

Aplikace prvků psychosomatiky v přípravě sociálních pedagogů

Pavla Valachová

Abstrakt: Cílem tohoto příspěvku je seznámení s návrhem obsahu psychosomatické přípravy v pregraduální přípravě sociálních pedagogů. Tato psychosomatická kultivace otevírá před studentem potřebu výchovy k hlasu, k řečovému a pohybovému jednání. Ve všech těchto psychosomatických disciplínách nejde jen o techniky, ale učitel pomáhá studentovi najít jeho individuální výraz. Předpokladem této koncepce je tedy to, že naznačená cesta vede k utváření autorského postoje. To znamená, že profesionálové jsou obrazně řečeno „autory svých činů“, tj. jsou schopni samostatně uvažovat, koncipovat nová řešení problémů, tvořivě a odpovědně vstupovat do různých sociálních situací.

Klíčová slova: sociální pedagog, osobnostní rozvoj, psychosomaticky orientovaná příprava

Abstract: The aim of this paper is to introduce the proposed design of the psychosomatic preparation in undergraduate pedagogue training. This psychosomatic cultivation opens before students the need for the education and training of the voice, and for self-expression through speech and movement. In all of these psychosomatic disciplines, it has not only to do with techniques – but the teacher assists the students to find their own forms of expressions. The presumption of this conception therefore is that the above outlined path leads to the formation of their artistic and creative attitudes. This means that these professionals are – figuratively speaking – “authors of their own acts and activities”. That is to say, that they are able to independently weigh situations, to conceive new solutions to problems, and to creatively and responsibly deal with various social situations.

Key words: social pedagogue, personality development, psychosomatically-oriented preparation

V rámci projektu GA ČR „Kognitivní a dynamické aspekty herecké (hráčské) osobnosti učitele“ (č. projektu 406/06/1571), jehož cílem je výzkum vlivu psychosomaticky orientované přípravy na rozvoj osobnosti studentů, jsme se v akademickém roce 2007/2008 pokusili navrhnout rámcový model psychosomaticky orientované přípravy pro budoucí sociální pedagogy.

Jednalo se o studenty prvního ročníku bakalářského studijního programu Ústavu pedagogických věd Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně v návaznosti na předmět Sociálně psychologický výcvik. Na tomto místě je třeba zdůraznit, že právě kvůli psychosomatické náplni tohoto předmětu nešlo o výcvik v pravém slova smyslu.

Stěžejním cílem bylo podněcovat studenty, aby svým jednáním sami vytvářeli situace, a objevovali tak možnosti vlastního autentického projevu. Hlavní orientace této přípravy nesměřovala ke specializovanému výcviku konkrétních dovedností, ale prostřednictvím komplexního zapojení těla, pohybu a psychických procesů šlo o rozvoj celé studentovy osobnosti.

Zdroje a inspirace tohoto pojetí

Inspirací pro takto pojatý model výcviku byla zkušenost z katedry autorské tvorby a pedagogiky (KATaP) pražské DAMU, jejímž vedoucím je prof. Ivan Vyskočil. Zde se učitelé a studenti pokoušejí „*dobrat a utvářet umělecký a především životní autorský a spoluautorský postoj*“ (Vyskočil, 2000, s. 5). Ve studijním plánu katedry nacházíme tyto psychosomatické disciplíny, které jsou u studentů rozvíjeny: dialogické jednání, přednes, výchova k hlasu, výchova k pohybu a autorské čtení. Nosným pilířem této koncepce je dialogické jednání (Vyskočilová, 2002, s. 4). Pokud bychom se tázali po teorii těchto psychosomatických disciplín, je odpověď vázaná na osobnosti pedagogů, kteří tyto disciplíny vyučují. Základním smyslem je **výchova k tvořivé a partnerské osobnosti**. Jedná se o hledání cesty, jak se stávat a být svým hlasem, svou řečí, svým pohybem atd., jak poznávat své osobnostní dispozice, přijmout je, být s nimi v rovnováze a rozvíjet je (Čunderle, 2001). Studium a výuka těchto disciplín, založené na experimentování a zkoušení, jsou neodmyslitelně spojeny se zpětnou vazbou od kolegů i pedagogů a výrazně jim napomáhá vlastní sebereflexe studentů.

Vymezení psychosomatických disciplín

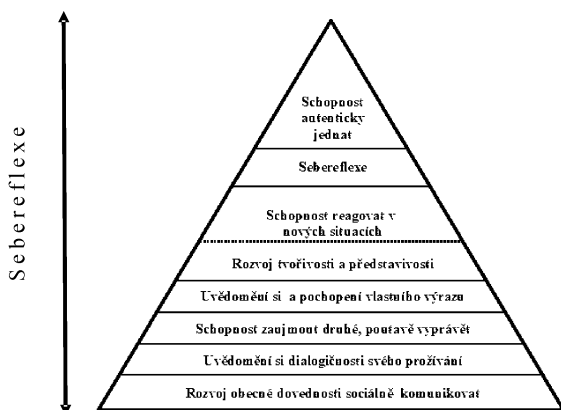
Pojmem **psychosomatické disciplíny** rozumíme takové přístupy, kterými „*člověk zhodnocuje svou existenci jako jednotu tělesného a duševního. Každá disciplína, která je uložena pouze na jedné z obou složek, aby ji cvičila jako nějaký nástroj za určitým účelem, za psychosomatickou považována není. Psychosomatickou disciplínou je tak přednes textu, je jí dialogické jednání, je jí tvorba hlasu.*“ (Hančil, 2005, s. 36)

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

Výsledkem těchto psychosomatických disciplín se stává studentova kondice, kterou se v herecké přípravě rozumí „*jistá zralost, připravenost, pohotovost a někdy i potřeba, chuť, puzení veřejně vystupovat, jednat, chovat se, prožívat přímo, bezprostředně, spontánně, kreativně a produktivně, svobodně a odpovědně*“ (Vyskočil, 2000, s. 7).

V přípravné fázi jsme vyšli z předpokladu, že sociální pedagog, podobně jako herec, potřebuje být vybaven nejen vědomostní základnou, ale přirozenou součástí studia by také mělo být slovy I. Vyskočila „*seznámení (psycho/somatické setkání) se sebou samým, poznání sebe sama*“.

Ke konstrukci obsahu výcviku jsme přistoupili jako k výstavbě na sebe navazujících úrovní dovedností. Představa konstrukce tohoto studijního programu měla podobu pyramidy. Viz obr. 1:



Obrázek 1: Osobnostní rozvoj studentů sociální pedagogiky

Při hledání paralel činností sociálního pedagoga a herce jsme se odrazili od dovednosti veřejně jednat, vystupovat před lidmi, adekvátně komunikovat. Bylo však rovněž nutné se zaměřit na specifičnost, a tedy rozdílnost každého z oborů, která začíná již u přijímacího řízení. Zatímco adepti na

DAMU vykonávají talentové zkoušky, zájemci o studium sociální pedagogiky jsou vybíráni na základě výsledků písemného testu. Rozdílné jsou také počty přijatých uchazečů, které limitují možnosti individuálního přístupu. Otevřenou na tomto místě necháváme otázku motivace studia toho kterého oboru. Všechny tyto uvedené skutečnosti bylo nutno vzít v úvahu při koncipování tohoto modelu a při následné transformaci psychosomatických disciplín pro potřeby přípravy budoucích sociálních pedagogů.

Hlavním cílem, ke kterému celý tento psychosomaticky orientovaný výcvik směřoval, byl rozvoj studentovy **pedagogické kondice**, kterou se rozumí schopnost autenticky a tvořivě jednat, v otevřených sociálních, v našem případě, herních situacích. Dělo se tak prostřednictvím vlastní aktivity, zkušenosti, prožitku sebereflexe sdílené s ostatními členy skupiny.

Požadavky na studenta – v rámci tohoto výcviku byla požadována jednak aktivní účast na cvičeních prokázána vypracováním deníku sebereflexe, dále zpracování eseje na téma Jak student vnímá své tělo, pohyb a svůj hlas; prezentace – čtení „autorského textu“ ve skupině. Finálním výstupem byla improvizace na dané téma (příp. vlastní interpretace zvolené předlohy).

Oblasti osobnostního rozvoje studentů v rámci Sociálně psychologického výcviku

Nyní budeme podrobněji charakterizovat jednotlivá témata psychosomatické přípravy v rámci Sociálně psychologického výcviku tak, jak byly realizovány v průběhu celého akademického roku 2007/2008.

Základní východiska této přípravy:

- Poznání se student dobírá prostřednictvím vlastní činnosti. Student se učí reflektovat, a tedy i abstrahovat ze své vlastní činnosti, zkušenosti to podstatné. Činí tak jednak bezprostřední odezvou a současně i písemnou reflexí.
- Situace poznávání i sebezmeny je koncipována jako situace veřejná. Třebaže „zkoušení si“ je účasten pouze jeden ze studentů, všem ostatním se dostává významu aktivních diváků, kteří jsou vedeni k tomu, aby se stali vstřícnými pozorovateli, a to i proto, že se sami vzápětí dostanou do stejné situace.
- Do procesu učení je zapojeno celé tělo, z něj všechno vychází. Při všech aktivitách nejde pouze o vykonávání určité činnosti, ale je potřeba být jí bytostně přítomen, plně si uvědomovat své tělo, tělové vjemy – nejen tělo mám, ale i tělo jsem.

- Základem je poznávání sebe sama, svých možností, získávání zkušeností z vlastních pokusů jednat v situacích, a to autenticky, tzn. za sebe.
- Rozvoj autorského postoje zde znamená tvořivost, ale rovněž schopnost být sám sebou, nenapodobovat.
- Nemělo by jít o výsledek, podání výkonu, ale o proces tvorby, zkoušení.
- Při zkoušení si herních úkolů nespěchat, dopřát si čas.
- Uvědomění si významu tělesného pro duševní rovnováhu a rozvoj.

Výsledkem tohoto poznávání sebe sama, které se děje tzv. „na vlastní kůži“, tedy nikoli pouze v oblasti představ a slov se stává kondice, tedy jakási mohoucnost, připravenost, nastavenost na jednání v sociálních situacích.

Na začátku výcviku studenti vyplnili vstupní dotazník, v němž měli na škále 1–4–N (1 souhlasím; 2 spíše souhlasím; 3 spíše nesouhlasím; 4 nesouhlasím; N nedovedu rozhodnout) zhodnotit aktuální úroveň výše zmíněných dovedností, na které byl výcvik zaměřen (viz obr. 1 Osobnostní rozvoj studentů sociální pedagogiky). V průběhu výcviku si studenti vedli deníky, v nichž si zaznamenávali své sebereflexe. Tyto výsledky ze vstupního dotazníkového šetření, současně s výpověďmi studentů z jejich deníků, se v závěru porovnávaly s „výstupními“ dotazníky. Z těchto výsledků jsme měli možnost usuzovat, zda a do jaké míry došlo u studentů k rozvoji jejich psychosomatické (pedagogické) kondice.

1. téma: Rozvoj obecné dovednosti sociálně komunikovat

Přípravná cesta na výuku psychosomatických disciplín vedla od obecného povzbuzení fantazie, uvolnění zbytečné upjatosti, přípravy pro snadnější expresivitu k jednoduchým hlasovým a tělovým cvičením.

V první fázi šlo o to, motivovat studenty pro kontakt se sebou samými, zodpovědět otázky po smyslu psychosomatických disciplín, a vytvořit tak atmosféru vzájemné důvěry a spolupráce, která byla nezbytná pro otevření se této formě práce.

První, nejnižší patro naší pyramidy patřilo utváření dovednosti sociálně komunikovat, což se nemůže dít jinak než prostřednictvím živé komunikace. Tento rozvoj komunikativních dovedností byl v našem případě pouze jedním z dílčích úkolů na cestě k dovednosti autenticky jednat v sociálních situacích. Šlo například o to, sdělit ostatním ve skupině něco, co mě baví a zajímá, případně být schopen formulovat otázky tak, aby jim druzí rozuměli. Byly sem zařazeny hry se slovy, rytmické a pohybové doprovody

dětských říkanek, které se konají za přítomnosti ostatních a které přinášejí jednatelovi možnost objevení různých způsobů sdělování.

Jedním z cílů těchto cvičení bylo uvědomit si, prostřednictvím vlastní činnosti a sebereflexe, že sociální komunikace provází prakticky celý život každého z nás, a že tedy není možné nekomunikovat.

Zvláštní pozornost byla věnována dovednostem potřebným pro realizaci úkolů spojených s profesí sociálního pedagoga. Klient je pro sociálního pedagoga často neznámou, zdrojem neočekávaných situací. Sociální pedagog si není nikdy zcela jist, jak klient zareaguje, proto je potřeba ve studentech probouzet cit pro požadavky konkrétní situace, což znamená projít fázi, která vede k rozrušení zvykového chování a naučených norem – uvědomění si, že „*normalita a navyklost nemusí vždy znamenat přirozenost*“ (Čunderle, 2001, s. 91).

Praxe současně potvrzuje, že role mluvčího a posluchače nebývá vyvážená a že zejména roli posluchače je třeba věnovat pozornost v podobě cíleného pěstování dovednosti naslouchat. Jestliže nasloucháme, vcitujeme se empaticky do postojů, názorů a starostí klienta, bez čehož se v pomáhajících profesích neobejdeme. Navíc vzájemné naslouchání lze považovat za jeden ze základů úspěšné komunikace mezi lidmi.

Nedílnou součástí přípravy byla oblast neverbální komunikace, kde byla pozornost věnována především aktivitám, které pomáhají zvyšovat senzitivitu na neverbální projevy a napomáhají při jejich rozlišování v běžných situacích (Valenta, 2005). Rozvoj nonverbální složky chování, která se odehrává v těle, s tělem a jeho prostřednictvím, se stal nezbytným rovněž kvůli kreativní povaze dialogického jednání, jež naplnilo další téma, neboť právě to vyžaduje plné a exponované zapojení jedince v integritě jeho osobnosti, proto se žádná z jeho aktivit nemůže dít bez tělového zapojení (Hohler, 2000).

Finálním úkolem pro tuto oblast bylo zpracování eseje na téma: Jak student vnímá sám sebe (konkrétně své tělo, pohyb a svůj hlas při jednání v situacích).

2. téma: Uvědomění si dialogičnosti svého prožívání

Hlavním cílem této oblasti je, aby studenti poznali, psychosomaticky procítili, co to znamená vést dialog s vnitřním partnerem. Tento dialog chápeme jako základ pro autorské a tvořivé jednání člověka v sociálních situacích.

Samotné dialogické jednání (s vnitřním partnerem), které se vyučuje, na

KATaP pražské DAMU, je autorským objevem prof. Ivana Vyskočila, který se brání přiřazení dialogického jednání k řadě metod a technik, „*jimiž se snadno a rychle něco zvládá*“. Proto připomíná, že jde „*spíš o navedení na cestu k sobě a ke hře, na cestu ke hře v nás*“ (Čunderle, 2005, s. 7).

Jedná se o dialog jedince se sebou samým, kdy má zachytit slovy, hlasem, pohybem a dalšími prostředky dynamiku svého prožívání. V dialogickém jednání jde o situace zkoušení, hledání, učení se a nalézání, což předpokládá jisté přeladění v chování a v postojích, přičemž cenná je právě radost z vlastního objevování. Nejedná se tedy o předvádění nějakého umění ani hraní divadla pro druhé, důraz je kladen na to, aby si jedinec všiml toho, co je (Vyskočilová, 2002).

Filozofické základy této koncepce vycházejí z člověka, který se při jednání, na kterém mu záleží, angažuje celou svou bytostí. Celou svou bytostí jedná a vnímá. Některá ze svých nadání dosud nerozvinul, jiná zanedbal. Vrací se a znovu hledá to, co Patočka nazývá osobním „*přirozeným světem*“. To všechno dělá konkrétně, vlastním tělem. „*Tak si postupně, za pomoci pedagoga, vytváří svou vlastní kondici, do které patří zdatnost si ji vytvořit, schopnost nést vlastní trapnost, vyrovnávat se s nezdarem, a to bez sebeobviňování. Kondice se vždy znovu a znovu hledá. Vyrůstá z vědomí vlastních možností i omezení. „Já“ se tu upřesňuje díky zpracování vlastní činnosti i odezvy druhých.*“ (Vyskočilová, 2002, s. 7)

V této oblasti jsme se snažili směřovat studenty k uvědomění si dialogičnosti lidského myšlení a prožívání, k dialogické podstatě jejich osobnosti, což je zdlouhavá a komplikovaná cesta. Problém, který jsme zde museli řešit, byla „*nepřipravenost*“ studentů na tento typ zkoušení a objevování a současně absence dobrovolnosti dělat dialogické jednání tak, jak o ní mluví prof. I. Vyskočil. Proto jsme hledali alternativy, jak pozvolna motivovat a seznamovat studenty s dialogickým jednáním. Cennou inspirací nám byly náměty J. Valenty (2005). Vyzkoušeli jsme si způsob, kdy „*hráči*“ vytvářejí dialog „*já*“ a „*druhého já*“ na kontroverzní téma, a poté jsme přešli k „*náročnější*“ variantě, kde se jednalo o zveřejnění vlastního vnitřního dialogu v daném okamžiku. Po každém dialogu následovala společná reflexe. Výsledkem těchto aktivit by se měl stát interaktivní dialog těla, emocí, myšlení a slov. Tento způsob nabízí mimo jiné možnost zveřejnění svých pocitů nejen slovy, ale i tělem a rovněž nám poskytuje cenné informace o nás samotných.

Dialogické jednání v ryze vyskočilovské podobě vychází ze zkušenosti, že člověk, zpravidla o samotě, mluví nebo si hraje sám se sebou, ozývá se v něm vnitřní partner. V dialogickém jednání se po studentovi chce, aby

tento dialog produkoval veřejně, ve skupině několika kolegů a pedagoga. Student nedostává téměř žádnou instrukci, co má dělat, pouze je mu sděleno: *Pokuste se o dialogické jednání sám (sama) se sebou. Se sebou jakožto vnitřním partnerem (partnerkou)*. Na studenty je kladen požadavek, aby „jednali“ se svým vnitřním partnerem v situaci veřejné samoty, a to „za sebe“. Děje se tak v běžné posluchárně, kde je jedna polovina vyhrazena pro jednání jednoho z nich, ve druhé polovině sedí na židlích vedle sebe ostatní účastníci, nyní diváci (Vyskočilová, 2002).

Břicháček (1997, s. 32–33) o dialogickém jednání píše: *„Je to jednání nevyklé, neumíme je a musíme se mu postupně učit. Je to obtížné také proto, že student nemůže dostávat přesné pokyny jako: ‚jdi vpravo tři kroky a pak se obrať‘, ale sám sebe řídí. Začátečník chce slyšet návody, ale dostává jen povzbuzení a nedirektivní zpětnou vazbu, kterou je jeho výkon ohodnocen. Dialogické jednání ve Vyskočilově pojetí předpokládá jisté přeladění v chování i v postojích. Z mnoha důvodů je to obtížné: slovo i pohyb do jisté míry ruší spontánní proud vědomí, do jisté míry jej atomizují, zpomalují či zcela rozbíjejí. Proud vědomí je tedy narušován a v průběhu výcviku se jedinec učí tento konflikt řešit tím, že sám nalézá formy řešení. Nemohou být racionální, neboť rozumové spekulace by rozbily spontaneitu, ale nemohou být ani roztržštěny do rozházených a rozbitých prvků, neboť jimi nelze vyjádřit vlastní prožívání.“*

Když jsme se studenty hledali pojmenování kondice, která se u nich projevila při „veřejném vystupování“ při prezentacích jejich „tvorby“ a „pokusů“ v tomto výcviku, přirovnávali ji mimo jiné k chuti „vyprovokovat“ se k další aktivitě, když „něco“ přestává fungovat, neustrnout, dovést věc k zdárnému cíli, a to nejen při „veřejném vystupování“, ale i při běžné komunikaci (z rozhovorů se studenty v průběhu výcviku).

V těchto pokusech dialogicky jednat v ryze vyskočilovské podobě vidíme možnosti dalšího rozvoje úrovně pedagogické kondice studentů, neboť v prvním ročníku bakalářského studia se jedná teprve o „navedení na cestu“ čili jakýsi úvod do pokusů dialogicky jednat.

3. téma: Schopnost zaujmout druhé, poutavě vyprávět

Cílem této tematické oblasti je, aby si studenti na základě předchozí přípravy dokázali vytvořit text a prezentovat jej formou tzv. „autorského čtení“ před ostatními ve skupině, s důrazem na jeho smysl (význam) za využití co nejširší palety výrazových prostředků, přímých řečí tak, aby se výsledkem

vystoupení stalo co největší zaujetí všech členů skupiny. Studenti měli možnost volby z těchto útvarů: vyprávění, popis, úvaha nebo rozhovor.

Při společných reflexích těchto aktivit si studenti začínají plně uvědomovat význam schopnosti získat pozornost publika, a to nejen v souvislosti s profesí pedagoga. Hodnotí tzv. nejlepší strategie zaujetí, kterými jsou podle nich např. práce s hlasem, oční kontakt s publikem či oživení vystoupení zajímavým a smysluplným pohybem.

Tato tematická oblast navazuje na dialogické jednání a jejím smyslem je, aby student dovedl navodit pozornost a lepší soustředění přítomných a díky zpětné vazbě sám sebe lépe vnímal a poznával, co a jak říká.

Při těchto aktivitách bylo zajímavé sledovat, jak jsou někteří studenti schopni strhnout skupiny svým „vyprávěním“ a opravdu si to užít, zatímco jiní si toto „vystoupení“ přetrpěli jako povinný úkol, ve kterém šlo o jediné – vydržet tu trapnost (nebo vlastní trapnost?). Bylo to náročné, zejména u silně introvertních studentů, kteří měli problém slovy I. Vyskočila „dopustit se vůbec výrazu“.

Zamysleli jsme se nad tím, co činí naše vystupování před druhými zajímavým a čím je oslovujeme.

Díky reflexím z těchto činností jsme se mohli pustit do dalšího úkolu nebo spíše stupně pyramidy, neboť čím častěji studenti vystupovali před ostatními, tím více byli schopni začít vnímat sami sebe, ale i „publikum“, jejich reakce, zaujetí atd., a mohli se tak začít pokoušet korigovat svůj projev, neboť na začátku podle zpětných vazeb u řady z nich převládala tréma z vystupování před ostatními a pocity trapnosti.

4. téma: Uvědomění si a pochopení vlastního výrazu, tělovosti

Cílem této oblasti bylo uvědomění si toho, že způsob naší vnější exprese je odrazem našich psychosomatických stavů (prožitků), což by mělo vést k lepšímu pochopení vlastního těla a schopnosti jej ovládat – tzn. k rozvinutí možností svého těla tím, že ho obohatíme o nové druhy výrazů a současně si je osvojíme tak kvalitně, že nám umožní ovlivňovat svůj projev jednak podle svých vlastních záměrů, ale současně také volit adekvátní reakce podle měnícího se situačního kontextu (Hohler, 2000).

Studenti už měli za sebou zkušenost s propojováním verbálního a non-verbálních způsobů vyjadřování, čímž byla vytvořena, z hlediska psychosomatiky, půda pro aktivity zaměřené na uvědomování si svého vlastního těla

a výrazu v herních situacích; propojování mluveného (myšleného) s pohybem – hlubší a lepší uvědomění si vlastního výrazu (projevu).

Ve vztahu k vlastnímu tělu se jedná zejména o prohloubení poznání, že člověk je bytost: a) která žije v těle, jež je hmotnou podmínkou jeho existence; b) která je přirozeně aktivní a její činnost má svůj základní zdroj v tělových procesech; c) která se utváří vlastní činností psychosomatické povahy; d) pro kterou tělo není jen akčním a výrazovým polem výkonu, ale i orgánem vnímání (senzomotorika); e) která používá tělesný pohyb (psychomotoriku) jako prostředku rozličných forem jednání a projevu; f) která má vědomí sebe sama (ideomotorika) v těle, tvořící součást obrazu, který si osobnost o sobě vytváří (Hohler, 2000, s. 101–102).

V rámci této oblasti šlo o situace, kdy měli studenti za úkol svým jednáním probouzet, oslovovat v sobě i v ostatních členech skupiny co nejvíce smyslových vjemů. Připomínali jsme si například názvy hudebních skladeb, jídel, vůní, a v mysli tak evokovali sluchové a zrakové vjemy, chutě, vůně či hmatové pocity objektu, o němž jsme mluvili. Další aktivity byly zaměřené na exteriorizaci svých pocitů a slov tělem.

Způsoby realizace (příklady aktivit) – minietudy, v nichž měli studenti například vystihnout rozdíl ve výrazu dvou podobných vzorců chování, exteriorizace smyslových vjemů, emocionálních nálad, stavů apod.

5. téma: Rozvoj tvořivosti a představivosti, schopnost reagovat v nových situacích

Cílem této oblasti je, aby studenti, na základě předchozího rozvoje, dokázali vytvořit improvizaci na zadané téma, případně interpretaci vlastní či zvolené předlohy. Je dobré, pokud výběrem předlohy student zároveň prozradí něco o sobě. Bezprostředně po těchto vystoupeních byla diskutována vhodnost výběru jednotlivých předloh ve vztahu k interpretovi, případně další možnosti podání. Tato oblast navazuje na všechny předchozí a klade na studenta nároky, ve smyslu hledání zajímavých impulsů vnitřních i vnějších, které by probudily jeho fantazii a nabídly mu možnost jejich tvořivého rozvíjení (Hohler, 2000).

Vyskočilová (Švec a Vyskočilová, 2007) říká, že *„potřebujeme tvořivost – potřebujeme umět rozlišovat to, co konat mechanicky a kde by člověk neměl zůstat jen u zvyků. Potřebujeme pochopit vlastní výraz, k čemu inklinuje, v čem může být jeho síla, komunikativnost. Potřebujeme rozvíjet svou představivost, učit se reagovat v nových situacích, předjímat další situace.“*

Tvořivost, stejně jako předchozí oblasti, kterým jsme se věnovali, je podmíněna více faktory – kognitivními, osobnostními a motivačními. V této oblasti jsme se zaměřili např. na rozvoj tvořivosti ve smyslu odbourávání a překračování stereotypů, dále na podněcování rozvoje fantazie, posílení sebedůvěry ve vlastní schopnosti tvořit, ale také na schopnosti redefinovat situaci a problémy, podívat se na ně z různých hledisek.

Jako úvodní aktivity před vlastním vystoupením studentů byly zařazeny nejrůznější hry, které měly odbourat případné napětí a trému z vystoupení před ostatními. Z jednotlivých výstupů studentů byly pořizovány videozáznamy, které byly se studenty následně reflektovány.

Začleněním prvků tvořivosti jsme chtěli docílit zdokonalení schopnosti originality v oblasti jednání (schopnost vytvořit zajímavé sdělení, vynalézavost ve specifičnosti podání, volba vhodných výrazových prostředků podle zvolené nebo zadané předlohy). Obohacením pro studenty byla rovněž možnost pracovat s jazykem a literaturou. Prostřednictvím těchto činností měli studenti příležitost prezentovat, a tím i poznávat sami sebe v situacích, kdy je na ně soustředěna pozornost, kdy chtějí podat maximální výkon, ale musí rovněž zvládnout zátěž celé situace. Pro mnohé to byla první zkušenost s vystupováním tohoto druhu.

6. téma: Sebereflexe

Jedním z požadavků, které byly na studenty v rámci tohoto výcviku kladeny, bylo vedení deníků sebereflexe. Tyto záznamy měly zpravidla formu osobního záznamu či výpovědi o aktuálním stavu, o tom, jak student hodiny výcviku prožíval, co nového si osvojil, uvědomil a co z toho poznání vyvozuje.

Podle Švece (2007) je *„sebereflexe studentů součástí poznávání a učení, je východiskem autoregulace činností studenta. Není to však pouhé ponoření se ‚do sebe‘, pouhá introspekce, ale také pohled do budoucnosti, uvědomění si toho, jak mohu na své mohoucnosti, resp. kondici, dále pracovat. K písemným reflexím se může student vracet, sledovat svůj pokrok, ale i dosud nevyužité rezervy v autentickém tvořivém jednání s druhými. Pro vysokoškolské učitele, kteří vedou výuku psychosomatických disciplín, jsou tyto sebereflexe zpětnou vazbou pro další směřování se studenty k jejich psychosomatické kondici.“*

Hlavním cílem psaní reflexí byl náhled na sebe sama, z pozice vnějšího pozorovatele. Tyto záznamy nesmírně pomáhaly i vyučujícímu, který je měl

průběžně k dispozici, protože nestál před anonymním davem – znal reakce, požadavky a pocity studentů, které z hodin měli, a mohl tak na ně adekvátně reagovat.

Téma sebereflexe bylo součástí celého výcviku, ale byla mu současně věnována pozornost téměř na samotném vrcholu pyramidy osobnostního rozvoje, a to na konci všech setkání, kdy bylo reflektováno to, jak se cítí jednotlivci ve skupině, jaké místo tu kdo zaujímá, jak je vnímána skupina jako celek apod.

V průběhu těchto sebereflexí se ukázalo, že některým studentům tato činnost činí nemalé obtíže. Bylo potřeba studenty neustále upozorňovat na základní charakteristiky sebereflexe, protože mnozí měli stále tendence k reflektování činností skupiny jako takové. Jednalo se o jakési jejich dohady o tom, jaké názory má skupina jako celek, nikoli dotyčný pisatel deníku jako individualita. Tyto problémy vyplývaly zřejmě z toho, že studentům většinou chyběla s touto činností předchozí zkušenost, což je pochopitelné, neboť se vesměs jedná o absolventy gymnázií, kde schopnost sebereflexe není hlavní prioritou edukačního procesu.

Sebereflexe z deníků studentů Sociálně psychologického výcviku

...díky tomuto výcviku se mi otevřel nový pohled sama na sebe; opravdu jsem po několika hodinách odcházela s tím, že jsem se na sebe dívala z výšky a zkoušela se vžít do role toho druhého – toho, který mě poslouchá, vidí... Bylo to něco nového, ne že bych se nad sebou nikdy nezamyslela, ale teď to bylo myslím dost objektivní, aby to mohlo mít nějaký efekt...

...uvědomila jsem si, jak je důležitá komunikace mezi lidmi. Překvapilo mě, kolik informací nám poskytne komunikace neverbální, bez které by bylo dorozumívání složitější...

...dokázala jsem konečně říct něco, názor, postřeh, aniž bych měla pocit, že s tím druhí nesouhlasí a obrací oči v sloup...

...víc teď zkoumám projevy druhých lidí nejen vůči mně...

...líbí se mi, že máme dostatek prostoru i podnětů se sami nějak vyjádřit a projevit, můžeme se tak zlepšovat v komunikaci a prezentaci svých názorů, částečně se taky zbavit ostychu... Líbí se mi, že nejsme jen posluchači, ale podílíme se na výuce...

...padá ze mě ostych, který se mě drží při komunikaci...

...věci, které se tady o sobě dovídám, můžu použít i v běžném životě a v budoucí praxi...

...tím, že píšeme ty deníky, si vlastně uvědomuji k čemu mně ty hry nebo aktivity jsou...můžu vyjádřit svůj názor...

...sebereflexe jsou důležité, protože je důležité naučit se vnímat své chování a hodnotit ho – ano tohle jsem udělala správně a tohle zase ne...

...líbí se mi, že děláme věci, které nám pomáhají v lepším poznání sebe sama a těch ostatních ve skupině, to mi pro tento obor připadá hodně užitečné...

...pokaždé si sama na sobě uvědomuji nové věci, víc se nad sebou zamýšlím, analyzuji... objevuji své nedostatky, jak v komunikaci, tak i jinde...

...dobré je, že všechno děláme nenuceně, děláme to, co uznáme za vhodné, cítím se tady, jako v dobrovolném kroužku kde jsem, protože chci...

...cítím se tady uvolněně, odbourávám ty svoje barikády, ta dobrá atmosféra se na mě přenáší... získávám informace, které mě zajímají a taky nové pohledy na sebe, na různé situace...

...dovídám se tady víc o sobě a svých reakcích...

...tento předmět mě baví, hodiny takového typu jsou rozhodně užitečnější než biflování definicí. My jako budoucí pedagogové bychom měli mít více takových hodin, které nám praxi, ať je to aspoň trochu, přiblíží. Na co jsou nám biologie a filozofie, na které se nás v praxi nikdo ptát nebude. Teorie je sice důležitá, ale podle mě stačí základy, protože praxe je teda 100% důležitější. Měli bychom se učit komunikovat, vycházet s lidmi a řešit aspoň nejčastější problémy namísto pouhého sezení nad knížkami...

Jedna z posledních hodin:

...mně výcvik otevřel dveře k sobě sama...

...povedlo se mi, aspoň myslím, nebýt tak křečovitá, dřív jsem měla problémy s komunikací, trémou a stydlivostí, ale dnes už mám pocit, že tyhle věci zvládám lépe...

...opravdu u sebe vidím pokrok, taková ta bázlivost mizí, jsem více otevřený druhým a mám zájem je vyslechnout, protože jsem zjistil, jak je to pro člověka důležité, když ho někdo poslouchá...

...výcvik se mi líbil, protože mi pomohl nebo spíš dodal odvalu komunikovat více s cizími lidmi, také jsem si tady víc zvykla na „prezentaci sebe sama“ před neznámými lidmi...

...hodiny výcviku mi daly strašně moc už v uvědomění si mých nedostatků nebo spíše příznání si jich, nakoplo mě to tady v tom, že s tím chci něco dělat, změnit to a cítím, že se mi to tady částečně určitě podařilo...

...ten vlak, ve kterém jedem, se musí zastavit, a to je škoda...

Nárůst pedagogické kondice u studentů sociální pedagogiky

Kromě rozborů deníku sebereflexe byl nárůst pedagogické kondice studentů posuzován na základě komparace již zmíněných vstupních a výstupních dotazníků, v nichž studenti hodnotili úroveň svých dovedností.

Výsledky dotazníkového šetření realizovaného u studentů na začátku a na konci Sociálně psychologického výcviku – jedná se o průměrné hodnoty známek 1 – 2 – 3 – 4, kterými studenti hodnotili úroveň svých schopností:

Tabulka 1: *Hodnocení nárůstu pedagogické kondice*

Hodnoticí kritérium	Vlastní hodnocení studentů před výcvikem	Vlastní hodnocení studentů po výcviku
Schopnost autenticky jednat	3,08	2,02
Sebereflexe	2,58	1,79
Schopnost reagovat v nových situacích	2,63	1,67
Rozvoj tvořivosti a představivosti	1,96	1,81
Uvědomění si a pochopení vlastního výrazu	3,16	2,38
Schopnost zaujmout druhé, poutavě vyprávět	3,40	2,80
Uvědomění si dialogičnosti svého prožívání	3,04	1,81
Rozvoj obecné dovednosti sociálně komunikovat	2,14	1,82

Z odpovědí studentů je evidentní, že ve velké většině souhlasí s tím, že u nich došlo k nárůstu, tj. zlepšení uvedených dovedností. Jen málo respondentů se vyjádřilo ve smyslu, že spíše nesouhlasí, výjimečně byla jejich nesouhlasná odpověď důraznější.

V nadcházejícím akademickém roce bychom rádi rozšířili aplikaci psychosomatických prvků do výuky dalších předmětů – konkrétně do Sociálně pedagogické komunikace a do nově připravovaného volitelného předmětu Psychosomatická cvičení.

Závěr

Na začátku výcviku bylo cítit, že větší autoritu, zejména u některých studentů zvyklých na tradiční pojetí výuky, by si získal předmět čistě teoretického charakteru. Jiní naopak projevovali nadšení, že si budou pouze hrát. Bylo také patrné, jak někteří studenti, zvyklí na tradiční výuku, těžce nesou, když není jasně řečeno, co je správně, co je špatně, jak to bude vy-

padat... Ukázalo se rovněž, že studenti opravdu nejsou zvyklí na jakékoli tělové vyjádření či zapojení. Pohyb je často brán jako něco, co do výuky nepatří (tíše sedět v lavici se založenými rukama a neběhat po chodbě). Už na začátku se projeví problémy s pohybovými (tělovými) aktivitami, v momentě, kdy měli studenti do úvodních seznamovacích aktivit zapojit nějaký pohyb, který by je charakterizoval, byli někteří naprosto zkoprnělí, a omezili se tak na pouhé pohyby z hodin tělesné výchovy, aerobiku apod. Někteří se dokonce dožadovali toho, zda by nebylo lepší vrátit se do lavic a něco si psát.

Domníváme se, že postupem času se podařilo přivést studenty k pochopení skutečnosti, že veškerá cvičení, kterých se účastní a která prožívají, jsou připravena proto, aby jim pomohla lépe poznat sebe sama, a dál se tak přirozeně rozvíjet a poznávat své další možnosti, ale i omezení, která je třeba přijmout a vyrovnat se s nimi. To ovšem vyžaduje být otevřen sám sobě, dané situaci, a ne pouze pasivně přihlížet, jak je často zvykem v tradičně pojímaných hodinách.

O uskutečnění, či naplnění pyramidy nemůžeme mluvit po jednom semestru, ale určitě u řady studentů došlo aspoň k otevření cesty, jakým směrem napnout své síly neboli uvědomění si toho, jak mohou na své možnosti, resp. kondici pracovat, což vyplývá i z výše uvedených postřehů studentů z hodin Sociálně psychologického výcviku. Tato nelehká cesta k autentičnosti, tedy k sobě samému, se stává zároveň cestou k druhým, neboť zralou osobností je ten, kdo je schopen vytvářet vztahy. Toto poznávání sebe sama by se mělo stát přirozenou součástí studia nejen v rámci oboru Sociální pedagogika.

Literatura

- BŘICHÁČEK, V. Komunikativní dialogické jednání – dynamika subjektivních prožitků. In *Dialogické jednání jako otevřená otázka*. Praha: AMU, 1997.
- ČUNDERLE, M. Předmluva. In VYSKOČIL, I. a kol. *Dialogické jednání s vnitřním partnerem*. Brno: JAMU, 2005. ISBN 80-86928-02-0.
- ČUNDERLE, M., ROUBAL J. *Hra školou. Dvakrát o Ivanu Vyskočilovi*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 2001. ISBN 80-902482-5-X.
- HANČIL, J. Otevřený svět dialogického jednání. In VYSKOČIL, I. a kol. *Dialogické jednání s vnitřním partnerem*. Brno: JAMU, 2005. ISBN 80-86928-02-0.
- HOHLER, V. O některých somatopsychických aspektech dialogického jednání. In *Psychosomatický základ veřejného vystupování jeho studium a výzkum. Sborník z konference 14. a 15. října 1999*. Praha: AMU, 2000. ISBN 80-85883-50-3.
- KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. *Aplikovaná sociální psychologie III. Sociálně-psychologický výcvik*. Praha: Grada, 2001. ISBN 80-247-0180-4.

- RUT, P. *Nedivadlo Ivana Vyskočila*. Praha: Český spisovatel, 1996. ISBN 80-202-0604-3.
- ŠVEC, V. Psychosomatické základy ve studiu sociálních pedagogů. In *Sociální pedagogika v současné společnosti*. Zlín: UTB, 2007. ISBN 978-80-7318-579-4.
- ŠVEC, V., VYSKOČILOVÁ, E. The pedagogical conditioning student teachers: The foundations of their preparedness for changes in the roles of teachers. In *Totems and Taboos: Risk and Relevance in Research on Teachers and Teaching*. ISATT Conference: Abstracts by Session. Ontario: Brock University, July 5–9, 2007.
- VALENTA, J. *Učíme (se) komunikovat. Metodika komunikace v rámci osobnostní a sociální výchovy*. Kladno: AISIS, 2005. ISBN 80-239-4514-9.
- VALENTA, J. *Manuál k tréninku řeči lidského těla (didaktika neverbální komunikace)*. Kladno: AISIS, 2004. ISBN 80-239-2575-X.
- VYSKOČIL, I. a kol. *Dialogické jednání s vnitřním partnerem*. Brno: JAMU, 2005. ISBN 80-86928-02-0.
- VYSKOČIL, I. Úvod. In *Psychosomatický základ veřejného vystupování jeho studium a výzkum. Sborník z konference 14. a 15. října 1999*. Praha: AMU, 2000. ISBN 80-85883-50-3.
- VYSKOČILOVÁ, E. *Pokus o teoretické nahlédnutí vztahu dialogického jednání a psychosomatické kondice*. Praha: KATaP DAMU, 2002.

VALACHOVÁ, P. Aplikace prvků psychosomatiky v přípravě sociálních pedagogů. *Pedagogická orientace* 2008, roč. 18, č. 4, s. 56–71. ISSN 1211-4669.

Autorka: Mgr. Pavla Valachová, Ústav pedagogických věd, Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Mostní 5139, 760 01 Zlín, e-mail: valachova@fhs.utb.cz