

# Psychosomaticky koncipovaný seminář Rétorika a prezentace na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně

Eva Ochrymčuková

**Abstrakt:** Příspěvek pojednává o psychosomaticky koncipovaném semináři Rétoriky a prezentace na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, který absolvovali studenti 1. ročníku oboru Sociální pedagogika. Důraz je kladen na význam nového pojetí předmětu – koncepce s prvky psychosomatiky. Inspiraci pro toto pojetí autorka čerpala z katedry autorské tvorby a pedagogiky na DAMU v Praze a Ateliéru dramatické výchovy JAMU v Brně. Cílem příspěvku je nastínit problematiku realizace předmětu a pokusit se odpovědět na otázky, jak zařadit psychosomatické disciplíny do komunikační přípravy sociálních pedagogů a jak zjišťovat účinnost psychosomaticky pojaté komunikační přípravy.

**Klíčová slova:** příprava budoucích učitelů, psychosomatika, kreativní pedagogika, dramatická výchova, komunikace, psychosomatické disciplíny, sociální pedagogika

**Abstract:** The aim of this paper is to introduce the seminar Rhetoric and presentation for first year students of Social pedagogy at Tomas Bata University in Zlín. The emphasis is on a new conception of the subject including the elements from psychosomatic disciplines (inspiration from Academy of Performing Arts in Prague – Department of authorship and pedagogy and Janáček Academy of Music and Performing Arts in Brno – Drama Education). The paper aims to introduce the problems and results of implementation of the subject. The main questions are: how to include psychosomatic elements in the communication preparation in social pedagogy and how to evaluate effectiveness of this subject.

**Key words:** preparation of student teachers, psychosomatic, creative pedagogy, drama education, communication, psychosomatic disciplines, social pedagogy

## 1 Teoretická východiska

Rok 2006 byl pro mě ve znamení aktivní práce se studenty prvního ročníku Sociální pedagogiky ve Zlíně, pro které jsem koncipovala a posléze realizovala semestrální seminář Rétorika a prezentace. Předmětem mého výzkumu

byly pedagogické komunikativní kompetence. Domnívám se, že v současné době se koncepce výuky praktických předmětů, které se zabývají rozvojem komunikační přípravy budoucích učitelů, teprve rozvíjejí. Vybavenost absolventa pedagogického oboru kompetencí „komunikovat“ bývá leckdy poměrně nízká. Spilková (2007) uvádí: „V roce 1998 odpovědělo 5 500 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 aprobace, 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.‘ (UN, 2001, č. 5) Zjednodušeně se dá říci, že 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 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.“

Švec (2006) 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“. Pro názornost dokresluje tvrzení ukázkami z rozhovorů se studenty pedagogické fakulty v Brně, kteří shodně prohlašují, že sice nabrali v průběhu studia teoretické znalosti z oblasti psychologie, pedagogiky, dramatické výchovy, ale že postrádají možnost získané znalosti prakticky využít, zkusit si je – tedy „jednat“. Lukášová (2005) za problémy v oblasti učitelského přípravného vzdělávání vidí tzv. „skryté kurikulum“. Do rozhodování o podílu pedagogicko-psychologické složky studia vstupuje podle Lukášové zejména 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 se mnohdy uchovává důraz

na kognitivní složku učitelského vzdělávání. Není respektováno následující doporučení Mareše (2004): „*Součástí přípravy učitelů jsou též osobnostní změny, které dosavadní přístupy buď vůbec neberou v úvahu, nebo jen okrajově. Jsou to však klíčové změny pro ztotožnění se studenta s profesí. Zkušenosti naznačují, že právě ony vyžadují dlouhodobou kultivaci, nemohou být záležitostí jednoho či dvou roků.*“

Hlavní kompetence učitelů by se daly zařadit do tří kategorií: kompetence sociálně komunikativní, psychodidaktické a osobnostní (viz Švec, 1999). Podle Vyskočila (2004) kompetence učitele ústí v tzv. pedagogickou kondici, která znamená „jistotu zralost, připravenost a pohotovost profesionálně a vědomě pedagogicky jednat“.

Jakým způsobem lze pedagogické kompetence rozvíjet v prostředí vysoké školy? Jak by měl být koncipovaný seminář pro studenty prvního ročníku, který je zaměřen na rozvoj takových kompetencí? Podobné otázky mě napadaly, když jsem se zamýšlela nad koncepcí předmětu Rétorika a prezentace, který jsem měla vyučovat na Univerzitě T. Bati ve Zlíně. Nejen praktické zkušenosti z rozhovorů se studenty, ale také teoretické práce našich pedagogických odborníků mě vedly k tomu, abych seminář pojala netradičně, aktivně, prakticky. Aby si studenti mohli v semináři rozvíjet svoje pedagogické kompetence formou jednoduchých „her“ a cvičení.

Ovšem, jak uvádí Švec (2006), 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, vyzářováním vědomého, komunikativního, tvořivého, odpovědného jednání, chování a prožívání, vědomé mravní osobnosti*“ (Vyskočil, 2004).

Mým cílem při tvorbě koncepce semináře bylo vyhnout se úskalí tzv. „výcvikových postupů“ a zároveň zachovat praktickou podstatu semináře, jenž by se sestával ze cvičení, v nichž si mohou studenti své dovednosti, kompetence a kondici rovnou vyzkoušet. Nejvíce inspirativní pro mě v této oblasti byly dva proudy: dramatická výchova a kreativní pedagogika. Z nich jsem se rozhodla vycházet. Ráda bych nyní uvedla, co vlastně tyto dva směry znamenají v pedagogickém světě a v čem spatřuji jejich hlavní klady pro

rozvoj komunikativních dovedností budoucích učitelů. Nejprve bych ráda vymežila, co chápu pod oběma pojmy.

*Kreativní pedagogika a její psychosomatický přístup je v České republice novinkou. Tato novinka má své jádro na katedře autorské tvorby a pedagogiky DAMU v Praze, kterou svou uměleckou osobností zaštiťuje prof. Ivan Vyskočil. Pojem kreativní pedagogika (a pedagogická kondice) se zde používá jako zastřešující termín pro disciplíny, které pod vedením manželů Vyskočilových na katedře vznikají a fungují. Kromě specifického dialogického jednání s vnitřním partnerem mezi tyto disciplíny spadá ještě: výchova k hlasu, k řeči, výchova k pohybu, autorské směřování, autorské čtení, osobnostně-sociální výchova atd. V oblasti pedagogických kompetencí s manželí Vyskočilovými úzce spolupracuje prof. Švec, který definuje „vyskočilovský“ směr takto (Švec, 2005): „Podle Ivana Vyskočila by měla být příprava učitelů, vychovatelů, herců i dalších osob veřejně činných založena na celostním, bytostném, osobnostním přístupu ke studentům. Tento přístup vychází sice ze známé, ale v pedagogické přípravě dosud málo využívané skutečnosti, že poznávání se neuskutečňuje až v hlavě člověka, ale již v jeho těle a představách a že tato příprava zahrnuje přípravu na tvůrčí, o racionální i emocionální zdroje se opírající zvládnání pedagogických situací i k jejich anticipování v představách. Úlohu zde tedy hraje představivost, imaginace, flexibilita a další procesy a vlastnosti studenta. Psychosomatický přístup umožňuje orientovat pedagogickou přípravu budoucích učitelů tak, aby byl cestou programově prožitkovou, zkušenostní, empirickou, cestou reflexe, primárních zážitků a zkušeností a v tom ohledu cestou sebepoznání, cestou živé, vynalézavé, tvořivé praxe. Klíčovým pojmem psychosomatického přístupu je psychosomatická, resp. pedagogická kondice. Podle I. Vyskočila je kondice „jistá zralost, připravenost, pohotovost a někdy i potřeba, chuť, puzení veřejně vystupovat, jednat, chovat se, prožívat přímo, bezprostředně, spontánně, kreativně a produktivně, svobodně a odpovědně.“ Pedagogickou kondicí můžeme rozumět „nastavenost“ psychických i tělesných dispozic studenta jednat v pedagogických situacích.“*

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 však setkáváme s vizemi, že obor dramatická výchova slouží hlavně k rozvoji dovedností dětí. Podle této teorie 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. Podle mého

názoru je tato myšlenka svazující. Dramatická výchova se, mimo jiné, zabývá rozvojem specifických dovedností – psychosomatických, herních a sociálně komunikačních (Provazník, 2006). Tyto dovednosti se nemusejí kultivovat pouze u dětí. Přístup, který dramatická výchova nabízí, lze stejně dobře využít i u dospělých – např. u budoucích pedagogů.

Pojem *dramatická výchova* mnozí odborníci z této oblasti užívají pouze ve smyslu „vyučovací předmět na základní škole“. Například Macková (2004) 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. Na pražské AMU tento obor funguje pod názvem *výchovná dramatika*. V angličtině se setkáváme s pojmy Drama in Education, Creative Drama, Drama, Arts, Drama and Education atd. Preferuji termín dramatická výchova, proto se jej budu při své práci držet. Současně jsem si vědoma toho, že tímto označením skutečně nemyslím předmět na základní škole, ale spíše obecně celý obor DV. Tedy, slovy Spilkové (2007): „*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.*“

Obor dramatická výchova pak ve své práci nevyužívám v celé jeho šíři (podobně jako kreativní pedagogiku). Zužuju jeho pojetí úmyslně na „učení se uměním“ a posiluji rozvoj zejména psychosomatických, ale také s tím souvisejících herních a sociálně komunikačních dovedností, které jsou součástí širokého spektra rozsahu oboru dramatická výchova (podrobnější definování viz Macková, 2004). Jak lze vidět z výše uvedeného vymezení, kreativní pedagogika i dramatická výchova se v některých případech (např. rozvoj psychosomatiky) velmi přirozeně doplňují a cíl snah obou oborů je v této oblasti takřka totožný. Proto jsem se rozhodla při své práci vzít v úvahu oba obory a postupy, které používají.

## 2 Formulace cílů a výzkumných otázek

Základní otázka zněla: „Jak zařadit psychosomatické disciplíny do komunikační přípravy sociálních pedagogů?“ Také jsem se zabývala podotázkou: „Jak zjišťovat účinnost psychosomaticky pojaté komunikační přípravy?“ Ve Zlíně jsem prováděla akční kvalitativní výzkum. V postavení učitele dramatické výchovy a kreativní pedagogiky jsem se zabývala tím, jak studenti na

prvky psychosomatiky ve výuce reagují, čím je pro ně zajímavá a inspirační, čím je obohacuje. Také samozřejmě tím, kde naopak studenti vidí její nedostatky, čeho se při tomto způsobu výuky obávají a v jakých momentech si nejsou jistí. Ve své práci bych chtěla poskytnout co nejbarvitější obraz zkoumané problematiky.

Při hodnocení semináře vycházím z reflexí studentů, dotazníkového šetření, vlastních terénních poznámek, záznamů z diskusí se studenty nad touto problematikou a z dalšího materiálu, který bude později podrobněji zmíněn. Jako jeden z výsledků práce bych chtěla nabyté zkušenosti z výuky takto pojaté Rétoriky zúročit v návrhu struktury podobně koncipovaného semináře, který by byl zaměřen na rozvoj psychosomatických (a z toho obzvláště komunikačních) schopností adeptů učitelství na vysokých školách. Důležité jsou zde pro mě zejména reakce studentů na takto pojatý předmět. Dále pak například předpokládám, že z výzkumu vyplynou i přesnější stanovení časové dotace, stanovení počtu studentů na semináři, určení vhodného prostoru a technického zázemí pro seminář a další praktická doporučení.

Co se týče zvýšení účinnosti psychosomaticky pojaté komunikační přípravy – domnívám se, že by bylo proti filozofii jak kreativní pedagogiky, tak dramatické výchovy striktně hodnotit výkony jednotlivých studentů a porovnávat je například mezi sebou. Oba dva obory mají ve svém krédu zdůrazňovat vlastní osobnostní rozvoj účastníků, případně rozvoj celé skupiny, nikoli je stavět před nějaké tabulky a normy. Proto navrhuji kritérium – „nárůst psychosomatické kondice“. Psychosomatická kondice je více než jen znalosti a dovednosti, Vyskočil (2004) ji definuje takto: *„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.“*

Volila jsem smíšenou výzkumnou strategii – kvantitativní výzkum (k problému č. 1 – „Jak zařadit psychosomatické disciplíny do komunikační přípravy sociálních pedagogů?“) a kvalitativní výzkum (k problému č. 2 – „Jak zjišťovat účinnost psychosomaticky pojaté komunikační přípravy?“). Ke kvantitativnímu výzkumu jsem měla tuto hypotézu: Zařazení prvků psychosomatických disciplín do komunikační přípravy sociálních pedagogů způsobuje nárůst jejich psychosomatické kondice. Nezávisle proměnnou zde byly prvky psychosomatických disciplín. Závisle proměnnou pak nárůst psychosomatické kondice. Jako prvky psychosomatických disciplín chápu mimo jiné: empatické vystupování, improvizaci, upoutání pozornosti, správné používání hlasu, propojení hlasu a těla a uvědomění si sebe sama při vystupo-

vání. Nárůst vlastní psychosomatické kondice pak hodnotil každý student prostřednictvím závěrečného dotazníku (škálové hodnocení).

Při kvalitativním výzkumu jsem vycházela z terénních poznámek výzkumníka z průběhu psychosomaticky pojaté komunikační přípravy, z písemně zachycených sebereflexí studentů (co prožívají v průběhu semináře) a z polostrukturovaných rozhovorů se studenty.

Ještě zpřesňující poznámka k účastníkům kurzu (vzorku výzkumu) – seminář jsem realizovala se 111 studenty 1. ročníku oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Studenti byli rozděleni do pěti seminárních skupin. S každou skupinou jsem se desetkrát setkala na 45minutovém semináři v průběhu zimního semestru r. 2006.

### 3 Ověření psychosomaticky pojaté Rétoriky

Ve svém akčním výzkumu jsem uplatnila několik metod pro ověření psychosomaticky pojaté Rétoriky. Byly to metody:

1. Studentské sebereflexe.
2. Pozorování + foto + video (z pozorování vyplynuly vlastní terénní poznámky).
3. Sebehodnocení kondice studenty (při vstupu i výstupu).
4. Rozhovor – diskuse (o přínosu Rétoriky pro studenty).

V současné době se vynořují dílčí výsledky výzkumu. Práce se získaným materiálem ale není stále ukončena, proto tyto předběžné závěry nelze považovat za přesné a určující. Přesto bych se ráda zmínila o některých zajímavostech, které už teď z výzkumu vyplývají.

### 4 Výsledky – studentské sebereflexe

Zpracovávání studentských sebereflexí zatím nemám zcela dokončeno. Zatím jsem provedla základní pracovní rozřídění reflexí, které jsem si nazvala metaforicky: „popis“, „hrátky“, „černobílo“, „osobnostní rozvoj“. Odstupňování podle kategorií má přímou vazbu na úroveň studentova způsobu přemýšlení a hodnocení hodiny. První, nejčastěji zastoupenou kategorií (asi v 80 %), byly reflexe, které jsem si pracovní nazvala „popis“. Ačkoli před samotným psaním reflexí studentům bylo řečeno, že největší důraz v jejich reflexích by měl být kladen na vlastní názor, převažují reflexe typu: (...) *Dnešní hodina rétoriky byla opět super. Velice se mi líbila hra, kdy jsme opět hráli hru s míčkem, ale tentokrát jsme v kruhu házeli míčky tři...* U stu-

denta je zřejmé, že se snažil splnit zadání a nějak do „popisu“ implantovat vlastní názor, ale hodnocení vyznívá povrchně. Druhá kategorie – „hrátky“. Představme si aktivitu, která vyplňuje volný čas, neublízí, je příjemná, ale její jediný účel je zabavit hráče. Nejblíže má svojí funkci například k luštění křížovky. Reflexe tohoto typu ale svědčí o tom, že studenti zřejmě ještě „nedozráli“ k schopnosti hlubší analýzy zážitků. Např. (...) *Toto cvičení bylo velice zajímavé, protože dozorcí se mohli dívat jen na hlavu svého vězně, takže museli reagovat na pohyb. Být vězněm bylo pro mě jednodušší. Pokaždé se mi podařilo utéct. Když jsem byl ale v roli dozorce, tak to bylo pro mě těžší. Většinou mi vězeň utekl (...)* Třetí, v pomyslném žebříčku kvality hodnocení stále vyšší stupeň reflexí, jsem si označila pracovně „černobílo“. Studenti hodiny vnímají tak, že se mohou něco naučit, vylepšit na sobě nějakou dovednost. Poměrně často se ale v této souvislosti objevuje potřeba jednoznačného hodnocení výkonu typu: pouze toto je jediná dobrá cesta, toto je jednoznačně špatně. Pro dokreslení opět uvádím ukázkou z reflexe studentky: (...) *V závěru hodiny jsme se dostali k interpretaci příběhu, který musel mít hlavu a patu a byl tvořený ze dvou slov. Moc se mi líbila scénka poslední skupinky, která byla opravdu velmi originální, vtipná a připravená (...)* Naše skupina moc dobře nedopadla, každý to chtěl udělat jiným způsobem, a proto jsme se nemohli nějak domluvit (...) Poslední typ jsem nazvala „osobnostní rozvoj“. Pokud student pochopí, že veškerá cvičení, která na semináři Rétoriky prožíval, byla připravena proto, aby mu pomohla lépe poznat sebe sama, aby jeho osobnosti bylo umožněno dále se přirozeně rozvíjet a poznávat své další možnosti a schopnosti, tehdy je schopen podat o tomto procesu zprávu prostřednictvím reflexe. Už i náhled na své jednání zvenčí vede k zajímavé zkušenosti. Např. (...) *Dlouhou dobu jsem byla poměrně nekomunikativní, proto mě překvapilo, že mi nedělo tak velké potíže se projevit před cizími lidmi ve větším počtu, ani hlas mě nijak nezklamal jako obvykle, když si uvědomuji, že se na mě soustředí množství osob (...)*

Bohužel, tento typ reflexí byl zastoupen je v malém procentu (asi 15 studentů ze 111).

I to považuji za zajímavý problém, který vyvstal v průběhu výzkumu a bylo by vhodné se jím dále zabývat (viz závěrečná část tohoto článku).

V současné době se zabývám podrobnějším zpracováním vybraných studentských reflexí. Zatím bylo vybráno deset studentů, kteří ve svých reflexích nehodnotí seminář „popisně“, ale při psaní uplatňují vlastní názor. Při zpracování postupuji podle zakotvené teorie (Strauss, Corbinová, 1999), provádím také globální analýzu textu podle Legewieho (Hendl,



1999). Pokouším se tedy interpretovat názory v reflexích a kóduji nepopisné reflexe do prvních základních kategorií. Kategorie vznikají průběžně (např. sebevědomí, nervozita, trapné pocity, vnímání sebe, vnímání ostatních...). Posléze mám v plánu je systematizovat, vztáhnout k jedné klíčové kategorii a podle vztahu, který vznikne, pak vytvořit teorii (viz Strauss, Corbinová, 1999). Stále je pro mě důležitá otázka, která byla nastíněna dříve, tj. jak studenti vnímají psychosomaticky pojaté semináře Rétoriky.

Při podrobnějším zpracovávání reflexí se již vynořují první výsledky. Potěšitelné je, že studenti registrují pokroky v komunikaci u sebe i u celé skupiny. Např. v současné době se zabývám zpracováváním reflexí studentky Romany N. Romana cítila pozitivní přínos semináře například v tomto: v průběhu semináře se zmírňuje její strach z vystupování, více uplatňuje vlastní názor ve skupině, cítí potřebu být invenční, projevit se, vnímá pokrok při práci s dechem a hlasem, má uvolněnější pocity při práci ve skupině, cítí lepší spolupráci, stmelení skupiny.

Poslední bod – stmelení skupiny – bych chtěla zdůraznit. Zjistila jsem, že problém „nestmelené skupiny“ (podle terminologie Romany) je aktuální i na jiných školách než jen ve Zlíně. Lukášová (2005) na tento fakt poukazuje ve svém článku o skrytém kurikulu ve vzdělávání učitelů. Jako důvod tohoto problému uvádí např. kreditní systém. *„Studenti se v kreditním systému zapisují na každý semestr do jiné studijní skupiny, každý z nich má jiný rozvrh, a tak je pro ně obtížné fyzicky se sejít mimo výuku. Rozvoj sociální kvality profesního vybavení je tedy velmi ohrožován. Kde se studenti naučí dovednosti spolupracovat při tvorbě pedagogického díla? Právě na dovednosti kooperativního sociálního učení a vyučování jsou předpoklady studentů k tvorbě školních vzdělávacích programů velmi závislé. Současné pojetí učitelského přípravného vzdělávání nevytváří podmínky pro rozvoj studentů učitelství z tohoto hlediska.“* (Lukášová, 2005) Z výzkumu tedy vyvstal kromě problematiky popisných reflexí další zajímavý problém. V závěru této práce se k oběma problémům ještě vrátím a pokusím se navrhnout jednu z cest jejich řešení.

## 5 Výsledky – analýza terénních poznámek

Po prvotní analýze terénních poznámek vzniklo několik dílčích výsledků, které bych nyní vyjádřila ve třech bodech.

## Problém času, počtu studentů, prostoru k práci

Nejhorší pro mě osobně byl počet studentů. Seminář jsem pojala aktivně, prakticky, chtěla jsem, aby každý student měl možnost si vše vyzkoušet, procvičit. Při počtu 30–32 studentů ve skupině to bylo velmi obtížné. Učebny, ve kterých jsme seminář měli, byly určené pro klasickou frontální výuku v lavicích, kdy studenti sedí a učitel jim přednáší u tabule. Na začátku jsme si tedy museli vždy odsunout stoly a lavice, abychom se mohli po třídě pohybovat. Na konci hodiny jsme museli zase lavice dát do původní polohy, protože další seminář jsem měla v jiné učebně a do této měla přijít další „klasická“ výuka. Z tříčtvrtěhodinové časové dotace jsme tedy museli „odříznout“ dalších 10–15 minut. Zbývající půlhodina byla velmi málo. Studenti obvykle přišli z jiných předmětů, na začátek jsem zařazovala cvičení na aktivizaci a soustředění, pak zbyl čas už jen na jedno či dvě plánovaná cvičení a muselo se zase balit. Kromě toho se domnívám, že deset hodin semináře je poměrně málo. Aby se dosáhlo hmatatelných výsledků a konkrétního zlepšení pedagogické kondice u studentů, měl by seminář zahrnovat více než jeden semestr studia. V situaci, kterou jsme měli nastolenou, jsem považovala za funkci semináře zejména jistou „ochutnávku“ toho, jak lze ke komunikačním dovednostem přistupovat, pro tvůrčí studenty inspiraci k jejich dalšímu rozvíjení. Dozvědět se, že něco zajímavého existuje, je jistě také nesporný výsledek, ale osobně bych ráda šla při podobných aktivitách do větší hloubky.

## Nejistota studentů

Bylo nepřehlédnutelné, že u studentů na začátku semináře panovala nejistota, obavy z toho, co mají od semináře čekat. Podle mého názoru se cítili i zaskočení, že nemají strukturu hodin, na kterou byli zvyklí, cítili přirozeně své místo v lavicích a místo učitele na stupínku před tabulí. Najednou byl tento stereotyp narušen. Navíc jsem jako učitel zřejmě zvolila jiný přístup, než který studenti znali – byla jsem spíše v roli „kouče“, povzbuzovatele, toho, kdo podporuje a pozitivně hodnotí i drobné úspěchy (inspiraci jsem čerpala v přístupu prof. Vyskočila).

Postupně se však situace stále více zlepšovala, z nálady studentů bylo vidět, že se na seminář těší a že i nová forma činností je pro ně příjemným zpestřením dne. U studentů nastala změna k lepšímu v osobnostním rozvoji (tréma, ostych, nervozita, obavy z fyzického kontaktu, problémy s veřejným

vystupováním). Tuto změnu, o které se ostatně studenti i zmiňovali ve svých reflexích, jsem cítila i v průběhu realizace výuky. Ačkoli se nedá říci, že by vystupování účastníků bylo po absolvování semináře dokonalé, domnívám se, že každý ze studentů udělal alespoň drobný krůček k většímu uvědomění si sebe sama, podle slov I. Vyskočila „vědoměji, tvořivěji, komunikativněji jednal a vyzařoval“. Jediný problém jsem cítila v tom, že studenti kladně hodnotili zejména konkrétně nabyté dovednosti. Potřebovali mít co nejdříve konkrétní výsledek, naučit se za krátkou dobu „něco“.

## 6 Výsledky – názory studentů na přínos nového pojetí Rétoriky

Názory studentů na přínos nového pojetí Rétoriky byly vesměs kladné. Studenti kladně hodnotili celý seminář zejména kvůli aktivní práci, zábavné formě cvičení. Méně si byli jisti, kam předmět zařadit – přemýšleli, zda „jde o osobnostně sociální výcvik nebo něco jiného“.

Celkově studenti cítili inspiraci pro další práci na sobě v oblasti veřejného vystupování, práce s hlasem atd. Někteří uváděli, že cvičení ze semináře používají sami ve vlastní pedagogické praxi. V závěrečném semináři jsme ještě s každou skupinkou podrobně diskutovali klady a zápory hodin Rétoriky. Z brainstormingového zápisu vyšly tyto „plusy a minusy“ semináře (uvádím pořadí prvních pěti):

„Plusy semináře Rétoriky“

1. Improvizace – 37 hlasů.
2. Komunikace s ostatními – 26 hlasů.
3. Práce na našem hlase – 24 hlasů.
4. „Byla sranda“ – 23 hlasů.
5. Zlepšení dýchání při projevu – 20 hlasů.

„Minusy semináře Rétoriky“

1. Málo času – 41 hlasů.
2. Malý prostor – 28 hlasů.
3. Nevhodný prostor – 23 hlasů.
4. Hodně lidí – 19 hlasů.
5. Nervozita – 9 hlasů.

## 7 Výsledky – sebehodnocení studentů

Na začátku a na konci semináře dostali studenti k vyplnění dotazníky. Odpovídali v nich zejména pomocí škál. Dotazníky se týkaly hodnocení úrovně

komunikačních schopností studentů (první dotazník), toho, zda jsme se uvedenými dovednostmi v průběhu semináře zabývali a jestli se jejich schopnosti díky rétorickému semináři v uvedených oblastech zlepšily (druhý dotazník). Kromě toho druhý dotazník zahrnoval i další otázky, které byly zaměřeny zejména na organizační a technické podmínky semináře a umožňovaly studentovi, aby se k těmto podmínkám otevřeně vyjádřil. Oba dotazníky byly anonymní. Studenti v dotazníkovém šetření hodnotí svoje zlepšení ve všech oblastech rozvoje komunikačních dovedností, a tím tedy i zlepšení své pedagogické kondice. Seminář celkově shledávají jako přínosný a rádi by v něm pokračovali v dalších letech, nebo alespoň zvýšili jeho časovou dotaci. Mají kritické připomínky k technické stránce semináře (místoprost, počet studentů ve skupině, čas). Nejvíce cítí potřebu pracovat na svém hlasovém projevu, odbourat trému a nervozitu při vystupování a být více sebevědomí.

Podobné závěry vyplývají také z terénních poznámek výzkumníka, záznamů z diskusí se studenty a ze zatím zpracovaných zpětných vazeb studentů. Osobně bych preferovala ještě průpravu studentů v umění kritického myšlení (např. formou specifického semináře nebo tvůrčí dílny). Inspirativní je v této oblasti výzkum Darglové a Jurčíšínové (2006). Ako důležitý výsledek projektu shledávám také to, že studenti měli zřejmě malou možnost kontaktu mezi sebou, možnost seznámit se, fungovat společně ve skupině. K diskusi dávám například možnost seznamovacího víkendového kurzu pro 1. ročníky, který by probíhal ještě před výukou (např. v takových seminárních skupinách, do jakých budou studenti později rozděleni ve výuce). Náplň seznamovacího kurzu nemusí být nutně například zážitková pedagogika. I workshop zaměřený na tvůrčí psaní a umění kritického myšlení by splnil účel. Navíc, díky zaměření na rozvoj kritického myšlení v tomto workshopu, by pak odpadla potřeba specifického semináře, který zmiňuji výše. Odkazuji na zajímavý článek Lukášové o skrytém kurikulu, která se zabývá mimo jiné i touto problematikou (Lukášová, 2005).

Výsledky výzkumu, které zde uvádím, jsou pouze dílčí. Doufám však, že i přes veškerou jejich rozpracovanost budou pro čtenáře zajímavé a snad i inspirativní.

## Literatura

- DARGLOVÁ, J., JURČIŠÍNOVÁ, E. Rozvoj kritického myslenia v pregraduálnej prípravě učiteľa. *Pedagogická revue*, 2006, 58, č. 3, s. 275–291. ISSN 1335-1982.
- HENDL, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1999, s. 169–170. ISBN 80-246-0030-7.

- LUKÁŠOVÁ, H. Skryté kurikulum a jeho rizika pro deprofesionalizaci pojetí přípravného vzdělávání učitelů. *Pedagogická orientace*, 2005, č. 1, s. 58–66. ISSN 1211-4669.
- MACKOVÁ, S. *Dramatická výchova*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění, 2004. ISBN 80-85429-93-4.
- MAREŠ, J. Zamyšlení nad pregraduální přípravou učitelů. In *Profese učitele a současná společnost. Sborník ČAPV z celostátní konference*. [CD-ROM]. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2004. ISBN 80-7044-571-8.
- PROVAZNÍK, J. Dramatická výchova a klíčové kompetence. *Tvořivá dramatika*, 2006, č. 3, s. 10–11. ISSN 1211-8001.
- STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
- SPILKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2007. ISBN 80-7315-081-6.
- ŠVEC, V. Od znalosti k pedagogické kondici: nový vhled do pedagogické přípravy studentů učitelství? *Pedagogika*, roč. 56, 2006, č. 1, s. 91–103. ISSN 0021-3815.
- ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-70-2
- ŠVEC, V. Ohlédnutí za desetiletým vývojem pedagogické přípravy budoucích učitelů. *Pedagogická orientace*, 2005, č. 4, s. 31–43. ISSN 1211-4669.
- VYSKOČIL, I. *Dialogické jednání s vnitřním partnerem*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění, 2004. ISBN 80-86928-02-0.

OCHRYMČUKOVÁ, E. Psychosomaticky koncipovaný seminář Rétorika a prezentace na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. *Pedagogická orientace* 2008, roč. 18, č. 1, s. 34–46. ISSN 1211-4669.

**Autorka:** MgA. Eva Ochrymčuková, katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta MU, Poříčí 7, 603 00 Brno, e-mail: [EvaOchrymcukova@seznam.cz](mailto:EvaOchrymcukova@seznam.cz)