



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

# Autorské čtení – studie osobnostních aspektů

Vypracovala: Bc. Renáta Mikulová  
Vedoucí práce: Mgr. Alena Nohavová, Ph.D., doc. MgA. Stanislav Suda, Ph.D.  
České Budějovice 2018

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum: 17.12. 2018

Podpis studenta

.....

*Věnováno milovanému dědovi.*

### **Poděkování**

Ráda bych tímto poděkovala všem konzultantům této diplomové práce, jmenovitě doc. MgA. S. Sudovi, Ph.D., Mgr. A. Nohavové, Ph.D. a Mgr. J. Notovi, Ph.D., za odborné vedení práce, cenné rady a podporu při psaní práce. Dále bych ráda poděkovala své rodině, která mě podporovala ve vypjatých chvílích.

## **Abstrakt práce**

Název práce: Autorské čtení – studie osobnostních aspektů

Autor práce: Bc. Renáta Mikulová

Vedoucí práce: Mgr. Alena Nohavová, Ph.D., doc. MgA. Stanislav Suda, Ph.D.

Počet stran: 64

Počet zdrojů: 42

### **Abstrakt:**

Diplomová práce je o autorské tvorbě, která je zde pojata ve vztahu k osobnosti člověka. Cílem bylo zjistit, co studenty motivuje k autorskému čtení. Dalším cílem bylo popsat potřeby studentů a oblasti rozvoje jejich osobnosti.

Práce je rozdělena do dvou částí – teoretické a praktické. V teoretické části je popsáno autorské čtení, včetně sebereflexe a psychosomatické kondice. Dále je zde popis osobnosti obecně a popis osobnosti pedagoga s bližším zaměřením na jeho motivaci, charakterové a volní vlastnosti, seberegulační vlastnosti – konkrétně sebeuvědomování, sebepoznávání, sebehodnocení, sebekritiku, svědomí, selfkoncept a sebepojetí. Poslední část je o dynamických vlastnostech, temperamentu, výkonových vlastnostech a speciálních schopnostech.

Praktickou část tvoří kvalitativní studie, která je rozdělena do dvou částí. První část tvoří rozbor polostrukturovaných rozhovorů, druhou částí je analýza studentských sebereflexí. V závěru je porovnání a shrnutí výsledků výzkumu v komparaci s vlastní případovou studií autorky. Předmětem diskuze je porovnání výsledků výzkumu z bakalářské práce autorky (2015) a současného výzkumu.

### **Klíčová slova:**

Autorská tvorba; autorské čtení; sebereflexe; osobnost; osobnost pedagoga.

## **Abstract of thesis**

Title: Author's reading – study of personality aspects

Author: Bc. Renáta Mikulová

Supervisor: Mgr. Alena Nohavová, Ph.D., doc. MgA. Stanislav Suda, Ph.D.

Number of pages: 64

Number of references: 42

### **Abstract:**

This Diploma thesis dealing with the author's creation was written in relation to human personality. The goal of the thesis is to determine student's motivation to author's reading. Further goal is a description of student's needs and area of progress of their personality.

The thesis is divided into two parts – a theoretical and a practical part. In the theoretical part the author describes the author's reading, including self – reflection and psychosomatics condition. Further there is description of human personality generally and also description of teacher's personality with focus on teacher's motivation, personality trait and voluntary characteristics, self – regulation characteristics – self-awareness, self-knowledge, self-assessment, self-criticism, conscience, self-concept and self-concept. Last part of theoretical part is about dynamical characteristics, temperament, performance characteristics and special characteristics.

The practical part is basically a qualitative study which is further divided into two parts. The first part is concerned with analysis of semistructured interviews, the second part with analysis of student's self-reflections. Summary and comparison of the research results and author's own case study are at the end of the thesis. Subject of discussion is comparison to results of Bachelor thesis (2015) and results currently research.

### **Key Words:**

Author's creation; author's reading; self – reflection; personality; teacher's personality.

## Obsah

I. Úvod .....	9
II. Teoretická část.....	10
1. Autorské čtení .....	10
1.1. Autorská tvorba na PF JU .....	10
1.2 Sebereflexe.....	13
1.2.1 Sebereflexe u učitelské profese .....	14
1.3 Psychosomatická kondice .....	15
1.4 Shrnutí dosavadních výzkumů a poznatků o autorské tvorbě .....	16
1.4.1 Výzkumy S. Sudy.....	16
1.4.2 Výzkumy R. Mikulové.....	16
2. Osobnost.....	20
2.1 Osobnost učitele.....	21
2.1.1 Motivace k učitelkému povolání .....	22
2.1.2 Charakterově volní vlastnosti učitele .....	24
2.1.3 Seberegulační vlastnosti učitele .....	26
2.1.4 Dynamické vlastnosti, temperament učitele.....	27
2.1.5 Výkonové vlastnosti, speciální schopnosti učitele .....	28
III. Empirická část.....	30
1. Výzkumný problém.....	30
2. Výzkumná metoda .....	31
2.1 Kvalitativní výzkum.....	31
2.1.1 Metody sběru dat u kvalitativního výzkumu .....	32
2.1.1.1 Hlubkový polostrukturovaný rozhovor .....	32
2.1.1.2 Práce s existujícími dokumenty.....	34
2.1.2 Metody vyhodnocování a interpretace kvalitativních dat .....	35
2.1.2.1 Otevřené kódování .....	35
2.1.2.2 Technika vyložení karet .....	36

3. Výzkumné otázky .....	37
4. Výzkumný vzorek .....	38
5. Etické zásady výzkumu.....	39
5.1 Etické zásady při zpracování rozhovorů .....	39
5.2 Etické zásady při zpracování sebereflexí .....	40
6. Výsledky .....	41
6.1 Rozhovory .....	41
6.1.1 Rozvoj .....	42
6.1.2 Návrat k textům.....	42
6.1.3 Obavy ze svobody .....	43
6.1.4 Obavy z reakce publika.....	43
6.1.5 Terapeutický efekt.....	43
6.1.6 Potřeba fundované zpětné vazby.....	44
6.1.7 Psychosomatická kondice .....	44
6.1.8 Svoboda.....	45
6.1.9 Potřeba konstruktivní kritiky.....	45
6.1.10 Potřeba důvěry a bezpečí .....	46
6.1.11 Změna uvažování .....	46
6.1.12 Adrenalin.....	47
6.1.13 Proces ověřování .....	47
6.1.14 Nervozita.....	48
6.1.15 Texty do šuplíku.....	48
6.1.16 Sebereflexe jako způsob utřídění myšlenek .....	49
6.1.17 Sebevyjádření.....	50
6.1.18 Nadhled .....	50
6.1.19 Text jako artefakt .....	50
6.1.20 Způsob komunikace .....	51
6.1.21 Osobnostní bloky .....	51

6.1.22 Relaxace .....	52
6.2 Rozhovory a výzkumné otázky .....	52
6.3 Sebereflexe.....	53
6.3.1 Pozornost.....	54
6.3.2 Výzva .....	54
6.3.3 Podpora .....	55
6.3.4 Sebevyjádření vs. strach ze sebevyjádření .....	55
6.3.5 Změna motivace .....	56
6.4 Sebereflexe a výzkumné otázky .....	56
6.5 Komparace výsledků.....	57
7. Diskuze.....	58
8. Sebereflexe výzkumníka .....	60
9. Závěr .....	61
10. Shrnutí.....	62
IV. Zdroje.....	63
V. Seznam tabulek .....	66
Přílohy.....	67



# I. Úvod

Diplomová práce *Autorské čtení – studie osobnostních aspektů* volně navazuje na bakalářskou práci s názvem *Psychoterapeutické aspekty autorské tvorby*. Prvotní myšlenka zabývat se autorským čtením v rámci výzkumu a kvalifikačních pracích se zrodila již po druhém absolvovaném semestru autorského čtení na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích. V rámci bakalářské práce jsme objevili mnoho zajímavých kategorií a informací, setkali se s mnoha zajímavými lidmi, a proto pokračování v prozkoumávání této psychosomatické disciplíny bylo jasnou volbou.

Napadala nás spousta základních otázek, týkajících se zejména motivace studentů k autorskému čtení, jejich rozvoje v rámci čtení, ale i v osobním životě a v neposlední řadě možný přesah rozvoje autorskou tvorbou do pedagogické praxe studentů Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity.

Tento předmět je na univerzitě stále velmi oblíbený, a proto nebyl problém získat potřebná data pro tento výzkum. Díky pokročilým studentům, kteří již čtení navštěvují většinou ve svém volném čase nebo dokonce po ukončení studia, jsme měli možnost získat co možná nejhlubší odpovědi na naše otázky.

Do výzkumu bylo zapojené široké spektrum studentů, od úplných začátečníků přes autorku výzkumu až po nejpokročilejší. Díky sebraným sebereflexím z let minulých jsme mohli zapojit i studenty, kteří předmět aktuálně nenavštěvují.

Poznatky z této práce by měly sloužit všem studentům a zájemcům o autorské čtení. Stejně jako výzkum z bakalářské práce, tak i tento by mohl v budoucnu posloužit jako východisko pro další podobně orientované studie, protože poznatků z této oblasti stále není mnoho.

## II. Teoretická část

### 1. Autorské čtení

O autorském čtení nemáme mnoho poznatků a zdrojů. Můžeme říci, že autorská tvorba je jakýkoliv produkt, který se vztahuje ke svému autorovi. V rámci této práce se budeme zaměřovat konkrétně na tvorbu vlastních textů a na jejich veřejné čtení (Mikulová, 2015). Vyskočil (2006, s. 7) chápe autorské čtení jako *studium autorského herectví jakožto vědomého, komunikativního a kreativního jednání, chování a prožívání za daných podmínek, v dané situaci před druhými a s druhými, tedy na veřejnosti*.

Švec (2008, s. 42) popisuje, jak Vyskočil objasňuje rozdíl mezi přednesem a autorským čtením:

- **Přednes** – čteme uzavřený, hotový text jiného autora. Čteme jej po smyslu.
- **Autorské čtení** – čteme otevřený, vlastní autorský text. Čteme a zároveň se posloucháme a vnímáme druhé (posluchače).

V České republice se s autorským čtením můžeme setkat na Divadelní fakultě Akademie múzických umění v Praze (dále jen DAMU) a na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích (dále jen PF JU). Zakladatelem této psychosomatické disciplíny, stejně jako i dialogického jednání, je pan profesor Ivan Vyskočil, který stále působí na DAMU. Ten v roce 1992 založil katedrou autorské tvorby a pedagogiky, kterou až do roku 2003 vedl. Od té doby se v jejím čele vystřídal profesor Přemysl Rut a docent Michal Čunderle.

Právě Čunderle chápe autorské čtení jako formu jevištní prezentace. Autor, který čte před publikem vlastní text, vlastně s posluchači komunikuje a touto promluvou formuluje konkrétní situaci konkrétním lidem v publiku. Učí se tak sdělnosti a kontaktosti. Zároveň dodává, že studium psychosomatických disciplín jde velmi pomalým tempem a dosaženým cílem je nalezení vlastního tématu, které do svých textů autor promítá (Čunderle, 2008).

#### **1.1. Autorská tvorba na PF JU**

Stanislav Suda přenesl autorské čtení a dialogické jednání z DAMU na PF JU. S autorským čtením se zde můžeme setkat v rámci povinných předmětů, povinně volitelných i nepovinných předmětech. Jsou jimi konkrétně *rozvoj osobnosti autorskou*

tvorbou, divadelní dramatické dílny, tvořivá dramatika, komunikace a rétorika a další (Mikulová, 2015). Pokud jde o nepovinný předmět *rozvoj osobnosti autorskou tvorbou* (dále jen ROAT), může si jej zapsat kterýkoli student z Jihočeské univerzity.

Následující část bude stejně jako v bakalářské práci prokládána úryvky studentských sebereflexí, neboť máme za to, že pro čtenáře bude text srozumitelnější i komplexnější, pokud bude součástí pohled samotných studentů.

Největší překvapení čeká na studenty již při příchodu do učebny, kde se autorské čtení, stejně jako dialogické jednání, odehrává. Místnost je celkem atypická, je zde koberec, studenti se tedy po příchodu zouvají. Při autorském čtení jsou židličky na koberci uspořádány do půlkruhu a naproti je stůl s dvěma židlemi – jedna pro instruktora a jedna pro čtenáře. Takto to popisuje jedna ze studentek: *Tato učebna se mi líbí, je mi zde příjemně. Koberec a pohodlné židle, které si vždy můžeme dát, kam chceme, dělají tuto učebnu tak nějak jinou, jako bychom ani nebyli ve škole* (ze sebereflexe, 2010/2011). *Koberec, šatna, botník – toť jest učebna D107. Pro mě není úplně tak cizí, avšak při každém vkročení do místnosti pocítuji jakousi novotu a originalitu, k jejichž popisu s těžší nalézám ta vhodná slova. Byl jsem tam už mnohokrát, ale nikdy nepřestanu žasnout nad osobitostí místnosti. Zvláštní, že? Osobitost místnosti. I když v D107 bývám nervózní prakticky pokaždé, atmosféra působí velmi útulně a vydechuje na mě jakousi laskavost. To je asi důvod, proč mám tuhle učebnu tak rád,* popisuje jiný student (ze sebereflexe, 2010/2011).

První hodina autorského čtení je odlišná od těch dalších. Studenti se zde totiž dozvídají, o co vlastně v předmětu půjde. Dostávají informaci, že na příští hodinu mají napsat text. Jakýkoliv. Není dán útvar, forma, rozsah, zkrátka úplná volnost. Na instruktorovi předmětu je, aby již od první hodiny vytvářel otevřenou atmosféru. Většina studentů jde z první hodiny lehce vyděšena. Studenti se totiž děsí právě té svobody v psaní, na kterou nejsou z předchozího studia zvyklí. Většina z nich má zkušenosti zejména se slohovými pracemi, kde je zadání naprosto přesné: *Po absolvování první hodiny jsem zjistila, že jsem se nemýlila. Zjištění, že musím napsat a nevím, v jakém to má být stylu, jak to má být dlouhé, bylo nemilé* (ze sebereflexe, 2013/2014). Někteří studenti tuto svobodu dokonce vítají: *Jaká byla moje reakce na větu: Každý si na hodinu bude nosit svůj text, který přečte.“ Cože!! Jako to mám napsat sama? Honily se mi hlavou různé myšlenky. Ovšem hned na prvním semináři, kdy jsme všichni propadali panice, jsme si oddychli. Psaní takového*

*textu, který není omezen jasnou strukturou a obsahem, podmíněn mnoha pravidly a následným kritickým hodnocením, je vlastně moc fajn (ze sebereflexe, 2013/2014).* Studenti si velmi všímají a považují atmosféry při hodinách: *Musím říct, že mě velice příjemně překvapil vyučující tohoto předmětu. Vždy dokázal navodit v učebně příjemnou, přátelskou atmosféru plnou klidu, pohody a veselé nálady (ze sebereflexe, 2013/2014).*

Daleko obtížnější než první text napsat, je pro studenty tento text přečíst. Co se týče psaní prvního textu, málokterý autor ví, co napoprvé napsat. Vlastně to často neví ani podruhé, potřetí. Taktika při psaní je různá, někdo napíše text ještě první den, kdy se tuto instrukci dozvěděl, někdo píše text ráno před učebnou. Nic z toho není špatně. Naopak, vše je správně. Na prvním čtení bývají studenti velmi nervózní, většina z nich není zvyklá číst nejen své texty, ale číst nahlas obecně. Pořadí čtenářů je zcela náhodné, nikdo není vyvoláván, je to vždy na dobrovolnosti. Úkolem prvního čtení je hlavně přežít. Přežít a ze zpětné vazby zjistit, že to můžeme zkusit znovu. V sebereflexích studentů se často objevují vzpomínky právě na první čtení: *Napoprvé jsem byla tak nervózní, až jsem sama sebe překvapovala. Čekala jsem, jak bude můj text přijatý a kladná odezva mě nejen potěšila, ale i hodně překvapila. Každopádně mě to povzbudilo do dalšího psaní, kde jsem se nebála o trochu víc odvázat (ze sebereflexe, 2013/2014).*

Jak zdůrazňuje Vyskočil (2006), v autorském čtení nejde o žádné umění nebo předvádění se, jak kdo umíme psát nebo číst. Jde zde zejména o učení sdělovat a sdílet skrze řeč, a to k někomu a s někým a tento celý proces si navíc i vychutnávat. Sdělovat za nás osobně, co nás baví a zajímá, co nás zneklidňuje nebo na co hledáme odpovědi. Učením máme na mysli slyšet svůj hlas a poslouchat, jako by přicházel z prostoru od někoho cizího a být v kontaktu se sebou, svým textem i tělem, vnímat publikum a zpětnou vazbu.

Právě zpětná vazba je prvek, který se ve většině sebereflexí taktéž objevuje. Ve velkém počtu případů je to pro autory hnací motor, dodává jim odvalu a potvrzuje jim sdělnost vlastních textů. A protože všichni, kteří zpětnou vazbu podávají, ví, že se také ocitnou v pozici čtenáře, podávají zpětnou vazbu zejména pozitivně laděnou. U pokročilejších čtenářů se setkáváme i s kritikou, ovšem s tou konstruktivní a z rozhovorů i sebereflexí vyplývá, že ta jim nevadí, a dokonce je posouvá dál nejen v psaní a čtení, ale i v osobnostním rozvoji. Ostatně jak dodává Komlosi (2002), asistent předmětu, který dává studentovi zpětnou vazbu, komentuje jeho práci a podává mu návrhy, na čem může příště více zapracovat. Veškeré jeho komentáře jsou povzbuzující a zároveň pro studenta

vysvětlující a inspirativní. Nikdy se zde nesetkáváme s odsouzením nebo negativní reakcí. Jedna ze studentek to v sebereflexi popisuje takto: *Text jsem přečetla hodně rychle a byla jsem si toho vědoma. Vyučující mě ale i tak pochválil a tím mi dodal odvalu a větší sebevědomí pro další čtení. Jak mně se ulevilo* (ze sebereflexe, 2013/2014). Jiná studentka hovoří právě o konstruktivní kritice: *(...) Srdce mi bušilo dost, ale ne tolik jako při ústních zkouškách. Poté jsem měla radost, že jsem to zvládla, kritika k mému textu a přednesu byla konstruktivní a velmi jsem se z ní poučila* (ze sebereflexe, 2014/2015).

Z toho vyplývá, že náš text by měl u posluchačů v publiku vyvolávat pozornost, aby s námi do této hry mohli vstoupit. To mohou udělat skrze poslouchání, zpětnou vazbu nebo vlastní pobavení se. Ve výsledku je tento proces celkem jednoduchý – srozumitelně něco přečteme a vzápětí zjišťujeme, jak to publikum přijalo (Švec, 2008).

## **1.2 Sebereflexe**

Celý semestr je pak zakončen napsáním sebereflexe, k čemuž studenti opět nedostávají žádné zadání. Instrukce zní: napište sebereflexi. Opět není dán rozsah a mnoho studentů se v samotných sebereflexích zamýšlí, co to ta sebereflexe vlastně je. Jedna studentka si sebereflexi vykládá takto: *Aniž bych hledala význam tohoto slova, budu vycházet z vlastní intuice, co to vlastně pro mě znamená. Ve slově sebereflexe vidím to, jak jsem se já během určité doby, například během tohoto předmětu, změnila* (ze sebereflexe, 2014/2015). Jiná studentka to vidí zase takto: *Když jsme na hodině autorského čtení dostali úkol napsat sebereflexi, v prvním momentu jsem nevěděla, co si pod tímto pojmem mám představit. Byl to stejný pocit, jako když sedím na přednášce a vůbec nevím, o čem je řeč. Což se mi občas opravdu stane. A to nejen mně. Po chvílce zamýšlení, mě přece jen něco napadlo. Sebereflexe, to slovíčko jsem už někde slyšela. Už to mám. Sebepoznání! Asi by se to dalo definovat také jako zamýšlení nad sebou samým. Tak směle do toho* (ze sebereflexe, 2013/2014). V poslední řadě zmíníme výklad slova sebereflexe tímto studentem: *Účelem tohoto textu je zamyslet se, nějakým způsobem, nad podstatou autorské tvorby. Tedy nad tím, co mně osobně tato snaha o vyjádření sebe sama poskytuje, čím mně naplňuje a co mi naopak bere* (ze sebereflexe, 2014/2015).

Na poslední hodině mají studenti jedinečnou možnost sebereflexi veřejně přečíst a dostat na ni zpětnou vazbu jak od kolegů, tak instruktora předmětu. Dozvídáme se tak, jak studenti celý tento proces vnímají. Počáteční sebereflexe bývají stručnější a povrchnější. Student je natolik ochromen zážitkem z veřejného vystoupení, že to většinou není schopen

popsat slovy. Až po delší zkušenosti s veřejnou samotou jsou sebereflexe hlubší (Mikulová, 2015).

Význam sebereflexe je vykládán mnohými způsoby. V psychologickém slovníku zní její definice takto: *vědomý odraz, proces, kterým člověk vnímá, posuzuje a řídí své chování, místo toho, aby jen mechanicky reagoval na sociální okolí* (Hartl & Hartlová, 2010, s. 515).

Švec (2008) popisuje, jak je právě hlasité čtení sebereflexe před ostatními posluchači přínosné. Považuje to za prostředek nejen sebepoznávání a seberegulace, ale i za možnost vytvářet další plány svých pokusů a svého experimentování.

Musilová (2008) pak popisuje, jak se reflexe v průběhu let proměňují. Zdůrazňuje, že k největšímu zlomu dochází zhruba po 3 – 4 semestrech. Tato změna je nejvíce patrná ve vnější formě, jakou je reflexe psána. Student je v reflexi klidnější, text je souvislejší a je zde vědomí podstatnosti sdělovaného textu. Student již nehodnotí kurz nebo jeho instruktora, ale sebe v rámci této disciplíny – dostávají se postupně k sobě, jak se vnímají teď a tady.

### ***1.2.1 Sebereflexe u učitelské profese***

Reflektování je nedílnou součástí učitelské profese. Učitel tak hodnotí svou práci a má možnost najít příčiny svých neúspěchů a navrhnout možná řešení. Součástí je reflexe učitelova chování, prožívání, kvalit a možností. To ovšem nelze bez zpětné vazby apod. Celé se to pak pozitivně odráží nejen v profesním, ale i osobním životě učitele. Lze to tedy shrnout jako ohlédnutí za jednotlivými stránkami vlastní pedagogické činnosti. Probíhá zde vnitřní dialog, v rámci, kterého si pedagog uvědomuje své postoje, způsob, jakým jedná s žáky, rodiči a ostatními členy pedagogického sboru (Urbanovská in Švec a kol., 2002).

Jako diagnostická metoda může sebereflexe učitele sloužit například rozhovor, videozáznam, výpovědi studentů apod. Obecně se autoři shodují na jednotlivých fázích procesu sebereflexe – na začátku stojí učitelův zájem a pedagogickou činnost, na jehož základě dochází k nastartování procesu sebereflexe a vše vychází z konkrétních zkušeností učitele. Poté se učitel zaměřuje na detaily své činnosti, tedy posuzuje svou předchozí činnost a její efektivitu. Následuje analýza a interpretace jednotlivých prvků a vyvození závěrů, kdy učitel skrze vnitřní dialog hledá odpovědi na otázky a příčiny určitých jevů

nebo výsledků. V závěru pak učitel vytváří plán své budoucí pedagogické činnosti na základě sebereflexe (Slavík a kol., 2012).

Pedagog by měl sledovat určitá kritéria a je zejména na jeho volbě, kterým z nich bude věnovat svou pozornost. Zaměřit by se měl pravidelně na sledování komunikace s žáky – zda a jak rozumí látce, jaké jsou jejich reakce na neverbální projevy, co je v rámci verbálního projevu efektivní a co ne. Dále by měl pedagog sledovat míru spolupráce s žáky, spolupráci mezi žáky navzájem a atmosféru ve třídě. To vše nám umožní lepší přípravu na náročné pedagogické situace, zdokonalení nebo rozšíření konkrétních pedagogických postupů, ověření vlastních pedagogických postupů a jejich korigování, a další (Švamberk Šauerová, 2018).

### ***1.3 Psychosomatická kondice***

Rádi bychom část této kapitoly věnovali tématu psychosomatické kondici, neboť o ní blíže pojednáváme v empirické části, u analýzy polostrukturovaných rozhovorů.

Autorské čtení i dialogické jednání jsou disciplínami psychosomatickými a kondice zde spočívá zejména v pravidelnosti zkoušení. Ve výzkumu Sudy (2008) se potvrdilo, že schopnost sebereflexe je do určité míry závislá právě na psychosomatické kondici.

Mezi další psychosomatické disciplíny také mimo jiné patří hlasová, řečová a pohybová výchova, dále herecká propedeutika, dějiny divadla apod. Vyskočil (2000, s. 7) definuje pedagogickou kondici jako *jistou zralost, připravenost, pohotovost a někdy i potřebu, ba puzení veřejně vystupovat, jednat, prožívat přímo, bezprostředně, spontánně, kreativně a produktivně, svobodně a odpovědně. Ve zpětné vazbě zcela kvalitně*. Hohler (2000, s. 96) hovoří o dvojím pojetí vztahu mezi tělem a psychikou. V tom prvním tělo a psychiku oddělujeme – tělo tedy slouží účelově. Plní úkoly, které dostává od psychiky a podává výkon. V druhém případě chápeme tělo jako něco, co cítí, myslí a žije a je součástí vyššího celku, člověka (Vyskočilová in Švec, 2005).

V praxi to pak může vypadat i tak, že v určitém bodě naší psychosomatické kondice se „zasekneme a přestane nám to jít“. Mnoho studentů má v tento okamžik nutkání přestat na autorské čtení či dialogické jednání chodit, utéci od toho. Opak je ale pravdou. Je třeba chodit, třeba i o něco více zkoušet, aby se to „přehouplo“ a kondice se mohla zase o něco zvýšit.

## ***1.4 Shrnutí dosavadních výzkumů a poznatků o autorské tvorbě***

Jak jsme uvedli již na začátku diplomové práce, poznatků o autorském čtení není mnoho. Daleko více se výzkumníci zaměřují na dialogické jednání.

### ***1.4.1 Výzkumy S. Sudy***

V rámci předmětů vyučovaných na PF JU provádí Suda od akademického roku 2006/2007, jež vyplývá ze sebraných sebereflexí studentů.

Konkrétně bychom chtěli uvést výzkum z roku 2008. Ten proběhl v rámci studijního oboru učitelství pro I. stupeň základní školy ( $n = 75$ ), konkrétně se jednalo o předmět *tvořivá dramatika*. Tito studenti vystoupili se svým textem celkem čtyřikrát a na základě jejich sebereflexe je Suda rozdělil do dvou základních skupin. Pro první skupinu, kterou tvořilo 50 studentů, byly charakteristické počáteční obavy z psaní vlastních textů. Nakonec zjistili, že to zvládli bez větších obtíží, opustila je nervozita a oceňují celou tuto zkušenost. U druhé skupiny, čítající celkem 20 studentů, se objevuje jistý přesah. Tito studenti se snažili v sebereflexích popsat, co se v nich během čtení vlastních textů odehrávalo (Suda, 2008).

### ***1.4.2 Výzkumy R. Mikulové***

Výzkumem autorského čtení jsme se zabývali již v rámci bakalářské práce s názvem *Psychoterapeutické aspekty autorské tvorby* (Mikulová, 2015). V rámci tohoto výzkumu jsme se si pokládali výzkumné otázky, týkající se toho, jak autoři vnímají svou vlastní tvorbu, co vše do svých textů projektují a jaké účinky na ně má čtení vlastních textů před publikem.

Výzkum byl rozdělen do dvou částí, a to na analýzu hloubkových polostrukturovaných rozhovorů ( $n = 5$ ) a na analýzu písemných sebereflexí studentů ( $n = 178$ ).

V rámci analýzy rozhovorů se zjistilo, že autoři svou tvorbu vnímají jako možnost sebevyjádření a mohou tak produkovat něco svého, něco, co vychází z nich samotných. Často se také objevovalo vnímání autorské tvorby jako relaxační metody nebo dokonce jako psychoterapeutického procesu. Dále se zjistilo, že autorská tvorba má na autora několik možných účinků. Tím nejvýznamnějším byl rozvoj autorovy osobnosti a přesah tohoto rozvoje do autorova osobního života. Rozvoj spočíval zejména v redukci nervozity a trémy, zdokonalení projevu a zvýšení sebevědomí. Opět se zde objevily účinky relaxační a terapeutické. V poslední řadě z analýzy rozhovorů vyplynulo, že autoři projektují do



svých textů minulé i současné obsahy, prožitky, myšlenky i názory. Obsahy bývají laděné pozitivně i negativně a byly zde i texty v rámci, kterých se autoři snažili s něčím vyrovnat.

Po analýze sebereflexí jsme rovněž mohli odpovědět na předem stanovené výzkumné otázky. I zde autoři vnímají svou tvorbu jako možnost sebevyjádření. Nejednalo se ovšem o nejvíce zastoupenou kategorii. Zde totiž autoři vnímali svou tvorbu zejména jako možnost osobnostního rozvoje. Objevily se zde dva hlavní účinky, které má čtení vlastních textů na veřejnosti. Jednalo se o účinek relaxační, a ještě výrazněji zastoupený účinek psychoterapeutický. I zde se autoři snažili vyrovnat s některými obtížemi skrze psaní a následné čtení textu před publikem. Stejně jako u rozhovorů se objevila projekce minulých i přítomných obsahů, myšlenek a emocí do textů.

V rámci výzkumu jsme získali celkem 26 kategorií, přičemž některé kategorie se objevovaly současně v rámci analýzy rozhovorů i v rámci analýzy sebereflexí. Zde uvádíme jejich výčet a stručnou charakteristiku:

- **Projekce aktuálních stavů a obsahů** – kategorie zahrnující kódy týkající se všech obsahů, které autoři projektují do svých textů. Vyskytují se zde různé myšlenky, názory, představy a zážitky jak v pozitivním, tak i negativním slova smyslu. Často se jednalo o obsahy, které by autor jinak nevypravil a nebylo výjimkou schovávání se za 3. osobu či metafory.
- **Řešení problému** – navazuje na předchozí kategorii. Autoři často píšou o svých problémech, dilematech či aktuálních otázkách a skrze text se na ně snaží nalézt odpověď. K takovým textům se nejvíce ubírali autoři, kteří upřednostňovali metodu tužka – papír před komunikací „face to face“.
- **Očekávání negativních reakcí** – tato kategorie popisuje, jak se autoři bojí reakce publika na vlastní text. Pokud se jedná o texty citlivé či intimní povahy, očekávají autoři negativní reakce nejvíce. Obávají se, že text nebude sdělný, nepochopení či odmítnutí. Dále jsou zde obavy z výsměchu, odrovnání a z odhalení vlastní osoby.
- **Sebeuvědomění** – u autorů postupem času docházelo k navyšování sebeuvědomění. Stává se tak v době, kdy ze čtenářů opadává tréma a nervozita a autoři si začínají pomalu všimnout, co se v nich při čtení před publikem odehrává, a jsou toto schopni reflektovat.

- **Rozvoj** – jak jsme popsali již v úvodu této části, autoři pocítují rozvoj zejména v oblasti práce s trémou a nervozitou, v nalézání větší odvahy troufat si a zkoušet nové formy. Také se zlepšuje jejich celkový projev, větší otevřenost a hlubší sebereflexí.
- **Svoboda vs. strach ze svobody** – autoři se dělí na dvě základní skupiny: jedna vnímá možnost svobody pozitivně a druhá se toho samého obává. Jedná o svobodu v psaní, tedy že zde nejsou žádná omezení týkající se tématu či rozsahu textu.
- **Sounáležitost** – tato kategorie spočívá se vědomí toho, že jsou na tom všichni autoři stejně, jsou na stejné lodi. To znamená vědomí toho, že každý z nich půjde jednou číst, a tak si poskytují přiměřenou zpětnou vazbu. Postupně tak získávají jistotu, že se nemohou ztrapnit anebo že žádný text není špatně.
- **Téma nervozity** – až na výjimky se všichni autoři, alespoň zpočátku, setkávají s určitou mírou nervozity. Ta se projevuje zejména rychlým tempem čtení, zadržáváním nebo přeroknutím.
- **Získání nadhledu** – autoři, kteří se zpětně vrací ke svým textům, popsali jisté získání nadhledu. Berou s nadhledem zejména texty intimní povahy nebo úvahy, ve kterých řešili nějaké problémy.
- **Sebevyjádření vs. strach ze sebevyjádření** – většina autorů vítá tuto disciplínu jako možnost sebevyjádření a sebe prezentace. Na druhé straně však stojí i skupina čtenářů, kteří se obávají zveřejnit něco vlastního, ukázat se, odhalit se před publikem.
- **Relaxační metoda** – jak se již zmínilo, část autorů považuje tuto disciplínu za relaxaci, neboť v rámci čtení a poslechu ostatních pocítují uvolnění a odreagování.
- **Zpětná vazba** – autoři v rámci výzkumu vyjádřili potřebu zpětné vazby a zejména té adekvátní. V případě pozitivní zpětné vazby jsou autoři více motivováni k dalšímu psaní a čtení a potvrzuje se jim sdělnost vlastních textů.
- **Hra** – skupina autorů popisovala v sebereflexích fenomén hry. Autoři popisují, jak je psaní a čtení baví jen kvůli této činnosti samotné. Baví je to a nehledají až tak smysl této činnosti.

- **Výzva** – někteří autoři pojmají autorské čtení jako výzvu. Vstupují do kurzu s vědomím, že jsou zpravidla slabší ve veřejném vystupování a projevu a tato disciplína je motivuje k překonání těchto myšlenek. Ve většině případů jsou jejich snahy úspěšné.
- **Sebepoznání** – autoři po několika veřejných čteních popisují lepší sebepoznání, tedy všímají si více obsahů a projevů, které u sebe doposud nevnímali nebo jim nevěnovali takovou pozornost, a to celé jsou schopni reflektovat.
- **Řešení problému/ terapie** – jak jsme již popsali výše, autoři často skrze své texty hledají odpovědi, řeší svá dilemata, problémy či se snaží s něčím vyrovnat. Nejednou v těchto situacích volí techniku „vypsání se“ a následné přečtení textu jim pomáhá celou záležitost uzavřít (Mikulová, 2015).

## 2. Osobnost

Osobnost můžeme popsat mnohými způsoby. Obecně ji lze definovat jako *celek duševního života člověka* a jejím nejvlastnějším znakem je *jedinečnost, výlučnost a odlišnost od všech jiných*. Pojem osobnost má svůj původ ve slově *persona*, původně maska pro boha podsvětí, později stálý typ, charakter, role člověka (Hartl & Hartlová, 2010, s. 373). Zabývá se jí psychologie osobnosti, která existuje přes sto let, a nové poznatky stále přibývají. Tyto poznatky se využívají v mnoha dalších disciplínách, jako jsou pedagogika, medicína, oblast sportu apod.

Říčan (2010) rozlišuje tři základní významy, které má pojem „osobnost“ v psychologii:

- **Hodnotící pojem** – označení osobnost má hodnotící význam, používá se zejména v běžném hovoru nebo u laiků, kdy tak hodnotí člověka, který je pozoruhodný, vynikající, jako jeden z mála.
- **Psychická individualita jedince** – tímto významem odlišujeme jedince od ostatních, máme tím na mysli jeho osobitost. Hovoříme tedy o individuálních rozdílech, a to zejména u jedinců stejného věku a kulturní příslušnosti.
- **Osobnost jako architektura** – architekturou máme na mysli uspořádání lidské psychiky. Lidskou osobnost můžeme rozdělit na relativně samostatné složky a každá z nich má svou specifickou funkci.

Naše osobnost se formuje na základě interakce vnitřních a vnějších podmínek, přičemž do vnějších podmínek může člověk zasahovat. Po celý život je osobnost vystavena mnoha podnětům, které se vyskytují buď jednorázově, nebo je jejich působení dlouhodobé. Mezi vnitřní činitele patří naše vrozená výbava - určitým základem osobnosti je genotyp a fenotyp jedince, dochází tedy k přenosu vlastností z jedné generace na druhou. Dále mezi vnitřní činitele řadíme reflexy a instinkty, které zajišťují naše přizpůsobení se podmínkám života. Samozřejmě nesmíme opomenout náš organismus – kosterně svalovou soustavu, která je oporou organismu a spoluutváří náš fyzický vzhled, oběhovou soustavu, ve které probíhá přenos kyslíku, živin a hormonů a nervovou soustavu, která slouží zejména jako regulační systém. K vnějším vlivům řadíme zejména sociokulturní vlivy, které na nás působí v rámci procesu socializace. Neméně významné jsou vlivy přírodní, prostředí vytvořené člověkem a vlivy, které byly vyvolané zpětným působením produktů činnosti člověka. Vliv je silný podle toho, jak moc velký význam člověk danému podnětu přikládá

a jaký má pro něho smysl. Činitele působící na osobnost tedy můžeme shrnout na dědičné a vrozené dispozice, prostředí a výchova (Paulík, 2006; Valečková, 2011).

Osobnost člověka se vyvíjí po celý jeho život. A jak jsme již zmínili, utváří se zejména v rámci lidské situace. Tento vývoj zahrnuje jak vzestupnou, tak i sestupnou dráhu života. Vývoj je postupný proces socializace a individuace – stávání se sebou samým (Cakirpaloglu, 2012; Smékal, 2012).

## ***2.1 Osobnost učitele***

Požadavky na profesi učitele nejsou malé. Tyto požadavky směřují zejména k jeho osobnosti, neboť učitel musí vychovávat a vyučovat, vzdělávat. Výchova spočívá ve formování osobnosti žáků, podílí se na utváření jejich charakteru, vůli, hodnotách či zájmech. Učitel tedy musí ovládat pedagogicko – psychologické poznatky. Vyučování či vzdělávání žáků pak spočívá v rozvíjení jejich klíčových kompetencí, řídí žákovo osvojování vědomostí a dovedností. K tomu potřebuje dobré znalosti svého oboru a tyto umět srozumitelně vysvětlit, tedy ovládat didaktiku. Můžeme říci, že pedagog působí na své žáky celou svou osobností (Holeček, 2014).

V rámci pedagogické profese je kladen důraz zejména na některé z následujících komponent – psychická odolnost, schopnost alternativního řešení situací a psychická flexibilita, schopnost osvojovat si nové poznatky a sociální empatie a komunikativnost. Na vyzrálou osobnost pedagoga jsou kladeny vysoké nároky i v oblasti vyšší úrovně morálních vlastností, širokého rozhledu v oblasti kultury i politiky či vřelého vztahu k žákům. Učitel se musí rychle přizpůsobit neustále se měnícím požadavkům společnosti a stále se vzdělávat a orientovat se v nových poznacích (Mikšík in Dytrtová, 2009; Nelešovská, 2005).

Nelešovská (2005, s. 12) také popisuje nelehký rozvoj učitelovy osobnosti. Popisuje ho jako proces dlouhodobý a složitý. *Základem socioprofesionální přípravy jsou tři dimenze – teoretická (vědomostní), praktická (dovednosti) a osobnosti (hodnotová, taxonomická).* Propojení těchto třech prvků pomyslného trojúhelníku „vím, umím, chci“ umožňuje vytvořit připraveného učitele.

Podle Holečka (2014, s. 13) lze učitelovu osobnost popsat na základě pěti oblastí: *motivace k učitelství, charakterové volní vlastnosti, seberegulační vlastnosti, dynamické vlastnosti a temperament, výkonové vlastnosti, speciální schopnosti a dovednosti učitele.*

V následujících podkapitolách budou jednotlivé oblasti rozvedeny, případně poupraveny tak, aby byly propojeny s aspekty, které se objevily v rámci analýzy našeho výzkumu.

### ***2.1.1 Motivace k učitelskému povolání***

Obecně motivace chápeme jako *vnitřní řídicí sílu odpovědnou za zahájení, usměrňování, udržování a energetizaci zacíleného chování; motivační síla vzniká působením vnější i vnitřní stimulace a její kognitivní interpretace* (Hartl & Hartlová, 2010, s. 320).

Na počátku motivace stojí motivy, což jsou podněty, které zaměřují naši aktivitu k nějakému cíli. Tímto cílem může být získání něčeho nebo naopak potřeba něčemu se vyhnout. Samotný motiv pak určuje zaměření aktivity – co budeme dělat, abychom dosáhli uspokojení, dále určuje míru úsilí, kterou jsme ochotni na dosažení cíle vynaložit a v neposlední řadě délku trvání aktivity, kterou obvykle ukončí uspokojení potřeby (Vágnerová, 2016).

Motivy obecně rozdělujeme na vnitřní a vnější. Vnitřní motivy vznikají v naší osobnosti a působí na nás zevnitř. Vnější motivy vznikají vně naší osobnosti a ovlivňují nás zvenku. V ideálním případě dochází k propojení obou typů a pak můžeme motivaci považovat za účinnou, která vede žádoucím směrem. Z hlediska vnitřního stavu, na základě narušení vnitřní rovnováhy nebo u nedostatků ve vnějších vztazích osobnosti, jsou zdrojem motivu potřeby. Z hlediska vnějšího prostředí hovoříme o tzv. incentivách, tedy pobídkách, které vyvolávají potřeby a z nich vyplývající motivy (Slavík a kol., 2012; Vágnerová, 2004).

Poznatky ze studia lidské motivace jsou natolik obsáhlé, že je třeba je patřičně utřídit do systému. Autoři nejčastěji motivy rozdělují na vrozené a získané, primární a sekundární a v neposlední řadě na biologické a sociální. Vrozené a získané motivy souvisí s původem našich potřeb. Mezi ty vrozené patří naše biologické a fyziologické potřeby, se kterými přicházíme na svět. Nejčastěji mezi ně řadíme potřebu jídla a pití, odpočinku či sexuální potřebu. Získané motivy se vyvíjejí v průběhu našeho života, a to hlavně skrze socializaci. Zde nacházíme zejména potřebu výkonu, afiliace, zisku apod. Rozdělení motivů na primární a sekundární je velmi podobné předchozímu dělení. Primární potřeby jsou vrozené a sekundární pak získané. Primární potřeby v rámci tohoto dělení mohou také představovat potřeby nezbytné pro naše přežití, tudíž sem můžeme zařadit i potřebu afiliaci či potřebu bezpečí. Biologické motivy zahrnují veškeré potřeby našeho organismu, které opět naznačují jejich vrozený původ. Zařadit sem ovšem můžeme i biologické potřeby získané, což může být například potřeba nikotinu, alkoholu nebo čokolády. S takovými

potřebami se člověk nerodí, ovšem pokud si je osvojíme, řídí naše chování jako vrozené potřeby. K sociálním potřebám potom řadíme psychologické potřeby, které se nám daří uspokojovat v sociálním kontextu – například kontakt s jinými lidmi (Cakirpaloglu, 2012).

Rádi bychom zde nastínili jednu z nejcitovanějších teorií motivace – hierarchicky uspořádanou pyramidu potřeb Abrahama Maslowa. Jak napovídá název, potřeby jsou uspořádány do pyramidy od nejnižších základních potřeb, které jsou spjaté s fyziologickým stavem našeho organismu, až po vyšší potřeby, spjaté s mezilidskými vztahy a tzv. transcencí – přesahem rámce našich potřeb. Nejspodnější patro tvoří fyziologické potřeby člověka, kam řadíme například potřebu jídla a pití, kyslíku, spánku apod. Druhé patro je tvořeno potřebou bezpečí, která spočívá ve vyhýbání se neznámým nebo potenciálně nebezpečným podnětům. Řadíme sem nejen potřebu tělesného bezpečí, ale i celkové jistoty. Tato potřeba, stejně jako potřeby fyziologické, se objevuje hned od narození a její nedostatečné uspokojení může mít pro jedince trvalé následky. Následují potřeby vztahové, kam patří potřeba lásky a sounáležitosti. Člověk chce někam patřit, touží milovat a být milován a hledá oporu v přátelích. Následuje potřeba uznání, úcty a sebeúcty – jedinec chce nalézat u ostatních úctu a respekt, chce respektovat sám sebe a potvrzovat si tak vlastní hodnotu. Další patro tvoří potřeby kognitivní. Člověk přirozeně touží po vědění, poznání, touží poznávat a odhalovat nové skutečnosti a souvislosti. Poté následují potřeby estetické, které spočívají v touze prožívat něco krásného, žasnout nad něčím a nad vlastní tvořivostí. Předposlední patro tvoří potřeby seberealizace a sebeaktualizace – jedinec projevuje tendenci rozvinout své předpoklady. Usiluje o sebezdokonalení, snaží se překonat své nedostatky a slabosti. Na vrcholu pyramidy jsou již zmíněné transcendentní potřeby, tedy potřeby týkající se přesahu. Zde člověk usiluje o dosažení cílů, které přesahují jeho vlastní osobnost a je ochoten pro to něco obětovat (Helus, 2018; Vágnerová, 2004).

Pokud se zaměříme na motivaci pedagoga, lze na základě Caselmannovy typologie rozlišit dva základní typy učitelů – logotropa a paidotropa. Logotrop představuje pedagoga, který je zaměřen na svůj obor a jeho obsah. Pečlivě se na hodiny připravuje, využívá mnohých pomůcek ve vyučování a vykládá značné úsilí k tomu, aby získal žáky pro svůj obor. Oproti tomu paidotrop je orientovaný zejména na žáky a jejich emoce, názory, hodnoty, problémy či zájmy. Nejčastěji se s tímto typem setkáváme na prvním stupni základních škol (Holeček, 2014). Podrobněji tyto typy ještě rozlišuje Langová (1992), která rozlišuje logotropa filozoficky a vědecky orientovaného. První typ seznamuje žáky zejména

s různými filozofickými směry a pomáhá jim nalézt smysl života. Oproti tomu druhý typ logotropa vede žáky hlavně k exaktním vědám, pro žáky se často stává vzorem právě kvůli oborovému nadšení. Stejně u paidotropa rozlišujeme dva typy, a to učitele individuálně psychologicky a sociálně psychologicky orientovaného. První typ se vyznačuje citlivým a chápavým přístupem, snaží se žáky pochopit a získat si jejich důvěru. Druhý typ je pak zaměřený na určitou sociální skupinu, zajímá se o problémy vztahující se ke konkrétnímu vývojovému období, snaží se rozvoj žákovy motivace, zájmů, ale i vůle či myšlení. V praxi se dnes spíše nesetkáme se striktně vyhraněným typem, většinou určitá motivace u učitele převládá, ale zároveň je doplňována charakteristikami typu druhého (Holeček, 2014).

### ***2.1.2 Charakterově volní vlastnosti učitele***

Podíváme-li se na osobnost pedagoga podrobněji, zjistíme, že pro žáky jsou jedny z nejdůležitějších vlastností jeho charakter. Ten totiž chápeme jako *mravní hodnotu osobnosti, která se projevuje ve vztazích k lidem, práci, sobě samému, k překonávání překážek a k přírodě* (Hartl & Hartlová, 2010, s. 198).

Charakter je do určité míry získaný a na jeho utváření se podílejí zejména procesy jako učení či výchova, dále rodina či společnost. Někteří autoři ho definují jako tendenci reagovat v určitých situacích určitým způsobem. Z toho vyplývá, že se nejen utváří, ale i projevuje v činnosti. Dále se pak projevuje v našich cílech a ve způsobu jejich dosahování (Kohoutek, 2000).

Základním rozdělením je charakter heteronomní. V prvním případě jedinec odvozuje, co je dobré a špatné od vnější autority. V druhém případě jedinec zvnitřnil mravní principy a ztotožnil se s nimi jako s vlastními. Dále můžeme rozlišit charakter subjektivní a objektivní. V rámci subjektivního charakteru se jedinec řídí tím, co mu radí jeho potřeby a city, případně zda to jeho svědomí považuje morální nebo ne. U objektivního charakteru se naopak člověk řídí v souladu s obecně uznávaným ideálem spravedlnosti, dobra, lásky a cti. Chování se pak hodnotí jako mravné či nemravné na základě obecně uznávaných norem (Smékal, 2012).

Helus (2018) ještě dále rozlišuje charakterovou vyhraněnost, pevnost, stálost, což se u člověka projevuje jako neochvějnost ve vlastních zásadách, a to i v případě pokušení nebo nesnází. Na straně druhé pak stojí charakterová slabost, což znamená, že člověk v pokušení své zásady poruší, podlehne mu. Jeho zásady se mění podle toho, o co mu zrovna jde a nelze tedy předvídat, jak se v určité situaci zachová.



Jak jsme již zmínili, charakter se projevuje nejen ve vztazích k lidem, ale i k sobě samému. Podle Holečka (2014) zahrnuje právě vztah k sobě naše sebepoznání, které by mělo ústit v objektivní sebehodnocení a zdravé sebevědomí. Tak by to mělo být i u pedagoga, který je pro své žáky často vzorem, jež je napodobován. To souvisí s naším sebepojetím, s koncepcí vlastního já. To chápeme jako *vytváření úsudku o sobě, jež má hodnotící a popisný rozměr* (Hartl & Hatlová, 2010, s. 515). Holeček (2014, s. 19) pak tuto definici rozšiřuje: *Sebepojetí je souborem postojů jedince k sobě a jako každý postoj má tedy i postoj k sobě samému tři složky: kognitivní (poznávací), tj. sebepoznání; emočně-hodnotící, tj. sebehodnocení; konativně-volní, tj. seberealizace*. Kognitivní aspekt shrnuje představu o charakteristikách a podstatě naší osobnosti, afektivní aspekt se týká sebelásky, kterou můžeme vyjádřit na škále od bezvýhradného přijetí až po odmítnutí sebe sama a volní aspekt nám určuje míru k prosazení sebe sama a sebeuplatnění (Blatný in Blatný a kol., 2010; Smékal, 2012).

Nejčastěji uváděnou klasifikací sebepojetí je podle Rogerse – ten rozlišuje tzv. reálné já, vnímané já, ideální já a prezentované já. Reálné já je *reprezentace obsahu a struktury sebepojetí*. Jedná se o naše skutečné schopnosti a vlastnosti. Vnímané já *obsahuje pocity sebe v daném okamžiku, souhrn toho, jak se vidíme v kontextu daných situací*. Jedná se o naši představu toho o našich možnostech, schopnostech, o tom, kam patříme apod. Ideální já *vyjadřuje představu ideálního obrazu sebe, toho, jaký by chtěl daný člověk být, jaký by měl být*. Zahrnuje naše představy, přání, ale i možnosti našeho možného rozvoje. Je tou souhrn všeho, čeho chceme v životě dosáhnout. Prezentované já *obsahuje charakteristiky, které jedinec ukazuje druhým – předvádí se tak, jak by se chtěl jevit, jak by chtěl být druhými vnímán* (Holeček, 2014; Smékal, 2012, s. 342).

Charakter se dále projevuje ve vztahu k druhým lidem, v případě pedagoga pak vztah k žákům, kolegům, rodičům apod. U učitele je kladen důraz zejména na lásku k dětem, přátelskost, vřelost, ale zároveň i na určitý stupeň dominance. V odborné literatuře je zmiňována tzv. laskavá náročnost učitele – učitel se chová k žákovi důstojně, s opravdovou úctou, jako by byl žák o pár let starší. V praxi pak učitel může brát žáka ve starším školním věku jako dospělého (Holeček, 2014).

O vztahu k ostatním lidem také rozhoduje naše osobní morálka – tedy smysl pro dobro, zlo a spravedlnost. Dalším faktorem je posouzení tzv. sociální inteligence či citlivosti – sem

patří dominantní a submisivní tendence osobnosti. Člověka charakterizuje i míra přetvářky, úcta k životu a ke všem živým tvorům, jeho sociabilita (Kohoutek, 2000).

V neposlední řadě se charakter projevuje ve vztahu k práci. Patří sem nejen pracovitost, ale i způsob práce – zda je člověk dochvilný, důkladný a přesný, do jaké míry je pečlivý, pořádkumilovný či tvořivý nebo jak si umí zorganizovat práci. Všechny tyto vlastnosti mají samozřejmě i své opaky. Důležité je také to, v čem člověk nachází své záliby, zda jde o práci manuální nebo duševní, jestli pracuje sám či v kolektivu (Kohoutek, 2000).

S charakterem úzce souvisí volní vlastnosti naší osobnosti. Vůli chápeme jako *chtění, záměrné, cílevědomé úsilí směřující k dosažení vědomě vytyčeného cíle, vlastní jen člověku* (Hartl & Hartlová, 2010, s. 667). Vůle funguje v rámci kategorie já a zahrnuje uvědomění si vlastní aktivity a relativní svobodu při volbě této aktivity, v některých případech i vědomí odpovědnosti za vlastní rozhodnutí a jednání. Je výsledkem učení, konkrétně specifické socializační zkušenosti, jejíž rozvoj závisí v určité míře i na vrozených dispozicích člověka (Vágnerová, 2004).

Volní vlastnosti tvoří jádro celého charakteru a jsou jeho akční silou. Záleží pak, do jaké míry člověka ovládají jeho pudy, potřeby apod. Základní volní vlastnosti jsou cílevědomost, zásadovost, rozhodnost, samostatnost a vytrvalost při realizaci rozhodnutí (Kohoutek, 2000).

### ***2.1.3 Seberegulační vlastnosti učitele***

Seberegulační vlastnosti chápeme jako vlastnosti, kterými pedagog řídí a zároveň kontroluje své chování a prožívání. To může na základě sebepoznání. Mezi základní seberegulační vlastní řadíme sebeuvědomování, sebepoznávání, sebehodnocení, sebekritiku, svědomí, selfkoncept a sebepojetí. Některé z těchto vlastností již byly popsány výše, další vybrané popíšeme níže.

Sebeuvědomování můžeme definovat jako uvědomování si vlastní osobnosti a individuality, které se začíná rozvíjet okolo třetího roku, a to v rámci období tzv. prvního vzdoru. Jedinec si zde uvědomuje např. místo ve svém životě, svůj věk apod. (Hartl & Hartlová, 2010; Holeček, 2014).

Sebehodnocením označujeme znalost vlastních kompetencí, naši zkušenost s úspěchem či neúspěchem, s hodnocením okolí apod. Kritériem pro hodnocení se mohou stát společenské normy. Hodnocení může taktéž probíhat na základě srovnávání sebe sama

s někým dalším – nejčastěji s někým v rámci referenční skupiny nebo s někým, kdo nám slouží jako vzor, případně s nějakým představovaným ideálem. V rámci sebehodnocení může docházet buď k přiměřenému, zdravému sebevědomí nebo k sebepřeceňování či naopak sebedoceňování – s tím souvisí tzv. sebekritika, kdy se jedinec zaměřuje zejména na vlastní nedostatky. Pokud je ovšem sebekritika upřímná, může být pro pedagoga i přínosná v dalším rozvoji (Holeček, 2014; Vágnerová, 2004).

Svědomy je část sebehodnocení související s našimi mravními zásadami – tedy tím, co považujeme za morální a co ne. V rámci svědomí můžeme prožívat pocity viny v případě, že jsme provedli čin, který byl v rozporu s našimi zásadami (Smékal, 2012).

#### ***2.1.4 Dynamické vlastnosti, temperament učitele***

Vlastnosti osobnosti, které určují dynamiku chování a prožívání pedagoga, jsou převážně vrozené a relativně stálé. V rámci této části opět uvedeme pouze vybrané teorie.

Termín temperament v překladu znamená „správný poměr“ nebo „správné mísení“. Z toho plyne, že ideální temperament je vyvážený. V rámci kategoriálního výkladu rozdělujeme lidskou bytost na pevné části (kosti, svaly, ...), dále na tekutiny (tělesné šťávy a výměšky) a na tzv. pneumata. Právě tělesné tekutiny využil Hippokratés a později Galén k popisu temperamentu. U každého typu vždy převládá jedna z tělních tekutin. U sangvinika převládá krev a celkově se sangvinik projevuje vesele, společensky, lehce se vzruší i uklidní. U cholera dominuje žluč a je lehce vzrušivý, neklidný a žluč u něho vyvolává prudké reakce. Černá žluč pak převládá u melancholika, který je považován za opak sangvinika. Emoce u něho bývají silné a dlouhotrvající, převládá zde smutek a je u něho nízká reaktivita. Posledním typem je flegmatik, jehož převažující tělní tekutinou je hlen. Flegmatik je typ klidný, jeho emoce vznikají pomalu a jsou krátkodobé (Cakirpaloglu, 2012; Smékal, 2012).

Další významná teorie je neurofyziologická teorie I. P. Pavlova. Zaměřoval se na charakteristika neurofyziologických procesů – podráždění a útlum. Na základě analýzy rozlišil celkem čtyři typy. První je typ slabý, který odpovídá melancholikovi, dále typ silný a vyrovnaný, který odpovídá sangvinikovi, typ vyrovnaný a nepohyblivý, odpovídající flegmatikovi a typ silný a nevyrovnaný, který odpovídá choleraikovi (Vágnerová, 2004).

Neméně významnou typologií je ta od Junga. Ten rozlišil dva základní typy temperamentu a těmi jsou extravert a introvert. Extravert je společenský, družný, je rád obklopen lidmi.

Má rád vzrušení, je spíše impulzivní, ale také rád riskuje a bývá lehkomyšlný. Oproti tomu introvert bývá klidný, spíše nesmělý a zdrženlivý vůči lidem. Snaží se kontrolovat své city, málokdy se rozzlobí a občas bývá pesimistický (Holeček, 2014).

Všechny výše uvedené teorie doplnil Eysenck o škálu neuroticismu. Je zde tedy dimenze lability a stability a celou tuto typologii znázorňuje na „kříži temperamentu“. Zde je znázorněn sangvinik jako stabilní a extravertní, choleric jako labilní a extrovertní, flegmatik jako stabilní a introvertní a konečně melancholik jako labilní a introvertní. Ze všeho uvedeného vyplývá, že v rámci školství potřebujeme zejména jedince, kteří jsou stabilní, mají schopnost rychlé adaptability a jsou schopni nejen rychle postřehnout změny ve třídě, ale také na ně adekvátně reagovat (Holeček, 2014).

### ***2.1.5 Výkonové vlastnosti, speciální schopnosti učitele***

Mezi výkonové vlastnosti řadíme schopnosti, které se rozvinuly na základě vrozených vloh, dále veškeré vědomosti, které jsme si v průběhu života osvojili, dovednosti a také návyky. Obecné schopnosti se v podstatě ztotožňují s inteligencí. Tu chápeme jako schopnost jednat v nových situacích, a zvláště v takových, kde nemáme dostatek zkušeností. (Holeček, 2014; Říčan, 2010). Helus (2018, s. 164) definuje inteligenci jako *schopnost učit se, adaptovat se na obklopující prostředí, zvládat nové situace*.

Někteří autoři považují inteligenci za stěžejní pro výkon učitelské profese, ba dokonce pokládají za nutnou inteligenci nadprůměrnou. Pokud se na tuto problematiku podíváme z úhlu měření inteligenčního kvocientu, víme, že tyto testy se zaměřují zejména na abstraktní, teoretickou inteligenci a na konvergentní myšlení. Přitom v rámci učitelské profese je důležitější spíše myšlení divergentní a praktické, tvořivé uvažování (Holeček, 2014).

Velmi důležitým faktorem je také rozvinutost emoční gramotnosti a inteligenci pedagoga. Emoční gramotností máme na mysli *soubor základních vědomostí o emocích a dovedností emoce rozpoznávat, regulovat a využívat ke svému prospěchu*. Považujeme ji za základ emocionální odolnosti a ta nám umožňuje zvládat zátěže. Mezi základní složky emoční gramotnosti tedy patří emocionální sebeuvědomování, regulace emocí, komunikace emocionálních obsahů a osobní rozhodování (Stuchlíková, 2002, s. 123 – 124). Emoční inteligenci pak můžeme vysvětlit jako *schopnost vhodně uplatňovat vlastní city i rozpoznat a brát v úvahu city druhých při zvládání osobních i pracovních situací* (Hartl & Hartlová, 2010, s. 225). Rozvoj emoční inteligence rozdělujeme celkem do pěti oblastí. První je

oblast znalosti vlastních emocí. Jedná se o schopnost orientovat se ve svých emocích, v jejich příčinách, ale i v důsledcích. Druhou oblastí je zvládání vlastních emocí, to znamená například umění se zklidnit při rozčilení, odpoutat se od starostí či vypětí. Další oblastí je sebemotivování, kdy v rámci vlastní motivace využíváme našich emocí a zapojujeme je do realizace našich předem vytyčených cílů. Předposlední oblastí je oblast citlivosti vůči emocím druhých lidí – to znamená, že je člověk schopen vcítit se do druhých lidí. Poslední je oblast kultury mezilidských vztahů, umění harmonického soužití (Helus, 2018).

Pro učitelskou profesi jsou významné nejen výše uvedené dynamické vlastnosti, ale i tzv. speciální schopnosti pedagoga, kam v rámci této profese řadíme pedagogicko – didaktické schopnosti, psychodidaktické schopnosti, pedagogický takt, expresivní schopnosti a schopnost sebereflexe, kterou jsme se již zabývali v předchozí kapitole. Pedagogicko didaktické schopnosti spočívají zejména v důkladné přípravě pedagoga na všechny fáze vyučovací hodiny, v jasné formulaci a plnění edukační cílů. Dále by měl mít učitel dobře rozvinuté organizační schopnosti a využívat rozmanité didaktické pomůcky. V rámci psychodidaktických schopností by měl mít učitel výbornou znalost vyučovacích forem a metod a efektivně jich využívat. Klást by měl důraz na osobnost žáka, na jeho rozvoj a motivaci. S psychodidaktickými schopnostmi souvisí také problematika rozvoje klíčových kompetencí. Co se pedagogického taktu týče, měl by se pedagog projevovat empaticky, pohotově se rozhodovat, mít smysl pro spravedlnost a využívat tzv. pedagogický optimismus, tedy věřit v žáka, v jeho lepší vlastnosti a pozitivní vývoj v jeho studijním i osobním životě (Holeček, 2014).

Jak se tedy pozná dobrý pedagog? Na tuto problematiku v posledních letech zaměřuje ne jeden výzkum. Někteří autoři třeba uvádějí, že dobrý učitel se pozná zejména podle jeho odborné průpravy, schopnosti rozvíjet samostatné myšlení u svých žáků a znalosti různorodých strategií, které vedou k zapojení studentů do vzdělávacích aktivit. Učitel by měl být zároveň dobrým manažerem, ovšem na ne úkor svých rolích – měl by i tak být odborníkem ve svém oboru, tedy mít nejen odborné znalosti, ale i schopnosti správně výuku naplánovat, měl by umět správně rozvíjet osobnosti svých žáků, zaměřovat se na plnění krátkodobých i dlouhodobých cílů, efektivně využívat rozmanitých metod a technik. Dobrý učitel dokáže žáky správně motivovat, efektivně komunikovat se svými žáky, ale i jejich rodiči a dalšími členy učitelského sboru (Vališová & Kasíková, 2011; Suditu, 2014).

### III. Empirická část

#### 1. Výzkumný problém

Formulace výzkumného problému patří spolu s vymezením klíčových konceptů a nastíněním teoretických souvislostí k vytvoření konceptuálního rámce. Výzkumný problém nám slouží k pojmenování toho, čím se bude výzkum zabývat a vychází z výzkumného cíle. Dále by měl vycházet ze situace nebo oblasti, které zcela nerozumíme, a tudíž potřebujeme získat něco nového – např. informace, poznání, souvislosti. V neposledním případě slouží k volbě adekvátní metodologie výzkumu (Švaříček & Šed'ová, 2007).

Při samotné formulaci pak vycházíme ze studia oblasti, které se výzkum týká. Opíráme se především o dosavadní literaturu a výzkumy a o přehled širší oblasti výzkumu. Nutností je i znalost metodologie a možných cest, které mohou vést k řešení daného problému (Skalková et al., 1983).

Při formulaci výzkumného problému dále považujeme za důležité, nevymezit jej přehnaně široce. Tomu lze přejít již zmiňovaným studiem teoretické oblasti problému a přípravou výzkumného projektu. Gavora (2010) uvádí celkem tři typy výzkumných problémů:

- **Deskriptivní výzkumné problémy.** Zde zpravidla popisujeme situaci, stav nebo určitý jev a užívají se zde metody jako např. pozorování, rozhovor či dotazník.
- **Relační výzkumné problémy.** Tento typ výzkumných problémů dává do interakce jevy nebo činitele. Zjišťujeme zde, zda je mezi nimi vztah, případně jak je tento vztah těsný.
- **Kauzální výzkumné problémy.** Tento typ nám pomáhá určit kauzální vztahy a zjistit příčinu, která vedla k určitému důsledku.

Výzkumným problémem v této práci je využití autorského čtení v oblasti osobního života. Cílem je přinést nové poznatky o hlubším pochopení a porozumění autorově motivaci a tomu, jak se autor vidí skrze tuto disciplínu.

Bereme v potaz vnitřní i vnější vlivy, které autory ovlivňují. Tento výzkumný problém byl opět zkoumán u studentů Jihočeské univerzity (Mikulová, 2015).

## 2. Výzkumná metoda

Pro studium autorského čtení jsme zvolili kvalitativní design, který podle nás umožňuje hlubší porozumění této oblasti. Celý výzkum je rozdělen do dvou hlavních částí – jsou jimi analýza hloubkových polostrukturovaných rozhovorů a analýza písemných sebereflexí. Výsledky jsou pak komparovány a doplňovány případovou studií autorky, tedy pohledem studenta i výzkumníka (Mikulová, 2015).

Výzkum je tedy založen vlastní zkušenosti autorky. Kvalitativní design byl vybrán zejména z důvodu nepoužívání statistických procedur či dalších způsobů kvantifikace, neboť jsme přesvědčeni, že v rámci autorského čtení bychom nezískali hlubší souvislosti a potřebné porozumění dané disciplíně.

### 2.1 Kvalitativní výzkum

V rámci výzkumu rozlišujeme dvě základní výzkumné strategie – jsou jimi strategie kvalitativní a kvantitativní, přičemž můžeme užít i jejich vzájemnou kombinaci. V rámci této práce se zabýváme výzkumem kvalitativním.

Kvalitativní přístup a metody chápe Miovský (2006, s. 17) jako *přístup, který pro popis, analýzu a interpretaci nekvantifikovaných či nekvantifikovatelných vlastností zkoumaných fenoménů naší vnitřní a vnější reality využívá kvalitativních metod.*

Jedná se tedy o výzkum, kde nepoužíváme k vyhodnocení statistické metody. Nejčastěji se používá ve výzkumech psychologických a sociálních a dále ve vědách, které se zabývají lidským chováním a fungováním. Využíváme jej také k odhalení a porozumění podstaty jevu nebo k získání nových informací (Strauss & Corbinová, 1999).

Při kvalitativním šetření se výzkumník pohybuje v daném terénu zpravidla delší dobu a je v intenzivním kontaktu s jedinci či s nějakou situací, kterou se zabývá. Výhodou tedy je zkoumání v přirozeném prostředí, možnost studovat procesy a navrhnout nové teorie nebo hledat kauzální souvislosti. Naopak možnou nevýhodou u kvalitativního výzkumu může být omezení při generalizaci dat, obtížnost testování hypotéz a teorií, časová náročnost výzkumu či možná ovlivnitelnost výzkumníkem (Hendl, 2005).

Kvalitativní výzkum je nezávislý na dříve vytvořených teoriích, které se týkají dané oblasti, jde cestou induktivního poznání a výstupem je nová hypotéza nebo teorie, které jsou platné pro vzorek, jež byl pro daný výzkum použit (Švaříček & Šedřová, 2007).

Celkem rozlišujeme tři složky v rámci kvalitativního výzkumu. První složku tvoří veškeré informace a údaje, které pochází z rozmanitých zdrojů. Druhá složka je tvořena analytickými či interpretačními postupy, díky kterým můžeme následně vytvářet závěry nebo nové teorie. Poslední složkou jsou pak výzkumné zprávy, které mohou být jak písemné, tak ústní. Následně jsou pak veřejně publikovány a zveřejňovány, např. v rámci kvalifikačních prací, konferencí, odborných časopisech a jiných publikacích (Strauss & Corbinová, 1999).

Pokud bychom měli stručně shrnout celý postup při kvalitativním výzkumu, tak na začátku jsou stěžejním bodem téma výzkumu a z něho vyplývající výzkumné otázky. Ty se mohou v rámci celého procesu měnit a upravovat, a to například vzhledem k průběhu výzkumu, při sběru dat nebo jejich analýze. Stejným způsobem se mohou měnit i předem zvolený výzkumný plán, který je upravován vzhledem k analyzovaným údajům. Při zpracování dat může i nadále probíhat sběr dalších dat, ověřování dostupných informací a zdrojů a následně výzkumník navrhuje teorii a popisuje získané informace a závěry ve výzkumné zprávě (Hendl, 2005).

### ***2.1.1 Metody sběru dat u kvalitativního výzkumu***

Výběr metody sběru dat se liší podle výzkumného designu, který jsme si pro výzkum zvolili. Cílem metody sběru v rámci kvalitativního šetření je zachytit svět očima účastníků výzkumu, popsat určitý kontext a zdůraznit procesy, jež tam probíhají a následně popsat data v zasazená v konkrétním pojetí (Hendl & Reml, 2017).

Miovský (2006, s. 141) udává několik základních metod získávání kvalitativních dat. Řadí mezi ně *pozorování, introspektivní a extrospektivní metody, interview (nestrukturované, polostrukturované, strukturované, fáze interview, vedení interview a techniky kladení otázek, praktické poznámky k provádění interview), skupinová interview a ohniskové skupiny, dále kvalifikovaný odhad či textové dokumenty jako zdroj kvalitativních dat, jiné typy dokumentů, metoda životní křivky, pohybové vyjádření, projektivní metody a psychosémantické metody.*

#### ***2.1.1.1 Hlubkový polostrukturovaný rozhovor***

Pro první část výzkumu byl zvolen hlubkový polostrukturovaný rozhovor. Rozhovor obecně je jedna z nejčastějších metod sběru kvalitativních dat, a to z důvodu, že umožňuje výzkumníkovi získat ty informace, které nezíská pouhým pozorováním. Přestože si pod



termínem *interview* vybavíme rozhovor, jehož cílem je získat informace, původní význam spočívá ve vzájemném vidění se nebo v setkání se (Berger, 2016).

V rámci rozhovoru dává výzkumník probandovi otázky a následně získává odpovědi. Nejčastěji probíhá tváří v tvář nebo méně často po telefonu. Rozlišujeme rozličnou škálu strukturovanosti rozhovorů – od vysoce strukturovaných rozhovorů, které připomínají ústní dotazník přes polostrukturované rozhovory, kde má výzkumník hrubý náčrt otázek až po zcela nestrukturovaný rozhovor (Hendl & Reml, 2017).

Rozhovor je metodou nestandardizovanou a *jeho prostřednictvím jsou zkoumáni členové určitého prostředí, určité specifické sociální skupiny s cílem získat stejné pochopení jednání událostí, jakým disponují jednotliví členové dané skupiny* (Švaříček in Švaříček & Šedřová, 2007, s. 159).

Polostrukturovaný rozhovor je považován za nejčastější typ – stojí totiž přesně mezi rozhovorem nestrukturovaným a strukturovaným. Využívá tedy výhod nestrukturovaného rozhovoru a dochází zde k eliminaci nevýhod rozhovoru strukturovaného. Otázky, které si výzkumník předem připraví, lze pokládat v různém pořadí, tedy tak, jak se k nim výzkumník spolu s probandem postupně a nenuceně dostává (Miovský, 2006).

V rámci takovýchto rozhovorů neznáma dochází k vyjadřování se o emočně citlivých tématech a záležitostech. Právě i z těchto důvodů je vhodná předchozí příprava výzkumníka. Je třeba poskytnout probandům uvolněnou atmosféru a prostor pro vyjádření a vysvětlení jejich pocitů (Hendl, 2005).

V rámci rozhovoru je důležitá předchozí příprava výzkumníka. U tohoto výzkumu bylo připraveno několik otázek a okruhů (viz příloha). Ostatní otázky se postupně odvíjeli podle odpovědí a informací získaných od jednotlivých účastníků výzkumu. Předem připravené otázky a okruhy vyplývaly z dříve nastudované teorie a zejména z vlastní zkušenosti s autorským čtením. Na začátku každého rozhovoru proběhlo informování účastníků výzkumu o celém projektu a jeho vyhodnocování, informace o jejich anonymitě a dalších etických aspektech, dále jsme požádali o souhlas s účastí ve výzkumu a o souhlas rozhovor nahrávat. Nejprve jsme volili otázky úvodní, základní, abychom navodili příjemnou a uvolněnou atmosféru. Poté jsme přešli k otázkám hlavním, které vycházely zejména z našich výzkumných otázek a průběžně jsme pokládali otázky doplňující, pokud proband odpovídal stručně apod. V závěru byla položena ukončovací otázka, u které se dokonce

v některých případech proband vrátil k otázkám hlavním, jindy bylo provedeno shrnutí ze strany probanda a rozhovor byl ukončen.

Vycházeli jsme tedy z obecného schématu rozhovoru a dodržovali jsme jeho jednotlivé fáze. Fází zahájení rozhovoru, která zahrnuje několik prvních minut, slouží k prolomení ledů a navození příjemné atmosféry pro rozhovor. Zároveň bychom zde měli probandovi poděkovat za účast ve výzkumu, seznámit ho s výzkumem, poučít o průběhu a nastínit etiku výzkumu. Následuje fáze generativních, hlavních otázek, které by měly být nepřímé a proband by z nich neměl mít ohrožující dojem. S touto fází se těsně prolíná fáze přímých otázek. Hlavní otázky podporují široké a otevřené odpovědi probanda, ovšem mnohdy se potřebujeme dostat i k specifickým oblastem informací a k tomu využíváme otázek direktivních. V poslední části rozhovoru se dostáváme k otázkám ukončovacím, které celý rozhovor uzavírají. Pomáhají nám celý rozhovor a v něm obsažené informace shrnout a uzavřít (Tracy, 2013).

#### ***2.1.1.2 Práce s existujícími dokumenty***

Tento typ sběru dat spočívá ve zpracování materiálů, které vznikly před zahájením výzkumu, tedy bez našeho aktivního přispění. Výzkumník přichází k jejich fixované podobě a nemá možnost podílet se na jejich vzniku. Takový dokument může mít jakoukoli formu a může jím být jakýkoli lidský výtvar (Miovský, 2006).

Rozlišujeme několik typů dokumentů, se kterými lze v rámci výzkumu pracovat. Příkladem mohou být osobní dokumenty, které původně měly sloužit k soukromým účelům (např. dopisy, zápisníky, deníky, ...). Dalším příkladem jsou dokumenty úřední (např. výroční zprávy, dokumentace práce studenta, ...) nebo data archivní. V neposlední řadě můžeme využít výstupy masových médií nebo virtuální data nacházející se na internetu (Hendl, 2005).

Písemné sebereflexe, které byly použity do této práce, byly taktéž napsány studenty před započítím výzkumu, neměli jsme možnost je ovlivnit. Výhodou tohoto typu dat je jeho množství a možnost porovnání s dalším typem dat (v našem případě s individuálními rozhovory). Jako nevýhodu vidíme fakt, že data jsou fixovaná a nevycházejí primárně z našich výzkumných otázek. Přesto je považujeme za významný zdroj dat.

## **2.1.2 Metody vyhodnocování a interpretace kvalitativních dat**

Získaná kvalitativní data je potřeba transformovat a následně interpretovat. Cílem je zde zachytit míru složitosti zkoumaných jevů. Hendl (2005, s. 223) popisuje kvalitativní analýzu a interpretaci jako *nenumerné organizování dat s cílem odhalit témata, pravidelnosti, datové konfigurace, formy kvality a vztahy*.

Cílem vyhodnocení a interpretace dat je tedy zpracovat data smysluplným způsobem a odpovědět na výzkumnou otázku. Většina dat, kterou máme k dispozici, je ve formě textu – např. přepisy rozhovorů, záznamy z pozorování, různé dokumenty apod. Podle Švaříčka a Šed'ové (2007) existuje něco jako univerzální způsob, jak přistupovat k analýze kvalitativních dat. V rámci tohoto přístupu nejprve provádíme otevřené kódování dat a následně na takto vytvořený základ aplikujeme různé analytické techniky, které se liší podle výzkumného designu a dalších okolností.

### **2.1.2.1 Otevřené kódování**

Otevřené kódování je součástí zakotvené teorie. Tu Strauss a Corbinová (1999, s. 14) definují jako *teorii induktivně odvozenou ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatímně ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů*.

V rámci otevřeného kódování se data rozebírají na jednotky, kterým se následně přidělí jména a s takto nově vzniklými úseky dále pracujeme, skládáme je novým způsobem. Pokud se na tento postup podíváme podrobněji, tak jednotkami mohou být např. slova, věty či odstavce a této jednotce přidělíme tzv. kód. Tento kód představuje jméno či označení původní jednotky (Švaříček & Šed'ová, 2007).

V praxi to pak může zpravidla znamenat vzít menší část dat a použít ji jako odrazový můstek pro naši analýzu. Každá naše poznámka reflektuje náš výklad daného úseku. Právě proto mohou dva výzkumníci danou sekvenci pojmenovat různým způsobem a vzniklé kódy se tak budou lišit. Některé poznámky mohou být zpočátku výrazně delší než ostatní. Pamatujme ovšem na to, že se jedná o prvotní analýzu a dané kódy se mohou v průběhu výzkumu pozměnit (Corbin & Strauss, 2015).

Po získání jednotlivých kódů je třeba si vytvořit seznam vzniklých kódů. S takto připraveným seznamem můžeme přistoupit k tzv. kategorizaci. To znamená, že kódy, které nám vzešly v rámci otevřeného kódování, seskupujeme podle podobnosti nebo jiných

souvislostí do kategorií. Postupně se nám tak vytváří hierarchie, která ovšem nemusí být konečná. V rámci dalších postupů se pravděpodobně budou kódy přesouvat či jinak měnit. Výsledkem tohoto procesu je určitá sada pojmů a kategorií, které mají zejména popisnou funkci a vytváříme prostor pro další kvalitativní postupy (Švaříček & Šed'ová, 2007).

#### ***2.1.2.2 Technika vyložení karet***

Po otevřeném kódování a vytvoření kategorizovaného seznamu kódů máme několik dalších možností, jak ve výzkumu pokračovat. Vybírat můžeme z velkého množství analytických strategií, jako je např. analytické závorkování, vytváření struktur a příběhů nebo námi vybraná technika vyložení karet.

Švaříček & Šed'ová (2007) považují tuto techniku za nejjednodušší nadstavbu nad otevřeným kódováním. Výzkumník uspořádává vzniklý seznam kódů a kategorie do určité linie a na jejím základě uspořádá text tak, že převypráví jednotlivé kategorie. Výzkumník ovšem nemusí použít všechny vzniklé kategorie – může vybrat pouze ty kategorie, které se v určité míře vztahují k jeho výzkumné otázce. Nutno ale podotknout, že vybrané kategorie spolu musí být nějak spjaté.

### **3. Výzkumné otázky**

Stanovení výzkumných otázek má pro výzkum zásadní význam. Udávají směr výzkumu tak, aby jeho výsledky byly v souladu s výzkumným cílem i problémem a zároveň udávají, kterým směrem výzkum vést (Hendl & Remr, 2017; Švaříček & Šedřová, 2007).

Pro tento výzkum byly zvoleny tři hlavní výzkumné otázky:

- 1. Jaká je motivace studentů k autorskému čtení?**
- 2. Jakým způsobem autorské čtení rozvíjí studenty?**
- 3. Jaké potřeby mají studenti v rámci autorského čtení?**

## 4. Výzkumný vzorek

Výběr vzorku byl rozdělen do dvou částí. Pro každou část výzkumného šetření byl zvolen jiný typ výběru. Subjekty výzkumu jsou studenti autorského čtení na Jihočeské univerzitě.

V první části výzkumu, u hloubkových polostrukturovaných rozhovorů, jsme zvolili jednu z nejčastějších metod výběru – výběr záměrný. Pro tento typ výběru je nutné stanovení relevantních znaků a vyhledání konkrétních účastníků, kteří toto splňují (Gavora, 2010; Miovský, 2006).

V našem případě bylo podmínkou absolvování alespoň třech semestrů autorského čtení na Jihočeské univerzitě. Toto kritérium bylo zvoleno z důvodu schopnosti hlubší sebereflexe studenta a všichni účastníci výzkumu s danou podmínkou souhlasili. Posléze bylo vybráno 7 studentů ( $n = 7$ ) – celkem 2 muži a 5 žen, ve věku od 22 do 35 let. Poměr mužů a žen jakožto účastníků rozhovorů odpovídá přibližnému rozložení v rámci autorského čtení na Jihočeské univerzitě.

V rámci druhé části výzkumu, u písemných sebereflexí, nebylo oproti první části zadáno žádné kritérium pro výběr. Proběhl zde tedy výběr vzorku podle metody totálního výběru a má sloužit jako porovnání výsledků oproti první části výzkumu. Celkem bylo vybráno 236 sebereflexí ( $n = 236$ ) a rozložení pohlaví zde bylo 198 ženy a 38 muži.

## **5. Etické zásady výzkumu**

Vyřádění k etickým aspektům výzkumu by dnes měla obsahovat každá kvalifikační práce. Etické zásady výzkumu jsou důležité z několika hledisek. Tím základním je ochrana účastníků výzkumu, ale i ochrana samotného výzkumníka a dále je zde rovina vlivu výzkumníka na jednotlivé subjekty a jeho zpětné ovlivnění (Miovský, 2006; Švaříček & Šed'ová, 2007).

V rámci této práce je výzkum rozdělen do dvou hlavních částí – rozhovory a sebereflexe.

### ***5.1 Etické zásady při zpracování rozhovorů***

V rámci tohoto výzkumného šetření bylo osloveno několik studentů a všichni se rozhovorů účastnili zcela dobrovolně s možností kdykoli rozhovor ukončit. Všem zúčastněným byly před zahájením rozhovoru sděleny potřebné informace o výzkumu i o průběhu rozhovoru a byla jim zaručena absolutní anonymita, tedy že je nebude možné z výsledků práce, jakkoliv identifikovat. Jejich informovaný souhlas byl nahrán na diktafon před započítím samotného rozhovoru – zde souhlasili nejen s rozhovorem a jeho následným zpracováním, ale i s nahráváním na diktafon.

Následně jsme provedli doslovný přepis rozhovorů a provedli analýzu podle výše uvedených kvalitativních postupů. Příklad přepisu rozhovoru je uveden v příloze této práce.

Rozhovory jsme prováděli od září 2015 do června 2016. Zvolili jsme pro ně neutrální prostředí, které bylo příjemné zejména pro probandy, výběr byl ponechán na nich. Délka rozhovorů se lišila, zpravidla trvaly šedesát až devadesát minut a základní okruhy rozvoru opět uvádíme v příloze.

Při zpracování dat jsme jednotlivým účastníkům přiřadili náhodná jména – Alexandra, Běla, Ctibor, Dita, Ester, František a Gréta. Dále byly v rozhovoru pozměněny osobní údaje a údaje, podle kterých by mohlo dojít k identifikaci probandů. Zachováno bylo pouze genderové rozdělení na muže a ženy.

## ***5.2 Etické zásady při zpracování sebereflexí***

V rámci výše zmíněných předmětů píší jednotliví autoři na konci kurzu sebereflexi. Psaní sebereflexí je založeno na dobrovolnosti a je na autorech, jak psaní sebereflexe pojmu. Právě proto, že se jedná o dramatický proces, počítají autoři s jejím zveřejněním.

Sebereflexe pro tento výzkum byly vždy sesbírané instruktorem daného kurzu. Pro tuto práci jsme zvolili sebereflexe z let 2012 – 2016 a všechny byly ponechány ve své původní formě a zpracovány obdobně jako přepisy rozhovorů. Slouží zde zejména ke komparaci s výsledky rozhovorů.

V rámci zachování anonymity jednotlivých autorů zde vždy uvádíme jako zdroj sebereflexi a rok jejího napsání.



## 6. Výsledky

Následující kapitola je rozdělena do několika částí. V té první jsou popsány kódy, kategorie a výsledky hloubkových polostrukturovaných rozhovorů. Ve druhé části popisujeme výsledky analýzy studentských sebereflexí a v rámci poslední části jsou předchozí výsledky komparovány. U jednotlivých kategorií slouží k doplnění přímé citace z rozhovorů a sebereflexí, což umožňuje komplexnější náhled na výsledky analýzy.

### 6.1 Rozhovory

Na úvod bychom zde rádi připomněli, že u těchto rozhovorů bylo zvoleno kritérium v podobě absolvování alespoň třech semestrů autorského čtení na Jihočeské univerzitě, což podstatným způsobem ovlivnilo výslednou analýzu dat. Přepisy rozhovorů byly analyzovány pomocí otevřeného kódování, kdy byl text rozdělen na segmenty a tyto pak byly označeny kódem. Kódy byly následně seskupeny do kategorií. Celkem bylo sestaveno 22 kategorií a přehledně je můžeme vidět v následující tabulce, kde jsou kategorie seřazené podle míry četnosti.

**Tabulka 1 - Rozhovory: vzniklé kategorie**

1. Rozvoj
2. Návrat k textům
3. Obavy ze svobody
4. Obavy z reakce publika
5. Terapeutický efekt
6. Potřeba fundované zpětné vazby
7. Psychosomatická kondice
8. Svoboda
9. Potřeba konstruktivní kritiky
10. Potřeba důvěry a bezpečí
11. Změna uvažování
12. Adrenalin
13. Proces ověřování
14. Nervozita
15. Texty do šuplíku
16. Sebereflexe jako způsob utřídění myšlenek
17. Sebevymáčení
18. Nadhled
19. Text jako artefakt
20. Způsob komunikace
21. Osobnostní bloky
22. Relaxace

### **6.1.1 Rozvoj**

Do této kategorie jsme zahrnuly kódy jako např. rozvoj, kontinuální rozvoj, rozvoj na základě sebereflexe, zpětná vazba jako možnost rozvoje a setkali jsme se s nimi v každém z rozhovorů. Máme za to, že od této kategorie se odvíjí většina kategorií ostatních. Účastníci autorského čtení hodnotí jeho přínosy po několika semestrech jako rozvíjející. Někdy se v oblastech rozvoje shodují, jindy vidí studenti rozvoj své osobnosti v trochu odlišných oblastech.

Studenti nejčastěji vnímají rozvoj jako např. víru v sebe, v život, autorské čtení jim dává naději či vyšší sebevědomí. Většina z nich také popisuje, že má po tomto osobnostním rozvoji touhu a že pociťují paralelní rozvoj v rámci autorského čtení (např. se zvyšuje jejich psychosomatická kondice) i v osobním životě.

Ctirad vnímá rozvoj v rámci autorského čtení jako chvíli, *kdy se člověk najednou učí jiným způsobem hospodařit s časem, s pozorností, s vlastním textem a na ty vlastní texty začíná být i jakoby milejší.*

Alexandra popisuje, jak jí autorské čtení dalo *možná větší odvahu. Odvahu otevřít se, nebát se. Získala jsem pocit, že jde vlastně všechno a že v tom je ta určitá svoboda, že mohu napsat cokoli a nebát se (...) Hned, jak jsem odcházela, tak jsem cítila, že to dokážu, takže mi to do mého života dalo to vědomí, že na to mám.*

Podobně se na to dívá i Gita: *To překonání se. To je prostě hrozně důležité, že vlastně překonáš ten svůj strach a ten stud, co v sobě máš tím, že prostě jdeš na ten plac a to, že si to přečteš (...) To tě nějakým způsobem vede k tomu sebepoznání a k tomu vyššímu sebevědomí, že vlastně víš, že na to máš, k té mohoucnosti.*

Studenti, kteří za sebou již měli některou z praxí v rámci oboru učitelství, pociťovali taktéž rozvoj v rámci výuky svých žáků a studentů. Popisují to jako větší jistotu při výuce samotné, jejich výklad je klidnější, srozumitelnější a jsou na sebe méně přísní (tzn., že jsou časem schopni akceptovat vlastní „neúspěchy“).

### **6.1.2 Návrat k textům**

Taktéž o návratech k textům hovoří všichni dotázaní studenti autorského čtení. Tato kategorie zahrnuje kódy jako například návrat k textům, zraní textů, zpětné zpracování textů, návrat k textům jako zpětný pohled na život či návrat k textům jako motivace.

O návratech k textům a o tom, jak ji ovlivňují, hovoří Běla takto: (...) *že se k tomu můžu vrátit a nějaké věci si uvědomit, které bych jinak zapoměla nebo někam vytěsnila. Ale protože jsou na tom papíře, tak se s nimi mohu znovu seznámit.*

V trochu odlišném směru o návratech hovoří František: *No, určitě vracím. Minimálně třeba vždycky, jak jsem četl na tom čtení, tak potom jsem se k nim vrátil a takové ty pasáže, kde padla nějaká kritika, tak nad tím jsem třeba zpracoval. (...) K těm textům se vracím nejen na základě podnětů z té zpětné vazby, ale i sám od sebe.*

### **6.1.3 Obavy ze svobody**

Všichni respondenti, až na jednoho, prožívali ve svých začátcích obavy ze svobody. Právě z důvodu volného zadání, kdy jedinou instrukcí je „napište text“, mají studenti obavy z veřejného čtení, které zpravidla po prvním čtení začnou opadávat. Studenti se děsí svobody, kterou zde mají a otevřeného prostoru. Zároveň se zmiňují o potřebách jistoty, pevných hranic, pravidel a přesných požadavků, které zde úplně nenacházejí.

Tyto obavy popisuje Edita: *Působilo to na mě hrozně. Já jsem chtěla dostat téma, napiš o Vánocích, tak napíšu o Vánocích nebo napiš, jak piješ Fantu, tak jako napíšu o tom. A teď mám napsat cokoliv? Jako fakt cokoliv? Bylo to dost divný. Člověk tam nevěděl.*

Podobně to cítí i Alexandra: *No, tak ze začátku jsem vůbec nevěděla, co mám psát. Bylo to takové, že jsem si vzala papír, tužku a byla jsem tehdy rozhodnutá, že napíšu něco svého, že mám tedy tu svobodu. Bylo to ale hrozně těžké.*

### **6.1.4 Obavy z reakce publika**

Podobně, jako má většina autorů počáteční obavy ze svobody, pociťují obavy z reakce publika. Někdy dokonce očekávají negativní reakce ostatních. Obávají se odsouzení či nepřijetí, pociťují méněcennost vlastního textu.

Přesně takto to popisuje například František: *Největším stresem tam pro mě byla reakce těch lidí. Jako jestli se jim to bude zamlouvat (...) I když jsem asi nečekal žádnou velkou kritiku, ale záleží mi na těch lidech.*

### **6.1.5 Terapeutický efekt**

U valné většiny autorů jsme se setkali s terapeutickým efektem u určitých textů. Stává se tak v případě psaní v náročných obdobích, při hledání odpovědí skrze texty. Texty často závisí na aktuálním psychickém či emočním rozpoložení autora. Autoři zde propojují

emoce s textem, vyjadřují je skrze texty a někdy se jim daří emoce uvolnit na základě přečtení textu. Zejména u těchto textů se setkáváme s obavou z reakce publika a celkově autoři očekávají negativní reakce jako je odmítnutí nebo nepochopení. Výjimkou není ani schovávání osobních zážitků a strastí za třetí osobu – o tom jasně hovoří Dita: *Oni byly ty texty hodně osobní, ale já jsem se to docela rychle začala učit obalovat (...) Zároveň jsem z toho ale nechtěla dělat zpovědnici, tak jsem je velmi rychle začala stylizovat jako různé alegorie nebo metaforické příběhy.*

Podobně o tom hovoří Alexandra: *Většinou nebo občas mám takové to, že když mě něco souží, tak mám potřebu to ze sebe vypsát nebo to někam vypustit, takže třeba napíšu text.* Podobně to má i Běla: *Protože já tam třeba opravdu dokážu vypsát všechno, co cítím (...) když si to přečtu, tak mi to nějakým způsobem udělá dobře (...) Asi mám pocit, že kdybych tohle někomu říkala, že se potřebuju vypovídat a že kdybych to někomu říkala, tak je to prostě fakt divný. Pro mě je to tak, že už prostě potřebuju odplavit ty pocity a emoce a myšlenky ven, a proto to dám na papír.*

#### **6.1.6 Potřeba fundované zpětné vazby**

Obecně lze říci, že zde autoři potřebují zpětnou vazbu. Jde jim o to, jestli je jejich text sdělný a jestli s nimi text něco dělá. V rámci zpětné vazby pak nepotřebují dostávat kvantitativní informace, ale ty kvalitativní. Jedná se o zpětnou vazbu založenou i na vlastní zkušenosti a řada respondentů se shoduje na tom, že čím déle na autorské čtení chodí, tím fundovanější zpětná vazba je.

O fundovanosti zpětné vazby hovořila Gita následovně: *(...) Jak tam lidi chodí už hrozně dlouho, tak ty zpětné vazby jsou fakt upřímné, mi přijde. (...) Lidi se nestydí říct, že tohle bylo slabší, tady to bylo lepší, jo, rozebrat ten text nebo spíš ten přednes v tom, jak to fakt bylo. (...) Všichni, co tam čtou, tak už taky tu zpětnou vazbu vnímají opravdu jako zpětnou vazbu, a ne jako nějakou kritiku.*

#### **6.1.7 Psychosomatická kondice**

V rámci rozhovorů jsme se celkem čtyřikrát setkali s tématem psychosomatické kondice. Každý z probandů ji vysvětloval vlastními slovy a dával do souvislosti s dalšími aspekty, které se týkaly autorského čtení, eventuálně dialogického jednání. Nejčastěji ji pak dávali do souvislosti s nervozitou, respektive s mírou nervozity – čím větší měli psychosomatickou kondici, tím menší nervozitu pociťovali.

Takto to popsala Gita: *Jako vím, že jsem byla hrozně nervózní, to jsem ale vždycky, to ale asi souvisí s tou kondicí. Teď se dokážu víc uklidnit, ale ta nervozita je pořád a spíš jako se pamatuji, že jsem to brala s takovou lehkostí. (...) Nějaké vnitřní ambice toho, že by to mělo být dobré, tak člověk prostě má. Je dobré, ne že bych to teď neměla, ale už se nad to dokážu povznést. Jako že když píšu nebo když to tam čtu, tak už se spíš soustředím na ten projev toho, abych si to užila, jak si to přečtu a ne to, jestli je to dobré nebo ne.*

### **6.1.8 Svoboda**

Autoři nejsou omezováni tématem, rozsahem ani formou textu. To jim dává možnost projikovat do textu úplně cokoliv. Zpočátku se mnoho autorů právě této svobody děsí, ovšem později ji vítají. Najdou se i tací, kteří svobodu a absenci hranic vítají od začátku.

Takto to měl od začátku i František: *(...) Tady jsem z ničeho nic zjistil, že píšu sám od sebe. A že mě k tomu nikdo nenutí. Můžu si vlastně dělat, co chci. Můžu psát, o čem chci, to mě na tom asi bavilo, no a baví.*

Podobně to měla i Běla: *Mně to, že nejsou žádné instrukce a zadání, přišlo poněkud zvláštní, ale hrozně se mi to líbilo. To mi hrozně vyhovovalo, ale stejně jsem sklouzávala k útvaru, k nějaké úvaze, někam to stejně padá. Ale jak je to pro někoho bez zadání těžké, tak mně to ani moc problémy nedělalo.*

### **6.1.9 Potřeba konstruktivní kritiky**

U většiny autorů z rozhovoru vyplývá, že zpětnou vazbu chápou jako konstruktivní kritiku a zdůrazňují její potřebu. Začátečníci bývají občas na zpětnou vazbu přecitlivělí a sami ji podávají velmi stručnou a obecnou. Pokročilí čtenáři ji chápou jako možnost rozvoje a motivaci k dalšímu psaní.

K tomuto tématu se opět výstižně vyjádřila Běla: *Pak jsem pochopila, a to i z toho svého čtení, že ona potěší i kritika. Některé věci totiž potřebuješ slyšet, protože ti nedojdou. Tak jsem si pak uvědomila, že by občas bylo dobré, když tam občas něco je, to prostě říct a třeba mi to ten druhý člověk vysvětlí nebo tak a budu tomu pro mě mnohem líp rozumět.*

Podobně k tomu přistupuje i Alexandra: *Baví mě, když se k tomu někdo opravdu vyjádří, kdy neřekne jenom jo hezký, ale když řekne něco víc, třeba co mu to připomíná nebo nějakou asociaci nebo i to, že mám číst pomaleji nebo víc nahlas. Myslím, že je to hodně důležité.*

### **6.1.10 Potřeba důvěry a bezpečí**

Autoři většinou hovořili o potřebě přijetí, vzájemné důvěry a bezpečí. Je to kvůli tomu, že chodí tzv. s kůží na trh. Jdou přečíst něco ze své tvorby, mnohdy velmi osobního. Potřebují cítit přijetí publikem, tedy že cokoliv napíší, publikum přijímá, to je pro ně ohromná motivace a povzbuzení k dalšímu psaní a čtení. Takto to hodnotí Běla, která říká, že *je pro mě důležité to, že se cítím bezpečně mezi vámi a že si tam v podstatě přečtu takřka cokoliv.*

S touto kategorií souvisí i otevřená atmosféra a její potřeba. Cítí to tak i František: *Hodně záleží na té atmosféře, která na tom předmětu je. Rozhoduje tam i taková důvěra, že já jsem ochotný něco před těmi lidmi přečíst, něco před nimi udělat a nestydím se, a naopak čekám od nich takovou tu otevřenost.*

Přiřadili jsme sem i kódy týkající se sounáležitosti a pocitu sounáležitosti. Je to vlastně vědomí toho, že jsou na tom všichni stejně. Každý z autorů je v publiku, ale i on bude číst. Je zde potom atmosféra, že se autoři vzájemně neshazují, zbytečně nekritizují, neboť vědí, že ani jim by to nebylo příjemné a že se takových reakcí obávají. I z toho důvodu se zejména podporují. O tom hovoří třeba Edita: *Asi takový ten pocit, že to vlastně není až tak trapné, když všichni sedí, mlčí nebo zatleskají. Nikdo neřekne ty vole. To mě tam trošku motivuje.*

Podobně to hodnotí i Alexandra: *Taky si myslím, že mě na tom baví to, že to dělám s touhle skupinou lidí, kteří mi jsou sympatický a hlavně to, že nás tam něco spojuje, takže to pro mě je nejen to, že se tam chci nějak realizovat, ale je to i o tom, že děláme něco dohromady a je to hrozně hezký zážitek.*

### **6.1.11 Změna uvažování**

Větší polovina autorů se zmínila o tom, jak se po nějaké době proměnilo jejich vnímání okolního světa. Popisují, jak již autorské čtení či dialogické jednání nelze zcela oddělit od jejich osobního života, začíná to být součástí jejich osobnostní struktury, a jak začínají uvažovat autorsky. Můžeme tedy říci, že mají autorský pohled v denním životě.

Tuto změnu popisuje Edita: *Člověk potom víc kouká kolem sebe. Co by tam tak asi mohlo být, o čem by se dalo napsat. Dívání se okolo, dívání se jinak, snažíš se často chytat nějaké signály, nějakou záchrannou větev, abys něco napsala.*

Podobně to má i Dita: *Mám neodolatelnou chuť to udělat (napsat text, pozn.). A ničím si tu chuť nenechám zkazit, ta chuť už je tak silná, že to prostě napíšu. Ať už před usnutím, kdy*

*hledám u postele papíry jakéhokoliv druhu nebo v autobusu, když se nad něčím zamyslím a mám dojem, že to má cenu zapsat nebo ve škole, když mě třeba úplně neinspiruje to, co tam zrovna poslouchám, tak taky občas píšu.*

### **6.1.12 Adrenalin**

Někteří autoři hovořící o své motivaci k autorskému čtení zdůrazňují adrenalin, který při čtení zažívají a jeho potřebu, kterou po určitém čase pociťují. Tento motiv se pro ně stává hlavním a podporuje je v další tvorbě a experimentování. Po čase, kdy si jsou v určité oblasti celkem jistí, snaží se objevovat další hranice a mezníky své tvorby, aby znovu pociťovali právě potřebovaný adrenalin. Takto to prožívá třeba Gita: *(...) takový ten moment aach, já to teda moc nedovedu popsat slovy, ale možná až vzrušení z toho, že si něco přečteš, že něco zveřejníš, nějaký svůj počín a je to prostě zajímavé. (...) No a potom při tom veřejném čtení, to je zase úplně, to je prostě vzrušení jako blázen.*

Podobně to hodnotí i Dita: *Je to takové tvůrčí vytržení. Je v tom hrozně moc adrenalinu, i když jenom sedíš u papíru a píšeš, čmáráš.*

### **6.1.13 Proces ověřování**

Pro autory je veřejné čtení svým způsobem nadprahový zážitek a následně potřebují ujištění, že mohou znovu. Pro autora je to takový zážitek, kde mu jde v podstatě jen o to, aby to veřejné vystoupení „přežil“. Velmi často nejsou studenti ani schopni tyto prvotní zážitky verbalizovat. Pro studenta tak nastává proces ověřování, kdy potřebuje určité úsilí vydržet u veřejného vystupování.

U studentů se často setkáváme s tím, že zpočátku mají tendenci se svými texty publiku zejména zalíbit nebo ostatní pobavit. Následuje etapa, kdy se student tzv. hledá – hledá své téma nebo styl a vše směřuje k experimentování a hře. Zde již autor vnímá čtení jako formu hry a experimentuje s textem – jak text funguje s ním a s lidmi, kterým ho čte.

Toto hledání popisuje třeba František: *Možná jsem byl i skoro radši, že nemáme žádné zadání, že nejsou žádná omezení. Ten začátek byl těžký, než si člověk najde takové to své téma nebo něco, o čem by jako začít psát.*

Tento proces popisuje i Edita: *Na začátku to byly takové ty opatrné texty, které nikoho neurazí nebo nijak extrémně nevyčuhují z toho kolektivu a pak se člověk tak nějak otrká a přišlo mu najednou normální přečíst, co napsal nebo co ho napadlo. Jeden přečetl*

*pohádku, druhý vyprávění z hospody, třetí úplně imaginární příběh, který nedává smysl, další básničku (...).*

#### **6.1.14 Nervozita**

Snad každý autor se setkal, alespoň ve svých začátcích, s nervozitou v alespoň malé míře. Autoři zpočátku nevědí, co je čeká, jak na jeho tvorbu bude reagovat publikum a zda jeho text bude či nebude sdělný. Základním prvkem jejich nervozity je také fakt, že dnes již mnoho studentů není zvyklých číst nahlas, zejména pak něco svého. Nervozita se zde nejčastěji projevuje rychlým tempem čtení, červenáním, přeroknutím. Každému z autorů trvá jinak dlouhou dobu, než se jim podaří nervozitu odbourat nebo se s ní alespoň naučit trochu pracovat.

Někteří autoři, například František, pojmají nervozitu jako další incentivu pro svou další tvorbu: *Stále jsem nervózní, ale takové to lechtání v podbřišku, mě to najednou hrozně baví a hrozně to jako potřebuji prostě cítit. Určitě jsem zpomalil. Snažím se teď nějakým způsobem pracovat na tom hlase, aby to teda vyznělo, aby se do toho lidé dokázali vcítit.*

S nervozitou se potýkala i Běla: *No, problémy s dýcháním, já jsem tak nějak vyhrkala. (...) Snažila jsem se to mít co nejrychleji za sebou a trošku natlakovaná. (...) To prožívání se nijak extra nezměnilo.*

Nervozita provází celou dobu i Gitu: *Jako vím, že jsem byla hrozně nervózní, to jsem ale vždycky, to ale asi souvisí s tou kondicí. Ted' se dokážu víc uklidnit, ale ta nervozita je pořád a spíš jako se pamatuji, že jsem to nebrala s takovou lehkostí.*

#### **6.1.15 Texty do šuplíku**

Texty do šuplíku jsou zvláštním druhem textů, se kterým jsme se setkali u poloviny respondentů. Jsou to texty, které autoři napíší, ale z nějakého důvodu je nečtou a ukládají si je. Někdy je nečtou vůbec, někdy po určitých úpravách a někdy je nechávají dozrát.

O tomto vypráví například Edita: *Mám je tam. Většinou vzniknou takové texty, že si text napíšu, uložím si ho do počítače s tím, že ho mám pro sebe a možná časem z něho něco vznikne. Ale většinou ho uložím a časem si řeknu, že by to chtělo nějakým způsobem přepsat a pak už ho třeba přečtu. Mám třeba nějaké, které jsem postupně neuveřejnila, ale postupem času, když už to ve mně vyzraje, tak ho dokážu i zveřejnit.*



Běla se také má takové texty a zamýšlela se nad tím, co by se vlastně stalo, kdyby takový text přečetla: *Přežila bych. Přežila bych, ale nevím, jak by se na mě dívalo to okolí. Myslím, že by se nic tak zásadního nestalo. Byl by to adrenalin jako vždycky, ale že by byl nějaký rozdíl mezi tím, když čtu normálně, tak to asi ne. Asi ne? Asi by to stejně zase přešlo. Odžiješ si to tam, vynervuješ se tam a pak si jdeš sednout, máš to za sebou, a tak si říkáš no tak jo, no, tohle úplně nasedlo nebo tohle bylo trošku lepší.*

Podobnou zkušenost má i Alexandra, se kterou jsme rozebíraly témata těchto textů: *No tak o lásce a rodině, vlastně o vztazích. O nešťastných vztazích. Nečtu je, protože je to moje soukromí a nemám ještě nějak odvalu to zveřejnit.* Stejně jako u Běly, i Alexandry jsme se dotázali, co by se mohlo stát, kdyby přeci jen takový text přečetla. Odpověď byla velmi podobná: *No asi by to vůbec nevadilo. Tím, že je to něco ze mě, tak by to třeba někomu mohlo připadat, třeba by si tam taky něco našel. Asi by se nic nestalo, bylo by to dobré, ale to vědomí, že je to moje citlivé téma, tak je to takové udržování nějaké hranice.*

#### **6.1.16 Sebereflexe jako způsob utřídění myšlenek**

Jak jsme psali již dříve, sebereflexe je součástí zdárného ukončení předmětu. Opět zde není žádné zadání, požadavek na rozsah a podobně. U pokročilých čtenářů, kteří často chodí mimo svůj rozvrh, bez nároku na kredity, jsou sebereflexe nepovinné a je na nich, jak často si je píšou. Většina autorů po čase dospěje k tomu, že v rámci celého tohoto procesu sebereflexe psát potřebují. Jsou jim motivací a možností dalšího posunu a rozvoje. Zpočátku bývají sebereflexe řekněme obecnější. Souvisí to s tím, že studenti mají problém vůbec zformulovat zážitky z autorského čtení. Později v nich student podává svědectví o tom, co se v něm odehrává.

O svých začátcích se rozpovídala Běla, kterou jsme se zeptali na její první sebereflexi: *No tak to právě ani moc nebyla sebereflexe. To bylo spíš takové zhodnocení kurzu nebo semináře. Spíš to bylo takové popsání toho, co se dělo. Ale těch pocitových věcí tam moc nebylo. Bylo to spíš takové jako mlátilo mi srdce, nemohla jsem se nadechnout, četla jsem rychle ... A takové popisné.*

Srovnání svých začátků a současnosti se pokusila Alexandra: *Ty první sebereflexe vypadaly tak, že jsem spíš psala o tom, jak to probíhalo, co jsem tam cítila. (...) Takže jsem asi reflektovala to, co se mi honilo hlavou, co to se mnou dělalo, s tělem, jak mi bušilo srdce a tak. (...) Ted' už nepišu sebereflexe tak často (...) většinou píšu nějaký dialog mezi sebou – říkám si tam, že si to snažím nějak pochválit, pak si tam napíšu další hlas, který mi*

*to zkritizuje a pak se to dá dohromady a nějak si to srovnám v to, že se těším na další pokračování a zase děkuju.*

Dita zase chápe sebereflexi jako to, že najednou sleduješ nějakou linii příběhu, která vlastně částečně ovládá tebe a ty jí už moc nevládneš. Podobně se na to dívá i Gita: *Je fakt dobré to napsat a potom si to třeba přečíst za tři měsíce. Jsem zvědavá, když si to přečtu po roce nebo po dvou, co tam vlastně bude. (...) Tím, jak si to přečteš a vidíš, jaký člověk byl nebo jak to vnímal, tak si potom, mě osobně to pomáhá v tom, že si uvědomím aha, takže teď jsem dál.*

### **6.1.17 Sebevyjádření**

Spolu se svobodou souvisí kategorie sebevyjádření. Byť z toho má skupina autorů zpočátku obavu, pokročilejší autoři vítají možnost sebevyjádření, sebeprezentace. Možnost publikovat něco svého, co vychází z jejich nitra a je to pouze jejich.

František to dokonce chápe jako to, co ho k autorskému čtení vedlo nejvíce: *Tak ten způsob, že jsem ve způsobu vyjádření. (...) Že se můžu nějakým způsobem vyjádřit a prezentovat to lidem.* Podobně to vnímá i Gita: *(...) vzrušení z toho, že si něco přečteš, že něco zveřejníš, nějaký svůj počin a je to prostě zajímavé.*

### **6.1.18 Nadhled**

U některých autorů jsme se setkali s postupným získáním nadhledu při čtení vlastních textů. Bylo to u těch pokročilejších, kteří se čtení věnovali alespoň 3 roky. Za tu dobu prošli dlouhou cestou a proměnilo se i jejich prožívání při čtení. Popsali, že se více soustředí na hru, více si čtení užívají. Méně se zaměřují na okolí, na publikum, aby je pobavili, a píšou a čtou hlavně pro sebe a snaží si čtení více užívat.

O tomto se rozpovídala například Gita: *Už se spíš soustředím na ten projev toho, abych si užila to, jak si to přečtu a ne to, jestli je to dobré nebo ne. (...) Hlavně, aby to bavilo mě. (...) To je právě o tom nadhledu, jak jsem o tom mluvila. Teď už s tím víc hraju a už se tolik nebojím. (...) Prostě si to víc užívám, takže si víc hraji s těmi slovy a už v sobě nemám takovou tu tenzi.*

### **6.1.19 Text jako artefakt**

Pokud dojde na diskuzi a srovnání autorského čtení a dialogického jednání, tak respondenti, kteří mají většinou zkušenosti s obojím, uvádějí, že autorské čtení je pro ně v určitém ohledu snazší. Je to z toho důvodu, že zde mají text, který si jednak mohli

přichystat doma a že si při čtení mohou za tento text schovat. O tento artefakt se mohou při čtení opřít – můžeme to tedy svým způsobem pokládat za ty hranice, které jim zde jinak chybí a které jim dodávají potřebnou míru opory. Experiment tudíž probíhá pouze v prostoru, který si autor předem připravil, a to mu pomáhá vydržet.

O tomto hovoří třeba František: (...) *A vlastně i při tom čtení jsem si uvědomoval, že tam sedí, že mě pozorují. Úplně jsem cítil ty jejich pohledy a měl jsem takovou tendenci se schovat za ten papír.*

#### **6.1.20 Způsob komunikace**

Určitá skupina autorů se shodla na tom, že autorské čtení či zpětná vazba, kterou dávají během čtení je pro ně určitým způsobem jistý druh komunikace se světem. Umožňuje jim vyjádřit to, co jindy nedovedou nebo si v každodenním životě netroufnou.

O tom se podrobněji zmínila Dita: *Ten psaný projev je do jisté míry takový univerzální sdělovací prostředek, kterým můžeš komunikovat se světem i jinak než běžným způsobem, slovy, mluvenou řečí. A hlavně můžeš vyjádřit daleko víc, než bys byla schopná vyjádřit v běžném hovoru.*

Podobně to vnímá i Běla: *Pro mě je tam samozřejmě ta přidaná hodnota toho, že lidi okolo to vnímají a já s nimi nějakým způsobem komunikuji, jinak než třeba my dvě teď. Ale komunikuju.*

#### **6.1.21 Osobnostní bloky**

Přestože není žádné zadání textů, můžeme napsat naprosto cokoli a podle instruktora kurzu čím je to „hloupější“, tím je to lepší, většina z nás má kdesi v hlavě vlastní limity pro to, co sami považujeme za sdělné a pochopitelné pro publikum. Tyto limity nás zpočátku velmi omezují a na nás je tyto hranice postupně posouvat a experimentovat. Již ze základní školy si přinášíme spoustu bloků, se kterými jsme se postupně setkali. Nejčastěji pramení z hodin českého jazyka a konkrétně z psaní slohových prací. Často zde pak autoři mají dojem, že text musí být moudrý, měl by mít konkrétní strukturu – tedy úvod, stať a závěr. Zde je pak na autorech tyto bloky postupně odbourat.

Rozpovídala se o tom Běla: (...) *Může to být cokoliv, ale nebyla jsem si u nich jistá, jestli je to pro někoho zvenku pobratelné. Už jsem si říkala, že něco takového už se asi nedá úplně číst. Přestože se podle zadání dá číst cokoliv, ale přece jenom nějaké vnitřní limity asi máš.*

### **6.1.22 Relaxace**

Větší polovina dotázaných autorů považuje autorské čtení za druh relaxační metody. Nejen okamžik, kdy sami čtou, ale dobu, kdy text píší nebo poslouchají texty ostatních. To vše jim přináší pocit uvolnění a odreagování. Takto to vidí například Gita: *Pro mě je to taková a dlouho byla, meditace v prostoru, že mi to i hodně zvedlo sebevědomí.*

### **6.2 Rozhovory a výzkumné otázky**

Díky výše uvedeným a popsaným kategoriím jsme schopni zodpovědět dříve položené výzkumné otázky:

#### **1. výzkumná otázka: Jaká je motivace studentů k autorskému čtení?**

Motivaci u dotázaných studentů autorského čtení můžeme rozdělit na motivaci k další autorské tvorbě a čtení a na motivaci týkající se jejich osobnosti či osobního života. Oba tyto typy zahrnuje možnost rozvoje v rámci autorské tvorby, neboť to motivuje studenty nejen k další tvorbě, ale i do osobního života. K další tvorbě je pak pobízí návrat ke svým textům, zpětná vazba, a to zejména ta fundovaná a konstruktivní kritika v rámci zpětné vazby. Motivací do osobního života jim pak je prožívaný adrenalin, schopnost překonávat nervozitu a možnost sebevyjádření a sebe prezentace.

#### **2. výzkumná otázka: Jakým způsobem autorské čtení rozvíjí studenty?**

Na výzkumnou otázku týkající se rozvoje osobnosti se dozvídáme odpověď zejména v rámci první kategorie s názvem rozvoj. Můžeme říci, že studenti pociťují rozvoj skrze tuto disciplínu nejen v rámci autorského čtení, ale i v rámci osobního života. V rámci autorského čtení se učí zpomalit své tempo čtení, pracovat se svou nervozitou, experimentovat s texty a zvyšuje se jejich psychosomatická kondice. V rámci osobního života pak pociťují vyšší sebevědomí, větší odvalu, umí lépe překonávat strach. Zvláštní kategorií jsou pak studenti pedagogiky, kteří pociťují jistou míru rozvoje i v rámci svých pedagogických praxí. Zde umí lépe hospodařit s pozorností, s časem a lépe akceptují vlastní neúspěchy. U některých autorů se dokonce mění vnímání každodenní reality, na kterou nazírají více „autorsky“.

#### **3. výzkumná otázka: Jaké potřeby mají studenti v rámci autorském čtení?**

U studentů autorského čtení se setkává s celkem jasně vymezenými potřebami. Mezi počáteční potřeby řadíme potřebu hranic, jistoty a pravidel, které zde v rámci svobody

nebývají až tak naplněny. Zato jsou výborně kompenzovány potřebou důvěry a bezpečí, jež zde bývají naplněny. Dále studenti považují za potřebnou fundovanou zpětnou vazbu a konstruktivní kritiku, čímž se opět dostáváme k tématu rozvoje jejich osobností.

### **6.3 Sebereflexe**

U studentských sebereflexí nebylo zvoleno žádné kritérium. Zahrnujeme zde tedy i studenty, kteří za sebou mají první semestr autorského čtení. Tato část slouží jako komparace k analyzovaným rozhovorům. Celkem bylo sebráno 236 sebereflexí, přičemž 31 sebereflexí bylo vyřazeno. Důvodem vyřazení byl nic nevypovídající obsah, kdy se studenti vyhýbali sebereflexi a namísto toho se zaměřili například na popsání sylabu předmětu a jiné obsahy. Sebereflexe jsme ponechali v původní verzi a nijak jsme se je neupravovali. Stejně jako polostrukturované rozhovory byly analyzovány metodou otevřeného kódování a vzniklé kategorie jsou popsány metodou vyložení karet. Výsledkem je 14 kategorií, které jsou opět seřazeny podle míry četnosti.

**Tabulka 2 - Sebereflexe: vzniklé kategorie**

1. Rozvoj
2. Obavy z reakce publika
3. Nervozita
4. Pozornost
5. Strach ze svobody
6. Osobnostní bloky
7. Svoboda
8. Výzva
9. Podpora
10. Terapeutický efekt
11. Změna motivace
12. Sebevyjádření vs. strach ze sebevyjádření
13. Otevřená atmosféra
14. Texty do šuplíku

Níže vyjmenované kategorie obsahují obdobné kódy, jako stejně pojmenované kategorie u analýzy rozhovorů:

- Rozvoj
- Obavy z reakce publika
- Nervozita
- Strach ze svobody
- Svoboda

- Terapeutický efekt
- Otevřená atmosféra
- Texty do šuplíku

Ostatní kategorie, tedy kategorie s názvem pozornost, výzva, podpora, sebevyjádření vs. strach ze sebevyjádření a změna motivace, jsou buď nově vzniklé kategorie, nebo obsahují odlišné kódy vzhledem ke kategoriím vzniklých v rámci analýzy polostrukturovaných rozhovorů. Domníváme se, že zde vznikly nové kategorie z toho důvodu, že jednak písemné sebereflexe nemohly být výzkumníkem nijak ovlivněny a dále jsou i od studentů, kteří prošli pouze jedním či dvěma semestry autorského čtení.

### **6.3.1 Pozornost**

Významnou kategorií, která vznikla v rámci analýzy písemných sebereflexí, je kategorie s názvem pozornost. Studenti zde vyzdvihují pozornost, která je jim v rámci autorského čtení věnována. Nejen to, že někdo poslouchá jejich texty opravdu pozorně a dává jim k tomu adekvátní zpětnou vazbu, ale také to, že někdo čte jejich sebereflexe nebo na ně dokonce odpovídá. Zmiňují, že v jiných předmětech toto nebývá zvykem, často se jejich práce „ztratí“ ve smyslu, že na ni nikdo nereaguje. Tuto pozornost vnímají jako motivující k další tvorbě a učí se s ní pracovat nejen v rámci autorského čtení, v osobním životě, ale i v rámci vlastních pedagogických praxí.

O pozornosti se studenti zmiňují v sebereflexích například takto: *Na prvním čtení mě nejvíc překvapilo, jak tam všichni seděli, a nikdo se nenudil. Všichni na mě koukali a dávali pozor. Na tohle vůbec nejsem zvyklá. Ale vlastně to bylo docela milý, že tam lidi nekoukají do telefonů a nebaví se mezi sebou* (ze sebereflexe, 2013).

U studentů, kteří za sebou měli už první semestr, se často objevovalo překvapení ze zpětné vazby na jejich sebereflexi: *Minulý semestr jsem moc nevěděl, co mám psát. A teď se mi to píše trochu líp, protože mi v lednu pan Suda na sebereflexi odepsal. To se mi tady často nestává* (ze sebereflexe 2015).

### **6.3.2 Výzva**

Celkem velká část autorů chápe tuto disciplínu jako výzvu. Do předmětu nebo na první čtení přicházejí s tím, že veřejný projev jim nejde, mluví potichu, mají vadu řeči, nikdy jim nešlo psaní slohových prací apod. Zde mají možnost toto všechno překonat a ve valné většině případů se jim to daří. Ne hned, ale pokrok zde cítí. Také popisují, že pokud

předmět brali jako výzvu, snahu překonat sám sebe, pomohlo jim to vytrvat a dočkat se pokroku a výsledků. Takto to popisuje následující studentka: *Nesnáším čtení hlasitě, přednes a cokoliv, co souvisí s hlasitou prezentací mých výplodů. Jelikož nerada něco vzdávám a chtěla jsem se opravdu nejen zúčastnit, ale i něco si odnést, vrhla jsem se na věc s chutí a velkým odhodláním (...) Vzala jsem to jako výzvu a jako něco, co mi může pomoci nejen s trémou* (ze sebereflexe, 2014).

### **6.3.3 Podpora**

Kategorie podpora souvisí s motivací autorů. V rámci písemných sebereflexí jsme se setkali se skupinou autorů, kde jejich motivace je v rámci autorského čtení zejména vnější. Pomáhá jim podpora asistenta kurzu, pochvaly a pozitivní zpětná vazba. Připomínáme, že se jedná zejména o studenty po prvním semestru autorského čtení, jejich motivace se tedy může během dalšího zkoušení proměnit ve vnitřní. Podporu například popisuje tento student: *Určitě přispěla příjemná atmosféra během hodin, veselý a podporující učitel, hodnocení práce kolektivem, které probíhalo společnou diskuzí, zmíněním „bodů učení“ (možných cest ke zlepšení) a ne „setnutím“ hlavy žáka a označení jeho práce za špatnou (...) Teď při psaní si uvědomuji, že právě podpora, vzájemná ohleduplnost a výše popsaná atmosféra během hodin byly pro mě vnitřní silou* (ze sebereflexe, 2013). Jinak to popisuje tato studentka: *Mě na tom nejvíc bavilo, že ať jsem napsala cokoliv, vždycky mě pan učitel pochválil a vlastně i ty lidi kolem říkali hezké věci* (ze sebereflexe, 2014).

### **6.3.4 Sebevyjádření vs. strach ze sebevyjádření**

Přestože v rámci polostrukturovaných rozhovorů jsme se dozvěděli o pozitivním vnímání možnosti sebevyjádření a sem tam o strachu z toho samého, v rámci písemných sebereflexí se objevila skoro stejně velká skupina autorů na obou stranách. Na jedné byli autoři, kteří vnímali pozitivně možnost se projevit, prezentovat, přinést do hodiny něco svého a na straně druhé stojí autoři, kteří se naopak skupině bojí otevřít, mají strach se projevit a prezentovat. Často to souvisí s očekáváním negativních reakcí a tento strach postupně opadá. O pozitivním vnímání možnosti sebevyjádření jsme hovořili v rámci analýzy polostrukturovaných rozhovorů. Opačně to například vidí tato studentka: *Zpočátku jsem se obávala kvůli veřejnému publikování mých textů. Šlo mi vyloženě jen o to, že jsem měla strach číst své vlastní texty* (ze sebereflexe, 2014).

### **6.3.5 Změna motivace**

U analýzy písemných sebereflexí se objevila skupina autorů, u kterých během jediného semestru došlo ke změně z vnější motivace na vnitřní. Bylo to u studentů, jejichž počáteční motivací byly kredity a na konci semestru toto vnímali jinak a byli ochotni si předmět zapsat podruhé i bez nároku na dříve potřebné kredity. Takto to popisuje jedna ze studentek: (...) *Nakonec jsme si zapsaly předměty všechny, které jsme mohly – moc jich totiž nebylo a získat kredity prostě potřebujeme (...)* Já sama jsem byla překvapená, jak mě psaní textů baví, nebrala jsem to ani jako povinnost, ale vždy, když jsem měla náladu, tak jsem si něco napsala (...) *Nakonec jsem nesmírně ráda na začátku zmíněné skutečnosti a sice té, že tento předmět mám zapsaný tak docela náhodou. Protože je mi jasné, že kdybych měla na výběr a předem bych věděla, co mě čeká, tak bych si to sama na 99 % pravděpodobnosti nezapsala a nyní vím, že bych o hodně přišla. Pokud nám to vyjde další semestr, zase si čtení zapíšeme* (ze sebereflexe, 2012).

## **6.4 Sebereflexe a výzkumné otázky**

Díky výše uvedeným a popsáním kategoriím jsme schopni zodpovědět dříve položené výzkumné otázky:

### **1. výzkumná otázka: Jaká je motivace studentů k autorskému čtení?**

Z písemných sebereflexí studentů vyplývá, že nejsilnější motivací k autorskému čtení je pro ně možnost překonávat sebe sama a pozornost, kterou zde získávají nejen od asistenta předmětu, ale i od publika. Dále se jedná o možnost osobnostního rozvoje, pochvaly a pozitivní zpětná vazba a v neposlední řadě i kreditové ohodnocení předmětu.

### **2. výzkumná otázka: Jakým způsobem autorské čtení rozvíjí studenty?**

U písemných sebereflexí byli studenti autorského čtení stručnější než u polostrukturovaných rozhovorů. Nejčastěji zde vyzdvihují překonání sebe sama, zmírnění nervozity, trémy a strach z prezentace. Dále pak umí lépe hospodařit s časem, mluví pomaleji a jsou schopni více vnímat sebe i ostatní a celkově vnímají svůj projev jako lepší.

### **3. výzkumná otázka: Jaké potřeby mají studenti v rámci autorském čtení?**

U studentů, jejich sebereflexe byly analyzovány, jsme shledali jako nejdůležitější potřebu otevřené atmosféry. Následuje potřeba bezpečí, jistoty, pevných hranic, ale i svobody. Dále mají potřebu přijetí skupinou a potřebu zpětné vazby.



## 6.5 Komparace výsledků

Cílem této části je porovnat výsledky analýzy hloubkových polostrukturovaných rozhovorů a písemných sebereflexí studentů. V rámci analýzy rozhovorů nám vyvstalo celkem 22 kategorií a v rámci analýzy sebereflexí vyšlo celkem 14 kategorií. Tyto počty si vysvětlujeme tak, že pro tento výzkum byli v rámci rozhovorů vybíráni velmi pokročilí autoři, takže rozhovory byly opravdu rozsáhlé. V rámci sebereflexí pak nebylo zvoleno žádné kritérium, tudíž se objevovaly i sebereflexe velmi stručné. V rámci analýzy sebereflexí se objevily některé kategorie, se kterými jsme se u analýzy rozhovorů neselekali, a to z důvodů, že jsme do nich nemohli zasahovat, tudíž jsme se dozvídali i informace, na které nebyl výzkum primárně zaměřen.

**Tabulka 3 - Komparace kategorií u rozhovorů a sebereflexí**

<b>Rozhovory</b>	<b>Sebereflexe</b>
1. Rozvoj	1. Rozvoj
2. Návrat k textům	2. Obavy z reakce publika
3. Obavy ze svobody	3. Nervozita
4. Obavy z reakce publika	4. Pozornost
5. Terapeutický efekt	5. Strach ze svobody
6. Potřeba fundované zpětné vazby	6. Osobnostní bloky
7. Psychosomatická kondice	7. Svoboda
8. Svoboda	8. Výzva
9. Potřeba konstruktivní kritiky	9. Podpora
10. Potřeba důvěry a bezpečí	10. Terapeutický efekt
11. Změna uvažování	11. Změna motivace
12. Adrenalin	12. Sebevyjádření vs. strach ze sebevyjádření
13. Proces ověřování	13. Otevřená atmosféra
14. Nervozita	14. Texty do šuplíku
15. Texty do šuplíku	
16. Sebereflexe jako způsob utřídění myšlenek	
17. Sebevyjádření	
18. Nadhled	
19. Text jako artefakt	
20. Způsob komunikace	
21. Osobnostní bloky	
22. Relaxace	

## 7. Diskuze

Cílem práce bylo přinést poznatky o autorské tvorbě, o motivaci studentů k této psychosomatické disciplíně a o tom, jak se studenti vidí skrze tuto disciplínu. Získané poznatky se týkají studentů Jihočeské univerzity a negeneralizujeme je na další studenty. V budoucnu by mohl být výzkum rozšířen například o studenty autorské tvorby na DAMU.

Předmětem diskuze je porovnat získané poznatky s již provedeným výzkumem z roku 2015. Zde vyšlo celkem 26 kategorií, přičemž některé se v rámci analýzy rozhovorů a sebereflexí překrývaly. Po analýze dat získaných pro tuto diplomovou práci jsme zjistili, že některé kategorie se opakují a dále vyvstaly nové kategorie. To přičítáme výběru pokročilejších studentů autorského čtení. Jejich sebereflexe i zkušenosti jsou hlubší, měli více zážitků, a tedy více co říct. U sebereflexí pak považujeme za důvod rozdílných výsledků výběr jiných sebereflexí. Abychom získali komplexnější pohled, bylo by třeba provést analýzu všech doposud získaných sebereflexí.

**Tabulka 4 - Shodné kategorie z let 2015 a 2018**

<b>Rozhovory</b>	<b>Sebereflexe</b>
1. Rozvoj	1. Rozvoj
2. Obavy z reakce publika	2. Obavy z reakce publika
3. Terapeutický efekt	3. Nervozita
4. Svoboda	4. Strach ze svobody
5. Nervozita	5. Svoboda
6. Sebevyjádření	6. Výzva
7. Nadhled	7. Terapeutický efekt
8. Relaxace	8. Sebevyjádření vs. strach ze sebevyjádření

Z tabulky vidíme shodující se kategorie z předchozího a současného výzkumu. V roce 2015 vyšlo v rámci analýzy rozhovorů celkem 11 kategorií, z toho celkem 8 kategorií se objevilo v rámci analýzy znovu. Dále v roce 2015 vzešlo z analýzy sebereflexí celkem 15 kategorií a opět se jich 8 shoduje se současnou analýzou.

**Tabulka 5 - Nově vzniklé kategorie**

<b>Rozhovory</b>	<b>Sebereflexe</b>
1. Návrat k textům	1. Pozornost
2. Obavy ze svobody	2. Osobnostní bloky
3. Potřeba fundované zpětné vazby	3. Podpora
4. Psychosomatická kondice	4. Změna motivace
5. Potřeba konstruktivní kritiky	5. Otevřená atmosféra
6. Potřeba bezpečí a důvěry	6. Texty do šuplíku
7. Změna uvažování	
8. Adrenalin	
9. Proces ověřování	
10. Texty do šuplíku	
11. Sebereflexe jako způsob utřídění myšlenek	
12. Text jako artefakt	
13. Způsob komunikace	
14. Osobnostní bloky	

Z tabulky nově vzniklých kategorií vidíme, že po analýze polostrukturovaných rozhovorů vzniklo oproti roku 2015 celkem 14 nových kategorií. V rámci analýzy studentských sebereflexí pak vzešlo 6 nových kategorií.

Výsledky této diplomové práce mohou posloužit jako základ dalších výzkumů. Opravdu zajímavé by bylo analyzovat veškeré získané sebereflexe, ideálně v širším týmu výzkumníků. Otázkou pak je volba vhodné metodologie. Již v rámci tohoto výzkumu se objevovaly zajímavé sebereflexe, které byly například psány formou autorského textu a předpokládáme, že jejich analýza by mohla být přínosná, zejména co se tématu autorství týče.

## **8. Sebereflexe výzkumníka**

Pokud bych se chtěla vrátit na úplný začátek celého výzkumu, musela bych se vrátit o více než šest let zpět. Přesně před tou dobou jsem poprvé usedla na „horké křeslo“ v rámci autorského čtení. Tam začala má zkušenost, která po roce přerostla v touhu zabývat se tímto tématem více. Díky bakalářské práci jsem již měla zkušenost s polostrukturovanými rozhovory. Byla jsem více v klidu, což se jistě projevilo na uvolněnější atmosféře, byla jsem schopnější v reakcích, zvládla jsem u rozhovorů více přemýšlet a doptávat se. Přestože jsem již měla zkušenost s analýzou písemných sebereflexí, jistá jsem si zde nebyla. Jako bych je četla poprvé. Nejistota, strach ze „správné“ analýzy, přetrvávaly i po několika konzultacích. Zde cítím rezervu a zároveň touhu pustit se do toho v širším týmu, neboť to, co jsem objevila v datech já, může jiný výzkumník vidět zcela jinak nebo to nemusí vidět vůbec, a dokonce může přinést zcela nové poznatky. To hodnotím do budoucna jako velmi motivující.

## 9. Závěr

V rámci diplomové práce jsme si položili celkem tři výzkumné otázky. První otázka zní: **Jaká je motivace studentů k autorskému čtení?** V první řadě jsme zjistili, že u studentů se objevuje motivace vnitřní i vnější s tím, že prvotní vnější motivace se může v průběhu přeměnit na motivaci vnitřní. Vnější motivací bývají zpočátku nejčastěji získané kredity, později přetrvávají pochvaly a podpora. Vnitřní motivací je pro studenty adrenalin, který prožívají, možnost sebevyjádření, svoboda v psaní, schopnost překonávat sebe sama, fundovaná zpětná vazba a v ní obsažená konstruktivní kritika a samozřejmě osobnostní rozvoj. Druhá výzkumná otázka se ptá, **jakým způsobem autorské čtení rozvíjí studenti?** Zjistili jsme, že studenti nejvíce pociťují rozvoj jak v rámci samotného čtení, tak i v osobním životě. V rámci autorského čtení jsou po nějaké době klidnější, mají pomalejší tempo čtení, snižuje se u nich míra nervozity, a naopak se zvyšuje sebevědomí, mají větší odvalu, lépe překonávají svůj strach. U některých studentů pedagogiky se objevila větší sebejistota v rámci povinných praxí, umí lépe hospodařit s časem a lépe zpracovávají své neúspěchy. Poslední výzkumnou otázkou jsme se ptali, **jaké potřeby mají studenti v rámci autorského čtení?** Studenti vymezují své potřeby poměrně jasně. Na počátku mají potřebu hranic, jistoty a pravidel, protože mají obavy z otevřeného prostoru. Tento strach je zmírněn, pokud je naplněna potřeba bezpečí a důvěry. Dále studenti vyjadřují potřebu fundované zpětné vazby a konstruktivní kritiky, která je pro nich zároveň motivací a prostorem pro jejich další rozvoj.

## 10. Shrnutí

Diplomová práce vychází z vlastní zkušenosti autorky a jako základ posloužily výsledky získané v její bakalářské práci s názvem *Psychoterapeutické aspekty autorské tvorby* (Mikulová, 2015). Zde se objevilo 26 kategorií, z nichž některé se znovu opakovaly. Teoretickými východisky byly poznatky o autorské tvorbě, zejména o autorském čtení, kterých není mnoho. Poskytly je zejména sborníky a články z DAMU a výzkumy S. Sudy z PF JU. V teoretické části se práce dále opírá o poznatky z psychologie osobnosti, kde se zaměřujeme nejen na osobnost člověka obecně, ale i na osobnost pedagoga. Zde jsme se zaměřili na motivaci obecně i na motivaci k učitelské profesi. Dále jsme popsali charakterové a volní vlastnosti učitele, seberegulační vlastnosti, kde jsme se blíže zaměřili na sebeuvědomování, sebepoznávání, sebehodnocení, sebekritiku, svědomí, selfkoncept a sebepojetí. Následovala část o dynamických vlastnostech pedagoga, temperamentu a vybraných teorií temperamentu. Poslední částí byla zaměřena na výkonové vlastnosti a speciální schopnosti pedagoga, kde jsme popsali zejména emoční gramotnost a emoční inteligenci.

Na základě výše uvedených poznatků byla provedena kvalitativní studie, která je rozdělena na dvě hlavní části. První částí je analýza hloubkových polostrukturovaných rozhovorů. Celkem jsme získali sedm rozhovorů ( $n = 7$ ), přičemž se zúčastnilo 5 žen a 2 muži ve věku 22 – 35 let. Bylo zde zvoleno kritérium v podobě absolvování alespoň třech semestrů autorského čtení na PF JU. Rozhovory byly analyzovány pomocí otevřeného kódování, kde jsme výsledné kategorie seřadili podle četnosti kódů a interpretovali pomocí techniky vyložení karet. Výsledkem se stalo celkem 22 kategorií. Druhou část výzkumu tvoří analýza písemných studentských sebereflexí. Celkem jsme vybrali 236 sebereflexí ( $n = 236$ ), z toho 198 žen a 38 mužů. Reflexe byly sebrány v letech 2012 – 2016 a při výběru nebylo zvoleno žádné kritérium. Výsledkem se stalo celkem 14 kategorií, které byly následně komparovány s kategoriemi, které jsme získali v rámci analýzy rozhovorů.

Z výše získaných poznatků jsme mohli odpovědět na výzkumné otázky, které se týkaly motivace studentů autorského čtení, oblastní jejich rozvoje a potřeb. Veškeré získané poznatky pak byly v rámci diskuze porovnány se získanými poznatky z autorčiny bakalářské práce.

## IV. Zdroje

- Berger, A. (2016). *Media and communication research methods: An Introduction to Qualitative and Quantitative Approaches*. Los Angeles: Sage.
- Blatný, M. (2010). Sebepojetí z pohledu sociálně – kognitivní psychologie, In. M. Blatný a kol., *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada.
- Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Los Angeles: Sage.
- Čunderle, M. (2008). Studovat herectví, a nebýt hercem?, In P. Valachová (Ed.), *Psychosomatické disciplíny v přípravě pedagogů* (s. 17 – 23). Brno: Paido.
- Dytrtová, R. (2009). *Učitel – Příprava na profesi*. Praha: Grada.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Helus, Z. (2018). *Úvod do psychologie*. Praha: Grada.
- Hendl, J. & Reml, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hohler, V. (2000). O některých somatopsychických aspektech dialogického jednání, In I. Vyskočil, *Sborník Psychosomatický základ veřejného vystupování, jeho studium a výzkum*. Praha: AMU.
- Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada.
- Kohoutek, R. (2000). *Základy psychologie osobnosti*. Brno: Akademické nakladatelství s.r.o.
- Komlosi, K. (2002). *Dialogické jednání: studie*. (Diplomová práce). Praha: KATaP DAMU.
- Mikšík, O. (2007). *Psychologická charakteristika osobnosti*. Praha: Karolinum.

- Mikulová R. (2015). *Psychoterapeutické aspekty autorské tvorby* (Bakalářská práce). České Budějovice: PF JU.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Musilová, M. (2008). Reflexe studentů dialogického jednání z let 1994 - 2004, In I. Vyskočil, *Psychosomatika a pohyb* (s. 25 – 29). Praha: Ústav pro výzkum a studium autorského herectví DAMU.
- Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada.
- Paulík, K. (2006). *Základy psychologie osobnosti: studijní opora*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Říčan, P. (2010). *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. Praha: Grada.
- Skalková, J. et al. (1983). *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Slavík, M. & kol. (2012). *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada.
- Smékal, V. (2012). *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno: Barrister & Principal.
- Strauss, A. & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Brno: Sdružení podané ruce; Boskovice: Nakladatelství Albert.
- Stuchlíková, I. (2002). *Psychologie emocí*. Praha: Portál.
- Suda, S. (2008). Psychosomatické disciplíny v přípravě učitelů, In P. Valachová (Ed.), *Psychosomatické disciplíny v přípravě pedagogů* (s. 49 – 59). Brno: Paido.
- Suda, S. (2013). Sebereflexe – základ studia dialogického jednání. *ACORát*, 2 (1), 3 – 10.
- Suditu, M. (2014). Good teacher's personality: an open analysis. *Journal Of Educational Sciences & Psychology*, 4 (66), 53 – 59.
- Švamberk Šauerová, M. (2018). *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada.



- Švaříček, R. & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Švec, V. (2008). Objevování psychosomatických disciplín, In I. Vyskočil, *Psychosomatika a pohyb* (s. 35 – 45). Praha: Ústav pro výzkum a studium autorského herectví DAMU.
- Tracy, S. (2013). *Qualitative research methods: collecting evidence, grafting analysis, communicating impact*. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell
- Urbanovská, E. (2002). Je potřebné a možné rozvíjet schopnost sebereflexe budoucích učitelů?, In V. Švec a kol., *Cesty k učitelské profesi: Utváření a rozvíjení pedagogických dovedností* (s. 150 – 167). Brno: Paido.
- Vágnerová, M. (2004). *Základy psychologie*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2016). *Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Praha: Karolinum.
- Valečková, H. (2011). *Základy psychologie osobnosti: studijní opora*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě, Ústav pedagogických a psychologických věd.
- Vališová, A. & Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- Vyskočil, I. (2000). Úvod. In *Sborník Psychosomatický základ veřejného vystupování, jeho studium a výzkum* (s. 4 – 8). Praha: AMU.
- Vyskočil, I. (2006). Autorské čtení, In I. Vyskočil, *Hlas, mluva, řeč: sborník ze semináře 3. 6. 2005, 11. 11. 2015* (s. 7 – 9). Praha: Ústav pro výzkum a studium autorského herectví DAMU.
- Vyskočilová, E. (2005). Pokus o teoretické nahlédnutí vztahu dialogického jednání a psychosomatické kondice, In V. Švec, *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem* (s. 41 – 51). Brno: Paido.

## **V. Seznam tabulek**

Tabulka 1 - Rozhovory: vzniklé kategorie .....	41
Tabulka 2 - Sebereflexe: vzniklé kategorie .....	53
Tabulka 3 - Komparace kategorií u rozhovorů a sebereflexí.....	57
Tabulka 4 - Shodné kategorie z let 2015 a 2018.....	58
Tabulka 5 - Nově vzniklé kategorie.....	59

# Přílohy

## Polostrukturovaný rozhovor – předloha

1. Jak ses dostal k autorské tvorbě?
2. Měl jsi dřívější zkušenosti s autorskou tvorbou? Jak dlouho?
3. Pověz mi o Tvých začátcích. (první text, pocity při prvním čtení, první sebereflexe)
4. Co Tě na tom nejvíc baví?
5. Jakým způsobem nejčastěji píšeš své texty? (rituály apod.)
6. O čem nejčastěji Tvé texty jsou?
7. Jak se měnilo Tvé prožívání při čtení v průběhu let (semestrů)?
8. Máš nějaké texty, které jsi z nějakého důvodu nečetl? Proč? O čem jsou? Co by se stalo, kdybys je přečetl?
9. Vracíš se k textům zpětně? Ke kterým? Proč?
10. Co Ti dává zpětná vazba? Jak by měla vypadat adekvátní zpětná vazba? Jak se změnilo poskytování zpětné vazby z Tvé strany?
11. Můžeš popsat vývoj Tvé autorské tvorby? (největší a nejdůležitější změny, pokroky; rozdíly mezi začátky a současností)
12. Jak se změnilo Tvé sebereflexe? (obsah, forma, styl)
13. Promítá se autorská tvorba nějakým způsobem do Tvého osobního života? Jak?
14. Napadá Tě k tématu autorské tvorby ještě něco, co nebylo řečeno?

## **Polostrukturovaný rozhovor – předloha**

### **Ukázka rozhovoru – Běla**

#### **• Jak ses k autorské tvorbě dostala?**

No tak dostala jsem se k tomu tak, že, no, je to takové trochu trapné, ale druhý semestr jsme si už rozvrh zařizovali sami a samozřejmě jsme hledali předměty, které budou mít hodně kreditů. A tohle má hodně kreditů, ale je pravda, že mě to i zaujalo. Sice já jsem nikdy nic podobného nedělala, s dramatikou jako takovou jsem nikdy nic moc společného neměla, kromě toho, že sama občas jsem, sama trošku občas dělám drama a tak. Tak jsem nikdy nechodila do nějakého kroužku. Ale zaujalo mě to, ty kredity byly výhodný bonus, takže proto jsem si to zapsala. Proto jsem tam začala chodit.

#### **• Měla jsi před tím nějaké zkušenosti s autorským psaním nebo s veřejným čtením?**

S psaním jo, ale já jsem na psaní začala chodit až později než na dialogické jednání. Když jsem byla malá, tak jsem si hodně psala. Psala jsem si i básničky a něco, no, nevím, jestli se tomu dá říkat povídky, to zase asi ne, ale spíš jsem se nějak vypisovala ze svých pocitů. Takže to jo, ale nikdy jsem to nikomu nedávala číst, ani jsem to nikdy nikomu nečetla. To až vlastně na autorském čtení.

#### **• Jak dlouho už se tedy autorské tvorbě věnuješ?**

No, tak dialogickému jednání sedmým semestrem a autorské tvorbě o jeden míň.

#### **• Co Tě na autorské tvorbě nejvíc přitahovalo?**

No, já to říkám vždycky, že mě jako vlastně hrozně fascinuje ten adrenalin a myslím si, že to bude i v tom životě, co mi bude na jednu stranu dělat dobře a na druhou stranu strašně ubližovat. A s tím chci něco dělat. Protože já tam třeba opravdu dokážu vypsát všechno, co cítím, ale pak je pro mě hodně hektické si to přečíst, ale na druhou stranu, když si to přečtu, tak mi to nějakým způsobem udělá dobře. Nevím, jak to mám říct. Ale já to vidím i na situacích v životě, že to mnohdy ženu do extrému.

#### **• O čem Tvoje texty nejčastěji jsou?**

Hm, to jsou takové pocitové. To nejsou jako moc příběhy nebo tak, to jsou prostě věci, které mám buď sobě, nebo kolem sebe a nějakým způsobem mě třeba trápí. Marně se

snažím vzpomenout si, jestli jsem napsala nějaký pozitivní text. Asi ne. Jako obecně mají lidi docela pocit, že jsem veselý člověk, šťastný, což je jako úplně omyl no. Ty věci okolo mě prostě trápí a tam se z toho prostě vypisují. Což je asi chyba, že nedokážu popsat to dobré a dokážu popsat jenom to špatné. Což už možná značí nějakou labilitu. Takhle to mám, zatím.

• **Jak Tvoje texty nejčastěji vznikají?**

No právě jsem v nějakém blbém rozpoložení a třeba si dám skleničku dvě vína a napíšu to. Vlastně jsem napsala jeden pozitivní text. To jsem se cítila v takové euforii štěstí, že jsem měla pocit, že to potřebuju zaznamenat. Ale já jsem ho ztratila, to je jediný, který nemám.

• **Pamatuješ si na svoje začátky v autorské tvorbě?**

Mně to, že nejsou žádné instrukce a zadání, přišlo poněkud zvláštní, ale hrozně se mi to líbilo. To mi hrozně vyhovovalo, ale stejně jsem sklouzávala k útvaru, k nějaké úvaze, někam to stejně padá. Ale jak je to pro někoho bez zadání těžké, tak mě to ani moc problémy nedělalo.

• **Co Tvůj první text a první čtení, pamatuješ?**

Pamatuju. No, problémy s dýcháním, já jsem tak nějak vyhrkala. Pamatuju si ten text, ten byl takový sarkastický, ale to čtení jako takové bylo možná podobné jako tomu, co bylo donedávna pořád. Snažila jsem se to mít co nejrychleji za sebou a trochu natlakovaná. Zase tak rozdílné to nebylo. Až teď naposledy, co jsme četli mimo školu, tak jsem byla trochu víc v klidu. Jinak nikdy před tím. To prožívání se nijak extra nezměnilo.

• **Vyvíjel se nějak způsob Tvého psaní?**

No, to by asi lépe posoudil někdo zvěncí, ale možná jo. Možná v tom, že jsem pochopila, že nemusím používat třeba celé věty nebo to nemusí být úplně souvislé a je pravda, že určitou dobu jsem psala víc a teď třeba tolik ne, což se doufám změní, až se dám malinko dohromady (*náročná životní situace, pozn.*), tak se k tomu snad zase vrátím. U mě je to dost šílené v tom, že já mám dost tvořivé období v době, kdy jsem na tom nejhůř. Což si myslím, že fakt značí nějakou nevyrovnanost, čeho bych se měla obávat. Nemám z toho dobrý pocit, že píšu, když mi není dobře, ale pak když mám pocit, že je všechno fajn, až na ten jeden text, tak prostě nepíšu.

### • **Co Tvoje první sebereflexe?**

No tak to právě ani moc nebyla sebereflexe. To bylo spíš takové zhodnocení kurzu nebo semináře. Spíš to bylo takové popsání toho, co se dělo. Ale těch pocitových věcí tam moc nebylo. Bylo to spíš takové jako mlátilo mi srdce, nemohla jsem se nadechnout, četla jsem to rychle ... A takové spíš popisné.

### • **Jak se Tvoje sebereflexe vyvíjely?**

Jako já. Vyvíjely se jako já. Jako tady bych mluvila o zlomu u sebe, který přišel v tom roce 2012, který jsem na sobě celkově pocítila. A možná teď je další zlom. Byla jsem tři roky v poměrně vyrovnaném stádiu a třeba na tom dialogickém jednání je to strašně vidět. Před tím jsem byla strašně schovaná a teď jsem se, no, byly tam prostě prázdniny, během kterých jsem si myslela, že jsem si všechno v životě uvědomila a přišla jsem jako nový člověk. Teď už si tím zdaleka nejsem tak jistá. A myslím, že se to určitým způsobem mohlo podepsat i na autorském čtení. Protože já jsem opravdu tolik nepsala v tom hle období a v těch reflexích to bylo samozřejmě taky znát. Souvisí to prostě s tím, že jsem byla v pohodě, tak jsem neměla takovou potřebu psát.

### • **Máš nějaké texty, které jsi napsala, ale z nějakého důvodu jsi je nečetla nebo dlouhou dobu nechtěla číst?**

Měla jsem, dřív, ale teď už ani ne. Teď jsem to četla i pro ten okamžik toho čtení, asi. Protože jsem si říkala, že to asi potřebuju napsat a pak za pár dní přečíst a uvědomit si. Takže asi jich moc takových nemám.

### • **Když už jsi takové texty měla, o čem nejčastěji byly?**

Většinou to byly jen takové výkřiky. Ani to třeba nebylo příliš souvislé. Prostě jenom nějaké myšlenky. Nedá se říct, no, asi jen takové pocity a už to absolutně nemělo žádný tvar. Jenom zaznamenání toho, co ti běží hlavou.

### • **Proč jsi je nečetla?**

No, asi protože jsem si u nich nebyla, no vidíš, může to být cokoli, ale nebyla jsem si u nich jistá, jestli je to pro někoho zvenku pobratelné. Už jsem si říkala, že něco takového už se asi nedá úplně číst. Přestože se podle zadání se dá číst cokoli, ale přece jenom nějaké vnitřní limity asi máš. Nikdy jsem takový text ale nečetla.

**• Co myslíš, že by se stalo, kdybys takový text přečetla?**

Přežila bych. Přežila bych, ale nevím, jak by se na mě dívalo to okolí. Myslím, že by se nic tak zásadního nestalo. Byl by to adrenalin jako vždycky, ale že by byl nějaký rozdíl mezi tím, když čtu normálně, tak to asi ne. Asi ne? Asi by to stejně zase přešlo. Odžiješ si to tam, vynervuješ se tam a pak si jdeš sednout, máš to za sebou, a tak si říkáš no tak jo, no, tohle úplně nesedlo nebo tohle bylo trošku lepší.

**• Vracíš se ke svým textům zpětně?**

Vracím. Hodně si ty texty čtu. Hodně si je čtu a to je právě hodně zajímavé, že když to aplikuju na tu situaci teď (*rozchod s přítelem, pozn.*), tak já se můžu vrátit v čase, kde třeba byla nějaká krize, protože jenom z toho období mám nějaký záznam.

**• Podle čeho vybíráš, ke kterému textu se vrátíš?**

Podle svého emočního rozpoložení.

**• Co Ti dává zpětná vazba, kterou dostáváš?**

Teď to bude znít strašně ošklivě, ale já to dělám kvůli sobě, že já si to nějak zpřítomňuju, že já si pak na ten text zpětně nahlédnu. Pro mě je tam samozřejmě ta přidaná hodnota toho, že ty lidi okolo to vnímají a já s nimi nějakým způsobem komunikuji, jinak než třeba my dvě teď tady. Ale komunikuju. Já do těch textů dávám kus sebe. A možná to zní jako kliše, ale je to tam. V podstatě se jakoby svěřím tím textem. To je ale sobecky kvůli mně. Protože pro mě je podstatné, že někdo zaslechne to volání o pomoc nebo něco takové.

**• Jak se vyvíjela zpětná vazba, kterou podáváš Ty sama?**

Tak já jsem měla ze začátku pocit, ale to taky souvisí s tou mojí povahou, že, a nemyslím si, že je to na jednu stranu špatně, ale není to konstruktivní. Takhle, já jsem asi nikdy neslyšela nic úplně špatného, ale vždycky jsem je ze začátku hrozně chválila, že to bylo skvělé a bylo to skvělé, ale možná jsem úplně nevnímala, co je úplně nejlepší a říkala jsem si, proč bych je kritizovala, když je to jejich text, který píše ve svém volném čase a můžou si psát, co chtějí. Pak jsem pochopila, a to i z toho svého čtení, že ona potěší i kritika. Některé věci totiž potřebuješ slyšet, protože ti nedojdou. Tak jsem si pak uvědomila, že by občas bylo dobré, když tam občas něco je, to prostě říct a třeba mi to ten druhý člověk vysvětlí nebo tak a budu tomu pro mě mnohem líp rozumět.

Takže jsem pochopila, že někdy ta kritika není špatná. Mrzí mě teď trochu, promiň, že to teď všechno vztahuju k mojí situaci, ale mrzí mě, že jsem si to neuvědomila i v jiných oblastech svého života. Někdy není špatně něco říct, když víš, jak to říct. Přijímat spoustu kritiky a nedávat ji taky není úplně dobře. A zase naopak, zase jenom dávat kritiku a nepřijímat ji. Tohle by mělo být nějakým způsobem vyvážené. Mělo by být vyvážené hlavně to, umět člověka pochválit a umět ho i nějak konstruktivně kritizovat.

#### • **Jak by podle měla vypadat ideální zpětná vazba?**

No měla by právě být vyvážením tady těch věcí. Ten člověk by měl cítit, že, je pravda, že my už jsme v takové fázi, kdy si dost věcí dokážeme hned po tom čtení uvědomit sami, jako že to třeba nesedlo, že něco bylo špatně nebo jsme se na to v tu chvíli necítili, ale obecně si myslím, že by tam mělo být vyvážené úplně všechno. Všechny tyhle věci tím, že ten člověk cítí, že to zároveň oceňuješ za to, že tam vystoupil, že se o něco podělil a že ho nějakým způsobem respektuješ za to, co udělal a uznáváš to a líbí se ti to nebo se ti to nelíbí. To je další věc. Pokud ten člověk cítí, že ty cítíš s ním, tak pak už to, že se ti třeba samotný text nelíbil, myslím, až tak nevádí, že se to toho člověka až tak nedotkne, když pochopí, že to nemyslíš zle. Zároveň, když se to povede, tak opravdu chválit a když se to nepovede, tak dát najevo, že vnímáš to, že je to toho člověka, že je to jeho a jenom třeba naznačit, jakým směrem by se to dalo uchopit podle tebe jinak, co by mu třeba mohlo sednout, ale to je samozřejmě jenom tvůj subjektivní názor a jemu by to třeba nesedlo ještě víc. Myslím si, že s tou zpětnou vazbou souvisí ten dialog. Nemůžeš prostě jenom tomu člověku říkat a ty máš dělat takhle a takhle, protože to bude lepší. Takhle to bude lepší podle tebe pro tebe. Ale pro něj to může být mnohem horší. Anebo mu to naopak pomůže. Je to prostě o té komunikaci.

#### • **Jaké jsi zažila body zlomu v autorské tvorbě?**

Tak já myslím, že to už jsem říkala. To hodně záleželo na mém osobním životě. Já to necítím, že by to bylo přímo v tom psaní, jako, že píšeš, píšeš a teď najednou cítíš, že píšeš jinak nebo to, to ne. Prostě body zlomu byly v těch místech, kdy mě se něco změnilo v životě nebo že jsem se cítila jinak. Ale nemyslím si, že by se to moje psaní nějak lišilo. Myslím, že mám pořád takový svůj v uvozovkách styl. A v tom si tak trochu lebedím.



### • Kdybys měla porovnat čtení ve škole a mimo školu, co je tam jiného?

Je to jiné v tom, že mimo školu většinou ten text čtu podruhé, potřetí. Je zajímavé, že i když ten text čtu podruhé nebo i potřetí, tak pokaždé je úplně jiný. Úplně jiný a zase to záleží na tom mém rozpoložení a na tom, jací lidé se tam sejdou a na tom, jaká je tam atmosféra. A já cítím, že strašně moc věcí na to má vliv. Jinak už většinou předpokládám, jaká by mimo školu mohla být reakce na ten text, ale samozřejmě se to může úplně změnit na základě toho, že to třeba úplně nevyzní. No a ve škole tam je pro mě důležité to, že se cítím bezpečně mezi vámi a že si tam v podstatě přečtu takřka cokoliv.

### • Jak se Ti autorská tvorba promítla do osobního života?

Tak jednoznačně se osobní život promítl do mé autorské tvorby. Já většinou píšu o těch vztahových věcech, o těch pocitech, ale i já docela vnímám i lidi okolo. Většinou si teda každý myslí, že jsem divná nebo nějaký stalker. Já mám prostě takový reflex. A nebo že si lidi prohlížím. Ale já si lidi prohlížím, protože mě zajímají. Nic ve zlém, ale chápu, že to někomu může být nepříjemné, to já zase jako beru. A když mám zrovna takovou melancholickou náladu, tak ty lidi prostě pozoruju hodně a hodně nad nimi přemýšlím a pak se z toho potřebuju vypsát. Takže tu taky bylo pár takových textů typu toho, že se lidi na ulici vlastně mívají nebo vedle sebe žijí a úplně se mívají. Jsou to takové věci, které já vnímám ve svém životě a promítám to do toho textu.

No a jestli to čtení nějak ovlivnilo můj život? Spíš časově, že se k tomu můžu vrátit a nějaké věci si uvědomit, které bych jinak zapoměla nebo někam vytěsnila. Ale protože jsou na tom papíře, tak se s nimi mohu znovu seznámit.

A taky jsem si bláhově myslela, že když to třeba tomu Honzovi budu číst, tak že mi dá nějakou zpětnou vazbu. A pak jsem zjistila, že ho to vlastně vůbec nezajímá, což mě trochu naštvalo nebo jsem si asi musela uvědomit, že je to moje věc. Že se to tolik nemá týkat těch lidí okolo, ani mých nejbližších, že to je prostě moje a nemám čekat od nikoho jiného nic.

### • Jak se Ti propojila autorská tvorba s dialogickým jednáním?

Já nevím. Já mám pocit, že když se mi v uvozovkách trochu daří v dialogickém jednání, tak se mi zase moc nedaří v psaní a naopak. Je to tou psychikou. Já se porochním v tom psaní, já vypíšu to bolavé, ale když stojím na place a jsem bolavá, tak moc nemůžu. Třeba

se to změní do budoucna. A naopak, když jsem spokojená, tak nepotřebuji psát a na tom place se mnohem líp uvolním, mám prostor si dělat nějaké kravinky. Takže buď je to jedno nebo druhé.

• **Jaký je Tvůj motiv pro vypisování se z nějakých starostí? Co Ti to dává?**

Asi mám pocit, že kdybych tohle někomu říkala, že se potřebuju vypovídat a že kdybych to někomu říkala, tak je to prostě fakt divný. Pro mě je to tak, že už prostě potřebuju odplavit ty pocity a emoce a myšlenky ven, a proto to dám na papír.

• **Napadá Tě ještě něco k autorské tvorbě, co tu nebylo řečeno?**

Pro mě je hrozně podstatné, že se tam cítím v bezpečí. Pro mě, asi je to v pořádku, že je to jedno z mála míst tady, ale asi i možná v mém životě, kde já mám pocit, prostě je to i těmi lidmi i tím prostředím, je to věc, která je vlastně dlouhou dobu stálá, byť je to strašně nestálé. Nevím, jak to mám říct. Prostě je to určitá jistota, i když je to hrozná nejistota. Některé lidi znám celou tu dobu tam nebo už je znám delší dobu, máme nějakou společnou věc. Nechci používat až slovo sekta, to je bláznivé, ale je to jako tak, že ti lidé mají něco společného, motivuje je něco vnitřního tam znovu jít a znovu zkoušet a ví, že ti ostatní je budou vnímat a je to takové hodně vstřícné a vlídné. Tak to na mě působí. A já tam chodím ráda a hrozně mě mrzí, že jsem ten jeden semestr nechodila, že jsem měla pauzu ten minulý semestr, protože jsem se o to obrala a taky možná hodně věcí v tom životě dopadlo tak, jak dopadlo, protože jsem si neudělala prostor pro tyhle věci, které jsou pro mě vlastně hrozně důležité. Je to fajn, jestli to říkám aspoň trochu srozumitelně.

## Seznam kódů – polostrukturované rozhovory

- strach z 1. textu
- starost o 1. text
- obavy ze svobody
- potřeba jistoty
- potřeba pevných hranic
- potřeba pravidel
- potřeba přesných požadavků
- úleva po 1. čtení
- obavy z odsouzení
- potřeba přijetí
- nervozita – nezkoušenost
- nadprahová záležitost
- ujištění, že mohu znovu
- nutnost úsilí/ vydržet
- děsivost otevřeného prostoru
- text jako artefakt
- spontánní psaní
- hledání sebe sama skrze texty
- texty na podobné vlně
- rozvoj
- proces ověřování
- potřeba zpětné vazby
- fundovanost zpětné vazby
- 1. sebereflexe – neschopnost popsat zážitky
- neschopnost zpracovat zážitek
- návrat k textům
- zrání textů
- rozvoj na základě sebereflexe
- kontinuální rozvoj
- experiment
- propojenost DJ + AUČ
- změna uvažování
- autorství
- psychosomatická kondice
- svoboda
- absence hranic
- volný prostor
- hledání (svého) tématu
- stres – rychlé tempo čtení
- obavy z reakce publika
- text jako artefakt
- obavy z nepřijetí
- snaha ostatní pobavit
- možnost sebevyjádření

- sebevyjádření jako motivace
- potřeba důvěry a bezpečí
- otevřenost atmosféry
- závislost textů na aktuálním rozpoložení
- nervozita jako způsob rozvoje
- zpětné zpracování textů
- potřeba konstruktivní kritiky
- fundovanost zpětné vazby
- sounáležitost
- zpětná vazba na základě zkušenosti
- provázanost DJ + AUC
- rozvoj
- zvládání stresu v běžném životě
- touha po osobnostním rozvoji
- zveřejnění sebe sama
- sebereprezentace
- adrenalin
- nervozita
- psychosomatická kondice
- získání nadhledu
- čtení jako forma hry
- texty do šuplíku
- zpětná vazba jako prostor pro zdokonalení
- zpětná vazba jako konstruktivní kritika
- potřeba konstruktivní kritiky
- fundovanost zpětné vazby
- psychosomatická kondice
- získání nadhledu
- sebereflexe – možnost posunu
- sebereflexe – utřídění myšlenek
- setkání se sebou samým
- relaxace
- způsob meditace
- vyšší sebevědomí
- vyšší sebedůvěra
- získání klidu
- napojení se na sebe
- proces vedoucí k sebepoznání
- rozvoj – překonání strachu, studu
- balení života do 3. osoby v textu
- sounáležitost
- strach ze svobody
- pocit méněcennosti vlastního textu
- progres textů od zevnějšku k vnitřku
- AUC jako uvolnění emocí

- otevřená atmosféra
- vývoj sebereflexí
- propojení textů a emocí
- emoce v textech
- obavy z reakce publika
- sounáležitost
- zrání osobnosti k textům
- návrat k textům
- zaměření na emoce publika
- zpětná vazba jako motivace
- chuť se zalíbit
- hledání vlastního stylu, tématu
- experiment
- autorské myšlení
- otevřená atmosféra
- pocit bezpečí
- AUČ jako komunikace se světem
- sledování vlastního příběhu
- adrenalin
- motivace skrze osobní zážitek
- radost z bezhraničnosti
- sebeuvědomění na základě pozorování ostatních
- fundovanost zpětné vazby na základě vlastní zkušenosti
- dramaterapie
- návrat k textům jako motivace
- rozvoj – víra v sebe, v život, dává naději
- otázky kladené v textu
- hledání odpovědí skrze texty
- autorský pohled v denním životě
- adrenalin
- terapeutický efekt
- emoce v textech
- nervozita
- radost ze svobody
- nejprve hodnocení kurzu, pak emoce
- paralelní rozvoj
- psaní v náročných obdobích
- psaní do šuplíku
- vnitřní limity
- zpětná vazba jako způsob komunikace
- potřeba konstruktivní kritiky
- potřeba otevřené atmosféry
- potřeba bezpečí
- návrat k textům jako zpětný pohled na život

- psaní si šuplíku
- vyjádření emocí skrze text
- větší odvaha (otevřít se, nebát se)
- potřeba konstruktivní kritiky
- prvně hodnocení kurzu, pak emoce
- pocit sounáležitost
- strach ze svobody
- psychoterapeutický efekt
- návrat k textům
- fundovanost zpětné vazby
- vyšší sebevědomí

## Ukázka sebereflexe 1

Na tomto místě je třeba odhodit hrdost a upřímně přiznat, že nevím, co sebereflexe je a na počátku zkouškového období nemám ani čas ani náladu hledat, co se pod tímto heslem skrývá. Tak k problému přistoupím jako venkovský člověk z masa, kostí a podkožního tuku a prostě napíši, čím mě obohatil předmět Rozvoj osobnosti autorskou tvorbou II. Ostatně udělal jsem to tak i v minulém semestru při tvorbě sebereflexe ku závěru téhož předmětu s pořadovým číslem jedna a...a prošlo to.

Čím mě tedy obohatilo docházení na takzvanou dvojku autorského čtení?

Zprvé odvahou. Na rozdíl od "jedničky" jsem si ve druhém díle dovolil tvořit texty, do kterých bych si v prvním kole netroufl. Bylo to velmi zajímavé pohybovat se obsahově i formálně v neprobádaných a neosahaných oblastech autorské tvorby. Bylo zapotřebí někdy improvizovat a někdy nechat rozpustilou ruku, aby chvíli psala bez kontroly šedou kůrou mozkovou. Jak nakonec dopadl "útok" na neprobádané oblasti literární tvorby posoudili milí posluchači.

Zadruhé možností být pozorovatelem při rozvoji osobností ostatních "tvořitelů" textů. Toto pozorování rozkvítání osobností budoucích pedagogů jsem již velmi ocenil v rozvoji osobnosti číslo jedna, tentokrát to ovšem bylo o to zajímavější, že sedánky byly společné pro ty, kteří již byli ostříleni jedním semestrem autorského čtení, a pro ty, kteří se s tímto předmětem setkali poprvé. Opravdu jsem někdy velmi soucítil s těmi, kdo svůj text měli čísti poprvé, poprvé zasednout za stůl, poprvé provést onen "duševní striptýz" skrzeva svůj osobní text. A nezbyvá než docenit a ocenit tu míru odhodlání, která u všech překonala trému a nakonec nás "novopečení čtenáři" všechny obohatili nádhernými texty a po opadu prvního ostychu již rozhodně nebylo možné poznat, kdo je při čtení takzvaný "začátečník" a kdo struktura z kurzu číslo dva.

Zatřetí možností vystupovat na veřejném autorském čtení. To "opravdové" veřejné autorské čtení bylo pro mne velmi cennou zkušeností. Musím jako ochotník uznat, že je opravdu veliký rozdíl vystupovat na divadle, kde je člověk, jeho identita a jeho duše skryta za kostýmem, rolí, režisérem i svými kolegy, a vystupovat na autorském čtení, při kterém je člověk sám se svým textem a nemá za co se skrýt a o koho se opřít. Rád bych tedy za pozvání velmi poděkoval a doufám, že se podobná extravaganca zase brzy uskuteční.

Na závěr si dovolím napsat, že předmět Rozvoj osobnosti autorskou tvorbou všem svým kolegům vřele doporučuji. Vždyť co už jiného, než autorské čtení by mělo přispět k rozvoji osobností budoucích kantorů?



## Ukázka sebereflexe 2

A jsme opět na konci. Dočetli jsme poslední slova a je na čase se podívat zpět na cestu, po které jsme kráčeli. Nebo se alespoň podívat na můj vlastní progres, který jsem začala paradoxně pozorovat až na posledních hodinách. A to jsem tolik věřila tomu, že na první hodině v novém semestru nebudu tolik nervózní. Chyba. Byla jsem téměř stejně nervózní jako při úplně prvním čtení. Skoro mi až přijde líto, že jsem ten text takhle odflákla. Zasloužil si víc. Jsem si ale jistá, že potřebuji ještě chvilku času. Po posledních dvou textech to můžu říct s jistotou.

Krátké texty s nepatrnými náznaky autora. Útok na fantazii posluchače a klid. Přišlo to skoro samo. Text, který mě samotnou brzdil. Vždy jsem si představovala, co za danými frázemi vidím. Představa, která se lišila od ostatních. Podobné texty se mi psaly skoro samy. Stačilo jen zachytit krátkou myšlenku a rozvinout ji v něco neurčitého a přesto konkrétního. Pak už stačilo jen uklidnit hlas a číst. Zdánlivě pesimistické texty, ve kterých jsem viděla záměr, jež jsem odmítala plně odhalit.

A právě v tomto bodě jsem sledovala, jak se myšlenky autora a posluchače rozcházejí. Viděla jsem množství frází, které působí pochmurně i přesto, že já v nich viděla světlo. Ale nechtěla jsem to měnit. Neplánovala jsem to změnit. Jako člověk, který rád brouzdá vlastní fantazií, jsem se nechala unášet. A pak jsem si uvědomila, že podobné texty nedokážu ani já číst rychle. A to obzvláště v případech, kdy chci, aby se atmosféra textu dotkla posluchačů.

Skoro bych i řekla, že mi tyhle přemýšlivé texty sedí ze všeho nejlépe, a to i přesto, že se velmi ráda směju. V psaní podobných textů je totiž něco jiného. Zvláštní atmosféra a moc, kterou má v rukách samotný autor. Možná jde i o zvrácenou rovnováhu. Pokaždé, když vidím smutný text, snažím se v něm najít nějaká pozitiva. Protože každá negativní událost v našich životech vede k něčemu dobrému. Alespoň tomu věřím. Stejně záleží jenom na tom, jak se na danou situaci nebo přečtená slova podívá každý jednotlivec.

Když se zpětně podívám na celý rok, který uplynul od úplně první hodiny autorského čtení, vidím změnu. Vidím první krok, který se mi podařilo udělat. Zpomalit. Přečíst text tak, abych si jej i já sama užívala. Možná se mi to podařilo díky tomu, jak jsem text strukturovala. Těžko říct. O to víc se budu v budoucnu snažit zvládnout i ostatní texty lépe. Napravit fakt, že jsem je úspěšala a ochudila sama sebe o zážitek.

Je příjemný pocit, když člověk dočte poslední slova vlastního textu a je sám se sebou spokojený. Je to skoro jako první povedená smeč nebo první úspěšný blok. Snaha a cvik se vyplatily. Neznamená to ale, že po prvním úspěchu už nebude další škobrtnutí. Jedná se o první impuls, o první zpětnou vazbu. Pokud totiž chceme a baví nás to, můžeme pokračovat dál. Budeme se zlepšovat, objevovat nepoznané a zažívat nové. Budeme překonávat sami sebe a hranice, kterými jsme se omezovali. A to nejen zde.

### Ukázka sebereflexe 3

Účelem tohoto textu je zamyslet se, nějakým způsobem, nad podstatou autorské tvorby. Tedy nad tím, co mně osobně tato snaha o vyjádření sebe sama poskytuje, čím mě naplňuje a co mi naopak bere. Podstatnou část mé tvorby tvoří říkanky, či podobné útvary poetického charakteru, takže na následujících několika málo stránkách textu se pokusím zaobírat emoční bilancí, jež mi tvorba právě těchto děl či dílek, dopřává.

Začal bych ve stručně obecném charakteru. Autorství je bezesporu pozitivní věc. To již znají lidské civilizace po několik tisíc let. Mým soukromým, leč třeba nepravdivým, odhadem je, že většina populace netvoří. A to je škoda. Myslím si ale, že nás, lidi, kteří se někdy v životě pokusili něco vytvořit, tato záliba spojuje. A je jedno, jestli v měřítku nějaké oficiální společnosti či, jako v našem případě, v okruhu seminaristů předmětu Osobnostního rozvoje autorskou tvorbou na Jihočeské univerzitě. Takže, i kdyby mi navštěvování tohoto kurzu nepomohlo rozvinout své schopnosti autorské, tak mi minimálně umožnilo setkat se s lidmi, kteří mají minimálně jednu zálibu se mnou společnou. A to je veskrze dobré.

Přistupme ale k podstatě samotného autorství. Přiznávám, že miluji vytváření mých říkanek. A ještě lepší je pocit po dokončení každého kusu. I když tuším, že v mých výtvorech není zas tak mnoho estetična, nezoufám. Přeci jen, ve tvorbě tohoto formátu jde daleko více o rým a vtíp. Nikdy jsem nevěděl, jestli se práce daří, či nikoliv. Důvod byl jasný a zřejmý: protože jsem to prostě nikdy nikomu neukázal. Přestože je mi jasné, že zpětná vazba nemusí být nutným popudem k autorství, u mě tomu tak je. A tak i přes rozpačitý start měla návštěva tohoto kurzu skvělý dojezd. Spolužákům se buď mé básničky vážně líbily, nebo mi otevřeně lhali do očí, grázlové. Tato odezva pro mě tedy byla skutečně klíčová. To také způsobilo, že během tohoto období, tedy letního semestru akademického roku 2014/2015, jsem toho napsal suverénně nejvíc.

Proces tvorby se daleko více zintenzivnil. Když sem ulehl nad papír, s postupem času jsem se dostával do daleko většího transu. Čím více se mi nedařilo dokončit sloku nějakým nápaditým a vtípným způsobem, tím více vlasů jsem si vytrhal. Stanovoval jsem stále těžší a těžší podmínky pro tvorbu (slova od kamarádů, jež se v říkance musela objevit, atd...) a kýženým výsledkem nebylo naštvání, nýbrž chuť dokázat to. I říkanka může být výzvou.

V mém dosavadním životě, a především díky tomuto kurzu je tedy autorství, alespoň prozatím, spojeno se stavem blaženosti. Všem bych doporučil to minimálně okusit. Navíc, splníte si blok a 3 kredity taky nejsou k zahození.