

# OSOBNOSTNĚ ORIENTOVANÁ PROFESNÍ PŘÍPRAVA SOCIÁLNÍCH PEDAGOGŮ: APLIKOVANÁ IMPROVIZACE JAKO METODA PROFESNÍHO ROZVOJE A NÁSTROJ DO PRAXE

*Tomáš Andrášik, Markéta Košatková, Lucie Moravčíková, Petr Soják*

## ***Klíčová slova:***

aplikovaná improvizace, impro, kreativita a spontaneita v profesi, osobnostní rozvoj, profesní příprava, sociální a emoční učení.

## ***Key words:***

applied improvisation, improv, creativity and spontaneity in profession, personality development, professional education, social and emotional learning.

## **ÚVOD**

Bakalářské studium sociální pedagogiky a volného času na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně klade dlouhodobě důraz na osobnostní a sociální rozvoj studentů (OSR). Ten intenzivně podporujeme zejména v prvních dvou letech studia prostřednictvím zkušenostně a sebezkušenostně orientovaných seminářů a kurzů. V následujícím textu nejprve představíme naše pojetí profesní přípravy s akcentem na reflektovaný OSR, dle kterého připravujeme studenty více než 10 let. Ve druhé části textu pak, s ohledem na téma perspektiv v sociální pedagogice, představíme poslední inovaci našeho studijního programu - kurz aplikované improvizace. Zaměříme se na potenciální benefity aplikované improvizace v profesní přípravě sociálních pedagogů. Při jejich identifikaci vycházíme z dostupných vědeckých poznatků i vlastní analýzy reflexí studentů.

V rámci tohoto textu představujeme jeden z pilířů profesní přípravy sociálních pedagogů, která je v našich historických podmínkách pojímána fakultami a univerzitami různě (příkladem může být analýza jednotlivých pojetí různých pracovišť v několika číslech časopisu [Sociální pedagogika](#)), což částečně odráží i samotný vývoj sociální pedagogiky jako disciplíny u nás i ve světě (srov. Lorenzová, 2018). Naše úsilí směřuje k sociálnímu pedagogovi, který je

uvědomělý, osobnostně zralý, vzdělaný a vybavený kompetencemi a který zároveň dokáže flexibilně reagovat na kontextuální faktory a výzvy spojené s aktuálním děním ve společnosti.

## **1. OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍ POJETÍ PROFESNÍ PŘÍPRAVY**

Současný globalizovaný svět je na jednu stranu symbolicky mnohem více propojený, ale na druhou stranu je fragmentován řadou protichůdných informačních kanálů, technologických pokroků či proměnou sociálního řádu ve společnosti. Moderní pedagogické úvahy artikuluji skepsi k možnosti přijímat ustálené vědění, které je vystavěno pouze na znalostní bázi (Šíp, 2019; Adams, 2006). Mnohem více se současné uvažování přiklání ke konstruktivistickému pojetí vzdělávání, které se zaměřuje na procesní utváření významů, konstrukci smyslu jevů a našeho jednání v těchto kontextech. Znalost není pouhou mentální reprezentací, ale fluidní jednotkou, která je ve společnosti sdílena a neustále re-definována. Schopnost jedince se orientovat ve stále měnících se sociálních, ekonomických, informačních, ekologických či bezpečnostních charakteristikách sociální reality je přímo odvislá od schopnosti vnímat sebe sama a svoji identitu v situačním kontextu (srov. Sedláková, Košatka, 2021), od schopnosti introspekce i metakognice vedoucí ke kreativní adaptaci.

Proces osobnostního rozvoje nutně souvisí s hledáním a utvářením vlastní identity. Identita je kontinuálně konstituující se proces naší mysli v důsledku kontaktu člověka s prostředím. Kern et al. (2000, s. 183) identitu charakterizují jako: „Být jedinečný a žít v jednotě se sebou samým. Identita je dána vědomím, sebevědomím - vědomím sebe sama, reflexí a znalostí sebe sama.“ Schopnost náhledu na vlastní prožívanou identitu pomáhá ukotvení i profesní identity, která je během studia formována. V procesu hledání identity vycházíme z principů podpory silných stránek člověka, které mohou být později využity jako stabilní zdroje jednání v profesně vypjatých situacích.

Sekera (2012) v souvislosti se sociální pedagogikou hovoří o potřebě experienciálního pojetí profesní přípravy, které vede k emocionální kultivaci, osobnostnímu rozvoji a podpoře autenticity. Toto pojetí zdůrazňuje vztahovou rovinu pedagogické interakce a nutnost nácviku, který by v mnohém mohl využít terapeutických přístupů a využívat ve vzdělávání pedagogů podobných procesů jako v sebezkušenostních psychoterapeutických výcvicích, což je v souladu se způsobem realizace kurikula na našem pracovišti.

Smysl rozvoje osobnostních a sociálních kompetencí skrze zkušenostně orientované učení stojí na teoretickém základu, který je ale zároveň otevřeným aplikovatelným systémem pro různorodé cílové skupiny ve smyslu vzdělávání na různých úrovních a s různými (i specifickými) cílovými skupinami. Sociální pedagog by měl umět řešit komplexní situace, které směřují od rozpoznání individuálních schopností dětí a dospělých (jejich možných limitů) k identifikaci okolních sociálních faktorů, kterými je daná situace determinována, ke stanovení optimální míry adaptace a sociálně pedagogické strategie. Ta by měla vést k posílení osobnostních vlastností a eliminaci nebo zmírnění okolních nepříznivých sociálních faktorů. Hovoříme tak o jakési kompetenci k pedagogické improvizaci, která se projevuje schopností se adaptovat na situaci teď-a-tady a spolu-utvářet kontakt s klienty s důrazem na etickou a estetickou kvalitu výchovně vzdělávacího procesu (srov. Thompson, 2023).

### ***1.1 Aplikační rovina profesní přípravy sociálních pedagogů na našem pracovišti***

Na tomto místě představíme kurikulum a hodnotovou orientaci profesní přípravy sociálních pedagogů. Nebudeme se věnovat celému spektru této přípravy, ale zaměříme pozornost pouze k jednomu z pilířů rozvíjícímu zejména osobnostní a sociální kompetence jedince. Nazýváme ho „Osobnostně-zkušenostní a praktický pilíř“ a je založen na získávání praktických zkušeností „se sebou“ a v interakci s „druhými“ a následně v reálných pedagogických situacích v rámci rozmanité struktury reflektovaných pedagogických praxí a prakticky orientovaných předmětů. Ty jsou komplementární součástí teoretických a výzkumně orientovaných předmětů v celé koncepci profesní přípravy sociálních pedagogů.

Cílem studia je uvádění získaných poznatků o sobě, svých způsobech jednání a dovedností do konkrétních reálných interakcí a sociálních situací, které jsou rozmanité z hlediska daného prostředí, ve kterém se sociální pedagog obvykle profesně uplatňuje (např. ve školním prostředí, v nízkoprahových zařízeních, ve střediscích volného času a zájmových organizacích, v domovech pro seniory etc.). Zároveň sociální pedagog pracuje s různorodými cílovými skupinami a to jak z hlediska řešené problematiky, tak věku. Jedná se o rodiny z běžného i ze sociálně znevýhodněného prostředí, děti se speciálními vzdělávacími potřebami vycházejícími ze sociálního znevýhodnění (např. děti s odlišným mateřským jazykem) či seniory. Široké je také spektrum forem intervence (edukace, sociální podpora, krizová intervence, pomoc, celoživotní učení, sociálně aktivizační činnost).

Sociální pedagogika v našem pojetí neposkytuje obecné návody, ale spíše vede studenty k učení se adekvátní míře sebereflexe a hledání vlastních silných stránek směrem k sobě, k druhým a

profesi. Na těchto zdrojích pak staví svůj vlastní sociálně pedagogický přístup ke klientům. Ty pak různě ve své profesní dráze doprovází. Pomocí takového kurikula<sup>1</sup> se snažíme studentům a studentkám nabízet možnost si zodpovědět klíčové osobnostní i profesní otázky:

*Kdo jsem, jaký jsem a co mohu nabízet druhým v profesní i osobní úrovni? Na co si mám z pohledu sebe a druhých dát pozor při doprovázení lidí? Jaké jsou moje silné a slabé stránky? Co potřebuji a jak funguji ve vztazích s druhými lidmi a v rámci skupinové dynamiky? Co přináším do konkrétních interakcí? Jak můj dosavadní životní příběh ovlivňuje to, kým jsem dnes? Jak se mohu dále osobnostně a sociálně rozvíjet?*

Sociální pedagogika je orientovaná na individualitu člověka, jeho specifické možnosti a nutně i limity, které jej ovlivňují. Ve studijním programu je od prvních třech semestrů zařazena sebezkušenostně pojatá osobnostní příprava, která dává prostor pro sebereflexi a prozkoumávání vlastních způsobů vztahování se k sobě (vlastnosti, hodnoty, postoje, sebevědomí a sebedůvěra) i druhým. Osobnostní příprava je vedena v koedukovaném tandemu v metafoře rodinného systému a v bezpečném prostředí stálé seminární skupiny po dobu roku a půl (viz Soják, 2017). Koncept se tak i ve formálním prostředí univerzity blíží sebezkušenostní formě vzdělávání jakou nabízejí některé psychosociální či psychoterapeutické výcviky.

Další z principů, ze kterého vycházíme v profesní přípravě, je zkušenostně reflektivního učení a zážitková pedagogika. Značný prostor je věnován prožití a reflektované zkušenosti studentů a dovednosti facilitovat reflektivní procesy druhých. Výchovně vzdělávací situace modelujeme ve zkušenostně orientovaných seminářích a kurzech, reflektujeme v průběžných i dlouhodobých praxích a využíváme metod dramatické výchovy. Mimo to zařazujeme pohybové, umělecké, tvořivé, kognitivní či sociálně psychologické aktivity (součástí jsou happeningy, debaty, tvořivé dílny, rituály, hry či mediální tvorba) (srov. Hanuš & Chytilová, 2009). Pracujeme na schopnosti efektivní a respektující komunikace a argumentace, která se prolíná všemi osobnostními i profesními interakcemi. Snahou je zahrnout jak mikrosociální, tak i makrosociální hlediska, mj. i psychosociální jevy (potřeby, motivace, aspirace aj.), které působí a ovlivňují jednotlivce v jeho osobnostním a sociálním rozvoji.

Značný prostor v profesní přípravě věnujeme výjezdovým vzdělávacím kurzům. První úvodní seznamovací kurz má za cíl prohloubení vztahů ve skupině, ke studijnímu programu i profesi.

---

<sup>1</sup> Podrobnější popis celého pojetí tohoto zkušenostního a osobnostně sociálně rozvojového způsobu výuky v rámci oboru Sociální pedagogika a volný čas je možné nalézt v publikaci *Osobnostní a sociální rozvoj: aneb strom, mozaika a vzducholod'* (Soják, 2017).

Následný zimní kurz připravuje studenty a studentky na vedení kurzu a realizaci aktivit v zimní přírodě. Na letním metodickém kurzu je pak převážně účastnická zkušenost následně napojena na vedení vlastních připravených vzdělávacích bloků zaměřených na stěžejní témata z oblasti zážitkové pedagogiky<sup>2</sup>. Součástí nabídky předmětů jsou také volitelné outdoorové kurzy (vodní a cykloturistika), či vícedenní semináře dramatické výchovy se zahraničními lektory.

Podstatnou realitou kurzů a předmětů je, že se studenti v bezpečném prostředí pod přímou supervizí lektorů a na základě reflexe sebe sama a svých kolegů posunou ve znalostech a dovednostech při vedení zážitkově orientovaných kurzů. Vycházíme z aplikace dvou principů, které nazýváme SIN (sebepoznání, interakce, nácvik), fungujícího dle principu ZUVPA – zažij, uvědom si, vyzkoušej, pochop a teprve následně aplikuj (Soják et al., 2015).

Sami studenti se pak podílí na chodu dalších kurzů a předmětů ve smyslu návaznosti na vlastní projekty a tím se rozvíjí v oblastech participace, týmové spolupráce a přebírání osobní zodpovědnosti za proces a výsledek. Celkový přehled předmětů v prvních čtyřech semestrech studia, které se vzájemně prolínají a podporují koncept rozvoje osobnosti a reflektivního učení lze vidět v tabulce 1:

*Tabulka 1: Výběr z prvních dvou let kurikula sociální pedagogiky směřující k osobnostnímu rozvoji a zážitkové pedagogice*

1. semestr	2. semestr	3. semestr	4. semestr	volitelné
SOp116 Kurz 1 - seznamovací (3 výjezdové dny)	SOp123 Výchova ve volném čase 1 - Metodika aktivit (26 h)	SOp138 Výchova ve volném čase (26 h)	SOp143 Vedení zážitkově orientovaných kurzů (26 h)	Sop601 Herní principy (3 výjezdové dny)  Sop606 Supervize a intervize zážitkově orientovaných kurzů (26 h)

<sup>2</sup> Témata zpracovávaná studenty na metodických kurzech:

- seznamovací (icebreakery) / zahřívací a kontaktní hry (warm-ups)
- zaměřené na rozvoj sociálních dovedností (krátké iniciativní a týmové hry, tzv. dynamics)
- zaměřené na rozvoj strategie a spolupráce (delší kooperativní hry, tzv. problem solving)
- zaměřené na rozvoj komunikace a intelektu (hry rozvíjející komunikační dovednosti, myšlení, paměť apod.)
- zaměřené na ekologicko / enviromentální dimenzi globálních / tuzemských problémů
- zaměřené na socioekonomickou / multikulturní dimenzi globálních / tuzemských problémů
- kreativní (hry rozvíjející tvořivost, motoriku, radost ze života, humor apod.)
- s prvky dramatické výchovy / nejen zábavné hry rozvíjející atmosféru, radost ze života apod.
- netradiční sportovně rekreační / psychomotorické
- uzavírající, zaměřené na reflexi / na zpětnou vazbu / závěrečné zhodnocení

SOp126 Kurz 2 - zimní (7 výjezdových dní)	SO518 Aplikovaná improvizace (26h)	SOp134 Výchova ve volném čase 2 - Metodika her (26 h)	SOp146 Metodický kurz (6 výjezdových dní)	Sop602 Praktické činnosti s moderními technologiemi (26 h)
SOp117 Osobnostní příprava 1 (26h)	SOp127 Osobnostní příprava 2 (26 h)	SOp137 Osobnostní příprava 3 (26 h)		Sop603 Artefietika (3 výjezdové dny)
SOp118 Základy dramatické výchovy (26h)				Sop604 Reflektivní učení (26 h) a mnohé další

Kurz aplikované improvizace<sup>3</sup> byl do povinného kurikula zařazen v akademickém roce 2019/2020. Pro studenty denního studia do druhého semestru a pro studenty kombinovaného studia do semestru prvního. Jeho zavedení předcházela několikaletá zkušenost s volitelným předmětem Improvizace pro osobnostní rozvoj (od akademického roku 2015/16). Tuto zkušenost dokumentuje diplomová práce Moravčíkové (2021, viz kap. 3). Narůstající množství výzkumů ve světě, a také průběžné vyhodnocování zařazení kurzu do nabídky volitelných předmětů nakonec vedlo k rozhodnutí jej zařadit mezi povinné, jelikož vnímáme značný potenciál této metody pro vzdělávání a praxi sociálních pedagogů.

## 2. APLIKOVANÁ IMPROVIZACE<sup>4</sup>

Mimo oblast divadelní zábavy narůstá v posledních desetiletích popularita aplikovaného využití improvizčního divadla<sup>5</sup> v rámci rozličných stupňů a forem vzdělávání, v sociálních službách a psychoterapii, v rozvoji organizací či v oblasti osobnostního rozvoje. Výzkumy, které se v posledních 20 letech objevují, poukazují na to, že trénink divadelní improvizace má široké dopady v oblasti vzdělávání, rozvoje profesních kompetencí a přináší relevantní terapeutické efekty. Phillips Sheesley et al. (2016) uvádějí, že „psychologické, intelektuální, vztahové, sociální a dokonce ekonomické dopady improvizčního tréninku se zdají být obrovské (s. 159)“.

<sup>3</sup> Kurz bude pod názvem *Aplikovaná improvizace* vyučován od příštího akademického roku (2022/23), doposud jsme užívali názvu *Improvizace pro osobnostní rozvoj* i pro kurz v povinném kurikulu.

<sup>4</sup> Některé části kapitoly 2 a jejich subkapitol jsou převzaty a upraveny z Andrášik a Krčmářová (forth.).

<sup>5</sup> V angličtině se běžně užívá zkrácený termín „improv“, český ekvivalent je „impro“, budeme jej využívat v textu jako alternativní výraz.

Divadelní improvizací máme na mysli divadelní představení většinou komediálního charakteru. „Herci nemají scénáře, role ani příběh dopředu připravené, [...] umění improvizace charakterizuje pravidelný trénink postavený na jasně definovaných principech (Andrášik, 2020, s. 156)”, který vede k vytvoření „holistického souboru improvizčních dovedností (Romanelli et al., 2019, s. 299)“. Impro je jevištní umění založené na spolupráci a spontaneitě. „Improvizční průprava spočívá v osvojení klíčových principů improvizace a rozvoji dovedností v oblasti kreativity, pozornosti, naslouchání, hereckých dovedností, schopnosti vyladění (ang. attunement) se a spoluutváření (ang. co-creation) s jevištním partnerem” (Andrášik & Krčmářová, forth., s. nd.). V mnohém současná praxe improvizčního divadla vychází z díla Violy Spolin (1986, 1999), která improvizční hry využívala mimo jiné v práci s dětmi imigrantů, kteří přicházeli do Spojených států, tedy v činnosti, kterou bychom dnes označili jako sociálně pedagogickou. Hravé a na spolupráci zaměřené aktivity umožňují podporovat bezpečí, flexibilitu, rozvíjet schopnost soustředit se a vzájemně se naladit na druhého.

Termín *aplikovaná improvizace* označuje využití technik a postupů improvizčního divadla mimo oblast performativního umění. Applied Improvisation Network (AIN) sdružuje přes 7000 profesionálů (Felsman et al., 2020) a její klíčové principy a elementy definovala delfská studie se skupinou expertů (Tint & Froerer, 2014). Stav aplikované improvizace v České republice popisuje Andrášik (2020, s. 156):

V roce 2000 vznikla první skupina věnující se divadelní improvizaci. Dnes jsou takových skupin desítky. Po roce 2012 se začaly objevovat první kurzy divadelní a aplikované improvizace pro veřejnost s cílem osobnostního rozvoje. Popularita těchto kurzů narůstá tak, že v jarním semestru 2020 se očekávalo (těsně před pandemií, aktuální data nemáme k dispozici, pozn. autorů), že do půlročních či víkendových kurzů vstoupí okolo tisíce lidí napříč republikou. Aplikovaná improvizace si našla cestu do firemního vzdělávání v oblastech jako je podpora spolupráce v týmu nebo rozvoj kreativity a soft skills a na univerzitní pracoviště do profesní přípravy pedagogů<sup>6</sup>.

V kontextu sociální pedagogiky prozatím aplikovaná improvizace není běžně využívanou metodou ani v profesní přípravě sociálních pedagogů, ani samotnými sociálními pedagogy v praxi. V této kapitole informujeme o základních principech, na kterých aplikovaná improvizace stojí, podáváme přehled výzkumů relevantních pro oblast sociální pedagogiky a popisujeme

---

<sup>6</sup> Vedle našeho pracoviště nabízí od roku 2016 kurzy improvizace také Ústav pedagogických věd na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity. Postupně se staly součástí nabídky povinně volitelných předmětů pro studenty navazujících magisterských učitelských oborů na přírodovědecké fakultě.

oblasti možného využití této metody. Jsme při tom nuceni, v duchu širokého rozkročení sociální pedagogiky, skládat si celistvý obraz z jednotlivých oborů. V závěrečné části pak předkládáme výsledky výzkumného šetření kurzů aplikované improvizace na Katedře sociální pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity.

## ***2.1 Principy improvizace***

Trénink improvizace sestává z principů, které rámuji improvizální interakce. Mezi nimi se jako klíčový jeví být **princip Ano, a...** „Ano, a... znamená, že každý hráč vždy souhlasí a podporuje návrh druhého hráče a vytváření jevištní reality. Návrhy nabízené ostatními hráči jsou přijímány (část „ano“) a poté propracovávány (část „... a ...“) (Gale, 2004, s. 3).” Tento princip v sobě obsahuje imperativ ke spolupráci, vzájemnému naslouchání a spoluutváření (Andrášik a Krčmářová, forth.). Navozuje bezpečné prostředí, ve kterém lidé zažívají bezpodmínečné přijetí (Bermant, 2013, Krueger et al. 2019), podporuje skupinovou kohezi a vyjadřování i zažívání vzájemné podpory a důvěry.

Improvizace podporuje vtělesněné (ang. embodied) procesy, jež jsou neoddělitelnou součástí kognitivních procesů (srov. Macrine & Fugate, 2022; Šíp, 2019). Práce s tělem a tělesným prožíváním je samozřejmou součástí improvizálního tréninku. Spolin (1999) užívá pro vtělesněné postupy název **fyzikalizace**, kterou popisuje jako tělesnou práci a zcitlivování na smyslovou percepci situace v improvizálních cvičeních a scénách. Fyzikalizace poskytuje „studentům konkrétní osobní zkušenost“ (ibid., s. 16), je opakem intelektualizace či psychologizace, kterážto nikdy nemůže smyslovou zkušenost nahradit (ibid.). Práce s tělem je běžnou součástí palety metod, kterou sociální pedagogové využívají. Proto je improvizace profesní přípravou v souladu s doporučením Wilderové (2005, s. 109), že na práci s tělem je potřeba se připravit především prožitkově/zkušenostně, nikoli jen teoreticky.

Dalším principem je **přijetí chyby/chybovosti** jako součásti tvůrčího procesu, a to ve dvou rovinách. Ta první úzce souvisí s principem Ano, a..., který dle Seppänenové et al. (2020, s.359) zajišťuje, že to, co bychom v běžném kontextu vnímali jako (svou) chybu, je v improvizaci jen „neočekávané slovo nebo čin, které vedou jiným, než očekávaným směrem”. Hráči se učí přijímat „vše jako nabídku, a to dokonce i nedorozumění či mentální bloky, a přistupovat k nim jako k inspiracím pro příběh“ (Schwenke et al., 2020, s. 2). To poskytuje hráčům psychologické bezpečí (Seppänen et al. 2020, s. 359). Druhou rovinu představují improvizální cvičení vytvořená s cílem umožnit účastníkům prožít chybu či dokonce učinit z chybování princip hry, učení nebo zdroj humoru.



Podstatnými fenomény v improvizácii tvorbe je dovednosť **naladiť sa a synchronizovať s partnerem**. To jednak prispíva k rozvoju pozornosti, naslouchaniu a dôvery a jednak umožňuje improvizátorom prožívať momenty spoločného plynutí (flow), ktoré charakterizuje vysoký výkon, pocit sounáležitosti, jistoty a správnosti konaní (Noy et al., 2015).

Spolin také vyzdvihuje rozvíjanie **spontaneity**, ktorá je pre ni „okamžikom osobnej slobody, kedy čelíme realite, vidíme ju, objavujeme ju a podľa toho jednáme (Spolin, 1999, s. 4).“ „Spontaneita umožňuje autentický a tvorivý kontakt so svetom tu-a-tady“ (Andrášik a Krčmářová, forth.). V neposlední rade je potreba zmieniť rolu **kouzelného „co kdyby“** (ang. magic if), ktoré umožňuje hráči jednat v roli a fiktívnej situácii a „stát sa tak tým, kým obvykle nebýva“ (Bermant, 2013, s. 3). Van der Kolk (2021, s. 393) ke hraní rolí uvádza, že impro a drama poskytuje „možnosť hlboko fyzicky prožiť, aké to je byť niekým iným“.

Ve srovnání s dalšími metodami se improvizace vyznačuje tím, že se zaměřuje na **pozitivní aspekty pedagogické, sociální a terapeutické práce**: soustředí se na zdroje, klíčovou roli hraje humor a zábava sdílená v sociální interakci (Bega et. al., 2017, Morse et al. 2018, Phillips Sheesley et al., 2016).

## ***2.2 Výzkum aplikované improvizace***

Vzhľadom k širokej rozkročenosti oboru sociálnej pedagogiky budeme v nasledujúcom texte referovať k výskumom v rôznych kontextoch pomáhajúcich profesií. Ve svojej praxi sa sociálni pedagóg potýka s výzvami pedagogickými, s problematikou sociálnej práce, lektoruje socioterapeutické programy či pobyty, provádza voľnočasovými i vzdelávacími programy a niektorí z absolventov tiež ďalej smerujú do terapeutických výcviků. Pridanou hodnotou pre sociálnu pedagogiku je, že improvizácia intervencie sú využívané naprieč vekovými skupinami od teenagerů (napr. Felsman et al., 2019) po seniory (napr. Lindquist et al. 2021; Morse et al., 2018, Yamamoto, 2021) a v mnoha oblastiach s nimiž sa sociálni pedagóg v rámci stále široce (ne)ukotvené profese môže setkať.

Z hľadiska **osobnostných a sociálnych kompetencií** improvizácie rozvíja copingové stratégie (Schwenke et al. 2020), schopnosť adaptácie na nové a nepredvídateľné prostredie (Morse et al., 2018; Seppänen et al., 2020). Jej tréning zvyšuje toleranciu k neznámemu (Felsman et al., 2020; Reid-Wisdom & Perera-Delcourt, 2020) a znižuje prožívanie sociálneho stresu a strach zo selhania (Reid-Wisdom & Perera-Delcourt, 2020; Seppänen et al., 2020). Posiluje pozitívne sebepojatie (Krueger et al., 2019; Schwenke et al., 2020) a schopnosť zamieriť pozornosť na druhé,

naslouchat jim a vytvářet smysluplné vztahy (DeMichele a Kuenneke, 2021; Reid-Wisdom & Perera-Delcourt, 2020; Seppänen et al., 2020). Hraní rolí, fikce, symbolika a metafora umožňují prostřednictvím dramatické projekce integraci minulých zkušeností a nácvik nových vztahových dovedností (Andrášik, 2020).

V **pedagogice** spatřujeme přínos improvizace v rozvíjení kreativity a divergentního myšlení (Felsman et al., 2020; Hainselin et al., 2018). Impro podporuje kolaborativní učení a prostředí zaměřené na studenty a odpovídá potřebám generací, pro něž je internet přirozenou součástí života (Berk, Trieber, 2009). Uplatňuje se v **sociálně pedagogické a terapeutické práci** se seniory (Bega et al., 2017; Lindquist et al. 2021; Morse et al., 2018; Yamamoto, 2021), kde přispívá k aktivizaci, pomáhá budovat vztahy a komunitu, poskytuje pocit růstu a místo pro hru, čímž zvyšuje kvalitu života ve stáří. Impro také potlačuje stereotypy ohledně stárnutí, zpomaluje úpadek kognitivních funkcí a zvyšuje self-efficacy<sup>7</sup>. S dospívajícími (Van der Kolk, 2021) se užívá v rámci preventivních či inkluzivních programů. Popisovány jsou také **speciálně pedagogické** možnosti. Kramer a Ploesch (2021) se věnují rozvoji sociálních a komunikačních dovedností osob s poruchou autistického spektra. Na úrovni **vzdělávacích politik** je zajímavostí, že francouzské ministerstvo školství schválilo improvizaci jako vzdělávací nástroj (Eduscol, 2017 in Hainselin et al. 2018). Dospívající improvizátoři, jejich učitelé a rodiče zde oceňují přínosy improvizace, které vnímají nejen v akademickém výkonu, ale také well-beingu, ústním veřejnému projevu a kreativě (Hainselin et al., 2018).

Stále intenzivněji je aplikovaná improvizace spojována také s **psychoterapií** (srov. Andrášik a Krčmářová, forth.), zejména pak v léčbě **méně závažných psychiatrických onemocnění** (DeMichele a Keunekke, 2021, Krueger et al., 2019). To podle Andrášik et al. (forth.) souvisí s procesem znovunalézání spontaneity v kontaktu jedince s jeho prostředím, přičemž se spontaneita stává protipohybem k neurotické strnulosti. Několik zahraničních programů (USA, Německo) se věnuje **sociální úzkosti**. Phillips Sheesley et al. (2016) uvádějí jako terapeutické efekty zaměření na hravost, humor, prožitek přijetí druhých a sebe sama. Impro také otevírá prostor zvědomit si a proměnit myšlenkové a behaviorální vzorce (Phillips Sheesley, 2016; Reid-Wisdom & Perera-Delcourt, 2020). Nedávná pilotní studie intervencí za využití Ano, a... s dospívajícími s **komplexním vývojovým traumatem** (DeMichele a Keunekke, 2021) popsala pozitivní dopady na funkční konektivitu mozku. Impro pomáhalo traumatizovaným jedincům

---

<sup>7</sup> Důvěra jedince ve vlastní kapacitu zvládat své chování a výzvy sociální prostředí.

opustit stavy ohrožení, hypo a hyperexcitace, přispívalo k sebeorganizaci a podporovalo integraci (ibid., s. 12).

Výzkumy se objevují také na pomezí **sociální pedagogiky a terapeutických intervencí**. Příkladem jsou improvizální preventivní programy na školách a s mládeží (Felsman et al., 2019; van der Kolk, 2021). Felsman et al. (2019) realizovali a zkoumali program věnovaný již zmíněné problematice **sociální úzkosti**. Nejen, že respondenti vykazovali významně sníženou sociální úzkost v post-testu po deseti týdenní intervenci, ale také zlepšení sociálních dovedností a snížení depresivní symptomatiky (ibid.). Autorům se improvizace jeví jako **nízkoprahová, nestigmatizující intervence**, přijatelná pro věkovou skupinu dospívajících. Zohledníme-li k tomu výše uvedená zjištění v předchozích odstavcích, můžeme se domnívat, že pro kontext sociální pedagogiky v sobě impro skýtá **potenciál pro preventivní programy, práci s populací trpící následky sociálního znevýhodnění a v oblasti traumatem informovaného vzdělávání** (viz Thomas et al., 2019), které se také v důsledku značného přílivu válečných uprchlíků do Česka i na Slovensko mohou jevit jako klíčové pro nové výzvy stojící před sociální pedagogikou ve střední Evropě.

Další oblastí je oblast **profesního vzdělávání v pomáhajících profesích**. Toivanen a kol. (2011) se zaměřují na užití improvizace ve **vzdělávání budoucích učitelů**. Autoři uvádějí tři cíle, kterých lze využitím improvizace jako vzdělávací metody dosáhnout v profesní přípravě: 1) *Zvýšit sebeuvědomění* - uvědomění sebe sama (mysli, těla, hlasu) a vztazích s ostatními (spolupráce a empatie). 2) *Zvýšit interakční schopnosti* (např. zlepšit srozumitelnost a kreativitu při sdělování verbálních i neverbálních myšlenek), a to jak v rovině běžných sociálních interakcí, tak interakcí ve výuce (Lobman, 2005). Zároveň cvičení související s vlastní přítomností, spontánností a aktivním nasloucháním učí pedagogy soustředit svou pozornost na prostředí a adaptivně a bez plánování reagovat za nepředvídatelných okolností (Drinko, 2013). 3) *Zvýšit porozumění lidskému chování, motivaci a rozmanitosti ve vzdělávacích situacích*. Dle Seppänenenové et al. (2020, s. 374) improvizace „kultivuje specifický mindset spojený s utvářením vztahů a komunikací. Tento způsob myšlení může zlepšit schopnost studentů učitelství naladit se na sociální prostředí s větší intenzitou, a tudíž podporovat citlivou a situačně orientovanou výuku“. Romanelli a Tishby (2019) realizovali výzkum se **studenty sociální práce** před absolutoriem. Ze studie vyplývá, že trénink improvizace pomáhá sociálním pracovníkům zvyšovat flexibilitu, otevřenost, schopnost sebeuvědomování, terapeutickou přítomnost a další dovednosti prohlubující terapeutickou alianci. Nalezneme také studie (např.

Neel et al., 2021), které se věnují tzv. **medical improv** – rozvoji měkkých a zejména komunikačních dovedností u lékařů a dalšího zdravotnického personálu.

V neposlední řadě je zde oblast HR a rozvoje organizací, kde jsme prozatím hlubší analýzu existujících výzkumů nerealizovali. Také v této oblasti však texty přibývají a viditelná je také činnost organizace AIN (Applied improvisation network), která se této oblasti věnuje především, avšak ne výhradně.

### ***2.3 Potenciál pro využití aplikované improvizace v sociální pedagogice***

Závěrem druhé kapitoly shrneme naše poznatky o potenciálu aplikované improvizace pro profesní přípravu a praxi sociálních pedagogů. Aplikovaná improvizace je relativně mladou a v oboru neetablovanou disciplínou, která je podrobována intenzivnímu výzkumu až v posledních deseti letech. Ačkoli tedy výše citované a představené, především pilotní studie vykazují pro sociálně pedagogickou praxi značné přísliby, je potřeba na ně pohlížet jako na prvotní předpoklady, které je nutné ověřovat a prověřovat v praxi a zároveň přistupovat k improvizacím a vzdělávacím programům s respektem a pokorou. Rizika spojená s využitím improvizace v různých kontextech a s různými cílovými skupinami nejsou prozatím dostatečně zmapována (viz Andrášik a Krčmářová, forth).

#### Aplikovaná improvizace jako metoda pro práci v rozličných kontextech sociální pedagogiky

Z výše uvedených studií (kap. 2.2) vyplývá, že výhody improvizace můžeme spatřovat v nízkoprahovosti (jak ve smyslu finančních nákladů, tak přijatelnosti pro široké spektrum cílových skupin) a široké škále uplatnění napříč problematikou sociální pedagogiky. Je to forma skupinové intervence, která působí pozitivně na vztahy, zaměřuje se na zdroje a obecně pozitivní aspekty sociálně pedagogické situace. Je zásadně inkluzivní (princip Ano, a..., kap. 2.1), podporuje silné stránky jedince a pomáhá mu uvědomit si je, nabízí prožitek být součástí skupiny, zažít pocit důvěry v druhé i sebe a také zažít úspěch a pocítit tak vlastní hodnotu.

Specificky pak vnímáme, že improvizace může sehrát svou roli v oblastech, kde se sociální pedagogika dotýká **osobnostní** (respektive osobnostně sociální) **výchovy** (rozvoj sociálních a emočních dovedností), práce se **sociálně znevýhodněnými skupinami**, kde je potřeba dát důraz na podporu sebehodnoty, dovedností zvládnutí, inkluzivitu a témata **prevence sociálně patologických jevů** (např. prevence šikany). Při úvahách nad výzvami, které na naše studenty čekají v prvních letech praxe si uvědomujeme, že čelíme a budeme čelit migračním,

společenským i ekonomickým důsledkům konfliktu probíhajícího na Ukrajině. Zde vnímáme možnost využití improvizace v **integračních procesech a inkluzivní praxi**.

Stále důležitější oblastí je **péče a podpora duševního zdraví** (preventivní programy, traumatem informované vzdělávání, podpora resilience). Duševní onemocnění, zejména pak v období dospívání sebou jednoznačně přináší sociální znevýhodnění (stigmatizace, obtíže v integraci do vrstevnické skupiny, snížené šance na dosažení vzdělání a budoucího pracovního uplatnění) a vezmeme-li v potaz, že se tento problém dotýká minimálně pětiny dospívající i dospělé populace, je nevyhnutelné, že se musí stát také tématem pro sociální pedagogiku. Dle tiskové zprávy NÚDZ (2021a, s.1) „až 20 % dětí a dospívajících zažije nějakou formu duševního onemocnění“. Navíc polovina prvních příznaků duševních onemocnění se projeví již před 14. rokem věku a až tři čtvrtiny před 24. rokem věku. Většina z nich nemá k dispozici včasnou pomoc, nebo ji ani nevyhledává, a to z mnoha různých důvodů včetně stigmatizace. Winkler v této zprávě uvádí, že „školy (a dle nás také další kontexty sociální pedagogiky, pozn. autorů) jsou ideálním prostředím nejen pro monitoring duševního zdraví dětí a adolescentů, ale také pro poskytování různých preventivních programů“. NÚDZ doporučuje, že je třeba se zaměřit na **výchovu k duševnímu zdraví**. Celospolečensky se navíc za období pandemie covid-19 zhoršilo duševní zdraví populace v ČR 2-3x (úzkostná a depresivní problematika, suicidialita; NÚDZ, 2021b). Vzhledem k poznatkům o efektech aplikované improvizace (viz kap. 2.2) se domníváme, že by improvizace mohlo vhodně rozšířit repertoár metod užívaných v sociální pedagogice v kontaktu s tímto tématem.

Zvýšený zájem o aplikovanou improvizaci mohou vysvětlovat také proměny ve společnosti. Přední italská psychoterapeutka Spagnuolo Lobb (2019) uvádí, že v důsledku těchto změn se proměňují příčiny klinických obtíží u mladších generací a tím pádem také způsob, jak v případě, že chceme podpořit jejich duševní zdraví, intervenovat. Podle Spagnuolo Lobb stav dnešní společnosti (sociální kontakty odehrávající se ve virtuálním prostoru, úzkost vyplývající z příliš rychlých proměn světa a existenciálních hrozeb jako jsou environmentální problémy etc.) způsobuje pocit vykořeněnosti, desenzitizace a křehkého sebepojetí. Proto doporučuje zaměřit se na **sdílené sociální zkušenosti, práci s tělem, vzájemnost, podporu a zprostředkovávání prožitků, kdy zažíváme krásu bytí s druhým člověkem**. Jak jsme výše popsali právě tyto principy jsou v aplikované improvizaci stěžejní.

Rozvoj dovedností sociální pedagogů

Druhou klíčovou oblastí, ve které vnímáme, že je možné trénink improvizace využívat je profesní příprava. Kurz aplikovaná improvizace na našem pracovišti je zaměřen primárně tímto směrem, ačkoli usilujeme také o to, aby zkušenosti, které naši studenti v rámci kurzu nabydou byly uplatnitelné také v jejich vlastní praxi. Stejně jako Berk a Trieberová (2009) se domníváme, že je improvizace pružným nástrojem, jehož velkou výhodou spatřujeme v relativně snadné přenositelnosti základních metod přímo do praxe, což ilustruje reflektivní esej jedné z našich studentek po absolvování kurzu.

*„V rámci téměř třítydenní stáže jsem pracovala jako instruktor školních skupin, vymýšlela jsem programy pro děti různých věkových skupin a dá se říci, že jsem s nimi celé dny pracovala. I když každá věková skupina měla svá specifika, princip Ano, a... změnil komunikaci naprosto u všech, nejvíce však u žáků šesté třídy, kteří přijeli na adaptační kurz. Ze začátku se hodně hádali, měli problém s vzájemným nasloucháním a objevovala se také šikana a posměšky. Na konci týdne byl vidět neskutečný pokrok, který s tímto principem udělali” (studentka 1. ročníku prezenčního studia).*

Trénink improvizace otevírá další možnosti, jak facilitovat rozvoj klíčových kompetencí sociálních pedagogů. Johnstone (2014) zdůraznil, že spontaneita je důležitou schopností ve všech druzích kreativity a lze ji rozvíjet improvizací. Podle Spolin (1999) je jádrem improvizace intuitivní spontánní činnost, která pomáhá při řešení skutečných životních problémů. Sociálního pedagoga si představujeme jako profesionála schopného flexibilně, kreativně a spontánně reagovat na specifické kontexty své profese a plně tak využít potenciál své profesní přípravy. Impro skýtá příležitost podpořit profesní přípravu tímto směrem a dát pedagogům do rukou efektivní metodické postupy. V kapitole 2.2 jsme popsali výzkumy dokumentující dopady improvizace na kompetence pedagogů, sociálních pracovníků a dalších pomáhajících profesí s nimiž se více či méně sociální pedagogika prolíná. V následující kapitole (č. 3) předkládáme výzkum monitorující, jak kurz improvizace rozvíjel sociální a emoční kompetence sociálních pedagogů na našem pracovišti.

### **3. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ DOPADŮ KURZU IMPROVIZACE NA ROZVOJ SOCIÁLNÍCH A EMOČNÍCH KOMPETENCÍ PEDAGOGŮ**

Přestože v zahraničí se objevují výzkumné studie dotýkající se využití improvizace ve vzdělávání pedagogů či v sociální práci (viz kap. 2.2), v Česku či na Slovensku se o využití aplikované improvizace v pomáhajících profesích teprve začínáme zajímat. V rámci diplomové práce analyzovala Moravčíková (2021) reflexe studentů z kurzu *Improvizace pro osobnostní*

rozvoj<sup>8</sup> a zkoumala potenciál aplikované improvizace v oblasti rozvoje kompetencí sociálního a emočního učení budoucích pedagogů, a to za využití rámce CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning)<sup>9</sup>. Rámec SEL, tzv. CASEL 5, představuje pět širokých a vzájemně souvisejících oblastí sociální a emoční kompetence: a) sebeuvědomování (self-awareness), b) sebeřízení (self-management), c) sociální uvědomování (social awareness), d) vztahové dovednosti (relationship skills), e) odpovědné rozhodování (responsible decision making).

Datový soubor tohoto výzkumu tvořily anonymizované reflektivní eseje studentů psané vždy po ukončení kurzu za období od podzimního semestru 2015 do jarního semestru 2019. Celkem se jednalo o osm samostatných semestrálních skupin. Celkový počet získaných reflexí za toto období byl 90.

Data byla analyzována prostřednictvím tematické analýzy, která je metodou pro identifikaci, analýzu a vykazování vzorců (témat) v rámci datového souboru (Braun & Clarke, 2006). Hybridní přístup k analýze dat byl zvolen jako nejvýhodnější vzhledem k výzkumné otázce a povaze dat. Původní postup tematické analýzy byl stanoven jako deduktivní, kódy byly dosazovány do předem určeného rámce, v tomto případě CASEL 5 (viz jednotlivé schopnosti v pěti zkoumaných oblastech). Z důvodu patrného nevytěžení dat byl však později použit také induktivní přístup, který dal vzniknout dalším tématům. Mimo sociální a emoční učení to byly „bezpečný prostor“ (s výskytem 102x) a „pedagogická praxe“ (s výskytem 57x).

### Sociální a emoční učení

Výsledky výzkumu ukazují schopnosti z jednotlivých oblastí SEL dle CASEL 5, které byly respondenty reflektovány jako nabytá zkušenost v podobě prožitků při kurzu improvizace, častokrát dokonce popsány jako **posílené, rozvinuté, aplikované mimo rámec kurzu**.

---

<sup>8</sup> Původně (povinně) volitelný kurz, který předcházel zavedení aplikované improvizace do povinného kurikula.

<sup>9</sup> Posláním platformy CASEL je pomoci, aby se sociální a emoční učení, založené na evidence-based přístupu, stalo nedílnou součástí vzdělávání od předškolního až po střední školu. Sociální a emoční učení (SEL) definují jako nedílnou součást vzdělávání a rozvoje člověka (Our Mission and Work, 2021).

Tabulka 2.: Přehledová tabulka výsledků výzkumu

Oblast	Sebeuvědomění	Sebeřízení	Sociální uvědomění	Umění vztahů	Odpovědné rozhodování
K o m p e t e n c e	uvědomění a pojmenování vlastních emocí  vědomí si vlastních specifík  propojování pocitů, myšlenek a hodnot  zažívání důvěry v sebe sama  projevy upřímnosti a integrity  integrace osobní identity  kritické zkoumání předsudků  chuť rozvíjet se  hledání smysluplnosti	zvládání vlastních emocí  znalosti strategií zvládání stresu  vnitřní motivace  stanovení osobních cílů  schopnost projevit iniciativu	pochopení pohledu druhého  zájem o pocity druhého  projevy empatie  projevy vděčnosti	rozvoj efektivní komunikace  rozvoj pozitivních vztahů	projevy otevřenosti  hodnocení následků svého jednání  hodnocení mezilidských dopadů  znalost možností podpory wellbeingu
Počet výskytů	387	71	84	96	49

### Sebeuvědomování

Oblast **sebeuvědomování** v datech výrazně přečíslila ostatní čtyři oblasti sociálně emočního učení. Vzhledem k četnosti výskytů ji lze považovat za nejvíce rozvíjenou oblast kompetencí SEL. Z hlediska jednotlivých kompetencí s nimiž CASEL pracuje uvádíme několik příkladů. Respondenti reflektují proces **uvědomování a pojmenovávání emocí**: Píší o možnosti zapojení se do aktivit a následně „*pojmenovávat si zpětně situace, pocity, věci, které se mi děly,*” nebo možnost se dostat do kontaktu s potlačovanými emocemi. Zkušenost s improvizací je reflektována i ve vztahu k **vlastním hodnotám**. Respondentka popisuje, jak se dostala do



situace, která pro ni byla nepříjemná, avšak na druhou stranu ji to „*donutilo přemýšlet, proč se bojím zrovna tohoto.*“ Se svobodou se pojí nechuť respondenta k jednomu ze cvičení: „*Nejsem si jistý, co přesně bylo příčinou, ale přirovnal bych to asi ke svazujícímu omezení svobody. A já svobodu považuji za něco, na co se nesmí sahat.*“

Kurz improvizace dopomáhal **uvědomování si vlastních specifik**. Někteří z respondentů zůstávali u vyjádření v obecné rovině, jako „*mohla jsem poznat sebe samotnou*“. Objevovaly se také konkrétnější postřehy o vlastní osobě, např. vnímání vlivu odpočinku a spánku na respondentovu kreativitu: „*Když jsem trpěl nedostatkem spánku, vše se zdálo být jako těžší a těžší. Naopak když jsem byl odpočatý, dokázal jsem se více uvolnit...to jsem pocítil především na kreativě, která přicházela.*“ Jiný respondent došel k uvědomění, že obecně často zažívá strach „*prosadit svůj vlastní názor nebo i říct, jak se cítím.*“ U respondentů často dochází k objasnění obav z vystupování na veřejnosti. Například z důvodu strachu ze selhání: „*Došlo mi, že já se obrovsky bojím selhání. Hrozně moc. A na to se nabalují přidružené problémy: vystupování na veřejnosti, shození sebe sama před lidmi, které znám.*“

Téma, které vystupovalo z reflexí bylo i **budování důvěry v sebe sama**. „*Díky kurzu jsem se posunul v sebejistotě,*“ která respondentovi dodávala odvalu ve sdílení svých názorů a myšlenek před ostatními. Jako velký přínos kurzu vnímá sebejistotu také jiný respondent píšící: „*Dokážu mít vyšší sebevědomí?...Kurz mi otevřel oči a odpověděl ANO.*“

Jiná reflexe je protnuta radostí z objeveného „*potenciálu mne samotné,*“ což autorka textu hodnotí jako nejvíce přínosné, neboť to „*provzbudilo moje sebevědomí, sebedůvěru a úroveň sebereprezentace*“.

Do značné míry respondenti reflektovali také to, jak se naučili, učit se nebo by se chtěli naučit upřímně a opravdově projevit sami za sebe. Respondenti tak u sebe sledovali projevy **upřímnosti a integrity**. U respondentů se objevovaly obavy z toho, co si o nich budou lidé myslet, což ukazuje respondentčino výslovné přání se „*naučit nedávat na to, co si myslí ostatní, řídit se podle vlastního uvážení*“. Do praxe pak projevy integrity uvádí další z respondentů: „*Naučila jsem se nastavovat si hranice.*“

Improvisační techniky ve skupině umožnily zažít **nové způsoby jednání či náhledu na vlastní jednání a následné sebepřijetí**. Např. jedna respondentka popisovala, že je standardně ta bezkonfliktní, co nemá s ničím problém, vše zvládá. Avšak tentokrát, poté co si dovolila vyslovit své určité obavy a nejistotu před skupinou, což skupina přijala a respondentce se

dostalo podpory, prožila „*startovací moment toho, že jsem si dovolila více prožívat své obavy a zažít se jako Nový človíček*“. Jiný respondent reflektuje: „*To, že někomu vadí moje chování nemusí nutně být můj problém.*“ Výroky podobné následujícím se čteně opakují napříč reflexemi. Zkušenost na kurzu ze mě udělala „*lepšího a klidnějšího člověka,*“ „*nylní se cítím dobře ve své vlastní kůži, at' už si čtu v posteli knihu nebo řečnīm před plnou přednáškárnou,*“ „*improvizace mě naučila přistupovat sama k sobě jako k příteli, jako k někomu, koho si vážím,*“ „*je v pořádku být sám sebou,*“ „*ted' vím, že jsem skvělá taková, jaká jsem*“.

Z reflexí je patrné, že studentům kurz umožnil promýšlet dříve zažitá schémata přemýšlení a znovu **prozkoumávat vlastní předsudky**. Větší otevřenost vůči lidem získala díky kolektivu skupiny respondentka, která uvedla, že „*před absolvováním předmětu znatelně více hodnotila a zavrhovala lidi dříve, než jim dala prostor se poznat,*“ nyní se však snaží „*ustupovat od svých předsudků a stereotypů*“. Genderový a sociální stereotyp byl nabourán respondentovi, který jako významný okamžik popsal větu, která zazněla na kurzu: „*Projevit emoce u muže je spíše známka odvahy než slabosti.*“

Na seberefektivní momenty (nejen) u předchozích témat navazují znaky growth mindsetu (**ochoty se dále rozvíjet**) respondentů. Objevuje se touha po pokračování v improvizaci (např: „*určitě budu s improvizací pokračovat*“). Dlouhodobost práce na sobě reflektuje i respondentka, která do předmětu šla s cílem na sobě zapracovat, což se „*myslím povedlo, ne však ve smyslu změnit se tady a ted', ale uvědomit si, na čem zapracovat, co se snažit změnit, jak jinak a lépe fungovat*“. Kromě práce na sobě ve smyslu zapracovat na něčem konkrétním, se objevují také touhy udržet si získané. Někomu dodalo „*impro odvalu být spontánnější...jsem ted' více svá...cítím se vyrovnaně a spokojeně,*“ díky čemuž respondentka dostala prostor objevit, kterým směrem se chce vlastně dál ubírat.

Způsob, jakým se původní téma rozvoje zájmů a **hledání smysluplnosti** odráží v datech, je pouze jeden, avšak významný. Je jím smysluplnost, kterou respondenti spatřují v čase, který věnovali sami sobě, svému rozvoji. „*Něco jsem si vždy odnesl,*“ „*předmět byl pro mě užitečný, jsem za něj rád,*“ „*pro mě byly hodiny improvizace jednoznačně přínosné*“. Což, jako řada dalších výpovědí, podtrhuje také výpověď: „*V hodinách jsem spíše vnímala rovlnu osobnostního rozvoje, která byla velmi pestrá a široká, v každém tématu se dalo najít mnohem víc, než se na první pohled zdálo. Snad z každé hodiny jsem odcházela se zamýšlením a přesunem do mého osobního života.*“

Téma **bezpečný prostor** je hojně reflektované účastníky, což je v souladu s již dříve zmíněnými výzkumnými zjištěními (kap. 2.1 a 2.2). Analyzovaná data nabízí odpověď na otázku *Jak aplikovaná improvizace umožňuje osobnostně sociální rozvoj*. Improvizační svět nabízí spoustu aktivit a her, vybízí k soustředění se na přítomný okamžik, nabízí pozitivní pohled na chybu, kterou přijímá jako součást procesu bez jakýchkoliv sankcí, nese s sebou spoustu smíchu, zábavy a je prochnut bezpodmínečným přijetím skrze imperativ *Ano, a...* Možnosti vstoupit do rolí vytváří tzv. „fail-safe laboratoř,“ (Phillips Sheesley et al., 2016), cvičiště, kde je možné zkoumat realitu pod ochranou fikce, a nahlédnout tak na své vlastní jednání, pojmenovat jisté kvality či vyzkoušet nové, jiné možnosti. Specifika aplikované improvizace (jako například princip *Yes, and..*, humor, práce s chybou, aj.) a aplikovaného dramatu obecně (embodiment, hra, zábava) přispívají k vytváření bezpečného prostoru, který, za podpory kvalitního lektorského vedení a prostou pro sdílení a reflexi, vytváří perfektní podhoubí pro příležitosti sociálně emočního růstu.

Drtivá většina respondentů pocit „*bezpečného prostoru*“ přímo zmiňuje. Popisuje prostředí, kde „... *se bez obav můžu bavit o tom, co se ve mně odehrává během jednotlivých aktivit,*“ nebo kde „*skupinka neznámých lidí získala v tak krátkém čase odvahu hovořit o věcech, které by v normálním fungování mezi kamarády trvaly o hodně více času*“. Pohled na chyby byl velmi významným elementem utváření pocitu bezpečí. Princip „*můžu dělat chyby*“ vedl k přesvědčení, že „*chyba je přirozená věc, není potřeba se stydět*“. Vnímání chyby mělo dopad také v reálném životě, jako „*přínos v rámci mých životních rozhodnutí*“. Rovněž formát hry a fikce byly reflektovány jako stěžejní. I jednoduchá hra s pravidly se pro lidi „*stává něčím, co vypovídá o nich samotných a je přínosem, jako byla pro mě*“. „*Pak si sedneme, vyměníme si naše postřehy a zjistíme, že to hraní, které nás tak bavilo, nám dalo ještě mnohem víc,*“ jasně poukazuje na význam užitečnosti reflexí.

Dopady zkušeností z kurzu Improvizace pro osobnostní rozvoj ale sahají za hranice tohoto předmětu také v tématu vlastní **pedagogické praxe**. Důležitá se jeví smysluplnost času stráveného osobnostně rozvojovou prací, a to specificky ve skupinovém kontextu. Respondenti popisují vnímání skupinových charakteristik, ujasňování si vlastního profesního směřování, konkrétní inspirace do praxe v podobě zažitých aktivit, tak také lektorský přístup. Vedení procesu člověkem, který (sám disponuje kýženými kompetencemi pedagoga) poskytuje možnost učení se nápodobou v modelových situacích tady a teď. Účastníci rovněž vnímají svou větší jistotu ve veřejném vystupování, všeobecné posílení komunikačních dovedností, svůj

nadhled vnímají jako větší a jsou pozitivně motivováni se rozvíjet jak na osobní, tak také na profesní úrovni. Nesčetněkrát volají po pokračování tohoto kurzu.

Kurz aplikované improvizace se stal součástí povinného kurikula také díky pozitivní odezvě studentů, kteří jej absolvovali v jeho volitelné podobě. Data poukazují na skutečnost, že osobnostně rozvojový potenciál tkví zejména v rozšiřování (sebe)uvědomování a podpoře (sebe)reflektivní kompetence, významný je také dopad na oblast sebepojetí. Prožitek bezpečného prostředí je modelovou ukázkou toho, jak mohou studenti s bezpečím nakládat ve vlastní praxi, přičemž jim aplikovaná improvizace dává v podobě principu Ano, a... do rukou účinný nástroj, jak ho budovat.

## ZÁVĚR

S vědomím stále rychlejšího tempa společenských proměn vnímáme potřebu klást důraz na osobnostní, emoční a sociální dovednosti a rozvíjet v profesní přípravě kompetence sociálních pedagogů spojené s flexibilitou, adaptabilitou a kreativitou. Toto zaměření je jedním ze zásadních pilířů našeho pojetí profesní přípravy. V textu jsme popsali širší kontext tohoto pojetí a sdíleli informace a zkušenosti s poslední inovací našeho programu. Improvizace není činnost, ke které se uchylujeme v důsledku nedostatečné přípravy, ale naopak dovednost aplikovat profesní kompetence flexibilně s přihlédnutím ke kontextuálním faktorům situace. Dovednost, kterou lze rozvíjet a kultivovat. Kontext pomáhajících profesí v sobě vždy obsahuje lidské a společenské proměnné, jistou míru neznáma a nejistoty s níž se musíme vyrovnat, a nebo ještě lépe, využít je v prospěch svůj i lidí s nimiž právě pracujeme. Představa sociálního pedagoga kvalitně připraveného improvizovat na jevišti sociálně pedagogické profese nás naplňuje důvěrou v to, že díky kompetencím získaným v profesní přípravě bude schopen se svými klienty spoluutvářet příběhy respektu, podpory a překonávání překážek na cestě životem.

*„Život není věda, ale improvizace.“*

*(Parlett, 2003, s. 51)*

## SUMMARY

píši si editoři monografie

## SEZNAM LITERATURY

- ADAMS, P. Exploring social constructivism: theories and practicalities, *Education 3-13*. 2006, roč. 34, č. 3, s. 243-257, 2006. <https://doi.org/10.1080/03004270600898893>
- ANDRÁŠIK, T.: Gestalt theatre - integrace aplikovaného dramatu do Gestalt terapie. In: *Psychoterapie*. 2020, roč. 14, č. 2. s. 147-169.
- ANDRÁŠIK, T. - GRUNTOVÁ WURMOVÁ, N. - KRČMÁŘOVÁ B.: IMPROVing Spontaneity: Gestalt Therapy Perspective on Improvisational Theatre as a Therapeutical Intervention. In: *Gestalt Review*. forth., roč. nd., č. nd., s. nd.
- ANDRÁŠIK, T. - KRČMÁŘOVÁ, B.: Aplikovaná improvizace, duševní zdraví a psychoterapie - přehledová studie. In: *Psychoterapie*. forth., roč. nd., č. nd., s. nd.
- BEGA, D. - PALMENTERA, P. - WAGNER, A. - HOVDE, M. - BARISH, B. - KWASNY, M. J. - SIMUNI, T.: Laughter is the best medicine: The Second City® improvisation as an intervention for Parkinson's disease. In: *Parkinsonism & Related Disorders*, 2017, roč. 34. s. 62-65. <https://doi.org/10.1016/j.parkreldis.2016.11.001>
- BERK, R. A. - TRIEBER, R. H.: Whose classroom is it, anyway? Improvisation as a teaching tool. In: *Journal on Excellence in College Teaching*. 2009, roč. 20 č. 3, s. 29-60.
- BERMANT, G.: Working With(out) a net: Improvisational Theatre and Enhanced Well-being. In: *Frontiers in Psychology*. 2013, 4. 929. Publikováno online: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00929>
- BRAUN, V. – CLARKE, V.: Using thematic analysis in psychology. In: *Qualitative Research in Psychology*. 2006. roč. 3, č. 2, s. 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- CASEL: Our Mission and Work. In: Casel. 2021. [Citováno 2021-10-18]. Dostupné na: <https://casel.org/about-us/our-mission-work/> ).
- DEMICHELE, M. - KUENNEKE, S.: Short-Form, Comedy Improv Affects the Functional Connectivity in the Brain of Adolescents with Complex Developmental Trauma as Measured by qEEG: A Single Group Pilot Study. In: *NeuroRegulation*. 2021, roč. 8, č.1, s. 2–13. <https://doi.org/10.15540/nr.8.1.2>
- DRINKO, C. D.: *Theatrical Improvisation, Consciousness, and Cognition*. New York: Palgrave Macmillan. 2013. <https://doi.org/10.1057/9781137335296>
- FELSMAN, P. - SEIFERT, C. M. - HIMLE, J. A.: The Use of Improvisational Theater Training to Reduce Social Anxiety in Adolescents. *The Arts in Psychotherapy*. 2019, roč. 63. s. 111-117. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2018.12.001>
- FELSMAN, P. - GUNAWARDENA, S. - SEIFERT C. M.: Improv experience promotes divergent thinking, uncertainty tolerance, and affective well-being. In: *Thinking Skills and Creativity*. 2020, roč. 35. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100632>
- GALE, J.: Experiencing relational thinking: Lessons from Improvisational Theater. In: *Context*. 2004, 75. 10-12.
- HAINSELIN, M. - AUBRY, A. - BOURDIN, B.: Improving Teenagers' Divergent Thinking With Improvisational Theater. In: *Frontiers in Psychology*, 2018, roč. 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01759>

- HANUŠ, R. - CHYTILOVÁ, L.: *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009.
- JOHNSTONE, K.: *IMPRO: Improvizace a divadlo*. Praha: Akademie múzických umění, 2014.
- KERN, H. - MEHL, C. - NOLZ, H. - PETER, M. - WINTERSPEREGER, R.: *Přehled psychologie*. Praha: Portál. 2000.
- KRAMER, G. - PLOESCH, G.: *Improvised Theatre and the Autism Spectrum: A Practical Guide to Teaching Social Connection and Communication Skills*. London: Routledge, 2021.
- KRUEGER, K. R. - MURPHY, J. W. - BINK, A. B.: Thera-prov: a Pilot Study of Improv Used to Treat Anxiety and Depression. In: *Journal of Mental Health*. 2019, roč 28, č. 6. 621-626. <https://doi.org/10.1080/09638237.2017.1340629>
- LINDQUIST, L. A. - LIGGETT, A. - MUHAMMAD, R. - SELTZER, A. - KIM, K. A. - BARISH, B. - WAGNER, A. - RAMIREZ-ZOHFELD, V.: Effects of Improv Training on Older Adults in a Long Term Care Facility. In: *Gerontology and Geriatric Medicine*. 2021, roč. 7. s. nd. <https://doi.org/10.1177/23337214211016111>
- LOBMAN, C.: “Yes And”: The Uses of Improvisation for Early Childhood Professional Development. In: *Journal of Early Childhood Teacher Education*. 2005, roč. 26, č. 3, s. 305–319. <https://doi.org/10.1080/10901020500371353>
- LORENZOVÁ, J. Sociální pedagogika – věda, praxe, profese. K problému utváření oborové a profesní identity sociální pedagogiky [Habilitační práce]. Brno: MU, 2017.
- MACRINE, S. L. - FUGATE, J. M. B. (Eds.): *Movement Matters: How Embodied Cognition Informs Teaching and Learning*. Cambridge: MIT Press, 2022.
- MORAVČÍKOVÁ, L.: Aplikovaná improvizace v sociálně emočním učení budoucích pedagogů. *Diplomová práce*. Brno: Masarykova Univerzita, 2021.
- MORSE, L. A. - XIONG, L. - RAMIREZ-ZOHFELD, V. - SELTZER, A. - BARISH, B. - LINDQUIST, L. A.: Humor doesn't retire: Improvisation as a health-promoting intervention for older adults. In: *Archives of Gerontology and Geriatrics*. 2018, 75, 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.archger.2017.10.013>
- NEEL, N. - MAURY, J-M. - HESKETT, K. M. - IGLEWICZ, A. - LANDER, L.: The impact of a medical improv curriculum on wellbeing and professional development among pre-clinical medical students. In: *Medical Education Online*. 2021, roč. 26, č. 1., <https://doi.org/10.1080/10872981.2021.1961565>
- NOY, L. - LEVIT-BINUN, N. - GOLLAND, Y. Being in the zone: physiological markers of togetherness in joint improvisation. In: *Frontiers in Humanistic Neuroscience*. 2015, roč. 9, č. nd. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2015.00187>
- NÁRODNÍ ÚSTAV PRO DUŠEVNÍ ZDRAVÍ.: Až 20 % dětí a dospívajících zažije nějakou formu duševního onemocnění. V Česku chybí data i systémová prevence, změnu nabízí nový projekt. *Tisková zpráva* [online], 27. 5. 2021 [cit. 2021-07-14], dostupné z: <https://old.nudz.cz/files/pdf/tz-dusevni-onemocneni-u-deti-a-dospivajicich.pdf>
- NÁRODNÍ ÚSTAV PRO DUŠEVNÍ ZDRAVÍ.: V důsledku pandemie covid-19 se s duševním onemocněním potýká téměř každý třetí dospělý. Podporu nabídne nový web. *Tisková zpráva* [online], 15. února 2021 [cit. 2021- 07- 14]. Dostupné z: <https://old.nudz.cz/files/pdf/tz-opatruj-se.pdf>

- PARLETT, M.: Creative Abilities and the Art of Living Well. In: Spagnuolo Lobb, M - Amendt-Lyon, N. (Eds.). *Creative License: The Art of Gestalt Therapy*. (s. 53-62). Wien: Springer-Verlag Wien, 2003.
- PHILLIPS SHEESLEY, A. - PFEFFER, M. - BARISH, B.: Comedic Improv Therapy for the Treatment of Social Anxiety Disorder. In: *Journal of Creativity in Mental Health*. 2016, roč. 11, č. 2. s. 157-169. <https://doi.org/10.1080/15401383.2016.1182880>
- REID-WISDOM, Z. - PERERA-DELCOURT, R.: Perceived Effects of Improv on Psychological Wellbeing: A Qualitative Study. In: *Journal of Creativity in Mental Health*. 2020. <https://doi.org/10.1080/15401383.2020.1856016>
- ROMANELLI, A. - MORAN, G. S. - TISHBY, O.: I'mprovisation – Therapists' Subjective Experience during Improvisational Moments in the Clinical Encounter. In: *Psychoanalytic Dialogues*. 2019, roč. 29 č. 3. s. 284-305.
- ROMANELLI, A. - TISHBY, O.: „Just what is there now, that is what there is“ – the effects of theater improvisation training on clinical social workers' perception and intervention. In: *Social Work Education*. 2019, roč. 38, č. 6, s. 797-814.
- SEDLÁKOVÁ, M. - KOŠATKA, D. Identities in the Era of Globalisation. Reflection on International Experience as a Tool for Culturally Responsive and Inclusive Education. In: *Pedagogika*. Charles University in Prague, 2021, roč. 4, č. 71, s. 553-570. [doi:10.14712/23362189.2021.2042](https://doi.org/10.14712/23362189.2021.2042).
- SEKERA, J.: Sociální pedagogika a experienciální aktivity. In: J. Sekera (Ed.). *Možnosti využití experienciality v přípravě pedagogických pracovníků*. s. 8 - 43. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2012.
- SEPPÄNEN, S. - TOIVANEN, T. - MAKKONEN, T. - JÄÄSKELÄINEN, I. - ANTTONEN, M. - TIIPANA K.: Effects of Improvisation Training on Student Teachers' Behavioral, Neuroendocrine, and Psychophysiological Responses during the Trier Social Stress Test. In: *Adaptive Human Behavior and Physiology*. 2020, roč. 6. s. 356–380. <https://doi.org/10.1007/s40750-020-00145-1>
- SCHWENKE, D. - DSHEMUCHADSE, M. - RASEHORN, L. - KLARHÖLTER, D. - SCHERBAUM, S.: Improv to Improve: The impact of Improvisational Theater on Creativity, Acceptance, and Psychological Well-Being. In: *Journal of Creativity in Mental Health*. 2020. <https://doi.org/10.1080/15401383.2020.1754987>
- SOJÁK, P. - SEDLÁKOVÁ, M. - NÝDRLOVÁ, V. - KLAPKO, D.: *Kuchařka pro lektory zážitkově orientovaných kurzů, aneb, (Ne)vaříme z vody*. Brno: Masarykova univerzita, 2015.
- SOJÁK, P.: *Osobnostní a sociální rozvoj, aneb, Strom, mozaika a vzducholod'*. Praha: Grada, 2017.
- SPAGNUOLO LOBB, M.: The Paradigm of Reciprocity: How to radically Respect Spontaneity in Clinical Practice. In: *Gestalt Review*. 2019, roč. 23, č. 3, s. 232-254. <https://www.jstor.org/stable/10.5325/gestaltreview.23.3.0232>
- SPOLIN, V.: *Theatre Games for the Classroom: A Teacher's Handbook*. Evanston: Northwestern University Press, 1986.
- SPOLIN, V.: *Improvisation for the Theater*. Evanston: Northwestern University Press, 1999/1963.
- ŠÍP, R.: *Proč školství a jeho aktéři selhávají. Kognitivní krajiny a nacionalismus*. Brno: Masarykova univerzita, 2019.



THOMAS, M. S. - CROSBY, S. - VANDERHAAR, J.: Trauma-Informed Practices in Schools Across Two Decades: An Interdisciplinary Review of Research. In: *Review of Research in Education*. 2019, roč. 43 č. 1, s. 422-452.

THOMPSON, J. Care Aesthetics: For artful care and careful art. New York: Routledge, 2023.

TINT, B. - FROERER, A.: *Delphi Study Summary Applied Improvisation Network*. 2014. Dostupné z: <http://www.appliedimprovisation.network/wp-content/uploads/2015/11/Delphi-Study-Summary.pdf>

TOIVANEN, T. – KOMULAINEN, K. – RUISMÄKI, H.: Drama education and improvisation as a resource of teacher student's creativity. In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2011, roč. 12, s. 60–69. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.010>

VAN DER KOLK, B.: *Tělo sčítá rány*. Brno: Jan Melvil Publishing, 2021.

WILDER, A.: Maybe We Should Just Shut Up: The Body as an Important Consideration for Group Work Practice. In: *Social Work With Groups*. 2005, 27(2). s. 93-112. [https://doi.org/10.1300/J009v27n02\\_07](https://doi.org/10.1300/J009v27n02_07)

YAMAMOTO, R. H.: Improv as Creative Aging: The perceived Influences of Theatrical Improvisation on Older Adults. In: *Activities, Adaptation & Aging*. 2021, 45(3). s. 217-233. <https://doi.org/10.1080/01924788.2020.1763075>