše nesouhlasí se zlepšením u „schopnosti komunikace“.

Celkově si E.M. uvědomuje smysl aktivit, které na experimentálním semináři absolvovala, a je si také (většinou) vědoma nárůstu vlastní psychosomatické kondice ve zmiňovaných oblastech.

KOMENTÁŘE POSUZOVATELŮ K VIDEOZÁZNAMŮM EVY M.

L.Š.	P.Č.	J.S.	A.M.	L.P.	Studentka
U studentky vnímám velký posun. Otázkou zůstává, jestli by měla v budoucnu pracovat jako manažerka (spíše si	Pro mě se tato studentka zlepšila ze všech viděných nejvíce. Posun vidím zejména v nonverbálních projevech (při prvním pokusu obranný postoj	V prvním pokusu byla suverénní, ale nezajímavá. Možná suverénnost je jistá póza – póza „flink“, že jí výstup nedělá problém? Při	Vnímám velký posun. V prvním pokusu byla nervózní, ve druhém se výrazně zklidnila. Celkově má sklony	U druhého vystoupení na mě projev působil jistěji (zejména ze začátku), studentka se uklidnila, začala v klidu povídat (pak se do toho	Při prvním pokusu jsem se často dívala do země, dotýkala se obličeje. Nevěděla jsem, co dříve. Při

myslím, že ne). Uklidnila ruce, lépe komunikovala s lidmi, celkově si byla v projevu více jistá, lépe mluvila. Projev doprovázela v druhém případě i doprovodným i gesty.	s rukama, ruce v kapsách atd., hraná suverenita). Ve druhém pokusu jsem zaregistroval nekřečovitý úsměv, už ví víc, co s rukama, není strojená, má náběh k dobrému přirozenému projevu, i když jistota ještě není úplná.	druhém pokusu hovořila poutavěji, rytmicky, melodicky, i když byla nervózní. Vnímám jsem větší osobní vklad. Při druhém pokusu se snažila pracovat i s kontrolovaným gestem. Celkově pro mě byl druhý pokus zajímavější, zábavnější, možná více nervóznější (protože přirozenější). Snažila se uklidnit ruce, které mohly nervozitu prozradit.	k monotónní osti projevu, mohla by více užívat důrazy ve větách. V prvním pokusu nepřirozeně gestikuloval a rukama, nebylo jí rozumět. Při druhém výstupu byla zklidněnější, přirozenější.	trochu zamotala, což sama cítila). U prvního výstupu měla dobrý nápad, který ale nedokázala rozvést. Má problém nápad vypointovat, udržet, minuta je pro ni náročná. V prvním pokusu byla nervóznější, což se projevilo zejména na těle, gestech. Druhý výkon byl zajímavější, profesionálnější, vyrovnanější. Improvizace obecně jí neseď.	druhém pokusu se vnímám lépe. Pomohlo mi, že jsme výstupy zkoušeli, pak je projev přirozenější, navíc se člověk připraví na to, jak dlouho trvá minuta. Na prvním cvičení jsem se děsila, co se bude dít, teď už mi to nepřijde, už se nebojím, co si kdo o mě pomyslí.
---	--	--	--	---	---

Tab.12 E.M. Komentáře k videozáznamům

Shodné jevy u komentářů pozorovatelů, nejvýraznější postřehy

U projevu studentky se pozorovatelé shodují na několika jevech. Nejdůležitější z nich zřejmě je, že zaznamenali markantní kvalitativní posun u druhého výstupu („u studentky vnímám velký posun“ – L.Š., „pro mě se tato studentka zlepšila ze všech viděných nejvíce“ – P.Č., „celkově pro mě byl druhý pokus zajímavější, zábavnější“ – J.S., „u druhého vystoupení na mě projev působil jistěji“ – L.P., „při druhém výstupu byla zklidněnější, přirozenější“ – A.M.).

Pozorovatelé konkretizovali svoje postřehy (zlepšení u druhého výstupu) na konkrétních jevech z jednání studentky. Např.: „uklidnila ruce, lépe komunikovala s lidmi, celkově si byla v projevu více jistá, lépe mluvila“ – L.Š., „při prvním pokusu obranný postoj s rukama, ruce v kapsách atd., hraná suverenita, Ve druhém pokusu jsem zaregistroval nekřečovitý úsměv, už ví víc, co s rukama, není strojená“ – P.Č., „při druhém pokusu hovořila poutavěji, rytmicky, melodicky, i když byla nervózní“ – J.S., „v prvním pokusu byla nervózní, ve druhém se výrazně zklidnila“ – A.M., „v prvním pokusu byla nervóznější, což se projevilo zejména na těle, gestech. Druhý výkon byl zajímavější, profesionálnější, vyrovnanější“ – L.P.

Zároveň, ačkoli vnímají u studentky výrazný pokrok, pozorovatelé nejsou přesvědčeni o tom, zda ke komunikaci na veřejnosti obecně (a k improvizovanému projevu zvláště) je tato studentka předurčena. Možná by zde bylo namístež zauvažovat o změně budoucího povolání, k němuž E.M. svým studiem směřuje. Např. „otázkou zůstává, jestli by měla v budoucnu pracovat jako manažerka (spíše si myslím, že ne)“ – L.Š.

Celkově se dá konstatovat, že podle názoru nezávislých pozorovatelů nárůst psychosomatické kondice u studentky nastal, a to i navenek výrazný.



OBR. 54 KONKRÉTNÍ NÁRŮST PSYCHOSOMATICKÉ KONDICE E.M. PODLE KOMENTÁŘŮ

Ačkoli při prvním náhledu na styl reflexí – velkou část zabírá popis cvičení – by se mohlo zdát, že studentka seminář vnímala povrchně, opak je pravdou. Dokládají to nejen postřehy nad smyslem jednotlivých aktivit, které jsou precizní a jdou ke skutečné podstatě určení cvičení. Studentka změnila jednak vnímání jednání svých spolužáků, ale také vnímání sama sebe a svého výkonu při jednání na veřejnosti (je více přirozená a zároveň si více uvědomuje, co v danou chvíli dělá). Tomu odpovídají i postřehy nezávislých pozorovatelů, kteří jednoznačně hodnotí druhý výstup kvantitativně lépe.

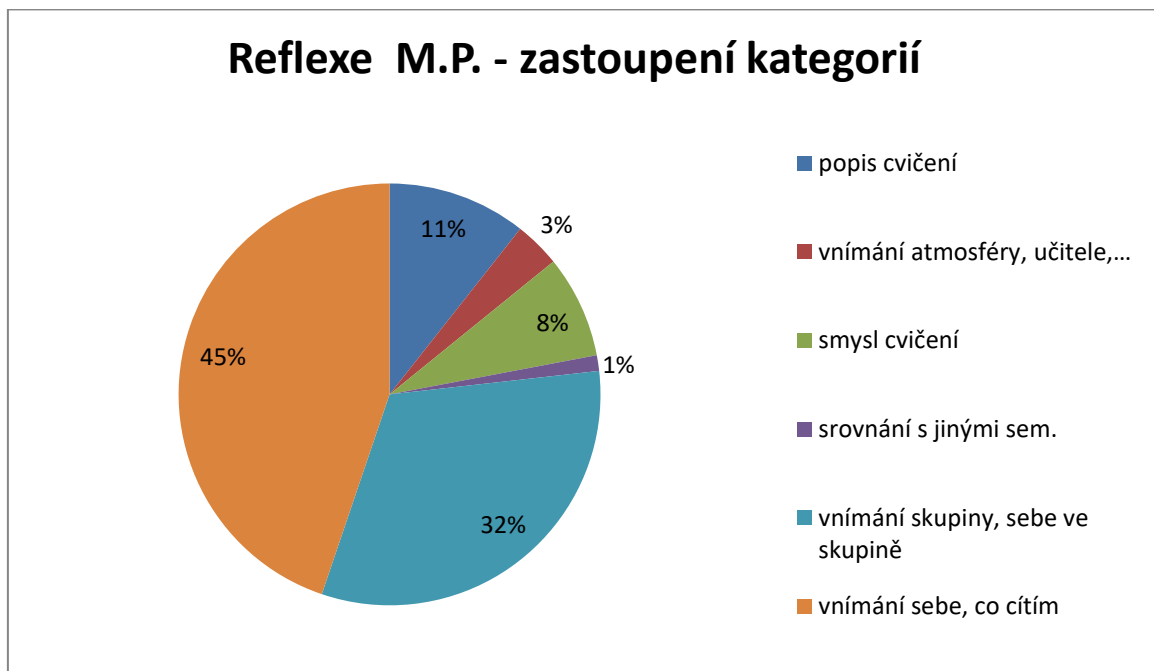
K rozvoji psychosomatické kondice u studentky Evy M. došlo nejen v oblasti vlastního sebevědomí a chuti vystupovat před lidmi (snížení komunikačních bariér, větší uvolnění), ale také se tento posun projevil i navenek, jak dokládají reakce nezávislých pozorovatelů.

SYNTÉZA VÝSLEDKŮ ANALÝZY KVALITATIVNÍCH DAT U STUDENTKY MAGDALÉNY P.

ANALÝZA REFLEXÍ MAGDALÉNY P.

PRIMÁRNÍ ANALÝZA REFLEXÍ MAGDALÉNY P.

Reflektivní styl Magdalény P.



OBR. 55 M.P. KATEGORIE REFLEXE

Studentka se vyjadřuje nejvíce k „vnímání sebe, co cítím“ (45% celkového textu), zároveň také k „vnímání skupiny a sebe ve skupině“ (32% textu). Poměrně slabě jsou pak zastoupeny ostatní kategorie. „Popis cvičení“ (11%) na pomyslném třetím místě není tak výrazný jako předchozí dva údaje, přesto jej ve srovnání s ostatními studenty studentka používala poměrně často. Nicméně, zaměření se na „vnímání sebe“ a „vnímání skupiny“ vzbuzuje předpoklad výraznějšího nárůstu psychosomatické kondice u studentky.

Z tabulky 13 lze vyčíst také rozdíly v zastoupení kategorií v jednotlivých reflexích. Např. „srovnáním s jinými semináři“ se studentka zabývala až v závěrečné reflexi. V závěrečné reflexi naopak nepsala o „vnímání skupiny“, nejvíce se v ní zaměřila na „vnímání přínosu pro sebe“.

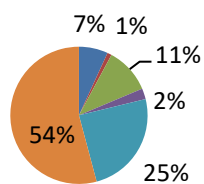
Pořadí semináře	Popis cvičení	Vnímání učitele, atmosféry, akceptace metod	Smysl cvičení, schopnost zobecnit smysl do praxe	Srovnání s jinými semináři	Vnímání skupiny, sebe ve skupině, popsat a hodnotit změny, jevy, situace	Vnímání sebe, zpětná vazba k sobě, mé názory, popsat, co cítím
1.	21	7	20	0	95	59
2.	43	0	22	0	68	131
3.	10	0	10	0	75	138
4.	24	16	0	0	79	109
5.	6	6	24	0	94	76
6.	38	0	29	0	16	46
závěr	0	18	0	16	0	39
celkem	142	47	105	16	427	598

Tab.13 Číselné vyjádření reflektivního stylu M.P.

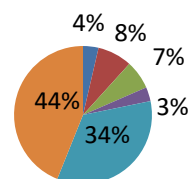
Srovnání reflektivních stylů ostatních studentů se stylem Magdalény P.

Studentka zdůrazňuje v reflexích zejména vlastní pocity, vnímání sebe, co cítila v průběhu semináře a také vnímá silně skupinu. Ve srovnání s ostatními studenty má poměrně výrazně zastoupenou kategorii popisu cvičení. Oboje hodnotím jako vhodný přístup koncepce reflexí, který přispívá k nárůstu psychosomatické kondice.

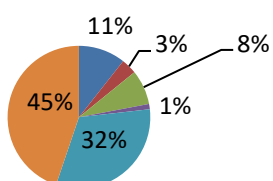
Reflexe D.D. - zastoupení kategorií



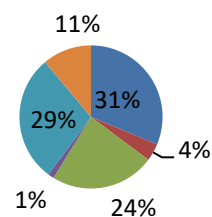
Reflexe M.K. - zastoupení kategorií



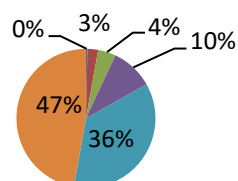
Reflexe M.P. - zastoupení kategorií



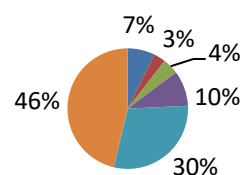
Reflexe E.M. - zastoupení kategorií



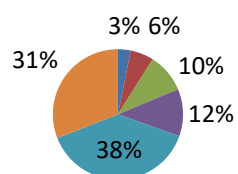
Reflexe M.D. - zastoupení kategorií



Reflexe J.Z. - zastoupení kategorií



Reflexe V.V. - zastoupení kategorií



Legenda:

popis cvičení

vnímání atmosféry, učitele

smysl cvičení

srovnání s jinými semináři

vnímání skupiny, sebe ve skupině

vnímání sebe, co cítím

OBR. 56-62 SROVNÁNÍ REFLEKTIVNÍCH STYLŮ

SEKUNDÁRNÍ ANALÝZA REFLEXÍ MAGDALÉNY P.

Reflexe studentky jsou přehledné a i po formální stránce bez problémů, což umožňovalo jejich jednodušší analýzu a zároveň svědčí o připravenosti pisatelky studovat vysokou školu. (Odbočím-li, při zpracování textů mě často napadalo, že by úroveň jazykové a stylistické úpravy textů vysokoškolských studentů byla zajímavým námětem na samostatný výzkum.)

Na začátku každé výpovědi autorka zmiňuje zpravidla nejzajímavější cvičení semináře a vysvětluje důvody, díky kterým se rozhodla cvičení takto hodnotit. Poté se vyjadřuje k ostatním cvičením hodiny a celkové náplni semináře.

Obecně seminář hodnotí kladně. Zaměřuje se zejména na několik oblastí, které rozepisují níže. Na druhou stranu autorka nemá zábrany také negativně ohodnotit některé cvičení, zdůvodnit, proč jej nepovažuje za účinné atd. To nasvědčuje obecně pravdivé vypovídací hodnotě studentčinych úvah. (Jako neefektivní studentka označuje cvičení „mašinka“, „zip-zap-bob“ a „robot“, kdy „nepřišla na nic zajímavého“.)

Studentka se často zabývá smyslem jednotlivých cvičení a výsledek jejich úvah se většinou shoduje s tím, jak bylo cvičení zamýšleno, např.: „... měli jsme možnost se přesvědčit o úrovni naší improvizace...smysl byl poukázat na přesvědčovací schopnosti...donutilo zamyslet se nad tím, jaké jsou role podřízeného a nadřízeného...hra na rozvoj komunikačních schopností, procvičit improvizaci...“ Vycházíme-li ze studentčina dalšího komentáře, většina cvičení tak umožnila osobní růst; viz další odstavec.

Pozitivně studentka hodnotí sebezpoznavací charakter cvičení, u mnoha z nich popisuje své „uvědomění si“ některých jevů, vlastních rysů atd., např.: „... uvědomila jsem si, že jsem lehce ovlivnitelná, je možné se mnou poměrně snadno manipulovat... cvičení mi otevřelo oči – není dobré se stále s někým shodovat...lépe mi šel krátký příběh, měla jsem otevřený prostor pro vlastní kreativitu...uvědomila jsem si svou nervozitu, kterou mám, než vystoupím...jak jsem vystoupila, téma ze mě spadla...“

Často se studentka vyjadřuje k jevům, které se odehrály během skupinové spolupráce. Např.: „...měli jsme velký problém v naší skupině. Nikdo nechtěl na přípravě spolupracovat a všichni to brali velmi laxně. Tím chci říct, že v naší skupině žádná příprava neproběhla, tudíž jsme měli problém, s čím vystoupit a kdo vůbec bude naši imaginární firmu reprezentovat...díky této hře jsem zjistila, že nemám problém prosadit svůj názor ve skupině... jen se mi nelíbí, jak se někteří spolužáci straní, což mě někdy také odrazuje...“

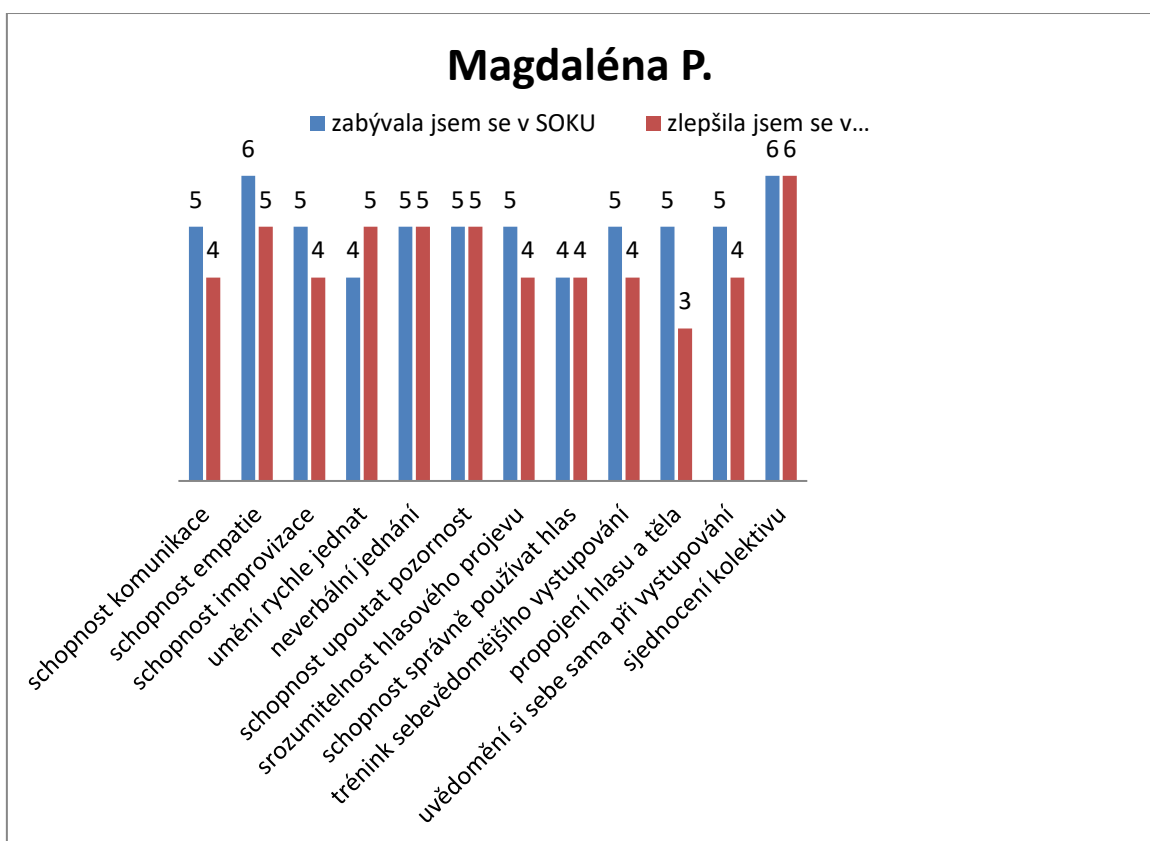
Jako negativní jev ve skupině vidí to, „že se lidem do toho moc nechtělo a tím pádem odrazovali ostatní, včetně mě“. Podobný komentář je asi u tří cvičení. Později se zužuje označení „nikdo nechtěl“ na: „jeden či dva jedinci můžou ovlivnit náladu celé skupiny“, kdy studentka zřejmě již v duchu konkretizovala spolužáky, kteří se k aktivitám stavěli bez motivace.

Obecně se studentce líbí praktická forma seminářů, práce lektorky v jednání se studenty, formu hodnotí jako „velmi zajímavé zpestření“. Podle vlastních slov jí semináře nejvíce pomohly v „komunikaci s okolím“. Také se vyjadřuje o předmětu Komunikační praxe, který měli dříve, na rozdíl od jiných výpovědí však pouze konstatuje, že byl zaměřený spíše teoreticky, žádné další kritické připomínky zde nerozvádí.

Nakonec navrhuje, že by bylo zajímavé více skupinu zapojit do vytváření náplně hodin. Reflexí by, podle slov studentky, stačilo psát méně, aktivitu by vynahrazovala výše zmíněná tvorba doplňujících cvičení semináře.

Seminář celkově vedl podle studentky i k „utuzení kolektivu“, z těchto důvodů by (pokud by na něm měla něco změnit) jej navrhovala přesunout do nižšího ročníku.

PŘÍNOS SEMINÁŘE PRO MAGDALÉNU P., ZAZNAMENANÝ V SEBEPOSUZUJÍCÍM DOTAZNÍKU



OBR.63 M.P. PŘÍNOS SEMINÁŘŮ

Jednotlivé stupně škály vyjadřují:

- 6 - zcela souhlasím**
- 5 - souhlasím**
- 4 - spíše souhlasím**
- 3 - spíše nesouhlasím**
- 2 - nesouhlasím**
- 1 - rozhodně nesouhlasím**

Studentka u všech složek komunikačních dovedností zaznamenala, že je si vědoma toho, že jsme se jimi v semináři zabývali, nejvíce pak „schopností empatie“ a „sjednocením kolektivu“ (hodnocení 6 - nejvyšší).

Osobní přínos vidí (červený sloupec je nejvyšší) u „schopnosti empatie“, „uvědomění si neverbálního jednání“, „schopnost upoutat pozornost“ a u „umění rychle jednat“. Zde uvádí hodnoty 5, to znamená souhlas s výrokem „zlepšila jsem se“. Naopak, spíše nesouhlasí s osobním zlepšením v oblasti „propojení hlasu a těla“ (hodnota 3).

Zvláštním prvkem tohoto sebehodnocení je i doplnění dalšího přínosu semináře podle studentky. Touto kategorií je „sjednocení kolektivu“, studentka zcela souhlasí s tím, že jsme se touto oblastí zabývali a také vnímá zde nejvyšší pokrok (stupeň 6 ve škále hodnocení). Zde se nabízí srovnání s obr. 56 a 62, z nichž je patrné, že je pro studentku vnímání skupinové dynamiky důležité. V „kategoriích reflektivních stylů“ je to druhá nejpočetnější skupina z celkového textu reflexí studentky.

KOMENTÁŘE POSUZOVATELŮ K VIDEOZÁZNAMŮM MAGDALÉNY P.

L.Š.	P.Č.	J.S.	A.M.	L.P.	Studentka
Domnívám se, že studentka ve svém projevu udělala kus práce. Připadá mi jako spíše introvertní typ. Při prvním pokusu ji vystupování vůbec nebavilo, nemohla nijak uchopit, jak má s tématem pracovat. Ve druhém už	U studentky vnímám výrazné zlepšení. V prvním pokusu jsem z ní měl pocit, že mluví, pouze proto, že musí, ale samotný pokus i diváci kolem ji znechucují. Ve druhém pokusu už není nechuť patrná (možná jí výstup i tak vadí, ale už to	V rámci možností studentky vnímám při druhém pokusu velký posun. Postupně se z toho stal menší skok, ale bylo zde i přesto vidět zkvalitnění. U druhého pokusu se studentka snažila postihnout téma, tvořit	Při prvním pokusu mi připadalo, jako když má studentka svůj výstup „na háku“, je jí to jedno, přistupuje k úkolu flegmaticky. Ve druhém pokusu vidím velký posun, zklidnění. Nad tím, co povídá, přemýšlí, zhodnocuje si,	Druhý pokus mi připadal jednoznačně kultivovanější (možná nejvíce ze všech viděných ukázek). V prvním měla studentka velký blok s vystupováním, strach. Když pak začala, byla schopná tvořit, ukázala publiku schopnost „brainstormingu“, přemýšlela. Její projev nemá v sobě	Ve druhém pokusu jsem se cítila lépe, neměla jsem strach mluvit, zřejmě to bylo i lidmi kolem, ve skupině jsem se cítila lépe, lépe se mi navazoval oční kontakt. Ve druhém pokusu jsem si už tak nehrála s rukama, nebylo to pro mě tak

cítím větší motivaci, posun, téma obrátila k sobě a svým zážitkům, to jí zřejmě pomohlo. V projevu je klidnější, není tak znuděná, jako při prvním výstupu, dala do něj kus energie. Zřejmě by byla schopná i dále na sobě pracovat.	nedává tak najevo). Také ve stylu projevu, v myšlenkové stavbě celku vnímám kvalitativní posun. Domnívám se, že ve druhém pokusu i více upoutala pozornost diváků.	příběh. V prvním byla svázaná nervozitou. Domnívám se, že u této studentky hrálo velkou roli odhodlání, v prvním pokusu neměla chuť do výstupu, ve druhém šla před kameru se snahou odvést výstup co nejlépe, v prvním se snažila vše mít rychle za sebou. Ve druhém pokusu byla i klidnější pohybově. Největší změnu vidím v přístupu, v rozumovém posunu.	klade otázky, sebereflektuje projev, neplácá. V prvním pokusu se chovala „klackovitě“, zřejmě, aby se neshodila, nasadila flegmatický přístup. Podruhé byla klidnější.	tolik mimovolních pohybů. Ve druhém pokusu pokrok vnímám, tréma zmizela, téma bere s nadhledem. Projev vypadal, že bude zajímavý, ale pak se asi přestala soustředit, takže přes slibný začátek byl druhý pokus bez pointy. Studentka má schopnost na sobě pracovat, vidím zde možnost, že se zlepší, je jí rozumět, zaujme tím, jak mluví. Zřejmě je u ní důležitá motivace, otázka pevnostního impulsu, potřebuje hodně pobídnout k výstupu, jinak by se neprojevila.	formální. Určitě mi pomohla zkušenost. Díky semináři jsem vnímala i zlepšení vztahu ve skupině, stmelilo nás to. Snad i proto se pak lépe vystupovalo.
--	--	---	--	---	--

Tab.14 M.P.Komentáře k videozáznamům

Shodné jevy u komentářů pozorovatelů, nejvýraznější postřehy

Pozorovatelé se shodují ve výrazném posunu při vystupování studentky. Všichni (včetně Magdalény P.), hodnotí druhý pokus jako zdařilejší, kultivovanější. V porovnání s ostatními komentáři nezávislých pozorovatelů je tento kvalitativní posun hodnocen jako nejvíce evidentní.

Např.:

- L.Š.: Studentka ve svém projevu udělala kus práce.
- P.Č.: U studentky vnímám výrazné zlepšení.
- J.S.: V rámci možností studentky vnímám při druhém pokusu velký posun.
- A.M.: Ve druhém pokusu vidím velký posun, zklidnění.
- L.P.: Druhý pokus mi připadal jednoznačně kultivovanější (možná nejvíce ze všech viděných ukázek).
- M.P.: Ve druhém pokusu jsem se cítila lépe, neměla jsem strach mluvit...

Velkou roli ve změně (nárůstu) psychosomatické kondice zřejmě hrála změna postoje studentky k celému semináři. Pozorovatelé ji popisují jako změnu motivaci, chuti vystupovat, která se odehrála uvnitř M.P. Studentka sama dodává, že „už se tolik nebála“ – zkušenost ze semináře a celková atmosféra výuky, při níž se nezdůrazňuje „předpisový výkon“ k tomuto posunu podle slov studentky přispěla.



OBR. 64 NÁRŮST PSYCHOSOMATICKÉ KONDICE M.P. PODLE KOMENTÁŘŮ

ZÁVĚR – K NÁRŮSTU PSYCHOSOMATICKÉ KONDICE MAGDALÉNY P.

Studentka hodnotí seminář SOKU jako velmi přínosný. Pozitivně se vyjadřuje k metodám i celé koncepci semináře. Uvádí, že si je vědoma vlastního pokroku v konkrétních komunikačních dovednostech. Zdůrazňuje také pozitivní efekt cvičení pro týmovou spolupráci, díky kterým se zlepšila atmosféra ve skupině. Studentka podotýká, že „stmelení kolektivu“ jí pomohlo také ve vystupování před ostatními, v tom, aby méně cítila trému, nervozitu.

Přihlédnou-li také k výpovědím pozorovatelů v tabulce výše, kvalitativní posun ve vystupování studentky je i „navenek“ markantní.

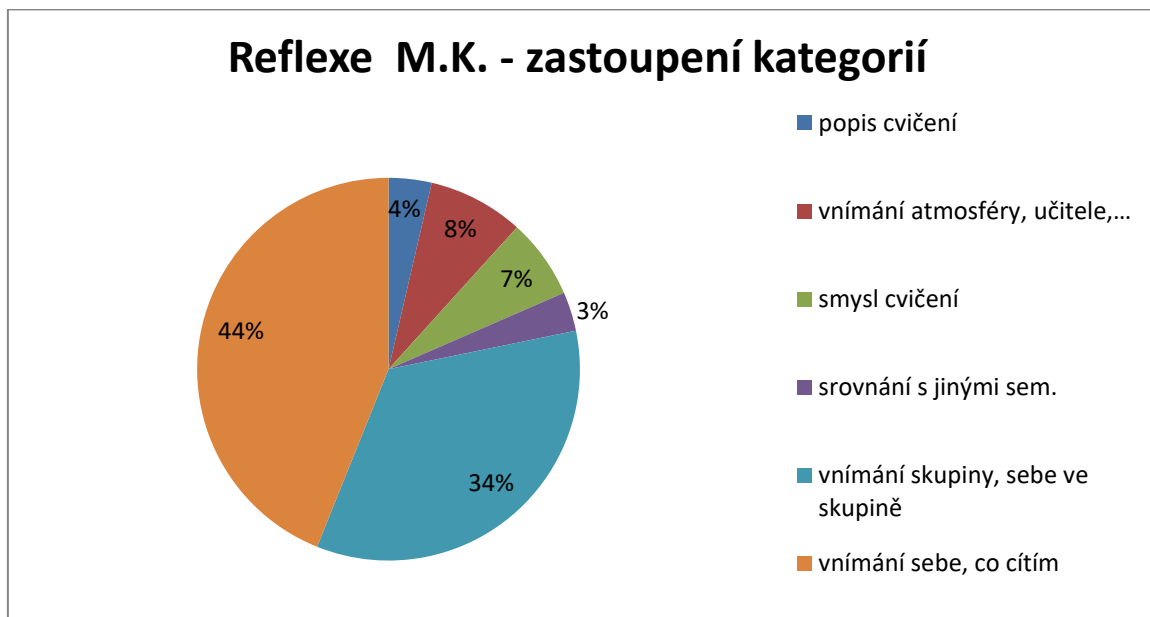
Celkově lze konstatovat, že psychosomatická kondice studentky se zlepšila. Vyplývá to jak ze zpětných vazeb studentky, tak i z postřehů nezávislých pozorovatelů při hodnocení výstupů. Doufám, že se studentce naskytne další příležitost, jak se v komunikačních dovednostech dále zdokonalovat.

SYNTÉZA VÝSLEDKŮ ANALÝZY KVALITATIVNÍCH DAT U STUDENTKY MICHAELY K.

ANALÝZA REFLEXÍ MICHAELY K.

PRIMÁRNÍ ANALÝZA REFLEXÍ MICHAELY K.

Reflexivní styl Michaely K.



OBR.65 MK KATEGORIE REFLEXE

Studentka se vyjadřuje v textech svých reflexí nejvíce k „vnímání sebe, co cítím“ (46% textu), zároveň také k „vnímání skupiny a sebe ve skupině“ (34% textu). Dále se studentka věnuje „vnímání atmosféry, učitele“ – 8%“ a „smyslu cvičení“ – 7%. Nejméně se studentka srovnává s ostatními semináři (3%) a také cvičení příliš nepopisuje (4% textu).

Z tabulky 15 lze např. vidět, že v reflexích studentky je pokaždé výrazně zastoupena kategorie „vnímání sebe“, zato např. „popisu cvičení“ se studentka věnuje jen ve 3., 4. a 6. reflexi, a to ještě (počtem slov) poměrně málo. „Vnímáním učitele, atmosféry a akceptací metod“ se studentka zabývá v reflexi z prvního a posledního semináře, kdy cítila potřebu své pocity v této oblasti shrnout.

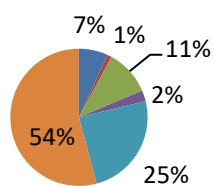
Pořadí semináře	Popis cvičení	Vnímání učitele, atmosféry, akceptace metod	Smysl cvičení, schopnost zobecnit smysl do praxe	Srovnání s jinými semináři	Vnímání skupiny, sebe ve skupině, popsat a hodnotit změny, jevy, situace	Vnímání sebe, zpětná vazba k sobě, mé názory, popsat, co cítím
1.	0	112	28	0	192	175
2.	0	0	13	0	262	59
3.	42	0	40	0	135	233
4.	20	0	19	0	54	136
5.	0	0	30	0	58	249
6.	17	0	17	51	0	85
závěr	0	64	0	21	46	19
celkem	79	176	147	72	747	956

Tab. 15 Číselné vyjádření reflektivního stylu M.K.

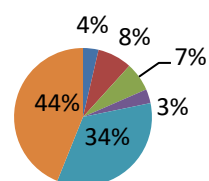
Srovnání reflektivních stylů ostatních studentů se stylem Michaely K.

Studentka zdůrazňuje v reflexích zejména vnímání sebe, svoje pocity ze semináře. Ve srovnání s ostatními studenty není její hodnocení nijak zásadně výjimečné svým stylem

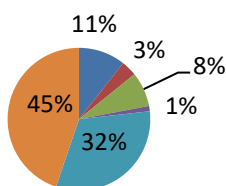
Reflexe D.D. - zastoupení kategorií



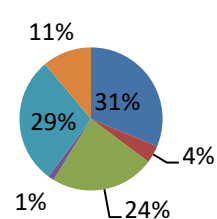
Reflexe M.K. - zastoupení kategorií



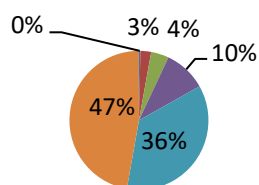
Reflexe M.P. - zastoupení kategorií



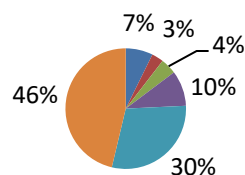
Reflexe E.M. - zastoupení kategorií



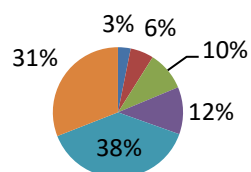
Reflexe M.D. - zastoupení kategorií



Reflexe J.Z. - zastoupení kategorií



Reflexe V.V. - zastoupení kategorií



Legenda:

popis cvičení

vnímání atmosféry, učitele

smysl cvičení

rovnání s jinými semináři

vnímání skupiny, sebe ve skupině

vnímání sebe, co cítím

OBR. 66-72 SROVNÁNÍ REFLEKTIVNÍCH STYLŮ

Reflektivní výpověď studentky k jednotlivým seminářům je veskrze pozitivní. Je evidentní, že typ aktivit, které absolvovala v průběhu semináře SOKU, ji zajímal a byl pro ni přínosný. Uvádí také zkušenost s metodami dramatické výchovy, které vyzkoušela na střední škole – má tedy již vyzkoušený podobný typ práce.

Jako základní specifický rys reflexí studentky bychom mohli označit „radost z jednotlivých cvičení“ – důraz na „zábavnost“ v pozitivním slova smyslu. Studentka často u cvičení vyzdvihuje momenty, které jí udělaly radost, potěšily, vylepšily náladu, pomohly načerpat novou energii atd. Celkově bere seminář spíše jako oddychový, veselý, umožňující získat dobrý pocit (ze sebe i ze spolupráce skupiny) a zároveň si „pročistit hlavu“ od běžných starostí, relaxovat.

Jednotlivé aktivity zde absolvované pomáhají sice studentce v rozvoji vlastní osobnosti – zejména v oblasti komunikativních dovedností (např. prezentace před ostatními), ale toto se děje pro studentku příjemně „nenásilnou formou“. Oceňuje humor v hodinách, odlehčení, zábavná cvičení na skupinovou spolupráci (na prolomení bariér mezi účastníky). Vyzdvihuje motivaci pro zkoušení komunikačních dovedností nanečisto, důležité pro ni je, že „o nic nejde“, „je to legrace“, protože pak se jí komunikuje lépe, s menší nervozitou. Jako klíčové slovo pro tuto charakteristickou vlastnost Michaeliných reflexí se dá uvést „nenásilnost“.

Studentka poměrně často popisuje vlastní pocity, které měla v průběhu jednotlivých aktivit. S tím souvisí také srovnávání vlastních názorů se skupinou, pokusy o analýzy situací, které při řešení skupinových úkolů vyvstaly, srovnání názorů na sebe versus názory na ni od ostatních členů skupiny atd.

Často také zdůrazňuje výhody práce v malé skupince (skupina, ve které se účastnila výuky, měla asi 12 studentů, některé skupiny jich měly kolem 20).

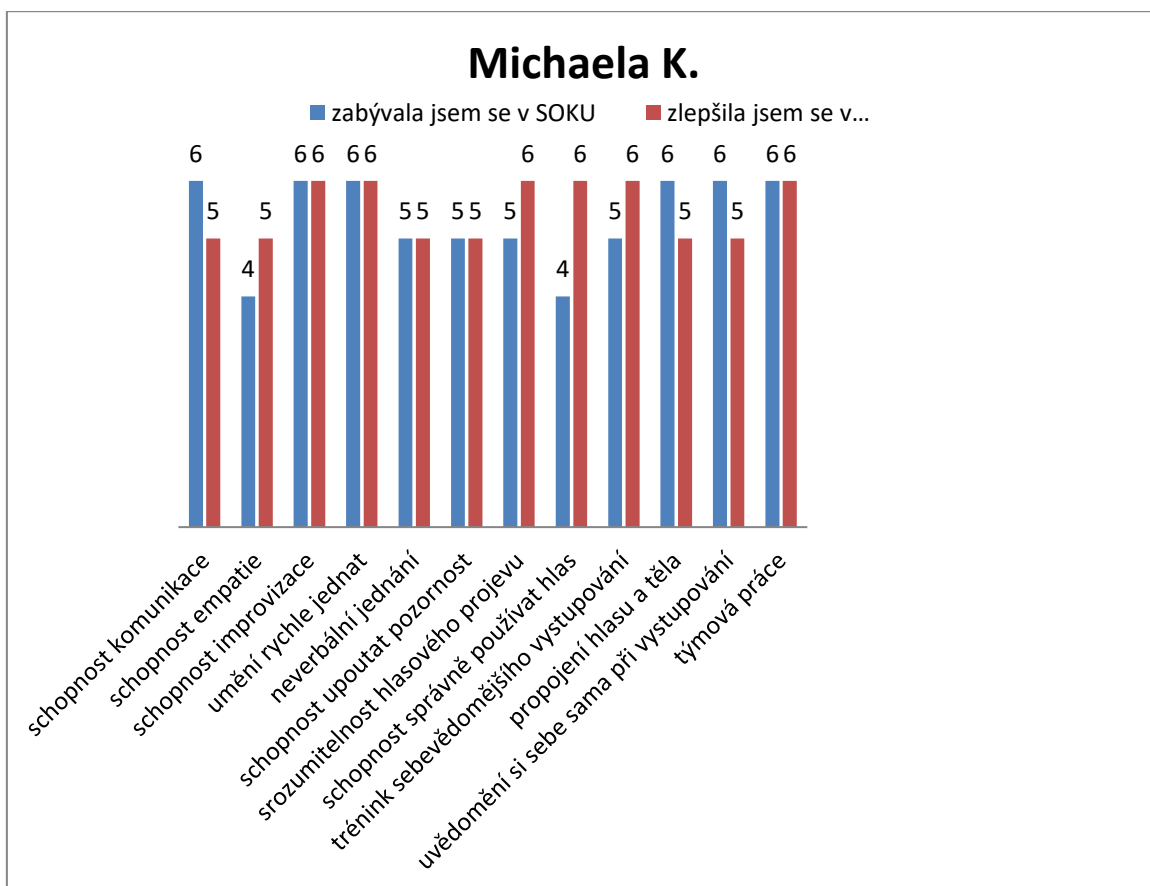
Seminář by zařadila i do dalších semestrů studia, byl pro ni obohacující v oblasti komunikačních kompetencí, ale i zábavný, což vnímá jako důležité kritérium osobního hodnocení seminářů (viz výše).

S negativním hodnocením se v reflexích téměř nesetkáme (např. na formu, metody semináře), pokud už je některé cvičení komentováno v kritickém duchu, souvisí to např. s rozdílným názorem studentky a spolužáků na vyřešení společného úkolu.

Téměř u každé reflexe je studentkou zdůrazněná akceptace metod výuky SOKU, které pro Michaelu představují pozitivní změnu oproti ostatním seminářům ve škole. Netradičnost semináře komentuje už při první reflexi, kdy popisuje příjemné překvapení nad uspořádáním učebny, které je jiné, než obvyklé formální řazení lavic za sebe. Tento první dojem ve studentce podnítl pozitivní očekávání metodiky semináře (hravá, zábavná cvičení), které pak k její

spokojenosti bylo realizováno v podstatě podle očekávání. Pozitivně také hodnotí příjemnou atmosféru na seminářích a pozitivní přístup lektorky.

PŘÍNOS SEMINÁŘE PRO MICHAELU K., ZAZNAMENANÝ V SEBEPOSUZUJÍCÍM DOTAZNÍKU



OBR. 73 M.K. PŘÍNOS SEMINÁŘŮ

Jednotlivé stupně škály vyjadřují:

- 6 - zcela souhlasím**
- 5 - souhlasím**
- 4 - spíše souhlasím**
- 3 - spíše nesouhlasím**
- 2 - nesouhlasím**
- 1 - rozhodně nesouhlasím**

Studentka u všech složek komunikačních dovedností zaznamenala, že jsme se jimi v semináři zabývali, nejvíce pak „schopností komunikace“, „schopností improvizace“, „uměním rychle jednat“, „propojení hlasu a těla“ a „uvědoměním si sebe sama při vystupování“ (hodnocení 6 = zcela souhlasím). Studentka také připojila vlastní postřeh – na semináři jsme se, podle jejího názoru, zabývali také „týmovou prací“, kterou opět hodnotí nejvyšším stupněm škály = 6.

U ostatních komunikačních kategorií ale také souhlasí s tím, že jsme se jimi na semináři zabývali, u většiny uvádí hodnocení 5 = souhlasím, pouze u kategorií „schopnost empatie“ a „schopnost správně používat hlas“ uvádí stupeň hodnocení 4 = spíše souhlasí.

Osobní přínos vidí (červený sloupec je nejvyšší) u „schopnosti improvizace“, „umění rychle jednat“, „srozumitelnost hlasového projevu“, „schopnost správně používat hlas“ (u této kategorie je zvláštní, že „spíše souhlasí“, že jsme se jí v semináři zabývali a zároveň vnímá velký pokrok) a u „tréninku sebevědomějšího vystupování“ (6 = rozhodně souhlasí). Hodnotu 6 uvádí také u kategorie „týmová práce“, kterou si sama dodala, neboť ji vnímá jako podstatnou složku seminářů.

U ostatních kategorií uvádí hodnotu 5 (= souhlasí s přínosem). Nesouhlas se zlepšením nezaznamenává u žádné kategorie.

Studentka si je plně vědoma zaměření aktivit v semináři. Aktivitu shledává přínosnou pro svůj osobní růst ve všech oblastech psychosomatické kondice.

KOMENTÁŘE POSUZOVATELŮ K VIDEOZÁZNAMŮM MICHAELY K.

L.Š.	P.Č.	J.S.	A.M.	L.P.	Student(ka)
Rozdíl obou pokusů je pro mě viditelný, ve druhém pokusu se studentka více soustředí na to, co chce říci. V prvním se více smála, snad je to východisko z nejistoty, působila celkově z úkolu „rozhozeně“. Ve druhém pokusu si byla jistější, i když projev byl také uvolněný, ale je to spíše	U výstupů nevidím výrazné zlepšení, snad je to dáno počáteční úrovní vystupování studentky (myslím si, že jí výstup na veřejnosti nedělá problém). Ve druhém pokusu dochází k utlumení přílišných gest, je to zřejmě zapříčiněno	Když porovnám oba výstupy, zaznamenal jsem velkou změnu, u druhého pokusu mě dokonce překvapilo, že je to ta samá studentka. Druhý výstup vnímám jako elegantnější, celkově kultivovanější, dospělejší. Možná je to i otázka tématu.	Druhý výstup mi připadal lepší, studentka se zklidnila, vidím kvalitativní posun při projevu. V prvním vystoupení mi projev studentky přišel až dětský, s naivními nápady. Ve druhém téma vztahovala na věci jí blízké,	U druhého vystoupení mě studentka zaujala více, u prvního jsem si ze začátku nevybavila, co říkala. Líbí se mi její projev, zaujme. Vystoupení v obou případech mělo vývoj, tečku. Každý výstup byl jiný. U prvního více gestikulovala, u druhého téměř	Myslím, že se tvářím docela příjemně, to jsem ráda. Měla bych více udržovat oční kontakt s lidmi, na které mluvím. Byla jsem si jistější, podle mého názoru i proto, že díky semináři došlo ke stmelení skupiny. Nikdy jsem podobný seminář neměla, myslím

otázka smyslu, obsahu toho, co sděluje. Ve druhém pokuse se dívá i více do publika. Celkově se domnívám, že nemá problém s vystupováním.	sebekontrolou, uklidněním, možná i tématem.	Na začátku druhého pokusu se kontrolovala od přemrštěných gest, pak se jí gesta vrátila. V prvním pokusu přílišnost gest působí rušivě, snad gestikulací zakrývala nejistotu. Ve druhém pokusu také používala gesta, ale aby zdůraznila to, co říkala. Při projevu studentky mě utkvěly „uhýbavé oči“, které jsou o to více vidět, když např. uklidní rušivá gesta rukama.	což bylo zajímavější. Je viditelný vyjadřovací posun, způsob prezentace je jiný. Otázkou zůstává, jestli by ve 22 letech neměl být ještě vyspělejší.	vůbec – což ale souvisí s tématem. První výstup byl více akční, příběhový, je vidět, že si studentka představuje to, o čem mluví. Druhý neměl akci, vystupující stále v klidu, ale nepřipadala mi svázaná, souvisle hovořila na téma. V obou případech se výstup pěkně poslouchá, i po obsahové stránce, vystupující nepřehrává, nemá nadmíru sebevědomí, ale má na to, vystupovat před lidmi. V prvním výstupu asi byla nervóznější, možná jí gesta pomáhala, ale působila roztěkaněji, více pod	si, že to byl dobrý trénink v komunikaci.
--	---	--	--	---	---

				stresem. Na druhou stranu jsem cítila u prvního výstupu jisté pobavení nad tím, co vymýšlí, překvapovala sebe samu.	
--	--	--	--	---	--

Tab.16 M.K. Komentáře k videozáznamům

Shodné jevy u komentářů pozorovatelů, nejvýraznější postřehy

Při porovnání obou výstupů zaznamenávají pozorovatelé posun k lepšímu. Jde o zkvalitnění projevu studentky, uklidnění, zřejmě větší jistotu. Komentáře jsou např. tyto: „ve druhém pokusu si byla jistější, i když projev byl také uvolněný“ – L.Š., „ve druhém pokusu dochází k utlumení přílišných gest, je to zřejmě zapříčiněno sebekontrolou“ – P.Č., „druhý výstup vnímám jako elegantnější, celkově kultivovanější, dospělejší“ – J.S., „u druhého vystoupení mě studentka zaujala více“ – L.P.

Pozitivně je hodnocená i celkově dobrá schopnost studentky komunikovat na veřejnosti, která se projevila i v prvním pokusu (posun tedy není vysloveně markantní pro některé pozorovatele). „Celkově se domnívám, že nemá problém s vystupováním“ – L.Š., „u výstupů nevidím výrazné zlepšení, snad je to dáno počáteční úrovní vystupování studentky (myslím si, že jí výstup na veřejnosti nedělá problém)“ – P.Č., „v obou případech se výstup pěkně poslouchá, i po obsahové stránce, vystupující nepřehrává, nemá nadměru sebevědomí, ale má na to, vystupovat před lidmi“ – L.P.

Konkrétní posun od prvního výstupu vidí pozorovatelé hlavně v celkovém zklidnění projevu studentky, jak již bylo naznačeno výše. Tento postřeh se objevuje u každého z nich. Jako důležitý pozitivní jev vnímají pozorovatelé potlačení přílišných gest, méně nervózního smíchu, jiný způsob prezentace. Zklidnění však nepřineslo zároveň svázanost, i druhý pokus na ně působil přirozeně.

Studentka sama byla příjemně překvapená svým výkonem (projevem). Jako důležitý podnět vlastního posunu vnímá účast na semináři SOKU, kde mohla vyzkoušet mnoho průpravných komunikačních cvičení, díky kterým nabyla větší jistotu v projevu na veřejnosti. Ačkoli je u ní počáteční komunikační schopnost poměrně vysoká, z reakcí pozorovatelů i samotné studentky lze soudit, že se v projevu dále zlepšovala.

Z reakcí nezávislých pozorovatelů celkově vyplývá, že u studentky nárůst psychosomatické kondice neshledávají tak výrazný navenek (vzhledem k počáteční úrovni vystupování studentky), ale přesto i zde je patrný. Např. v uklidnění gestiky. Důležitý posun chápou pozorovatelé ve vnitřním vývoji studentky, která si je najednou více vědoma sama sebe.



OBR. 74 KONKRÉTNÍ NÁRŮST PSYCHOSOMATICKÉ KONDICE M.K. PODLE KOMENTÁŘŮ

ZÁVĚR – K NÁRŮSTU PSYCHOSOMATICKÉ KONDICE MICHAELY K.

Studentka ve svých výpovědích zdůrazňuje pozitivní hodnocení celkové koncepce semináře. Důležité jsou pro ni metody, které jí jsou příjemné pro komunikační aktivity, kladně hodnotí také práci v malé skupince a osobní přístup ke každému studentovi. Jako kladný rys semináře uvádí načerpání pozitivní energie z hodin SOKU a příjemné rozptýlení ve srovnání s běžnou výukou.

Zároveň hodnotí kladně i osobní růst v komunikačních dovednostech a pocit větší jistoty v jednání na veřejnosti. Také nezávislí pozorovatelé se shodli na viditelném posunu vyjadřovacích a komunikačních schopností studentky.

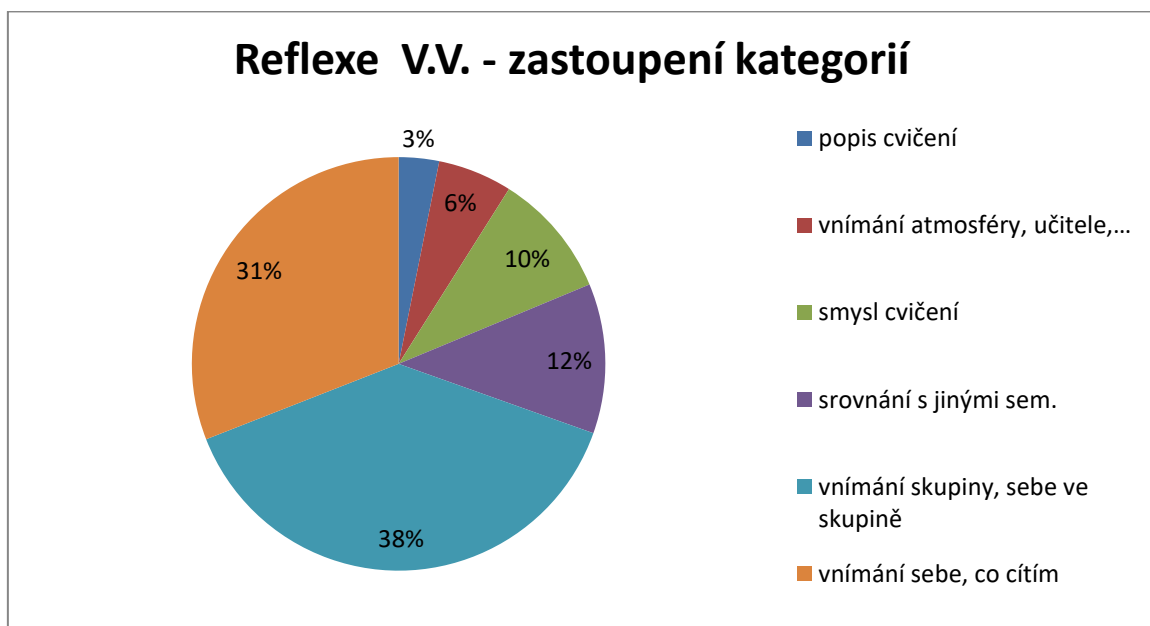
Z těchto důvodů lze konstatovat, že v případě studentky Michaely K. došlo díky semináři SOKU k nárůstu psychosomatické kondice.

SYNTÉZA VÝSLEDKŮ ANALÝZY KVALITATIVNÍCH DAT U STUDENTKY VERONIKY V.

ANALÝZA REFLEXÍ VERONIKY V.

PRIMÁRNÍ ANALÝZA REFLEXÍ VERONIKY V.

reflexivní styl Veroniky V.



OBR. 75 V.V. KATEGORIE REFLEXE

Studentka se vyjadřuje v textech svých reflexí nejvíce k „vnímání skupiny a sebe ve skupině“ (38% z textu) a k „vnímání sebe, co cítím“ (31% textu). Dále se studentka věnuje „srovnání s ostatními semináři“ (12%) a „smyslu cvičení“ (10%). Nejméně se zabývá popisem cvičení (3%) a také vnímáním atmosféry, učitele (6%), které se ovšem nachází v i kategorii srovnání s ostatními semináři. Toto pojetí struktury reflektivních zpětných vazeb lze vnímat vzhledem k nárůstu psychosomatické kondice jako pozitivní jev.

V tabulce 17 např. lze vidět, že „Srovnání s jinými semináři“ se studentka věnuje v první a závěrečné reflexi, kdy zřejmě své myšlenky sumarizuje. Naopak např. kategorie „vnímání sebe“ a „popis cvičení“ jsou zastoupeny vždy, a to ve vždy obdobném poměru (cca 10:1 ve prospěch „vnímání sebe“). Což naznačuje (podle mého názoru) studentčin nepovrchní přístup ke psaní reflexí a pozitivně ovlivňuje nárůst psychosomatické kondice.

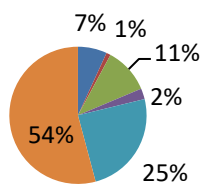
Pořadí semináře	Popis cvičení	Vnímání učitele, atmosféry, akceptace metod	Smysl cvičení, schopnost zobecnit smysl do praxe	Srovnání s jinými semináři	Vnímání skupiny, sebe ve skupině, popsat a hodnotit změny, jevy, situace	Vnímání sebe, zpětná vazba k sobě, mé názory, popsat, co cítím
1.	10	62	38	32	140	123
2.	14	0	0	0	336	166
3.	14	0	67	0	168	155
4.	19	0	9	0	242	125
5.	28	0	128	0	112	213
6.,7.	10	18	27	247	116	78
závěr	0	95	25	74	49	72
celkem	95	175	294	353	1163	932

Tab.17 Číselné vyjádření reflektivního stylu V.V.

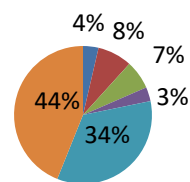
Srovnání reflektivních stylů ostatních studentů se stylem Veroniky V.

Studentka zdůrazňuje v reflexích zejména vnímání skupiny, sebe ve skupině. Ve srovnání s ostatními studenty není její hodnocení nijak zásadně výjimečné svým stylem. Celkově vnímám reflexe jako snahu studentky objektivně zhodnotit svůj nárůst psychosomatické kondice, kdy je pozornost přesunuta k oblastem „vnímání sebe“ a „vnímání skupiny“, což hodnotím vzhledem ke smyslu psaní reflexí pozitivně.

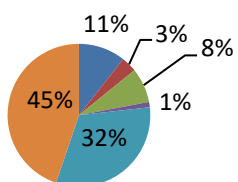
Reflexe D.D. - zastoupení kategorií



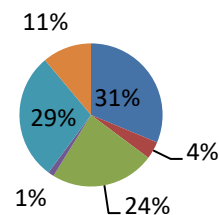
Reflexe M.K. - zastoupení kategorií



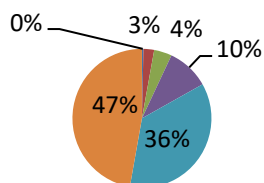
Reflexe M.P. - zastoupení kategorií



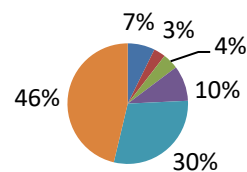
Reflexe E.M. - zastoupení kategorií



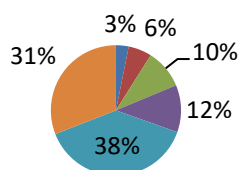
Reflexe M.D. - zastoupení kategorií



Reflexe J.Z. - zastoupení kategorií



Reflexe V.V. - zastoupení kategorií



Legenda:

popis cvičení

vnímání atmosféry, učitele

smysl cvičení

srovnání s jinými semináři

vnímání skupiny, sebe ve skupině

vnímání sebe, co cítím

OBR. 76-82 SROVNÁNÍ REFLEKTIVNÍCH STYLŮ

SEKUNDÁRNÍ ANALÝZA REFLEXÍ VERONIKY V.

Struktura studentčinych výpovědí má v podstatě podobný charakter, jako u většiny jejích spolužáků. Snaží se hledat principy, důvody jednotlivých absolvovaných cvičení, text doplňuje postřehy z průběhu realizace cvičení, zabývá se vlastní osobností a možnostmi růstu v oblasti komunikačních dovedností. Z nastolených témat vybírám několik nejzajímavějších, která se v textu nejčastěji opakují.

Studentka pozitivně reflektuje metodiku semináře, jeho strukturu, volbu cvičení, přátelskou atmosféru. Seminář srovnává s jiným, absolvovaným již dříve. Ten měl podobné zaměření (na rozvoj komunikačních dovedností), ačkoli obsahově byl spíše teoretický a aktivní práce studentů byla požadovaná zejména na závěr semestru (kdy měl každý vystoupit s power-pointovou prezentací). Zásadní rozdíl však studentka vidí v přístupu pedagoga, který v prvním případě byl odměřený, málo přátelský, chyběla mu, podle vyjádření studentky, „lidskost“. Studentka vypovídá, že se zejména díky tomuto přístupu pedagožky předmětu většina účastníků obávala do semináře jít, „...protože jsme věděli, že všechno bude zase špatně...“. Opačný přístup učitele zaznamenává v semináři SOKU, což kvituje pozitivně. Rozdíl mezi oběma semináři vidí zejména v tomto: „první byl zaměřený na profesionální prezentaci s audiovizuální pomůckou, ve srovnání se SOKU, kdy to bylo o osobním zrání a vystupování“. Uvědomění si tohoto rozdílu považují za zásadní, neboť zcela vystihuje koncepci předmětu SOKU.

K úvahám o příjemné atmosféře na semináři SOKU by se dalo připojit i několik nezávislých poznámek o tom, jak se studentka při cvičeních dobře bavila, oceňovala humornou stránku jednotlivých úkolů, jejich neformálnost. Např. „...musela jsem se udržet, abych nepadla smíchy...byla to celkem sranda pozorovat a napodobovat druhé lidi...“

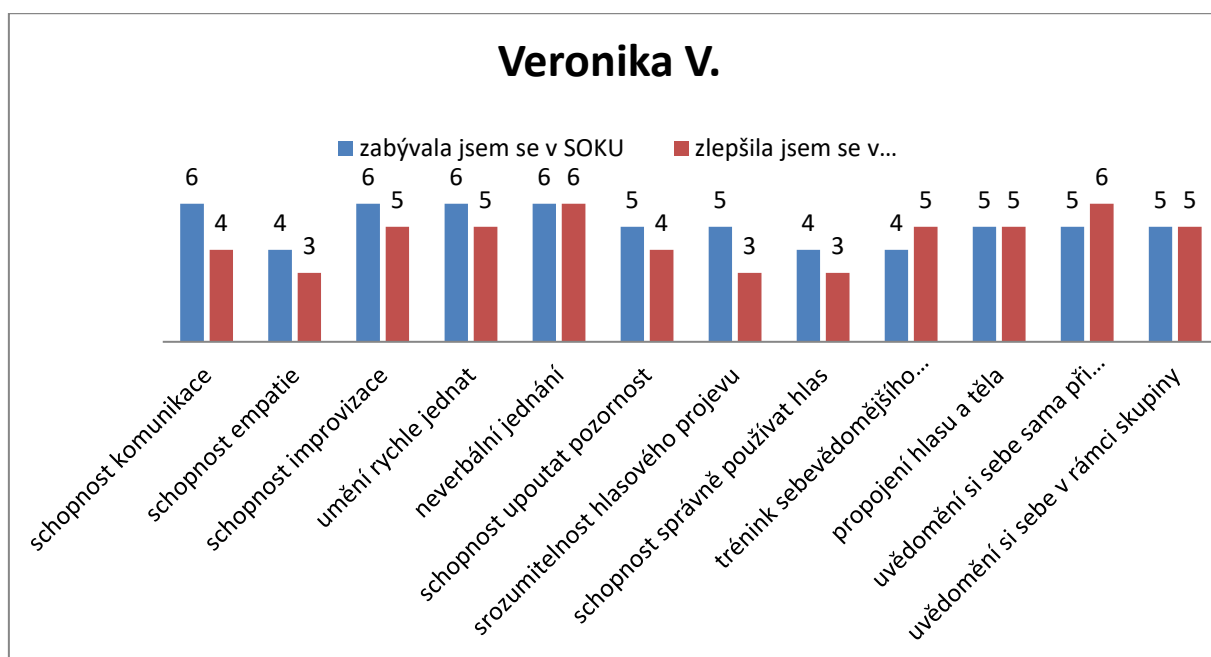
Cvičení, absolvovaná v semináři, považuje studentka ve velké většině za „zajímavá“ a „zábavná“, často vedou k osobní introspekci, zamyšlení se nad vlastním přístupem či povahovými rysy. Např. „...Umím být asi hodně tvrdohlavá, když jsem o svém názoru přesvědčená a stojím si za ním...jsem dost otevřená, občas i ukecaná, ale nemyslela jsem, že lidi z těch hodin tak cítí ty mé vlastnosti berana...mluvím hodně rychle, ale snažila jsem se o pomalou řeč, člověk má pak víc času...“

Často také studentka poukazuje na některé situace, které vyvstaly ve skupině v průběhu řešení úkolu. Podle těchto situací také „kategorizuje“ přístup spolužáků. Např. „...poznali jsme, kdo je leader, kdo se jen přizpůsobuje... komu se nechtělo, odmítal spolupráci... kdo nechává práci na ostatních – to je stejné, jako ve skupinových úkolech, co máme v jiných předmětech, např. seminární práci... kdo zarputile trval na banánu – já po nějaké chvíli povolila, i když banány nesnáším, jde o to, domluvit se...k některým je těžké se dostat, já sama jsem spíše extrovert, ale...“ Tato „kategorizace“ přístupů spolužáků k daným úkolům má, jak je vidno výše, také přesah do běžného života (spolupráce na seminárních pracích do jiných předmětů atd.).

Studentka kladně hodnotí skutečnost, že seminář pomohl k hlubšímu seznámení se spolužáky. Argumentuje, že díky vysokoškolskému systému výuky (a rozvrhu) někdy neměla možnost spolužáky blíže poznat, u některých si nepamatuje ani křestní jména. Díky semináři SOKU se více sblížili, spřátelili.

Největší osobní posun, který díky semináři studentka zaznamenala, se týkal zklidnění verbálního projevu (zejména zpomalení, získání „času na promyšlení dalšího“) při výstupu na veřejnosti. Dále také v oblasti spolupráce poznání „míry své osobní přizpůsobivosti skupině“ a v obecnější rovině výše uváděné bližší seznámení se spolužáky. Tzv. „prolomení bariér“ – které proběhlo ať už díky bližšímu seznámení s ostatními účastníky, či díky přátelskému přístupu pedagoga, který studentka oceňuje zejména v první a závěrečné shrnující reflexi – přispělo k tomu, že se studentka dle svých slov projevovala v semináři přirozeně, lépe se jí také pracovalo v improvizčních cvičeních atd. Studentka uvádí, že tento posun evidovala i u svých spolužáků.

PŘÍNOS SEMINÁŘE PRO VERONIKU V., ZAZNAMENANÝ V SEBEPOSUZUJÍCÍM DOTAZNÍKU



OBR. 83 V.V. PŘÍNOS SEMINÁŘE

Jednotlivé stupně škály vyjadřují:

- 6 - zcela souhlasím**
- 5 - souhlasím**
- 4 - spíše souhlasím**
- 3 - spíše nesouhlasím**
- 2 - nesouhlasím**
- 1 - rozhodně nesouhlasím**

Z obr. 83 je patrné, že studentka u všech složek komunikačních dovedností zaznamenala, že jsme se jimi v semináři zabývali, nejvíce pak „schopností komunikace“, „schopností

improvizace“, „uměním rychle jednat“, a „uvědomění si neverbálního jednání u sebe i u druhých“ (hodnocení 6 = zcela souhlasím).

U ostatních komunikačních kategorií také souhlasí s tím, že jsme se jimi na semináři zabývali, u většiny uvádí hodnocení 5 = souhlasím („schopnost upoutat pozornost“, „srozumitelnost hlasového projevu“, „uvědomění si sebe sama při vystupování“ a u kategorie „uvědomění si sebe v rámci skupiny“, kterou studentka sama do dotazníku doplnila, protože ji považovala za zásadní).

U kategorií „schopnost empatie“, „trénink sebevědomějšího vystupování“ a „schopnost správně používat hlas“ uvádí stupeň hodnocení 4 = spíše souhlasí. Pro výzkum to znamená, že si je u těchto oblastí sice vědoma, že jsme se jimi v experimentálním semináři zabývali, ale ne výrazně. Opakovalo-li by se obdobné hodnocení i u dalších studentů, lze to chápat jako podnět pro restrukturalizaci seminářů.

Osobní přínos vidí (červený sloupec je nejvyšší = 6) u „uvědomění si sebe sama při vystupování“ a u „uvědomění si nonverbální komunikace u sebe a u druhých“.

U kategorií „schopnost improvizace“, „umění rychle jednat“, „trénink sebevědomějšího vystupování“, „propojení hlasu a těla“ a „uvědomění si sebe v rámci skupiny“ (vlastní kategorie studentky) uvádí hodnotu 5 (= souhlasí se zlepšením).

Spíše souhlasí se zlepšením (hodnocení 4) u kategorií „schopnost komunikace“ a „schopnost upoutat pozornost“. Spíše nesouhlasí (3) se zlepšením u kategorií „schopnost empatie“, „srozumitelnost hlasového projevu“ a „schopnost správně používat hlas“. „Spíše nesouhlasné“ hodnocení zlepšení může být podpořeno i tím, že studentka tuto oblast u sebe vnímá jako problemickou. To potvrzují i reakce nezávislých pozorovatelů (viz oddíl C). Nezávislí pozorovatelé však nárůst v této oblasti (vzhledem k počáteční úrovni vystupování studentky) zaznamenali.

Celkově lze zejména pozitivně hodnotit, že největší nárůst zaznamenala studentka v oblasti „uvědomění si sebe sama při vystupování“, protože ta je pro celkový rozvoj psychosomatické kondice jedna z nejdůležitějších.

KOMENTÁŘE K VIDEOZÁZNAMŮM VERONIKY V.

L.Š.	P.Č.	J.S.	A.M.	L.P.	Studentka
U druhého pokusu si je studentka trochu jistější,	Při druhém pokusu se už kontroluje více, je to zřetelné	Největší rozdíl vidím ve frázování. V prvním	V obou vystoupeních je rozdíl vidět – v prvním	U prvního vystoupení jsem z projevu nerozuměla	Mluvit mi nevadí. V prvním pokusu jsem

ale výraznější pokroky nevidím. U druhého pokusu byl také začátek lepší. Měla by pracovat na kontaktu s diváky (dívání se nahoru). Podruhé už neměla z výstupu „trauma“ – poprvé to pro ni zřejmě bylo dost náročné.	např. na rychlosti řeči (pomalejší). Když se zapomene kontrolovat, je to poznat na rukách, studentka je nervózní z toho, že mluví na lidi, zrychlí. Na začátku 2. pokusu hovořila pomaleji, srozumitelněji. Pak opět zrychlila, ale zřejmě si tuto chybu uvědomila a zpomalila.	pokusu projev studentka nefrázuje, téměř nepoužívá důrazy, „vypíchnutí“ myšlenek. V druhém pokusu již začlenila pauzy, vtipy, ozvláštnila svoji řeč i krátkým odbočením od tématu (k němuž se pak zase vrátila). V prvním pokuse měla pouze jednu vypravěčskou linku. V 2. pokusu byla suverénnější, daleko více upoutala pozornost.	studentka „drmolí“, není jí rozumět, ve druhém je již zklidněnější. Slovní zásobu zřejmě má, ví, co povídá, ale měla by více pracovat na tom, aby zaujala posluchače. Nervozita se projevuje zvláště na rukách, v tom, jak si hraje s vlasy. V prvním pokusu byla více nervózní, také výslovnost se u 2. pokusu zlepšila.	téměř nic, ve druhém se studentka zlepšila artikulačně, zpomalila (zřejmě je to způsobeno většinou jistotou v projevu). Obsahově mě bavilo více první vystoupení. Nicméně, u prvního výstupu byla studentka nervóznější (možná ji to proto více pohánělo něco vymýšlet), zároveň se více „opírala o sebe“ při držení těla. Ve druhém pokusu nervozita opadla. Forma se zlepšila, ještě by chtělo pracovat na obsahu projevu.	mluvila hrozně rychle. Ve druhém pokusu už jsem byla zkušenější, počítala jsem s minutou projevu. Druhý pokus považuji za lepší, hned na začátku jsem si v hlavě rozvrhla, o čem budu mluvit, co říct. Celý seminář byl pro mě přínosný.
---	--	---	--	---	--

Tab.18 V.V. Komentáře k videozáznamům

Shodné jevy u komentářů pozorovatelů, nejvýraznější postřehy

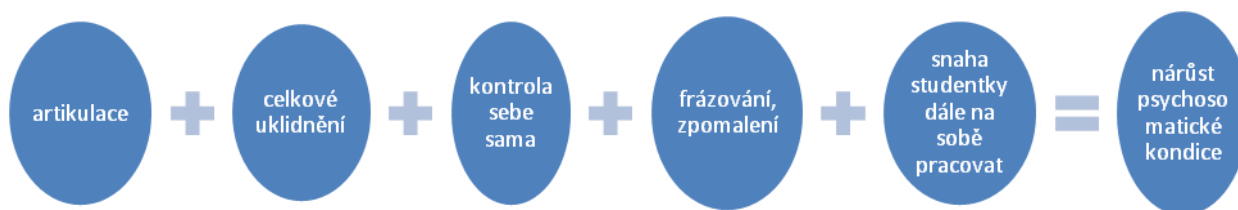
Pozorovatelé druhý výkon ohodnocují jako kvalitativně lepší – zejména po formální stránce (artikulace, celkové uklidnění). Např.: „podruhé už neměla z výstupu „trauma“ – poprvé to pro ni zřejmě bylo dost náročné“ – L.Š., „při druhém pokusu se už kontroluje více, je to zřetelné např. na rychlosti řeči (pomalejší)“ – P.Č., „největší rozdíl vidím ve frázování. V prvním pokusu projev studentka nefrázuje, téměř nepoužívá důrazy,...“ – J.S., „v obou vystoupeních je rozdíl vidět – v prvním studentka „drmolí“, není jí rozumět, ve druhém je již zklidněnější“ – A.M., „u prvního vystoupení jsem z projevu nerozuměla téměř nic, ve druhém se studentka zlepšila artikulačně, zpomalila“ – L.P.

S tím souhlasí i studentka – „v prvním pokusu jsem mluvila hrozně rychle. Ve druhém pokusu už jsem byla zkušenější, počítala jsem s minutou projevu...“

Pozorovatelé uvádějí, že i přes pokrok ve výstupech je stále třeba pracovat na kultivaci komunikativního projevu – „měla by pracovat na kontaktu s diváky (dívání se nahoru)“ – L.Š., „když se zapomene kontrolovat, je to poznat na rukách, studentka je nervózní z toho, že mluví na lidi, zrychlí“ – P.Č., „měla by více pracovat na tom, aby zaujala posluchače“ – A.M., „forma se zlepšila, ještě by chtělo pracovat na obsahu projevu“ – L.P.

Obecně však zlepšení projevu v rámci schopností studentky zaznamenávají, je pro ně evidentní nervozita, ale zároveň snaha studentky na sobě dále pracovat, uvědomovat si své jednání a vědomě je korigovat k zanechání příjemnějšího dojmu z výstupu.

Nárůst psychosomatické kondice je pro nezávislé pozorovatele navenek zřetelný. Nevnímají ho ale jako dospění do „ideálního stavu“, ale spíš jako posun k němu, ve kterém by bylo třeba podniknout další, navazující práci na sobě sama.



OBR. 84 KONKRÉTNÍ NÁRŮST PSYCHOSOMATICKÉ KONDICE V.V. PODLE KOMENTÁŘŮ

ZÁVĚR – K NÁRŮSTU PSYCHOSOMATICKÉ KONDICE VERONIKY V.

Jak již bylo uvedeno ve shrnutí studentčiných reflexí - největší osobní posun, který díky semináři studentka zaznamenala, se týkal zklidnění verbálního projevu (zejména zpomalení, získání „času na promyšlení dalšího“) při výstupu na veřejnosti.

S tímto názorem studentky souhlasí i nezávislí pozorovatelé, kteří zaznamenali pozitivní posun v rozdílu mezi dvěma nahrávkami studentčina výstupu.

Studentka uvádí, že důvodem zlepšení bylo i tzv. „prolomení komunikačních bariér mezi účastníky“. Bylo to způsobeno zejména neotřelou koncepcí semináře a přispělo k tomu, že se studentka dle svých slov projevovala v semináři přirozeně, lépe se jí také pracovalo v improvizčních cvičeních atd.

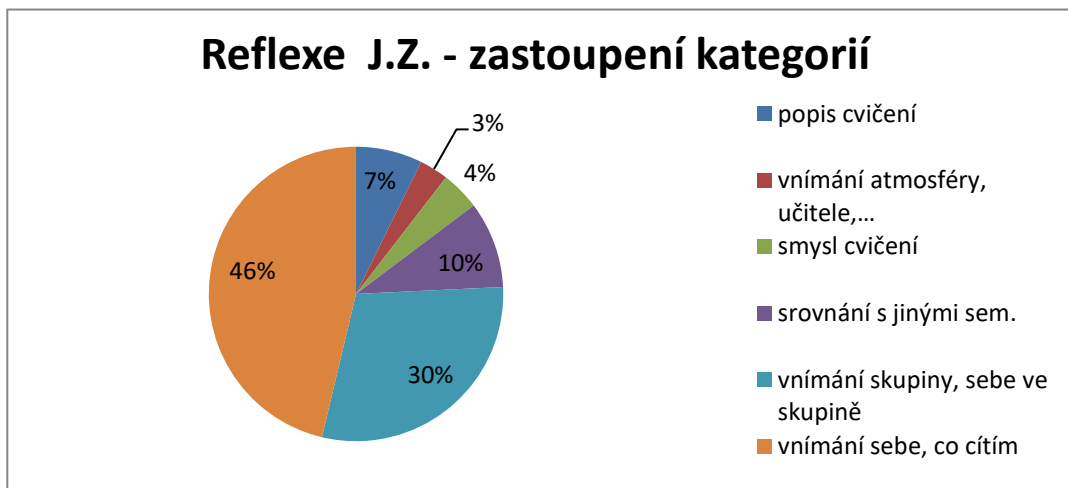
Z těchto důvodů lze konstatovat, že v případě studentky Veroniky V. došlo díky semináři SOKU k rozvoji psychosomatické kondice, a to zejména v oblasti uvědomění si svého projevu před publikem a nárůstu schopnosti jeho autoregulace.

SYNTÉZA VÝSLEDKŮ ANALÝZY KVALITATIVNÍCH DAT U STUDENTKY JITKY Z.

ANALÝZA REFLEXÍ JITKY Z.

PRIMÁRNÍ ANALÝZA REFLEXÍ JITKY Z.

Reflexivní styl Jitky Z.



OBR.85 J.Z. KATEGORIE REFLEXE

Výpověď Jitky Z. měla nejsilněji zastoupenou oblast „vnímání sebe, co cítím,...“ (46% celkového textu), nejméně se studentka vyjadřovala ke kategorii „vnímání učitele, atmosféry, akceptace metod“ (3% textu). Pro nárůst psychosomatické kondice je podstatné, že se studentka zabývala „vnímáním sebe“, neboť předpokládáme, že takto zaměřené reflexe mohou nárůst psychosomatické kondice podpořit.

Z tabulky 19 lze např. vyčíst, že kategoriemi „Vnímání učitele, atmosféry, akceptace metod“ a „Srovnání s jinými semináři“ se studentka zabývá až v závěrečné reflexi. Naopak, „vnímáním sebe sama“ se zabývá průběžně a poměrně výrazně (1256 slov z celkového textu).

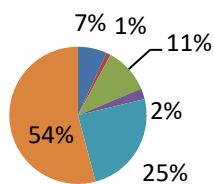
Pořadí semináře	Popis cvičení	Vnímání učitele, atmosféry, akceptace metod	Smysl cvičení, schopnost zobecnit smysl do praxe	Srovnání s jinými semináři	Vnímání skupiny, sebe ve skupině, popsat a hodnotit změny, jevy, situace	Vnímání sebe, zpětná vazba k sobě, mé názory, popsat, co cítím
1.	24	0	61	0	195	143
2.	20	0	9	0	130	266
3.	10	0	9	0	189	82
4.	29	0	14	0	150	83
5.	64	0	8	0	65	187
6.	18	0	15	143	0	162
7.	33	48	0	37	32	205
závěr	0	38	0	78	39	128
celkem	198	86	116	258	800	1256

Tab. 19 Číselné vyjádření reflektivního stylu J.Z.

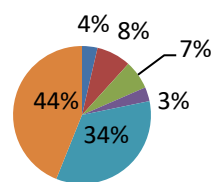
Srovnání reflektivních stylů ostatních studentů se stylem Jitky Z.

Co se týká porovnání reflektivního stylu Jitky Z. s ostatními vybranými studenty, reflexe J.Z. jsou téměř z 80% zaměřené na „vnímání sebe“ a „vnímání skupiny“, obdobně, jako např. u studentek M.D., M.P. a M.K. Z hlediska nárůstu psychosomatické kondice by se tento přístup dal chápat jako vhodný, protože není zaměřen na zbytečné popisy aktivit, ale na vnímání sebe sama (případně vnímání sebe sama ve skupině), což ke zkvalitnění psychosomatické kondice přispívá.

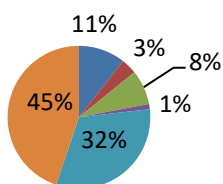
Reflexe D.D. - zastoupení kategorií



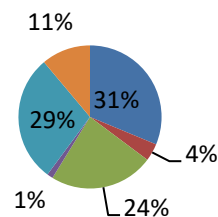
Reflexe M.K. - zastoupení kategorií



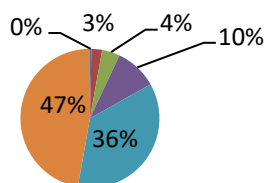
Reflexe M.P. - zastoupení kategorií



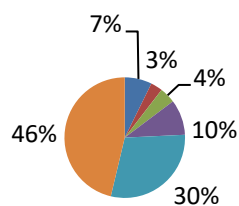
Reflexe E.M. - zastoupení kategorií



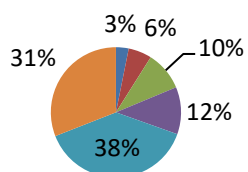
Reflexe M.D. - zastoupení kategorií



Reflexe J.Z. - zastoupení kategorií



Reflexe V.V. - zastoupení kategorií



Legenda:

popis cvičení
 vnímání atmosféry, učitele
 smysl cvičení
 srovnání s jinými semináři
 vnímání skupiny, sebe ve skupině
 vnímání sebe, co cítím

OBR. 86-92 SROVNÁNÍ REFLEKTIVNÍCH STYLŮ

SEKUNDÁRNÍ ANALÝZA REFLEXÍ JITKY Z.

Reflexe studentky se zabývají několika oblastmi. Kromě občasné popisnosti (kdy definuje zadání cvičení, jeho název a úkol, který byl zadán), se studentka zaměřuje na své vlastní úvahy nad smyslem cvičení, v poslední úvaze pak nad smyslem celého semináře obecně. Kromě toho dává najevo svoje pocity ze seminářů, vlastní obavy z komunikačních situací (v čem spočívají, co je vyvolává atd.) a na druhé straně popisuje i svoje kvalitativní posuny v těchto situacích. Reflexe obohacuje o postřehy z průběhu skupinové spolupráce, jejíž klady a zápory se snaží hodnotit a celkově ji popsat.

U reflexí je znatelný posun ke kvalitě výpovědi. V prvních úvahách studentka sice přemýšlí, jak aktivitu, která je na ní požadována, zdárně dokončit (přemýšlí nad strategií splnění úkolu). Neobjevuje se však přesah do obecné roviny, např. k čemu by mohla využít rozvoj konkrétní dovednosti v komunikačních situacích, se kterými se běžně setkává. Později ale se ve výpovědích ukazují i tyto hlubší úvahy.

Co se týče pocitů studentky, často má obavy ze svého neúspěchu při vystupování před „publikem“. Bojí se zejména toho, že když bude muset vystupovat bez přípravy, nenapadne ji, co říci. Dále, že její výstup budou ostatní posluchači vnímat negativně, budou se jí smát. Celkově se obává (alespoň ze začátku) „fiaska“ při veřejném projevu. Studentka uvádí, že se před neznámými lidmi necítí uvolněně, je nervózní, když má něco říci, nepříjemný pocit má z toho, že se na ni „všichni dívají“.

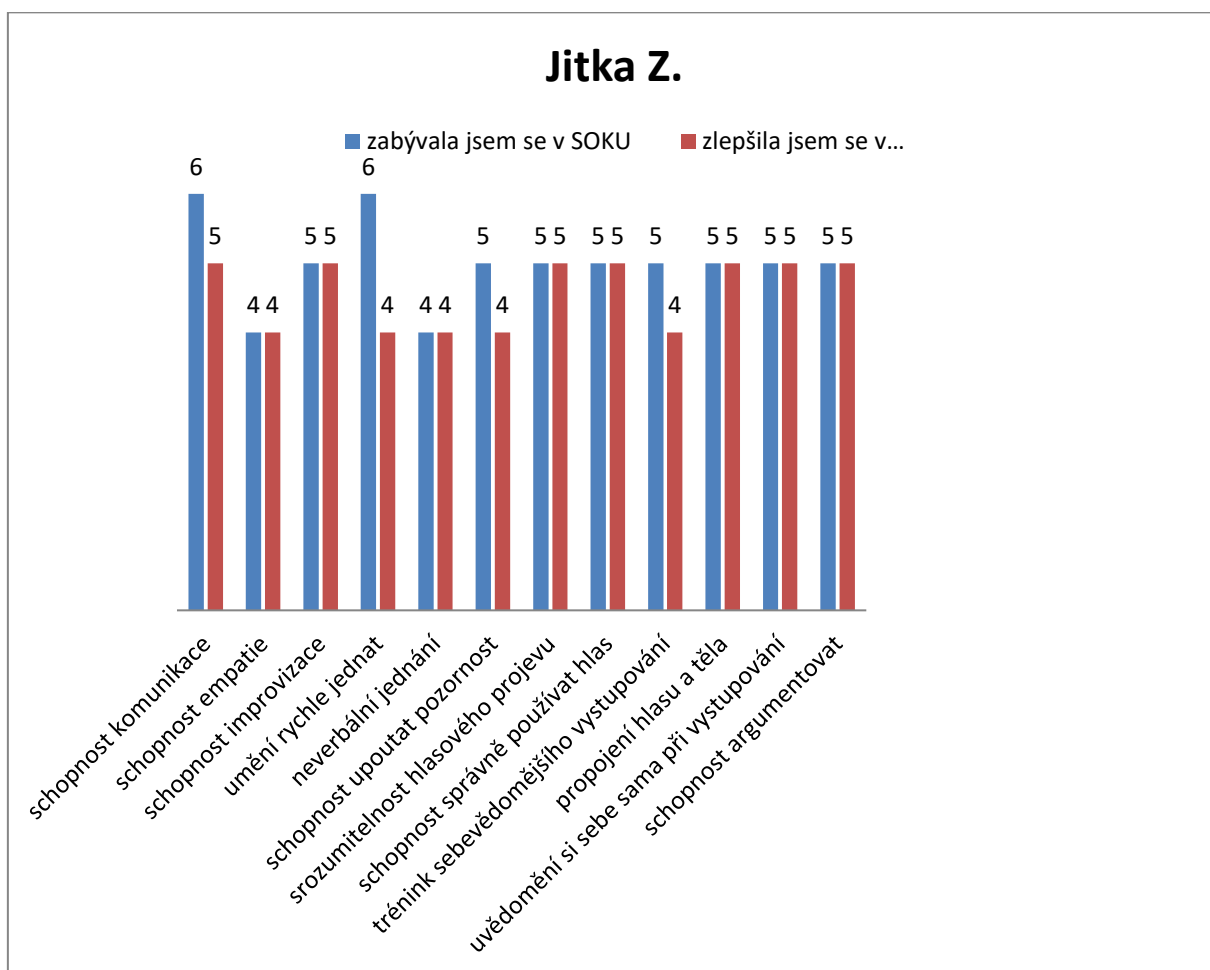
Jako „odstrašující příklad“ dodává svoji zkušenost z předmětu Komunikační praxe, kdy se musela na úvodní hodině postavit v lavici a říct něco o sobě svým spolužákům. Tento úkol byl pro ni krajně nepříjemný, celkově ji v komunikaci zablokoval. Celý nepříjemný pocit z vystupování na veřejnosti byl ještě vyhrocen aktivitou pedagožky, která, zřejmě aby studentce pomohla, po ní požadovala na většině seminářů výstup a projev před tabulí pro ostatní spolužáky, kdy studentka hovořila o osobních tématech. Jak studentka píše, bylo to pro ni natolik nepříjemné, že se návštěva semináře pro ni stala „noční můrou“.

Na druhé straně pozitivně hodnotí seminář Sociální komunikace, který jí pomohl její negativní pocity z vystupování zmírnit. Zejména to bylo příjemnou, nestresující atmosférou a pozitivní motivací jejího vystupování. To souvisí i s např. přístupem pedagoga, prostorovým uspořádáním učebny (klasické sezení v lavicích je více formální, výstup před tabulí zvyšuje stres ze situace) a také s tím, že se v semináři Sociální komunikace často pracovalo v menších skupinkách, ne přímo jedinec před celou třídou.

Za velkou výhodu semináře studentka považuje to, že jí pomohl sblížit se s ostatními spolužáky, lépe je poznat (nenásilnou cestou). I toto vedlo k odbourávání negativních pocitů při komunikačním výstupu.

V reflexích studentka také často pozitivně vyzdvihuje vtipnost a humor, který se objevoval i v daných úkolech (např. cvičení z oblasti „ice-breakerů“ – cvičení na prolomení komunikačních „ledů“ mezi účastníky semináře). Neobvyklé, úsměvné úkoly na ni v začátcích semináře působily spíše nepatřičně, měla obavy z vlastního zesměšnění, ale později jí také pomáhají eliminovat komunikační bariéry.

PŘÍNOS SEMINÁŘE PRO JITKU Z., ZAZNAMENANÝ V SEBEPOSUZUJÍCÍM DOTAZNÍKU



OBR.93 J.Z. PŘÍNOS SEMINÁŘE

Jednotlivé stupně škály vyjadřují:

- 6 - zcela souhlasím**
- 5 - souhlasím**
- 4 - spíše souhlasím**
- 3 - spíše nesouhlasím**
- 2 - nesouhlasím**
- 1 - rozhodně nesouhlasím**

Z grafu je např. patrné toto: nejvíce jsme se v seminářích podle studentky zabývali komunikačními schopnostmi a rozvojem schopnosti rychle jednat, dále pak výrazně také rozvojem schopností empatie, schopností upoutat pozornost, srozumitelností hlasového projevu, schopností správně používat hlas, tréninkem sebevědomějšího vystupování, propojení hlasu a těla a uvědoměním si sebe sama při vystupování.

Studentka souhlasí zejména s tím, že se zlepšila v oblastech komunikace, improvizace, srozumitelnosti hlasového projevu, schopnosti správně používat hlas, propojení hlasu a těla a uvědomění si sebe sama při vystupování.

Další oblastí, ve které se podle svých slov studentka zlepšila (a kterou jsme se na semináři zabývali) byl rozvoj schopnosti argumentovat, kterou do dotazníku studentka sama připsala.

Ale i ostatní oblasti, které výše nebyly jmenované, studentka vnímá pozitivně. Úroveň 4 v odpovědích znamená „spíše souhlasím“, tj. nedá se říci, že by některou oblast, již jsme se v semináři zabývali, nevnímala, nebo u ní necítila alespoň mírný nárůst svých schopností.

Celkově si je studentka vědoma, že jsme se aktivitami na rozvoj uvedených oblastí v experimentálním semináři zabývali a také zaznamenává pozitivní posun ve všech oblastech psychosomatiky.

KOMENTÁŘE POSUZOVATELŮ K VIDEOZÁZNAMŮM JITKY Z.

L.Š.	P.Č.	J.S.	A.M.	L.P.	Studentka
Když srovnám oba pokusy, nevidím rapidní vnějšíkové zlepšení projevu, rozdíl je ale v tom, že při druhém pokusu studentka zřejmě více věděla, jak s úkolem naložit. Při prvním pokusu byla zaskočená	Nevnímám v pokusech velký rozdíl, snad částečně v držení těla v druhém pokusu (je lepší – sebevědomější, jistější). Ruce na mě působily rozevlátě. Při prvním projevu i nejistě stála (na	V prvním pokusu jsem vnímal negativně překotné myšlenkové pochody (kterých bylo ve druhém výstupu méně). Nepamatuji si, o čem mluvila v prvním	Co se týká obsahové stránky projevu, není studentka moc kreativní, pokud schopnost představitosti má, pak ji nezapojuje. Druhý pokus mi připadal celkově lepší,	Projev byl pro mě celkově málo záživný, místy mě nudil, protože studentka nekládala do projevu věci k zaujetí posluchače. V prvním pokusu na mě působil projev roztříštěněji, rozházeněji, což	Druhý pokus vnímám rozhodně jako lepší. Možná mi více sedlo téma, také byl člověk už více zvyklý na mluvení před ostatními, vnímala jsem i atmosféru jako lepší. Celkově

tématem, rychle se vyčerpala, hovořila komplikovaně. Při druhém pokusu si uvědomila, že může říkat cokoli, získala zkušenost z vystupováním, uklidnila se. U prvního pokusu vnímám, že se i částečně předvádí, ve druhém se „zkrotila“, uklidnila.	začátku).	výstupu, nezaujalo mě to. V prvním výstupu nestavěla projev celistvě, byly to pro mě „trhance“ myšlenek, impulsivní projev. Ve druhém výstupu již tento problém částečně ovládla, už nebyla tak roztěkaná, potlačila také roztěkaná gesta.	v prvním zřejmě byla nervózní, často sebou cukala. Náplň výstupu byla průměrná, způsob vyjadřování jsem v obou výstupech vnímala jako stejný.	mu škodilo, studentka působila jako vyhozená z vlastní osy. Myšlenky nechala plynout, nevnímala jsem invenci něco vymyslet. Při druhém pokusu se snažila držet tématu, vyčerpát možnosti, které jí téma poskytlo. Neměla chuť zaujmout diváka, spíše splnila úkol. Při druhém pokusu jsem vnímala zklidnění, projev byl uspořádanější, strukturovanější. Při prvním přeskakovala mezi několika mini-tématy. Celkově projev působil ledabyle, což však může být v kontrastu s tím, co se děje uvnitř studentky.	seminář hodnotím jako odlehčující, člověk si trénuje komunikaci, procvičí, bylo dobré zjistit i pozitivní vlastnosti svého projevu. Celkově hlavně kladně hodnotím přátelskou atmosféru na seminářích, a to, že jsem se tam necítila stresovaná.
--	-----------	--	---	--	--

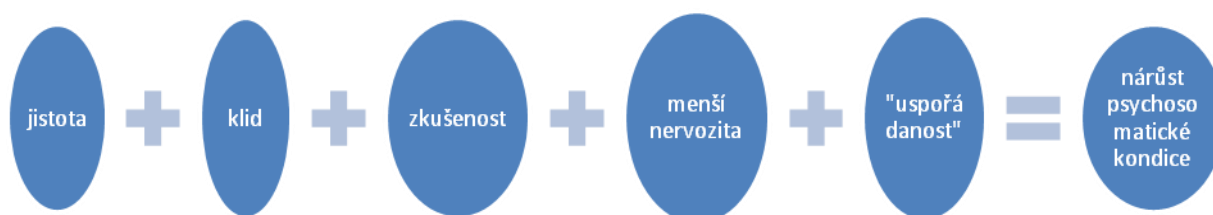
Tab. 20 J.Z. Komentáře k videozáznamům

Shodné jevy u komentářů pozorovatelů, nejvýraznější postřehy

Pozorovatelé zaznamenávají posun nárůstu psychosomatické kondice studentky. Jde hlavně o nárůst v problematické oblasti, kterou studentka sama několikrát zmiňuje v reflexích – boj s nervozitou při výstupu na veřejnosti.

- Pozorovatelka L.Š. konstatuje, že si studentka je více jistá, jak s úkolem naložit, cítí z ní větší klid a zkušenost s vystupováním.
- Pozorovatel P.Č. zaznamenává ve druhém výstupu u studentky sebevědomější držení těla, větší jistotu.
- Pozorovatel J.S. hodnotí, že při druhém výstupu je studentka méně roztěkaná (gesty i myšlenkami).
- Pozorovatelka A.M. hodnotí druhý výstup jako celkově lepší, studentka je méně nervózní.
- Pozorovatelka L.P. také vyzdvihuje druhý výstup, který je pro ni méně roztříštěný, zklidněný, uspořádanější.
- Sama studentka se při druhém výstupu cítila lépe, kromě příjemného tématu to pro ni byla zejména zkušenost s podobnou aktivitou na seminářích a příjemná atmosféra u vystupování, kdy se necítila stresovaná.

Největší přínos v oblasti nárůstu psychosomatické kondice vidí nezávislí pozorovatelé jako celkové zklidnění a „připravenost“ vědomě jednat. (Srov. Vyskočil, 2000.)



OBR. 94 KONKRÉTNÍ NÁRŮST PSYCHOSOMATICKÉ KONDICE J.Z. PODLE KOMENTÁŘŮ

ZÁVĚR – K NÁRŮSTU PSYCHOSOMATICKÉ KONDICE JITKY Z.

Z reflexí, analyzovaných v předchozí podkapitole, je patrné, že největší překážkou ve vystupování Jitky Z. na veřejnosti je její nervozita, ostych před ostatními účastníky a obavy z nepříznivé reakce publika a z toho, že nebude mít co říci. V posledních výpovědích studentky ale lze vidět, že vnímá svůj posun (nárůst psychosomatické kondice).

Konstatování ze závěrečných reflexí typu: „nervozita brzy opadla“, nebo „cítím zlepšení, aktivity pomohly“, „nejsem vystresovaná, co mě čeká“ jsou v kontrastu např. s konstatováním z druhé reflexe: „mám problém mluvit před publikem, hlavně spatra“.

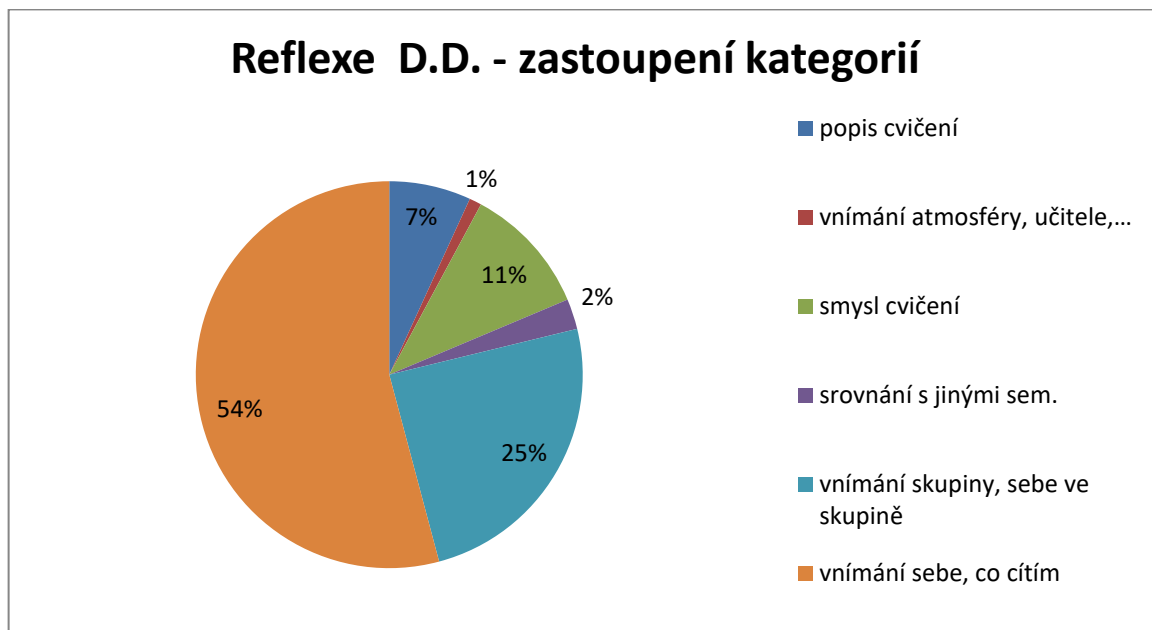
Závěrem tedy lze uvést, že výzkum potvrdil nárůst psychosomatické kondice u studentky Jitky Z., který v tomto případě spočíval zejména ve zmírnění pocitu nervozity při veřejném vystupování. Tuto skutečnost potvrzuje jednak výpověď studentky v osmi reflexích, dále výsledky dotazníkového šetření a také komentář videozáznamů s výstupem studentky (od ní i od nezávislých pozorovatelů).

SYNTÉZA VÝSLEDKŮ ANALÝZY KVALITATIVNÍCH DAT U STUDENTA DAVIDA D.

ANALÝZA REFLEXÍ DAVIDA D.

PRIMÁRNÍ ANALÝZA REFLEXÍ DAVIDA D.

Reflektivní styl Davida D.



OBR. 95 D.D. KATEGORIE REFLEXE

Student se v textu svých reflexí vyjadřuje nejvíce k „vnímání sebe, co cítím“ (54% celkového textu), dále výrazně také k „vnímání skupiny, sebe ve skupině“ (25% textu). Nejméně je zastoupeno „vnímání atmosféry, učitele“ – 1% textu. Poměrně výrazně se také zabývá smyslem cvičení (11% textu). Převážná většina myšlenek, které se vztahují ke vnímání sebe sama v experimentálním semináři, svědčí o tom, že se student snažil o skutečnou vnitřní sebereflexi. Zajímaly ho vlastní posuny v oblasti psychosomatické kondice, které v reflexích pojmenovával, a tím si otevíral možnost pro další práci na sobě sama. Jeho vlastní vývoj v oblasti psychosomatické kondice byl pro něj podstatný.

Tabulka 21 nabízí i možnost porovnání charakteristik (kategorií) výpovědí z různých seminářů. Např. „Srovnáním s jinými semináři“ a „Vnímáním učitele, atmosféry, akceptací metod“ se student téměř nezabývá. Kategorií „Srovnání s jinými semináři“ částečně v první reflexi, jinak tyto druhy výpovědí nechává až na závěrečné shrnutí.

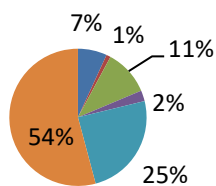
Pořadí semináře	Popis cvičení	Vnímání učitele, atmosféry, akceptace metod	Smysl cvičení, schopnost zobecnit smysl do praxe	Srovnání s jinými semináři	Vnímání skupiny, sebe ve skupině, popsat a hodnotit změny, jevy, situace	Vnímání sebe, zpětná vazba k sobě, mé názory, popsat, co cítím
1.	42	0	75	24	162	64
2.	64	0	15	0	79	179
3.	7	0	55	0	0	247
4.	10	0	0	0	91	234
5.	4	0	15	0	84	178
6.	3	0	68	0	0	154
7. +závěr	24	23	15	33	139	163
celkem	154	23	243	57	555	1219

Tab. 21 Číselné vyjádření reflektivního stylu D.D.

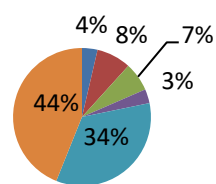
Srovnání reflektivních stylů ostatních studentů se stylem Davida D.

Jak bylo patrné již výše, student zdůrazňuje v reflexích zejména hodnocení sebe, co cítil. I ve srovnání s ostatními studenty „v této kategorii“ reflektuje seminář nejčastěji (1219 slov). Tento rys reflexí podle mého názoru přispívá k nárůstu psychosomatické kondice studenta, neboť v pisateli podporuje (i formou pojmenování vlastních pocitů) „vědomost“ jeho vystupování, případně pomáhá i ke zkvalitnění tohoto vystupování.

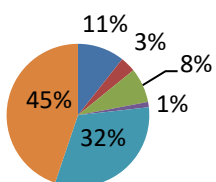
Reflexe D.D. - zastoupení kategorií



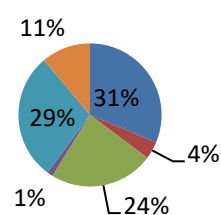
Reflexe M.K. - zastoupení kategorií



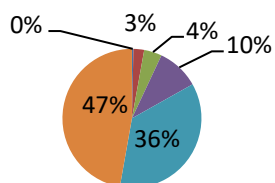
Reflexe M.P. - zastoupení kategorií



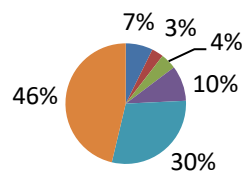
Reflexe E.M. - zastoupení kategorií



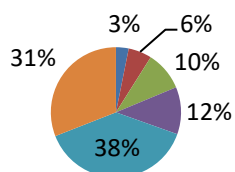
Reflexe M.D. - zastoupení kategorií



Reflexe J.Z. - zastoupení kategorií



Reflexe V.V. - zastoupení kategorií



Legenda:

popis cvičení
 vnímání atmosféry, učitele
 smysl cvičení
 srovnání s jinými semináři
 vnímání skupiny, sebe ve skupině
 vnímání sebe, co cítím

OBR. 96-102 SROVNÁNÍ REFLEKTIVNÍCH STYLŮ

SEKUNDÁRNÍ ANALÝZA REFLEXÍ DAVIDA D.

Reflexe jsou psány logickým, realistickým způsobem, kdy autor klade důraz především na pochopení smyslu jednotlivých aktivit a pak na strategie úspěšného splnění aktivit (které se vážou k „úspěšnosti“ studenta v jednotlivých komunikačních disciplínách). Např. „...což byla, jak se později ukázalo, vynikající strategie... v tomto případě asi strategie ústupků, protože jak bylo vidno, ostatním se vůbec, ale vůbec nechtělo ze svých požadavků ustupovat...“

Student nevnímá smysl aktivit jako pro pouze „ted' a tady“, nýbrž vidí i jejich přesah do budoucnosti, zejména své odborné praxe – „...určitě jde o vynikající způsob tréninku, pokud je člověk nucen zvládat více věcí najednou.... po této hře jsem si uvědomil, co pro mě bude při výběru budoucího zaměstnání důležité... určitě šlo i o zajímavý prostředek pro řízení vlastního „Time managementu“ ... nejde jen o práci, ale i o každodenní život. Nechci být tím, kdo sedí v koutě a poslouchá ostatní...“

S tím se pojí vyjádření, kdy student navrhuje větší zaměření aktivit na manažerskou komunikaci: „...možná bych předmět více orientoval na manažerskou praxi, prezentace projektů... moc obecné...“

Mnohá cvičení označuje jako zajímavá, zejména z toho důvodu, že mu pomohla se o sobě dozvědět něco více (např. v oblasti vlastního jednání, způsobu skupinové komunikace atd.). Spíše než o vyslovený posun se v úvahách jedná o vymezení vlastního přístupu k problému, či vymezení postoje. To lze vnímat jako první krok v uvědomění si vlastního jednání a je pak záležitostí dalšího vývoje, zda se student rozhodne svoje přístupy měnit, či nikoli. Např.: „...jinak je podle mě velice těžké mě přesvědčit změnit názor... když jsem pak porovnal ten každodenní s tím svým ideálním, zjistil jsem... samozřejmě, že se snažil i nejvíc prosazovat, což mi vyhovovalo. Nemusel jsem totiž prosazovat svůj názor a nikoho přesvědčovat o opaku... to se stává opravdu jen zřídka, protože jsem tvrdohlavý býk a přestože vím, že... v tomto ohledu jsem se nechal poměrně lehce ovlivnit jejich názory... u mě totiž hraje velkou roli první dojem, ať už je dobrý nebo špatný, a těžko se ho potom zbavuji... nic pro mě. Mám rád volnost, žádná pravidla, žádné omezování...“

Ve většině případů i v okamžicích, kdy student popisuje reakce či jevy ve skupině, „výsledný efekt procesu“ pak směřuje ke své osobě a bere si „poučení pro příště“. Např.: „...Jelikož jsem byl první, kdo se snažil ostatní navnadit na dobré jídlo, nenapadlo mě spojit jídlo s nějakou příjemnou představou. Což byla, jak se později ukázalo, vynikající strategie...“

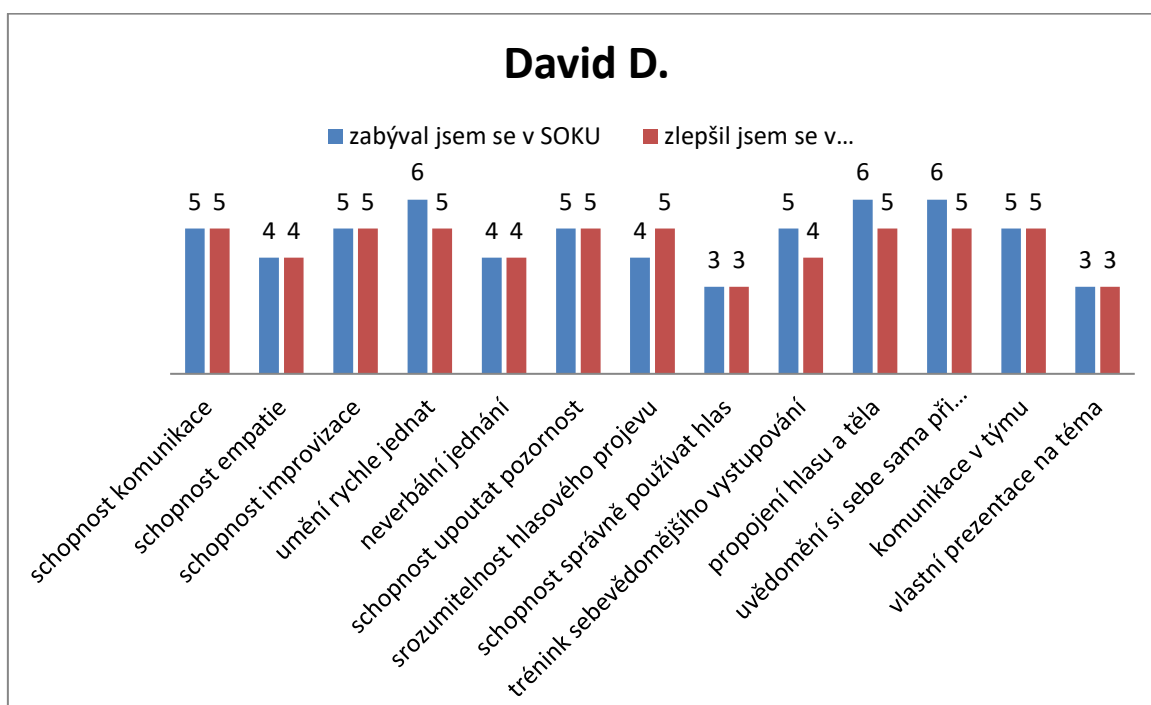
Jako pozitivní jev vnímá netradiční pojetí semináře, aktivní formu práce, atypické rozmístění nábytku v učebně, přístup lektorky atd. V této souvislosti se zaměřuje i na pojetí vysokoškolského studia obecně, kde má několik postřehů, např.: „...mile překvapilo to, že zmizelo klasické rozmístění lavic a tím se uvolnil prostor, který jsme využili ...improvizace a komunikace se vylepšují pravidelným tréninkem, který například mě poměrně dost chybí při

studiu na vysoké škole...škola by měla poskytovat široké a kvalitní vzdělání, produkovat mladé vyzrálé lidi, kteří dokážou jasně a zřetelně formulovat své myšlenky. Tohle mi ve studiu chybí...”

Kromě výše uvedeného je pro tyto reflexe typické, že si student dává před svoje úvahy někdy uvozující otázky, které mu zřejmě pomáhají lépe rozvíjet myšlenku. Např.: „...nebo snad je to na někom jiném? Je tím někým šéf?... jak jsem dokázal prosadit vlastní názor? Nedokázal, protože jsem se ani nesnažil. Nebyl důvod a ani jsem necítil potřebu se...”

Celkově student hodnotí absolvovaný seminář pozitivně. Otázkou zůstává, zda nepředpokládá u plnění jednotlivých cvičení pouze „jedno správné řešení“, což by vzhledem k tvůrčímu záměru celého semináře nebylo žádoucí. Za hlubší výzkum by pak stálo vymezení, zda orientace na „vhodnou strategii ke splnění úkolu“ se genderově neliší, tj. zda tento přístup není bližší mužskému racionálnímu chápání souvislostí.

PŘÍNOS SEMINÁŘE PRO DAVIDA D., ZAZNAMENANÝ V SEBEPOSUZUJÍCÍM DOTAZNÍKU



OBR.103 D.D. PŘÍNOS SEMINÁŘE

Jednotlivé stupně škály vyjadřují:

- 6 - zcela souhlasím**
- 5 - souhlasím**
- 4 - spíše souhlasím**
- 3 - spíše nesouhlasím**
- 2 - nesouhlasím**
- 1 - rozhodně nesouhlasím**

Jak z grafu vyplývá, student u většiny složek komunikačních dovedností zaznamenal, že jsme se jimi v semináři zabývali. Spíše nesouhlasil u kategorie „schopnost správně používat hlas“ a dodal kategorii „vlastní prezentace na téma“, u které by si přál, aby byla zastoupená v předmětu více („spíše nesouhlasí“ s tím, že jsme se jí zabývali). Na druhou stranu dodal do dotazníku i kategorii „komunikace v týmu“, kterou chtěl zdůraznit v pozitivním slova smyslu, neboť považoval zřejmě za důležité zmínit, že jsme se jí v semináři výrazně zabývali.

Osobní přínos vidí (červený sloupec je nejvyšší) v rozvoji „schopnosti komunikace“, „improvizace“, „umění rychle jednat“, „schopnosti upoutat pozornost“, „srozumitelnosti hlasového projevu“, „propojení hlasu a těla“, „uvědomění si sama sebe při vystupování“ a již zmíněné „komunikaci v týmu“ (uvádí hodnoty 5, to znamená souhlas s výrokem „zlepšil jsem se“). Student „spíše souhlasí“ (hodnota 4), že se zlepšil v „schopnosti empatie“, „neverbálním jednání“ a v „tréninku sebevědomějšího vystupování“.

„Spíše nesouhlasí“ se zlepšením schopnosti „správně používat hlas“ a v jím dodané kategorii „vlastní prezentace na téma“ – hodnota 3, čímž chce upozornit na potřebu rozvoje této oblasti komunikačních dovedností.

Celkově lze z grafu vyvodit vnímavost studenta ke smyslu absolvovaných aktivit a také zaznamenání přínosu aktivit pro psychosomatickou kondici studenta, a to zejména v osmi zdůrazněných oblastech.

KOMENTÁŘE POSUZOVATELŮ K VIDEOZÁZNAMŮM DAVIDA D.

L.Š.	P.Č.	J.S.	A.M.	L.P.	Student
Při druhém pokusu byl student klidnější. Domnívám se, že si i první i druhý výstup užíval, úsměv není nepřírozený. Při druhém výstupu mluvil lépe –	Nevidím velké zlepšení v projevu, zřejmě je to dáno tím, že projev byl kvalitní již poprvé. V detailech rozdíl je, ve druhém případě už nemá tělo tak rozpořehované. Vnímám, že jej baví to, co říká.	Rozdíl v projevu nevidím výrazný, spíše byl způsobený tématem. V prvním případě je téma i projev živější, ve druhém ponuřejší. Měl by zlepšit	Měl by vylepšit artikulaci, někdy mu není rozumět. Pozitivně hodnotím trpělivost, klid, nebojí se říkat svoje vlastní názory (škola). Celkově působí uklidňujícím dojmem. Oba	Upoutá výrazem obličejem, úsměvem, aniž by bylo důležité, co říká. Tento talent má student přirozeně v sobě, nedělá to programově, je to jisté charisma. V prvním	Vystupovat před kamerou je vždycky horší. Postoj nemám ideální, ale projev hodnotím celkem pozitivně, nemám s tím problém. Raději mám dialog, když někdo

souvisleji. Nezbavil se pomocného „éé“, i když s tím zřejmě pracuje. Při druhém výstupu více kontaktoval publikum, hlídá si udržovat oční kontakt, i když občas nahlédne do papíru.	Jako pozorovatel jdu s tím, co student předkládá, zaujme mě.	artikulaci. Místy je roztěkaný, celkově suverénní, někdy hledá „pomoc“, souputníka v publiku, který by měl stejný názor. Z obou výstupů jsem měl dojem, že studenta bavily, v prvním byl pobavený, ve druhém řekl, co si opravdu myslí. Byl přirozený, gesty se doprovázel podle tématu, ve druhém případě vstoupil na tenký led svým nážorem.	výkony jsem vnímala jako podobné, první byl uvolněnější, vtipnější, druhý více soustředěný. V projevu užívá pauzy, hovoří s rozmyslem, rozvahou. Projev je příjemný, zvláště díky úsměvu.	případě byl vtipný, rýsovala se slibná pointa, z prvních pokusů mi připadal nejpřirozenější. Je si vědom toho, že má zaujmout posluchače. Zaujal i ve 2. případě, a to ani ne obsahem slov, ale způsobem projevu. Je suverénní, sebevědomý – přiměřeně. Sebevědomí mu zřejmě dává čas i na pauzy, podvědomě hledá souhlas publika. Domnívám se, že má jasně dané své etické hodnoty.	druhý něco do diskuse přinese. Seminář mi pomohl, pracovali jsme takto často, naučil jsem se formulovat myšlenky, empatii. Bylo to pro mě přínosnější, než teorie. V jiných seminářích jsme pouze prezentovali slidy power- pointů. Zajímalo by mě komunikační cvičení zaměřit na manažerské projekty.
--	--	--	---	--	---

Tab. 22 D.D.Komentáře k videozáznamům

Shodné jevy u komentářů pozorovatelů, nejvýraznější postřehy

Výkon studenta v obou výstupech působil na nezávislé pozorovatele pozitivně. Kladně zejména vnímají přirozenost projevu, charisma, sebevědomí, ale ne sebestřednost projevu, úsměv studenta, frázování („sebevědomí mu zřejmě dává čas i na pauzy“ , „z prvních pokusů mi připadal nejvíce přirozený“ – L.P., „z obou výstupů jsem měl dojem, že studenta bavily“ – J.S., „první

i druhý výstup si užíval, úsměv není nepřírozený“ – L.Š., „jako pozorovatel jdu s tím, co student předkládá, zaujme mě“ – P.Č.).

Druhý výkon vnímají pozorovatelé jako klidnější, koncentrovanější („při druhém pokusu byl student klidnější“ – L.Š., „druhý výstup byl více soustředěný“ – A.M., „ve druhém případě už nemá tělo tak rozpořhybované“ – P.Č.). Nedá se však říci, že by první výstup pozorovatelé hodnotili negativněji, spíše to charakterizují jako dva odlišné výstupy, ne, že je jeden výrazně kvalitativně lepší. Ačkoli „v detailech rozdíl je, ve druhém případě už nemá tělo tak rozpořhybované“ – P.Č., „při druhém výstupu mluvil lépe – souvisleji“ – L.Š.

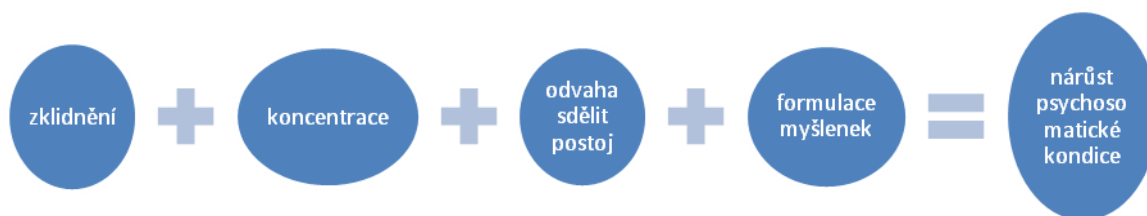
Ke zlepšení studentova komunikačního projevu doporučují pozorovatelé práci na artikulačních prostředcích („měl by vylepšit artikulaci, někdy mu není rozumět“ – A.M., „měl by zlepšit artikulaci“ – J.S.). Jako kladný rys projevu hodnotí pozorovatelé kontakt s publikem – „při druhém výstupu více kontaktoval publikum, hlídá si udržovat oční kontakt, i když občas nahlédne do papíru“ – L.Š., „někdy hledá „pomoc“, soupevníka v publiku, který by měl stejný názor“ – J.S., „podvědomě hledá souhlas publika“ – L.P.

Pozitivní jev je i formulace vlastního názoru studenta na výuku na UTB, který zveřejňuje ve druhém projevu – pozorovatelé hodnotí jeho etický postoj, odvahu říci nahlas provokativní myšlenku.

Všichni pozorovatelé se shodují v tom, že student má velké komunikační předpoklady a dovede si přirozeně získat posluchače, přitom však jeho projev působí nenuceně.

Student sám komentuje výstupy tak, že většinou problém vystupovat na veřejnosti nemá, ale zároveň mu pomohlo i zkoušení podobných úkolů v seminářích, kdy se naučil „formulovat myšlenky“.

Celkově nárůst psychosomatické kondice nezávislí pozorovatelé nehodnotí jako výrazný posun, ale spíše v oblasti koncentrace studenta. V porovnání (kontrastu) s ostatními vystupujícími jeho projev vnímají jako kvalitní již na začátku.



OBR. 104 KONKRÉTNÍ NÁRŮST PSYCHOSOMATICKÉ KONDICE D.D. PODLE KOMENTÁŘŮ

Celková úroveň studentova komunikačního projevu je, ve srovnání s jeho spolužáky, poměrně vysoká. Na základě komentářů nezávislých pozorovatelů, jeho vlastního sebehodnocení i aktivit v semináři se domnívám, že předkládané úkoly pro něj byly zábavné, ale na druhou stranu ne tak náročné, jako pro ostatní účastníky. Přirozené předpoklady k vystupování na veřejnosti je třeba formovat dále, na „vyšším“ stupni. Ačkoli se student do aktivit s chutí zapojoval, přemýšlel nad jejich přínosem pro sebe sama a také si různé varianty komunikace mohl vyzkoušet, v tomto případě bych doporučovala pokračovat v obdobných aktivitách v již náročnější podobě.

Podle výpovědí studenta však byl i takto koncipovaný seminář pro něj přínosný. V dotazníkovém šetření uvádí zlepšení téměř ve všech oblastech, kterými jsme se zabývali. Nejvíce, podle jeho výpovědi, mu pomohly semináře získat jistotu v projevu, která pramenila z častého zkoušení a zpětných vazeb k jeho výstupu.

V reflektivních zpětných vazbách je vidět zodpovědný přístup k analýze cvičení, kdy student rozkrývá významy jednotlivých aktivit pro vlastní osobnostní růst, rozvíjí úvahy nad tématy hodin, hledá vlastní postoj k problému. Jako velmi pozitivní rys hodnotím chuť studenta dále na sobě pracovat a rozvíjet se v oblasti komunikačních dovedností, která mezi řádky prostupuje každou reflexí a i výstupy, zaznamenanými na kameru.

Jako další příjemný rys studentovy práce v semináři hodnotím i konstruktivní návrhy na další aktivity v hodinách, které by si přál realizovat.

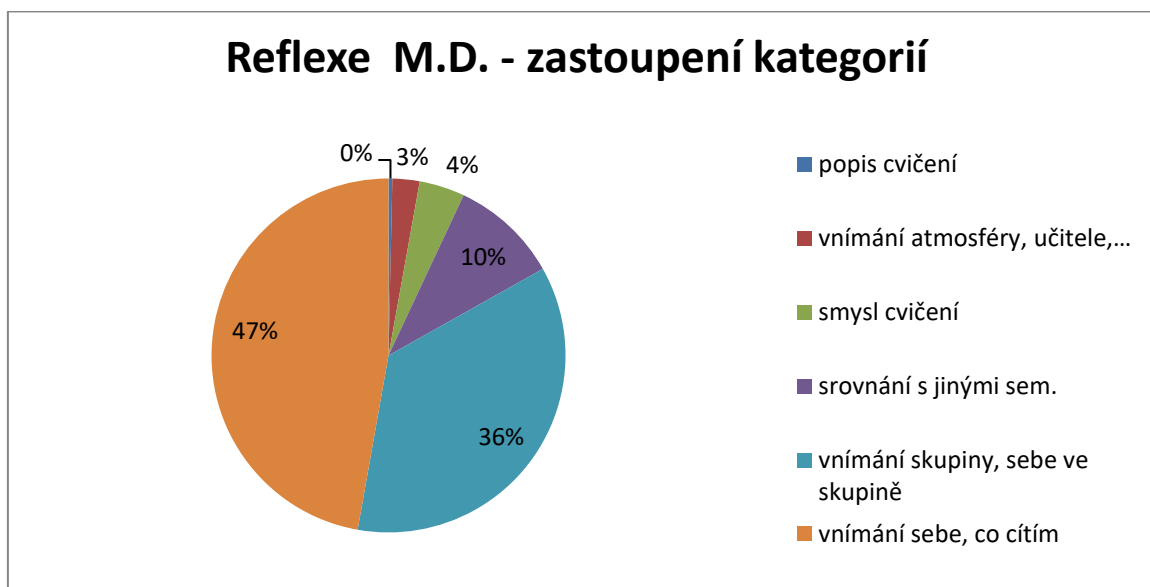
Nárůst psychosomatické kondice u studenta nenastal v razantním zlepšení komunikačních dovedností. Spočíval spíše v nárůstu chuti do zkoušení různých komunikačních situací (a s tím související hledání nejlepší „strategie“ svého výstupu – nejefektivnější, nejzábavnější pro publikum). Seminář studentovi umožnil nalezení větší jistoty v komunikačním projevu, s čímž souvisí také větší připravenost předstoupit před publikum a vědomě jednat, komunikovat s ním.

SYNTÉZA VÝSLEDKŮ ANALÝZA KVALITATIVNÍCH DAT U STUDENTKY MAGDALÉNY D.

ANALÝZA REFLEXÍ MAGDALÉNY D.

PRIMÁRNÍ ANALÝZA REFLEXÍ MAGDALÉNY D.

Reflexivní styl Magdalény D.



OBR. 105 M.D. KATEGORIE REFLEXE

Studentka se vyjadřuje v textu svých reflexí nejvíce k „vnímání sebe, co cítím“ (47% textu), zároveň také k „vnímání skupiny a sebe ve skupině“ (36% textu). Nejméně je zastoupený popis cvičení a také vnímání atmosféry, učitele (zde ale kategorie často splývala s oblastí „vnímání sebe, co cítím“).

Studentka se výrazně zaměřuje na kategorie „vnímání sebe“ a „vnímání skupiny“ (viz tab.23). Např. „popis cvičení“ se objevuje pouze v 5. reflexi, a to v pouhých devíti slovech. Reflexe, zaměřené na sebevnímání (jako má M.D.), hodnotím jako vhodný způsob podpoření nárůstu psychosomatické kondice.

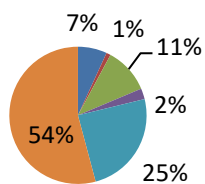
Pořadí semináře	Popis cvičení	Vnímání učitele, atmosféry, akceptace metod	Smysl cvičení, schopnost zobecnit smysl do praxe	Srovnání s jinými semináři	Vnímání skupiny, sebe ve skupině, popsat a hodnotit změny, jevy, situace	Vnímání sebe, zpětná vazba k sobě, mé názory, popsat, co cítím
1.	0	8	77	0	100	99
2.	0	0	0	0	105	156
3.	0	0	0	0	51	241
4.	0	0	0	0	200	62
5.	9	0	0	0	86	149
6.	0	0	18	0	80	24
7.	0	0	0	0	70	76
8.	0	18	0	0	96	115
9.	0	0	0	96	9	194
závěr	0	38	12	159	130	105
celkem	9	64	107	255	927	1218

Tab.23 Číselné vyjádření reflektivního stylu M.D.

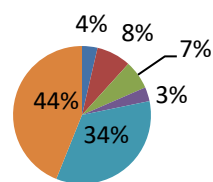
Srovnání reflektivních stylů ostatních studentů se stylem Magdalény D.

Jak bylo patrné již výše, studentka zdůrazňuje v reflexích zejména vlastní pocity, vnímání sebe, co cítila v průběhu semináře. I ve srovnání s ostatními studenty ji v této kategorii pouze jeden student „procentuálně převýšil“.

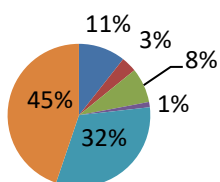
Reflexe D.D. - zastoupení kategorií



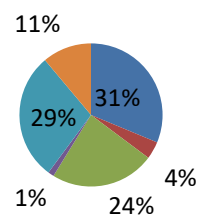
Reflexe M.K. - zastoupení kategorií



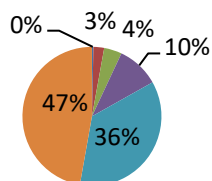
Reflexe M.P. - zastoupení kategorií



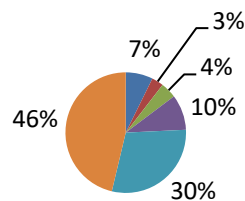
Reflexe E.M. - zastoupení kategorií



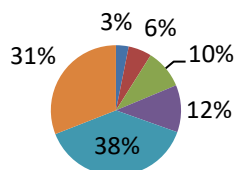
Reflexe M.D. - zastoupení kategorií



Reflexe J.Z. - zastoupení kategorií



Reflexe V.V. - zastoupení kategorií



Legenda:

popis cvičení
 vnímání atmosféry, učitele
 smysl cvičení
 srovnání s jinými semináři
 vnímání skupiny, sebe ve skupině
 vnímání sebe, co cítím

OBR. 106-112 SROVNÁNÍ REFLEKTIVNÍCH STYLŮ

SEKUNDÁRNÍ ANALÝZA REFLEXÍ MAGDALÉNY D.

Reflexe této studentky jsou zajímavé tím, že přístup pisatelky k předmětu je spíše opatrný, negativní, kritický. Zároveň je z textu ale evidentní snaha o to, potlačit svůj počáteční postoj a přistupovat k semináři otevřeně, aktivně, doufat v jeho přínos pro komunikační kondici studentky.

Hlavním rysem výpovědí je velká upřímnost pisatelky ve sdělování názorů a postřehů z hodin. Kromě poměrně výrazně zastoupeného emočního hodnocení jevů ve skupině, jednání spolužáků atd., se studentka snaží komentovat svoje vlastní komunikační projevy, osobní posuny např. ve výstupu před publikem, kdy hledá cesty, které jí komunikační projev usnadní. Pozitivně hodnotím autorčinu odvahu přiznat, že se jí některá cvičení nelíbila, vypsát konkrétní reakce spolužáků, které ji „naštvaly“ atd.

V závěru celkově seminář hodnotí pozitivně, přirovnává jej k ostatním, které již absolvovala a v této konkurenci upřednostňuje formát semináře SOKU. Také uvádí několik osobních přínosů, které díky SOKU nastaly, mezi něž patří např. větší pochopení jednání ostatních lidí, zdokonalení se v mluveném projevu na veřejnosti a možnost vyjádřit vlastní názor.

Nyní konkrétně k několika často zmiňovaným tématům v reflexích studentky.

První velké téma ve výpovědích je uvědomění si svého komunikačního projevu. Jedná se o pocit nejistoty při samostatném mluveném projevu na veřejnosti, např. „...nejhorší je pro mě mluvit sama před lidmi. Když jsem ve dvojici, může se dívat i na svůj protějšek a nemusím se zajímat o „publikum“, takže se mi lépe přemýšlí a rychleji reaguji...moc mávám rukama a taky, když si nejsem něčím jistá, tak můj obranný mechanismus je smích...ani nevím, jak jsem prezentaci zvládla, byla jsem rozhozená z toho tématu...“ Na druhou stranu ve skupině se studentka vyjadřuje bez větších obtíží, i při výstupu na veřejnosti. Např. „...já mám docela velkou představitost, takže jsem s tím problémy neměla...vyprávění příběhu nebylo až tak náročné cvičení... v prvním případě mi na téma vůbec nevadilo mluvit a byla to zábava, protože jsme se okamžitě navzájem pochopili...“ Osobně se domnívám, že nejistota projevu se v průběhu semináře u studentky zmenšovala, neboť jak závěrečné reflexe, tak i projev před kamerou jsou více sebevědomé. (Při druhém natáčeném výstupu si studentka vytáhla téma „sex“ a domnívám se (podpořeno i diskusí s jejími spolužáky), že v momentě, kdy se vnitřně rozhodla i na takto obtížné téma hovořit, překonala jeden ze svých velkých komunikačních bloků, k čemuž by na začátku semestru zřejmě neměla odvahu.)

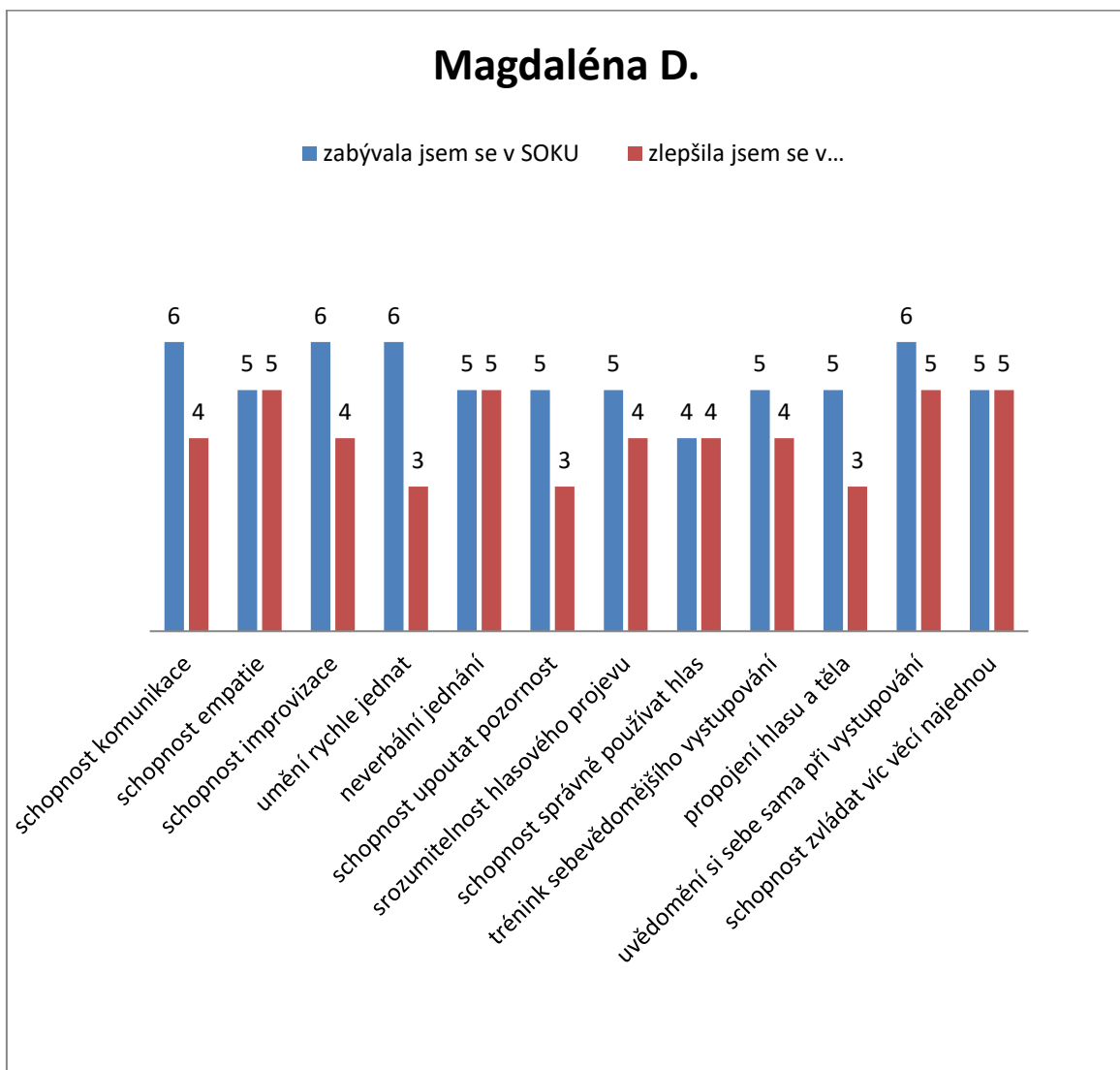
V průběhu seminářů se vyskytlo několik momentů, které studentku překvapily, nebo na ni jinak emočně zapůsobily. Tyto dojmy sděluje v reflexích. Jednalo se například o zjištění: „...někdy jsem byla až překvapená, jaké asociace si moji kolegové při přiřazování zvolili...docela mě překvapilo, že se mi dobře spolupracovalo ve dvojici...dost mě naštvalo, že nebyly ani trošku

ochotné udělat kompromis...nepochopila jsem jednu věc – podle mého názoru tak zabil pokus celé skupiny o to, abychom se na něčem domluvili ... byla jsem celkem zklamaná, protože to nebyla naše týmová práce...byla jsem naštvaná, protože jsem si vylosovala dost blbé slovo...”

Svoji práci ve skupině studentka průběžně glosuje. Z textu vyznívá, že vidí svoji roli jako pasivní, neboť se obává negativních následků své aktivity (ovšem v průběhu semináře její aktivita stoupne – viz „nespokojený“ komentář v poslední ukázce): „...taky jsem se zařadila mezi lidi, co se nechali tahat sem a tam...ne, že bych nechtěla spolupracovat, ale když je kolem mě moc lidí, tak se snažím tak nějak splynout s okolím a nevyčnívat... vždycky mám strach, že něco udělám špatně a tím to pokazím celé skupině...já sama bych na řešení asi nepřišla, ale dva jedinci se ujali iniciativy a navigovali nás...i když jsme měli jeden z nejlepších výstupů, byla jsem celkem zklamaná, protože to vůbec nebyla naše týmová práce, ale práce jednoho jednotlivce, který umí dobře volit slova a zaujmout publikum...” Celkově však vidí efekt předmětu z úhlu skupinové spolupráce jako zlepšení komunikace mezi spolužáky, získání nových přátel a možnost pochopení ostatních lidí ve skupině.

Několikrát se studentka vyjadřuje pochvalně o formě semináře a přátelskému vedení ze strany lektorky. Upřednostňuje práci v menší skupince a v netradičním prostoru – např. sezení v kruhu, bez lavic. Také „rozmanitost“ cvičení, kdy „každý si mohl najít alespoň jedno, které se mu líbilo“. Závěrečnou reflexi končí konstatováním: „Na závěr bych chtěla říct, že SOKU jako předmět má určitě smysl a myslím si, že mně osobně dala forma seminářů více, než kdybych se ve zkouškovém nabííovala nějakou učebnicí o komunikacích nazpaměť a za pár dní stejně všechno zapomněla.“

PŘÍNOS SEMINÁŘE PRO MAGDALÉNU D., ZAZNAMENANÝ V SEBEPOSUZUJÍCÍM DOTAZNÍKU



OBR. 113 M.D. PŘÍNOS SEMINÁŘE

Jednotlivé stupně škály vyjadřují:

- 6 - zcela souhlasím**
- 5 - souhlasím**
- 4 - spíše souhlasím**
- 3 - spíše nesouhlasím**
- 2 - nesouhlasím**
- 1 - rozhodně nesouhlasím**

Jak z grafu vyplývá, studentka u všech složek komunikačních dovedností zaznamenala, že jsme se jimi v semináři zabývali.

Osobní přínos vidí (červený sloupec je nejvyšší) u „schopnosti empatie“, „uvědomění si neverbálního jednání“, „uvědomění si sebe sama při jednání na veřejnosti“ a u „schopnosti

zvládat více věcí najednou“. Zde uvádí hodnoty 5, to znamená souhlas s výrokem „zlepšila jsem se“.

Naopak, spíše nesouhlasí s osobním zlepšením v oblastech „umění rychle jednat“, „schopnost upoutat pozornost“ a „propojení hlasu a těla“, kde se zlepšením spíše nesouhlasí (hodnota 3).

Tato zpětná vazba zřejmě souvisí s celkovým sebehodnocením studentky, které lze podrobněji analyzovat ve zpětných vazbách (např. u práce s tělem se studentka hned v úvodních reflexích vyjadřuje k vlastní nejistotě v této oblasti, zřejmě celoživotní).

Celkově tedy studentka vnímala smysl aktivit, vnímá také zlepšení v pěti z vyjmenovaných oblastí psychosomatické kondice. Zvláště zlepšení v oblasti „uvědomění si sebe sama při vystupování“ lze v kontextu studentčina sebepojetí považovat za významné.

KOMENTÁŘE POSUZOVATELŮ K VIDEOZÁZNAMŮM MAGDALÉNY D.

L.P.	P.Č.	J.S.	A.M.	L.Š.	Studentka
Vystupování této studentky je pro mě na nižší, než vysokoškolské úrovni. Nepřipadá mi vyspělá na to, co je zde úkolem dělat. Nevnímám ji jako introverta, ale spíše jí v projevu chybí sebekontrola, schopnost „ukočírovat“ svoje projevy. Působí na mě i částečně jako alibista – na začátku obou projevů se omluví, proč se nemůže vyjádřit, schovává	Úroveň vystupování studentky vnímám jako daleko nižší, než je její skutečný věk. Připomíná mi výstup pubescenta, který neví, stydí se cokoli říci. Posun nevnímám žádný. Verbální i nonverbální projevy jsou plné stydlivosti.	Ze studentky mám pocit, že se ve druhém výkonu zlepšila, ale spíše vnitřně, na venek se dopouští stejných chyb, zlovyků. Nejspíš je to změna v ní samotné. V prvním pokusu na mě působila jako naprosto pod stresem, často byly patrné myšlenkové	Studentka má zřejmě potíže se soustředěním, pořád se směje – tím se asi uvolňuje. Projev pro mě není adekvátní věku. Cítím z ní vnitřní zábrany, nervozitu, psychické problémy. Zadání úkolu nemohla přečíst, zřejmě také zapůsobily nervy. U druhého	Studentka je zřejmě stydlivá, introvertní, asi má problémy s tím, vystupovat na veřejnosti. Posun dál jsem nezaznamenala. Možná byl v tom, že se v druhém pokusu o něco méně hystericky smála. Zde nejistotu nevnímám jako např. otázku vylosování vhodného tématu, je to vnitřní problém	První projev mi přišel lepší, ve druhém jsem byla totálně rozhozená tématem. Smích je můj obranný mechanismus. Připadá mi, že často „máchám“ rukama. Myslím si, že trénink (seminář) pomůže v projevu, každý si to mohl několikrát

se za něco. Držení těla má rozhozené, celkově je nekoncentrovaná. Nedovedu si ji představit např. na obchodním jednání, ačkoli její osobnost na mě působí v podstatě sympaticky.	Cítím z ní obavy ze ztrapnění, pocit trapnosti, nejistoty.	zkraty. V projevu si není jistá, „plácá se v něm“ – gesty, smyslem své řeči. Ve druhém projevu jsem se o ni „méně bál“. Domnívám se, že se zlepšila v mínění sama o sobě, téměř zavtipkovala, přestala se tak bát. Při prvním pokusu ji zřejmě absurdita tématu osvobodila v tom, říkat vlastní názory, ve druhém byla za sebe. Styděla se o tématu mluvit, za hlavní plus považuji fakt, že přesto „mluvila“.	projevu na ni bylo nejspíše hodně těžké téma. Tělo studentce reaguje podle toho, co vysílá mozek – je to „dokonalý“ synchron.	studentky.	zkusit, to jsem v jiných seminářích nezažila.
--	--	--	---	------------	---

Tab. 24 M.D.Komentáře k videozáznamům

Shodné jevy u komentářů pozorovatelů, nejvýraznější postřehy

Pozorovatelé se shodují v tom, že ve výkonu není patrný téměř žádný posun (alespoň navenek). Často uvádějí, že projev studentky pro ně nebyl adekvátní jejímu věku. Za negativní jev označují nervózní smích studentky a celkovou nekoncentrovanost. Jeden z pozorovatelů zaznamenal poměrně obtížné druhé téma, které si studentka vylosovala („sex“) a dává v potaz, zda pouhé odhodlání se k výstupu i na toto téma neznamená vnitřní posun studentky.

Studentka sama hodnotí svůj druhý výstup jako horší, zejména z důvodu obtížného tématu.

Přihlédnou-li k jednotlivým reflexím a také k vyjádření ostatních studentů, kteří i v reflexích pozitivně hodnotí samotné realizování druhého výstupu, ač byl na takto „handicapující“ téma, lze projev studentky okomentovat takto:

- Základní komunikační výbava studentky (v oblasti improvizace) není zcela adekvátní jejímu věku (v negativním slova smyslu). Vzhledem k oboru, který studentka studuje, a zaměstnání, k němuž obor studenty profiluje, je výbava nedostatečná, spíše nevhodná,
- Studentka ještě nemá zcela zvládnuté uvědomění si vlastního jednání, reakce těla atd.,
- Na druhou stranu lze jako pozitivní uvést, že si studentka začala svoje nedostatky uvědomovat a staví se k problému aktivně, nevyhýbá se práci na svém projevu (viz také reflexe),
- V kontextu osobnosti studentky lze také velmi pozitivně hodnotit fakt, že na druhé téma vystoupila. Podle mého názoru se jedná o velký vnitřní posun, kterého by zřejmě v počátcích semináře nebyla schopná.

Pozorovatelé u vystoupení studentka nezaznamenávají viditelný posun. V komentářích se objevuje názor, že lze předpokládat posun vnitřní. To, zda k nárůstu psychosomatické kondice u M.P. došlo, lze tedy spíše vyčíst z jejích reflexí. Navenek patrný nebyl.



OBR. 114 KONKRÉTNÍ NÁRŮST PSYCHOSOMATICKÉ KONDICE M.D. PODLE KOMENTÁŘŮ

ZÁVĚR – K NÁRŮSTU PSYCHOSOMATICKÉ KONDICE MAGDALÉNY D.

Studentka seminář hodnotí jako přínosný, zdůrazňuje zejména posun v „mluvení na veřejnosti“, „pochopení ostatních lidí“ a klad vidí také v možnosti „vyjádřit vlastní názor“. Ačkoli na začátku semestru studentka vnímá celkově komunikační předměty negativně, postupně se její názor mění, na konci dojmy shrnuje jako kladné (viz závěrečná reflexe). Také koncepci SOKU vyzdvihuje nad obdobné semináře, které měla možnost zažít.

Vnější posun v projevu však není pro nezávislé pozorovatele zřetelný. Jako pozitivní jev z oblasti psychosomatické kondice by se ale dala uvést „připravenost“ vystoupit na veřejnosti v oblasti psychiky studentky (už pro ni není takový problém např. vůbec začít hovořit na obtížné téma). Na vnějším projevu a jeho zvládnutí by měla studentka dále pracovat. Je pozitivní, že se následnému zkoušení (i přes počáteční negativní postoj k předmětu) nebrání. I v této oblasti je tedy zřetelný posun.

Celkově lze konstatovat, že psychosomatická kondice studentky se zlepšuje. V tomto konkrétním případě jde spíše o změnu celostního postoje studentky ke komunikačním disciplínám a o bourání vnitřních komunikačních bariér.

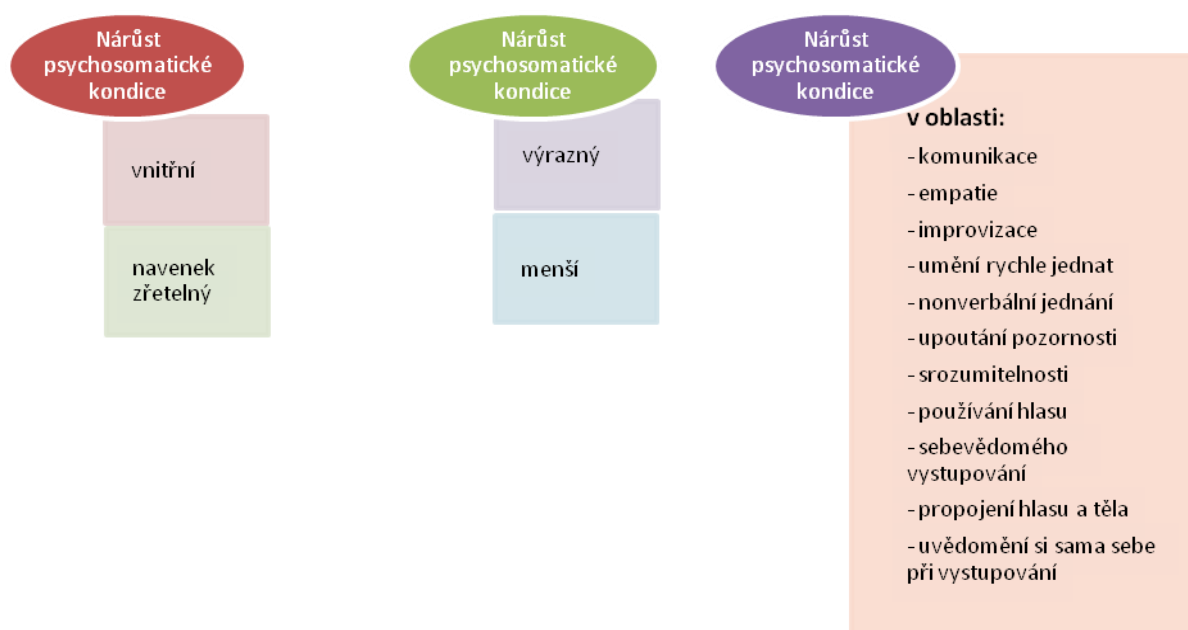
FÁZE 3: VYHODNOCENÍ DAT – VÝSLEDKY KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU

Vzhledem k tomu, že výzkum prokázal u každého vybraného studenta nárůst psychosomatické kondice, pozornost výzkumníka přesouvá od oblasti „zda“ došlo k nárůstu k oblasti „jak se projevil“ nárůst psychosomatické kondice - abych nyní mohla výsledky zpřehlednit.

Nárůst kondice posuzují podle **sebehodnocení** samotných studentů, a také z hodnocení **nezávislých pozorovatelů**.

Lze vymezit rozdílné „**podkategorie**“ kondice, u kterých došlo k vzestupu. Také je zřetelná odlišná míra „**niternosti**“ nárůstu (u některých studentů byl nárůst zaznamenán pouze jimi samotnými a nejbližším okolím, u jiných se na něm shodli i nezávislí pozorovatelé).

U některých studentů byl zaznamenán **menší nárůst** kondice, což bylo způsobeno zejména kvalitní počáteční vybaveností v komunikační oblasti. Většina studentů ale pracovala na budování základů psychosomatické kondice; také ve zpětných vazbách uvádějí, že seminář byl pro ně jeden z prvních kurzů, kdy začali takto aktivně pracovat na rozvíjení sebe sama. U „začátečnicků“ byl přirozeně nárůst psychosomatické kondice výraznější.



OBR. 115 POSUZOVÁNÍ NÁRŮSTU PSYCHOSOMATICKÉ KONDICE

Konkrétně je nárůst psychosomatické kondice u vybraného vzorku studentů vyjádřen tabulkou 25 (na základě předchozího rozdělení).

jméno studenta	„niternost“ nárůstu psychosomatické kondice	„velikost“ nárůstu psychosomatické kondice	nejvýraznější oblast nárůstu psychosomatické kondice
Eva M.	vnitřní i vnější nárůst	výrazný nárůst	nonverbální jednání, propojení hlasu a těla + nezávislí pozorovatelé: nonverbální jednání, jistota, přirozenost
Magdaléna P.	vnitřní i vnější nárůst	výrazný nárůst	schopnost empatie, neverbální jednání, schopnost upoutat pozornost, umění rychle jednat + nezávislí pozorovatelé: zklidnění, kultivovanost
Michaela K.	vnitřní i vnější nárůst	výrazný nárůst	improvizace, umění rychle jednat, srozumitelnost hlasového projevu, schopnost správně používat hlas, sebevědomější vystupování + nezávislí pozorovatelé: zklidnění, jistota, kultivovanost
Veronika V.	vnitřní i vnější nárůst	výrazný nárůst	uvědomění si sebe sama při vystupování, nonverbální

jméno studenta	„niternost“ nárůstu psychosomatické kondice	„velikost“ nárůstu psychosomatické kondice	nejvýraznější oblast nárůstu psychosomatické kondice
			komunikace + nezávislí pozorovatelé: artikulace, celkové uklidnění, snaha na sobě pracovat
Jitka Z.	vnitřní i vnější nárůst	výrazný nárůst	komunikace, improvizace, srozumitelnost hlasového projevu, schopnost správně používat hlas, propojení hlasu a těla, uvědomění si sebe sama při vystupování + nezávislí pozorovatelé: jistota, zklidnění, zkušenost, nonverbální komunikace, méně nervozity, roztěkanosti, uspořádanost projevu
David D.	vnitřní i vnější nárůst	menší nárůst	komunikace, improvizace, umění rychle jednat, schopnost upoutat pozornost,

jméno studenta	„niternost“ nárůstu psychosomatické kondice	„velikost“ nárůstu psychosomatické kondice	nejvýraznější oblast nárůstu psychosomatické kondice
			srozumitelnost hlasového projevu, propojení hlasu a těla, uvědomění si sebe sama při vystupování, komunikace v týmu + nezávislí pozorovatelé: zklidnění, koncentrace, schopnost formulovat vlastní názor
Magdaléna D.	vnitřní nárůst	výrazný nárůst	empatie, nonverbální jednání, uvědomění si sebe sama při jednání na veřejnosti, schopnost zvládat více věcí najednou + nezávislí pozorovatelé: neshledávají viditelný posun, ale vnitřní

Tab. 25 Nárůst psychosomatické kondice studentů

SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU, JEJICH DISKUSE A ZÁVĚRY

ÚVODEM: „MOJE CESTA K PSYCHOSOMATICE“

Od roku 2000 jsem začala studovat na Janáčkově akademii múzických umění v Brně v ateliéru Dramatická výchova. Metody výuky i způsob, jakým s námi jednali učitelé, byl příjemně odlišný od zkušenosti, kterou jsem měla na střední a (jiné) vysoké škole. Důležitý byl jakýsi „humanistický“ podtext celého vyučování, povzbuzování studentů do vlastního, tvůrčího řešení problémů. Vše logicky ústilo ve svébytný rozvoj osobnosti každého studenta, který byl podpořený citlivým vedením a nenásilným, hravým přístupem v samotném procesu učení. Neznamenalo to ale, že jsme se neseznámili s teoretickými základy jednotlivých předmětů. Rozdíl oproti metodám výuky, které jsem dříve zažila, byl spíše v praktičnosti a tvořivosti náplně hodin a v zapojení všech studentů (ať už formou diskuse, nebo např. pohybovou aktivitou).

Napadlo mě, že by byl zajímavý cíl mého snažení převzít některé metody a postupy, které jsem na umělecké škole zažila a realizovat je na jiné vysoké škole. Týkalo se to zejména oblastí osobnostního rozvoje a s tím souvisejícího vystupování na veřejnosti, které podle mého názoru využije téměř každý v rámci své profese. První myšlenkou bylo realizovat s „neherci“ proces tvorby inscenace. Na něm přirozeně dojde ke kultivaci vlastního vystupování, řeči, uvědomění si práce s tělem. Projekt jsem chtěla realizovat na Pedagogické fakultě MU.

V té době jsem zároveň začala navštěvovat kurz Kreativní pedagogiky a pedagogické kondice na DAMU v Praze, který zaštiťovali zejména manželé Vyskočilovi. I zde mě nadchnul tvořivý, svobodný přístup, který respektoval osobnost každého studenta a pomáhal mu k jeho osobnímu seberozvoji. Praktická cesta však byla částečně odlišná. Kromě hlasové výchovy, pohybové výchovy a jiných disciplín, které jsem měla možnost poznat už na JAMU, zde hrálo důležitou roli tzv. Dialogické jednání, „specialita“ Katedry autorské tvorby a pedagogiky. Studium intenzivního kurzu na DAMU se mi otevřelo další možnost, jak přistupovat k seberozvoji studentů „nedivadelních“ škol. Prostřednictvím disciplín (či prvků z disciplín) Katedry autorské tvorby a pedagogiky. Zároveň jsem se ale nechtěla „vzdát“ původní myšlenky a neměla jsem v plánu zahrnout prvky dramatické výchovy v plánovaném projektu. Rozvoj vědomého jednání, kultivace vlastního vystupování, psychosomatická souhra člověka, rozvoj empatie při práci s partnerem...to vše byly společné rysy, na které se kladl důraz při výuce jak na DAMU, tak na JAMU.

V tu dobu jsem už začala studovat doktorandské studium na PDF MU. K původní realizaci předmětu Proces tvorby inscenace nemohlo dojít, zejména z technických důvodů (zařaditelnost, obhajitelnost předmětu, časová dotace, počet studentů v semináři). Rozhodla jsem se „zjednodušit“ svůj původní záměr na koncepci jakéhosi průpravného semináře. V něm by

účastníci zažili různá cvičení – hravá, tvůrčí, rozvíjející jejich osobnost po komunikační stránce. Cvičení by měla přímou návaznost na rozvoj psychosomatiky, tzv. „psychosomatické kondice“, kterou jsem si zvolila jako zásadní podtext celého semináře. V rámci přehlednosti jsem ještě definovala několik „podkategorií“, které, podle mého názoru, práce na psychosomatické kondici v sobě zahrnuje.

Nabízela se i možnost realizovat se studenty přímo Dialogické jednání. Ačkoli vím, že je to možné a děje se to např. na Pedagogické fakultě v Českých Budějovicích (S. Suda), po delší úvaze jsem od tohoto nápadu upustila. Zejména z důvodů, že jsem si sama nepřipadala ještě dostatečně pedagogicky vybavená k výuce pro mě tak těžko definovatelné disciplíny. Další důvod nebyl vyřčený, ale po komunikaci se studenty, o nichž jsem uvažovala jako o budoucích účastnících mého semináře, jsem rozeznala, že spíše přivítají jiný seminář, než práci na Dialogickém jednání (nerozuměli významu aktivity a celkově je koncepce nezaujala, ačkoli měli praktickou zkušenost s touto disciplínou díky grantovému projektu).

Tím se dostávám k realizaci svého výzkumu. Na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně se uskutečnilo asi šest seminářů s psychosomatickými prvky, které měly zejména význam v průpravě studentů pro vystupování na veřejnosti. Určené byly pro studenty pedagogických oborů (učitelství, sociální pedagogika) a pro budoucí manažery. Byly koncipovány tak, aby každý student v nich vystupoval aktivně, vyzkoušel si co nejvíce činností a byly mu nastíněny cesty, jak by dále mohl rozvíjet svůj komunikační potenciál (=psychosomatickou kondici).

Plány s sebou nesly (díky výše naznačeným požadavkům) mnohé problémy, např. počet studentů na hodinách. Obdobný technický problém, než k samotné výuce došlo, byly i učebny.

Samotný přístup studentů k předmětu byl z počátku nedůvěřivý. Již v průběhu semestru byla ale zřejmá pozitivní změna v jejich přístupu, někteří studenti zdůrazňovali, že seminář je pro ně příjemné oživení, že se na něj vždy těší. Označovali jej za „školu hrou“. Tato změna mě utvrdila v předpokladu, že tvořivě zaměřený předmět i na „neherecké“ vysoké škole realizovat lze.

V tuto chvíli vyvstal metodologický problém: jakým způsobem posun studentů v úrovni psychosomatické kondice zaznamenat?

Na DAMU v současnosti tento problém řeší videonahrávkami a také volnou zpětnou vazbou – reflexí – od účastníků kurzu. Rozhodla jsem se pro obdobnou variantu. Zaznamenávala jsem krátký improvizací výstup studenta před ostatními, který probíhal obdobně na začátku a na konci semestru. Tento výstup pak komentovali nezávislí pozorovatelé i samotní studenti – vystupující. Po poradě s kolegy pedagogy jsem se rozhodla pro soukromý rozhovor se studentem ohledně jeho výstupu, shodli jsme se na tom, že komentovat sama sebe před celou skupinou může být pro mnoho účastníků stresující.

Kromě toho studenti psali zpětné vazby – reflexe – na každý seminář. Také před a po absolvování semináře vyplnili dotazníky, které byly zaměřené na sebehodnocení v oblasti komunikačních dovedností.

Jako doplňující materiál k výzkumu sloužily moje vlastní poznámky z terénu, zaznamenané neformální rozhovory se studenty, fotografie.

Nyní výsledky výzkumu předkládám k diskusi.

DISKUSE K VÝSLEDKŮM VÝZKUMU

V disertační práci byla v úvodu položena otázka, zda **absolvování předmětu s psychosomatickými prvky způsobuje nárůst psychosomatické kondice**. Otázka byla zodpovězena smíšeným výzkumem. Ten potvrdil, že k nárůstu psychosomatické kondice u zkoumaného vzorku došlo.

V průběhu však vyvstaly další otázky a podněty pro výzkumnou práci:

1. Jednou z nich je nutnost akceptace **různé úrovně nárůstu psychosomatické kondice**. Na začátku výzkumu jsem počítala s tím, že nárůst psychosomatické kondice bude evidentní v okamžiku, kdy jej zaznamenají také nezávislí pozorovatelé, kteří zhlédnou dva videozáznamy a u druhého budou evidovat rozdíl (k lepšímu). Tento předpoklad se nesplnil zejména ze dvou důvodů. První byla délka videozáznamu, díky níž se vyjádření pozorovatelů dalo hodnotit spíše jako doplněk výzkumu. Druhý důvod byl rozdílný nárůst psychosomatiky u účastníků, pouze u některých byl i viditelný. Jako podnět pro diskusi může tedy posloužit otázka: Je reálné, aby nárůst psychosomatické kondice byl u všech účastníků stejně velký? Lze i posun niterního charakteru (který spočívá např. ve změně postoje k vystupování na veřejnosti) hodnotit jako pozitivní změnu? Osobně chápu i tuto změnu jako přínosnou – zejména v kontextu osobnostního rozvoje studenta.
2. Mezi dílčí výzkumné otázky patří **problematika celkové koncepce** semináře v kontextu s tím, jestli ji vnímali studenti/účastníci. Zejména v předvýzkumu se vynořil problém, zda účastníci nevnímají seminář jako „volnočasové aktivity pro ukrácení času“, neboť průběh semináře po nich nevyžadoval stejný typ účasti jako např. teoretické přednášky a byl spíše „relaxační“ – jak studenti sami uvádějí. Na druhou stranu byli schopni rozkrýt, jaký význam měly jednotlivé aktivity, což odporuje pojetí semináře jako pouhé „zábavy“. Otázkou k diskusi však zůstává, jestli by si studenti měli být vědomi i specifického teoretického zakotvení koncepce semináře (psychosomatika, KATAP, dramatická výchova, herecká propedeutika). Nebo zda se dá považovat za dostatečné, že účastníci zaznamenali pozitivní

přínos pro vlastní vystupování (a není třeba znát teoretické ukotvení metod podrobnějším způsobem)? Osobně jsem se přiklonila spíše k druhé variantě, ačkoli teoretické ukotvení koncepce studentům částečně objasňováno bylo.

3. Další otázka, která se v průběhu výzkumu objevila, se týkala **schopnosti studentů formulovat písemně vlastní názor** a zaujímat osobní stanovisko k realizovaným aktivitám. Zejména v předvýzkumu se objevily problémy studentů v této oblasti. Ačkoli v samostatném výzkumu byla zvolena „pomocná metoda“ ve formě pomocných otázek k reflexi, která zřejmě přispěla ke zkvalitnění reflektivních výpovědí studentů, do budoucna by bylo podnětné zamyslet se nad schopností studentů formulovat vlastní názor a v případě problémů navrhnout řešení (např. ve formě semináře či průpravného kurzu).
4. Získala jsem zkušenost, že studenti zejména „nehumanitních“ oborů potřebují ke všem aktivitám **přesné zdůvodnění**. Pak je zkoušejí s chutí. Při pedagogické práci jsem často hledala způsob, jak studentům zároveň podstatu cvičení zdůvodnit a zároveň jim ale naznačit, že neexistuje jedno, striktně dané řešení, že se jedná o proces, individuální tvůrčí cestu. Technicistní řešení formou „návodů“, jak vystupovat, jsem v duchu zamítla už od začátku. Důležitá pro mě byla přirozenost a individualita každého účastníka. Někdy je však obtížné účastníkům tento úhel pohledu vysvětlit. „Návod“ je v očích některých z nich nejjednodušší varianta.

DISKUSE METODOLOGIE VÝZKUMU

KVANTITATIVNÍ ČÁST VÝZKUMU:

validita nástroje měření, tj. dotazníku:

- metoda zpracování vstupního a výstupního dotazníku (Párový t-test) byla reliabilní i validní.
- pro potřeby dalšího výzkumu bych doporučila buď zestručnit druhý dotazník tak, aby se jeho rozsah podobal prvnímu, nebo naopak více využít další části druhého dotazníku (rozšířit škálu výzkumných otázek). Takto mnohá nasbíraná data slouží pouze pro interní potřebu výzkumníka, z důvodů rozsahu práce je nelze všechna uvést a analyzovat.
- použití Likertových škál (stupnice souhlasu s výrokiem 1-6) považuji za vhodné. Úmyslně zde není zařazena středová hodnota (zvolený sudý počet variant odpovědí), aby se

předešlo centrální tendenci výpovědí a účastníci byli postaveni před nutnost „rozhodnout se“.

- polostrukturované rozhovory na konci semináře, ve kterých studenti hodnotí přínos semináře, považují za adekvátní zejména z hlediska vhodného uzavření semestru, kdy účastníci mají možnost se ještě jednou k absolvovanému semináři vyjádřit a porovnat své názory s ostatními. Pro potřeby výzkumu ale tato metoda není nutná, neboť materiály, získané ze záznamu rozhovorů, jsou obdobné, jako materiály výpovědí z dotazníků.
- poznámky výzkumníka považují za vhodný doplněk ke komentáři zejména výsledků kvalitativního výzkumu, neboť mohou lépe objektivizovat situaci (skupinu, prostředí atd.). Pro výzkum samotný však byly důležitější výpovědi účastníků.
- fotografie ze seminářů a videonahrávky seminářů slouží jako doplnění celkového obrazu výzkumu. Jejich využití jako hlavního výzkumného nástroje bych (případně) doporučila pro kvalitativní výzkum.

KVALITATIVNÍ ČÁST VÝZKUMU:

- reflexe psané formou volné výpovědi hodnotím jako vhodný prostředek k získání informačního materiálu pro výzkum. Z předvýzkumu byla zjištěna tendence studentů k popisnosti aktivit (místo vlastního názoru a hodnocení osobního růstu). Z těchto důvodů bych se v dalším výzkumu přiklonila k metodě pomocných otázek, které studenta opětovně nasměrují od pouhého popsání aktivity k vlastní sebereflexi.
- videozáznamy projevu studenta (srovnatelné výstupy na začátku a na konci semestru) tvoří zajímavé doplnění celkového obrazu úrovně studentových komunikačních dovedností a jejich případné kultivace. V rozsahu, v jakém proběhly ve výzkumu (2x1 minuta projevu studenta) slouží spíše jako doplňkový materiál. Také komentáře nezávislých pozorovatelů (zvolených 5 považuji za dostatečný počet) tak nemohou sloužit jako vypovídající „hodnocení“, ale jako „komentáře“. Pro další výzkum by bylo zajímavé použít záznam delší. Je ale zároveň třeba respektovat přání účastníků semináře (v předkládaném výzkumu považovali účastníci i krátký záznam za poměrně stresující situaci a k delšímu by nepřistoupili). Zřejmě by bylo vhodné realizovat delší nahrávání až např. po více semestrech semináře. U komentářů nezávislých pozorovatelů se mi osvědčila možnost nechat volnou výpověď.
- komentář studenta k vlastnímu videozáznamu považuji za vhodný, díky němu je možné získat porovnání s výpověďmi nezávislých pozorovatelů. Zároveň bych i pro další výzkum zopakovala možnost zhodnocení sebe sama pouze v malém počtu posluchačů

(ideální mezi studentem a lektorem), zvláště v případě, kdy student si sám sebou není jistý a není mu příjemné hodnotit se „na veřejnosti“.

- zpracování reflexí formou otevřeného kódování shledávám jako adekvátní pro takovýto druh výpovědi. Srovnávání „stylů výpovědí“ studentů mezi sebou vnímám jako zajímavou možnost zhodnocení.

TEORETICKÝ PŘÍNOS PRÁCE

Teoretický přínos práce spatřuji ve třech rovinách. První z nich je pokus o zjišťování nárůstu psychosomatické kondice. Nabízím cestu, kterou jsem postupovala já, možnou inspiraci zde navrženou metodologií a designem výzkumu.

Jako další teoretický přínos práce bych uvedla nabídku nového přístupu ke komunikační přípravě budoucích profesionálů „veřejně vystupujících“. V tomto případě jde o přístup s psychosomatickými prvky, který je inspirován postupy a disciplínami KATAPu DAMU a také dramatickou výchovou. Je to přístup, který předkládá originální cestu k realizaci této přípravy, který např. v zahraničí není (podle mnou zjištěných informací) zkoumaný. Několikaletá realizace semináře vedla k úpravám koncepce k pokud možno ještě větší přínosnosti pro nárůst psychosomatické kondice účastníků. Také snaha o co nejvhodnější výběr jednotlivých aktivit z inspiračních zdrojů (podle subjektivního hodnocení autorky) zapříčinila to, že výsledný model – koncepce semináře – ještě nebyl v této podobě realizovaný. Je tudíž dalším, novým přispěním do škály přístupů ke komunikačně zaměřeným seminářům.

Za třetí teoretický přínos práce lze považovat možnost rozšíření aplikovatelnosti předkládaného komunikačně zaměřeného semináře s psychosomatickými prvky. Původní cíl tohoto semináře bylo zkvalitnit komunikační dovednosti (psychosomatickou kondici) budoucích učitelů. Při teoretickém bádání jsem zaznamenala kromě potřeby komunikační vybavenosti budoucích učitelů obdobnou potřebu u budoucích sociálních pedagogů a také u manažerů. Z dalšího zkoumání vyplynulo, že výše uvedený seminář lze uplatnit v oborech Sociální pedagogika, Učitelství odborných předmětů pro střední školy a Anglický jazyk v manažerské praxi. Realizovaný výzkum na těchto oborech pak potvrdil předpoklad, že užití předkládaného semináře je vhodné a přináší obdobné (pozitivní) výsledky.

PRAKTICKÝ PŘÍNOS PRÁCE

Práce předkládá praxí osvědčený model vysokoškolského semináře, který prokazatelně kultivuje komunikační dovednosti studentů (psychosomatickou kondici), přičemž využívá prvků psychosomatiky.

Aktivity, které byly na semináři realizovány, je možné využít pro obdobně koncipované semináře na jiných vysokých školách. Pro realizaci semináře není potřeba žádné nákladné technické vybavení. Výuka probíhala v běžných učebnách po odsunutí lavic a obešla se téměř bez jakýchkoli pomůcek.

Také metodologický aparát výzkumu, zejména prostředky k získávání zpětné vazby od studentů, se výzkumem osvědčil a lze jej doporučit pro lektorskou praxi.

Kromě toho z realizace experimentálních seminářů vyplynuly také zajímavé podněty např. pro časovou dotaci, počet studentů v semináři, či zařazení předmětu ve studijním plánu. (Jako vhodná se po šestileté praxi ukázala časová dotace dvě hodiny/semestr, příp. více semestrů; studenti by byli nejvíce spokojeni s počtem do 12 účastníků ve skupině; studenti prvních ročníků chválí zařazení předmětu v začátku studia, protože jim umožnil i seznámení mezi sebou.).

Studentské hodnocení metod semináře, toho, zda jim vyhovuje aktivní a praktická forma výuky (90% studentů toto přijímalo kladně) a částečně také studentské hodnocení přístupu učitele (vyzdvihují humanistický, přátelský, otevřený přístup) může být inspirací pro zařazení obdobného semináře do výuky jinde – není třeba se tohoto netradičního způsobu vedení semináře „obávat“.

Více informací k podnětům z realizace výzkumu lze dohledat v archívu autorky práce.

PERSPEKTIVA

K dalšímu zkoumání bych navrhovala oblast metodologickou – jaké jiné možnosti (metody, postupy) by se daly využít k zaznamenání kritéria nárůstu psychosomatické kondice?

S tím souvisí také návrh ověření postupů zde uváděných, např. na širším výzkumném vzorku (ať už se jedná o větší množství studentů oborů uváděných v tomto výzkumu na jiných vysokých školách, či o realizaci experimentálního semináře se studenty jiných oborů – např. vychovatelství, učitelství pro mateřské školy atd.).

Pro mě osobně by byl velmi zajímavý výzkum, který porovnává nárůst psychosomatické kondice u studentů, kteří absolvovali dialogické jednání a u studentů, kteří absolvovali zde uváděný seminář s psychosomatickými prvky. Zajímalo by mě, zda dojde k obdobnému nárůstu psychosomatické kondice, příp. zda u studentů dialogického jednání bude nárůst větší. Tím by se zároveň nabídla odpověď na otázku, zda zapojení prvků dramatické výchovy do koncepce semináře bylo vhodné, a nebo by bylo více efektivní pokračovat v čistě „Vyskočilovské cestě“.

Přínosné by bylo také zkoumat další možnosti, jak přistupovat ke komunikační přípravě vysokoškolských studentů (které další obory a metodologie „využít“). Čím učinit seminář ještě efektivnější a pro studenty zajímavější?

- ALLHOFF, D.-W., ALLHOFF, W. *Rétorika a komunikace*. Praha: Grada, 2008.
- ANDERSON, L.W. *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. USA, Columbia, 1995.
- BARBA, E., SAVARESE, N. *Slovník divadelní antropologie: o skrytém umění herců*. Praha: Lidové noviny, 2000.
- BARRE, F.LA *Jak mluví tělo*. Praha: Triton, 2004.
- BECK, G. *Zakázaná rétorika*. Praha: Grada, 2007.
- BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001.
- BITLJANOVÁ, V. A co my – pedagogické fakulty? Dostupný z: www.ucitelskelisty.cz. BUCHTOVÁ, B. *Rétorika*. Praha: Grada, 2007.
- CICVÁREK, M. Pedagogicko-psychologická příprava očima studenta. Dostupný z: www.ucitelskelisty.cz. 2007.
- CISOVSKÁ, H. *Možnosti dramatické výchovy v rozvoji osobnostně sociální kompetence budoucích učitelů*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2005.
- ČAPEK, R. Jak také může vypadat příprava budoucích učitelů. *Moderní vyučování*, 2007, č.7, s. 9-10.
- ČERNOTOVÁ, M. Súčasný stav praktickej prípravy študentov učiteľstva na FF PU v Prešově. In MARKOVÁ, K. (ed.) *Pedagogická praxe*. Praha: UK PedF, 2003, s. 13-16.
- DARGLOVÁ, J., JURČIŠINOVÁ, E. Rozvoj kritického myslenia v pregraduálnej príprave učiteľa. *Pedagogická revue*, 2006, roč.58, č.3, s.275-291.
- DELORS, J. *Učení je skryté bohatství*. Překl. J. Kotásek. Praha: ÚIV, 1997.
- DEVITO, J.A. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada, 2008.
- DONNELLAN, D. *Herec a jeho cíl*. Praha: Brkola, 2007.
- DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009.
- EJZENŠTEJN, S.M. *Umenie mizanscény*. Bratislava: Národné divadelné centrum, 1998.
- ERKERT, A. *Hry pro usměrňování agresivity*. Praha: Portál, 2004.
- FIŠER, Z. *Tvůrčí psaní*. Brno: Paido, 2001.
- FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou*. Brno: Computer Press, 2007.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000.
- HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009.

- HAUSENBLAS, O. Cyklus panorama: Profil učitele. Dostupný z: www.ucitelskelisty.cz. HAVEL, J., ŠIMONÍK, O., ŠTÁVA, J. *Pedagogické praxe a oborové didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2008.
- HAVLÍK, R. *Názory a postoje studentů všeobecně vzdělávacích předmětů PedF UK*. Výzkumná zpráva. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001.
- HAVLÍK, R. *Výzkumy učitele a učitelské přípravy: empirický výzkum mladých učitelů základních škol – 2001*. Výzkumná zpráva. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002.
- Herecká propedeutika*. Praha: DAMU, 2006.
- HERMOCHOVÁ, S. *Hry pro dospělé*. Praha: Grada, 2004.
- HELUS, Z. Čtyři teze k tématu změny školy. *Pedagogika* 2001, roč. 51, č.1, s.25-41.
- Hic sunt leones (O autorském herectví)*. Praha: AMU, 2002.
- HLADÍK, J., RYBIČKOVÁ, M. *Škola v proměnách: Učitel-žák-učivo*. Zlín: UTB, 2009.
- Hlas, mluva, řeč. Řeč, mluva, hlas*. Praha: Divadelní akademie múzických umění, 2006.
- HOHLER, V. *Návrh metody pozorování vystoupení a videozáznamů*. Praha: Katedra autorské tvorby a pedagogiky, Divadelní akademie múzických umění, 2002.
- HORKÁ, H. Reflexe pedagogických činností a výsledků jako hodnota profesního seberozvoje. In LAZAROVÁ, B., KOLÁŘ, J. *K sobě, k druhým, k profesi: Teorie, programy a metody osobnostního a sociálního rozvoje pedagogických pracovníků*. Sborník z konference. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 95-98.
- HRKAL, J., HANUŠ, R. *Zlatý fond her I*. Praha: Portál, 2002.
- HRKAL, J., HANUŠ, R. *Zlatý fond her II*. Praha: Portál, 1998.
- HRUBÁ, J. Čím pedagogické fakulty podporují kurikulární reformu? Dostupný z: www.ucitelskelisty.cz.
- HRUBÁ, J. Návrh novely zákona o pedagogických pracovnících. Dostupný z: www.ucitelskelisty.cz.
- HELUS, Z. Cyklus panorama: Výzvy k proměnám učitelské profese. Dostupný z: www.ucitelskelisty.cz.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005.
- CHALUPA, B. *Tvořivost jako dobrodružství poznání*. Brno: Barrister a Principal, 2005.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007.
- The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press, 1994.
- CHRISTIE, D. *Assesing Teachers' Professional Development Using the New Standard for Chartered Teacher in Scotland*. Background Paper, EPICE Seminar, Belley 2003.
- JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005.

- JANÍK, T. Význam Schulmanovy teorie pedagogických znalostí pro oborové didaktiky a pro vzdělávání učitelů. *Pedagogika*, 2004, roč. 54, č.2., s.243-250.
- JURKÉ, V., LINCK, D., MIERUCH, G. *Perfekt.verspielt*. Hamburg: Körber-stiftung, 2000.
- KAICK, B.VON *Theater in der Schule*. Hamburg: Körber-stiftung, 2000.
- KASÍKOVÁ, H. Učitel ve škole konstruktivních konfliktů. In LAZAROVÁ, B., KOLÁŘ, J. *K sobě, k druhým, k profesi: Teorie, programy a metody osobnostního a sociálního rozvoje pedagogických pracovníků*. Sborník z konference. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 58-67.
- KERLINGER, F.N. *Základy výzkumu chování – pedagogický a psychologický výzkum*. Praha: Academia, 1972.
- KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. Praha: SPN, 1998.
- KNECHT, P. *Výzkum aktuálních problémů pedagogiky a oborových didaktik*. Brno: Masarykova univerzita, 2006.
- KOLÁŘ, J., LAZAROVÁ, B. *K sobě, k druhým, k profesi*. Brno: Masarykova univerzita 2008.
- KOMENSKÝ, J. A. *Vševýchova = Pampaedia*. Bratislava: Obzor, 1992.
- KOMLOSI, A. Profesor Ivan Vyskočil a Declan Donnellan v dialogu. In *Herecká propedeutika*. Praha: Divadelní akademie múzických umění, 2006, s. 37-50.
- KOTRBA, T., LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007.
- KÖNIGOVÁ, M. *Tvořivost: techniky a cvičení*. Praha: Grada, 2007.
- KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008.
- KREJČOVÁ, E. O „zavádějících“ číslech. *Moderní vyučování*, 2007, č.8, s. 11-12.
- KÜHLINGER, G., FRIEDEL, J. *Komunikační a jiné „měkké“ dovednosti*. Praha: Grada, 2007.
- KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996.
- LAZAROVÁ, B. *Vzdělávat učitele: příspěvky o inovativní praxi*. Brno: Paido, 2001.
- LAZAROVÁ, B., KNOTOVÁ, D. O čem, jak a s kým v osobnostním rozvoji. In LAZAROVÁ, B., KOLÁŘ, J. *K sobě, k druhým, k profesi: Teorie, programy a metody osobnostního a sociálního rozvoje pedagogických pracovníků*. Sborník z konference. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 38-44.
- LUKÁŠOVÁ, H. Skryté kurikulum a jeho rizika pro deprofesionalizaci pojetí přípravného vzdělávání učitelů. *Pedagogická orientace*, 2005, č.1, s.58-66.
- LUKÁŠOVÁ – KANTORKOVÁ, H. *Učitelská profese v primárním vzdělání a pedagogická příprava učitelů. Teorie, výzkum, praxe*. Ostrava: Ostravská univerzita, PedF, 2003.
- LUKAVSKÝ, R. *Být nebo nebýt: monology o herectví*. Praha: SPN, 1981.
- MACKOVÁ, S. *Dramatická výchova*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění, 2004.
- MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: Akademie múzických umění, 2007.
- MACHKOVÁ, E. *Metody dramatické výchovy*. Praha: Artama, 1999.

- MAISEL, E. *Trénink kreativity*. Praha: Portál, 2002.
- MALÁTKOVÁ, J. *Ottova encyklopedie A-Ž*. Praha: Ottovo nakladatelství, 2004.
- MAŇÁK, J.: Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 1998.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, Š., ŠVEC, V. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Masarykova univerzita a Paido, 2005.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003.
- MASTERS, R., HOUSTON, J. *Naslouchejte svému tělu*. Praha: Pragma, 1994.
- MAREŠ, J. Cyklus panorama: Příprava učitelů stojí před velkými změnami. Dostupný z: www.ucitelskelisty.cz.
- MARTINEC, V. *Herecké techniky a zdroje herecké tvorby*. Praha: Pražská scéna, 2003.
- MARUŠÁK, R. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. Praha: Portál, 2008.
- MAŘÍKOVÁ, M. *Rétorika: Manuál komunikačních dovedností*. Praha: Professional publishing, 2002.
- MÉRIEROVÁ, D. *100 námětů pro dramatickou výchovu*. Praha: Portál, 1999.
- MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada, 2003.
- MORGENSTERNOVÁ, M. Psychologická problematika interkulturních dovedností – výcvikové programy. *Pedagogická orientace*, 2006, č. 3, s. 19-32.
- MORKES, F. Truchlivé proměny pedagogických fakult. *Moderní vyučování*, 2007, č.7, s. 6-7.
- MOSLEROVÁ, N. *Interpersonální komunikace*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2004.
- MUSIL, J.V. *Pedagogicko psychologické kompetence učitele 1*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001.
- MUSILOVÁ, M. Proč již sedm let nejsem schopná napsat, co je dialogické jednání? In ČUNDERLE, M. (ed.) *Hic sunt leones- O autorském herectví*. Praha: Akademie múzických umění, 2003, s. 51-52.
- NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1998.
- NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005.
- OECD *Quality in Teaching*. Paris: 2004.
- PAVIS, P. *Divadelní slovník*. Praha: Divadelní ústav, 2003.
- PAVLOVSKÝ, P. *Teatrologický slovník*. Praha: Libri, 2004.
- PEARSON, A.T. *The teacher: Theory and Practice in Teacher Education*. New York: Routlage, 1989.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2007.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996.
- PIAGET, J., INGELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2007.
- PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004.

- POKORNÁ, J. Herecká propedeutika a dialogické jednání. In *Herecká propedeutika*. Praha: DAMU, 2006, s. 17-22.
- POKORNÝ, J. *Manuál tvořivé komunikace*. Brno: Cerm, 2004.
- PORTMANOVÁ, R. *Hry pro tvořivé myšlení*. Praha: Portál, 2004.
- PRÁŠILOVÁ, M. Profesiografie a učitelské vzdělávání. Dostupný z: www.ucitelskelisty.cz.
- PROVAZNÍK, J. Dramatická výchova a klíčové kompetence. *Tvořivá dramatika*, 2006, roč.17, č. 3, s. 10-11.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000.
- PRŮCHA, J. *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál, 2006.
- PRŮCHA, J. *Učitel*. Praha: Portál, 2002.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009.
- Psychosomatické disciplíny v přípravě pedagogů: východiska a první zkušenosti*. Brno: Paido, 2008.
- Psychosomatika a pohyb*. Praha: AMU, 2008.
- PUNCH, K.F. *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál, 2008.
- Quality in Teaching*. Paris: OECD, 1994.
- RŮŽIČKA, J. *Psychosomatický přístup k člověku*. Praha: Triton, 2006.
- REITMAYEROVÁ, E., BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba*. Praha: Portál, 2007.
- ŘEZÁČ, J. K pedagogicko-psychologické přípravě učitele. *Pedagogická orientace*, 1996, roč.6, č.18-19, s.99-102.
- SEMRÁD, J., JURÁČKOVÁ, I., ŠÍMA, V. *Průvodce sociální pedagogikou v kontextu pedagogických věd*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007.
- SLAVÍK, J. K úloze uměleckých aktivit v rozvoji osobnosti – o světatvorbě a fikčních světech. In LAZAROVÁ, B., KOLÁŘ, J. *K sobě, k druhým, k profesi: Teorie, programy a metody osobnostního a sociálního rozvoje pedagogických pracovníků*. Sborník z konference. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 105-111.
- SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., ELIÁŠOVÁ, S. *Dívej se, tvoř a povídej*. Praha: Portál, 2007.
- SMÉKAL, V. Selfmanagement jako cesta k sobě a druhým. In LAZAROVÁ, B., KOLÁŘ, J. *K sobě, k druhým, k profesi: Teorie, programy a metody osobnostního a sociálního rozvoje pedagogických pracovníků*. Sborník z konference. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 8-25.
- SPILKOVÁ, V. Priority v praktické přípravě studentů učitelství – současný stav a perspektivy. Dostupný z: www.ucitelskelisty.cz.
- SPILKOVÁ, V. Proměny vzdělávání učitelů v kontextu kurikulární reformy. Dostupný z: www.ucitelskelisty.cz.
- SPILKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2007.

- SPILKOVÁ, J. Cesta k učitelské profesi: význam osobnostního rozvoje studenta učitelství. In LAZAROVÁ, B., KOLÁŘ, J. *K sobě, k druhým, k profesi: Teorie, programy a metody osobnostního a sociálního rozvoje pedagogických pracovníků*. Brno: MU 2008, s. 81-94.
- STRAUSS, A. - CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice : Albert, 1999.
- SUDA, S. Dialogické jednání v průpravě pedagoga. In *Psychosomatika a pohyb*. Praha: Akademie múzických umění, 2008, s. 30-36.
- SVATOŠ, T. Hledání sebeobrazu v podmínkách komunikační přípravy. In LAZAROVÁ, B., KOLÁŘ, J. *K sobě, k druhým, k profesi: Teorie, programy a metody osobnostního a sociálního rozvoje pedagogických pracovníků*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 38-45.
- SVATOŠ, T. Jak absolventi reflektují svou pregraduální učitelskou přípravu. In *Poslední desetiletí v českém a zahraničním pedagogickém výzkumu*. Hradec Králové: ČAPV, 1999, s. 262 – 273.
- SVATOŠ, T. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus Univerzita Hradec Králové, 2006.
- SVATOŠ, T. *16. konference ČAPV: Pedagogický výzkum jako podpora proměny současné školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008.
- ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. Praha: Portál, 2002.
- ŠIMANOVSKÝ, Z., ŠIMANOVSKÁ, B. *Hry pro rozvoj zdravé osobnosti*. Praha: Portál, 2005.
- ŠIMONÍK, O. *Příprava budoucích učitelů*. Brno: MSD, 2005.
- ŠPAČKOVÁ, A. *Moderní rétorika*. Praha: Grada, 2009.
- ŠTECH, S. Co je učitelství a lze mu naučit? *Pedagogika*, roč. 44, 1994, č.4, s.310-320.
- ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007.
- ŠVEC, V. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2002.
- ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a ve výcviku*. Brno: Masarykova univerzita, 1998.
- ŠVEC, V. Objevování psychosomatických disciplín. In *Psychosomatické disciplíny v přípravě pedagogů: východiska a první zkušenosti*. Brno: Paido, 2008, s. 35-46.
- ŠVEC, V. Od znalostí k pedagogické kondici: nový vhled do pedagogické přípravy studentů učitelství? *Pedagogika*, 2006, roč. 51, č.1, s. 91-102.
- ŠVEC, V. Ohlédnutí za desetiletým vývojem pedagogické přípravy budoucích učitelů. *Pedagogická orientace*, 2005, č.4, s.31-43.
- ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999
- ŠVEC, V. Pedagogická příprava učitelů v proměnách a nadějích? *Pedagogika*, 2006, roč. 51, č.1, s.1-4.

- ŠVEC, V. Pedagogické dovednosti v kontextu profesionálního vývoje učitelů. KOLEKTIV: *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických schopností*. Brno: Paido, 2002.
- ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: Aspi, 2005.
- ŠVEC, V. Předpoklady rozvíjení pedagogických dovedností studentů. KOLEKTIV: *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických schopností*. Brno: Paido, 2002.
- ŠVEC, V. Sebereflexe jako nástroj profesionálního (sebe)rozvíjení začínajících učitelů. *Pedagogická orientace*, 1997, roč.7, č.3, s.2-13.
- ŠVEC, V. Zdroje utváření pedagogických dovedností začínajících učitelů. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických schopností*. Brno: Paido, 2002.
- ŠVEC, V., GREGAR, A., MATOŠKOVÁ, J. KRESSOVÁ, P. Kombinace kvalitativních metod při výzkumu tacitních znalostí manažerů. *Pedagogická orientace*, 2006, roč.16, č.3, s. 33-39.
- ŠVEC, V., HRBÁČKOVÁ, K. Znalosti učitelů-nové pole pedagogického výzkumu. In *Pedagogický výzkum: reflexe společenských potřeb a očekávání*. Olomouc: Česká asociace pedagogického výzkumu, 2005, s.306-309.
- ŠVEC, V., MAŇÁK, J. (ed.) *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004.
- TRNKA, J. *Sociální komunikace a rétorika*. Praha: VŠVS, 2005.
- TAYLOR, P. *Researching drama and arts education*. London: Falmer Press, 1996.
- URBANOVSKÁ, E. Seberefektivní dovednosti učitele. In *Poslední desetiletí v českém a zahraničním pedagogickém výzkumu*. Hradec Králové: ČAPV, 1999, s. 286-291.
- VÁCLAVÍK, V. Bludný kruh učitelského vzdělávání. Dostupný z: www.ucitelskelisty.cz.
- VALACHOVÁ, P. Aplikace prvků psychosomatiky v přípravě sociální pedagogů. *Pedagogická orientace 2008*, roč. 18, č.4, s.57-72.
- VALENTA, J. Dramatická výchova a výchova osobnostní a sociální. *Tvořivá dramatika*, 2007, roč. 18, č. 1, s. 1-8.
- VALENTA, J. Cesta k druhým aneb sociálně kompetentní učitel sociálních kompetencí. In LAZAROVÁ, B., KOLÁŘ, J. *K sobě, k druhým, k profesi: Teorie, programy a metody osobnostního a sociálního rozvoje pedagogických pracovníků*. Brno: Masarykova univerzita 2008, s. 45-57.
- VÁŠTATKOVÁ, J., FIALA, B. *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů DSP VI*. Olomouc: Votobia, 2009.
- VÁŠTATKOVÁ, J., POLÁŠEK, R. *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů DSP IV*. Olomouc: Votobia, 2006.
- VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Strom, 1998.
- VALENTA, J. *Učíme (se) komunikovat*. Praha: AISIS, 2005.
- VALENTA, M. *Dramaterapie*. Praha: Grada, 2007.

- VALIŠOVÁ, A., ŠTĚTOVSKÁ, I. Škola komunikace – komunikace ve škole. Dostupný z: www.ucitelskelisty.cz.
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007.
- VACEK, P. Cyklus panorama: Učitel a změny. Dostupný z: www.ucitelskelisty.cz.
- VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem: Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002.
- VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004.
- VAŠUTOVÁ, J. Cyklus panorama: Změna profesních požadavků na učitele. Dostupný z: www.ucitelskelisty.cz.
- VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005.
- VYSKOČIL, I. Dialogické jednání (heslo pro autorizaci). In VYSKOČIL, I. *Dialogické jednání s vnitřním partnerem*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění, 2004, s. 127-132.
- VYSKOČIL, I. *Dialogické jednání s vnitřním partnerem*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění, 2004.
- VYSKOČIL, I. Herecká propedeutika. In *Herecká propedeutika*. Praha: DAMU, 2006, s. 7-12.
- VYSKOČIL, I. Rozprava o dialogickém jednání. In VYSKOČIL, I. *Dialogické jednání s vnitřním partnerem*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění, 2004, s. 13-34.
- VYSKOČIL, I. Úvodem. In VYSKOČILOVÁ, E., SLAVÍKOVÁ, E. *Psychosomatický základ veřejného vystupování, jeho studium a výzkum*. Praha: Divadelní akademie múzických umění, 2000, s. 4-8.
- VYSKOČIL, I. Z gruntu se ptát: Proč? *Divadelní noviny*, 2005, č. 12, s.2.
- VYSKOČILOVÁ, E. K problematice otevřeného kurikula učitelského vzdělávání. *Pedagogika*, 2006, roč. 51, č.1, s. 80-90.
- VYSKOČILOVÁ, E., ŠVEC, V. Psychosomatická kondice a možnosti zjišťování jejího nárůstu (v dialogickém jednání). In KOLEKTIV AUTORŮ *Psychosomatické disciplíny v přípravě pedagogů: východiska a první zkušenosti*. Brno: Paido, 2008, s. 99-108.
- VYSKOČILOVÁ, E. Psychosomatická kondice jako základ schopnosti vychovávat. In ŠVEC, V. a kol. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno, Paido, 2002, s. 13-35.
- VYSKOČILOVÁ, E., VÁLKOVÁ, L. *Psychosomatické pojetí hlasové výchovy. Hlas individuality*. Praha: AMU, 2005.
- WAY, J. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Praha: ISV nakladatelství, 1996.
- WEINERT, F.E. Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In Rychen, D.S.; Salganic, L.H. (ed.). *Defining and Selecting Key Competencies*. Goettingen: H. and H. Publishers, 2001, s. 45-65.
- ZAHRÁDKOVÁ, E. *Teambulding – cesta k efektivní spolupráci*. Praha: Portál, 2005.
- ZELINOVÁ, M. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*. Praha: Portál, 2007.

ZOUNKOVÁ, D. *Zlatý fond her III*. Praha: Portál, 2007.

<http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich>

www.damu.cz

www.johancentrum.cz

www.utb.cz

SOUPIS OBRÁZKŮ A TABULEK

OBRÁZKY:

OBR.1 FUNKCE KOMUNIKOVÁNÍ (ZDROJ: VYBÍRAL, 2003).....	14
OBR.2 KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI (ZDROJ: D. J. VITO, 2008).	15
OBR.3 PŘEDPOKLADY UČITELE (ZDROJ: VAŠUTOVÁ 2004).....	21
OBR.4 DOMÉNY ZNALOSTÍ UČITELE (ZDROJ: ENCYCLOPEDIA OF EDUCATION, 1994).	23
OBR.5 POZNATKOVÁ BÁZE UČITELSTVÍ (ZDROJ: SCHULMAN, 1987).	23
OBR.6 PEARSON – ZNALOSTI UČITELE (ZDROJ: PEARSON, 1989).	23
OBR.7 SROVNÁNÍ – FUNKCE ŠKOLY A DELORS (ZDROJ: VAŠUTOVÁ, 2004).	25
OBR.8 OSOBNÍ KOMPETENCE UČITELE (ZDROJ: VAŠUTOVÁ, 2004).	26
OBR.9 – SEDM KOMPETENCÍ UČITELE (ZDROJ: VAŠUTOVÁ, 2004).	26
OBR.10 OSOBNOSTNÍ PŘEDPOKLADY UČITELE (ZDROJ: VAŠUTOVÁ, 2004).	32
OBR.11 ROZDĚLENÍ KOMPETENCÍ (ZDROJ: SMÉKAL, 2008).	36
OBR.12 KOMPETENČNÍ MODEL Y PODLE ŠRÖDERA (ZDROJ: SMÉKAL, 2008).....	36
OBR.13 – KOMPETENCE PODLE HORNÍKA (ZDROJ: SMÉKAL, 2008).	37
OBR. 14 SROVNÁNÍ PSYCHOSOMATICKÉHO PŘÍSTUPU A DRAMATICKÉ VÝCHOVY	53
OBR. 15 CÍLE VÝZKUMU	56
OBR. 16 OTÁZKY K VÝZKUMU	57
OBR. 17 DESIGN VÝZKUMU	60
OBR. 18 METODY VÝZKUMU	62
OBR. 19 ČASOVÝ HARMONOGRAM VÝZKUMU	67
OBR. 20 VSTUPNÍ DOTAZNÍK – KOMUNIKACE	70
OBR.21 VSTUPNÍ DOTAZNÍK - EMPATIE.....	70
OBR.22 VSTUPNÍ DOTAZNÍK – IMPROVIZACE	71
OBR.23 VSTUPNÍ DOTAZNÍK – RYCHLÉ JEDNÁNÍ.....	71
OBR.24 VSTUPNÍ DOTAZNÍK – NONVERBÁLNÍ JEDNÁNÍ.....	72
OBR. 25 VSTUPNÍ DOTAZNÍK – POZORNOST	72
OBR.26 VSTUPNÍ DOTAZNÍK – SROZUMITELNOST	73
OBR.27 VSTUPNÍ DOTAZNÍK – HLAS	73
OBR.28 VSTUPNÍ DOTAZNÍK – SEBEVĚDOMÍ	74
OBR.29 VSTUPNÍ DOTAZNÍK – SOUHRN	75
OBR.30 VÝSTUPNÍ DOTAZNÍK – KOMUNIKACE	78
OBR.31 VÝSTUPNÍ DOTAZNÍK – EMPATIE	78
OBR.32 VÝSTUPNÍ DOTAZNÍK – IMPROVIZACE	79
OBR.33 VÝSTUPNÍ DOTAZNÍK – RYCHLÉ JEDNÁNÍ	79
OBR.34 VÝSTUPNÍ DOTAZNÍK – NONVERBÁLNÍ JEDNÁNÍ	80
OBR.35 VÝSTUPNÍ DOTAZNÍK – POZORNOST	80
OBR.36 VÝSTUPNÍ DOTAZNÍK – SROZUMITELNOST	81
OBR.37 VÝSTUPNÍ DOTAZNÍK – HLAS	81
OBR.38 VÝSTUPNÍ DOTAZNÍK – SEBEVĚDOMÍ	82
OBR.39 VÝSTUPNÍ DOTAZNÍK - SOUHRN	83
OBR.40 PRŮMĚRY ODPOVĚDÍ A SMĚRODATNÁ ODCHYLKA	92
OBR.41 REFLEKTIVNÍ STYL Y	96
OBR.42 PRIMÁRNÍ ZPRACOVÁNÍ REFLEXÍ – POSTUP	96
OBR.43 UKÁZKA REFLEKTIVNÍHO STYL Y	97
OBR.44 UKÁZKA GRAFU – PŘÍNOS SEMINÁŘE PRO STUDENTA.....	99
OBR. 45 E.M. KATEGORIE REFLEXE	103
OBR. 46-52 SROVNÁNÍ REFLEKTIVNÍCH STYLŮ.....	105
OBR.53 E.M. PŘÍNOS SEMINÁŘŮ.....	107
OBR. 54 KONKRÉTNÍ NÁRŮST PSYCHOSOMATICKÉ KONDICE E.M. PODLE KOMENTÁŘŮ	110

OBR. 55 M.P. KATEGORIE REFLEXE	112
OBR. 56-62 SROVNÁNÍ REFLEKTIVNÍCH STYLŮ.....	114
OBR.63 M.P. PŘÍNOS SEMINÁŘŮ.....	116
OBR. 64 NÁRŮST PSYCHOSOMATICKÉ KONDICE M.P. PODLE KOMENTÁŘŮ	119
OBR.65 MK KATEGORIE REFLEXE	121
OBR. 66-72 SROVNÁNÍ REFLEKTIVNÍCH STYLŮ.....	123
OBR. 73 M.K. PŘÍNOS SEMINÁŘŮ	125
OBR. 74 KONKRÉTNÍ NÁRŮST PSYCHOSOMATICKÉ KONDICE M.K. PODLE KOMENTÁŘŮ	129
OBR.75 V.V.KATEGORIE REFLEXE.....	130
OBR. 76-82 SROVNÁNÍ REFLEKTIVNÍCH STYLŮ.....	132
OBR. 83 V.V. PŘÍNOS SEMINÁŘE	134
OBR. 84 KONKRÉTNÍ NÁRŮST PSYCHOSOMATICKÉ KONDICE V.V. PODLE KOMENTÁŘŮ	137
OBR.85 J.Z. KATEGORIE REFLEXE	139
OBR. 86-92 SROVNÁNÍ REFLEKTIVNÍCH STYLŮ.....	141
OBR.93 J.Z. PŘÍNOS SEMINÁŘE.....	143
OBR. 94 KONKRÉTNÍ NÁRŮST PSYCHOSOMATICKÉ KONDICE J.Z. PODLE KOMENTÁŘŮ	146
OBR. 95 D.D. KATEGORIE REFLEXE	148
OBR. 96-102 SROVNÁNÍ REFLEKTIVNÍCH STYLŮ.....	150
OBR.103 D.D. PŘÍNOS SEMINÁŘE.....	152
OBR. 104 KONKRÉTNÍ NÁRŮST PSYCHOSOMATICKÉ KONDICE D.D. PODLE KOMENTÁŘŮ	155
OBR. 105 M.D. KATEGORIE REFLEXE	157
OBR. 106-112 SROVNÁNÍ REFLEKTIVNÍCH STYLŮ	159
OBR. 113 M.D. PŘÍNOS SEMINÁŘE	162
OBR. 114 KONKRÉTNÍ NÁRŮST PSYCHOSOMATICKÉ KONDICE M.D. PODLE KOMENTÁŘŮ.....	165
OBR. 115 POSUZOVÁNÍ NÁRŮSTU PSYCHOSOMATICKÉ KONDICE	167
OBR. 118 OBLASTI POSUNŮ VE VOLBĚ VÝZKUMNÝCH NÁSTROJŮ.....	194

TABULKY

TAB. 1 KONCEPCE V KOMUNIKAČNÍ PŘÍPRAVĚ.....	47
TAB.2 POJETÍ EXPERIMENTÁLNÍCH SEMINÁŘŮ	66
TAB. 3 PRŮMĚRY ODPOVĚDÍ, VSTUPNÍ DOTAZNÍK.....	88
TAB. 4 PRŮMĚRY ODPOVĚDÍ, VÝSTUPNÍ DOTAZNÍK	89
TAB.5 HODNOTY PRŮMĚRŮ V DOTAZNÍCÍCH	90
TAB. 6 HODNOTA PÁROVÉHO T-TESTU.....	90
TAB.7 SROVNÁNÍ ODPOVĚDÍ ZE VSTUPNÍHO A VÝSTUPNÍHO DOTAZNÍKU	91
TAB.8 SROVNÁNÍ ODPOVĚDÍ ZE VSTUPNÍHO A VÝSTUPNÍHO DOTAZNÍKU II.....	92
TAB.9 UKÁZKA SEKUNDÁRNÍHO ZPRACOVÁNÍ REFLEXÍ	98
TAB.10 UKÁZKA KOMENTÁŘŮ K VIDEOZÁZNAMŮM	101
TAB.11 ČÍSELNÉ VYJÁDŘENÍ REFLEKTIVNÍHO STYLU E.M.	104
TAB.12 E.M. KOMENTÁŘE K VIDEOZÁZNAMŮM	109
TAB.13 ČÍSELNÉ VYJÁDŘENÍ REFLEKTIVNÍHO STYLU M.P.....	113
TAB.14 M.P.KOMENTÁŘE K VIDEOZÁZNAMŮM	118
TAB. 15 ČÍSELNÉ VYJÁDŘENÍ REFLEKTIVNÍHO STYLU M.K.	122
TAB.16 M.K. KOMENTÁŘE K VIDEOZÁZNAMŮM	128
TAB.17 ČÍSELNÉ VYJÁDŘENÍ REFLEKTIVNÍHO STYLU V.V.....	131
TAB.18 V.V. KOMENTÁŘE K VIDEOZÁZNAMŮM.....	136
TAB. 19 ČÍSELNÉ VYJÁDŘENÍ REFLEKTIVNÍHO STYLU J.Z.	140
TAB. 20 J.Z. KOMENTÁŘE K VIDEOZÁZNAMŮM	145
TAB. 21 ČÍSELNÉ VYJÁDŘENÍ REFLEKTIVNÍHO STYLU D.D.....	149

TAB. 22 D.D.KOMENTÁŘE K VIDEOZÁZNAMŮM	154
TAB.23 ČÍSELNÉ VYJÁDŘENÍ REFLEKTIVNÍHO STYLU M.D.	158
TAB. 24 M.D.KOMENTÁŘE K VIDEOZÁZNAMŮM	164
TAB. 25 NÁRŮST PSYCHOSOMATICKÉ KONDICE STUDENTŮ.....	170

PŘÍLOHA Č. 1 – VZORY DOTAZNÍKŮ

VSTUPNÍ DOTAZNÍK

Označte, prosím, u každé odpovědi číselnou hodnotu, která vyjadřuje Váš souhlas či nesouhlas s uvedenou odpovědí.

- | | |
|---|----------------------|
| 1 | Rozhodně nesouhlasím |
| 2 | Nesouhlasím |
| 3 | Spíše nesouhlasím |
| 4 | Spíše souhlasím |
| 5 | Souhlasím |
| 6 | Rozhodně souhlasím |

V pedagogické (manažerské) praxi jsem si jistý (jistá):

Svou schopností komunikace (s žáky, klienty,...)	1 2 3 4 5 6
Svou schopností empatie	1 2 3 4 5 6
Svojí schopností improvizace	1 2 3 4 5 6
Svým uměním rychle jednat	1 2 3 4 5 6
Svým nonverbálním jednáním	1 2 3 4 5 6
Tím, že upoutám pozornost	1 2 3 4 5 6
Tím, že můj projev bude srozumitelný	1 2 3 4 5 6
Tím, že budu správně používat hlas	1 2 3 4 5 6
Tím, že budu vystupovat sebevědomě	1 2 3 4 5 6

Chtěl(a) bych se ještě zdokonalit v (týká se opět praktických dovedností) :

.....
.....
.....
.....

VÝSTUPNÍ DOTAZNÍK – ZHODNOCENÍ SEMINÁŘE

Označte, prosím, u každé odpovědi číselnou hodnotu, která vyjadřuje Váš souhlas či nesouhlas s uvedenou odpovědí.

- | | |
|---|----------------------|
| 1 | Rozhodně nesouhlasím |
| 2 | Nesouhlasím |
| 3 | Spíše nesouhlasím |
| 4 | Spíše souhlasím |
| 5 | Souhlasím |
| 6 | Rozhodně souhlasím |

1. Na semináři jsem se zabýval(a) cvičeními, která byla zaměřená na:

Schopnost komunikace	1 2 3 4 5 6
Schopnost empatie (vcit'ování se do druhých)	1 2 3 4 5 6
Improvizaci	1 2 3 4 5 6
Umění rychle jednat (reagovat)	1 2 3 4 5 6
Nonverbální jednání (vnímat je u sebe a u druhých)	1 2 3 4 5 6
Schopnost upoutání pozornosti	1 2 3 4 5 6
Srozumitelnost hlasového projevu (a nejen hlasového)	1 2 3 4 5 6
Schopnost správně používat hlas (správná artikulace, dech, tón hlasu)	1 2 3 4 5 6
Trénink sebevědomějšího vystupování	1 2 3 4 5 6
Propojení hlasu a těla	1 2 3 4 5 6
Uvědomění si sebe sama při vystupování před lidmi	1 2 3 4 5 6
Další (doplň).....	1 2 3 4 5 6
.....	1 2 3 4 5 6

2. Z absolvovaných cvičení:

Nejvíce mě bavilo (napište tři konkrétní cvičení)

- 1.
- 2.
- 3.

Prakticky využiji (napište tři konkrétní cvičení)

- 1.
- 2.
- 3.

Přišlo mi neefektivní (napište tři konkrétní cvičení)

- 1.
- 2.
- 3.

3. **K formě hodin:**

Označte, prosím, u každé odpovědi číselnou hodnotu, která vyjadřuje Váš souhlas či nesouhlas s uvedenou odpovědí.

- | | |
|---|----------------------|
| 1 | Rozhodně souhlasím |
| 2 | Souhlasím |
| 3 | Spíše souhlasím |
| 4 | Spíše nesouhlasím |
| 5 | Nesouhlasím |
| 6 | Rozhodně nesouhlasím |

Vyhovuje mi skupinová spolupráce	1 2 3 4 5 6
----------------------------------	-------------

Vyhovuje mi aktivní forma hodiny	1 2 3 4 5 6
----------------------------------	-------------

Vyhovuje mi počet účastníků ve skupině ideální počet by byl.....	1 2 3 4 5 6
---	-------------

Vyhovuje mi místnost (a její vybavení) co by se dalo zlepšit	1 2 3 4 5 6
---	-------------

.....

.....

Vyhovuje mi časová dotace (1h/týden/1 semestr) ideální časová dotace pro rétoriku by byla podle mě	1 2 3 4 5 6
---	-------------

.....

Psaní reflexí mělo smysl – obecně	1 2 3 4 5 6
- pro mě osobně	1 2 3 4 5 6

Můj názor, proč je dobré psát reflexe:

.....

.....

Můj názor, proč je zbytečné psát reflexe:

.....

.....

4. Osobní zjištění

Označte, prosím, u každé odpovědi číselnou hodnotu, která vyjadřuje Váš souhlas či nesouhlas s uvedenou odpovědí.

- | | |
|---|----------------------|
| 1 | Rozhodně nesouhlasím |
| 2 | Nesouhlasím |
| 3 | Spíše nesouhlasím |
| 4 | Spíše souhlasím |
| 5 | Souhlasím |
| 6 | Rozhodně souhlasím |

Díky semináři jsem se zlepšil(a) ve:

Své schopnosti komunikace	1 2 3 4 5 6
Své schopnosti empatie (vcit'ování se do druhých)	1 2 3 4 5 6
Své schopnosti improvizace	1 2 3 4 5 6
V umění rychle jednat (reagovat)	1 2 3 4 5 6
Ve schopnosti pozorovat je u sebe a u druhých nonverbální jednání	1 2 3 4 5 6
Schopnosti upoutat pozornost	1 2 3 4 5 6
Srozumitelnosti hlasového projevu (a nejen hlasového)	1 2 3 4 5 6
Schopnosti správně používat hlas (správná artikulace, dech, tón hlasu)	1 2 3 4 5 6
Sebevědomosti vystupování	1 2 3 4 5 6
Propojení hlasu a těla	1 2 3 4 5 6
Uvědomění si sebe sama při vystupování před lidmi	1 2 3 4 5 6
Další (doplň).....	1 2 3 4 5 6
.....	1 2 3 4 5 6

PŘÍLOHA Č. 2 - PŘEDVÝZKUM

PŘEDVÝZKUM A JEHO VÝSLEDKY

Předvýzkum byl realizován v r. 2006 se skupinou studentů oboru Sociální pedagogika (111 studentů 1. ročníku), se studenty oborů Specializace v učitelství (20 studentů 2. ročníku) a Anglický jazyk v manažerské praxi (120 studentů 3. ročníku); dohromady s 251 studenty.

Výsledky předvýzkumu ovlivnily zejména konečnou podobu metod výzkumu. Tento vývoj volby metod výzkumu/výzkumných nástrojů je nastíněn na obr. 118 a v navazujícím komentáři.



OB. 118 OBLASTI POSUNŮ VE VOLBĚ VÝZKUMNÝCH NÁSTROJŮ

Komentář k obr. 118

Dotazníkové šetření - posun ve volbě výzkumných nástrojů:

- V průběhu předvýzkumu byly otázky posunuty do pozitivní formulace (např. „při své pedagogické praxi jsem si jistý/jistá“), protože se ukázala vhodnější, než původní negativní „obávám se, že nebudu schopný...“.
- Kvůli eliminaci časté volby „prostřední hodnoty“ škál bylo ve výzkumu nakonec zvoleno 6 stupňů škálování (rozhodně souhlasím, souhlasím, spíše souhlasím, spíše nesouhlasím, nesouhlasím, rozhodně nesouhlasím) oproti obvyklému lichému počtu. Takto se respondent „musel“ přiklonit k jednomu z pólů.
- V původním dotazníku byla také ještě závěrečná část, týkající se hodnocení práce lektora. Tato část se nakonec ukázala jako ne zcela nezbytná pro výzkum a z důvodů zejména zmenšení rozsahu dotazníku od ní bylo upuštěno.
- Jako vhodné se ukázaly také polootevřené otázky např. k formě realizaci seminářů, které vzbudily další diskusi mezi studenty po skončení zpracování dotazníku.

- Diskusní část, která byla původně zařazená jako doplnění dotazníkového šetření a uzavření celého semináře, nepřinášela nové informace než ty, které studenti již dříve zmínili ve zpětných vazbách a v dotaznících. Proto ve výzkumu není dále analyzována.
- Do poslední chvíle před realizací byla řešena také otázka anonymity dotazníku. Důležitá byla zejména pravdivost výpovědí dotazovaných (posun v jejich psychosomatické kondici, celkové hodnocení semináře). Výsledkem byla realizace dotazníkového šetření tímto způsobem: studenti první dotazník vyplňovali anonymně, porovnávání dat probíhalo celkově, jako názor celé skupiny. Při druhém dotazníku, kdy již bylo zajímavé z výzkumného hlediska např. spojit respondenta s jeho reflexemi, před vyplněním dotazníku studenti věděli, že za svoje odpovědi nebudou „hodnoceni“. Odevzdání dotazníku probíhalo na posledním semináři (pouze „fyzicky“, bez nahlížení lektora do něj) a bezprostředně po něm studenti získali zápočet. Získaná data pak byla zpracována až v průběhu dalších měsíců. Odpovědi studenta mu tak nemohly „zhoršit profil“ v očích výzkumníka.

Výsledek předvýzkumu - dotazníky:

Co se týče výpovědí respondentů v předvýzkumu v dotaznících, hodnotili svůj nárůst psychosomatické kondice pozitivně, jejich názory jsou obdobné s názory studentů ve výzkumném vzorku.

Reflektivní zpětné vazby – posun ve volbě výzkumných nástrojů

- V průběhu předvýzkumu jsme se zaměřili zejména na obsah a rozsah písemných zpětných vazeb studentů. Jako nejvhodnější varianta se ukázalo hodnocení semináře bezprostředně po jeho absolvování (v praxi to pro studenta znamenalo přinést reflektivní hodnocení do příští hodiny). Hodnotil-li student po delším časovém období, nastaly problémy s vybavováním si jednotlivých aktivit, příp. psaní pomocných bodů v průběhu seminářů (což studenti měli problém uskutečňovat). Celkově tedy každý student vypracoval cca 10 zpětných vazeb (za 10 seminářů). Délka byla stanovena do jedné strany formátu A4.
- Také vyvstala otázka, zda zpětnou vazbu strukturovat, nebo ji nechat jako volnou výpověď studenta k semináři. Nakonec, kvůli přirozenosti projevu, „zvítězila“ druhá možnost. Protože se však u studentů z předvýzkumných skupin objevila automaticky (snad i kvůli zjednodušení práce) tendence spíše popisovat instrukce jednotlivých aktivit, ve výzkumu bylo studentům výrazně doporučováno upřednostňovat zejména vyjádření svých pocitů z aktivity, vlastního osobnostního růstu a celkového vlastního názoru.

Výsledek předvýzkumu – zpětné vazby:

Co se týče výsledků analýzy zpětných vazeb v předvýzkumu, jsou obdobné s výsledky výzkumu. Studenti vyzdvihují zejména vlastní posun v oblasti psychosomatické kondice, aktivní práci v semináři a jeho celkovou koncepci, práci pedagoga, odlišnou atmosféru od jiných předmětů (otevřenou, příjemnou, se vzájemnou důvěrou), a také pozitivní motivaci pro další práci na sobě sama v oblasti komunikace (v průběhu semináře i v budoucnu).

Videozáznamy, komentáře nezávislých pozorovatelů – posun ve volbě výzkumných nástrojů

- Tvorba a zpracování videozáznamů - výzkumná metoda, jejíž konečná podoba se v průběhu předvýzkumu vyvíjela. Prvotní variantou bylo zaznamenat první a poslední hodinu semináře a pomocí nezávislých pozorovatelů porovnat rozdíly (např. v jednání studentů, v komunikaci atd.).
- V průběhu předvýzkumu bylo takto zaznamenáno několik seminářů. Ale získaný materiál se ukázal jako obtížně zpracovatelný. Nemohl zachytit vždy jednání všech studentů (např. když se pracovalo v menších týmech), jeho prostřednictvím se dala zachytit změna „atmosféry“ ve skupině, ale nikoli konkrétní posun každého jednotlivce. Navíc časově byl poměrně dlouhý (90 minut a 90 minut pro jednu skupinu).
- Jako druhá varianta byl navržen záznam výstupu každého studenta. Ten (pro porovnání) však bylo třeba pořídit obdobný na začátku i na konci semináře. Protože se v semináři zdůrazňovala také schopnost přirozeně improvizovat, rychle jednat, měl výsledný záznam nakonec podobu minutového improvizovaného výstupu studenta na vylosované téma. Delší než minutová improvizace se ukázala pro studenty již jako velmi obtížný a stresující úkol. Proto jsme zvolili časový rozsah přesně jednu minutu na výstup. V tomto případě však u nezávislých pozorovatelů nelze hovořit o analýze videozáznamů, jejich porovnávání, ale spíše o komentáři k nim.
- Ačkoli v původním plánu výzkumu nebylo, že by se sami vystupující vyjadřovali ke svému výstupu, po konzultaci na pedagogické konferenci bylo i toto zařazeno do koncepce a realizováno ve výzkumu. Pro studenty samotné se tato část jevila jako poměrně obtížná složka „zakončení semináře“, ne každý se „chtěl vidět“, nicméně, krátké komentáře byly získány od všech vystupujících.

- *Jak komentáře nezávislých pozorovatelů, tak komentáře vystupujících studentů probíhaly pouze mezi výzkumníkem a komentátorem. Zejména z důvodu, aby v případě nezávislých pozorovatelů nedošlo k vzájemnému ovlivňování názory druhých. V případě studenta byl tento způsob volen kvůli příjemnější atmosféře a menšímu ostychu v sebehodnocení.*

Výsledek předvýzkumu – videozáznamy:

Ačkoli jsou vidět posuny skupiny zejména v oblasti odbourání nervozity v komunikaci mezi sebou, pro výzkum se pak na základě obtížnosti objektivní analýzy takto získaného materiálu zvolil alternativní postup – jiný druh videozáznamu.

Celkové výsledky předvýzkumu – shrnutí

- *V předvýzkumu bylo získáno bohaté množství empirického materiálu, který ale, vzhledem k rozsahu této práce není podrobněji analyzován, neboť jeho smyslem bylo ověřit zvolené výzkumné metody, resp. techniky. Výsledky předvýzkumu jsou k dispozici u autorky disertace. Porovnáme-li však výsledky zpracování dat z předvýzkumu a z výzkumu, docházíme k obdobnému konstatování. Účastníci experimentálního semináře v předvýzkumu subjektivně zaznamenávají posun ve vlastní psychosomatické kondici (jejích podsložkách). To jak v kvantitativní části předvýzkumu (dotazníkovém šetření), tak v kvalitativní části předvýzkumu (nárůst psychosomatické kondice studenti vnímají a popisují v reflektivních zpětných vazbách k semináři a také prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů).*
- *Pouze nárůst psychosomatické kondice, vnímaný nezávislými pozorovateli z videozáznamu jednání studenta, v této části práce nebyl empiricky zpracován a na základě předvýzkumu došlo k modulaci této výzkumné techniky (viz předchozí odstavce).*