

Osobnostní příprava z pohledu pedagogů středních škol ve Zlínském kraji

Radka Pastyříková

Bakalářská práce
2011



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2010/2011

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Radka PASTYŘÍKOVÁ**
Osobní číslo: **H08521**
Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Úroveň osobnostní přípravy z pohledu pedagogů středních škol ve Zlínském kraji**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti psychosomatických disciplín a osobnosti pedagoga.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace výzkumu.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BELZ, H., SIEGRIST, M. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: Východiska, metody, cvičení a hry. 1. Praha: Portál, s. r. o., 2001. 375 s. ISBN 80-7178-479-6.

GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2001. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

KYRIACOU, Chris. Klíčové dovednosti učitele. 3. Praha: Portál, 2008. 155 s. ISBN 978-80-7367-434-2.

VÁLKOVÁ, E., VYSKOČILOVÁ, E. Hlas individuality, Psychosomatické pojetí hlasové výchovy. Praha: AMU, 2005. 117 s. ISBN 80-7331-034-1.

VYSKOČIL, I. Dialogické jednání jako otevřená otázka: Sborník z konference 13. a 14. 11. 1997. Praha: AMU, 1997. s. 96. ISBN 80-85883-29-5.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Pavla Andrysová, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

20. ledna 2011

Termín odevzdání bakalářské práce:

6. května 2011

Ve Zlíně dne 20. ledna 2011

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně

17.4.2011

Pašajková

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá problematikou osobnostní přípravy učitelů středních škol ve Zlínském kraji. Pro každého z učitelů by měla být jejich psychosomatická kondice důležitá (umění komunikovat, projevovat se pomocí těla, být kreativní, spontánní, umění sebereflexe). Teoretická část popisuje, co je psychosomatická kondice, z jakých disciplín se skládá. Dále se zaměřuje na osobnost učitele, jeho kompetence a na rozvíjení jeho schopností, se kterými souvisí kurz psychosomatické kondice. Na teorii navazuje výzkum, který zjišťuje, jak se učitelé cítí být připraveni po stránce osobnostní.

Cílem bakalářské práce je zjistit, jak se pedagogové cítí při vystupování před žáky, zda jsou si jistí svým hlasem, projevem a pohybem, jestli by uvítali zlepšení některých svých schopností.

Klíčová slova: dialogické jednání s vnitřním partnerem, pedagogická komunikace, psychosomatické disciplíny, osobnostní rozvoj, osobnost učitele, sebereflexe.

ABSTRACT

The bachelor's thesis deals with the issue of the Zlín region high-school teachers' personal training. Every single teacher should consider their psychosomatic condition important (i.e. the art of communication, body language, creativeness, spontaneity, the art of self-reflection). The theoretical part of the thesis introduces and explains the concept of psychosomatic condition and its field. Furthermore, it deals with the teacher's personality, their qualification and the development of their abilities, all of which are closely connected to the psychosomatic-fitness course. The theory is followed by research which tries and ascertains how well the teachers feel prepared regarding the personal part of the training.

The aim of the bachelor's thesis is to ascertain how the teachers feel when interacting with the pupils: Are they certain of their voice? Their expressions? Their body language? Or would they prefer to work more on certain abilities?

Keywords: dialogical action with the inner partner, pedagogical communication, psychosomatic field, personality development, teacher's personality, self-reflection.

„Nauč se z teorie všechno, co můžeš, ale tváří v tvář druhému člověku na učebnici zapomeň.“ C. G. Jung

Ráda bych poděkovala Mgr. Pavle Andrysové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a připomínky, které mi velmi pomohly při psaní bakalářské práce.

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 ZÁKLADNÍ POJMY	11
2 PSYCHOSOMATICKÁ KONDICE	13
2.1 DIALOGICKÉ JEDNÁNÍ.....	14
2.2 KOMUNIKACE.....	16
2.2.1 Neverbální komunikace	16
2.2.2 Verbální komunikace	17
2.2.3 Výchova k hlasu a řeči	18
2.2.4 Transakční analýza.....	18
2.3 TĚLESNOST – VÝCHOVA K POHYBU	19
2.3.1 Výraz	20
2.4 PREZENTACE – AUTORSKÉ ČTENÍ.....	21
2.5 DRAMATIZACE	22
2.6 SEBEREFLEXE JAKO PROSTŘEDEK SEBEPOZNÁNÍ	23
3 UČITEL	25
3.1 KOMPETENCE UČITELE	26
3.2 ROZVÍJENÍ DOVEDNOSTÍ UČITELE	28
3.3 SEBEHODNOCENÍ UČITELE	29
4 KURZ ROZVOJE PSYCHOSOMATICKÉ KONDICE PEDAGOGŮ	31
4.1 MOŽNOSTI ROZVOJE PSYCHOSOMATICKÉ KONDICE U PEDAGOGŮ	31
4.2 OBSAH KURZU	32
II PRAKTICKÁ ČÁST	34
5 VÝZKUMNÁ ČÁST	35
5.1 CÍL VÝZKUMU	35
5.2 VÝZKUMNÝ PROBLÉM (DESKRIPTIVNÍ):.....	35
5.2.1 Dílčí výzkumné otázky	35
5.2.2 Definice hlavních pojmů výzkumu	36
5.3 DRUH VÝZKUMU	37
5.4 VÝZKUMNÝ VZOREK	37
5.5 VÝZKUMNÉ METODY	37
6 REALIZACE VÝZKUMU	38
6.2 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	38
6.3 ANALÝZA ROZHovorŮ	51
6.3.1 Vyhodnocení rozhovorů.....	52
6.4 ANALÝZA UČEBNÍHO PLÁNU UČITELSTVÍ PRO STŘEDNÍ ŠKOLY (OBOR ZÁKLADY SPOLEČENSKÝCH VĚD)	58
6.4.1 Komunikace	59
6.4.2 Dramatická průprava	60
6.4.3 Sebereflexe	61
6.4.4 Pedagogické dovednosti	62

6.4.5	Shrnutí analýzy učebního plánu oboru Učitelství základů společenských věd pro střední školy	63
7	SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	64
	ZÁVĚR	65
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	66
	SEZNAM TABULEK A GRAFŮ	71
	SEZNAM PŘÍLOH	72

ÚVOD

V mojí bakalářské práci se zabývám problematikou rozvoje osobnosti pedagogů (psychosomatickými disciplínami a pedagogickými dovednostmi).

Toto téma jsem si vybrala, protože mě velmi tato problematika oslovuje. S psychosomatickou kondicí jsem se prvně setkala na vysoké škole, v různých předmětech v mém oboru. Důležité pro mě bylo poznání, že se člověk může dál v této oblasti rozvíjet a naučit se necítit se trapně, když vystupuje na veřejnosti.

Mít správné držení těla, správně dýchat či artikulovat a gestikulovat je velmi složité. Ve svém životě jsem se setkala (především na střední škole) s učiteli, kteří si moc nevěřili, neuměli správně pracovat se svým hlasem a tělem. Správná práce s hlasem, tělem ovlivňuje u pedagogů především to, jak žáci poslouchají, lépe si pamatují probírané učivo a celkově, jak je motivují k tomu, aby byli textem více zaujatí a dané učivo je více oslovilo. Proto si myslím, že zpřístupnění kurzu rozvoje psychosomatické kondice učitelům v našem kraji, bude velmi přínosné a pomůže jim, aspoň tyto dovednosti prohlubovat a uvědomovat si, jak vnímají svoje tělo, hlas a celkově sami sebe.

Práce učitelů je velmi náročná a stresující. Učitelé musí nejen ovládat teoretické poznatky z oboru, který vyučují, ale i zvládat komunikaci se žáky, řešit problémové situace a vyrovnávat se se stresem a stále větší zátěží, kterou přináší nové reformy. Z těchto důvodů (a nejen z nich) je důležité věnovat pozornost právě učitelům a pomoci jim se s tímto stresem vyrovnávat pomocí psychosomatických disciplín (v případě, že to oni sami uznávají za vhodné).

Pokud si učitelé uvědomí, že jejich tělo je nástrojem, který používají ke komunikaci, k vzbuzení zájmu u druhých a k motivování druhého člověka, bude je práce nejen víc bavit, ale přinese jim potěšení, protože si začnou všimnout, že i žáky jejich předměty baví víc než předměty ostatní. Proto jsem se zaměřila ve své práci na tuto problematiku a přeji si, aby si učitelé, kteří se výzkumu zúčastnili (i ti, kteří čtou tuto práci) uvědomili, jak je jejich psychosomatická kondice v životě důležitá a snažili se ji „pěstovat“.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ZÁKLADNÍ POJMY

Psychosomatická kondice – Podle I. Vyskočila (In Vyskočilová, Švec, 2008, s. 99) je kondice „jistá zralost, připravenost, pohotovost a někdy i potřeba, chuť, puzení veřejně vystupovat, jednat, chovat se, prožívat přímo, bezprostředně, spontánně, kreativně a produktivně, svobodně a odpovědně. Ve zpětné vazbě zcela kvalitně.“

Rozvíjení schopností– „Cílevědomý, dlouhodobý, systematicky organizovaný a citlivě řízený pedagogický postup (aktérem může být rodič, učitel, trenér, žák sám). Vychází z úvahy, že schopnosti jsou pouze uloženy v člověku jako potenciality, které se mohou, ale nemusí uplatnit. Je tedy nutné navodit takové pedagogické situace, v nichž by se mohly probudit (aktualizovat), uplatnit se zprvu v nedokonalé, ale při citlivém řízení stále častěji v bohatší, přesvědčivější a dokonalejší podobě.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 204).

Rozvoj osobnosti – Jedná se o základní pedagogicko – psychologickou kategorii. Je to souhrn změn, které probíhají v osobnosti jedince v průběhu života, od narození po stáří. Těžiště je spatřováno v psychickém a intelektuálním vývoji a za rozhodující období je považováno období dětství a dospívání (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 205).

Učitel – „Jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 261).

Pedagogické dovednosti – Soubor profesních dovedností, tj. to je učením získaných předpokladů k výkonům, které pedagog podává při výchově, vzdělávání a výcviku lidí. Zahrnují dovednost stanovit cíle, plánovat průběh výuky, motivovat žáky k učení, vyhodnocovat činnost a výkony žáků, vytvářet příznivé edukační prostředí ve třídě, jednat s rodiči a veřejností (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 158).

Dialogické jednání – Jedná se o disciplínu, která je formou improvizace, ale není jejím tréninkem. Cíl je pro každého jiný. Profesor I. Vyskočil hovoří o tom, že se člověk učí sám sebe přijímat, včetně i těch neočekávaných, mnohdy i nepříjemných aspektů. Jedná se tedy o druh osobnostního výcviku, který je založený na faktu, že lidé občas trpí samomluvou, jedinou zvláštností této disciplíny je, že tuto „samomluvu“ zveřejňují (Hančil, 1997, s. 18).

Komunikace – Je sdělování, dorozumívání. Z pedagogického hlediska je důležitá sociální komunikace, tj. sdělování a dorozumívání mezi lidmi. Sociální komunikace vytváří souvis-

losti mezi hlavními stránkami sociálního styku lidí, mezi činností, interakcí a společenskými vztahy (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 104).

Sebereflexe – Jde o zamýšlení jedince nad sebou samým, nad svou osobností, ohlédnutí se zpět za svými činy, myšlenkami, postoji, city, rekapitulování určitého úseku vlastního života či chování a rozhodování v situacích, které jsou pro daného člověka významné (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 209).

2 PSYCHOSOMATICKÁ KONDICE

Psychosomatická kondice se týká nejenom myšlení člověka, ale také jeho hlasu, řeči a pohybu. Je spojena s celým tělem člověka, s celou jeho osobností. Tato kondice je něčím víc než jen souborem zvládnutých znalostí. Představuje uspořádanost tělesných, duševních, ale i mravních dispozic člověka k jednání s lidmi (Vyskočilová, Švec, 2008).

Podle V. Hohlera lze mluvit o dvojitěm pojetí vztahu mezi tělem a psychikou. Je možné tyto dva fenomény od sebe oddělovat a potom bývá chápáno tělo účelově. Máme ho proto, aby plnilo úkoly zadávané psychikou, podávalo výkon. V dalším pojetí je tělo chápáno jako něco, co myslí, cítí či žije. Toto tělo je součástí vyššího celku, bytosti, člověka. Svě síly vnímá jako částečné (vzhledem k celku). Tělo disponuje tělesným vědomím, vědomím o svých vlastních potřebách a jejich vlastních preferencích, které spojujeme s jeho moudrostí. Tělo (uvážlivé, učenlivé, zkušené) předkládá obsažnějším a vyšším formám vědomí (mysli), tyto požadavky k úvaze a k rozhodování (Vyskočilová, 2005).

Psychosomatická kondice se nejlépe vyvíjí pomocí psychosomatických disciplín, kterými jsou dialogické jednání, výchova k hlasu a řeči, autorské čtení, výchova k pohybu, herecká propedeutika (dramatizace) a důležitou součástí je sebereflexe.

Pojmu „disciplína“ se užívá kvůli vědomí vnitřního řádu a kvůli potřebě tento řád, společné principy a vzájemné propojování konkrétně, bezprostředně prožít, poznat, zakusit a vyjádřit. Především jde o to, aby disciplína těla a pohybu učila, otevírala a zakládala cestu k tomu být tělem a pohybem, disciplína hlasu k tomu být hlasem, výchova k řeči k tomu být řečí, disciplína herecké improvizace k tomu být hrou a disciplína dialogického jednání s vnitřním partnerem k tomu být dialogickou existencí, partnerem. Při studiu těchto disciplín začíná postupně, během dvou a více let, vznikat a projevovat se psychosomatická kondice. „*To 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.*“ Spíše záleží na tom „být v kondici“, jít cestou kondice než „mít kondici“ (Vyskočil, 2000).

Výchova psychosomatických disciplín by měla začít úklidem v sobě – stanovení pravidel hygieny ducha i těla (Hančil, 2000).

Problematikou psychosomatické kondice se dnes zabývá stále více odborníků, zejména ti, kteří chtějí vzdělávat ostatní. Tito lidé, a nejen oni, si uvědomují, jak je „vytváření“ psy-

chosomatické kondice důležité u každého člověka, především u lidí, kteří pracují s dalšími lidmi a ovlivňují je. V této kapitole se zaměřuji na jednotlivé disciplíny a blíže je popisuji.

2.1 Dialogické jednání

Dialogické jednání s vnitřním partnerem je jednou s nejdůležitějších disciplín, pomocí níž se „vytváří“ psychosomatická kondice lidí. Svého počátku se dočkala v roce 1968 a dnes se dále vyvíjí. Tréninkem dialogického jednání s vnitřním partnerem se zabývá profesor Ivan Vyskočil na katedře autorské tvorby a pedagogiky pražské DAMU.

Význam řeckého slova „dialog“ je původně ve dvou slovech, kmen LOGOS znamená: řeč, smysl, slovo a předpona DIA neznámá dva (jak by se mohlo mnoho lidí domnívat), ale je to především „skrz“ dialogem je mezi jiným vy - bíratí roz – lišováním (Palouš, 1997).

V dialogickém jednání se princip v psychoterapii označovaný jako aktivní imaginace slučuje s velkou zkušeností autorského herectví Ivana Vyskočila. Tato disciplína je formou improvizace, ale není tréninkem improvizace. Schopnost improvizovaně scénicky jednat sice představuje „vedlejší produkt“ této disciplíny, ne však cíl. Podle I. Vyskočila je cílem každého člověka naučit se sám sebe přijímat, včetně všech neočekávaných a nechtěných, mnohdy nepříjemných aspektů, které během cvičení dialogického jednání vycházejí najevo. Jde o druh osobnostního výcviku založeného na prostém faktu, že každý člověk trpí občas samomluvou a jedinou zvláštností dialogického jednání je, že tuto „samomluvu“ zveřejňuje. O nic víc nejde, jenom je třeba, aby zůstal autentickou i v okamžiku, kdy překročí lebeční kost, našimi ústy a tělem vstoupí do prostoru (Hančil, 1997).

Jádrem problematiky je tzv. nepředmětnost. Předpokládá se, že hlasová, řečová a další výchova soustředěná kolem oboru dialogické jednání má význam pro otevření, posílení a upevnění tvořivých sil studenta a že vyjasnění, rozšíření jeho mohoucnosti povede dále k osobitě tvorbě. Obor dialogického jednání tvoří v celkové koncepci učiva „svobodného učení současnosti“, jen nápad „jak by to možná šlo“. V tomto oboru je obsažen zárodek programu osobního, samostatného, tvořivého studia. Studenti se v situaci dialogického jednání učí jiným způsobem, než je tomu při poslechu přednášek. Instrukce, které studenta vedou do dialogu s vnitřním partnerem, jsou co nejstručnější, zdá se, že mají spíše sloužit k tomu, aby si studenti všimli sami sebe, toho co dělají, co vnímají. Jako by chtěly vytvořit ve studentově obrazotvornosti situaci, kdy se spojí vnitřní impulsy s potřebou vyznat se,

objevit smysl vnitřního dění, které stále probíhá v mysli i těle (Vyskočilová, Pospíšil, 1997).

Ivan Vyskočil k dialogickému jednání doporučuje, aby se studenti nesnažili nic předem vymyslet, připravit. Všechno se má nechat na tom, co člověka napadne na místě v přítomné chvíli „tady a teď“. Dále si všimnout toho, co děláme, co se děje. Při prvním impulsu se projevit hlasem, i když nevíme, co říct. Vnímat sami sebe, svůj hlas, pohyb, řeč, gesta. Dialogické jednání není metoda, technika, není to nic hotového. Jde o pokusy. Tyto pokusy se nakonec vyjadřují pomocí sebereflexe (Švec, 2008).

V rámci dialogického jednání se i tělo účastní a podílí na základních, tvořivých procesech. Označení „somatopsychický“ klade důraz na fakt, že tělo hraje určující a nezastupitelnou podmínku naší existence. Dialogické jednání požaduje plné a exponované zapojení jedince v integritě jeho osobnosti. Jedná se o mnohvrstevné dění, které probíhají na různých úrovních. Tělo je každému jedinci známým, leč zdaleka ne poznáním předmětem. Vědomí jáství v těle vyplývá ze zkušenosti, že nejen vlastním své individuální a jedinečné tělo, kterým se prezentuji a jež prezentuje mě samotného, ale také, že jsem jeho prostřednictvím činný. Tento vztah k tělu je vyjádřen jako „mám tělo a jsem tělo“ (Hohler, 2000).

Dialog s vnitřním partnerem o samotě, kdy ho uskutečňujeme buď vnitřní řečí anebo samomluvou je odlišný od dialogického jednání, které se odehrává v autorské samotě, která je zalidněna přítomností recipientů (spoluúčastníků, posluchačů). Dialogické jednání se neuskutečňuje jen pomocí slov a nedá se redukovat na přenos informace. Vyžaduje celkové zapojení psychosomatických a psychomotorických aktivit jedince. Jde především o setkání, které vede k rozšíření osobních zkušeností o nové způsoby dialogů a jednání, které vedou k celkovému obohacení vzájemných vztahů lidí (Hohler, 1997).

Dialogické jednání s vnitřním partnerem ve veřejném prostoru pomáhá uvědomit si vlastní pohnutky naší osobnosti. Vede nás směrem k pochopení si toho, proč se tak chováme. Ať už člověk, který tuto disciplínu zakusí, své chování pokládá za správné či nesprávné. Jedná se zejména o uvědomění si sebe sama, naučit se přijmout sebe sama. Proto lze tuto disciplínu pokládat za důležitou a přínosnou pro každého jedince.

2.2 Komunikace

K psychosomatickým disciplínám patří výchova k hlasu a řeči, jejich nadřazeným pojmem je komunikace. Protože výchova k hlasu a řeči nemůže existovat samostatně, bez komunikace, popisují zde základní teorii k této složité problematice.

Komunikativnost znamená připravenost, schopnost jedince vědomě a harmonicky komunikovat, vypovídat o sobě ostatním, vědomě ostatním naslouchat, umět rozlišit podstatné od nepodstatného, být vstřícný k potřebám jiných a dbát neverbálních signálů. Nemůžeme nekomunikovat (Belz, Siegrist, 2001).

Komunikace jako druh sociální interakce znamená jednostranné sdělování nebo vzájemnou výměnu informací. Každé kultuře je vlastní určitý systém komunikace, který kromě jazyka zahrnuje i specifická gesta a způsoby chování. Základní struktura komunikace je tvořena komunikátorem (osoba sdělující, která kóduje sdělení), komunikantem (osoba přijímající sdělení, dekoduje sdělení) a komuniké je obsahem sdělení (Nakonečný, 1999).

V roli posluchače je třeba věnovat zvláštní pozornost v podobě cíleného pěstování dovednosti poslouchání a naslouchání. Poslouchání nám umožňuje odlišit fakta od domněnek a posuzovat objektivitu sdělení. Když nasloucháme, tak se vcitujeme do myšlenek, pocitů, postojů, názorů, starostí a dojmů partnera. Naslouchání bychom měli dávat najevo. Naslouchání by mělo mít nejazykové prostředky (mimika, kinezika, pohledy), ale i jazykové například kladení doplňujících otázek, vyjadřování souhlasu (Šlédrová, 2000).

Zdokonalováním v komunikačních schopnostech se zabývá velké množství odborníků i laiků. Lidé věří, že pokud v této disciplíně budou „dokonalí“, budou umět přesvědčovat jiné lidi a bude se jim tak lépe dařit v osobním i pracovním životě. Proto se jedinci zdokonalují v poznávání signálů řeči těla (neverbální komunikace) či v řečovém projevu (verbální komunikace). Pokud chce mít člověk lepší sebevědomí a chce se na veřejnosti cítit lépe, je nezbytné, aby pracoval se svým hlasem a dechem (výchova k hlasu a řeči). Naše vystupování ovlivňuje nejen naše dovednost verbálně či neverbálně komunikovat, ale i naše vnitřní pohnutky, naše ego. Proto je důležité znát stavy našeho „ega“. K pochopení vnitřního dění, které se projevuje navenek v mezilidských vztazích, slouží transakční analýza.

2.2.1 Neverbální komunikace

Nonverbální komunikace zahrnuje to, co signalizujeme beze slov či spolu se slovy jako doprovod komunikace slovní (Vybíral, 2000).

Tato forma komunikace je starší než řeč, zdědili jsme ji po zvířecích předcích. Je citově bohatší, a v některých mezilidských interakcích srozumitelnější (Buchtová, 2001).

Neverbální komunikací vyjadřujeme emoce, pocity, nálady, zájem o sblížení, navázání kontaktu, vytvoření dojmu, poznání druhého, ovlivňujeme postoje partnera a řídíme chod vzájemné komunikace (Nelešovská, 2005).

K neverbální komunikaci užíváme gesta, pohyby hlavou, pohyby těla, postoj těla, výraz tváře (mimika), pohledy očí, vzdálenost, tělesný kontakt, tón hlasu, neverbální aspekty řeči, oblečení a fyzické a jiné aspekty vlastního zjevu (Křívohlavý, 1988).

Z výzkumů v sedmdesátých letech vyplynulo, že neverbální signály mají přibližně pětkrát silnější účinnost než verbální komunikace. Pokud jsou verbální a neverbální projevy ve vzájemném protikladu, tak mohou být verbální sdělení ignorována (Belz, Siegrist, 2001).

Neverbální komunikace by měla být v harmonii s řečí, protože lidé pak více věří tomu, co člověk říká a celkově na ně člověk lépe působí.

2.2.2 Verbální komunikace

Verbální komunikace je spjata se psaným a mluveným projevem. Je specificky lidským způsobem komunikace. Mluvenou řeč umožňuje specificky lidská schopnost artikulace, jemné pohyby mluvidel, které při mluvení umožňují článkování hlásek. Dorozumívání prostřednictvím mluvené řeči umožňuje jazyk. K. Bühler rozlišil dvě funkce řeči, označovací a komunikativní, jejíž typickou formou je rozhovor. V rozhovorech se uplatňují různé komunikační styly podle I. Plaňavi: konvenční (udržet společenskou kontrolu nad situací), konverzační, operativní (uspokojování běžných potřeb) a osobní (Nakonečný, 1999).

Doprovodnými znaky slovní komunikace pro psychologický rozbor jsou podstatné paralingvistické jevy, doprovázejí zvukovou produkci hlásek: tempo, tón hlasu, intonace, hlasitost, srozumitelnost. Upozorňují na důležitost pauz, chyb, kterých se mluvčí dopouští. V paralingvistické rovině může mluvčí prozradit i to, co říci nechtěl (Vybíral, 2000).

Nejen neverbální komunikaci musíme ovládat, ale musíme správně pracovat i s hlasem. Rychlá, zbrklá mluva způsobuje stres nejen mluvčímu, ale i posluchači. Proto, aby se člověk správně naučil používat hlas a dech, existuje disciplína výchova k hlasu.

2.2.3 Výchova k hlasu a řeči

Mluvíme – li o hlasové výchově, máme na mysli, že člověk by měl být svým hlasem, řečí a pohybem současně.

Hlasová výchova patří do psychosomatických disciplín, jedná se o komplexní rozvíjení hlasotvorných a psychosomatických předpokladů navozuje a udržuje harmonii duševních a tělesných funkčních napětí, ta jsou základním předpokladem optimální hlasotvorné aktivity. Hlasotvorná aktivita působí psychofyzilogickými důsledky zpětně jako hybná síla rozvoje lidské individuality. Hlas není jen prostředníkem sdělení, je samostatnou zvukovou kvalitou, je sdělení samo. Výchova k hlasu vede k spoluutváření osobnosti, vytváří vlastní autorský postoj (Válková, Vyskočilová, 2005).

Mezi zásady hlasové hygieny patří hovořit ve vyvětrané místnosti, v řeči dělat pauzy, nekřičet, nepřepínat hlasovou sílu a výšku, neodkašlávat naprázdno, v létě omezit pití příliš studených nápojů, nemluvit dlouho v mrazivém ovzduší, šetřit hlasivky při nemoci a nezdržovat se v zakouřené místnosti. Hlasu prospívá otužilost, řeč v přiměřené síle, hlasová cvičení, zpěv, spánek, zdravá životospráva (Nelešová, 2005).

Hlas jen projevem individuality, hlas je individualita, jež se v daném okamžiku stala hlasovým výrazem. Herec neužívá svého hlasu jako přístroje k přenosu informace zevnitř ven, ale stává se hlasem: nestaví mezi sebe a hlas žádný účel. Hermatický model učitel – žák předpokládá individuální přístup a forma předání by měla být převážně ústní. Cílem je, aby člověk byl objektivně schopen využívat svých vitálních impulsů (Válková, Vyskočilová, 2005).

Výchova k hlasu a řeči pobízí k uvědomění si toho, jak je důležité pracovat se svým dechem a tělem. Správné dýchání vede k lepšímu pocitu ze sebe sama. Hlas vyjadřuje nejen to, co člověk skutečně říká navenek, ale i to, co cítí.

2.2.4 Transakční analýza

Transakční analýzou se zabýval americký psychiatr a psycholog Erik Berne (1910 – 1970), který se proslavil bestsellerem „Jak si lidé hrají“, kde transakční analýzu popisuje. Transakční analýza pomáhá lidem pochopit, proč se vyjadřují tím jistým způsobem a proč své chování opakují, i když mnohdy nechtějí a nelíbí se jim to.

Pro pochopení mezilidských vztahů a mezilidské komunikace je dobré chápat osobnost jako tři stavy ego („já“). Jde o tři složky, které se v různé míře a formě projevují v našem jednání, v komunikaci (Štěpaník, 2005).

Každý jedinec má k dispozici omezený repertoár takových stavů ego, které nejsou rolemi ve hře, ale psychologickou skutečností. Tento repertoár se třídí do následujících kategorií: (1) stav ego – odraz stavů „já“ rodičovských osobností, (2) stav ego - nezávisle usuzuje o objektivní hodnocení skutečnosti, (3) stav „já“ - představuje pozůstatky minulosti, aktivní já, které bylo zafixováno v raném dětství. Odborně se nazývají: exteropsychický, neopsychický a archeopsychický stav ego. Jejich nositele nazýváme rodič, dospělý, dítě (Berne, 1992).

Dítě obsahuje myšlenky, pocity, chování, které vznikaly během vývoje v dětství. Rodič obsahuje chování, myšlenky a pocity, které jsme okopírovali od lidí, kteří byli pro náš život důležití a dospělý je část, která je logická a řeší problémy, s myšlenkami, pocity a chováním v situacích „tady a teď“. Tyto ego stavy mají své pozitivní a negativní stránky (Napper, Newton, 2010).

Rozlišování stavů ego má význam pro komunikaci mezi lidmi, kterou Berne nazývá transakce. Pokud jsou transakce rovnoběžné a vzájemně se doplňující, pak je vše v pořádku, ale pokud jsou zkřížené, vznikají nepříjemnosti. K pochopení stavů ego a transakcí slouží analýza scénáře. Scénář je životní plán založený na rozhodnutí, které bylo učiněno v dětství, je posilováno rodiči a potvrzeno následujícími událostmi. Rámec individuálního scénáře tvoří čtyři základní životní pozice, postoje, v nichž se kombinuje hodnocení sebe i druhých lidí: 1. Já jsem dobrý, vy jste dobří. 2. Já nejsem dobrý, vy jste dobří. 3. Já jsem dobrý, vy nejste dobří a 4. Já nejsem dobrý, vy nejste dobří (Kratochvíl, 2006).

Transakční analýza je využívána v organizacích, ve vzdělávání, výcviku a v osobním rozvoji, ale i v oblasti psychoterapie a poradenství. Každý člověk je schopen se učit a měnit. Transakční analýza nabízí lidem nástroj, s jehož pomocí mohou zlepšovat svou osobní i profesní výkonnost (Napper, Newton, 2010).

2.3 Tělesnost – výchova k pohybu

Výchova k pohybu vyjadřuje práci s vlastním tělem. Práce s tělem se týká komunikování. To, co sdělujeme, vyjadřujeme nejen verbálně, ale i neverbálně, a proto se výchova k pohybu řadí mezi psychosomatické disciplíny.

Tělesnost je nedílný sdělovací prostředek mezilidské komunikace. Schopnost předávat „tvar“ vyžaduje práci s uvolňováním těla a hlasu a práci s tělovým napětím. Nejde o napětí ve smyslu zatnutí, křeče, ale o „napětí“ jako stimulující sílu, která znamená pevnost, pružnost či držení aktivity těla a představy při sdělování (Špreňarová, 2004).

Podíváme – li se na tuto problematiku z hlediska psychologie, můžeme uvést Piageta a jeho zjištění, že na změněné podmínky se jinak adaptuje dítě a jinak dospělý, že dítě poznává, chápe zprvu svět jen tělově (senzomotoricky), později se jeho činnost vyvíjí v činnost představovou až operační (Vyskočilová, 2000).

Každá činnost je pohybem a každý pohyb, ať už hrubý nebo jemný, obsahuje strukturující proces. Tento proces vychází z biologické zákonitosti svalové kontrakce a relaxace - smrštění a uvolnění. Pokud máme tvar (strukturu) jsme živí. Zůstávat ve struktuře fixován znamená ustrnout. Proto musíme pokračovat ve strukturování. Každá živá bytost si osvojuje, udržuje a mění svůj tvar. Proto je život proces tvarování. Bez tvaru by naše identita a naše vztahy trpěly. Emoce, pocity, myšlenky jsou strukturovány do tělesných vzorců, nové chování a jednání vzniká rozebráním starých vzorců a vytvořením nových. Tvarování má svou strukturu, své kroky a postupy. Tělo tvarujeme zkušenostmi a způsoby, jimiž sami sebe používáme. V procesu růstu našeho těla se naše adaptabilita zvyšuje, tvarujeme své zážitky a zkušenosti a zároveň jsme jimi sami tvarováni. Zkušenost neexistuje bez ztělesnění. Není ztělesnění bez zkušenosti, bez těla není bytí. Svůj osobní život tvoříme pomocí řádu a struktury. Jedná se o tvarotvoření. Pokud jsme sami k sobě opravdoví, ztotožňujeme se s tímto pokračujícím procesem tvarotvoření. Nazýváme to individualizací, seberealizací, naplnění vlastního potenciálu, být sám sebou (Keleman, 2010).

Naše tělo je náš prostředek komunikace, vyjádření toho, jak působíme na ostatní lidi. Práce s tělem člověku umožňuje poznat nejen sebe, ale i lidi okolo. Vytváření vlastního výrazu je toho důkazem, protože ne vždy jedinec cítí, že jeho tělesné vyjádření odpovídá tomu, co by skutečně chtěl říci a jak by skutečně chtěl působit.

2.3.1 Výraz

Výraz není obraz, je to rozmluva, která se odehrává nyní (v přítomném okamžiku) a vyžaduje přítomnost druhého. Jednání člověka otevřeného ve všech svých vrstvách je výrazem (Hančil, 2000).

Profesor psychologie A. Mehrabian uvádí, že celkový dojem z druhého člověka ze 7 % obsahem řeči, z 38 % hlasovými zvláštnostmi a z 55 % výrazem – signály řeči těla, postoji, pohyby, napětím svalstva, výrazy obličeje. Budeme – li se dívat na obličej člověka a na to, jak dýchá, dozvíme se často víc než, když člověk promluví (Buchtová, 2001).

Důležité je naučit se vyjadřovat nejen hlasem, ale i tělem. Jde o to naučit se tělesně se uvolnit a zároveň napsout, soustředit se na konkrétní tělesný výraz, díky čemuž se začne měnit i hlasový projev (Novotný, 2004).

Tělesný výraz nelze pojímat jako povrchní, nadbytečný či pouhý paralelně probíhající doprovod lidského chování. Tvoří neoddelitelnou součást lidského projevu. Výrazem je prostoupen každý pohyb člověka (Hohler, 2000).

Práce s vlastním tělem umožňuje vytvářet stále nový a nový výraz. Aby člověk neustrnul, cítil se v každém okamžiku uvolněný, musí umět pracovat se svým tělem. Výchova k pohybu učí lidi, jak se mají uvolnit, jak se mají soustředit na svoje tělo, cítit každý sval a pomocí tohoto uvědomění se člověk postupně uvolňuje a stává se svým tělem.

2.4 Prezentace – autorské čtení

Prezentace je to, jak se vyjadřujeme na veřejnosti, jak prezentujeme sami sebe. Při autorském čtení prezentujeme svůj vlastní text. Snažíme se ho sdělit přes představy a tak, aby chom druhé zaujali. Číst svůj vlastní text je velmi složité, chce to odvalu a chuť. Lidé si při čtení vlastního textu uvědomují, jak dýchají, přemýšlí, jak text vlastně napsali a nutí je to vnitřně zaujmout publikum. Prezentovat autorský text je umění. I když se jedinec snaží nenechat se „strhnout“ publikem, tak mu to ve fázi nacvičování mnohokrát nevyjde a on se nechá publikem ovlivnit (například „výbuch“ smíchu).

Přednes je vlastně hra, protože si „pohráváme“ s textem, ale přitom musíme něco umět. Jedná se o dovednost sdělit druhým text srozumitelně. Čtení textu srozumitelně vyžaduje číst text „po smyslu“ a mít z toho požitky. Nejde jen o čtení očima, jde o to text prožívat – mít ho v celém těle. V. Fryntová doporučuje, abychom o textu nic nevěděli dopředu. Zpočátku je účelné číst text logicky správně, později si můžeme s textem hrát. Členění textu je nejdůležitější součástí přednesu. Nejdříve je vhodné si to v mysli představit, pak to říct. Přednes textu nespočívá ve výslovnosti, nýbrž na tom, jak dovedeme text členit a sdělovat ho přes představy (Švec, 2008).

Hlas je významný faktor, který podporuje kvalitní prezentaci. Dále prezentaci ovlivňuje artikulace spolu s tempem mluvy a vhodně volené pauzy. Atmosféru ovlivňuje i výška a tón hlasu, naše mimika. Udržování očního kontaktu buduje vztah mezi posluchači a řečníkem. Důležitou součástí prezentace je pravidelné mapování publika, vytvoření pocitu, že se publiku plně věnujeme (Jarošová a kol., 2007).

Když slova a jednání mluvčího připoutají pozornost posluchačů, je to výsledek soustředění obou stran a jejich úplné přítomnosti těla a mysli. V takových chvílích se posluchačům před očima promítají sdělené obsahy slov nebo se odehrává děj (Špreňarová, 2004).

Nejobtížnější je číst vlastní (autorský) text. Čteme – li text jiného autora je uzavřený, hotový a čteme ho po smyslu. Čtení vlastního – otevřeného textu nás nutí poslouchat a vnímat druhé. Při čtení vlastního textu se mluvčí musí poslouchat a slyšet, číst pomaleji. Vyžaduje to odvahu, do čtení musíme vložit energii. Text by měl vyvolávat pozornost druhých, aby nám poskytovali zpětnou vazbu. Autorské čtení a psaní nemusí být umění. Jde o to srozumitelně něco „sdělit“ a zjistit, jak se k tomu staví druzí. Při čtení vlastního textu se chceme něco nového dozvědět, protože během čtení můžeme přicházet na nové věci (Švec, 2008).

Ke čtení je potřeba navíc něco jiného než jen pochopení textu, srozumění s autorem a pochopení smyslu sdělení. Mnohý autor nedokáže podruhé zopakovat svoji představu, protože to již napsal a tím se osvobodil od hledání a od nutnosti to znovu prožít krok za krokem v čase a prostoru. Takové autorské selhání přináší poučení. Přednes by měl být prerekvizitou k autorskému čtení (Fryntová, 2003).

Autorské čtení pomáhá člověku uvědomit si svoje jednání, tak jak myslí a co je třeba změnit. Pomáhá člověku nacvičit si jednání na veřejnosti.

2.5 Dramatizace

Dramatickou výchovou se člověk učí sjednotit řeč, hlas a tělo. Učí se být tak trochu hercem. Cvičení v dramatické výchově pomáhají jedincům dostat se do role, protože pomocí dramatické výchovy lze nacvičit i různé životní situace. Pomocí dramatizace se lidé stávají tvořivější.

Základem dramatu a dramatičnosti je dramatická situace, jedná se o situaci, v níž dochází k vzájemnému působení osob na svá jednání. I proto se dramatická hra stala jedním z prostředků té oblasti výchovy, která se dotýká zmíněné polarity individuálního a sociálního,

experimentace a získávání nových zkušeností v mezilidském styku a vztahu osvojování si praktických dovedností. Proto není jenom výchovou k tvořivosti, ač na její rozvoj významně působí, využívá ji a uplatňuje v nejrůznějších směrech (Machková, 2007).

Dramatická výchova je systémem řízeného, aktivního uměleckého, sociální a antropologického učení dětí nebo dospělých, založený na využití základních principů a postupů divadla a dramatu, na jedné straně se jedná o: kreativně-umělecké (divadelní či dramatické) a pedagogické (formativní či výchovné) požadavky; na straně druhé je zřetel k bio-psycho-sociálním podmínkám (individuálním i společenským možnostem rozvoje osobnosti). Tímto se jedná o estetickovýchovný obor se vzdělávacími a výchovnými dopady v oblasti osobnostně sociálního rozvoje a učení se o lidském životě (Valenta, 2008).

Dramatická výchova rozvíjí osobnost, komunikační schopnosti, sociální dovednosti. Rozvíjí schopnost empatie, schopnosti rozeznávat a řešit konflikty a další schopnosti potřebné v každodenním životě. Dramatická výchova rozvíjí psychosomatické dovednosti, herní dovednosti (schopnost přijímat fiktivní situace a fiktivní prostor) a sociálně komunikační dovednosti (komunikace, kooperace, reflexe a sebereflexe). Studenti se seznamují s postupy tvorby jevištního tvaru. V dramatickém umění stejně jako v běžném životě sledujeme pouze vnější chování osob, z něhož pak usuzujeme na vnitřní prožívání. Díky tomuto principu jsou studenti vedeni k citlivějšímu vnímání a porozumění lidem kolem sebe. Jednání ve fiktivních, herních situacích vede k hledání nových, neobvyklých řešení v běžném životě (Machková, 2004).

2.6 Sebereflexe jako prostředek sebepoznání

Prostředkem poznání vlastního jednání je sebereflexe. Sebereflexe pomáhá jako zpětná vazba, uvědomit si, jak jsme se chovali, co jsme dělali špatně nebo co jsme udělali dobře. Hlavním cílem sebereflexe je právě toto pochopení, a pokud své jednání člověk vidí jako nesprávné, najít cesty k jeho zlepšení.

Sebereflexe je nedílnou součástí získávání psychosomatické kondice. To, že zhodnotíme sami sebe při různých cvičeních a situacích, které již proběhly, nám pomůže poznat vlastní chování, jednání, názory a postoje.

Reflexe je úvaha, která nás vede k pochopení vlastních teoretických a praktických výkonů. Reflexe slouží k individuálnímu uvědomování, k osobnímu studiu. Snahou je pochopit sebe sama a otevřít se pochopení toho druhého. Reflexe není pouhým popisem událostí či

pocitů, ale pokládáním otázek, které nemusí být vždy dopovězeny. Jde o to uvědomit si, co bylo dobré či nebylo a proč. Cesta k zpevnění osobnosti je dlouhá a pozvolná, k trvalejším změnám dochází až po nalezení vlastních dispozic k jednání a jejich hranic, objevem přirozenosti a vztahu k sobě se otevíráme i vztahu k druhým (Špreňarová, 2004).

Reflexe při zpracování zkušeností není pouhým obrácením se do minulosti, ale především do budoucnosti. Nejedná se o introspekci, ale obrácení se k vnějšímu světu (Švec, 2005).

Sebereflexe vypovídají o tom, jak „dalekou cestu“ student urazil, s čím se na této cestě setkal. Vypovídat můžou i o tom, jak student této cestě rozumí, co si na ní uvědomil, v čem se změnil. Mohou být jistým, subjektivním indikátorem nárůstu psychosomatické kondice. To za předpokladu, že máme k dispozici sled sebereflexí za delší časové období (Vyskočilová, Švec, 2008).

Reflexivní i seberefektivní techniky tvoří prostředek i cíl psychosomatických disciplín. Reflexe studentů je zaměřená na obsah, způsob prezentace (zajímavost, srozumitelnost, úroveň vyjadřování) a osobní prožívání. Sebereflexi chápeme v rovině horizontální – obsahová, vertikální – evoluční (Kasáčová, 2008).

E. Petlák chápe sebereflexi jako vnitřní proces, který pomáhá jednotlivci uvědomit si své chování, myšlení, názory a postoje (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Reflexí se rozumí proces zpracování zážitků z předchozí zkušenosti a jeho převedení do zkušenosti, kterou lze uplatnit v budoucnu. Reflexe tvoří spojnici mezi tím, co jsme prožili a tím, co si z aktivity do života odnášíme. Pomáhá nám, uvědomit a ujasnit si, co se během činnosti dělo, co jsme prožívali, co se nám líbilo či nelíbilo a jak to udělat příště lépe. Čas, který reflexi věnujeme, se nám vyplatí, protože se díky ní budeme rozvíjet (Frišová, 2010).

Nejúčinnější způsob, jak své chování nejen poznat, ale i změnit je napsat vlastní sebereflexi na papír. Pokud je tento způsob využíván v různých kurzech vede účastníky k tomu, aby se lépe poznávali a oni se k svým „pocitům“ můžou vracet a zlepšovat se, dokud nebudou se svým jednáním spokojeni.

3 UČITEL

Téma učitel je z hlediska zpracování této práce velmi důležité, protože na něho navazuje i výzkum. Učitel je člověk, který se denně setkává s lidmi, především se žáky a musí s nimi hovořit, učit je a ovlivňovat je. Proto musí učitelé ovládat nejen svůj obor (obory), ale i další dovednosti, počínaje komunikací a konče sebereflexí.

Dle Průchy (2002, s. 17) „výraz *učitel* označuje osobu, která vyučuje ve škole“.

Učitel patří k základním činitelům vzdělávacího procesu. Mezi žádoucí osobnostní charakteristiky patří morální bezúhonnost, schopnost komunikace, odolnost vůči zátěži, emoční inteligence a schopnost sebepoznání – sebereflexe. Osobnostní charakteristika je typická zvýšenou sociální komunikativností, sociální citlivostí a citovou stabilitou. Osobnostní kvality učitele jsou důležitým předpokladem pro atmosféru ve třídě a realizaci výchovně vzdělávacího procesu (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Učitelé jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje především předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty zapsané do vzdělávacích institucí. Do kategorie učitel patří pouze pracovníci, kteří přímo provádějí vyučování žáků. Toto vymezení je mezinárodně uznávané (Průcha, 2002).

V současném pojetí přetrvává důraz na vyučovací činnost učitele. Učitel přejímá i sociální role jako je komunikace s kolegy, rodiči, veřejností, spoluvytváří prostředí vhodné pro výchovně vzdělávací proces, organizuje a koordinuje činnosti žáků, zjišťuje, analyzuje a hodnotí výsledky procesu učení. Požadavky kladené na učitele jsou rozdílné podle stupně a typu školy, kde působí. Profesní skupina učitelů se neustále kvantitativně rozrůstá. Je to skupina s vysokým podílem žen a je to stárnoucí profesní skupina. Učitelé se dotýká široké skupiny obyvatelstva (žák, rodiče). Je to skupina, která je sledována ostatním obyvatelstvem (Plischke, 2007).

Proto by učitelé měli být vybaveni komunikačními dovednostmi, podporujícími hlavně vztahy vzájemné úcty a respektu, aby tyto dovednosti předávali svým žákům. Škola se specifickým prostředím, kde se setkávají žáci, nejrůznějších povah a zájmů, pedagogové a další zaměstnanci. Je to místo bohaté na vztahy mezi dětmi (vrstevnické), mezi dětmi a dospělými, zaměstnanci. Pozitivní komunikace se významně podílí na vytváření příznivé-

ho emocionálního klimatu ve škole, vytváří soulad mezi žáky a učiteli a motivuje žáky (Šlédrová, 2008).

Obecně je známo, že učitelství je považováno za povolání psychicky zátěžové. Na učitele je stále vznášeno mnoho, i protichůdných nároků. Učitelé mají obavy ze zavádění nových postupů, reforem, problémů, jak zvládnou rozrůstající se kurikulum a nové poznatky, aby dovedli odpovídat na otázky žáků. Nároky na učitele se promítají i do jeho rolí, funkcí či činností. Reformy počítají s tím, že učitel nebude mechanicky aplikovat ústřední pokyny na svou výchovně – vzdělávací činnost, ale bude se na reformě aktivně podílet. Tak se do centra pozornosti dostává učitelova tvořivost. Učitel se musí neustále vyrovnávat s rostoucími nároky a nevystačuje mu výbava, kterou získal při své přípravě. Stále častěji dochází u učitelů k syndromu vyhoření. Skutečný profesionál by měl o těchto nástrahách vědět a čelit jim vhodnými opatřeními, a to sebereflexí, neustálým hledáním nových cest a studiem (Maňák, Janík, Švec, 2008).

Učitelské povolání vyžaduje studium odborné literatury nejen v průběhu studia, ale, i když člověk učí už několik let. Učitelé se musí zajímat nejen o předměty, které vyučují, ale i o výchovné problémy a další věci, se kterými se můžou setkat během svojí pracovní kariéry. Správný učitel musí být vybaven profesními kompetencemi, které mu pomáhají řešit různé situace novým, lepším způsobem. Těmto kompetencím, kterými učitelé disponují, se říká pedagogická kondice. Jaké kompetence jsou důležité pro povolání pedagoga, popisuje další část této kapitoly.

3.1 Kompetence učitele

Pojem kompetence se užívá v odborném jazyce pro označení dispozic k úspěšnému jednání v komplexních a problematických situacích, v běžném jazyce se pojmem kompetence označují předpoklady, způsobilosti či dispozice k jakémukoliv jednání, někdy je tento pojem chápán jako synonymum dovedností či znalostí, někdy jako kvalifikace (Maňák, Janík, Švec, 2008).

Kompetenci bychom měli také vykládat jako oprávnění (formální autoritou zprostředkovanou moc) jednotlivce činit rozhodnutí. Tento výklad v sobě vyjadřuje, odráží a potvrzuje sociální pozici jednotlivce. Kompetentní je jedinec, který dokáže úspěšně rozvíjet a uplatňovat svůj lidský kapitál, své schopnosti, znalosti, dovednosti, zkušenosti a zdroje motivace (Veteška, Tureckiová, 2008a).

Pro výkon povolání učitele je důležitá pedagogická způsobilost, která je souhrnem potřebných schopností, dovedností a vědomostí. K ní patří pedagogické kompetence, které učiteli umožňují úspěšně plnit běžné i netradiční úkoly, které život v profesi přináší. Pedagogické kompetence lze sledovat v pozorovatelných pedagogických činnostech. Jedná se o souhrn způsobilostí, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vyučovat, vychovávat i zdokonalovat svoji pedagogickou činnost a které by měly být utvářeny i u studentů učitelství (Lazarová, 2005).

Profesor Švec (In Musil, 2001, s. 59) člení profesní kompetence učitele do tří kategorií, z nichž se každá člení na podkategorie z hlediska formálního a v elementárním obsahovém základu na jednotlivé dovednosti. Patří sem: 1. Kompetence k vyučování a výchově, 2. Kompetence osobnostní a 3. Kompetence rozvíjející.

Mezi kompetence k vyučování a výchově řadí prof. Švec (In Musil, 2001) diagnostické kompetence, psychopedagogické kompetence a komunikativní kompetence. Přičemž zmíněné komunikativní kompetence umožňují účinnou komunikaci se žáky v různých pedagogických situacích, např. žáky motivovat, řídit pozornost žáků, organizovat práci žáků.

Osobnostní kompetence podmiňují úspěšné pedagogické působení (zahrnují empatii, autenticitu, tvořivost, flexibilitu, dovednost akceptace sebe i druhých). Rozvíjející kompetence se týkají autoregulačních kompetencí, seberefektivních kompetencí, výzkumných, informačních a adaptivních kompetencí (Lazarová, 2005).

Z hlediska sociální psychologie jsou klíčovým konceptem sociální kompetence (styčný koncept schopností či inteligence v psychologii osobnosti). Jedná se o sociální obratnost („šikovnost“), kterou jedinec vykazuje v sociální interakci při prosazování svých zájmů. Existují různé druhy sociální kompetence a to učitelská, velitelská, obchodní, erotická a další. V získávání těchto kompetencí se uplatňují zkušenosti a i určité vlohy, lidé s vysokou inteligencí mohou mít nízkou úroveň inteligence sociální, avšak obory s vysokou úrovní sociální kompetence bývají vysoce inteligentní obecně. Sociální kompetence je reprezentována celým systémem dílčích funkcí, které u jedinců mohou vystupovat v různé míře (Nakonečný, 1999).

Kontakt učitele a žáka je vždy vzájemnou interakcí. Nejde o jednostranné působení, předávání poznatků či vědomostí, ale o složitější vzájemné působení, vztahy, komunikaci a společnou činnost. Všechny činnosti se podílejí na naplňování profesních dovedností učitele a ovlivňují se, patří sem sociální dovednosti, didaktické dovednosti, oborové dovednosti a

diagnostické dovednosti. Rozvíjení sociálních dovedností učitele je možné chápat jako jednu z důležitých podmínek optimalizace činnosti současné školy. Tato skupina profesních dovedností není pouze doplňkem dalších činností, ale je předpokladem efektivního a tvořivého naplňování všech aktivit učitele (Gillernová, 2010).

Klíčové kompetence jsou obsahově neutrální, neboť jsou použitelné na libovolný obsah. Jejich zprostředkování je vždy vázáno na konkrétní obsah. Nabývání klíčových kompetencí je celoživotní proces (Belz, Siegrist, 2001).

3.2 Rozvíjení dovedností učitele

Rozvíjení kompetencí pedagogů je celoživotní proces. Pedagogickou kondici by měl učitel získat již v průběhu studia na vysoké škole. Samozřejmě studium na vysokých školách je pořád spíše stavěno pouze na teoretických poznacích v daných oborech a na praxi, stážích ve školách. Některé prvky psychosomatické a pedagogické kondice jsou při studiu opomíjené. Proto se stává, že se učitelé v prvních letech vyučování žáků necítí úplně sebejistě. Vzhledem k této skutečnosti se hovoří o rozvíjení dovedností učitelů i po studiu.

Švec (In Kyriacou, 2004) píše, že efektivnost práce učitele je do značné míry závislá na jeho pedagogických dovednostech, které si osvojuje již na fakultách vzdělávajících učitele. Učitelé ve školské praxi potřebují další náměty a inspirace ke zdokonalování svých dovedností, ale i podněty nezbytné k osvojení dalších dovedností pro úspěšnou pedagogickou komunikaci.

Na mysli nám může vyvstat otázka, jestli se vůbec lze pedagogické dovednosti naučit a do jaké míry? Kyriacou (2004) uvádí, že pedagogické dovednosti si učitel osvojuje a rozvíjí řešením pedagogických situací a problémů. Avšak úroveň tohoto zdokonalování je závislá na osobnosti učitele, jeho motivaci k sebezdokonalování, schopnostech a dalších vlastnostech. Nelze se však v těchto dovednostech zdokonalovat pouhým „kopírováním“ vzorů a příkladů.

Klíčové kompetence se získávají hlavně při vzdělávání. K podpoře jejich rozvoje má přispět změna stylu výuky ve školách, protože kompetence jsou založeny na aktivitách, nikoli pouze na vědomostech (Belz, Siegrist, 2001).

Kompetence se týkají celé osobnosti člověka (schopností, vlastností, motivů) a jsou získávány v průběhu celého života, stejně tak jsou i rozvíjeny i ztráceny. Kompetence se dále rozvíjejí a přeměňují ve sdílení specifických kompetencí a v předávání těchto kompetencí

dalším lidem. Cílem vzdělávání podle kompetencí je, aby učící se jedinec byl schopen úspěšně zvládat nejrůznější situace a úkoly, které bude v budoucnosti řešit, aby se postupně stával autonomnějším při dosahování různých osobních i společenských cílů (Veteška, Tureckiová, 2008b).

Rozvíjet sociální dovednosti lze různými způsoby: přes pokusy cestou náhodných úspěchů nebo chyb a omylů až cílevědomému postupu při osvojování a rozšiřování těchto schopností. Je to záměrné a dlouhodobé osvojování a rozvíjení dovedností. Jde o to, dokázat si úmyslně „hrát“ se svým chováním, zkoušet, co lze zvládnout. Při rozvíjení je důležité nebát se experimentovat se svým chováním a být trpělivý. Efekty se dostaví v podobě prožívání plnějšiho vztahu se žáky, větší jistoty při navazování vztahů a komunikace s druhými lidmi nejen ve škole (Gillernová, 2010).

3.3 Sebehodnocení učitele

Učitelé musí zvládnout hodnotit nejen žáky, ale i sami sebe a uvědomovat si svoje chyby, aby je mohli eliminovat.

Sebehodnocení je jádro jáství. Je to stav, v němž cítíme a prožíváme posuzování a oceňování svého já. Prožíváme spokojenost či nespokojenost, větší či menší sebedůvěru, sebevědomí. Hlavní charakteristikou sebevědomí je sebeúcta. Sebeúctu si jedinec buduje sebeuvědomováním si toho, jak se mu daří při dosahování cílů. Sebeúcta závisí i na tom, jak jedinec prožívá soulad mezi prožíváním svého reálného já a svého ideálního já (Buchtová, 2001).

Musil (2001) uvádí, že učitelé by měli být schopni kritické sebereflexe, která jim přináší mnohé zisky právě pro jejich roli osobnosti vychovávajících. Pedagogova řízená sebereflexe je zcela privátní a přitom nezbytná profesní dovednost.

„V procesu rozvíjení dovedností učitele má důležitou roli sebereflexe. Je to uvědomování si, popis, analýza a hodnocení vlastních zkušeností z řešení pedagogických situací a problémů, v nichž se dovednosti uplatňují.“ (Kyriacou, 2004, s. 9)

Sebereflexe je metoda sebehodnocení ve vztahu k profesnímu výkonu. Reflexe je základním fenoménem v přípravě učitelů, je jednou z cest rozvoje didaktického myšlení a ovlivňuje kvalitu pedagogické činnosti učitele. Sebereflexe je proces, v jehož průběhu získává učitel cíleně a systematicky zpětnovazebné informace, které mu poskytuje ředitel, kolegové a žáci. Za start sebereflexivní činnosti se považuje zájem učitele zjistit kvalitu, efektivitu

tu své pedagogické činnosti. Učitelé s kratší délkou praxe věnují pozornost hodnocení své práce a více využívají sebereflexi, zkušení učitelé přistupují k řešení problémů opakovaně na základě zkušeností (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Učitel neustále kontroluje sám sebe, jestli dosáhl svých cílů a jakými prostředky jich dosáhl, jestli mohl zvolit efektivnější postupy. Sebereflexe je kladení si otázek o průběhu a úspěšnosti vyučovacího procesu. Jedná se o tiché zamyšlení orientované na analýzu příčin a výsledků vlastního chování a jednání (Klapal, 2007).

Dle Nezvalové (2002) existuje pět typů sebereflexe: technická (způsoby vyučování), reflexe činnosti a po činnosti (spontánní rozhodování učitele během výuky a pak zpětný pohled na toto rozhodování), poradní reflexe (vychází z rad ostatních učitelů), osobní reflexe (zaměřená na osobní rozvoj a vztah k profesi), kritická reflexe (vede k naplňování idejí a cílů výchovně – vzdělávacího procesu).

Učitel, který využívá reflexi, se orientuje na žáky, věnuje pozornost jejich potřebám, plánuje výchovně - vzdělávací proces, vystupuje v roli facilitátora, má potřebu zpětné vazby, umí využívat strategické myšlení, obecné závěry vytváří na základě důkladného poznání sama sebe, žáků a situace a nakonec má potřebu dalšího vzdělávání a profesního zdokonalování (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Reflexe poskytuje možnost vytěžit maximum prospěchu ze situace, která se stala. Dodává těmto událostem hodnotu a význam. Pokud při reflexi učitelé využívají i kladné momenty a nesoustředí se jen na nezdary, tak se to pozitivně odrazí na sebedůvěře žáků. Zájem o jejich respekt, prožitky a ocenění se účastní na zlepšení jejich obrazu o sobě samém. Reflexe napomáhá k dosažení a kontrolování cílů. Reflexe posunuje účastníky dál, rozšiřuje jejich perspektivy a náhledy na zkušenost. Lze ji aplikovat kdekoli a kdykoli (Frišová, 2010).

Profesní hodnocení pedagoga vede k sebereflexi a je impulsem, který vede k seberozvoji. Od jednotlivosti (sebehodnocení jednotlivce a hodnocení jednotlivců) se dostaneme k celku, k hodnocení školy. Sebehodnocení pedagogů má formativní charakter, využívá se k rozvoji pracovníka, zkvalitnění práce a zlepšení výkonu (Vítková, 2008).

Kvalitní sebehodnocení vede učitele k zlepšení jeho celkové kondice.

4 KURZ ROZVOJE PSYCHOSOMATICKÉ KONDICE PEDAGOGŮ

Tato kapitola se v krátkosti zaměřuje na kurz rozvoje psychosomatické kondice u pedagogů. Je důležité uvědomit si, proč je nezbytné, aby učitelé měli kvalitní psychosomatickou kondici, díky níž si budou věřit a cítit se připraveni na různé situace, které je během pracovního procesu čekají. Tento kurz by měl vycházet z psychosomatických disciplín a vést učitele, aby se sami zapojovali do různých cvičení a tím si uvědomovali sami sebe, svoje tělo, postoje a výrazy.

Různí autoři pojmají problematiku učitelských dovedností s mnoha zorných úhlů. Jednou z charakteristik učitelských dovedností je, že se jedná o účelné a cílově orientované činnosti, zaměřené a na řešení pedagogických situací a problémů (Kyriacou, 2004).

U učitelů motivaci zdokonalovat se v pedagogických dovednostech ovlivňuje klima školy i „atraktivnost“ a účelnost vzdělávací nabídky. Působí na ni i společenské podmínky, odměňování učitelů či prestiž profese. V zahraničí najdeme bohatou nabídku výcvikových programů pro učitele, kteří se chtějí zdokonalit v určitých pedagogických dovednostech (osvojit si efektivnější způsoby pedagogické komunikace). Učitelé s prvky tvůrčího vyučovacího stylu přemýšlejí, jak inovovat svou výuku i jak zlepšit svoje pedagogické působení (Švec, 1998).

Významnou úlohu při rozvíjení psychosomatické kondice učitelů zaujímá sebereflexe, která jim poskytuje zpětnou vazbu a díky níž si uvědomují, v čem se jim daří i to, kde mají mezery a co je třeba zlepšit.

Kurz psychosomatických disciplín, pomocí nichž se získává psychosomatická kondice, nabízí pedagogům poznat a vyzkoušet si něco nového. Poznat sami sebe z jiných úhlů a uvědomit si věci, nad kterými dříve ani nepřemýšleli.

4.1 Možnosti rozvoje psychosomatické kondice u pedagogů

Do jaké míry lze pedagogické dovednosti naučit? Z prací různých autorů vyplývá, že pedagogické dovednosti si lze osvojit (částečně již na fakultě) a rozvinout řešením pedagogických situací a problémů. Pedagogické dovednosti si nelze osvojovat pouhým „kopírováním“ vzorů a příkladů (Kyriacou, 2004).

Při rozvíjení sociálně-psychologických dovedností je třeba se intenzivně opírat o vlastní prožitky, vlastní zkušenosti z experimentování se svým chováním či reagováním v různých

modelových situacích. Tyto situace si můžeme vytvářet i sami. Postupně se tak rozvíjí profesní dovednosti a lépe se reflektují psychologické a sociálně-psychologické aspekty mezi učitelem a žákem, mezi učitelem a jeho dalšími sociálními partnery a mezi žáky navzájem (Gillernová, 2010).

Pedagogické dovednosti si učitelé rozvíjejí především sebevzděláváním a prostřednictvím svých praktických pedagogických zkušeností. Pedagogicko-psychologické sebevzdělávání a rozvíjení pedagogických dovedností, lze realizovat i podporovat prostřednictvím rozmanitých aktivit (Švec, 1998).

Rozvíjení psychosomatické kondice trvá u každého jedince jinak dlouho, někdo si myslí, že je připravený po pár cvičeních. Získání této kondice je ale dlouhodobý proces, který může jedinec ovlivnit jen tehdy, když se sám bude chtít vzdělávat a cvičit v této oblasti. Proto by učitelé měli mít možnost sami si zvolit tento kurz, pokud se objeví v nabídce kurzů, které již na trhu existují.

4.2 Obsah kurzu

Obsahem kurzu je zaměřit se na rozvoj psychosomatické kondice prostřednictvím jednotlivých disciplín. To znamená:

- Dialogické jednání
- Autorské čtení, prezentace
- Výchova k hlasu, komunikace, jak správně dýchat
- Výchova k pohybu, uvědomování si vlastního těla jako nástroje k sdělování
- Dramatizace s prvky autorského herectví
- Všechny výše zmíněné disciplíny poznat zpětnovazebně prostřednictvím vlastní sebe-reflexe
- další disciplíny, které vedou k rozvoji pedagogické kondice.

Vycházíme – li z cílů, které má vytyčeny kurz DAMU Kreativní pedagogika, budou cíle tohoto kurzu velmi podobné:

- vybavit účastníky kurzu znalostmi a dovednostmi v oblasti pedagogických, psychologických a dalších pedagogických věd

- poznání, že hlubší psychosomatická průprava významně rozvíjí pedagogickou kondici a prohlubuje schopnost vychovávat
- podněcovat a podporovat schopnosti řešit výchovné a vyučovací situace, při nichž budou hledat lepší možnosti řešení (Malaníková, 2008).

Mezi další hlavní cíle kurzu lze zahrnout:

- pomoci účastníkům rozvíjet vlastní psychosomatickou a pedagogickou kondici
- aby si účastníci kurzu uvědomili, jak správně pracovat s tělem a hlasem tak, aby jim jejich práce přinášela větší potěšení
- poznání, že zlepšení v této oblasti se odráží v jejich práci, žáky jejich předměty více baví a učitel je motivuje k dalšímu studiu.

Důležité je pochopit, proč jsou jednotlivé disciplíny nezbytné při získávání psychosomatické kondice. Na tuto otázku si může odpovědět sám jedinec, který se zúčastní těchto cvičení. Protože, pokud si odpoví sám a najde odpověď sám, tak to zákonitě povede k tomu, že se jeho psychosomatická kondice bude rozvíjet.

Psychosomatickou kondici lze získat pomocí různých cvičení a prostřednictvím psychosomatických disciplín, které byly blíže popsány ve druhé kapitole. Každá disciplína obsahuje velké množství způsobů a cvičení, které můžou být použity v kurzech pro veřejnost. V příloze uvádím ukázky cvičení práce s tělem, transakční analýzou, neboli komunikační dovedností a dramatizaci. Ukázky slouží pro představu, jaké cvičení můžou být použity v kurzu rozvíjení psychosomatické kondice.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÁ ČÁST

Pedagog patří mezi nejdůležitější činitele výchovně-vzdělávacího procesu. Proto by si měl být vědom toho, jak on působí na žáky a jak je svým chováním a vystupováním ovlivňuje. Každý učitel by měl být schopný reflektovat svoje jednání a případné chyby, kterých se dopouští při práci se svým tělem a hlasem minimalizovat. Jsou si pedagogové vědomi, že jejich psychosomatická kondice ovlivňuje každého žáka? Že to, jak mluví, jak se pohybují, jak stojí, jak se cítí, působí na žáky a rodiče? Pokud si svoje projevy uvědomují, pokud se jim případně něco na jejich jednání nelíbí, chtěli by se v této oblasti rozvíjet? V mém výzkumu jsem se snažila zjistit, jak se učitelé středních škol cítí být připraveni po stránce osobnostní, jestli si jsou vědomi toho, jak se vyjadřují a působí na druhé, jestli mají zájem a chuť rozvíjet se v této oblasti.

Na základě teoretických poznatků jsem formulovala výzkumné cíle, výzkumný problém a stanovila plán výzkumu. Cílem je zjistit, jak se učitelé cítí být připraveni po stránce osobnostní. Na základě zvoleného cíle byly stanoveny vhodné metody výzkumu. Vzhledem k tomu, že výzkum byl dobrovolný, tak se ho zúčastnil pouze malý výzkumný soubor, nemůžeme výsledky zobecňovat (i když provádíme dotazníkové šetření).

5.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak se učitelé středních škol ve Zlínském kraji cítí být připraveni po stránce osobnostní. Jedním z dalších cílů, bylo zjistit, jestli se učitelé chtějí v této oblasti rozvíjet a pokud ano, která oblast je pro ně nejdůležitější z hlediska rozvoje. Mezi dílčí cíle výzkumu můžeme zařadit zjištění, jestli jsou budoucí pedagogové středních škol vzdělávání v oblasti psychosomatické už v rámci studia na vysokých školách. Výzkum slouží k získání nových poznatků. Z výzkumných cílů jsem postupně určovala výzkumné otázky, ze kterých vyplynul hlavní výzkumný problém.

5.2 Výzkumný problém (deskriptivní):

„Jak se učitelé středních škol ve Zlínském kraji cítí být připraveni po stránce osobnostní? Cítí učitelé potřebu rozvíjet svoje schopnosti a dovednosti?“

5.2.1 Dílčí výzkumné otázky

1. „Jaké jsou komunikační dovednosti učitelů?“

2. „Jak učitelé vnímají svoje tělo? Chápu integritu tělesného a duševního?“
3. „Jsou pedagogové schopni být si partnerem? Umí využívat tvořivost a improvizaci při řešení sociálních situací?“
4. „Umí učitelé prezentovat text tak, aby si z něho posluchači odnesli to podstatné a zaujal je?“
5. „Jaké postoje učitelé zaujímají sami k sobě? Dokážou se učitelé sami zhodnotit (sebereflexe)?“
6. „Cítí učitelé potřebu rozvíjet svoje schopnosti a dovednosti?“
7. „Co si pedagogové představují pod pojmem psychosomatická kondice a je pro ně důležitá v jejich životě?“
8. „Jak by se podle pedagogů dala rozvíjet jejich psychosomatická kondice?“
9. „Je v učebních osnovách pro pedagogy zahrnuto i rozvíjení osobnosti pedagoga?“

5.2.2 Definice hlavních pojmů výzkumu

Psychosomatická kondice – „jistá zralost, připravenost, pohotovost a někdy i potřeba, chuť, puzení veřejně vystupovat, jednat, chovat se, prožívat přímo, bezprostředně, spontánně, kreativně a produktivně, svobodně a odpovědně. Ve zpětné vazbě zcela kvalitně.“ I. Vyskočil (In Vyskočilová, Švec, 2008, s. 99).

Učitel - „Jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 261).

Rozvíjení schopností – Jedná se o cílevědomý, dlouhodobý, systematicky organizovaný a citlivě řízený pedagogický postup. Schopnosti se mohou, ale nemusí uplatnit. Je tedy nutné navodit takové pedagogické situace, v nichž by se mohly aktualizovat a uplatnit se zprvu v nedokonalé, při citlivém řízení stále častěji v bohatší, přesvědčivější a dokonalejší podobě (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 204).

Sebereflexe - učitelé by měli být schopni kritické sebereflexe, která jim přináší mnohé zisky právě pro jejich roli osobnosti vychovávajících. Pedagogova řízená sebereflexe je zcela privátní a přitom nezbytná profesní dovednost (Musil, 2001).

5.3 Druh výzkumu

Na základě výzkumného problému a dílčích výzkumných otázek jsem zvolila smíšenou strategii. Jedná se o kvantitativní a kvalitativní druhy výzkumu, přičemž kvalitativní strategie slouží k doplnění dotazníkového šetření. Tímto způsobem vyvážíme silné a slabé stránky výzkumu (Gavora, 2000, s. 34).

5.4 Výzkumný vzorek

Základní soubor tvořili všichni učitelé středních škol (maturitních oborů i učilišť) ve Zlínském kraji. Reprezentativní soubor byl vybrán metodou náhodného výběru. Losováním jsem zvolila školy, které měly na internetových stránkách emailové adresy učitelů, a jim jsem se ozvala. Dále jsem oslovila přímo ředitelství a sekretariát některých škol a navrhla jim možnost vytištěných dotazníků. S tímto souhlasilo 5 škol, které mi rovnou sdělili počet pedagogů, kteří měli zájem se výzkumu zúčastnit. Celkem bylo vybráno 131 respondentů a z nich 118 pedagogů vyplnilo dotazník, což odpovídá 90% z výběrového souboru. Přičemž 12 pedagogů souhlasilo i s krátkým rozhovorem.

5.5 Výzkumné metody

Vzhledem k tomu, že úroveň osobnostní přípravy učitelů středních škol se velmi těžko určuje a zjišťuje, tak pro sběr dat k této problematice bylo použito dotazníkové šetření, polostrukturované rozhovory a analýza učebních plánů oboru učitelství. Jedná se o triangulaci výzkumných metod, kterou znázorňuji graficky. Pomocí těchto metod dosáhneme odpovědí na výzkumné otázky nejlépe.

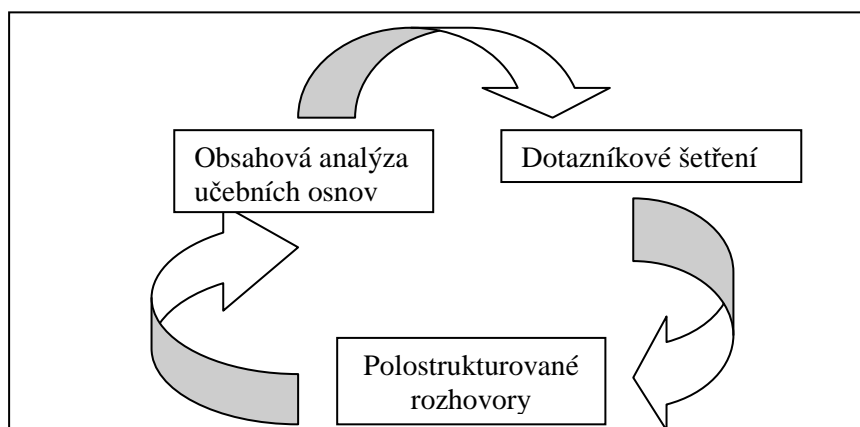


Schéma č. 1 Triangulace výzkumných metod

6 REALIZACE VÝZKUMU

Výzkum jsem realizovala v období listopad 2010 až březen 2011. V listopadu jsem začala kontaktovat učitele prostřednictvím emailu. V březnu jsem vyhodnocovala dotazníky a rozhovory.

6.2 Výsledky dotazníkového šetření

Hlavní metodou pro sběr dat byly vyplněné dotazníky přímo od učitelů středních škol ve Zlínském kraji. Dotazníky jsme rozeslala učitelům na emaily a některým školám poskytla vytištěné. Cílem bylo získat údaje od co největšího množství respondentů. Vstupní část dotazníku obsahovala průvodní dopis o osobě výzkumníka (o mně) a o cílech dotazníku, na prvních místech dotazníku byly lehčí otázky a přitažlivější, dále následovaly otázky těžší a důvěrnějšího charakteru. Na konci dotazníku jsem poděkovala za vyplnění a za věnovaný čas mému výzkumu (zásady pro sestavení dotazníku viz. Gavora, 2000).

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 118 pedagogů ze Zlínského kraje. Výzkum zjišťoval, jak se učitelé cítí být připraveni po stránce osobnostní, jestli by chtěli některé dovednosti a schopnosti zlepšit i aktivně v kurzu zaměřeném na rozvíjení psychosomatické kondice.

Nejdříve jsou vyhodnoceny faktografické údaje o respondentech (pohlaví, věk a vyučované předměty). Poté jsou vyhodnoceny výzkumné otázky, ke kterým jsou přiřazeny jednotlivé grafy, které odpovídají na dané výzkumné otázky.

Výzkumu se zúčastnilo 32 mužů, což je 27 % z celkového počtu respondentů a 86 žen, což odpovídá 73 %.

Graf č. 1 – pohlaví respondentů



Věk respondentů jsem přepsala do věkových kategorií, které se dělí po 10 let.

Tabulka č. 1 – věk respondentů

Věkové rozmezí po 10 letech:	Počet respondentů:
20 - 29	17
30 - 39	22
40 - 49	30
50 - 59	42
60 a více	7

Graf č. 2 – věk respondentů



Další faktografický údaj se týká vyučovaných předmětů. Učitelé vyučují mnohdy dva a více předmětů, proto uvádím tento výpis pouze v tabulce.

Tabulka č. 2 – vyučované předměty

Vyučované předměty:	Počet respondentů:
Fyzika, matematika, ekonomie	18
Jazyk	48
Společenské nauky	17
Zeměpis, biologie	7
Odborné předměty	37
Jiné	56

V tabulce uvádím počet respondentů, kteří vyučují jednotlivé předměty. Nejvíce pedagogů, kteří se zúčastnili výzkumu, vyučuje jiné předměty, celkem 56 respondentů. Mezi jinými předměty se objevila informatika, tělesná výchova, další výchovy – hudební, výtvarná, dramatická, chemie, ekonomika, logika, ale i náboženství či ošetřovatelství.

Vyhodnocení výzkumných otázek pomocí grafů.

K jednotlivým výzkumným otázkám uvádím nejdříve položky (otázky) z dotazníku a grafy, ze kterých lze vyčíst procentuální odpovědi respondentů. Poté každou výzkumnou otázku vyhodnocuji (analyzuji).

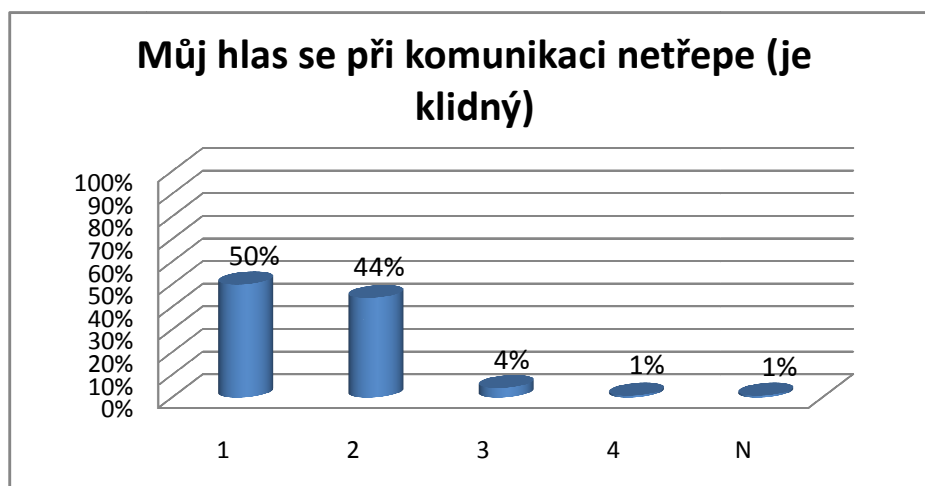
4. položka v dotazníku uvádí instrukce k vyplňování dvou sloupců, které se týkaly hodnocení osobnostní přípravy, zde učitelé měli za úkol na pětistupňové škále určit, jak se cítí být připraveni v jednotlivých dovednostech, jakou úroveň tyto dovednosti u sebe hodnotí. Tato tabulka obsahuje celkem 34 otázek. Odpovědi znamenaly: 1 – vysoká 2 – spíše vysoká 3 – spíše nízká 4 – nízká N – nevím, nedokáži posoudit (úroveň dané dovednosti, schopnosti).

Ke každé výzkumné otázce uvádím grafy, které slouží k jejímu vyhodnocení. Vzhledem k obsáhlosti výzkumu jsem použila zajímavější grafy a ostatní grafy jsem dala do příloh.

Vyhodnocení výzkumné otázky: „Jaké jsou komunikační dovednosti učitelů?“

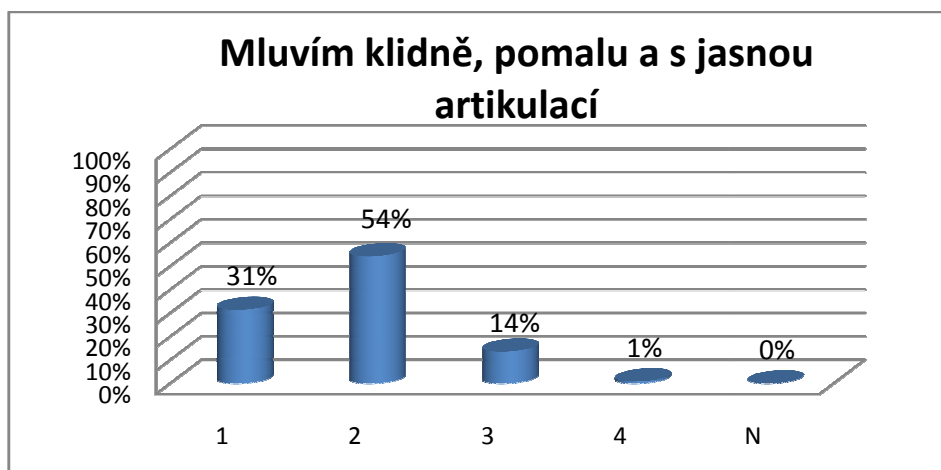
Můj hlas se při komunikaci netřepe (je klidný).

Graf č. 3 - Můj hlas se při komunikaci netřepe (je klidný).



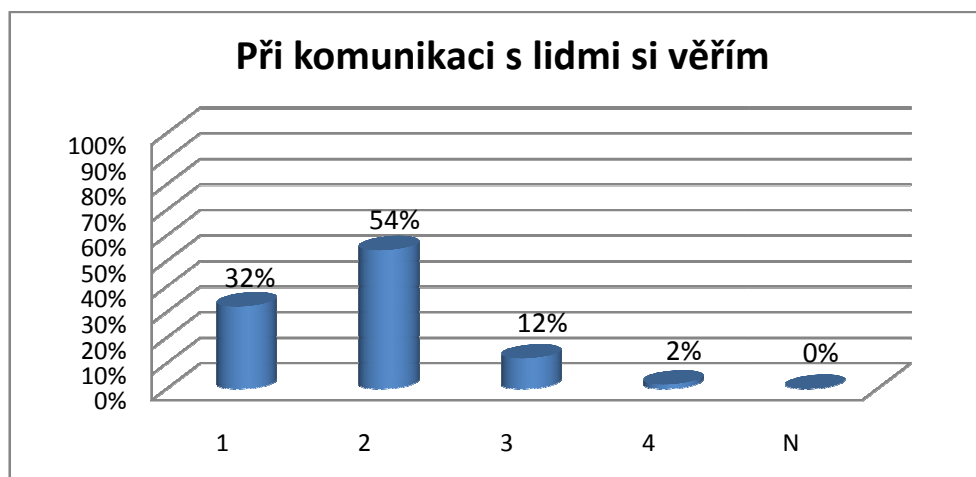
Mluvím klidně, pomalu a s jasnou artikulací

Graf č. 4 - Mluvím klidně, pomalu a s jasnou artikulací



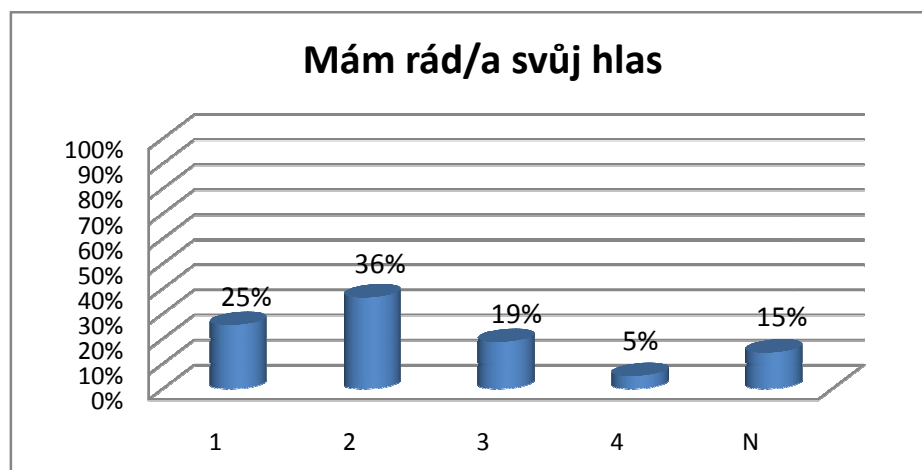
Při komunikaci s lidmi si věřím

Graf č. 5 - Při komunikaci s lidmi si věřím



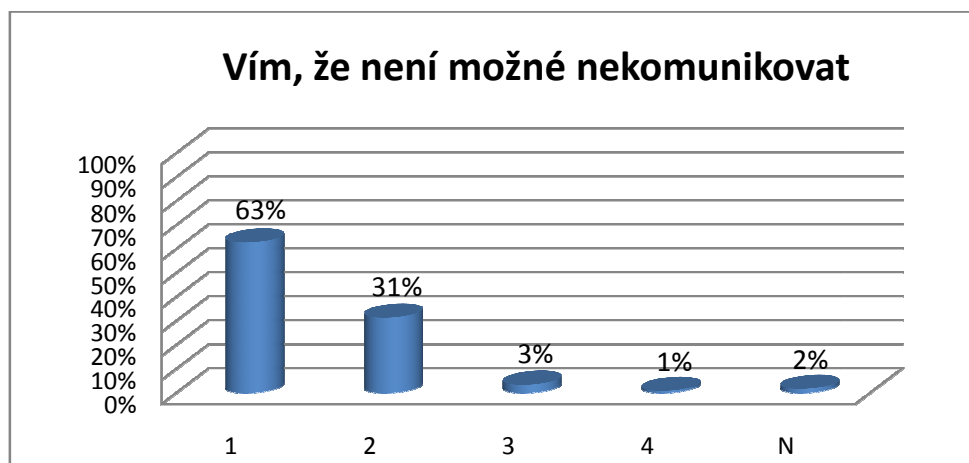
Mám rád/a svůj hlas

Graf č. 6 - Mám rád/a svůj hlas



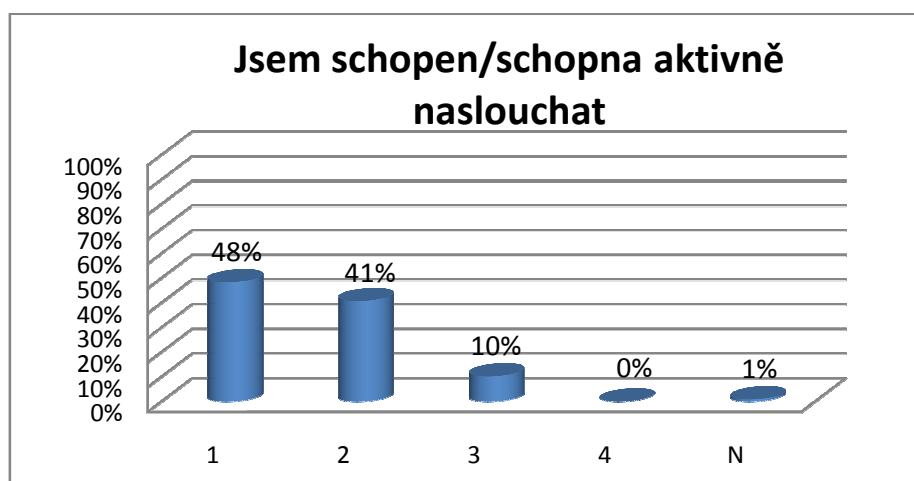
Vím, že není možné nekomunikovat

Graf č. 7 - Vím, že není možné nekomunikovat



Jsem schopen/schopna aktivně naslouchat

Graf č. 8 - Jsem schopen/schopna aktivně naslouchat



K vyhodnocení výzkumné otázky týkající se komunikačních dovedností učitelů, slouží výše uvedené grafy. Z grafů vyčteme, že v komunikaci si učitelé věří (vysoká úroveň schopnosti) nebo spíše věří (označili spíše vysokou úroveň schopnosti). U otázky „Mám ráda svůj hlas“ si můžeme všimnout, že se zde procenta více rozložily mezi všechny nabízené možnosti. Protože je všeobecně známé, že lidé (ne všichni samozřejmě) nemají rádi svůj hlas a neradi se poslouchají, byla tato otázka zařazená ke komunikačním dovednostem, aby jsme si ověřili, jak je tomu u učitelů. Když lidé mají svůj hlas rádi, tak se jim i lépe mluví a věří si. Pokud naopak svůj hlas rádi nemají může jim to způsobit stres, když mluví a další problémy. Stejně tak, je vhodné posoudit, jak jsou na tom učitelé se znalostí komunikace, i když nemluví – „Vím, že není možné nekomunikovat“. U této otázky jsme si ověřili, že si této skutečnosti učitelé jsou vědomi. Naslouchání souvisí se

správně vedenou komunikací, proto je u pedagogů nezbytnou dovedností. S aktivním nasloucháním učitelé nemají problémy a hodnotí se vysokou nebo spíše vysokou úrovní.

Odpovědi k výzkumné otázce: „Jak učitelé vnímají svoje tělo? Chápu integritu tělesného a duševního?“

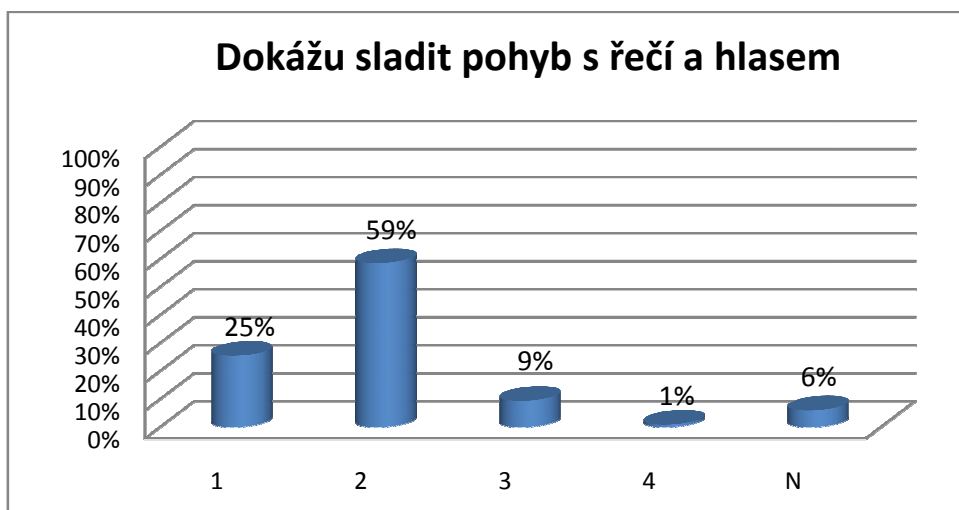
Vím, že mé tělo je komunikačním prostředkem

Graf č. 9 - Vím, že mé tělo je komunikačním prostředkem



Dokážu sladit pohyb s řečí a hlasem

Graf č. 10 - Dokážu sladit pohyb s řečí a hlasem



Vnímám části svého těla izolovaně, ale i jako celek

Graf č. 11 - Vnímám části svého těla izolovaně, ale i jako celek

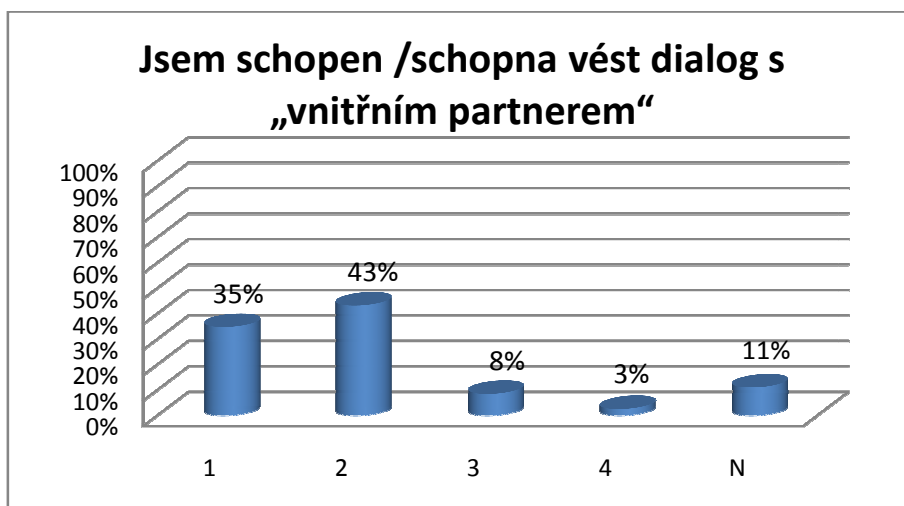


Odporovat na otázky spojené s pohybem a tělem bylo pro učitele mnohdy těžší. Objevovala se i možnost N (neví, nedokážou určit). Nejvíce se však učitelé hodnotí spíše vysokou úrovní a pak vysokou úrovní těchto schopností. Z odpovědí můžeme vyčíst, že si učitelé uvědomují, že jejich tělo je komunikačním prostředkem a snaží se sladit pohyb s řečí a hlasem. Umět sladit řeč a tělo je přitom velmi důležité, aby lidé nepůsobili strnule a posluchači je vnímali dobře. S vnímáním těla a tělových impulsů je to trochu komplikovanější, a když respondenti vyplňovali dotazník, určitě seděli, tak si tuto skutečnost nemohli přímo ověřit. Z grafů vyčteme, že učitelé chápou integritu tělesného a duševního a vnímají svoje tělo, i když mluví.

Odovědi k výzkumné otázce: „Jsou pedagogové schopni být si partnerem? Umí využívat tvořivost a improvizaci při řešení sociálních situací?“

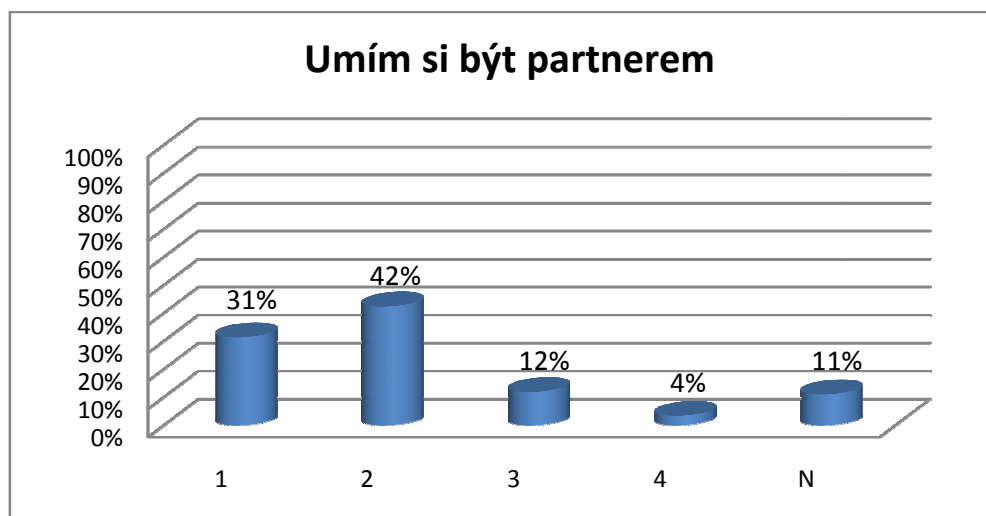
Jsem schopen /schopna vést dialog s „vnitřním partnerem“

Graf č. 12 - Jsem schopen /schopna vést dialog s „vnitřním partnerem“



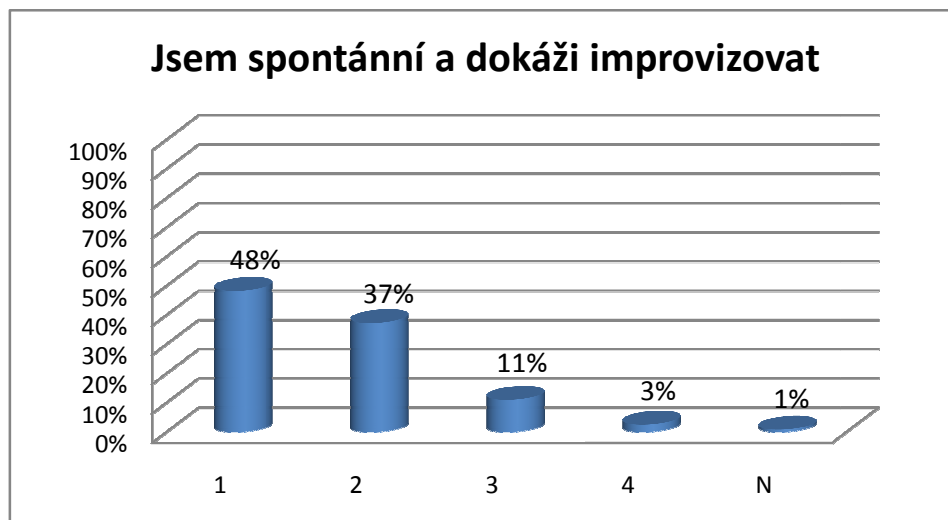
Umím si být partnerem

Graf č. 13 - Umím si být partnerem



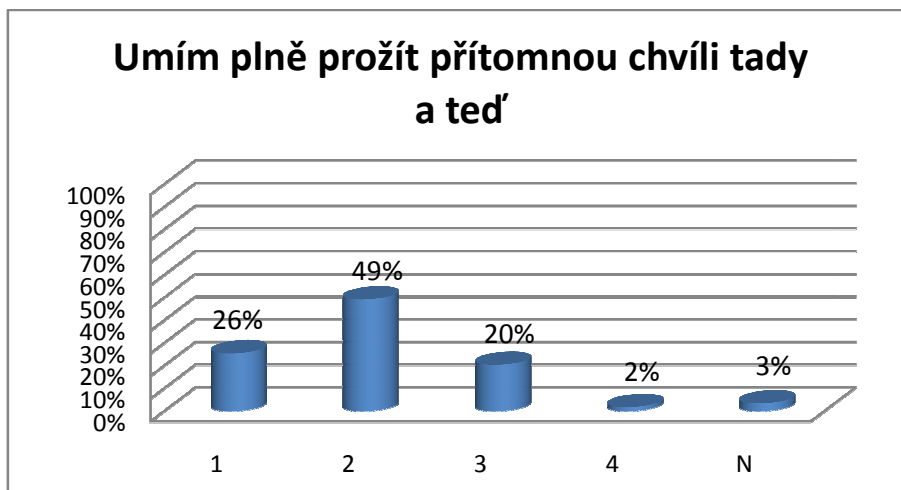
Jsem spontánní a dokážu improvizovat

Graf č. 14 - Jsem spontánní a dokážu improvizovat



Umím plně prožít přítomnou chvíli tady a teď

Graf č. 15 - Umím plně prožít přítomnou chvíli tady a teď

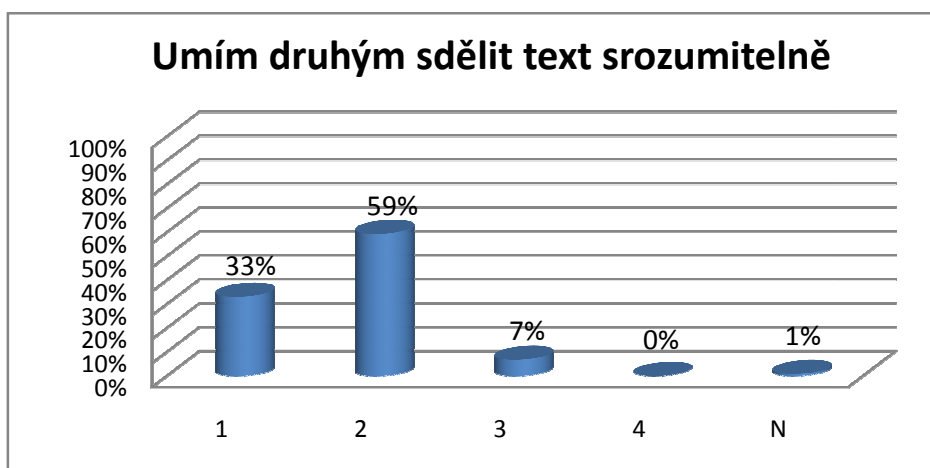


Schopnost být si partnerem je složitější na popis, protože souvisí s dialogickým jednáním Ivana Vyskočila. Samozřejmě je tato schopnost spojena s vnitřní samomluvou, kterou „trpí“ každý člověk, jen u dialogického jednání takto mluví nahlas (viz. teoretická část). S dialogickým jednáním souvisí schopnost improvizace, být spontánní a umět prožívat přítomnou chvíli tady a teď. Z jednotlivých odpovědí dotázaných lze určit, že si pedagogové jsou schopni být partnerem (převážně spíše vysoká nebo vysoká úroveň, ale objevila se i spíše nízká úroveň této dovednosti). Prožívání přítomné chvíle řadím k této výzkumné otázce, protože dovednost být si partnerem musí člověk využívat pořád v přítomném okamžiku. Možnost vyzkoušet si dialogické jednání na vlastní kůži by pomohla pedagogům uvědomit si spoustu věcí o sobě z trochu jiné stránky než jsou zvyklí.

Odpovědi k výzkumné otázce: „Umí učitelé prezentovat text tak, aby si z něho posluchači odnesli to podstatné a zaujal je?“

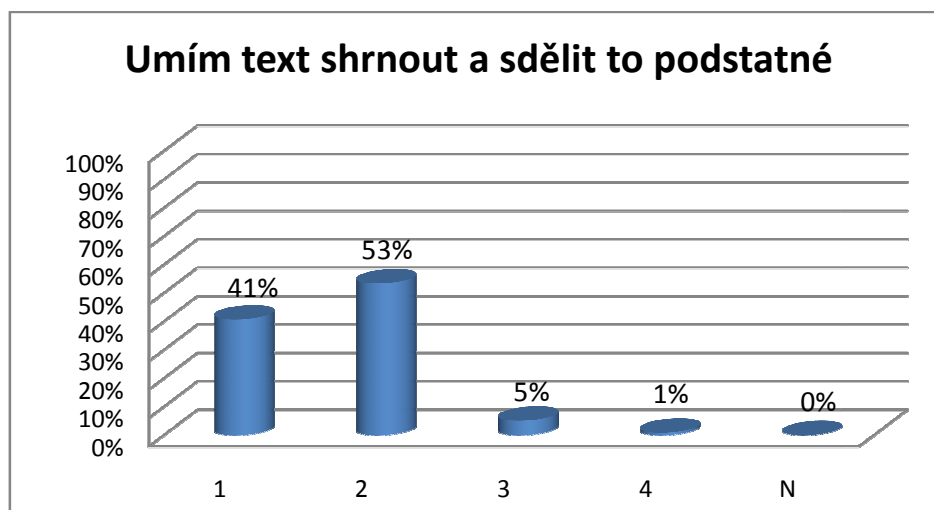
Umím druhým sdělit text srozumitelně

Graf č. 16 - Umím druhým sdělit text srozumitelně

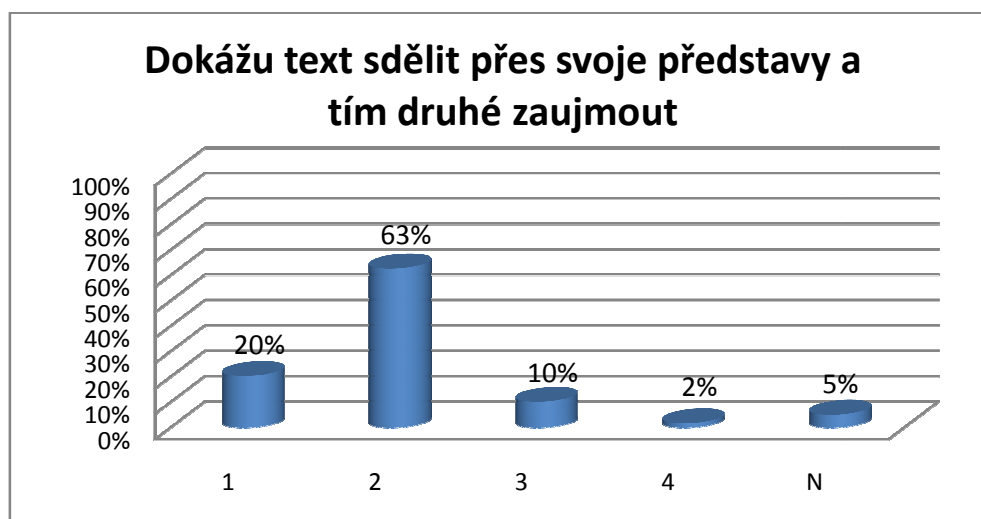


Umím text shrnout a sdělit to podstatné

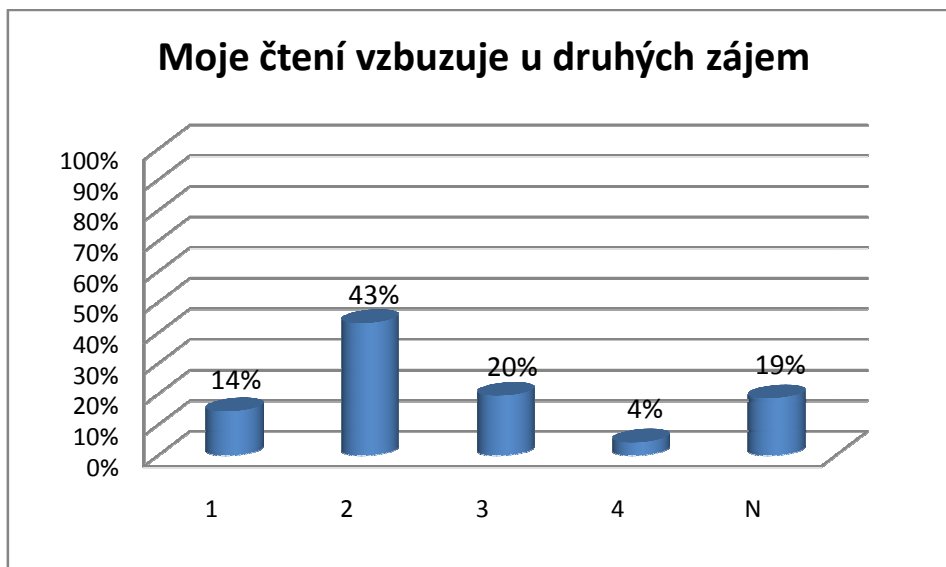
Graf č. 17 - Umím text shrnout a sdělit to podstatné

**Dokážu text sdělit přes svoje představy a tím druhé zaujmout**

Graf č. 18 - Dokážu text sdělit přes svoje představy a tím druhé zaujmout

**Moje čtení vzbuzuje u druhých zájem**

Graf č. 19 - Moje čtení vzbuzuje u druhých zájem

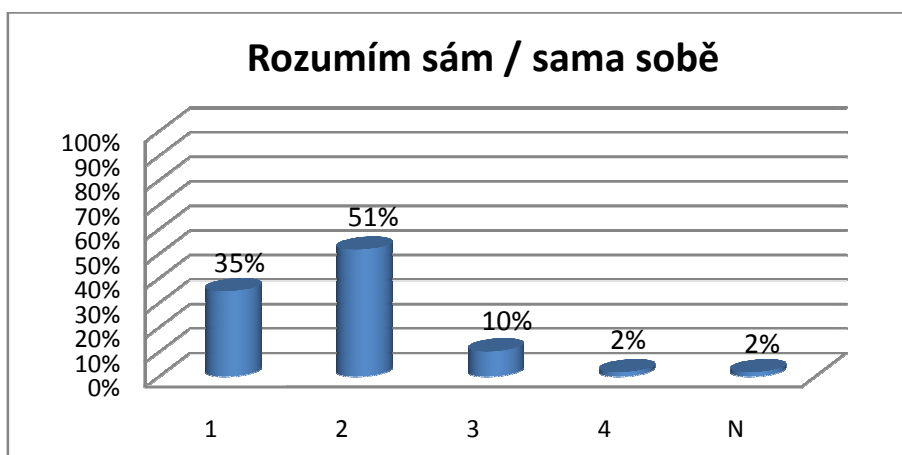


Dovednost sdělovat text takovým způsobem, aby si z něho druzí něco odnesli a dokázal je zaujmout, je velmi důležitá u všech pedagogů. U všech otázek se nejvíce objevila odpověď spíše vysoká úroveň schopností. Takto bychom mohli shrnout výzkumnou otázku, že učitelé umí z textu sdělit to podstatné spíše na vysoké úrovni. Samozřejmě se toto ohodnocení zdá spíše neskromné a nemůžeme říct, jestli by s tímto souhlasili i žáci a opravdu si z předmětů těchto pedagogů odnesli více informací, které si pamatují, než u jiných učitelů. Při prezentaci textu je nezbytné, aby si mluvčí věřil a byl si jistý svým vystupováním, což pomáhá posluchačům (v tomto případě žákům), aby je obsah sdělení zaujal.

Odovědi k výzkumné otázce: „Jaké postoje učitelé zaujímají sami k sobě? Dokážou se učitelé sami zhodnotit (sebereflexe)?“

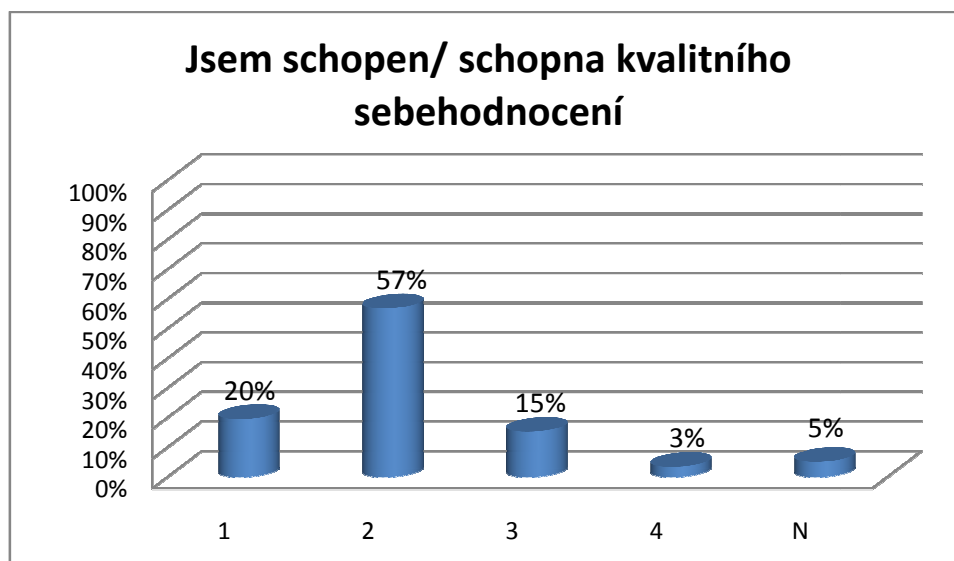
Rozumím sám / sama sobě

Graf č. 20 - Rozumím sám / sama sobě

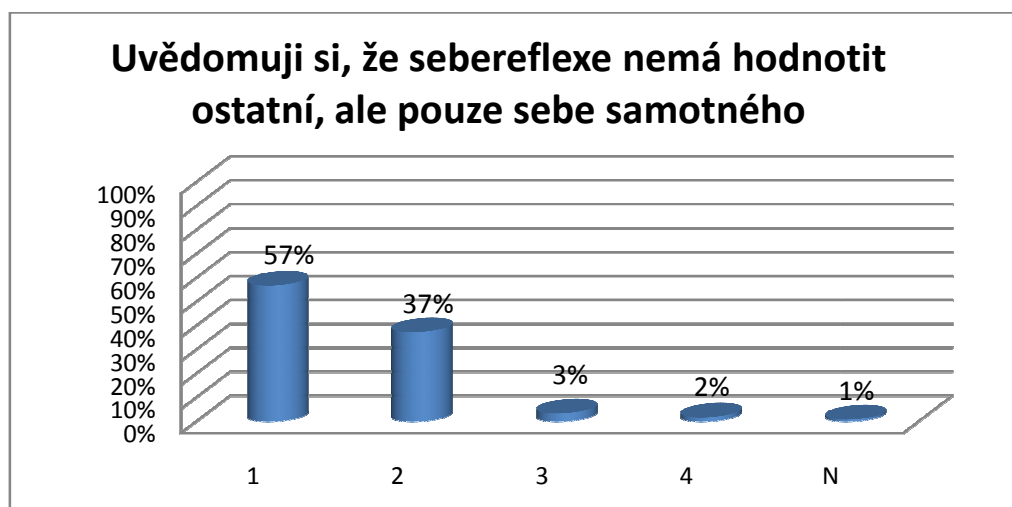


Jsem schopen/ schopna kvalitního sebehodnocení

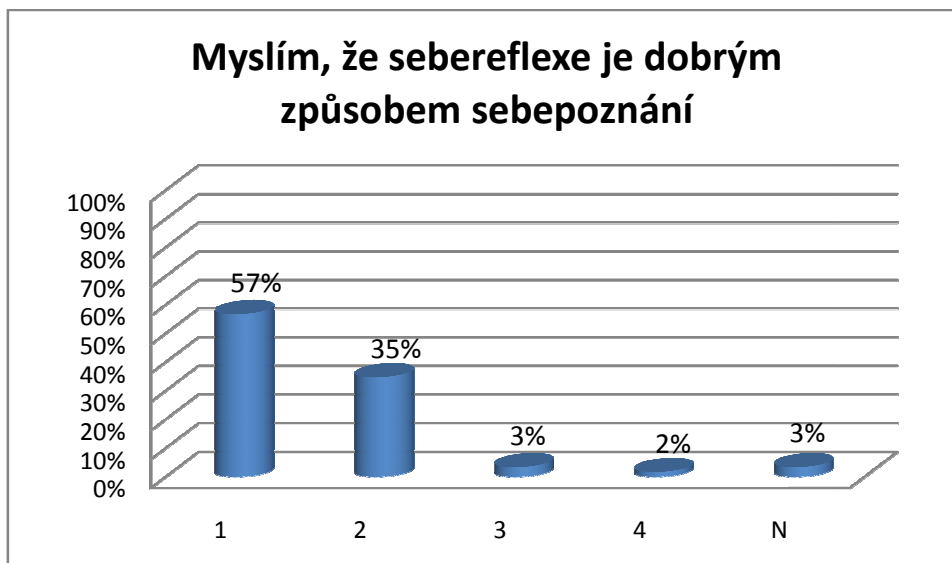
Graf č. 21 - Jsem schopen/ schopna kvalitního sebehodnocení

**Uvědomuji si, že sebereflexe nemá hodnotit ostatní, ale pouze sebe samotného**

Graf č. 22 - Uvědomuji si, že sebereflexe nemá hodnotit ostatní, ale pouze sebe samotného

**Myslím, že sebereflexe je dobrým způsobem sebepoznání**

Graf č. 23 - Myslím, že sebereflexe je dobrým způsobem sebepoznání

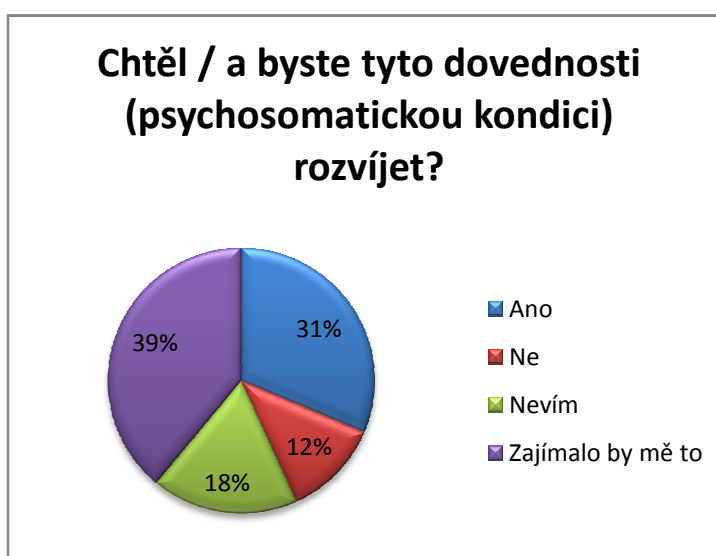


V dovednosti sebereflexe se učitelé hodnotili opravdu na vysoké úrovni. Z grafů vyplývá, že se pedagogové cítí být sami sebou a rozumí si. Ke svému sebehodnocení zauímají kladný vztah a v případě sebereflexe ví, o co se jedná a jak se mají hodnotit. Sebereflexe pomáhá uvědomit si lidem, co udělali, jak se zachovali a jestli to tak bylo správně. Můžou tak zhodnotit svoje chování a jednání a případně ho i změnit.

Odpovědi k výzkumné otázce: „Cítí učitelé potřebu rozvíjet svoji psychosomatickou kondici?“

5. otázka: „Chtěl / a byste tyto dovednosti (psychosomatickou kondici) rozvíjet?“

Graf č. 24 - „Chtěl / a byste tyto dovednosti (psychosomatickou kondici) rozvíjet?“



Zlepšovat se v oblasti psychosomatické má zájem více než polovina pedagogů (odpověděli ano nebo by je to zajímalo).

6. otázka: „Přihlásil/a byste se do kurzu zvyšování psychosomatické kondice?“

Graf č. 25 - „Přihlásil/a byste se do kurzu zvyšování psychosomatické kondice?“



Tato otázka směřuje k výzkumné otázce a zjišťuje, jestli by pedagogové chtěli aktivně rozvíjet svoji psychosomatickou kondici v kurzu. Z odpovědí vyplynulo, že by o tento kurz byl zájem mezi pedagogy. Na výzkumnou otázku lze odpovědět, že by se pedagogové chtěli rozvíjet v psychosomatické oblasti a mnozí by se takto chtěli zlepšovat i aktivně v kurzu zaměřeném na psychosomatickou kondici.

6.3 Analýza rozhovorů

Polostrukturované rozhovory slouží k zvýšení validity dat a jako doplnění k dotazníkovému šetření. Rozhovor obsahoval doplňující otázky, které v dotazníku nebyly a jsou pro výzkum důležité.

Rozhovor je metoda, která zachycuje nejen fakta, ale umožňuje proniknout do motivů a postojů respondentů. Při rozhovoru záleží na úspěšném navození raportu výzkumníkem. Což znamená, navázat přátelský vztah a vytvořit otevřenou atmosféru. Používají se uzavřené, polouzavřené a otevřené otázky, přednost je nejlepší dát otázkám otevřeným, protože ty respondenty neomezují. Polostrukturované rozhovory mohou nabídnout respondentům možnost odpovědí, ale žádají od respondenta i objasnění odpovědí (Gavora, 2000).

Rozhovorů se zúčastnilo celkem 12 pedagogů, 10 žen a 2 muži (respondenti A a C). Vzhledem k povaze otázek a jejich menšímu rozsahu, byly rozhovory velmi krátké, zpravidla trvaly do 10 minut. Po zjištění délky rozhovoru někteří respondenti navrhli možnost telefonické formy rozhovoru, se kterou jsem souhlasila. Na začátku každého rozhovoru

jsem se představila a popsala cíle mého výzkumu, že odpovědi budou zveřejněny v mojí bakalářské práci, což sloužilo k vytvoření raportu mezi mnou a respondentem. Poté následovalo kladení jednotlivých otázek, odpovědi jsem si zaznamenávala do předem připravených záznamových archů. Všichni respondenti byli velmi vstřícní a snažili se na otázky odpovídat, i když je mnohdy nenapadly odpovědi hned, tak odpovídali velmi stručně. Na konci rozhovoru jsem každému respondentovi poděkovala za jeho čas a ochotu odpovídat na tyto otázky.

K analyzování byla vybrána technika otevřeného kódování. Cílem této techniky je vytvořit hlavní kategorie. V tomto případě jsem zvolila jako kategorie přímo znění otázek, na které jsem se respondentů ptala. U každé otázky uvádím odpovědi respondentů, které poté analyzuji (i ve vztahu k výzkumným otázkám).

6.3.1 Vyhodnocení rozhovorů

Otázky č. 1: **Jaký obor jste vystudoval/a?** a č. 2: **Jaké předměty vyučujete?** se nachází v přílohách.

Otázka č. 3: **Jak dlouho jste ve školství jako učitel?**

Tato otázka pomáhá určit přibližný věk respondentů, je více vhodné ptát se na počet let ve školství než přímo na věk. Tato otázka souvisí s psychosomatickou kondicí proto, že můžeme posoudit, jak dlouho jsou učitelé pryč ze školy, jestli se změnila příprava pedagogů na vysokých školách a jestli oni sami si myslí, že díky více roků ve škole (jako učitelé) jsou na tom lépe a už nemusí nic zlepšovat (na což odpovídají další otázky).

Tabulka č.3 – Počet let ve školství

<u>Počet let ve školství:</u>	<u>Odpověděli respondenti:</u>
2 roky	D, F
10 – 13 let	A, B, G
16 – 18 let	C, E, CH, K
21 let	I
28, 29 let	H, J

Otázka č. 4: **Myslíte si, že školský systém dostatečně připravuje (budoucí) pedagogy po stránce psychické a osobnostní? A proč?**

Tato otázka souvisí s výzkumnou otázkou: **„Je v učebních osnovách pro pedagogy zahrnuto i rozvíjení osobnosti pedagoga?“** V tomto případě se však jedná o zhodnocení

z pohledu pedagogů, jestli oni sami si myslí, že je studium dostatečně připravilo po stránce osobnostní. Přesněji na tuto výzkumnou otázku odpovídá analýza učební osnovy učitelství.

Respondent A: *„Ne, hromada teorie, praxe je většinou jen formalita. Fakulta by měla mít nasmlouvané školy, ve kterých budou praxi budoucí učitelé vykonávat a to každý rok, asi 1x za dva semestry. Stejně jako mají uční svou praxi, kde vykonávají praxi, tj. to, co je bude žít a dělají přesně to, co se po nich bude chtít. Hodit do vody a plavat, ale pod kontrolou.“*

Respondent B: *„To dostatečně ani nejde. Hodně záleží od povahy člověka. Co je horší, systém to dělá učitelům čím dál těžší. Žáci jsou čím dál horší, díky nesprávně fungujícím rodinám a školy mají čím dál menší pravomoc. Za to se na učitele přidávají práce, které přímo nesouvisí s vyučováním. Jako tvorba školních vzdělávacích programů, získávání peněz pro školu atd. I stresů, na které kantor nemůže být ze školy připraven je víc a víc. Nevidím, ale problém v systému přípravy budoucích pedagogů, ale v systému školství jako takovém.“*

Respondent C: *„Nemohu soudit, protože mám vystudované jen minimum.“*

Respondent D: *„Otázka je, jestli se to vůbec dá připravit, naučit. Na filozofické fakultě byl jen seminář z neverbální komunikace. Podle mého názoru se nedá moc někdo připravit po stránce psychické a osobnostní, člověk to v sobě buď má, nebo nemá. Nejvíc se naučíte v praxi.“*

Respondent E: *„Ne. Mnoho teorie, málo praxe v terénu.“*

Respondent F: *„Spíš ne, minimum poznatků z vysoké školy využiji v praxi.“*

Respondent G: *„Ne. Fakulty by měly mít svoje pedagogické pracoviště, se svým mentorem, který studenty vede.“*

Respondent H: *„Ne, chybí praktická cvičení, asertivita, empatie, teorie konfliktu, rétorika.“*

Respondent CH: *„Ne, nic takového jsme ve své škole neabsolvovala.“*

Respondent I: *„V mé době ano, teď nevím, jak to vypadá.“*

Respondent J: *„Podle mladé kolegyně v kabinetu odpovídám ano. Za mě to snad ani nebylo.“*

Respondent K: *„Nedokážu úroveň současných pedagogických škol posoudit.“*

Otázka zjišťuje, jestli pedagogové cítí, že je studium na vysoké škole dostatečně připravilo po stránce psychické a osobnostní, popřípadě, jestli si myslí, že je rozdíl mezi tím, jak to bylo v minulosti a jak je to dnes. Každá odpověď na tuto otázku byla v něčem jiná, i přesto můžeme říct, že 6 respondentů, konkrétně respondenti A, E, F, G, H a CH, se staví k vzdělávání budoucích učitelů v psychosomatické oblasti negativně. Odpověď respondenta A je velmi vyčerpávající a vyjadřuje to, jak a proč to tak cítí, vyjadřuje nespokojenost s nedostatkem praxe a nadbytkem teorie. Respondenti I, J a K se k této problematice příliš nevyjadřují, protože jsou staršího věku a domnívají se, že dnes to bude jinak, než to bylo za nich. Respondent C, se nevyjadřuje, protože nestudoval přímo učitelství, vystudoval po škole jen minimum pro pedagogy. Respondentka I se domnívá, že, když ona studovala, připravovali je po této stránce dostatečně. Ostatní dvě respondentky neposuzují to, jak to vypadá na školách dnes vůbec. U respondentů B a D si můžeme všimnout filozofických odpovědí typu, že se takto dostatečně připravit ani nejde. Respondentka B popisuje i náročnost učitelského povolání, a to, jak teď mají učitelé díky špatnému systému více práce. Respondentka D si myslí, že se po této stránce připravit ani nejde, protože to musí mít člověk v sobě. Shrňme-li odpovědi, vychází nám, že se většina učitelů spíše necítí být ze školy připravena po stránce psychosomatické a chybí jim více praxe a praktických cvičení v této oblasti.

Otázky č. 5 a č. 6 odpovídají na výzkumnou otázku: „Co si pedagogové představují pod pojmem psychosomatická kondice a je pro ně důležitá v jejich životě?“

Otázka č. 5: Co si představujete pod pojmem psychosomatická kondice?

Odpovědi na tuto otázku byly rozmanité a vychází z vnitra každého respondenta. Můžeme oddělit odpovědi, kdy respondenti odpovídali, že psychosomatickou kondici chápou jako soulad, spojení duše a těla. Tato odpověď zazněla u respondentů A, B, D, G, H, CH, I a J. Respondentka B uvádí, že si pod tímto pojmem představí to, jak se člověk cítí a díky tomu působí na druhé. Respondentka D k tomu ještě dodává, že sem patří i to, jak člověk sám sebe vnímá. Respondentka H vyjmenovává konkrétní oblasti psychosomatické kondice. Respondentka I se zamýšlí i nad tím, že její projev působí na žáky a že je důležité znát sebe sama a díky tomu se bude lépe vyjadřovat. U respondentky J si všimneme, že ji správná psychosomatická kondice dává pocit seberealizace a tím má radost z práce. Respondent C mluví o tom, že tento pojem chápe jako radost z práce a je pro něho důležité dostatečné ohodnocení, a to jak finanční, tak společenské. Respondentka E se spíše zabývá tím, jak konkrétně reaguje při řešení různých situací, které jí život přinese, přičemž je dů-

ležitá právě připravenost na tyto situace z hlediska emočního a sociálního. Odpovědět respondentky K můžeme přiřadit k předchozí odpovědi, protože taktéž zabývá schopností řešit různé situace. A respondentka F chápe psychosomatickou kondicí to, jak sama ovlivňuje vlastní projev. I když se může zdát, že jsou odpovědi stejné, tak je musíme chápat z hlediska každého respondenta zvlášť, protože pro každého člověka je něco důležitější a něco méně důležité.

Otázka č. 6: Považujete úroveň Vaší psychosomatické kondice za důležitou ve Vašem životě?

Odpovědi na tuto otázku nerozepisují, protože byly shodné u všech respondentů. Tato otázka spěje k jednoduché odpovědi, nic se u ní nemusí vysvětlovat, proto byly odpovědi stručné, i když někdo svůj názor stručně popsal. U všech učitelů zazněla odpověď ano, někdo přidal i velmi či poznámku, že je důležitá hlavně u lidí, kteří komunikují s dalšími lidmi, takže u učitelů určitě. Jsem velmi ráda, že si učitelé uvědomují důležitost jejich psychosomatické kondice.

Otázka č. 7: Jak by se podle Vás dala zlepšit Vaše psychosomatická kondice? Jakou oblast byste nejvíce chtěl/a zlepšit? (popř. Která oblast by Vás nejvíce zajímala?)

K této otázce se vztahuje výzkumná otázka: „Jak by se podle pedagogů dala rozvíjet jejich psychosomatická kondice?“ Pedagogové zde uvádí, jakým způsobem by se dala zlepšit psychosomatická kondice, přičemž popisují zejména oblasti, které je nejvíce zajímají.

Respondent A: *„Asertivní chování, sebeobrana, legislativa v rámci sebeaktualizace – pro pokoj duše. Plavání, posilovna, sauna a jiné sportovní aktivity po práci - něco pro tělo a odreagování.“*

Respondent B: *„Zlepšila by se u většiny lidí, kdyby byl život peříčko. Ale tragédie a problémy byly a budou a člověk se s tím musí poprat. Dále jde zlepšit tím, že se dbá o své zdraví a vychází se s okolím. A hlavně, jak se říká, žít tak, aby se za sebe jednou nemusel stydět. Když člověk pak nebude ve stresu, kdy mu na něco přijdou a podobně. Bude vyrovnanější a tak nějak v pohodě. Stresy nedělají dobře ani tělesné schránce a člověk jedná podrážděně. Dobré také je, věnovat denně nějaký čas jen sobě, relaxovat, odpočívat. Já bych potřebovala hlavně zlepšit přístup ke svému zdraví. Často přecházím nemoci a pak se cítím vyčerpaná a unavená a to určitě jde znát i na mém vystupování.“*

Respondent C: „*Praktickými cvičeními, která budou zlepšovat náladu.*“

Respondent D: „*Myslím, že moje psychosomatická kondice je v pořádku, uvidím, co bude za 20 let ve školství, ale uznávám, že je to zajímavé téma, zajímaly by mě hlavně oblasti komunikace a prezentace.*“

Respondent E: „*Častou a opakovanou situací v reálném životě, i přesto, že každá situace je relativní (uvedla: klima třídy, psychická rovnováha učitel a další) se lze na řešení různých situací dobře připravit pouze opakovaným tréninkem. Všechny oblasti mě zajímají a stále je co zlepšovat.*“

Respondent F: „*Nevím, nepřemýšlela jsem nad tím.*“

Respondent G: „*Vzhledem k holistickému pojetí považuji za vhodné oblasti bio-psycho-sociální a duchovní podporovat společně.*“

Respondent H: „*Přidáním praktických cvičení, trénink asertivity, empatie a komunikace.*“

Respondent CH: „*Práce s hlasem, chrapot, namáhané hlasivky. Zlepšit tím, že se bude víc pracovat s dechem a různá cvičení na hlas, popřípadě dramatická cvičení.*“

Respondent I: „*Nevím, takovou otázku jsem si nikdy nepoložila, proto je pro mě těžké něco teď vymyslet.*“

Respondent J: „*Fyzickou kondici. Praktická cvičení. Zajímá mne práce se sebou obecně.*“

Respondent K: „*Zlepšit asi vzájemná komunikace, adekvátní sdělování myšlenek, pocitů.*“

U této otázky jsou některé odpovědi delší, protože učitelé cítili potřebu se vyjádřit, co nej-přesněji. Respondentky F a I nad touto problematikou moc nepřemýšlely, tak neví, co odpovědět. Respondentka D uvádí, že si myslí, že má psychosomatickou kondici v pořádku, asi proto nepřemýšlí nad tím, jak by se dala zlepšit, ale i přesto uvádí, že by se zaměřila na komunikaci a prezentaci. Respondentka G se zaměřuje na psychosomatickou kondici jako oblasti bio-psycho-sociální (jak u předchozí otázky) a říká, že je důležité rozvíjet je komplexně, jako celek, kterým jsou. Další odpovědí bylo, že by učitelé přidali praktická cvičení, takto odpověděli respondenti C, H a J, přičemž důležité je zvedání nálady, asertivita, komunikace či fyzická kondice a celkově práce se sebou samým. Respondentka K uvádí, že by se dala zlepšit vzájemnou komunikací a sdělováním myšlenek a pocitů. Respondent A se více zaměřuje na pohybové aktivity a hledá spíše odreagování, i když se zmiňuje i o asertivním jednání, které by chtěl zdokonalit. Respondentka B se k problematice vyjadřuje nejjobsáhleji, protože ji spojuje i stresem, který působí na člověka denně. Uvádí, že by se

nejvíce chtěla věnovat svému zdraví, více odpočívat a relaxovat, a myslí si, že se dá psychosomatická kondice rozvíjet především péčí o své zdraví a vycházením s okolím. Respondentka E se zase zabývá řešením situací (jak již uvedla dříve), že na řešení situací lze připravit opakovaným tréninkem a zaměřila by se na všechny oblasti. Respondentka CH by se zaměřila hlavně na práci s hlasem a dechem, kvůli namáhání hlasivek, přidala by více cvičení na práci s dechem a hlasem a i nějaké dramatické cvičení. Z odpovědí respondentů můžeme vyčíst, že většina přemýšlela nad jejich psychosomatickou kondicí a řešila cesty jejího rozvíjení. Odpovědi jsou u každého dotázaného trochu rozdílné, i přesto můžeme určit, že nejvíce by se respondenti zaměřili na oblast komunikace, asertivity a pohyb. Za zvlášť přínosné považují odpovědi, kdy učitelé pochopili, že by se měli rozvíjet všechny oblasti současně.

Otázka č. 8: Kdyby Vám byla nabídnuta účast v kurzu psychosomatické kondice zúčastnil/a byste se ho? Proč?

Touto otázkou zjišťuji, kolik z dotázaných respondentů by se zúčastnilo kurzu rozvíjení psychosomatické kondice a za jakých podmínek. Odpovědi respondentů slouží i k vyhodnocení výzkumné otázky: **„Cítí učitelé potřebu rozvíjet svoje schopnosti a dovednosti?“**

Respondent A: *„Záleží na časové a finanční náročnosti.“*

Respondent B: *„Neúčastnila, nemyslím, že jsem na tom tak zle, abych si neporadila sama a musela vyhledávat pomoc. Tedy momentálně, co bude časem to nevím.“*

Respondent C: *„Jistě. Ze zvědavosti.“*

Respondent D: *„Bohužel ne, mám už tolik dalších povinností, že by na to nezbyl čas. Je to určitě zajímavé téma, ale nejsem si jistá, jestli by tento kurz vedl k nějakým výsledkům. Spíš by mě zajímalo, jak je kurz veden, co se v něm učí, než že bych se ho sama chtěla aktivně zúčastnit.“*

Respondent E: *„Ano. Mám zájem být hodně dobrá a smysluplná učitelka.“*

Respondent F: *„Možná, záleží na náplni kurzu.“*

Respondent G: *„Ráda. U pedagogických pracovníků by takový kurz měl probíhat povinně alespoň 1 za rok.“*

Respondent H: *„Ano, protože mi to chybělo na škole a pořád si myslím, že je co zlepšovat. Protože získám praktické dovednosti, náměty pro hodiny.“*

Respondent CH: „*Ano, abych poznala něco nového.*“

Respondent I: „*Nevím, záleží, co bude obsahovat a kdo bude učit.*“

Respondent J: „*Nevím, některé jsem absolvovala, muselo by to být něco zajímavého.*“

Respondent K: „*Nevím, záleží na časových a finančních možnostech.*“

Odpovědi na tuto otázku můžeme rozdělit do 3 kategorií, a to na ano, zúčastnil/a, nevím a ne, nezúčastnil/a. U odpovědí „ano“ nejčastěji uvádí respondenti, že důvodem je zvědavost, zažít něco nového, cítit se lépe, smysluplněji či, že jim to chybělo ve škole a měl by být kurz povinný, takto odpovídali respondenti C, E, G, H a CH. Odpověď „nevím, možná“ zazněla u respondentů A, F, I, J a K. Tito učitelé přemýšlí spíše nad cenou kurzu, nad obsahem kurzu a vyučujícími, rozhodli by se, až by znali konkrétní osnovu kurzu. Zamítavé odpovědi zazněly u respondentek B a D. Respondentka B si nemyslí, že je na tom zle a že si je nyní schopna poradit sama. Respondentka D uvádí nedostatek času a spíše jen zvědavost, co bude obsahem kurzu a jak bude veden, ale že by se ho sama nezúčastnila. Z odpovědí zjistíme, že dotázaní učitelé cítí potřebu rozvíjet svoje schopnosti a dovednosti, jen někteří respondenti si nejsou jistí, jestli by tak učinili i aktivně v případném kurzu.

6.4 Analýza učebního plánu učitelství pro střední školy (obor základy společenských věd)

Úkolem analyzování je poukázat na zajímavost nasbíraných dat a podrobit materiál systematické analýze a interpretaci. K interpretaci údajů byl použit realistický přístup, který vycházel z teoretických poznatků o psychosomatické kondici a jejím rozvíjení. Bylo využito otevřeného kódování. Nejprve se analyzovaný dokument rozdělil na jednotky a těmto jednotkám byly přiděleny kódy (označení). S kódováním byly pořizovány poznámky k obsahům jednotlivých kódů. Z kódů pak byly vytvořeny jednotlivé kategorie (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Úkolem je pomocí otevřeného kódování zjistit, jestli v učebních osnovách a sylabech jednotlivých předmětů u oboru Učitelství pro střední školy jsou obsaženy prvky psychosomatických disciplín. A jestli se pomocí těchto předmětů rozvíjí osobnost pedagoga.

K analýze byl vybrán plán oboru učitelství pro střední školy, konkrétně základy společenských věd v Brně. Tento obor byl vybrán, protože souvisí s humanitním oborem, který také studuji. Prozkoumáním ostatních oborů učitelství jsem zjistila, že tyto předměty jsou u nich

jako základ rozvoje osobnosti podobné, ale přímo jsem vycházela z oboru základy společenských věd. Tato analýza má doplnit první dvě metody výzkumu a pochopit, jak jsou budoucí učitelé připravováni po stránce osobnostních dovedností již v období studia.

Prostudováním sylabů jednotlivých předmětů jsem zvolila čtyři základní kategorie, které se opakují v jednotlivých osnovách předmětů. Tyto kategorie se podle mě vyznačují tím, že jsou přímou součástí psychosomatických disciplín a pomáhají k rozvoji psychosomatické kondice.

6.4.1 Komunikace

K tomuto pojmu nás nejprve odkazují názvy předmětů Základy jazykové kultury a rétoriky, Komunikativní dovednosti 2 a Komunikativní dovednosti 3.

Jazyková kultura

...tvořit psané i mluvené projevy ve spisovné češtině. Vhodně zvolit spisovný nebo nespisovný jazyk s ohledem na komunikační situaci. Kultivovaně se vyjadřovat a vystupovat. I přes množství různých komunikačních systémů zůstává jazyk základním dorozumívacím kódem a výchova k jazykové kultuře, ke kultivované jazykové komunikaci a rétorice je v pedagogické výchově nezbytná...

... Komunikace verbální a neverbální. Potřeby komunikační praxe v souvislosti s kulturou řeči...

Pro studenty je nezbytné naučit se používat správně komunikaci v rozličných situacích. Stejně tak je důležité sladit svou verbální a neverbální stránku komunikace (bohužel ze sylabu předmětu není jasné, jestli si tyto dovednosti studenti zkoušejí i prakticky).

Práce s hlasem a řečí

... Probírání obtížných jazykových jevů doplňují praktická cvičení pravopisná, mluvnická, stylistická a cvičení z rétoriky...

... Jazykové nedostatky; úskalí v rovině fonologické, morfologické a syntaktické. Praktická cvičení v komunikaci...

Výuka se soustředí i na práci s hlasem a uvědomování si nedostatků. V této oblasti si studenti danou problematiku vyzkouší i prakticky, tím se jim lépe utváří dovednost dobré komunikace bez chyb.

Pozitivní komunikace

...rozpoznat klíčové aspekty komunikace obecně a jejich vliv na vytváření příznivého psychosociálního klimatu ve školní třídě - porozumět významu interakcí v komunikaci a věnovat jim větší pozornost při komunikaci vlastní - získat přehled o základních vzorcích a prvcích úspěšné pozitivní komunikace...

...porozumět provázanosti souvislostí komunikace, interakce a organizace ve výuce a jejich vlivu na motivaci žáků ke spolupracujícímu chování...

... Rozvíjení komunikace a spolupráce mezi žáky navzájem. Specifika komunikace v pedagogické situaci. Základní principy dobré komunikace...

Studenti si v tomto předmětu mají všimnout důležitosti komunikace jako součásti výuky a vlivu na motivovanost žáků. Pomocí uplatňování pozitivní komunikace se budoucí pedagogové mají naučit utvářet pozitivní vztahy ve třídě.

Poznávání

...praktickým nácvikem vlastní komunikace studentů při cvičné pedagogické situaci prohlubuje jejich schopnost reflexe a sebereflexe ve vlastní komunikaci, vnímavost a porozumění vzájemným interakcím, a na základě elementárních znalostí z teorie komunikace podporuje rozvoj jejich komunikačních, sociálních a organizačních dovedností se zřetelem k pedagogické situaci...

Tento odstavec nás odkazuje na kategorii *sebereflexe*, nicméně ho uvádím i u kategorie *komunikace*, protože se týká právě komunikace. Studenti pomocí sebereflexe chápou lépe jednotlivé interakce a zlepšují se v komunikačních schopnostech, a nejen v nich.

6.4.2 Dramatická průprava

Teorie dramatické výchovy

...porozumět základním pojmům dramatické výchovy - použít informace oboru k rozšíření vlastního náhledu na studovanou problematiku - vytvořit si databázi základních pojmů a jejich vzájemných vazeb...

Předmět Dramatická výchova se týká spíše teoretických poznatků. Teorie je samozřejmě důležitá, ale nevede přímo k rozvíjení psychosomatické kondice. Přesto může studenty podněcovat k tomu, aby se více zajímali o dramatickou výchovu a metody, které k ní patří.

Hra

...hra v roli, alterace, charakterizace, vnitřní hlasy, horká židle...

...Divadlo Fórum se zabývá problémovými tématy (např. přijetí kolektivem, šikana, odlišnost jedince) a jejich řešením. Studenti jsou seznámeni s různými cvičeními, technikami a hrami, které tento typ divadla využívá. Pomocí těchto technik pracují v menších skupinách na zvoleném problémovém tématu. Vytváří krátký divadelní příběh a scénář se špatným koncem. Ten pak nabízí a hrají před třídou, které se problémy týkají...

... Aktivní práce v jednotlivých lekcích a na přípravě divadelního představení. Odevzdání scénáře v písemné formě, realizace DF...

Předmět Dramatická výchova 2 je předmětem praktickým a studenti, zde musí prokázat dovednosti dramatizace, práce s tělem, prostorem a hlasem. Tyto dovednosti jsou praktikovány tak, aby neodbočovaly z učitelské profese, právě naopak, aby si studenti uvědomovali problémy, se kterými se v budoucnu mohou setkat i oni při jejich řešení.

Uvědomování

... Divadlo Fórum vede diváka k uvědomění si, že každý má možnost ovlivnit a alespoň nepatrně změnit dění kolem nás a to i v reálném životě....

Pomocí takto vedené výuky se studenti ocitají v praktickém dění a pro další životní situace si utváří nepostradatelné dovednosti, které jim v začátcích učitelské praxe určitě budou nápomocné. Důležité je, aby si studenti plně uvědomili, proč je takto výuka koncipována.

6.4.3 Sebereflexe

Zpětná vazba

... S využitím prvků metody VTI – videonahrávka cvičných výstupů studentů v semináři s následným společným rozbohem vybraných úseků, podněcujících dialog a řízenou diskusi mezi studenty podporuje dovednost studentů poskytovat si navzájem konkrétní a vyváženou zpětnou vazbu a efektivní motivaci studentů svoje komunikační dovednosti dále rozvíjet...

Videonahrávky patří mezi účinné formy sebereflexe, protože si při jejich přehrávání daná osoba všimne věcí, které se jí daří lépe, a které naopak hůře. Pomocí toho, že se na sebe člověk „podívá“ sám dospěje k tomu, jak se příště zachovat lépe a které dovednosti je potřeba rozvíjet. Tato forma sebereflexe je určitě účinnější než psaní záznamů své sebereflexe do deníků, protože si při zpětném vybavování situací člověk na všechno nevzpomene.

Poznávání sebe sama

...pravidelné a včasné psaní reflexí writing na každé seminární setkání...

Reflexe na výuku si studenti podle sylabů připravují pro předměty Komunikativní dovednosti 2 (pokračování předmětu Komunikativní dovednosti 1) a Dramatická výchova.

Sebehodnocení

...student si po dobu individuální pedagogické praxe vede pedagogický deník, ve kterém chronologicky zaznamenává údaje o vlastních aktivitách s dětmi a jejich hodnocení (plánování, průběh, výsledky pozorování, výsledky vlastní pedagogické činnosti)...

...předložení pedagogického deníku, který bude obsahovat přehledné záznamy z hospitací a vlastní podrobné přípravy na vyučování hodiny (včetně sebereflektivního komentáře)...

Pedagogický deník je nezbytnou součástí budoucího učitele. V něm se studenti zaměřují na hodnocení praxe a činnosti, popřípadě různých situací, které se na daném pracovišti vyskytly a důležité je, že hodnotí i sami sebe. Pokud je pedagogický deník veden a chápán studentem správně, vede k rozvíjení pedagogické kondice studenta.

6.4.4 Pedagogické dovednosti

Kompetence

... Cílem předmětu je poskytnout studentům možnost utvářet si počáteční pravidelnou praktickou činností v práci s dětmi a mládeží základní pedagogické kompetence, jako je rozvoj pedagogických dovedností a schopností řešit konkrétní výchovně vzdělávací situace (zejména výcvik dovedností komunikativních, diagnostických, řídicích a organizačních)...

... Pedagogický deník je významnou součástí dokumentace pedagogické praxe. Je potřebným dokladem při přípravě pedagogické praxe i při hodnocení (sebehodnocení) ...

Praxe vede studenty k tomu, aby se lépe orientovali v oblasti, ve které chtějí v budoucnu pracovat. Pomáhá jim poznat problémy, které se vyskytují na jednotlivých pracovištích. Při správně vedené praxi si studenti osvojují i dovednosti řešit nečekané situace.

Hry a teorie

...Praktická procvičení teoretických znalostí formou skupinových sociálně-psychologických her...

Výuka v tomto směru se moc často u předmětů nevyskytuje. S touto formou výuky si studenti zapamatovávají učivo k sociální psychologii. Tímto způsobem si nejen víc zapamatují, ale se i aktivně zapojují a tím se u nich rozvíjí pedagogické kompetence.

Rozvíjení osobnosti

...teoretická příprava formou semináře s důrazem na rozvíjení kompetencí budoucího pedagoga a žáka...

Tento popis najdeme u předmětů, které se týkají komunikace. Základy jazykové kultury a rétoriky a předmět Komunikativní dovednosti 2 jsou podle sylabů předměty více teoretickými, studenti si prakticky komunikaci vyzkouší v předmětu Komunikativní dovednosti 3.

6.4.5 Shrnutí analýzy učebního plánu oboru Učitelství základů společenských věd pro střední školy

Z analýzy učebního plánu učitelství základů společenských věd v Brně vyloučily čtyři hlavní kategorie, které se týkají rozvíjení psychosomatické kondice.

Analýza učebního plánu učitelství základů společenských věd odpovídá na výzkumnou otázku: *„Je v učebních osnovách pro pedagogii zahrnuto i rozvíjení osobnosti pedagoga?“*

Jako hlavní závěr vyplývá, že studenti tohoto oboru jsou velmi důkladně připravováni především teoreticky. Přičemž v oblasti komunikace a řešení pedagogických situací jsou i z hlediska praktické stránky velmi důkladně připraveni. Otázkou stále zůstává, jestli tato příprava je dostačující. Určitě jsou studenti, kteří by odpověděli, že jim to stačí (předpokládám, že hlavně ti, kteří se neradi vyjadřují) a našli by se i ti, kterým se tato příprava dostačující nezdá.

Po stránce sebereflektivní tento obor připravuje studenty velmi dobře. Ve většině předmětů po studentech požadují reflexi či sebereflektivní deníky (popřípadě je při činnosti i přímo nahrávají). Sebereflexe studentům určitě pomáhá, aby si více věřili a motivuje je k tomu, aby se zdokonalovali v oblasti, kterou ve svojí sebereflexi uvedli jako slabou.

Z hlediska komunikace jsou studenti připravováni nejlépe, to je pochopitelné, protože právě komunikace je v učitelství velmi potřebná a ceněná schopnost. I přesto si myslím, že by bylo optimální pracovat více s hlasem a dechem.

Jako slabou stránku lze uvést, že by se studenti měli zaměřit i na prezentaci vlastního autorského textu. Protože čtení vlastního textu je obtížnější a člověk si při něm více uvědomí, jak působí na ostatní a pomáhá mu odstraňovat známky vlastní „trapnosti“. Jako u autorského čtení bych stejný důvod použila k zařazení dialogického jednání. Poslední, co by mělo být do výuky zařazeno, aby se plně rozvíjela celá osobnost člověka je práce s pohybem, s tělem a schopností se uvolnit a obklopit celý prostor jen svou tělesností.

7 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Po vyhodnocení dotazníkového šetření, analýzy rozhovorů a dokumentů je nezbytné shrnout výsledky výzkumu a odpovědět na výzkumný problém.

Výzkumný problém byl stanoven: „*Jak se učitelé středních škol ve Zlínském kraji cítí být připraveni po stránce osobnostní? Cítí učitelé potřebu rozvíjet svoje schopnosti a dovednosti?*“

I přesto, že byl ve výzkumném problému určen jako oblast Zlínský kraj, nechci a nemůžu výsledky zevšeobecňovat na všechny pedagogy v tomto kraji. Proto uvádím, že se týkají pouze 118 respondentů, kteří byli ochotni přispět svými názory k co nejkvalitnějšímu výzkumu.

K vyhodnocení tohoto výzkumného problému slouží jednotlivé výzkumné otázky, na které odpovídám pomocí výzkumných metod výše v praktické části.

Určit, jak se učitelé středních škol ve Zlínském kraji cítí po stránce psychické a osobnostní, je velmi obtížné. Každý člověk je individualita, proto se cítí každý jinak než ten druhý. Podíváme-li se na výsledky dotazníkového šetření, zjistíme, že v průměru se učitelé ohodnotili nejvíce úrovní spíše vysokou a vysokou, což by znamenalo, že se cítí být připraveni dobře, možná velmi dobře. I přesto, že se ohodnotili takovými stupni, tak by chtěli rozvíjet svoji psychosomatickou kondici. Každopádně zhodnocení otázky z rozhovoru (Myslíte si, že školský systém dostatečně připravuje (budoucí) pedagogy po stránce psychické a osobnostní? A proč?) nám k této problematice podává trochu jiný náhled. Většina pedagogů odpověděla, že je škola nepřipravila dostatečně. Tak lze soudit, že se vysokou a spíše vysokou úrovní hodnotí učitelé v dotazníku díky schopnostem, které získali až v průběhu praxe.

Analýza učebního plánu učitelství pro střední školy (konkrétně základů společenských věd) přispěla k vyhodnocení výzkumného problému zejména tím, že můžeme určit, ve kterých oblastech jsou pedagogové na vysokých školách nejvíce připravováni. Nejvíce je studium připravuje v oblasti komunikace, sebereflexe a řešení různých sociálních situací pomocí dramatických her. Ostatní schopnosti rozvíjí až v průběhu praxe.

Myslím, že by se pedagogové rádi v některých oblastech psychosomatické kondice chtěli zlepšovat, nejen proto, že by se jim to mohlo v životě „hodit“, ale i proto, že by zažili a vyzkoušeli něco nového a měli lepší pocit.

ZÁVĚR

Psychosomatická kondice by měla zaujímat důležitou roli v životě každého člověka a především v životě lidí, kteří pracují s dalšími lidmi. Proto jsem se ve své bakalářské práci zaměřila na učitele středních škol a jejich úroveň psychosomatické kondice.

V teoretické části popisuji psychosomatickou kondici a disciplíny, které ji pomáhají formovat. Popisuji zde nejen jednotlivé disciplíny, ale i kategorie a nadřazené pojmy, od kterých se odvíjí. Například výchova k hlasu a řeči přímo souvisí s komunikací a komunikaci můžeme dále dělit na verbální a neverbální. Ke komunikaci řadím i transakční analýzu, která pomáhá uvědomit si různé vzorce našeho chování a vyjadřování. Pomocí transakční analýzy si může každý jednotlivec uvědomit, jaké hry v životě hraje on i lidi kolem něj. Za nezbytné jsem považovala do teoretické části přidat popis osobnosti učitele a jeho kompetencí, možnosti rozvíjení dovedností a schopností právě u učitelů a náměty jakým směrem by se měl ubírat kurz rozvíjení psychosomatické kondice.

Na začátku bakalářské práce jsem zvolila motto od C. G. Junga: „*Nauč se z teorie všechno, co můžeš, ale tvář v tvář druhému člověku na učebnici zapomeň*“. I když se naučíme z teoretických poznatků hodně věcí, tak v jednání s druhými lidmi musíme jednat vždy nově a v závislosti na dané situaci. Pedagogové se ve své profesi setkávají s velkým množstvím různých situací, které musí umět řešit, i když je do té doby třeba nikdy neřešili. Takové situace na ně kladou velké nároky a může se stát, že si v nich učitelé nejsou plně jistí.

Výzkumná část bakalářské práce odpovídá na otázku, jak se učitelé cítí po stránce osobnostní, jestli si jsou jisti svou osobnostní přípravou. Zvolené výzkumné metody pomáhají celistvě odpovědět na tuto otázku.

Myslím si, že pomocí otázek v dotazníku si i sami učitelé uvědomovali, co všechno souvisí s kvalitní psychosomatickou kondicí a kde oni sami mají mezery. Otázky je směřovaly k tomu, aby nad sebou sami přemýšleli a snažili se hledat odpověď na věci, nad kterými obvykle nepřemýšlí. Tato skutečnost jim pomohla uvědomit si, které schopnosti by chtěli rozvíjet více a které méně. Při řešení výzkumného problému vyšly na povrch i další možnosti výzkumu. Bylo by zajímavé, kdyby na podobné otázky odpovídali studenti a hodnotili tak svoje pedagogy, poté výsledky srovnat s tím, jak se ohodnotili pedagogové. Doufám, že samotný výzkum pomohl pedagogům uvědomit si více jejich schopnosti. Věřím, že výsledky pomůžou k tvorbě kurzu rozvíjení psychosomatické kondice u pedagogů.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**Monografie:**

- [1] BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. 1. Praha: Portál, 2001. 376 s. ISBN 80-7178-479-6.
- [2] BERNE, E. *Jak si lidé hrají*. 1. Liberec: Dialog, 1992. 200 s. ISBN 80-85194-52-X.
- [3] BUCHTOVÁ, B. *Člověk - psychosomatická bytost: K problému lidské sebereflexe*. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1996. 233 s. ISBN 80-210-2730-4.
- [4] DYRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel: Příprava na profesi*. 1. Praha: Grada Publishing a.s., 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6.
- [5] GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
- [6] JAROŠOVÁ, E., et al. *Rozvoj sociálně psychologických a pedagogických dovedností*. 1. Praha: Oeconomica, 2007. 148 s. ISBN 978-80-245-1282-2.
- [7] KELEMAN, S. *Ztělesněná zkušenost: Procesuální práce s tělem*. 1. Praha: Portál, 2010. 108 s. ISBN 978-80-7367-664-3.
- [8] KLAPAL, V. Osobnost učitele jako vychovatele a vzdělavatele. In *Učitel sekundární školy I*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. s. 19-25. ISBN 978-80-244-1828-5.
- [9] KRATOCHVÍL, S. *Základy psychoterapie*. 5. Praha: Portál, 2006. 349 s. ISBN 80-7367-122-0.
- [10] KRÖSCHLOVÁ, E. *Psychosomatické ladění prostřednictvím pohybu*. 2. Praha: Akademie múzických umění, 2002. 76 s. ISBN 80-7331-898-9.
- [11] KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace*. 1. Praha: Svoboda, 1988. 235 s. 25-095-88.
- [12] KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. Praha: Portál, 2004. 155 s. ISBN 80-7178-965-8.
- [13] LAZAROVÁ, B. *Netradiční role učitele: O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. 1. Brno: Paido, 2005. 70 s. ISBN 80-7315-115-4.
- [14] MACKOVÁ, S. *Dramatická výchova*. 1. Brno: Janáčkova akademie múzických umění, 2004. 214 s. ISBN 80-85429-93-4.

- [15] MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy: Zásobník dramatických her a improvizací*. 1. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2007. 156 s. ISBN 978-80-901660-9-0.
- [16] MAŇÁK, J., JANÍK, T., ŠVEC, V. *Kurikulum v současné škole*. 1. Brno: Paido, 2008. 127 s. ISBN 978-80-7315-175-1.
- [17] MUSIL, J. *Speciální psychologie 2: Pedagogicko psychologické kompetence učitele I*. Olomouc: Psychologická a výchovná poradna v Olomouci, 2001. 124 s. ISBN 80-238-8932-X.
- [18] NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. 1. Praha: Akademie věd České republiky, 1999. 287 s. ISBN 80-200-0690-7.
- [19] NAPPER, R., NEWTON, T. *Taktika transakční analýzy*. 1. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. 264 s. ISBN 978-80-247-2915-2.
- [20] NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005. 170 s. ISBN 80-247-0738-1.
- [21] PRŮCHA, J. *Učitel: Současné poznatky o profesi*. 1. Praha: Portál, 2002. 160 s. ISBN 80-7178-621-7.
- [22] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- [23] ŠTĚPANÍK, J. *Umění jednat s lidmi 2: Komunikace*. 1. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005. 164 s. ISBN 80-247-0844-2.
- [24] ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 384 s. ISBN 80-7367-313-4.
- [25] VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 1. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. 352 s. ISBN 978-80-247-1865-1.
- [26] VÁLKOVÁ, E., VYSKOČILOVÁ, E. *Hlas individuality, Psychosomatické pojetí hlasové výchovy*. Praha: AMU, 2005. 117 s. ISBN 80-7331-034-1.
- [27] VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. Praha: Grada Publishing a.s., 2008a. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8.
- [28] VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí: Kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008b. 140 s. ISBN 978-80-86723-54-9.

- [29] VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. 1. Praha: Portál, 2000. 264 s. ISBN 80-7178-291-2.

Příspěvky ve sbornících a časopisech:

- [30] FRYNTOVÁ, V. O paradoxu autorského čtení. In *Hic sunt leones: O autorském herectví*. Praha: Ústav pro výzkum a studium autorského herectví, 2003. s. 66-67. ISBN 80-7331-001-5.
- [31] HANČIL, J. Dialogické jednání jako otevřená otázka: Psychosomatické disciplíny. In VYSKOČIL, I. *Dialogické jednání jako otevřená otázka: Sborník z konference 13. a 14. 11. 1997*. Praha: AMU, 1997. s. 15-20. ISBN 80-85883-29-5.
- [32] HANČIL, J. Problém techniky. In VYSKOČILOVÁ, E., SLAVÍKOVÁ E. (ed.) *Psychosomatický základ veřejného vystupování, jeho studium a výzkum*. Praha: Akademie múzických umění, 2000. s. 25-29. ISBN 80-85883-50-3.
- [33] HOHLER, V. Přemítání o dialogickém jednání. In VYSKOČIL, I. *Dialogické jednání jako otevřená otázka: Sborník z konference 13. a 14. 11. 1997*. Praha: AMU, 1997. s. 54-65. ISBN 80-85883-29-5.
- [34] HOHLER, V. O některých somatopsychických aspektech dialogického jednání. In VYSKOČILOVÁ, E., SLAVÍKOVÁ E. (ed.) *Psychosomatický základ veřejného vystupování, jeho studium a výzkum*. Praha: Akademie múzických umění, 2000. s. 25-29. ISBN 80-85883-50-3.
- [35] KASÁČOVÁ, B. Možnosti rozvíjania psychosomatického sebazpoznania a reflexivity v teorii výchovy a vzdelávania a pedagogickej diagnostike. In *Psychosomatické disciplíny v prípravě pedagogů: Východiska a první zkušenosti*. Brno: Paido, 2008. s. 107-118. ISBN 978-80-7315-184-3.
- [36] MALANÍKOVÁ, H. Kreativní pedagogika – pedagogická kondice. In *Psychosomatické disciplíny v prípravě pedagogů: Východiska a první zkušenosti*. Brno: Paido, 2008. s. 107-118. ISBN 978-80-7315-184-3.
- [37] NEZVALOVÁ, D. Některé trendy v pedagogické přípravě budoucích učitelů. *Pedagogika LII*, 2002, č. 3, s. 309-320. ISSN 3330-3815.
- [38] NOVOTNÝ, K. Zkuste si to také - postřehy oponentovy. In *Komunikabilita - a její kultivace - jako předpoklad pedagogické způsobilosti*. Praha: KČL FF UK, 2004. s. 66-67. ISBN 80-7308-084-2.

- [39] PALOUŠ, R. Předpoklady sokratovského dialogu: K základům sokratovského dialogu. In VYSKOČIL, I. *Dialogické jednání jako otevřená otázka: Sborník z konference 13. a 14. 11. 1997*. Praha: AMU, 1997. s. 7-14. ISBN 80-85883-29-5.
- [40] PLISCHKE, J. Učitel současné školy. In *Učitel sekundární školy 1*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. s. 9-18. ISBN 978-80-244-1828-5.
- [41] ŠLÉDROVÁ, J. K pojetí pozitivní komunikace. In VYSKOČILOVÁ, E., SLAVÍKOVÁ E. (ed.) *Psychosomatický základ veřejného vystupování, jeho studium a výzkum*. Praha: Akademie múzických umění, 2000. s. 25-29. ISBN 80-85883-50-3.
- [42] ŠPREŇAROVÁ, E. Úvahy o sdělování... In *Komunikabilita - a její kultivace - jako předpoklad pedagogické způsobilosti*. Praha: KČL FF UK, 2004. s. 12-14. ISBN 80-7308-084-2.
- [43] ŠPREŇAROVÁ, E. Reflexe studentů a co je třeba předeslat. In *Komunikabilita - a její kultivace - jako předpoklad pedagogické způsobilosti*. Praha: KČL FF UK, 2004. s. 15-16. ISBN 80-7308-084-2.
- [44] ŠVEC, V. Studium implicitních pedagogických znalostí jako inspirace pro osobnostní přípravu učitelů. In ŠVEC, V. *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem*. Brno: Paido, 2005. s. 27-40. ISBN 80-7315-092-1.
- [45] ŠVEC, V. Objevování psychosomatických disciplín. In *Psychosomatické disciplíny v přípravě pedagogů: Východiska a první zkušenosti*. Brno: Paido, 2008. s. 35-46. ISBN 978-80-7315-184-3.
- [46] VÁLKOVÁ, L. Výchova k hlasu. In *Psychosomatické disciplíny v přípravě pedagogů: Východiska a první zkušenosti*. Brno: Paido, 2008. s. 25-34. ISBN 978-80-7315-184-3.
- [47] VYSKOČILOVÁ, E., ŠVEC, V. Psychosomatická kondice a možnosti zjišťování jejího nárůstu (v dialogickém jednání). In *Psychosomatické disciplíny v přípravě pedagogů: Východiska a první zkušenosti*. Brno: Paido, 2008. s. 99-106. ISBN 978-80-7315-184-3.
- [48] VYSKOČIL, I. Úvodem. In VYSKOČILOVÁ, E., SLAVÍKOVÁ E. (ed.) *Psychosomatický základ veřejného vystupování, jeho studium a výzkum*. Praha: Akademie múzických umění, 2000. s. 25-29. ISBN 80-85883-50-3.

- [49] VYSKOČILOVÁ, E., POSPÍŠIL, J. Je možné objevovat pokrok v dialogickém jednání. In VYSKOČIL, I. *Dialogické jednání jako otevřená otázka: Sborník z konference 13. a 14. 11. 1997*. Praha: AMU, 1997. s. 74-78. ISBN 80-85883-29-5.
- [50] VYSKOČILOVÁ, E. Pokus o teoretické nahlédnutí vztahu dialogického jednání a psychosomatické kondice. In ŠVEC, V. *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem*. Brno: Paido, 2005. s. 41-52. ISBN 80-7315-092-1.
- [51] VYSKOČILOVÁ, E. O teatralizaci života vzhledem k inteligenci: těla, obrazivosti, operací. In VYSKOČILOVÁ, E., SLAVÍKOVÁ E. (ed.) *Psychosomatický základ veřejného vystupování, jeho studium a výzkum*. Praha: Akademie múzických umění, 2000. s. 25-29. ISBN 80-85883-50-3.

Elektronické zdroje:

- [52] FRIŠOVÁ, P. *Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 05. 05. 2010 [cit. 2011-02-12]. Potenciál reflexe ve vyučování. Dostupné z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZUD/8331/POTENCIAL-REFLEXE-VE-VYUCOVANI.html>>.
- [53] GILLERNOVÁ, I. *Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 03. 12. 2010 [cit. 2010-02-12]. Sociální dovednosti učitele a možnosti rozvíjení sociálních dovedností ve školním prostředí. Dostupné z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZUD/9891/SOCIALNI-DOVEDNOSTI-UCITELE-A-MOZNOSTI-ROZVIJENI-SOCIALNICH-DOVEDNOSTI-VE-SKOLNIM-PROSTREDI.html>>.
- [54] *Informační systém Masarykovy univerzity* [online]. 1999 [cit. 2011-02-18]. Prohlídka katalogu předmětů. Dostupné z WWW: <http://is.muni.cz/predmety/?exppar=a&fakulta=1441&obdobi=5085&kod=SZ2B_P_ZVZD&lang=cs&hledv=naz&hledv=kod&hledret=&fak=1441&obor=4639&hledat=Hledat+p%C5%99edm%C4%9Bty>.
- [55] VÍTKOVÁ, J. *Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 07. 07. 2008 [cit. 2011-02-12]. Profesní sebehodnocení pedagoga. Dostupné z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/2392/PROFESNI-SEBEHODNOCENI-PEDAGOGA.html>>.

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Schéma č. 1 – Triangulace výzkumných metod

Tabulka č. 1 – Věk respondentů

Tabulka č. 2 - Vyučované předměty

Tabulka č. 3 – Počet let ve školství

Graf č. 1 – Pohlaví respondentů

Graf č. 2 – Věk respondentů

Graf č. 3 - Můj hlas se při komunikaci netřepe (je klidný)

Graf č. 4 - Mluvím klidně, pomalu a s jasnou artikulací

Graf č. 5 - Při komunikaci s lidmi si věřím

Graf č. 6 - Mám rád/a svůj hlas

Graf č. 7 - Vím, že není možné nekomunikovat

Graf č. 8 - Jsem schopen/schopna aktivně naslouchat

Graf č. 9 - Vím, že mé tělo je komunikačním prostředkem

Graf č. 10 - Dokážu sladit pohyb s řečí a hlasem

Graf č. 11 - Vnímám části svého těla izolovaně, ale i jako celek

Graf č. 12 - Jsem schopen /schopna vést dialog s „vnitřním partnerem“

Graf č. 13 - Umím si být partnerem

Graf č. 14 - Jsem spontánní a dokážu improvizovat

Graf č. 15 - Umím plně prožít přítomnou chvíli tady a teď

Graf č. 16 - Umím druhým sdělit text srozumitelně

Graf č. 17 - Umím text shrnout a sdělit to podstatné

Graf č. 18 - Dokážu text sdělit přes svoje představy a tím druhé zaujmout

Graf č. 19 - Moje čtení vzbuzuje u druhých zájem

Graf č. 20 - Rozumím sám / sama sobě

Graf č. 21 - Jsem schopen/ schopna kvalitního sebehodnocení

Graf č. 22 - Uvědomuji si, že sebereflexe nemá hodnotit ostatní, ale pouze sebe samotného

Graf č. 23 - Myslím, že sebereflexe je dobrým způsobem sebepoznání

Graf č. 24 - „Chtěl / a byste tyto dovednosti (psychosomatickou kondici) rozvíjet?“

Graf č. 25 - „Přihlásil/a byste se do kurzu zvyšování psychosomatické kondice?“

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

Příloha P II: Ukázky cvičení

Příloha P III: Odpovědi na otázky z rozhovoru

Příloha P IV: Ostatní grafy

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Vážený/á respondente, respondentko,

do rukou se Vám dostal pracovní a výzkumný nástroj, jehož cílem je zjistit Váš zájem dále se vzdělávat a rozvíjet v oblasti psychosociálních dovedností (týká se rozvoje osobnosti z oblastí: komunikace, pohybu, prezentace a sebereflexe). Dotazník zabere 15 – 20 minut Vašeho času. Výsledky toho výzkumu budou zpracovány v mojí bakalářské práci a zároveň poskytnou důležité a cenné informace, které pomůžou při sestavování osnov a plánu nově otevíraného kurzu rozvoje psychosomatické kondice. Dotazník je anonymní. Mockrát Vám děkuji za Váš čas a ochotu při vyplňování.

Radka Pastyříková, studentka 3. ročníku Sociální pedagogiky

1. žena muž

2. Váš věk.....

3. Jaké předměty vyučujete (můžete uvést více, nebo je vyjmenovat u možnosti f))?

a) Fyzika, matematika, ekonomie

b) Jazyky (český, anglický, německý.....)

c) Společenské nauky

d) Zeměpis, biologie

e) Odborné předměty

f) Jiné (prosím uveďte jaké)

4. Nyní bychom Vás chtěli poprosit o vyplnění tabulky se schopnostmi a dovednostmi, které souvisí s psychosomatickou kondicí (komunikace – práce s hlasem, pohyb, dovednost být si partnerem, prezentace a sebereflexe). Tato část je vypracována pomocí škály, jednotlivé odpovědi znamenají:

1 – vysoká 2 – spíše vysoká 3 – spíše nízká 4 – nízká N – nevím, nedokáži posoudit

1 – souhlasím 2 – spíše souhlasím 3 – spíše nesouhlasím 4 - nesouhlasím

5. Chtěl / a byste tyto dovednosti (psychosomatickou kondici) rozvíjet?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím
- d) Zajímalo by mě to

6. Přihlásil/a byste se do kurzu zvyšování psychosomatické kondice?

- a) Ano, mám zájem
- b) Možná
- c) Ne, nemám zájem
- d) Nevím

7. Pokud byste měl/a zájem zúčastnit se tohoto kurzu, tak prosím uveďte jak dlouho dobu by měl tento kurz podle Vás trvat, aby Vás oslovil?

- a) 2 semestry
- b) 3 semestry
- c) 4 semestry
- d) 5 semestrů
- e) jiná (uveďte).....

8. Jaká cena by podle Vás za tento kurz byla nejvíce přijatelná?

- a) 3 500Kč za semestr
- b) 3 900 Kč za semestr
- c) 4 200Kč za semestr
- d) 4 600Kč za semestr
- e) jiná (můžete uvést i Vaše poznámky):

Děkuji Vám za Váš čas a ochotu při vyplňování tohoto dotazníku.

PŘÍLOHA P II: UKÁZKY CVIČENÍ

Zahřátí

Uklidnit se, nemluvit – vnímat celým tělem. Běhat v prostoru, zaplňovat ho podle rytmu bubínku, na silný úder štronzo (zůstat v napětí – úplné zastavení).

Při 1. štronzu vnímat váhu těla, pokud je člověk na obou nohou znamená to, že přenesl váhu celého těla do statické pozice. Na znamení se přechází do svižné chůze. 2. štronzo, zkontrolovat váhu těla a rozmístění v prostoru. 3. štronzo – usmívat se na nejbližšího člověka (opakuje se). 4. štronzo – dojít k nejbližšímu stojícímu a podat mu s úsměvem ruku (opakuje se). 5. štronzo – říct mu své jméno. 6. štronzo – říct jméno toho druhého a přejít do běhu. 7. štronzo – zavřít oči, vnímat, jak stojíme, v jakém je naše tělo tvaru v prostoru. Na pokyn povolit svalstvo až do lehu na zemi, na pokyn se pak zvednout do předešlé pozice a zkontrolovat polohu páteře, hlavy, nohou, paží a rukou v prostoru. Opakuje se dvakrát (Kröschlová, 2002, s. 10).

Hraní rolí – transakční analýza

Potřeba jsou 4 archy papíru formátu A3. Cílem je poznat čtyři základní postoje a jejich důsledky a porozumět jim.

Příprava – na každý ze 4 listů papíru popsat vždy jeden základní postoj (možno i ilustrovat ho na způsob komiksu).

1. postoj: Já jsem O. K., ty nejsi O. K. Mám vždy pravdu, všichni ostatní jsou hloupí.
2. postoj: Já jsem O. K., ty jsi O. K. Jsme rovnocenní, respektujeme se.
3. postoj: Já nejsem O. K., ty jsi O. K. Jsem neschopný, ostatním se všechno daří.
4. postoj: Já nejsem O. K., ty nejsi O. K. Nemám žádné úspěchy kvůli neschopnosti ostatních.

Srolujeme popsanou stranou dovnitř.

Připravíme skupinu – 5 minut provádět cviky na uvolnění. Vypnout tělo, uvolnit, protřásat, poskakovat. Uvolnit hlasivky, říkat různé tóny – zpívat pro sebe dlouze protažené A, I, U, O. Všechno předvádět a provádět spolu s dalšími účastníky.

Provedení úkolu – celou skupinku rozdělíme na čtyři malé skupinky. Každé skupince předáme srolovaný list A3 a všechny vyzveme, aby k postoji, který je popsán na papíru, zpra-

covali scénku (10min). Poté být k dispozici skupinkám pro případné dotazy. Po 10 minutách svolat skupinky a nechat jednu po druhé předvést scénku, kterou zpracovali (Belz, Siegrist, 2001, s. 286).

Zajímavé situace

Cílem je: analýza vlastních komunikačních zkušeností podle určitého klíče, sdělovat ji, vyjednávat, připravit etudu, hrát, reflektovat hru jiných, typologizovat komunikační jevy, učit se aplikovat pojmy z oblasti komunikace na jevy praktické.

Popis hry: Nejprve všichni pracují jako jednotlivci. Každý si musí vybavit určitou komunikační situaci z posledního období svého života, může jít o situaci, kterou sám zažil, nebo kterou viděl jako svědek komunikace, popř. ho zaujala v knize či filmu. Klíčem zájmu může být „vlastní komunikační problém“, „často se opakující typ komunikace v mém životě“, „zajímavé komunikační strategie“, obecně „zajímavá komunikační situace“ či „neřešitelná situace“. Až si jednotlivci situaci vybaví a ve své představě zopakují, vytvoří se malé skupiny (3 – 5 hráčů), v nichž si své „historiky“ hráči navzájem povědí a vyberou jednu či více k dramatizaci. Dramatizaci pak skupinky postupně provedou pro ostatní a následuje reflexe. Popř. se hra opakuje a hledají se řešení (Valenta, 2008, s. 38).

PŘÍLOHA P III: ODPOVĚDI NA OTÁZKY Z ROZHOVORU

Otázka č. 1: Jaký obor jste vystudoval/a?

Respondent A: „*Výuční list truhlář, nadstavba ekonomická, Informační technologie Bc., Doplnující pedagogické studium, Specializační studium speciální pedagogiky v rámci celoživotního vzdělávání.*“

Respondent B: „*Ekonomika a řízení hornictví, a pak pedagogické minimum pro ekonomické předměty.*“

Respondent C: „*VUT Brno, Fakultu elektrotechniky.*“

Respondent D: „*Český jazyk a literatura, anglický jazyk.*“

Respondent E: „*Učitelství odborných předmětů pro střední školy, zaměření obchod a služby.*“

Respondent F: „*Učitelství matematiky a deskriptivní geometrie pro SŠ.*“

Respondent G: „*Učitelství pro střední zdravotnické školy.*“

Respondent H: „*Český jazyk a literatura a občanskou nauku.*“

Respondent CH: „*Učitelství odborných ekonomických předmětů, politická ekonomie, základy žurnalistiky, specializace – výchovné poradenství.*“

Respondent I: „*Tělesná výchova – Branná výchova a Obchodní korespondenci.*“

Respondent J: „*Učitelství VVP 5 – 12.*“ (Poznámka: zkratka Všeobecně Vzdělávacích Předmětů – Tv – biologie)

Respondent K: „*V letech 1986–1991 Masarykova Univerzita Brno Přírodovědeckou fakultu, obor matematika-fyzika, a pak 2001–2003 UTB Zlín Fakulta IT, informatiku pro učitele.*“

Každý z respondentů vystudoval odlišné obory.

Otázka č. 2: Jaké předměty vyučujete?

Druhá otázka zjišťuje, jestli učitelé vyučují stejné předměty, které vystudovali.

Respondent A: „*Odborný výcvik – praxe.*“

Respondent B: „*Ekonomika, účetnictví, fiktivní firma, informační technologie, veřejné finance, základy přírodních věd.*“

Respondent C: „*Základy elektrotechniky, mikroprocesorovou techniku, informační a komunikační technologie, elektrotechnologii, praxi.*“

Respondent D: „*Český jazyk a literatura, anglický jazyk, ekologie.*“

Respondent E: „*Odborné se zaměřením na gastronomii. V současnosti učím stolničení, technologie, potraviny a výživa. V minulosti také speciální stolničení, hospodářské výpočty, ubytovací provoz, obsluha a prodej. V budoucnosti možná restaurační a hotelový provoz, což bude to nový předmět.*“

Respondent F: „*Matematiku.*“

Respondent G: „*Odborné předměty na střední zdravotnické škole.*“

Respondent H: „*Český jazyk a literaturu a občanskou nauku.*“

Respondent CH: „*Ekonomika podniku, společenských protokol, komunikativní dovednosti, písemná a elektronická komunikace, metodika průvodcovské činnosti.*“

Respondent I: „*Tělesná výchova, obchodní korespondence, písemná a elektronická komunikace, zpracování dokumentů na PC.*“

Respondent J: „*Matematiku a fyziku.*“

Respondent K: „*Informační technologie, počítačová grafika, fyziku.*“

Porovnáním odpovědí na druhou a první otázku zjistíme, že všichni učitelé vyučují předměty, které vystudovali, popřípadě i nějaké předměty navíc. Respondentka D kromě vystudovaných předmětů Českého jazyka a literatury a anglického jazyka vyučuje navíc i ekologii. Respondentka K, díky přidané kvalifikaci zaměřené na učitelství informatiky vyučuje spíše informační předměty než původně vystudovanou matematiku. U respondentky I lze předpokládat, že vystudovala tělesnou výchovu a obchodní korespondenci už v dřívější době, protože nyní tyto předměty vyučuje více ve vztahu k počítačům a novým technologiím.

Otázka č. 5: „Co si představujete pod pojmem psychosomatická kondice?“

Respondent A: „*Soulad těla a duše.*“

Respondent B: *„Jak se celkově cítím a jak se díky tomu projevuji. Duševno i tělesno je propojené.“*

Respondent C: *„Radost z práce s vědomím, že je dostatečně společensky a finančně ohodnocena.“*

Respondent D: *„Je to shrnuto ve Vašem dotazníku. Jak se člověk projevuje, jak působí na žáky a na své okolí, jak vnímá sám sebe.“*

Respondent E: *„Zvládání konkrétní a relativní situace v daném okamžiku, přímé rozhodnutí a řešení v reálu. Svou řečí, jednáním. Sociální a emoční připravenost jednat v různých životních situacích, které jsou reálné.“*

Respondent F: *„Jak dobře dokážu sama ovlivnit vlastní projev.“*

Respondent G: *„Uspokojení potřeb v bio-psycho-sociální a duchovní oblasti.“*

Respondent H: *„Komunikace, řeč, postoj, výraz, sebehodnocení.“*

Respondent CH: *„Spojení duše a těla, být v pohodě.“*

Respondent I: *„Mluvený projev, umění vyjadřovat se, působit na žáky, práce s hlasem, umění sebehodnocení, neverbální projev učitele, využít znalost sama sebe v práci.“*

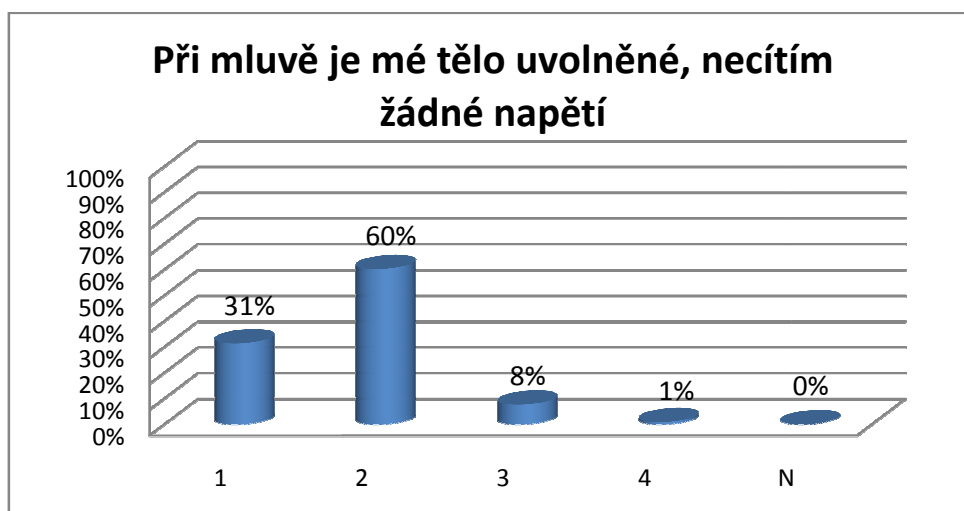
Respondent J: *„To, co píšete v úvodu dotazníku jako charakteristiku, komunikace, pohyb. Když ji mám, tak radost z práce, seberealizaci.“*

Respondent K: *„Umění či schopnost využít svůj potenciál k řešení sociálních situací případně problémů.“*

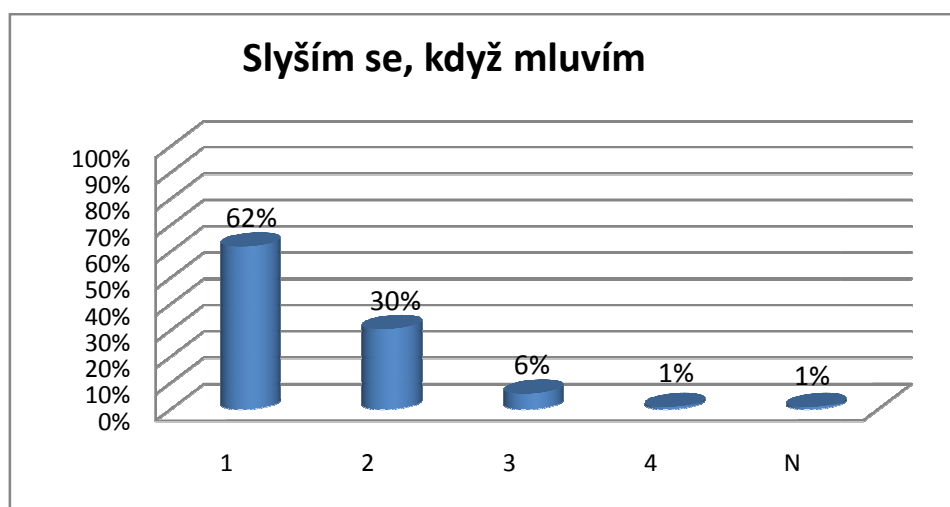
PŘÍLOHA P IV: OSTATNÍ GRAFY

Vyhodnocení výzkumné otázky: „Jaké jsou komunikační dovednosti učitelů?“

Při mluvě je mé tělo uvolněné, necítím žádné napětí

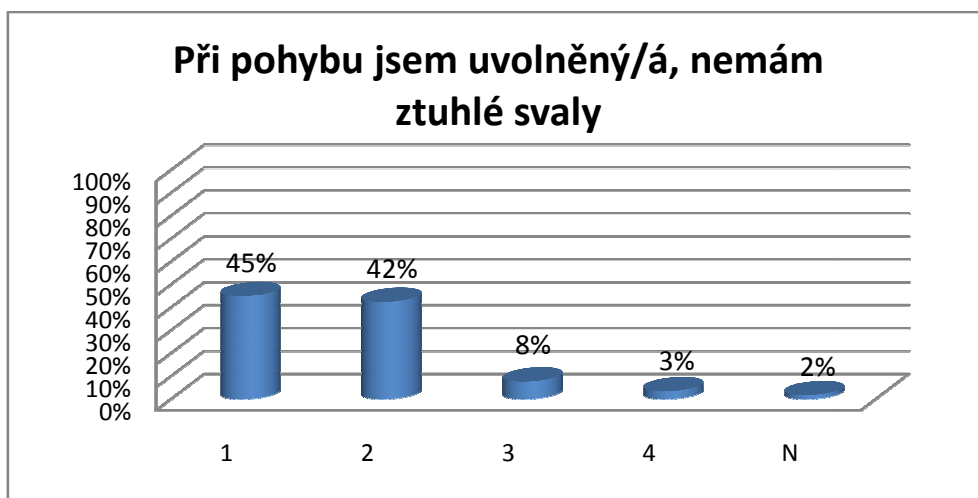


Slyším se, když mluvím

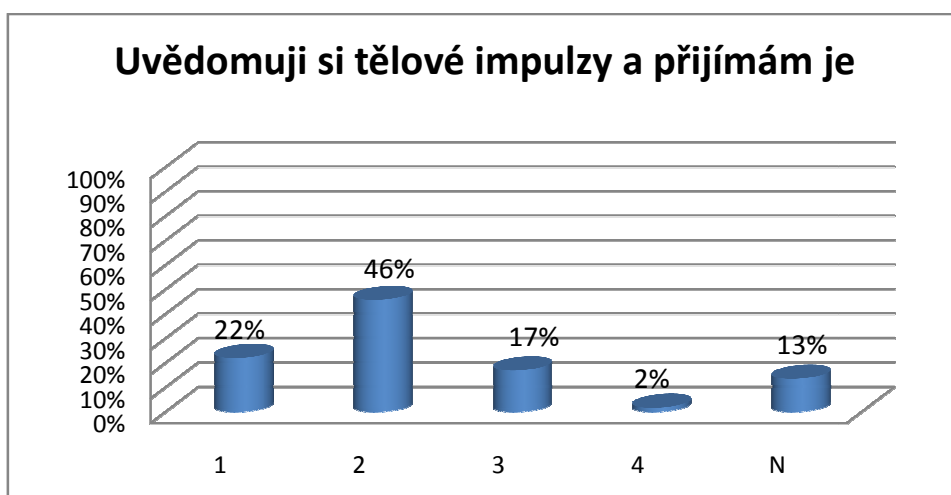


Odovědi k výzkumné otázce: „Jak učitelé vnímají svoje tělo? Chápou integritu tělesného a duševního?“

Při pohybu jsem uvolněný/á, nemám ztuhlé svaly



Uvědomuji si tělové impulzy a přijímám je

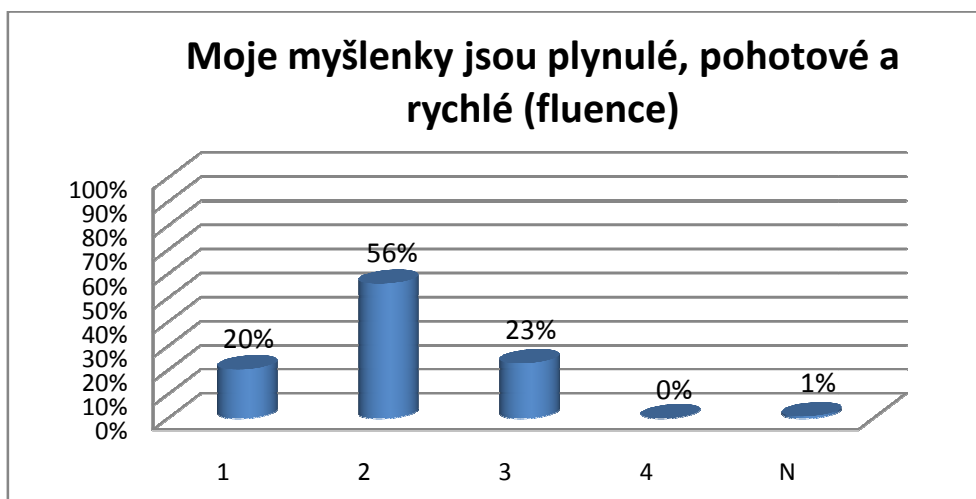


Umím vnímat svoje tělo, výraz prostřednictvím smyslů

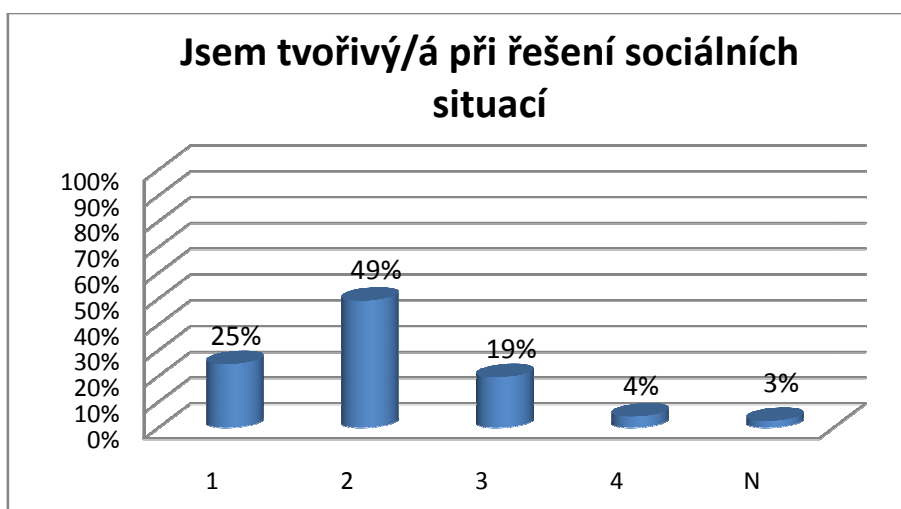


Odpovědi k výzkumné otázce: „Jsou pedagogové schopni být si partnerem? Umí využívat tvořivost a improvizaci při řešení sociálních situací?“

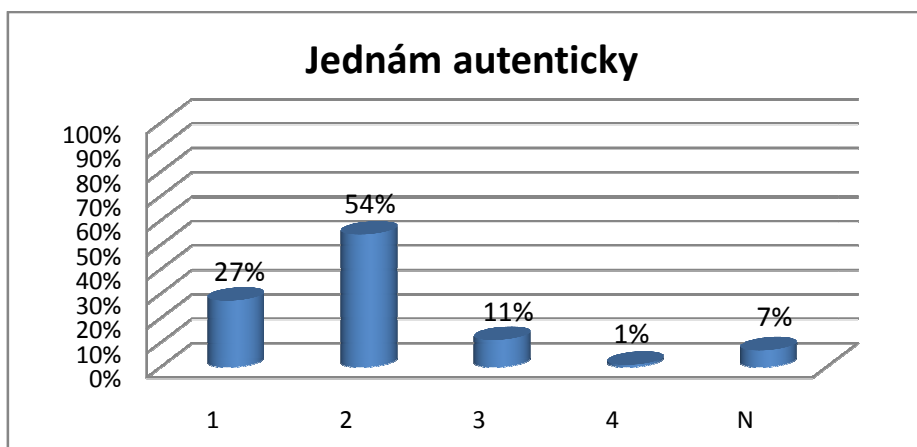
Moje myšlenky jsou plynulé, pohotové a rychlé (fluence)



Jsem tvořivý/á při řešení sociálních situací

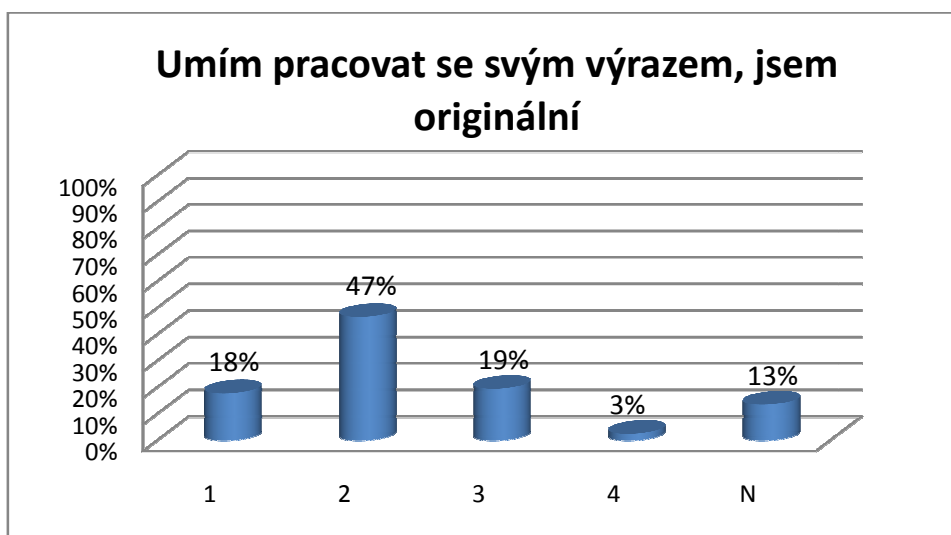


Jednám autenticky

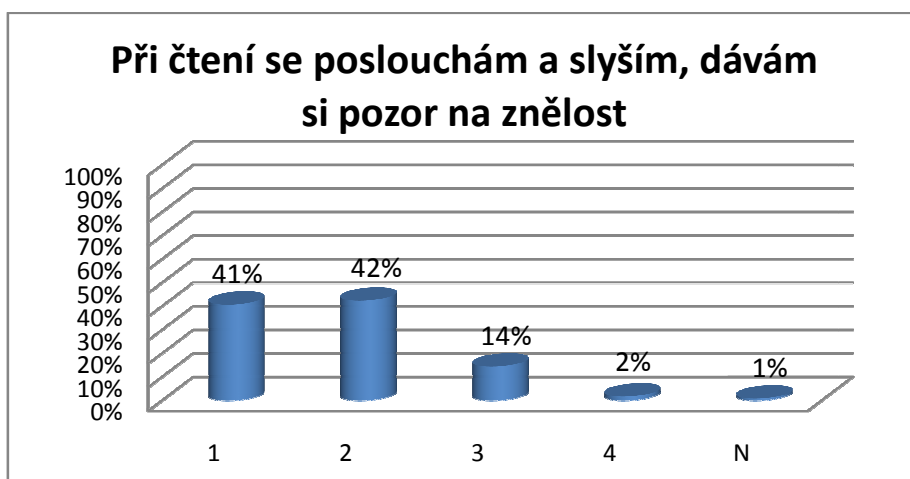


Odpovědi k výzkumné otázce: „Umí učitelé prezentovat text tak, aby si z něho posluchači odnesli to podstatné a zaujal je?“

Umím pracovat se svým výrazem, jsem originální



Při čtení se poslouchám a slyším, dávám si pozor na znělost

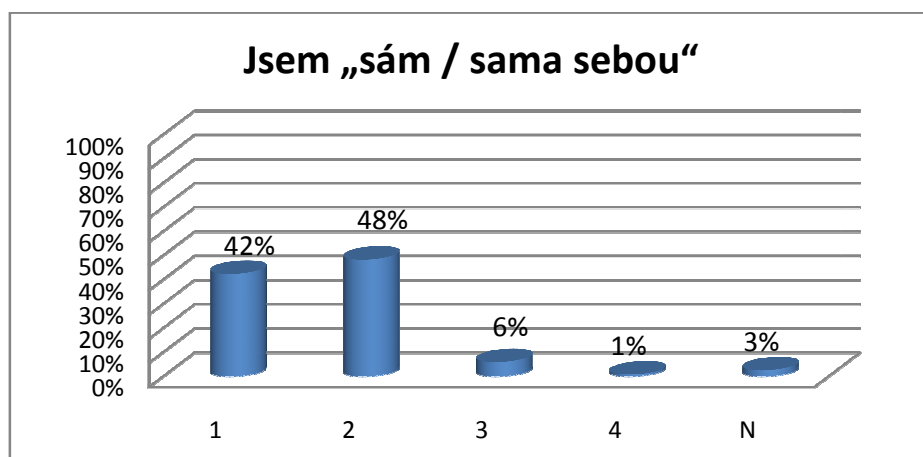


Jsem si jistý / jistá svým vystupováním, věřím si



Odpovědi k výzkumné otázce: „Jaké postoje učitelé zauímají sami k sobě? Dokážou se učitelé sami zhodnotit (sebereflexe)?“

Jsem „sám / sama sebou“

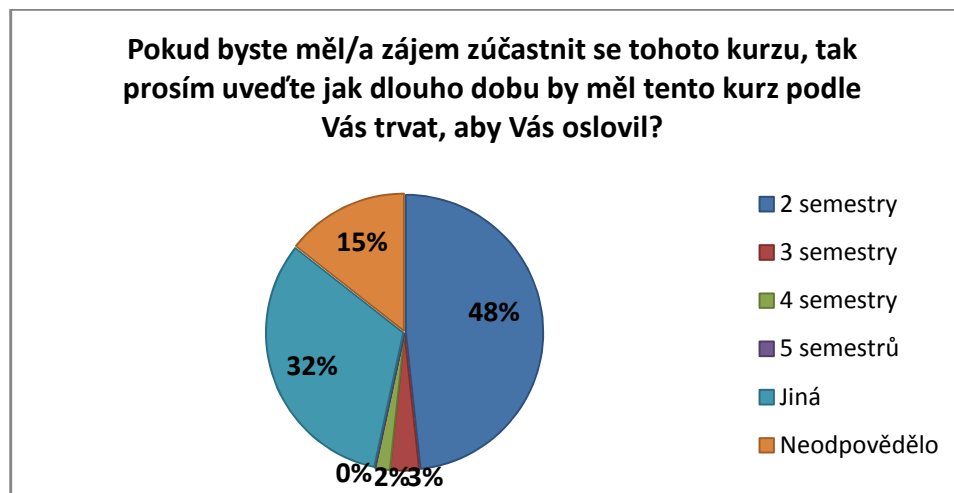


Věřím ve své pozitivní vlastnosti, ale i v pozitiva ostatních



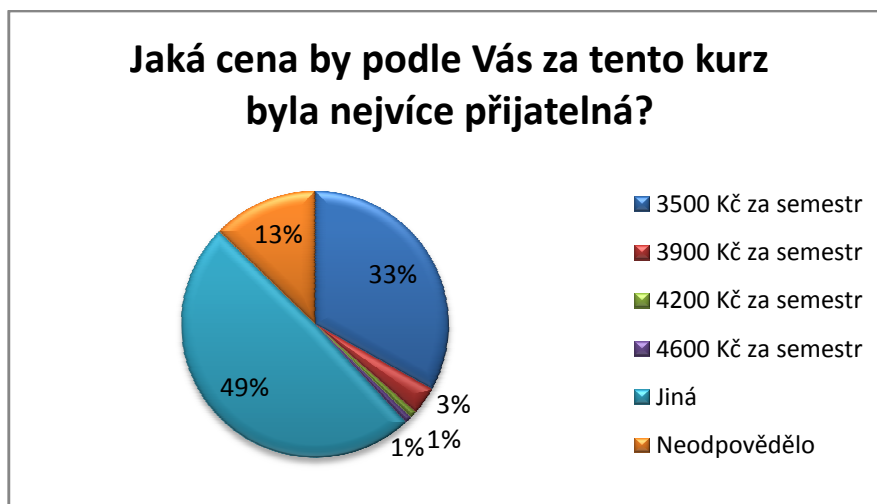
Otázky týkající se kurzu rozvíjení psychosomatické kondice

„Pokud byste měl/a zájem zúčastnit se tohoto kurzu, tak prosím uveďte jak dlouho dobu by měl tento kurz podle Vás trvat, aby Vás oslovil?“



S jinou délkou kurzu by souhlasilo 32% učitelů, jako tuto délku uvádí učitelé hlavně 1 semestr, a nebo méně než 2 měsíce a nejvíce by jim vyhovovaly víkendy tak 1 krát, 2 krát za měsíc.

8. otázka: „Jaká cena by podle Vás za tento kurz byla nejvíce přijatelná?“



Nejvíce (49%) učitelé uvedli jinou možnost. Mezi odpovědi psali hlavně, že by cena měla být nižší než 3 500Kč, dále 2 000Kč, 1 500Kč, 1 000 Kč, zdarma, měl by být placen zaměstnavatelem a být povinný, a mnoho učitelů napsalo, že závisí na kvalitě a obsahu kurzu.