

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Studijní program - pedagogika

Studijní obor – pedagogika

Michal S V O B O D A

Analýza metod, organizačních forem a evaluace osobnostního
a sociálního rozvoje ve výchovných a vzdělávacích programech
základních a středních škol

Analysis of Methods, Organizing Forms and Evaluation
of Personality and Social Development in Education
and Training Programmes of Primary and Secondary Schools

Disertační práce

vedoucí práce - Doc. PhDr. Josef Valenta, CSc.

2010

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem předloženou disertační práci vypracoval samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

V Praze dne 19. března 2010

.....
podpis doktoranda

Poděkování:

Děkuji svému školiteli doc. PhDr. Josefu Valentovi, CSc. za jeho metodické vedení při zpracování disertační práce a jeho cenné připomínky.

Rád bych touto cestou poděkoval svým kolegům Katedry psychologie a Katedry pedagogiky FPE ZČU V Plzni za jejich podporu a odborné podněty, jež přispěly ke zkvalitnění této práce.

Zvláštní poděkování patří vedení Sportovní a podnikatelské střední školy v Plzni za umožnění realizace výukových programů osobnostního a sociálního rozvoje pro potřeby evaluačního šetření.

Poděkování patří dalším základním a středním školám Plzeňského kraje, ve kterých byly ověřovány techniky a organizační formy osobnostního a sociálního rozvoje.

V neposlední řadě bych rád poděkoval členům Katedry pedagogiky Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze za jejich obětavý přístup při vytváření studijních podmínek a poskytování odborných konzultací.

Obsah

Obsah	4
Úvod.....	6
1 Osobnostní a sociální rozvoj v kontextu vývoje pedagogického myšlení a jeho vztah ke kurikulu současné školy	10
1.1 Vymezení osobnostního a sociálního rozvoje.....	10
1.2 Osobnostní a sociální rozvoj v kontextu vývoje pedagogického myšlení	13
1.3 Požadavky na osobnostní a sociální rozvoj z pohledu současných kurikulárních dokumentů	24
2 Analýza metod a organizačních forem z pohledu jejich využití v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje.....	50
2.1 Teoretická východiska vztahující se k pedagogickému procesu osobnostního a sociálního rozvoje	50
2.1.1 Teorie vzdělávání a učení jako inspirující zdroje pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje.....	51
2.1.2 Systémy osobnostního a sociálního rozvoje jako teoreticko- výchovná východiska pro pedagogický proces se zaměřením na kultivaci osobnosti jedince.....	65
2.2 Vymezení a třídění metod a organizačních forem využívaných v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje	75
2.2.1 Základní vymezení a třídění metod využívaných v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje.....	75
2.2.2 Základní vymezení a třídění organizačních forem výuky využívaných v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje	112
2.2.2.1 Analýza organizačních forem výuky využívaných v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje z hlediska způsobu řízení činnosti žáků ve výuce	114
2.2.2.2 Analýza organizačních forem výuky využívaných v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje z hlediska časové a prostorové organizace vyučování.....	121
3 Analýza evaluace pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje.....	154
3.1 Význam a modely evaluace v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje	154

3.2	Analýza evaluace pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje z pohledu empirického výzkumu pedagogicko-psychologických jevů	162
4	Výzkumně-metodologická analýza vybraných projektů evaluace pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje.....	182
4.1	Evaluace výukového programu zaměřeného na rozvoj osobnostně – sociálních předpokladů žáků	183
4.2	Evaluace výukových programů zaměřených na rozvoj interpersonálních vztahů ve školní třídě a ovlivňování sociálního klimatu školní třídy.....	234
4.3	Závěrečná rozprava k výzkumně - metodickému postupu evaluace výukových programů se zaměřením na osobnostní a sociální rozvoj	273
4.3.1	Závěrečná rozprava k výzkumně - metodickému postupu evaluace pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje z pohledu realizovaných evaluačních šetření	273
4.3.2	Závěrečná rozprava k výzkumně - metodickému postupu evaluace pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje z pohledu vyvození obecných principů	278
	Závěr	282
	Seznam použité literatury a zdrojů informací.....	287
	Abstrakt.....	294
	Summary	295
	Seznam příloh	296
	Příloha č. 1	297
	Příloha č. 2	309
	Příloha č. 3	323
	Příloha č. 4	327
	Příloha č. 5	343
	Příloha č. 6	349
	Příloha č. 7	353
	Příloha č. 8	356
	Příloha č. 9	360
	Příloha č. 10	365
	Příloha č. 11	367
	Příloha č. 12	369

Úvod

Vymezení záměru, cílů a očekávaných přínosů disertační práce

Záměrem disertační práce je poskytnout komplexní vhled do problematiky pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje. Při koncipování práce jsme vycházeli ze skutečnosti, že v současném pojetí výchovy a vzdělávání ve školní praxi je kladen velký důraz na záměrnou kultivaci osobnosti žáka. Prvořadým záměrem práce je analýza metod, organizačních forem a evaluace pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje. Právě metody, organizační formy a evaluaci považujeme za důležité metodicko-didaktické atributy každého pedagogického procesu. Námi pojatá analýza se systematickým způsobem zabývá jejich charakteristikou, nabízí jejich možná třídění dle různých kritérií a v neposlední řadě se zamýšlí nad způsoby jejich aplikace v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje, jenž je využíván v podmínkách základních a středních škol. Nedílnou součástí teoretické analýzy je metodicko-výzkumná část. Ta je založena na analýze postupů evaluace výukových programů se zaměřením na rozvoj osobnostních a sociálních předpokladů žáků, které byly realizovány na vybrané střední škole.

Součástí disertační práce je rovněž snaha o podchycení celého výchovně-vzdělávacího kontextu pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje. Považovali jsme za přínosné se kromě analýzy metodicko-didaktických prvků (metod, organizačních forem a evaluace) zaměřit na obecné vymezení námi sledovaného pedagogického procesu a nastínit jeho pojetí z pohledu vývoje jednotlivých pedagogicko-filozofických koncepcí a současných kurikulárních dokumentů. I když je práce tímto teoreticko-vymezujícím vhledem pojata ze širšího záběru, myslíme si, že toto širší zpracování poslouží pro nastínění specifických znaků pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje, v nichž se jednotlivé metodicko-didaktické prvky uskutečňují.

Sledovaný záměr práce můžeme konkretizovat v následujících cílech:

- *vymezit a vyvodit základní charakteristiky pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje;*
- *z historického pohledu nastínit základní pedagogicko-filozofické myšlenky, jež se vztahují k rozvoji osobnostních a sociálních předpokladů jedince;*

- *analyzovat očekávané výstupy ve vybraných vzdělávacích programech pro základní a střední vzdělávání z hlediska jejich koncepce rozvoje osobnostních a sociálních předpokladů žáků;*
- *popsat teoretická východiska, která mohou být inspirativním zdrojem pro pochopení didaktických atributů ovlivňujících způsob využívání metod a organizačních forem;*
- *charakterizovat techniky pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje a nabídnout jejich třídění;*
- *charakterizovat organizační formy pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje a nabídnout jejich třídění;*
- *uvést význam evaluace pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje a popsat jednotlivé modely evaluačních šetření;*
- *analyzovat postup evaluace pedagogického procesu z pohledu empirického výzkumu pedagogicko-psychologických jevů;*
- *realizovat evaluační šetření vybraných výukových programů se zaměřením na osobnostní a sociální rozvoj a nastínit možnosti využití získaných evaluačních výsledků pro koncipování dalších výukových programů se stejným zaměřením a obsahem.*

Záměr a cíle disertačního úkolu jsou naplňovány prostřednictvím čtyř tématicky zaměřených kapitol.

První kapitola se zamýšlí nad základními znaky, jež charakterizují a vymezují pedagogický proces osobnostního a sociálního rozvoje. Součástí tohoto vymezení je nárys obsahu osobnostního a sociálního rozvoje. Další problematikou, jíž se v první kapitole práce zabýváme, je přehledová analýza vývoje pedagogicko-filozofického myšlení od antického období až po postmodernismus. V uvedené analýze si klademe za cíl poukázat na myšlenky, které se vztahují ke kultivaci osobnosti žáka v jednotlivých vývojových obdobích výchovy a vzdělávání. Celá první kapitola je zakončena rozbořem očekávaných výstupů naformulovaných v rámcových vzdělávacích programech pro základní, gymnaziální a odborné vzdělávání. V očekávaných výstupech jsou sledovány prvky, jež naplňují obsahové pojetí osobnostního a sociálního rozvoje.

Druhá kapitola sleduje problematiku metod a organizačních forem pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje. V jejím úvodu jsou popsána teoretická východiska ovlivňující výběr a způsob využívání metod a organizačních forem v jednotlivých výukových programech. Za teoretická východiska považujeme: teorie

vzdělávání a učení (spiritualistická teorie, personalistická teorie, kognitivně psychologické teorie, sociokognitivní teorie aj.) a systémy osobnostního a sociálního rozvoje (osobnostní a sociální výchova, dramatická výchova, sociálně psychologický výcvik, zážitková pedagogika, globální výchova, etická výchova, multikulturní výchova aj.). Po přehledu teoretických východisek je v kapitole pojednáváno o metodách, které naplňují obsah a cíle pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje. Problematika metod je zpracována z hlediska jejich vymezení a možností různých třídění. Obdobně je pohlíženo na problematiku organizačních forem výuky.

Třetí kapitola se zabývá jedním ze stěžejních témat metodické analýzy pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje, a to evaluací. Jádrem této kapitoly je systematická analýza možností evaluace výukových programů se zaměřením na kultivaci osobnosti žáka a rozvoj sociálních vztahů ve skupině, jež se realizují v podmínkách základních a středních škol. Text je nejprve zaměřen na charakteristiku jednotlivých modelů evaluačních projektů. V nich jsou nastíněny základní schémata zkoumání evaluačních údajů. Stěžejní pozornost je v textu věnována postupu při koncipování evaluačních projektů z pohledu obecné metodologie výzkumu pedagogicko-psychologických jevů. Jednotlivé kroky, tj. formulace výzkumného problému, vymezení a modelování výzkumného pole, stanovení hypotéz, určování základního souboru a výběru (vzorku) aj., jsou vztahovány ke specifickým podmínkám při zkoumání efektivity výukových programů osobnostního a sociálního rozvoje. Na uvedenou problematiku je pohlíženo jak z hlediska kvantitativního pojetí, tak současně z pohledu kvalitativního přístupu zkoumání evaluačních jevů.

Čtvrtá kapitola má charakter příspěvku do empirické části disertační práce. Jsou v ní prezentovány vybrané evaluační projekty, jejichž cílem je zjišťování efektivity výukových programů osobnostního a sociálního rozvoje realizovaných na vybrané střední škole. Stěžejní pozornost je věnována dvěma skupinám evaluačních projektů. V jedné z nich je popsán postup evaluací výukových programů se zaměřením na rozvoj osobnostně-sociálních kompetencí žáků studijního oboru 63-41-M/01 Ekonomika a podnikání. Druhá skupina evaluačních projektů zjišťuje efektivitu výukových programů, jejichž cílem byl rozvoj interpersonálních vztahů ve skupině a pozitivní ovlivňování sociálního klimatu školní třídy. V evaluačních projektech jsou zachyceny metodologické postupy kvantitativně orientované evaluace a jsou načrtnuty možnosti využívání výsledků z evaluačního šetření pro zkvalitnění dalších výukových programů. Součástí této kapitoly je srovnávací analýza evaluačních výsledků, jež vypovídá o tom, jak se změny vyvozené z výsledků evaluačních

šetření předešlých výukových programů promítly do kvality nově koncipovaných výukových programů.

Disertační práce se snaží prostřednictvím výše uvedených kapitol doplnit stávající literaturu a další odborné prameny (např. S. Hermochová, 1982, 1988, 2005; A. Vališová, 1994, 2002; J. Valenta, 1999, 2000, 2004, 2005, 2006, 2008; H. Kasíková, 2001, 2005; R. Komárková, I. Slaměník, J. Výrost, 2001; J. Švec, 2002; D. Vaněková, 2002; <http://www.vuppraha.cz>; <http://www.nuov.cz>; <http://www.odyssea.cz>; aj.), které o problematice osobnostního a sociálního rozvoje žáků pojednávají. Očekávaným výstupem této práce je obohacení odborné veřejnosti (oborových pedagogů a učitelů z praxe) o ucelené poznatky z oblasti realizace a evaluace pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje v kontextu současné školní praxe. Věříme, že námi zpravovaná problematika bude inspirativním podnětem pro koncipování školních vzdělávacích programů, výukových programů a odborně-výzkumných projektů.

1 Osobnostní a sociální rozvoj v kontextu vývoje pedagogického myšlení a jeho vztah ke kurikulu současné školy

Kapitola je zaměřena na obecné vymezení osobnostního a sociálního rozvoje, pojednává o základních charakteristikách pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje, analyzuje jeho obsah a postihuje jeho význam z pohledu vývoje pedagogicko – filozofických koncepcí a současných kurikulárních dokumentů. Celá kapitola je koncipována do následujících tematických oblastí:

- *Vymezení osobnostního a sociálního rozvoje.*
- *Osobnostní a sociální rozvoj v kontextu vývoje pedagogického myšlení.*
- *Požadavky na osobnostní a sociální rozvoj z pohledu současných kurikulárních dokumentů.*

1.1 Vymezení osobnostního a sociálního rozvoje

Než budeme pojednávat o osobnostním a sociálním rozvoji v kontextu vývoje pedagogického myšlení a jeho vztahu ke kurikulu současné školy, zaměříme se nejprve na objasnění a charakteristiku pojmu osobnostní a sociální rozvoj. Pokusíme se odpovědět na následující otázky: *Co je to osobnostní a sociální rozvoj? Jak lze osobnostní a sociální rozvoj charakterizovat?*

Jedním z důležitých záměrů pedagogického působení je rozvoj jedince. Rozvoj jako obecný pojem lze dle slovníku spisovné češtiny vysvětlit slovy: *1) rozvíjení, vývoj; 2) rozmach, růst; 3) příznivý růst např. tvůrčích sil apod.*¹ Z pohledu pedagogického myšlení, v kontextu rozvoje osobnostních a sociálních vlastností osobnosti, můžeme pojem rozvoj blíže charakterizovat tak, že se jedná o **příznivý růst osobnostních a sociálních předpokladů** jedince, které jsou potřebné pro jeho optimální způsob jednání v různých situacích, do kterých se člověk v průběhu svého života dostává. V rámci tohoto pojetí můžeme osobnostní a sociální rozvoj definovat dle **B. Lazarové** a **D. Knotové**: *„jedná se o snahu pomoci člověku dosáhnout lepšího bytí, ke zlepšení kvality jeho života.“*² Obdobně na vymezení osobnostního a sociálního rozvoje pohlíží **Prod'homme**. Ten uvádí, že se

osobnostní a sociální rozvoj zaměřuje na „využití osobního potenciálu, progresivní rozvoj talentu a specifických individuálních schopností.“³ V současných kurikulárních dokumentech a odborných publikacích (Autoři VÚP, 2005; H. Belz, M. Siegrist, 2001; Z. Kalhous, O. Obst, 2002; J. Kratochvílová, 2006; A. Vališová, H. Kasíková, aj. 2007; aj.) se předpoklady a potencialita jedince pro určité jednání či výkon činnosti, jež mohou být mimo jiné rozvíjeny prostřednictvím osobnostního a sociálního rozvoje, vyjadřují termínem **kompetence**. Autoři publikací pojednávajících o rámcových vzdělávacích programech charakterizují význam kompetence pro člověka následujícím způsobem: „Mít kompetenci znamená, že člověk (žák) je vybaven celým složitým souborem vědomostí, dovedností a postojů, ve kterém je vše propojeno tak výhodně, že díky tomu člověk může úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostává ve studiu, v práci, v osobním životě. Mít určitou kompetenci znamená, že se dokážeme v určité přirozené situaci přiměřeně orientovat, provádět vhodné činnosti, zaujmout přínosný postoj.“⁴ Z uvedeného vymezení kompetence lze vyvodit důležitou skutečnost, a to, že příznivý růst osobnostní a sociální kompetence u jedince vlivem pedagogického působení musí zahrnovat složku výkonnostní (vědomosti a dovednosti) a zároveň složku hodnotově-postojovou. Pedagogické působení, jehož záměrem je osobnostní a sociální rozvoj, by mělo jedinci nejen umožnit pochopit klíčové jevy týkající se osobnosti člověka a mezilidských vztahů, ale zároveň by mu mělo pomoci pochopit a zvládat své vlastní emoce a projevy chování. Můžeme říci, že obsahem osobnostního a sociálního rozvoje jsou témata, která se přímo dotýkají osobnosti žáka, tzn. **existence jeho vlastní osoby** (např. jak vnímá sám sebe, jaký postoj k sobě zaujímá, jak zná svoje osobnostní vlastnosti a jak je dokáže využívat v životě, jaké životní cíle si zvolil a jak dalece je naplňuje, jak pečuje o své zdraví: biologické-psychické-sociální apod.) a **jeho existence ve společenských podmínkách – v interakci s druhými lidmi** (např. jak umí vyjadřovat své myšlenky, naslouchat druhým, vést efektivní rozhovor, projevat empatii k druhým, dokázat spolupracovat s ostatními při řešení společenských úkolů, předcházet a zvládat konflikty apod.). **J. Valenta**⁵ zdůrazňuje, že záměrem tohoto pedagogického působení není zprostředkovat žákovi témata jako taková, myslí se tím témata **o něčem** ...o osobnostních vlastnostech osobnosti, o komunikaci apod., ale **o konkrétním jedinci a jeho členské skupině** ... já a moje osobnostní vlastnosti, já a moje komunikační dovednosti, naše skupina a její interpersonální vztahy v ní apod. Obdobné tématické pojetí i přes jistou odlišnost můžeme najít i u další autorů (viz M. Dryčková, 2006; S. Hermochová, 1982, 1988, 1994, 2004; H. Horáková, 2006; Kolektiv autorů workshopového setkání v ACOR MU v Brně, 2006; R. Komárková, I. Slaměník, J. Výrost,

aj., 2001; D. Vaněková, 2002; J. Valenta, 2006; aj.), kteří pojednávají o tématech v kontextu různých výchovných systémů osobnostního sociálního rozvoje jako je např. sociálně psychologický výcvik, prožitková pedagogika, globální výchova apod.

Na základě výše uvedeného teoretického pojednání se pokusíme vystihnout v několika bodech základní charakteristiku pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje:

➤ Osobnostní a sociální rozvoj je záměrný a cílevědomý pedagogický proces, jehož cílem je příznivý rozvoj (růst) všech složek tvořících osobnostní a sociální kompetenci člověka, tzn. vědomostí, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro plnohodnotný osobní život jedince a jeho optimální orientaci v mezilidských vztazích.

➤ Osobnostní a sociální rozvoj je integrální součástí celkového výchovného působení na jedince. Z pohledu plnohodnotného naplnění jeho významu v oblasti kultivace osobnosti žáka se využívá prvků postmoderního myšlení. Tyto prvky odmítají výchovné ideje vycházející převážně z osvícenství (např. od J. F. Herbarta, W. von Humboldta, J. G. Fichteho, G. A. Lindnera, aj.), v nichž je výchova vnímána jako autoritářská, striktně vedoucí ke stanoveným společenským cílům bez ohledu na individuální potřeby a zájmy vychovávaného. V souladu s účely osobnostního a sociálního rozvoje v duchu postmoderního myšlení definuje výchovu **J. Pelikán**, který uvádí, že *„výchova je cílevědomým a záměrným vytvářením a ovlivňováním podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi stimulačními jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.“*⁶ V pedagogickém působení, jehož cílem je zdárný rozvoj osobnostních a sociálních předpokladů jedince, nelze opomenout všechny atributy, které jsou součástí humanisticky – postmoderně orientované výchovy. Z tohoto důvodu má osobnostní a sociální rozvoj v praktické rovině podobu výchovného působení na jedince. V evropských kurikulárních dokumentech se můžeme setkat s názvem „Personal and social education (P.S. E.),“ v českých dokumentech s názvy: „Osobnostní a sociální výchova“, „Dramatická výchova“ apod. (viz podkapitola: 2.1.3).

➤ Pedagogický proces osobnostního a sociálního rozvoje se uskutečňuje v malé sociální skupině v počtu cca 12 – 22 členů, v podmínkách školy se nejčastěji jedná o školní třídu. V některých formách procesu osobnostního a sociálního rozvoje je sociální skupina pouze prostředkem pro rozvoj osobnostních a sociálních předpokladů jedince (skupina pro potřeby osobnostního a sociálního rozvoje vznikne a po jeho skončení opět zanikne). V podmínkách školy jsou převážně realizovány formy osobnostního a sociálního rozvoje,

v nichž jsou s rozvojem osobnostních a sociálních předpokladů členů skupiny zároveň cíleným způsobem pozitivně rozvíjeny interpersonální vztahy mezi členy (viz podkapitola: 2.2.2.1).

➤ Podstata pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje spočívá v **sebezpoznání jedince** (poznání sebe sama, svých povahových stránek, kladů a nedostatků, a osobnostních vlastností, uvědomění si podstaty, příčin, motivů, svého jednání v různorodých životních situacích) a **rozvoji jedince** (optimální růst – vývoj osobnostních vlastností s akcentem na vlastní individuální dispozice). Sebezpoznání a rozvoj jedince jsou v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje nerozlučně spjaty, navzájem se podmiňují, organicky prolínají a spojují.

➤ Pedagogický proces osobnostního a sociálního rozvoje je obsahově zaměřený na témata vztahující se **k osobnosti člověka (k sobě), k jednání člověka v mezilidských vztazích (k druhým), ke způsobu života a naplňování životních cílů (k hodnotám, existenci člověka) apod.** Je důležité zdůraznit, že témata v osobnostním a sociálním rozvoji se vzájemně prolínají, nelze je úplně, kategoricky dělit do uvedených oblastí. Podrobný popis témat jednotlivých oblastí uvádíme v příloze č.1.

1.2 Osobnostní a sociální rozvoj v kontextu vývoje pedagogického myšlení

Tato podkapitola je věnována historickému průřezu pedagogicko-filozofického myšlení, které se vztahuje k rozvoji osobnostních a sociálních předpokladů jedince. V této analýze se snažíme poukázat na to, že rozvoj osobnosti jedince prostřednictvím pedagogického procesu, není něčím úplně novým, jak je dnes někdy vnímáno, ale má své kořeny v pedagogicko-filozofických koncepcích, jež se vyvíjely už od počátku vzniku potřeb společnosti zabývat se otázkami efektivity výchovy. Problematikou historického vývoje pedagogicko-filozofického myšlení se zabývá mnoho autorů (viz V. Mišurcová, 1980; D. Čapková, 1980; V. Štverák, 1981, 1982; V. Jůva sen. & jun., 1997; R. Váňová, 1997; I. Tretera, 1999 aj.). V této podkapitole se pokusíme odpovědět na následující otázky: *Jakým způsobem bylo nahlíženo na rozvoj osobnosti jedince v jednotlivých obdobích pedagogicko-filozofického myšlení o výchově? Jaký přínos mají dřívější pedagogicko-filozofické myšlenky na současné pojetí procesu osobnostního a sociálního rozvoje?*

První vyspělejší výchovné systémy se rozvinuly v **antickém Řecku**. Nad pojetím výchovy se v antickém Řecku zamýšlelo mnoho filozofů. Mezi významné průkopníky prvních myšlenek o výchově patřili soukromí učitelé té doby – **sofisté**, kteří učili řečnictví a popularizovali svou filozofii charakteristickou senzualismem, relativismem a subjektivismem. Proti sofistickému relativismu a ultravismu vystoupil **Sokrates** svým učením o absolutní pravdě a mravní dokonalosti. Výchova má podle něho usilovat o rozvoj mravní stránky osobnosti, o stále sebezdokonalování a o hledání pravdy. Sokratův žák a pokračovatel, **Platón**, shrnul podněty svého učitele do uceleného filozofického systému. Ve své filozofii chápe Platón reálný svět jako pouhý odraz dokonalého světa idejí. Nejvyšší ideou je idea dobra, jíž jsou podřízeny idea pravdy, idea krásy a idea spravedlnosti a jim pak ideje další. Ze spojení nesmrtelné duše s tělem vznikají její tři základní stránky: stránka rozumová, tvořící základ a pocházející ze světa idejí, stránka volní a stránka citová, které naopak zatemňují vidění skutečnosti. Nejvyšší etickou hodnotou je dobro. Třem stránkám duše odpovídají tři významné ctnosti – moudrost, statečnost a uměřenost. Ve výchově ve shodě se svým filozofickým racionalismem klade Platón hlavní důraz na výchovu rozumovou, k níž se pak připojují další výchovné složky jako je výchova tělesná, estetická a mravní. Platónovy pedagogické podněty dále obohatil jeho dlouholetý žák a jeden z největších myslitelů starověku **Aristoteles**. Aristoteles sice vyšel z Platónovy filozofie, ale kriticky ji přehodnotil. Proti platónskému dualismu reálného světa a světa idejí staví Aristoteles svou integrální představu o světě. Podle Aristotela je každý předmět tvořen látkou a formou, forma pak je látkou materializována. Také tělo a duši chápe jako látku a formu jednotného celku. V otázce duše rozlišuje Aristoteles tři složky: duši vegetativní, která řídí obecné procesy života – výměnu látek a rozmnožování; duši senzitivní, která umožňuje základní funkce celé živočišné říše – cítění a chtění; a konečně duši rozumovou, danou pouze člověku jako nástroj poznání a myšlení. Tyto psychologické zřetele se odrazily také v Aristetolově pedagogice. Třem složkám duše odpovídají tři základní složky výchovy: výchova tělesná, mravní a rozumová. Z Aristetolových myšlenek je patrné, že jako jeden z prvních usiluje o integrovanou výchovu. Tak jako příroda spojila u člověka všechny tři složky duše, je zapotřebí i při výchově harmonicky spojit všechny tři základní výchovné složky. Konečným cílem Aristetolovy výchovy je pak především rozumový rozvoj jedince a formování jeho morálního profilu. Za nejprínosnější pro současné pojetí osobnostního a sociálního rozvoje lze z tohoto období bezesporu považovat antický ideál **kalokagathii**.⁷ Ideál kalokagathia konkrétně pochází z helenistického Řecka, z doby vzniku Olympijských her (8. století př. n. l.). Tento termín je složen ze tří starořeckých slov. *Kalos* (krásný), *kai*

(a) a *agathos* (dobrý). Kalos označuje obvykle pozitivní atribut těla, agathos je používán jako pozitivní ohodnocení lidské duše. V souladu s tímto pochopením je celek člověka považován za složeninu těla a duše a harmonie člověka znamená krásu a dokonalost těchto dvou částí, jejich vzájemné vyladění. I. Martínková upozorňuje na to, že současné pojetí kalokagathie je v praktickém životě bohužel často naplňováno pouze fyzickými aktivitami jedince. Uvedenou skutečnost přibližuje následujícím příkladem: „*Otec rodiny, který vstává v půl šesté, aby si před prací zaplavoval a po pracovní době běží do posilovny, takže přijde domů utahaný v devět, nají se a zalehne, představu harmonie zrovna nevyvolává.*“⁸ Pro současné potřeby procesu osobnostního a sociálního rozvoje je důležité vnímat kalokagathii v duchu starověkého Řecka, a to jako komplex péče a starostlivosti o sebe sama vyplývající z citlivosti ke svým potřebám tělesným i duševním. Jde o práci na sobě, o porozumění sobě i o potěšení ze sebe samého. Harmonizován je též vztah k bližním a celkově ke světu.

Zajímavé podněty příštím staletím poskytla i výchova a pedagogika v **antickém Římě**. V dílech mnoha římských filozofů, řečníků a vědců nacházíme zajímavé pedagogické podněty, které organicky navázaly na ideje řecké klasické pedagogiky. **Marcus Tullius Cicero** viděl vrchol vzdělání v řečnictví. Na jeho názory navázala jedna z nejvýznamnějších římských pedagogických osobností, kterou byl **Marcus Fabius Quintilianus**, jehož dílo *O výchově řečníka* je často považováno za první světovou didaktiku. Quintilianus zde vyzvedává význam školní výchovy, jež jedinci umožní, aby se naučili žít v kolektivu a poučili se z úspěchů a omylů druhých. Velice podnětné pro námi sledovanou problematiku osobnostního a sociálního rozvoje jedince jsou také názory římského stoického filozofa **Luciuse Annaeuse Seneci**. Ten kladl ve výchově největší důraz na stránku mravní. Podle jeho názoru má být veškerá výchova přípravou pro život, vrcholem vzdělání má být studium filozofie, jejímž smyslem je – jak to již jasně naznačil Sokrates - hledání pravdy.⁹

V pedagogických koncepcích antických myslitelů bylo mnoho závažných podnětů, které ani v oblasti kultivace jedince neztratily dodnes na své aktuálnosti. Řečníci a římské pedagogové, jimž byla vlastní idea harmonického rozvoje člověka, vytvořili koncepci poměrně komplexního a mnohostranného vzdělání teoreticko – praktického, docenili školu jako specifickou výchovně-vzdělávací instituci. Ve výchově kladli důraz především na **schopnost člověka přemýšlet** – filozofovat, pochybovat o věcech tvořících podstatu světa, dále kladli důraz na **rozvoj mravní stránky člověka** a v neposlední řadě na schopnost člověka **přesvědčivě vyjadřovat své myšlenky**. Můžeme říci, že tyto

výchovné záměry jsou důležitou obsahovou součástí i dnešního pojetí osobnostního a sociálního rozvoje.

Výchova a vzdělávání ve středověku se realizovaly v souladu s katolickou teologií. Východiskem tohoto přístupu ve výchově bylo uznání základních církevních dogmat o existenci Boží, o nesmrtelnosti Boží, o nesmrtelnosti duše, o stvoření světa a o existenci transcendentna. V tomto období se osobnostní a sociální rozvoj dítěte, v duchu rozvoje jedince jako svébytné, morální a svobodně uvažující bytosti, opomíjí, dokonce můžeme konstatovat, že osobnostní a sociální rozvoj jedince byl v rozporu s dogmatickými prioritami tehdejší doby.

V období humanismu se uskutečnil velký rozvoj přírodních věd, filozofie i kultury. Vznikl nový postoj k životu charakteristický optimismem, důvěrou v lidské síly a snahou o všestranný rozvoj osobnosti. Antické filozofické ideály i antický životní způsob prožívají svou renesanci i v harmonické výchově člověka. Na základě této celospolečenské změny se v období humanismu začínala objevovat témata, která jsou mnohdy aktuální i pro současné pojetí osobnostního a sociálního rozvoje. Významnou postavou humanistické – renesanční pedagogiky je francouzský renesanční filozof a spisovatel **Michel de Montaigne**. Ve svých esejích vyjádřil určitou skepsi k dosavadní výchově. Snaží se překonat tradiční pamětní učení a pěstovat žákův úsudek a samostatnost. K tomuto problému přímo píše: „*vědět z paměti není vědět: je to jen udržovat, co svěřili naši paměti do úschovy.*“¹⁰ Z jeho esejí je patrné, že veškeré vzdělání má vycházet z poznávání života, učitel nemá vnučovat žákovi určité mínění, ale má ho vést k tomu, aby se naučil samostatně rozhodovat a hledat pravdu. Montaigne také varuje před jednostranným přeceňováním vzdělání a na první místo při výchově klade rozvoj charakteru. Tento problém tehdejší výchovy, ale bohužel mnohdy i současného přístupu k dětem vystihl následujícími slovy: „*snažíme se jen naplnit paměť, a soudnost a svědomí necháváme prázdné.*“¹¹

Nepřehlédnutelnou osobnost 17. století představuje **J. A. Komenský**, který je právem považován za zakladatele novodobé pedagogiky. Cílem Komenského výchovy je „pravý člověk.“ Tento cíl vychází z názoru Komenského, že člověk se člověkem nerodí, ale teprve se jím stává. Škola je proto dílnou lidskosti – místem, kde se „z lidí lidi činí.“ Komenský nechápe výchovu jako přípravu na určité povolání, ale v duchu humanismu jako prostředek **kultivace osobnosti**, ovšem kultivace specificky pojaté – pro potřeby náboženství, odlišné od kultivace osobnosti v dnešním pojetí osobnostního a sociálního rozvoje, tzn. pro účely běžného života. Podle Komenského být „pravým člověkem“ znamená být „moudrým,“ „mravným“ a „zbožným,“ přičemž uvedené kvality tvoří

hierarchii – moudrost je na nejnižším stupni. Neopomenutelné je jeho pansofické pojetí obsahu vzdělávání. Komenského pansofie rozpracovaná do podmínek školního vzdělávání se člení do trojího řádu. Studia prvního řádu mají zprostředkovat žáku vědění, a to v oblasti moudrosti, výmluvnosti, počestnosti a zbožnosti. Studia druhého řádu slouží k procvičení toho, co získal žák ve studiích prvního řádu. Studia třetího řádu jsou určena k obveselení mysli, tj. zpěv, cvičení, hry, tedy pohyb jako kompenzační prostředek jednostranného duševního zatížení z předchozího studia a zabezpečující harmonický rozvoj osobnosti. Životním dílem Komenského je bezesporu spis Všeobecná porada o nápravě věcí lidských, jehož smyslem je náprava světa a lidstva. V tomto spisu jsou výchovné myšlenky prezentovány idealistickým způsobem.¹²

Komenského myšlenky mají mnohdy spíše povahu utopistických přání autora, která vyplynula z jeho celoživotní snahy reformovat společnost. Nicméně díky tomu, že většina jeho pedagogických myšlenek a zásad směřují ke konkrétním cílům reálné povahy, má Komenského pedagogický odkaz nepostradatelný význam nejen pro výchovu obecně, ale i pro současné pojetí osobnostního a sociálního rozvoje jedince.

Zajímavé myšlenky, které se týkají harmonického rozvoje jedince, byly zformulovány na konci 17. století a na začátku století 18. v díle anglického filozofa, politika a pedagoga **Johna Locka**. Základní oblasti výchovy vidí J. Locke ve výchově tělesné, mravní a rozumové. V tělesné výchově doporučuje otužování a zachování základních hygienických zásad jako je prostá strava, dostatek pohybu nebo kvalitní spánek. V mravní výchově zdůrazňuje především výcvik sebeovládání, a to od nejútlejšího věku. K této oblasti výchovy přímo píše: „*hlavní základ vši ušlechtilosti a zdatnosti je v tom, že člověk je schopen opírat si vlastní žádostivosti, čelit svým náklonnostem a dělat jen to, co doporučuje rozum jako nejlepší, i když se chuť kloní k něčemu jinému.*“¹³ Rozumovou výchovu podřizuje praktickému vzdělávání, které je obsahem výuky reálných předmětů.

Těžiště Lockových názorů na výchovu z pohledu osobnostního a sociálního rozvoje leží v jeho důrazu na morální stránku osobnosti, i když je její obsah, v kontrastu se současnými humanistickými koncepcemi výchovy, odtržen od individuálních potřeb a individuálního rozvoje člověka.

Díky svým, na svou dobu pokrokovým, myšlenkám se stal nejvýraznější postavou francouzské pedagogiky 18. stol. **Jean Jacques Rousseau**. Rousseau ve svém spisu Emil čili o výchově požaduje výchovu přirozenou a svobodnou, která by byla vždy v souladu s věkovými zvláštnostmi dítěte a která by byla zbavena jakéhokoliv biflování, kruté kázně a potlačování osobnosti. Výrazným rysem Rousseauovy pedagogiky je pak jeho citlivý

vztah k dítěti. Láska k dítěti je jeden z nejsilnějších prvků jeho pedagogiky, výstižně to vyjádřil následujícími slovy: „*Lidé, buďte lidští, je to vaší první povinností; buďte lidští ke všem stavům, ke každému věku, ke všemu, co není člověku cizí. Jaká moudrost může pro nás existovat mimo lidskost? Milujte děti, přejte jim jejich hry, jejich zábavy a jejich roztomilý instinkt. Komu z vás nebylo někdy líto tohoto věku, kdy je na rtech ustavičně úsměv a v srdci stále klid.*“¹⁴ Veškerou výchovu opírá Rousseau o osobní zkušenost. Dítě, které má být vychovááno a vzděláváno individuálně, má ke všemu dospět vlastním pozorováním, uvažováním a empirií. Empirické hledisko uplatňuje Rousseau také v mravní výchově. Tradiční poučování má být nahrazeno metodou přirozených následků: jednání dítěte mají usměrňovat následky jeho činů. Přitom si ovšem neuvědomil omezené možnosti této metody, neboť při výchově nelze poškodit ani tělesnou, ani duševní stránku dítěte.

Rousseauův odkaz pro pedagogiku osobnostního a sociálního rozvoje je veliký. Ve svém díle klade důraz na rozvoj citů a vůle jedince v kontextu zachování jeho individuálních potřeb. Odmítá přímé působení vychovatele na vychovávaného a dává přednost výchově, která je postavena na vlastní zkušenosti jedince. Právě na obdobné zkušenosti člověka jsou založeny metody osobnostního a sociálního rozvoje, které umožňují člověku poznat přímým způsobem některé souvislosti vztahující se k cílům výchovy.

Velkým pokračovatelem Rousseauovým se stal na prahu 19. století švýcarský pokrokový pedagog **Johann Heinrich Pestalozzi**. Velikost jeho pedagogického snažení spočívá v tom, že kromě toho, že řídil ústavy pro výchovu chudých a osiřelých dětí, kterým se snažil poskytnout základní vzdělání, položil základy metodice elementárního vyučování založené na elementárních prvcích (číslo, forma a řeč) a na ideji názornosti.¹⁵ V Pestalozziově pedagogice se objevují prvky osobnostního a sociálního rozvoje ve snaze harmonicky rozvíjet člověka v jeho lidství, to znamená rozvíjet jeho síly tělesné, duševní a mravní, aby si člověk vždy dovedl sám pomoci. Za úkol výchovy Pestalozzi tedy považoval povznesení člověka harmonickým rozvojem jeho tří základních schopností: ducha, srdce a ruky.

V duchu Pestalozziho pojímal výchovu dítěte německý pedagog **Fridrich Fröbel**. Považoval hru a práci za nejdůležitější výchovné prostředky a podrobně rozpracoval didaktické hry: s tzv. „dárky“ (kterými byla různá geometrická tělesa jako koule, krychle, válec a jejich součásti), hry se stovebním materiálem i s dalšími prostředky a pracovní zaměstnání dětí. Fröbel primárně vnímá hru jako prostředek pro rozvoj intelektu dětí. Nicméně mu nejsou cizí ani otázky rozvoje osobnosti člověka. Z jeho spisů je patrné, že aktivní činnost dětí je důležitá také pro to, aby přirozenou cestou vnímaly podněty

z okolního světa, a tak získávaly důležité životní zkušenosti. Tento způsob výchovy byl podrobněji rozpracován ve Fröblově pojetí „dětských zahrádek,“ předchůdkyň dnešních mateřských škol.¹⁶

Dalším teoretikem výchovy, který rozvíjel myšlenky podporující osobnostní rozvoj žáka, byl velký romanopisec a filozof **Lev Nikolajevič Tolstoj**, tvůrce originální ruské „pedagogiky srdce.“ Do dějin výchovy se zapsal především jako teoretik a realizátor ideje „volné školy“ (koncepte bez učebních plánů a osnov, bez napomínání a trestů, s naprostou volností pohybů žáků). Toto pojetí školy podporovalo spontánní vývoj jedince založený na pozitivních emocích a rozvoji jeho individuálních dispozic. Významným rysem Tolstého přístupu je důraz na maximální aktivizaci žáka a rozvoj jeho tvořivosti.¹⁷

Na podněty dřívějších pedagogických koncepcí v kontextu aktuálních společenských změn navázala **anglosaská pedagogika 19. a počátku 20. století**. Jejimi čelními představiteli, jejichž dílo podstatně ovlivnilo celý další vývoj, byli anglický filozof **Herbert Spencer** a americký myslitel **John Dewey**. Ve spise *Výchova rozumová, mravní a tělesná* (1861) charakterizuje Spencer cíl výchovy jako přípravu k životu. Z pohledu osobnostního a sociálního rozvoje je zajímavá jeho teorie mravní výchovy. V této teorii hájí Spencer Lockovu zásadu náročnosti v mládí, kdy má být výchova absolutistická, má vycházet z osobnosti vychovatele a postupně přecházet k formě konstituční, která respektuje osobnostní potřeby vychovávaného jedince. Současně se ztotožňuje také s Rousseauovým principem přirozených následků, požadujícím, aby jedince neformovala slova, příkazy a zákazy, ale přímé důsledky jeho činů.¹⁸

Za nejvýznamnějšího představitele pragmatické pedagogiky je považován americký filozof **John Dewey**. Ve svém spise *Škola a společnost* naznačuje cesty, kterými půjde pedagogika příštích desetiletí. Zde je patrné, že Dewey shodně se Spencerem chápe cíl výchovy jako přípravu pro život. Dewey přímo píše: „*spojit školu se životem, učinit ji pro dítě místem pobytu, kde se učí přímo životem, místo toho aby byla pouze učebnou, v níž se mu zadávají úkoly*“¹⁹

Ve dvacátém století se můžeme setkat s celou řadou pedagogických směrů, např. s pedagogickým reformismem, existencialismem a fenomenologií, které odrážejí různá filozofická východiska i různé sociálně politické podmínky, za nichž se utvářejí a dále se rozvíjejí. Teoretická východiska těchto směrů velmi výrazně ovlivnila pohled na osobnost dítěte, a tím zároveň přispěla k hlubšímu pochopení významu a realizace osobnostního a sociálního rozvoje v pedagogickém procesu.

Od počátku dvacátého století se rozvíjí v mezinárodním měřítku komplexní hnutí označované jako **pedagogický reformismus**. V řadách reformismu stojí například švédská pedagožka **Ellen Keyová**, italská pedagožka, lékařka a zakladatelka individuálního systému předškolní výchovy **Maria Montessoriová**, belgický pedagog, psycholog a lékař **Ovide Decroly**, švýcarský lékař, psycholog a pedagog **Eduard Claparede** a německý národně orientovaný pedagog **Georg Kerschensteiner**.

Reformisté vycházeli z některých starších podnětů, především z Rousseauovy koncepce přirozené výchovy a z Tolstého myšlenky volné školy, ale zvláště se inspirovali Spencerovými a Deweyovými ideami praktického a pro život prospěšného vzdělání. Na rozdíl od tradiční pedagogiky reformisté výrazně preferují individuální výchovné cíle ve spojení s nově koncipovaným sociálním pojetím výchovy, zdůrazňují pedocentrický přístup k výchově, maximální přiměřenost a především co nejvyšší aktivitu jedince ve výchovném procesu.²⁰ Výše uvedené znaky reformní pedagogiky mohou být považovány za základ osobnostního a sociálního rozvoje, který už nevychází jenom z podnětů společenských potřeb nebo vlastního přesvědčení vychovatele, jak to mu bylo např. u Komenského, Pestalozziho a dalších, ale který je především orientovaný na dítě jako na svébytně rozvíjející se individuální bytost.

Zajímavým těžištěm novodobého přístupu k rozvoji dítěte je sociálně-psychologicko-humanisticky orientovaná pedagogika. Mezi hlavní představitele tohoto směru patří **Erich Fromm**, **Abraham Maslow** a **Carl Ransom Rogers**.

Erich Fromm vyšel z kritiky moderní společnosti, která omezuje svobodu jedince a vyvolává v něm pocity strachu a ohrožení. U jedince nevědomky narůstají tři možné tendence úniku z neúnosné situace: sadomasochismus (tendence vládnout a být ovládán), agresivita (tendence ničit) a konformismus (tendence přizpůsobit se). Obnova přirozených pout jedince a společnosti vyžaduje proměnu vztahů člověka ke světu na základě lásky ve všech jejích podobách. Proto je zapotřebí také výchovu orientovat jako pomoc při rozvoji tvůrčí síly jedince, lásky a solidarity mezi lidmi. Cílem není konformita, ale svobodná výchova podněcující tvořivost, sebeurčení jedince a jeho kooperaci s druhými.²¹

Dalším krokem v rozvoji osobnostního a sociálního přístupu k vychovávanému byl vznik **humanistické psychologie**. Americký psycholog ruského původu **Abraham Harold Maslow** se pokusil hierarchizovat základní motivy lidské aktivity ve své **sebeaktivační teorii**. Jde o potřeby fyziologické, bezpečí, sounáležitosti, uznání a seberealizace, jež se naplňují postupně a jejich nenaplnění se stává příčinou strádání, frustrace, rezignace.

Hlavním úkolem pedagoga je nejen příčiny jedincových potíží odhalovat, ale především mu ukazovat cestu rozvoje a uplatnění jeho možností, posilovat jeho víru ve vlastní síly.²²

Další osobnostní humanistické psychologie je **Carl Ransom Rogers**, který rozpracoval koncepci **nondirektivní terapie a edukace**. Podstata jeho „postupů zaměřených na vychovávaného“ tkví ve vzájemném pochopení a respektování. Vychovatel nezaujímá řídicí pozici a vychovávaný si do značné míry sám na základě vlastní iniciativy a odpovědnosti organizuje svůj rozvoj, svoji životní cestu. Předpokládá to samozřejmě atmosféru vzájemné důvěry a pochopení. Tento přístup lze charakterizovat několika rysy:

- týká se celé osobnosti, jak stránky intelektuální, tak emotivní i volní;
- iniciativa je na straně vychovávaného;
- mění celou osobnost, její postoje i chování;
- evaluace je uskutečňována samotným vychovávaným.²³

Sociálně – psychologicko – humanistické přístupy vnášejí do osobnostního a sociálního rozvoje nové impulsy týkající se nejen obsahu, ale zároveň i metod práce s dětmi. Jde o přístupy, v nichž je kladen důraz na svébytnost jedince, na aktualizaci jeho potřeb, na hledání vlastní identity, a to všechno formou nedirektivního působení vychovatele na vychovávaného.

Kromě sociálně - humanistického myšlení se ve 20. století objevuje snaha filozofie o zkoumání emocionální stránky člověka, která často pedagogickým směrům vycházejícím z osvícenského, pozitivistického a pragmatického racionalismu unikala. Z těchto důvodů vzniká **pedagogika existencialistická** vycházející ve svých názorech a závěrech z existencialistického výkladu světa, společnosti a hodnot. Filozofie existence navazuje na životní filozofii Nietschovu a Bergsonovu, stejně jako na iracionalismus Kiekegaardův a Husserlovu fenomenologii. Od dvacátých let minulého století byla rozvíjena v Německu – M. Hiedeggerem, K. Jaspersem, a ve Francii – C. Marcelem, J. P. Sartrem, A. Camusem jako filozofie reflektující krizovou situaci evropské společnosti.²⁴

Výchozím pojmem existencialistické filozofie je pojem **existence** jako jediné formy bytí (esence), která je nám poznatelná. Nemůžeme ji ovšem poznat racionálně, tj. rozumovou analýzou, ale pouze iracionálně, přímým prožitkem, jež můžeme popsat, a to nejlépe uměleckou formou. Centrem zájmu existencialistické filozofie je jedinec soustředěný na sebe sama, na svou vlastní beznadějnou a pomíjivou existenci. Společnost mnohdy chápe existencialismus jako neosobní sílu, která si jedince podmaňuje a vnucuje mu své hodnoty i svůj způsob života. Existencialistická pedagogika spočívá v tom, že její

nejvyšší hodnotou je člověk. Cílem výchovy je rozvoj osobnosti jako autonomní individuality se svobodou rozhodování a s vysokou kulturou sociální komunikace. Vedle racionálních činitelů hrají ve výchovném procesu mimořádnou úlohu i faktory iracionální, především pak citové prožitky. Proto klade existencialistická pedagogika takový důraz na pozitivní pedagogickou atmosféru, na citlivý vztah pedagoga k vychovávanému, na učitelovo tvůrčí zanícení a na jeho kladné citové ovlivňování žáků.²⁵

Existenciální pedagogika obohatila pedagogický proces zaměřený na osobnostní a sociální rozvoj žáků o velmi důležité prvky jako je např. hledání smyslu života, orientace v sobě samém skrz vlastní city, využívání autentického prožitku pro lepší sebepoznání a zároveň pro svůj vlastní osobnostní růst. Do konce tohoto období lze zařadit pedagogické koncepty vycházející z tzv. „prožitkové terapie.“ Mezi hlavní představitele této koncepty patří např. německý, později anglický pedagog a politik **K. Hahn**. Podle J. Neumana²⁶ ho ke koncipování „prožitkové terapie“ vedly úvahy o úpadkových jevech mezi mládeží moderního světa. Nemohl se smířit s tím, že upadá tělesná zdatnost populace, že pohybová činnost je nahrazována pasivními způsoby zábavy. Mladí lidé se mu stále více jeví jako diváci bez aktivního podílu na životě kolem sebe. Poukazoval na povrchnost zážitků a na nemožnost pravého procítění a prožití života. Podle něho se ztrácejí také projevy lidského účastnictví a ochoty pomáhat nezištně druhým lidem. Upadá iniciativa, koncentrace a mládeži chybí připravenost k namáhavější práci. J. Neuman²⁷ dále uvádí, že K. Hahn celý život usiloval o nápravu těchto jevů. K nápravě sloužila tělesná cvičení a sportovní trénink využívající nejrůznějších her a cvičení v přírodě. Služba bližnímu se vyjadřovala prací v záchranných službách, v pomoci přírodě či starým a nemocným lidem. Součástí terapie byl projekt spojený s tvůrčí prací a expedice zaměřená na samostatné dosažení vytýčených cílů. Později sem bylo zahrnováno také tzv. sólo, osamělý delší pobyt v přírodě zacílený na osobní zamyšlení, prožívání a hodnocení. Uvedené čtyři činnosti (trénink, služba, projekt, expedice) představují velmi rozličné oblasti a téměř v každé z nich se objevovaly hry a cvičení, které podporovaly obecný záměr. Jejich následnost nebyla náhodná. K. Hahn se domníval, že aktivita v uvedených oblastech povede u účastníků akcí k výrazným prožitkům. Věřil, že tyto prožitky se v rozhodujících životních chvílích vybaví a převzou roli opěrných bodů pro překonávání krizí.

V osmdesátých letech 20. stol. je význam osobnostního a sociálního rozvoje umocněn další vlnou pedagogicko-filozofického myšlení, která je označována jako **postmodernismus**. Toto myšlení vychází z celospolečenské krize, která má své kořeny v dosavadním racionálním pohledu na svět opírajícím se o moderní vědu. Právě tento

jednostranný pohled člověka na svou vlastní existenci má vliv na ztrátu jeho životní orientace a základních lidských hodnot.²⁸

V oblasti výchovy jde postmodernismus dále ve směru, jenž byl již nastíněn v pedagogickém myšlení v 1. polovině 20. století. I v postmodernismu je snaha zbavit výchovu všeho autoritativního, důsledně ji pojímat jako pomoc jedinci na jeho životní cestě, vytvářet výchovu respektující jedince a jeho chápání skutečnosti, vedoucí k toleranci a ke vzájemnému porozumění. Jednotné výchovně-vzdělávací programy jsou nahrazovány programy alternativními, volitelnými, oboustranně dohodnutými jak co do obsahu, tak co do metod a prostředků.

Chronologickým výčtem výše uvedených směrů a názorů spadajících do pedagogicko-filozofického myšlení jsme se snažili poukázat na skutečnost, že problematika osobnostního a sociálního rozvoje jedince je důležitou součástí všech významných pedagogicko-filozofických názorů, které ovlivnily pojetí výchovy od samého vzniku pedagogických koncepcí až po současnou dobu. Z výkladu je rovněž patrné, že celkové pojetí, především obsahová stránka, osobnostního a sociálního rozvoje se v dějinách výchovy mění v souladu s celospolečenským a názorovým děním.

Na samotný závěr tohoto historického průřezu se nabízí jedna důležitá otázka: *Jaký význam mají pedagogicko-filozofická východiska pro současné pojetí osobnostního a sociálního rozvoje ve výchovně-vzdělávacího procesu?*

Odpověď na uvedenou otázku není jednoduché. Nicméně spolu s dalšími autory (viz S. Hermochová, 1982, 1988; J. Pelikán, 1995, 2002, 2004, 2007; J. Skalková, 2004 aj.) si dovolíme upozornit na riziko mechanického aplikování osobnostního a sociálního rozvoje v současné školní praxi bez pochopení hlubšího výchovného záměru. Vždyť důležitou součástí každého výchovně-vzdělávacího procesu je formulace výchovného cíle, který by měl odrážet současné požadavky osobnosti člověka. Domníváme se, že mnohé podněty pro formulování výchovných záměrů v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje můžeme najít v pedagogicko-filozofických východiscích, ať už ve filozofických koncepcích minulé doby, tak v současných myšlenkových proudech. Z tohoto důvodu lze konstatovat, že filozoficko-pedagogické koncepce zastávají důležitou roli v soudobém pojetí osobnostního a sociálního rozvoje.

1.3 Požadavky na osobnostní a sociální rozvoj z pohledu současných kurikulárních dokumentů

V podkapitole se zaměříme na analýzu současných požadavků ve vzdělávání, které se týkají osobnostního a sociálního rozvoje. V této analýze budeme především vycházet z kurikulárních dokumentů, jež jsou považovány za důležitá strategická východiska pro současnou vzdělávací reformu českého školství. Pokusíme se najít odpovědi na následující otázky: *Proč je v současném vzdělávání kladen důraz na rozvoj osobnostních a sociálních předpokladů jedince? Jakým způsobem na uvedený požadavek reagují vzdělávací dokumenty?*

Hlavním rysem výchovy a vzdělávání dnešní doby je intenzivní hledání nových pohledů, tvorba strategických koncepcí i konkrétních opatření k řešení současné neuspokojivé situace člověka a společnosti. **J. Pelikán**²⁹ uvádí, že již v šedesátých letech si tuto skutečnost uvědomil J. F. Kennedy, když konstatoval, že zatímco 19. století bylo stoletím páry, dvacáté století stoletím atomové energie a elektroniky, 21. století bude stoletím pedagogiky a psychologie. Člověk bude muset poznat sám sebe, své možnosti a schopnosti, bude muset být vychován, aby dokázal zvládnout to, co sám dosud vytvořil. Dovolujeme si nabídnout myšlenku, že význam věnovaný rozvoji osobnosti člověka na celosvětové úrovni nespočívá prioritně v tom, že by se člověk měl stát lepším, ale aby zůstal alespoň takovým, jakým je teď. Možnosti rozvoje osobnostních a sociálních předpokladů jedince se prostřednictvím přirozených sociálních skupin, jako je vícečetná rodina, neformální vrstevnické party apod., sice na jedné straně výrazným způsobem snižují, na druhé straně ale současné makrosociální vlivy (ekonomické, politické, ekologické) kladou na jedince vyšší nároky týkající se komunikace, kooperace, tvořivého způsobu řešení problémů, předcházení a řešení konfliktů, zdravého životního stylu aj. Můžeme tedy konstatovat, že rozvoj osobnostních a sociálních předpokladů se díky změnám v životním stylu stává závazkem celé společnosti. Otázkou však zůstává, do jaké míry dokáže společnost takový závazek v oblasti výchovy a vzdělávání naplnit. Tento problém si uvědomují i mnozí odborníci z oblasti pedagogiky, např. **J. Skalková** zdůrazňuje, že „škola není s to uspokojivě plnit své funkce v přípravě mládeže pro život v podmínkách soudobé, dynamicky se měnící společnosti, v níž dochází k transformaci cílů a hodnot.“³⁰ Poukazuje se často na to (viz Horká, 2000; Pelikán 1995; 2002, 2007; Skalková, 1993, 2004; Valenta 1999, 2000, 2006; aj.), že se programy škol, přetížené

učivem, poznamenané jednostranným intelektualismem, orientované na pamětní osvojování, stávají pro mnohé žáky irelevantní, že žáci nechápu smysl vzdělávání pro sebe a svůj vlastní rozvoj.

Jedním ze společných znaků vzdělávacích koncepcí konce 20. století a počátku století 21. je reakce na neuspokojivou situaci, která se mimo jiné týká i oblasti rozvoje osobnosti člověka. V mezinárodní komisi UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“ vznikla na základě analýz situace soudobého světa pro sféru výchovy a vzdělávání řada doporučení. Tato doporučení jsou výstižně formulována ve „čtyřech pilířích vzdělávání“ pro 21. století, které jsou obsaženy v Delorsově zprávě Mezinárodní komise UNESCO – Učení je skryté bohatství:

- **učit se poznávat** (osvojovat si nástroje pochopení, tzn. široké obecné znalosti a těžit ze vzdělávacích příležitostí v průběhu života – učit se učit, učit se myslet);
- **učit se jednat** (být schopen tvořivě zasahovat do svého prostředí, tzn. osvojit si profesní dovednosti, učit se aplikovat poznatky v praxi, v životě mimo školu, získávat kompetence vyrovnávat se s různými situacemi, pracovat v týmu);
- **učit se žít společně**, učit se žít s ostatními (dokázat spolupracovat s ostatními a podílet se tak na všech lidských činnostech, což předpokládá porozumění sobě i jiným, učit se kooperovat, komunikovat, zvládat konflikty, mít úctu k hodnotám pluralismu a k vzájemnému porozumění);
- **učit se být** (rozvoj osobnostního potenciálu – paměti, myšlení, estetického smyslu, fyzických vlastností a komunikačních dovedností, jednat s větší autonomií, samostatným úsudkem a osobní odpovědností, učit se žít naplno a „*ne na cizí účet, nýbrž v režii své žít svůj vlastní život v těch dimenzích, které může mít ...*“,“ jak uvádí **J. Valenta**.³¹

Z uvedeného výčtu doporučení je zřejmé, že rozvoj osobnostních a sociálních předpokladů by měl mít v pluralitním vzdělávání významné postavení. Ve „čtyřech pilířích vzdělávání“ jsou nastíněny všechny tři okruhy témat (k sobě, k druhým, k hodnotám a existenci člověka) tvořící námi naformulovaný obsah procesu osobnostního a sociálního rozvoje (viz podkapitola 1.1). Z dokumentu Mezinárodní komise UNESCO je patrné, že vzdělávací proces by se v současné době neměl zaměřovat jen na pouhé izolované předávání informací a dovedností pro určitou profesi, ale měl by především usilovat o kultivaci osobní, kulturní a sociální, nutnou pro přiměřený a rozumný podíl na

společenských problémech, pro přijetí odpovědnosti a zajištění přiměřeně důstojného života sobě a jiným. **J. Skalková**³² v souladu s uvedeným dokumentem doplňuje, že výchova by měla připravovat člověka k tomu, aby si osvojil a dále rozvíjel výsledky této civilizace, kriticky přistupoval k jejich možným negativním důsledkům, anticipoval je, utvářel hodnoty spjaté se současnou globální situací lidstva, jakou jsou pocit globálnosti, tolerance, konkrétní odpovědnost. Zde se nabízí myšlenka, že rozvoj osobnostních a sociálních předpokladů u dětí a dospívajících následně pozitivně ovlivňuje řešení takových negativních globálních problémů současné společnosti, jimiž jsou např. individualismus, soutěživost, necitelnost k druhým, neschopnost předcházet konfliktům a řešit je apod. Zastánci globální výchovy zdůrazňují, že tyto elementární osobnostní „handicapy“ představují rizika celosvětového charakteru, např. vznik válečných konfliktů, výrazných rozdílů mezi bohatstvím a chudobou, ekologických katastrof, devastace přírody, depersonalizace lidí apod. Nechceme zveličovat význam rozvoje osobnostních a sociálních předpokladů žáků na základních a středních školách v souvislosti s celosvětovými problémy, ale myslíme si, že k řešení nedostatků v současné společnosti může spolu s dalšími výchovnými a vzdělávacími záměry významně přispět i využívání cíleného a systematicky zaměřeného osobnostního a sociálního rozvoje. V národních strategiích rozvoje vzdělání by se proto měly mimo jiné objevovat požadavky vztahující se k rozvoji osobnostních a sociálních kompetencí jedince. Výstižně to vyjádřil **J. Valenta**, když píše: *„Nebylo by od věci, kdybychom se v naší škole vedle řady úctyhodných vědomostí o bitvách ve starověku a chemických prvcích učili o něco více též o sobě samých. A nemám teď na mysli právě zavedení nějakého naukového a ke zkoušení určeného předmětu, ale učení se skutečně o nás, kteří v této třídě sedíme, o našich osobnostech, o tom, co se s námi dá dělat po stránce nejen vědomostní, ale též jaksi obecně lidské, o situacích, jimiž procházíme životem, i o právě té třídě jako dynamickém sociálním celku.“*³³

Začátkem 90. let minulého století byly zahájeny transformační kroky českého školství, jejichž cílem bylo vytvořit vzdělávací soustavu, která bude jednak vycházet z evropských vzdělávacích priorit, jednak i z tradic českého školství a zároveň reagovat na celospolečenské požadavky absolventů škol. Mezi hlavní oblasti jednotlivých návrhů transformace vzdělávací soustavy (navrhované např. pedagogickou komisí Jednoty českých matematiků a fyziků, NEMES, týmem pracovníků Pedagogické fakulty UK, Skupinami – 2 základního a středního školství MŠMT ČR, Skupinami pro vzdělávací alternativu IDEA, aj.) patří výběr a stanovení vzdělávacích obsahů. Jedním ze současných realizovaných výstupů transformačních snah, týkajících se mimo jiné i cílů a obsahů vzdělávání, je tzv.

kurikulární reforma. Jejím úkolem je nově vymezit cíle ve vzdělávání a vytvořit podmínky pro výuku, jež bude vedle vědomostí rozvíjet i složitější dovednosti a celoživotní postoje žáků. Mezi ústřední dokumenty, v nichž je obsažena vize vzdělávání pro potřeby kurikulární reformy a dalších změn českého školství, patří Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, označovaný jako „Bílá kniha“. Tento dokument vznikl na základě usnesení vlády České republiky ze dne 7. dubna 1999, která v něm schválila hlavní cíle vzdělávací politiky. Po zapracování připomínek byla konečná podoba Národního programu rozvoje vzdělávání projednána a schválena na zasedání vlády České republiky dne 7. února 2001. Celý dokument má charakter systémového projektu formulujícího myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, jež mají být směřodáté pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu.

Nyní se pokusíme o rámcovou analýzu záměru „Bílé knihy“ ve vztahu k rozvoji osobnostních a sociálních předpokladů žáků na základních a středních školách.

V úvodní kapitole dokumentu jsou formulovány obecné cíle vzdělávání a výchovy. V této části je uvedeno, že *„cíle vzdělávání musí být odvozeny jak z individuálních, tak i společenských potřeb. Vzdělávání se nevztahuje jen k vědě a poznávání, tedy k rozvíjení rozumových schopností, ale i k osvojování si sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem i ke společnosti jako celku, k emocionálnímu a volnému rozvoji, v neposlední řadě pak ke schopnosti uplatnit se v měnících se podmínkách zaměstnanosti a tím i trhu práce.“*³⁴ Z této formulace je patrné, že vize vzdělávacího systému v ČR jsou koncipovány do více rozměrů. Jednak jsou zaměřeny na přípravu žáků pro pracovní život, ale současně kladou důraz na jejich osobní rozvoj a začleňování do života společnosti. V úvodu jsou obecné cíle dále rozčleněny do dílčích cílů-okruhů vzdělávání. Rozvoj osobnostních a sociálních předpokladů je vymezen v následujících okruzích:

- Rozvoj lidské individuality zahrnuje kultivaci a podporu seberealizace každého jedince a maximální uplatnění jeho schopností. Mezi hlavní cíle patří afektivní rozvoj člověka, který je nezbytný jak pro jedince, tak pro celou společnost.
- Podpora demokracie a občanské společnosti je rozvíjena školním společenstvím. Škola se stává komunitou, která prostřednictvím vztahů založených na vzájemném respektu mezi všemi aktéry školního života (učiteli, žáky, rodiči, aj.) vytváří podmínky pro rozvoj kompetencí žáků potřebných pro jejich začlenění do demokratické společnosti rovnoprávných partnerů.

- Výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti znamená usilovat o život bez konfliktů a negativních postojů ve společenství druhých lidí, lidí jiných národů, jazyků, menšin a kultur, být schopen přijmout a respektovat i značné odlišnosti mezi lidmi a kulturami dnešního propojeného světa.

Autoři „Bílé knihy“ zdůvodňují vytýčené záměry vzdělávací koncepce současnými proměnami společnosti, které mimo jiné kladou na jedince nároky především v jeho osobnostních vlastnostech, jakými jsou: *„Individuální iniciativa a převzetí odpovědnosti, samostatnost i týmová spolupráce, schopnost vést a motivovat druhé, interpersonální kompetence i schopnost řešit problémy.“*³⁵

Důležité informace týkající se naplňování priorit vzdělávací soustavy můžeme nalézt v „Bílé knize“ v kapitole pojednávající o předškolním, základním a středním vzdělávání. V souvislosti se záměry této práce se zaměříme na analýzu cílů základního a středního vzdělávání, jež se vztahují k rozvoji osobnostních a sociálních předpokladů. Je nutno zdůraznit, že pro rozvoj žáků mají tyto stupně vzdělávací soustavy nepostradatelný význam, neboť se v tomto období velmi výrazně formuje jejich osobnost - po stránce kognitivní, afektivní, sociální a kulturní.

V dokumentu se uvádí, že cílem 1. stupně základního vzdělávání je: *„Získávání základních návyků a dovedností pro školní i mimoškolní práci, vytváření motivace k učení..... Kultivace žákovy osobnosti (jeho postojů, hodnotových orientací a zájmů) a podpora zdraví.“*³⁶ Na 2. stupni základního vzdělávání by měl být kladen důraz na: *„Motivaci k učení, na osvojování základních strategií učení, rozvíjení vlastních schopností a zájmů, tvořivost a tvořivé řešení problémů, osvojení účinné komunikace, spolupráce a respekt k práci druhých, schopnost projevovat se jako svobodná bytost, toleranci a ohleduplnost, na citlivý a vnímavý vztah k lidem i přírodě, ale i na znalosti a schopnosti aktivně ovlivňovat situaci správným směrem, na odpovědný vztah k sobě a svému zdraví, reálný odhad vlastních možností.“*³⁷ Na úrovni středního všeobecného a středního odborného vzdělávání se kladou na žáky požadavky, které zahrnují *„schopnosti, dovednosti, postoje, hodnoty a další charakteristiky osobnosti, které umožňují člověku jednat adekvátně a efektivně v různých pracovních a životních situacích.“*³⁸ V záměrech středního vzdělávání se dále přímo hovoří o rozvoji a uplatnění klíčových kompetencí. Mezi tyto klíčové kompetence patří např. *komunikace, rozvoj schopnosti učit se, sociální kompetence, řešení problémů a práce s informačními technologiemi.“*³⁹

Z analýzy „Bílé knihy“ můžeme vyvodit závěr, že rozvoj osobnostních a sociálních předpokladů patří mezi priority současného vzdělávacího systému v ČR. Národní program

vzdělávání „Bílá kniha“ má povahu centrálního dokumentu, v němž je problematika rozvoje osobnostních a sociálních předpokladů žáka zformulována v obecných rysech, bez větších obsahových a metodických analýz. Na tento dokument navazují rámcové vzdělávací programy vymezující povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání každého oboru. Jedná se o vzdělávací programy v předškolním, základním a středním vzdělávání a v základním uměleckém a jazykovém vzdělávání apod.. Tyto kurikulární dokumenty jsou rovněž zpracovány centrálně a jsou závazné pro tvorbu školního vzdělávacího programu, který má vypracovat každá škola a podle kterého má vyučovat.

V souvislosti se zaměřením této práce se budeme zabývat analýzou vzdělávacích programů po základní a střední vzdělávání z pohledu jejich koncepce rozvoje osobnostních a sociálních předpokladů žáků.

Analýza vzdělávacího programu pro základní vzdělávání z hlediska jeho koncepce rozvoje osobnostních a sociálních předpokladů žáků

Mezi současné vzdělávací programy určené pro základní školy patří Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV), který byl vypracován Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze. Podle tohoto dokumentu byla výchovná a vzdělávací činnost na základních školách zahájena v roce 2007. Obecné cíle pro základní vzdělávání jsou v tomto dokumentu vymezeny prostřednictvím klíčových kompetencí. V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové kompetence považovány: kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní. V jednotlivých kompetencích jsou podněty pro rozvoj osobnostních a sociálních předpokladů jedince, dle obsahového vymezení osobnostního a sociálního rozvoje v podkapitole 1.1, zastoupeny následujícím způsobem:

V kompetenci k učení: na konci základního vzdělávání žák *„vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu..., poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení, diskutuje o nich.“*⁴⁰

V kompetenci řešení problémů: na konci základního vzdělávání žák *„rozpozná a pochopí problém..., nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému..., činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí.“*⁴¹

V kompetenci komunikativní: na konci základního vzdělávání žák „*naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje..., využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi.*“⁴²

V kompetenci sociální a personální: na konci základního vzdělání žák „*účinně spolupracuje ve skupině..., podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá..., přispívá k diskusi v malé skupině i v debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají..., vytváří si pozitivní představu o době samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty.*“⁴³

V kompetenci občanské: na konci základního vzdělání žák „*respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situace ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí..., rozhoduje se zodpovědně podle dané situace, poskytne dle svých možností účinnou pomoc a chová se zodpovědně v krizových situacích i v situacích ohrožujících život a zdraví člověka...*“⁴⁴

V kompetenci pracovní: na konci základního vzdělávání žák „*přistupuje k výsledkům pracovní činnosti z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých..., využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činí podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření.*“⁴⁵

Z obsahového výčtu klíčových kompetencí absolventa základního vzdělávání je zřejmé, že osobnostní a sociální předpoklady jedince jsou nejvíce zastoupeny v kompetenčních oblastech sociálně-personální a komunikativní, ale zároveň jsou součástí i ostatních klíčových kompetencí. Z tohoto důvodu má rozvoj osobnostních a sociálních předpokladů jedince charakter průřezového tématu promítajícího se do všech vzdělávacích oblastí a vzdělávacích oborů jako jsou:

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk): žák na 1. stupni si osvojí následující osobnostní a sociální předpoklady – kompetence (očekávané výstupy): „*respektuje základní komunikační pravidla rozhovoru..., v krátkých mluvených*

projevech správně dýchá a volí vhodné tempo řeči..., volí vhodné verbální i nonverbální prostředky řeči v běžných školních i mimoškolních situacích..., vede správně dialog..., rozpoznává manipulativní komunikaci v reklamě..., vyjadřuje své pocity z přečteného textu;“ žák na 2. stupni si osvojí následující osobnostní a sociální předpoklady – kompetence (očekávané výstupy): *„zapojuje se do diskuse, řídí a využívá zásad komunikace a pravidel dialogu.“*⁴⁶

- Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace): žák na 2. stupni si osvojí následující osobnostní a sociální předpoklady – kompetence (očekávané výstupy): *„užívá logickou úvahu a kombinační úsudek při řešení úloh a problémů a nalézá různá řešení předkládaných nebo zkoumaných situací.“*⁴⁷

- Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie): žák na 2. stupni si osvojí následující osobnostní a sociální předpoklady – kompetence (očekávané výstupy): *„ověřuje věrohodnost informací a informačních zdrojů, posuzuje jejich závažnost a vzájemnou návaznost.“*⁴⁸

- Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět): žák na 1. stupni si osvojí následující osobnostní a sociální předpoklady – kompetence (očekávané výstupy): *„projevuje toleranci k přirozeným odlišnostem spolužáků, jejich předostem a nedostatkům..., vyjádří na základě vlastních zkušeností základní vztahy mezi lidmi, vyvodí a dodržuje pravidla pro soužití ve škole, mezi chlapci a dívkami, v rodině, v obci (městě)..., rozlišuje základní rozdíly mezi jednotlivci, obhájí při konkrétních činnostech své názory, popřípadě připustí svůj omyl, dohodne se na společném postupu a řešení se spolužáky..., rozpozná ve svém okolí jednání a chování, která se už tolerovat nemohou a která porušují základní lidská práva nebo demokratické principy..., projevuje vhodným chováním a činnostmi vztah ke zdraví..., uplatňuje ohleduplné chování k druhému pohlaví.“*⁴⁹

- Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství): žák na 2. stupni si osvojí následující osobnostní a sociální předpoklady – kompetence (očekávané výstupy): *„uplatňuje vhodné způsoby chování a komunikace v různých životních situacích, případné neshody či konflikty s druhými lidmi řeší nenásilným způsobem..., objasní si, jak může realističtější poznání a hodnocení vlastní osobnosti a potenciálu pozitivně ovlivnit jeho rozhodování, vztahy s druhými lidmi i kvalitu života..., posoudí vliv osobnostních vlastností na dosahování individuálních i společných cílů, objasní si význam vůle při dosahování cílů a překonávání překážek..., rozpoznává projevy záporných charakterových vlastností u sebe i u druhých lidí, kriticky hodnotí a vhodně koriguje své chování a jednání..., popíše, jak lze*

usměrňovat a kultivovat charakterové a volní vlastnosti, rozvíjet osobní přednosti, překonávat osobní nedostatky a pěstovat zdravou sebedůvěru.“⁵⁰

- **Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis):** žák na 2. stupni si osvojí následující osobnostní a sociální předpoklady – kompetence (očekávané výstupy): *„uveďte příklady kladných i záporných vlivů člověka na životní prostředí..., vytváří a využívá osobní myšlenkové (mentální) schémata a myšlenkové (mentální) mapy pro orientaci v přírodě, pro prostorové vnímání a hodnocení míst, objektů, jevů a procesů v nich, pro vytváření postojů k okolnímu světu.*“⁵¹

- **Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova):** žák na 1. stupni si osvojí následující osobnostní a sociální předpoklady – kompetence (očekávané výstupy): *„rozpoznává a pojmenovává prvky vizuálně obrazového vyjádření, porovnává je a třídí na základě odlišností vycházejících z jeho zkušeností, vjemů, zážitků a představ..., v tvorbě projevuje své vlastní životní zkušenosti..., vyjadřuje rozdíly při vnímání událostí různými smysly..., na základě vlastních zkušeností nalézá a do komunikace zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil, vybral či upravil..., při tvorbě vizuálně obrazných vyjádření se vědomě zaměřuje na projevení vlastních životních zkušeností i na tvorbu vyjádření, která mají komunikační účinky pro jeho nejbližší sociální vztahy...,“* žák na 2. stupni si osvojí následující osobnostní a sociální předpoklady – kompetence (očekávané výstupy): *„uplatňuje získané pěvecké dovednosti a návyky při mluvním projevu v běžném životě..., porovnává na konkrétních příkladech různé interpretace vizuálně obrazného vyjádření, vysvětluje své postoje k nim s vědomím osobní, společenské a kulturní podmíněnosti svých hodnotových soudů..., ověřuje komunikační účinky vybraných, upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření v sociálních vztazích, nalézá vhodnou formu pro jejich prezentaci.*“⁵²

- **Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova):** žák na 1. stupni si osvojí následující osobnostní a sociální předpoklady – kompetence (očekávané výstupy): *„spojuje pravidelnou každodenní pohybovou činnost se zdravím a využívá nabízené příležitosti..., spolupracuje při jednoduchých týmových pohybových činnostech..., projevuje přiměřenou samostatnost a vůli pro zlepšení úrovně své zdatnosti..., jedná v duchu fair play: dodržuje pravidla her a soutěží, pozná a označí zjevné přestupky proti pravidlům a adekvátně na ně reaguje;“* žák na 2. stupni si osvojí následující osobnostní a sociální předpoklady – kompetence (očekávané výstupy): *„respektuje přijatá pravidla soužití mezi vrstevníky a partnery, pozitivní komunikací a kooperací přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů..., vyjadřuje vlastní názor k problematice zdraví a diskutuje o něm...,“*

projevuje odpovědný vztah k sobě samému, k vlastnímu dospívání a pravidlům zdravého životního stylu..., samostatně využívá osvojené kompenzační a relaxační techniky a sociální dovednosti k regeneraci organismu, je schopen překonávat únavu a předcházet stresovým situacím..., kultivovaně se chová k opačnému pohlaví..., v souvislosti se zdravím, etikou, morálkou a životními cíli mladých lidí přijímá odpovědnost za bezpečné sexuální chování..., uplatňuje osvojené sociální dovednosti a modely chování při kontaktu se sociálně patologickými jevy ve škole i mimo ni..., vyhodnotí na základě svých znalostí a zkušeností možný manipulativní vliv vrstevníků, médií, sekt, uplatňuje osvojené dovednosti komunikační obrany proti manipulaci a agresi..., aktivně vstupuje do organizace svého pohybového režimu..., odmítá drogy a jiné škodliviny jako neslučitelné se sportovní etikou a zdravím..., naplňuje ve školních podmínkách základní olympijské myšlenky – čestné soupeření, pomoc handicapovaným, respekt k opačnému pohlaví..., dohodne se na spolupráci i jednoduché taktice vedoucí k úspěchu družstva a dodržuje ji..., zorganizuje samostatně i v týmu jednoduché turnaje, závody.“⁵³

- Člověk a svět práce (Člověk a svět práce): žák na 1. stupni si osvojí následující osobnostní a sociální předpoklady – kompetence (očekávané výstupy): „dodržuje pravidla správného stolování a společenského chování;“ žák na 2. stupni si osvojí následující osobnostní a sociální předpoklady – kompetence (očekávané výstupy): „dodržuje základní principy stolování, společenského chování a obsluhy u stolu ve společnosti..., posoudí své možnosti při rozhodování o volbě vhodného povolání a profesní přípravy..., prokáže v modelových situacích schopnost prezentace své osoby při vstupu na trh práce.“⁵⁴

Za stěžejní vzdělávací obory patřící do oblastí doplňkových vzdělávacích oborů lze pro rozvoj osobnostních a sociálních předpokladů jedince považovat Dramatickou výchovu a Etickou výchovu (poznámka: Etická výchova byla zařazena do RVP ZV jako doplňující vzdělávací obor rozhodnutím ministryně školství ze dne 16. 12. 2009. Účinnost tohoto rozhodnutí nabývá dnem 1. 9. 2010). V oboru Dramatická výchova si žák na 1. stupni osvojí následující osobnostní a sociální předpoklady – kompetence (očekávané výstupy): „dokáže hlasem a pohybem vyjadřovat základní emoce a rozpoznávat je v chování druhých..., zkoumá témata a konflikty na základě vlastního jednání..., rozpoznává témata a konflikty v situacích a příbězích, nahlíží na ně z pozic různých postav..., spolupracuje ve skupině na tvorbě jevištní situace, prezentuje ji před spolužáky, sleduje prezentace ostatních..., reflektuje s pomocí učitele svůj zážitek z dramatického díla...;“ žák na 2. stupni si osvojí následující osobnostní a sociální předpoklady – kompetence (očekávané výstupy):

„uplatňuje kultivovaný mluvený a pohybový projev, dodržuje základy hlasové hygieny a správného držení těla..., propojuje somatické dovednosti při verbálním a neverbálním vyjádření, na příkladech doloží souvislosti mezi prožitkem a jednáním u sebe i druhých..., prozkoumává témata z více úhlů pohledu a pojmenovává hlavní téma a konflikt, uvědomuje si analogie mezi fiktivní situací a realitou..., přistupuje k dramatické a inscenační tvorbě jako ke společnému tvůrčímu procesu, ve kterém přijímá a plní své úkoly, přijímá zodpovědnost za společnou tvorbu a prezentaci jejího výsledku.“⁵⁵

V oboru Etická výchova si žák na 1. stupni osvojí následující osobnostní a sociální předpoklady – kompetence (očekávané výstupy): *„oslovuje křestními jmény, používá vhodné formy pozdravu, naslouchá, dodržuje jednoduchá komunikační pravidla ve třídě, užívá poděkování, omluvu, přiměřenou gestikulaci; podílí se na vytváření společenství třídy prostřednictvím dodržování jasných a splnitelných pravidel; osvojí si základní (předpoklady) vědomosti a dovednosti pro vytvoření sebeúcty a úcty k druhým; osvojí si základy pozitivního hodnocení a přijetí druhých; zvládá prosociální chování: pomoc v běžných situacích, dělení se, vyjádření soucitu, zájem o spolužáky; vyjadřuje city v jednoduchých situacích; využívá prvky tvořivosti při řešení společných úkolů; reflektuje situaci druhých a adekvátně poskytuje pomoc;“* žák na 2. stupni si osvojí následující osobnostní a sociální předpoklady – kompetence (očekávané výstupy): *„reflektuje důležitost prvků neverbální komunikace, eliminuje hrubé výrazy z verbální komunikace, zvládá položit vhodnou otázku; uvědomuje si své schopnosti a silné stránky, utváří své pozitivní sebehodnocení; dokáže se těšit z radosti a úspěchu jiných, vyjadřuje účast na radosti i bolesti druhých, pozitivně hodnotí druhé v běžných podmínkách; identifikuje základní city, vede rozhovor s druhými o jejich prožitcích, na základě empatického vnímání přemýšlí nad konkrétní pomocí; jednoduchými skutky realizuje tvořivost v mezilidských vztazích, především v rodině a v kolektivu třídy; iniciativně vstupuje do vztahů s vrstevníky, dokáže rozlišit jejich nabídky k aktivitě a na nevhodné reaguje asertivně.“⁵⁶*

Z uvedeného výčtu očekávaných výstupů v jednotlivých vzdělávacích oblastí, které se týkají rozvoje osobnostních a sociálních předpokladů, je patrné, že v RVP ZV jsou zastoupeny všechny obsahové oblasti osobnostního a sociálního rozvoje, tzn. oblasti vztahující se k osobnosti člověka (k sobě), k jednání člověka v mezilidských vztazích (k druhým) a ke způsobu života, naplňování životních cílů (k hodnotám, existenci člověka) apod. Prostřednictvím základního vzdělání si žák může osvojit elementární předpoklady důležité pro vlastní sebepoznání a využívání svého osobního potenciálu v oblastech vlastního a společenského života. Za jednu z předností RVP ZV lze považovat skutečnost,

že tento kurikulární dokument umožňuje vyučujícím základního vzdělávání realizovat rozvoj osobnostních a sociálních předpokladů žáků cíleným a systematickým způsobem ve všech ročnících a vzdělávacích oblastech s přihlédnutím na vývojová specifika žáka povinné školní docházky (od mladšího školního věku až po střední a starší školní věk) a na dílčí oborové cíle jednotlivých vzdělávacích oblastí. Mezi obory, ve kterých je v očekávaných výstupech nejvíce zastoupen komplexní rozvoj osobnostních a sociálních předpokladů žáka, patří především Výchova k občanství, Výchova ke zdraví, Dramatická výchova a Etická výchova. Nicméně je důležité dodat, že i v oborech, jež jsou primárně zaměřeny na rozvoj např. přírodovědných, jazykových, pohybových nebo uměleckých předpokladů žáka, je zároveň prostor pro záměrný rozvoj jeho osobnosti, a to především v oblastech psychických procesů (poznávací procesy: vnímání, představování a fantazie, řeč a myšlení; procesy paměti), psychických stavů (stavy pozornosti), dílčích psychických předpokladů (návyky, zájmy, postoje) a psychických vlastností (schopnosti, charakter apod.). Tato skutečnost je v RVP ZV zdůrazněna v charakteristice průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova, ve které se uvádí, že v této oblasti „*se učivem stává sám žák, stává se jím konkrétní žákovská skupina a stávají se jím více či méně běžné situace každodenního života...*“⁵⁷ Z charakteristiky tohoto průřezového tématu je patrné, že obsahové pojetí učiva je zaměřeno na osobnostní, sociální a morální rozvoj, jenž se vztahuje ke všem vzdělávacím oblastem RVP ZV a nepředpokládá významnější rozšíření učiva základního vzdělávání.

Analýza vzdělávacích programů pro střední vzdělávání z pohledu jejich koncepce rozvoje osobnostních a sociálních předpokladů žáků

Do této oblasti kurikulárních dokumentů patří **Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (dále RVP G)**. Tento dokument byl vypracován Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze v roce 2007. Je určen pro tvorbu školních vzdělávacích programů (dále ŠVP) na čtyřletých gymnáziích a vyšším stupni víceletých gymnáziích. Podle ŠVP se na zmiňovaných stupních gymnázií učí od školního roku 2008/09. Obecné cíle pro gymnaziální vzdělávání jsou v tomto dokumentu vymezeny prostřednictvím klíčových kompetencí jako je: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanská a kompetence k podnikavosti. Oproti základnímu vzdělávání jsou v gymnaziálním vzdělávání klíčové kompetence více směřovány k profesnímu uplatnění absolventa školy. Nejvýstižněji je tato skutečnost vyjádřena v kompetenci k podnikavosti, ve které můžeme najít následující

podněty pro rozvoj osobnostních a sociálních předpokladů žáků: na konci gymnaziálního vzdělávání žák *„cílevědomě, zodpovědně a s ohledem na své potřeby, osobní předpoklady a možnosti rozvoje se rozhoduje o dalším vzdělávání a budoucím profesním zaměření..., rozvíjí svůj osobní a odborný potenciál, rozpoznává a využívá příležitosti pro svůj rozvoj v osobním a profesním životě..., uplatňuje proaktivní přístup, vlastní iniciativu a tvořivost, vítá a podporuje inovace..., usiluje o dosažení stanovených cílů, průběžně reviduje a kriticky hodnotí dosažené výsledky, koriguje další činnost s ohledem na stanovený cíl; dokončuje zahájené aktivity, motivuje se k dosahování úspěchu..., prosazuje a kriticky hodnotí rizika související s rozhodováním v reálných životních situacích a v případě nezbytnosti je připraven tato rizika nést.“*⁵⁸ Z obsahu kompetence k podnikavosti je patrné, že mezi základní osobnostní a sociální předpoklady žáka gymnaziálního vzdělávání patří jeho schopnost plánovat a realizovat své profesní cíle směřující jednak k vysokoškolskému studiu, jednak k přímému uplatnění na trhu práce a v podnikatelské sféře. Za důležitou kompetenci pro rozvoj osobnostních a sociálních předpokladů žáka lze považovat kompetenci sociální a personální. V obsahu této kompetence se uvádí, že na konci gymnaziálního vzdělávání žák *„prosazuje reálně své fyzické a duševní možnosti, je schopen sebereflexe..., stanovuje si cíle a priority s ohledem na své osobní schopnosti, zájmovou orientaci i životní podmínky..., odhaduje důsledky vlastního jednání a chování v nejrůznějších situacích, své jednání a chování podle toho koriguje..., přizpůsobuje se měnícím se životním a pracovním podmínkám a podle svých schopností a možností je aktivně a tvořivě ovlivňuje..., aktivně spolupracuje při stanovování a dosahování společných cílů..., přispívá k vytváření a udržování hodnotných mezilidských vztahů založených na vzájemné úctě, toleranci a empatii..., projevuje zodpovědný vztah k vlastnímu zdraví a zdraví druhých..., rozhoduje se na základě vlastního úsudku, odolává společenským i mediálním tlakům.“*⁵⁹ Oproti základnímu vzdělávání se v kompetenci sociální a personální pro gymnaziální vzdělávání klade větší důraz na zvnitřnění jednotlivých forem chování na úrovni vědomostí, dovedností, postojů a hodnot vztahujících se k zodpovědnému chování jednice vůči sobě a druhým. Součástí této kompetence je schopnost žáka sebereflektovat fyzické a psychické možnosti, tzn. znát sám sebe a vyznat se v sám sobě – vědět, co chce. Dílčí podněty pro rozvoj osobnostních a sociálních předpokladů žáků jsou zastoupeny i v dalších klíčových kompetencích, které jsou naformulovány v kontextu s požadavky na absolventa se všeobecným rozhledem na úrovni středoškolského vzdělávání připraveného jak pro vysokoškolské vzdělávání a další typy terciárního vzdělávání, tak pro profesní specializaci i občanský život. Konkrétnějším

způsobem jsou požadavky na osobnostní a sociální rozvoj žáků v RVP G zformulovány v průřezovém tématu Osobnostní a sociální výchova. Toto průřezové téma je koncipováno do následujících tématických okruhů: poznávání a rozvoj vlastní osobnosti; seberegulace, organizační dovednosti a efektivní řešení problémů; sociální komunikace; morálka všedního dne; spolupráce a soutěž. Autoři RVP G uvádějí, že jednotlivá témata osobnostní a sociální výchovy se do jednotlivých vzdělávacích oblastí promítají následujícím způsobem: „*Jazyk a jazyková komunikace se setkává s tématy, které se v rámci průřezového tématu týkají mezilidské komunikace; oblast Člověk a příroda se může prolínat např. s tematikou ochrany a rozvoje fyzické složky osobnosti, zdravého životního stylu i biologického základu sociálního a lidského chování, etiky ve vztahu k životnímu prostředí; oblast Člověk a společnost se může setkat s Osobnostní a sociální výchovou opět na poli komunikace, mezilidských vztahů, sociálních a ekologických problémů, interkulturních kontaktů a dovedností, na poli etiky lidského chování atd.; oblast Člověk a svět práce se snadno prováže s tématy týkajícími se práce na sobě samém, plánování života, rozvoje studijních dovedností, rozvoje řady sociálních dovedností a postojů potřebných pro spolupráci, organizování druhých lidí i zvládnutí konkurence; oblast Člověk a zdraví může být průřezovým tématem významně podpořena např. ve směřování k zdravému životnímu stylu, psychohygieně a hygieně komunikace; oblast Umění a kultura má jednoznačně kontakt s průřezovým tématem díky akcentu na rozvoj kreativity, rozvoj emoční inteligence atd.*“⁶⁰

Z důvodu hlubšího podchycení významu osobnostního a sociálního rozvoje žáka v gymnaziálním vzdělávání se pokusíme o stručnou analýzu očekávaných výstupů, které jsou uvedeny v jednotlivých vzdělávacích oblastech. K problematice rozvoje osobnosti jedince se vztahují:

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk): žák si osvojí následující osobnostní a sociální předpoklady – kompetence (očekávané výstupy): „*pro účinné dorozumívání vhodně užívá zvukové prostředky řeči (modulace síly, výšky hlasu a tempa řeči; umístění přízvuku a pauz, správné frázování)...*, *v mluveném projevu vhodně užívá nonverbálních prostředků řeči...*, *volí adekvátní komunikační strategie, zohledňuje partnera a publikum; rozeznává manipulativní komunikaci a dovede se jí bránit...*, *objasní si, jaký vliv může mít svět fikce (popsaný v literárním textu) na myšlení a jednání reálných lidí.*“⁶¹

- Člověk a společnost (Občanský a společenský základ, Dějepis, Geografie): žák si osvojí následující osobnostní a sociální předpoklady – kompetence (očekávané výstupy): „*objasní, proč a jak se lidé odlišují ve svých projevech chování, uvede příklady*

faktorů, které ovlivňují prožívání, chování a činnost člověka..., vyložit, jak člověk vnímá, prožívá a poznává skutečnost, sebe i druhé lidi a co může jeho vnímání a poznání ovlivňovat..., porovnává různé metody učení a vyhodnocuje jejich účinnost pro své studium s ohledem na vlastní psychické předpoklady, uplatňuje zásady duševní hygieny při práci a učení..., využívá získané poznatky při sebepoznávání, poznávání druhých lidí, volbě profesní orientace..., na příkladech ilustruje vhodné způsoby vyrovnávání se s náročnými životními situacemi..., uplatňuje společensky vhodné způsoby komunikace ve formálních i neformálních vztazích, případné neshody či konflikty s druhými lidmi řeší konstruktivním způsobem..., respektuje kulturní odlišnosti a rozdíly v projevu příslušníků různých sociálních skupin, na příkladech doloží, k jakým důsledkům mohou vést předsudky..., objasní, jaký význam má sociální kontrola ve skupině a ve větších sociálních celcích..., posoudí úlohu sociálních změn v individuálním i společenském vývoji, rozlišuje změny konstruktivní a destruktivní..., objasní podstatu některých sociálních problémů současnosti a popíše možné dopady sociálně-patologického chování na jedince a společnost..., obhajuje svá lidská práva, respektuje lidská práva druhých lidí a uvážlivě vystupuje proti jejich porušování.“⁶²

- Člověk a svět práce (Člověk a svět práce): žák si osvojí následující osobnostní a sociální předpoklady – kompetence (očekávané výstupy): *„kriticky posoudí své zdravotní a kvalifikační předpoklady pro volbu dalšího studia a profesní orientace..., vhodně prezentuje vlastní osobu a práci, vhodně vystupuje při přijímacím pohovoru nebo konkurzu..., vytvoří si vyvážený pracovní rozvrh s ohledem na osobní vztahy..., analyzuje skrytý obsah reklamy.“⁶³*

- Umění a kultura (Hudební obor, Výtvarný obor): žák si osvojí následující osobnostní a sociální předpoklady – kompetence (očekávané výstupy): *„při mluveném projevu vede svůj hlas zněle a přirozeně, správně artikuluje, logicky člení větu (obsah sdělení), uplatňuje zásady hlasové hygieny v běžném životě..., upozorní na ty znaky hudební tvorby, které s sebou nesou netoleranci, rasismus, xenofobii a dokáže se od takové hudby distancovat..., při vlastní tvorbě uplatňuje osobní prožitky, zkušenosti a znalosti, rozpozná jejich přínos v individuální tvorbě, interpretaci a přijetí vizuálně obrazných vyjádření..., na příkladech objasní vliv procesu komunikace na přijetí a interpretaci vizuálně obrazných vyjádření; aktivně vstupuje do procesu komunikace a respektuje jeho pluralitu..., vědomě uplatňuje tvořivost při vlastních aktivitách a chápe ji jako základní faktor rozvoje své osobnosti; dokáže objasnit její význam v procesu umělecké tvorby i v životě..., uvědomuje si*

význam osobně založených podnětů na vznik estetického prožitku; snaží se odhalit vlastní zkušenosti i zkušenosti s uměním, které s jeho vznikem souvisejí.“⁶⁴

- **Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova):** žák si osvojí následující osobnostní a sociální předpoklady – kompetence (očekávané výstupy): *„zařazuje do denního režimu osvojené způsoby relaxace; v zátěžových situacích uplatňuje osvojené způsoby regenerace..., konkrétně a citlivě řeší problémy založené na mezilidských vztazích..., posoudí hodnoty, které mladým lidem usnadňují vstup do samostatného života, partnerských vztahů, manželství a rodičovství, a usiluje ve svém životě o jejich naplnění..., orientuje se ve své osobnosti, emocích a potřebách..., projevuje odolnost vůči výzvám k sebepoškozujícímu chování a rizikovému životnímu stylu..., zaujímá odmítavé postoje ke všem formám rizikového chování..., využívá vhodné soubory pro tělesnou a duševní relaxaci.*“⁶⁵

- **Informatika a informační a komunikační technologie (Informatika a informační a komunikační technologie):** žák si osvojí následující osobnostní a sociální předpoklady – kompetence (očekávané výstupy): *„využívá dostupné služby informačních sítí k vyhledávání informací, ke komunikaci, k vlastnímu vzdělávání a týmové práci.*“⁶⁶

Z výše uvedené analýzy, která je zaměřena na obsahové zastoupení požadavků na rozvoj osobnostních a sociálních předpokladů žáků v jednotlivých vzdělávacích oblastech, můžeme konstatovat, že v kurikulárním dokumentu RVP G jsou v očekávaných výstupech rovnoměrně zastoupeny podněty pro záměrný a systematický rozvoj osobnosti žáka. Z uvedeného výčtu je také patrné, že osobnostní a sociální rozvoj na úrovni gymnaziálního vzdělávání není zaměřen pouze na rozvíjení elementárních složek osobnosti člověka, a to jak ve vztahu k jeho osobnostním vlastnostem, tak i k osobnostním předpokladům potřebným pro jeho úspěšné jednání v mezilidských vztazích, ale zároveň na žákovo pochopení aktuálních jevů týkajících se problematiky existence člověka a jeho postavení v současné společnosti. Takto získaný vhled do problematiky osobnosti člověka prostřednictvím procesu osobnostního a sociálního rozvoje může žákovi pomoci v orientaci při směřování jeho vlastního života. Mezi vzdělávací oblasti RVP G, v nichž je nejvíce zastoupena složka osobnostního a sociálního rozvoje, patří Člověk a společnost a Člověk a zdraví. Nicméně charakter gymnaziálního vzdělávání, ve kterém se klade důraz na komplexní rozvoj kompetencí žáka vztahujících se k široké škále vědních oborů, si vyžaduje, aby ve většině vzdělávacích oblastech RVP G byla formou buď přímo očekávaných výstupů (např. Člověk a společnost, Člověk a zdraví atd.), nebo aspoň formou pedagogického procesu zaměřeného na rozvoj osobnosti jedince (např. Matematika a její

aplikace) zastoupena složka osobnostního a sociálního rozvoje, jež je nezbytným předpokladem pro to, aby byl žák schopen plnohodnotným způsobem využít získané poznatky v dalším vysokoškolském studiu nebo přímo v praxi. Tato skutečnost je výstižně uvedena v popisu průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova, ve němž se uvádí: *„Pokud má být gymnázium i nadále školou poskytující toto vzdělání (všeobecné vzdělávání, pozn. autora), pak se prakticky nemůže vyhnout obecné tendenci rozvíjet lidský potenciál žáků. Znamená to nejen orientovat je v kultuře a vědách, ale též nabídnout jim vzdělávací příležitost pro rozvoj různých typů životních dovedností. Jejich prostřednictvím může žák optimalizovat svou praktickou schopnost orientovat se v sociálních situacích a také zhodnocovat vzdělávání, které mu gymnázium poskytuje v jiných vzdělávacích oborech.“*⁶⁷

Dalším dokumentem, který byl v roce 2007 vypracován Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze za účelem zajištění realizace vzdělávání na gymnáziích, je **Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou (RVP GSP)**. V tomto dokumentu jsou zakomponovány rozšiřující požadavky na osobnostní a sociální rozvoj žáka gymnaziálního vzdělávání, které jsou potřebné pro zdárný průběh jeho sportovní přípravy. Tyto požadavky jsou uvedeny v očekávaných výstupech ve vzdělávacím oboru Sportovní trénink. V nich se uvádí, že žák: *„využívá pravidelně a cíleně různé prostředky tělesné a duševní relaxace a regenerace organismu ve prospěch sportovního výkonu i zdraví, některé prostředky zvládá a aplikuje samostatně...; zvládá a vědomě ovlivňuje technické, taktické, kondiční a psychické faktory sportovního výkonu v přípravě i v soutěži.“*⁶⁸

Další nedílnou součástí kurikulárních dokumentů spadajících do středního vzdělávání jsou **rámcové vzdělávací programy pro odborné vzdělávání**. Tyto dokumenty určené pro odborné školství připravuje Národní ústav odborného vzdělávání ve spolupráci se školami a sociálními partnery. První skupina rámcových vzdělávacích programů (pro 61 oborů vzdělání) byla schválena v červnu 2007, druhá skupina (pro 82 oborů vzdělávání) v květnu 2008, třetí skupina (pro 82 oborů vzdělávání) v květnu 2009. Další rámcové vzdělávací programy, zařazené do tzv. čtvrté skupiny (pro 45 oborů vzdělávání), jsou připraveny (poznámka: k prosinci 2009) ke schvalovacímu řízení. Jedná se o rámcové vzdělávací programy oborů středního vzdělávání s výučním listem, oborů středního vzdělávání s maturitní zkouškou a oborů středního vzdělávání s výučním listem a maturitní zkouškou.⁶⁹ Vzdělávání v jednotlivých oborech směřuje v souladu s cíli středního odborného vzdělávání k tomu, aby si žáci vytvořili, v návaznosti na základní vzdělání a na úrovni odpovídající jejich schopnostem a studijním předpokladům (úroveň dle typu školy SOU nebo SOŠ), následující klíčové kompetence: kompetence k učení; kompetence

k řešení problémů; komunikativní kompetence; personální a sociální kompetence; občanská kompetence a kulturní povědomí; kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám; matematické kompetence; kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi. Uvedené klíčové kompetence z pohledu nároků na rozvoj osobnostních a sociálních předpokladů žáků se významným způsobem od požadavků na žáka gymnaziálního vzdělávání neliší. Samozřejmě je důležité přihlédnout ke skutečnosti, že uvedené požadavky jsou v kurikulárních dokumentech vyjádřeny v obecné rovině a jejich skutečné naplnění bude na odborných školách odlišné od gymnaziálního vzdělávání, a to z důvodů specificky odborného zaměření jednotlivých studijních oborů a individuálních studijních možností žáků. Osobnostní a sociální rozvoj v rámcových vzdělávacích programech pro odborné vzdělávání souvisí se všemi vzdělávacími oblastmi a jeho hlavní význam je obsažen v průřezovém tématu *Občan v demokratické společnosti*. Zde se uvádí, že žáci jsou vedeni k tomu, aby: *„měli vhodnou míru sebevědomí, sebeodpovědnosti a schopnost morálního úsudku; byli připraveni si klást základní existenční otázky a hledat na ně odpovědi a řešení; hledali kompromisy mezi osobní svobodou a sociální odpovědností a byli kriticky tolerantní; byli schopni odolávat myšlenkové manipulaci; dovedli se orientovat v mediálních obsazích, kriticky je hodnotit a optimálně využívat masová média pro své různé potřeby; dovedli jednat s lidmi, diskutovat o citlivých nebo kontroverzních otázkách, hledat kompromisní řešení; byli ochotni angažovat se nejen pro vlastní prospěch, ale i pro veřejné zájmy a ve prospěch lidí v jiných zemích a na jiných kontinentech; vážili si materiálních a duchovních hodnot, dobrého životního prostředí a snažili se je chránit a zachovat pro budoucí generace.“*⁷⁰ Další podněty pro rozvoj osobnostních a sociálních předpokladů žáků můžeme najít v následujících vzdělávacích oblastech: Jazykové vzdělávání a komunikace – v této oblasti se žák např. naučí srozumitelně vyjadřovat, jasně a zřetelně argumentovat, využívat emocionální a emotivní stránky mluveného slova, přednést krátký projev atd.; Společensko vědní vzdělávání – v této oblasti se žák mj. naučí kriticky přistupovat k mediálním obsahům a pozitivně využívat nabídky masových médií, hájit své spotřebitelské zájmy, vhodně zasahovat při šikaně, lichvě, korupci, násilí, vydírání atd.; Přírodovědné vzdělávání – v této oblasti se žák naučí k odpovědnosti za ochranu přírody, krajiny a životního prostředí apod.; Estetické vzdělávání – v této oblasti se žák naučí vyjádřit vlastní prožitky z recepce daných uměleckých děl, vhodnému společenskému chování v dané situaci aj.; Vzdělávání pro zdraví – v této oblasti se žák naučí zdůvodňovat význam zdravého životního stylu, posuzovat vliv pracovních podmínek a povolání na své zdraví v dlouhodobé perspektivě

a ví, jak by mohl kompenzovat jejich nežádoucí vlivy, žák si uvědomuje vliv fyzického a psychického zatížení na lidský organismus, umí uplatňovat naučené modelové situace k řešených stresových a konfliktních situacích, diskutovat a argumentovat o etice v partnerských vztazích, o vhodných partnerech a o odpovědném přístupu k pohlavnímu životu apod.

Tyto vzdělávací oblasti umožňují rozvíjet osobnostní a sociální předpoklady žáků v rámci rozvoje klíčových kompetencí. Vedle těchto kompetencí, které jsou základem středoškolského všeobecného vzdělání, se klade v odborném vzdělávání velký důraz na rozvoj tzv. odborných kompetencí, jež jsou pro každý obor rozdílné. I v těchto kompetencích je kladen velký akcent na rozvoj osobnostních a sociálních předpokladů žáků. My se pokusíme o stručný nástin požadavků na rozvoj osobnosti žáka, které jsou uvedeny v očekávaných výstupech odborně vzdělávacích oblastí v některých námi vybraných studijních oborech. Mezi obory, v nichž jsou osobnostní a sociální předpoklady jedince nezbytnou odbornou kompetencí žáka pro výkon jeho budoucí profese, např. patří:

Zdravotnický asistent (53-41-M/01): v tomto oboru v rámci vzdělávací oblasti Odborné vzdělávání je koncipován okruh Sociální vztahy a dovednosti, v němž jsou zformulovány následující očekávané výstupy vztahující se k rozvoji osobnostních a sociálních předpokladů jedince: žák *„užívá dovednosti potřebné pro seberegulaci a sebehodnocení a pro zvládání náročných pracovních a životních situací...; užívá techniky sebepoznání, sebevýchovy a učení k rozvoji vlastní osobnosti...; je schopen podat na základě pozorování a rozhovoru jednoduchou charakteristiku člověka...; identifikuje chyby, předsudky a stereotypy v posuzování osobnosti...; ovládá jednoduché techniky na rozvoj a posilování psychických procesů a stavů...; uplatňuje v pracovních i mimo pracovních vztazích znalosti sociální stránky psychiky člověka...; identifikuje vztahy mezi členy skupiny a tyto poznatky využívá pro práci v týmu...; určí příznaky, příčiny a možné důsledky zátěžové situace jako je stres, frustrace, deprivace a vyhoření a obranné frustrační mechanismy a umí na ně vhodným způsobem reagovat...; objasní příznaky syndromu vyhoření a účinné způsoby prevence vzniku syndromu..., respektuje zásady komunikace se smyslově i tělesně handicapovanými...; je si vědom důležitosti naslouchání a umění naslouchat..., identifikuje význam neverbálních signálů a dokáže kontrolovat svůj neverbální projev.“⁷¹* Obdobným způsobem jsou naformulovány očekávané výstupy v rámci okruhu Sociální vztahy a dovednosti s úpravou pro tříletou délku studia v učebním oboru Ošetřovatel (53-41-H). Z výčtu těchto očekávaných výstupů je patrné, že pedagogický proces osobnostního a sociálního rozvoje tvoří nedílnou součást odborné

přípravy žáků připravujících se pro výkon práce ve zdravotnictví. Nedostatečný rozvoj osobnostních a sociálních kompetencí u žáků v průběhu jejich odborné přípravy vede často k tomu, že absolventi zdravotnických oborů i přes jiné své odborné přednosti nejsou schopni plnohodnotným způsobem vykonávat profesi, pro kterou se v rámci studia připravovali.

Předškolní a mimoškolní pedagogika (73-31-M/01) a Sociální činnost (75-41-M/01). U těchto oborů, už z pohledu prvotní charakteristiky jejich odborného zaměření, je evidentní, že bez hlubší propracovanosti procesu rozvoje osobnostních a sociálních předpokladů žáků nemohou naplnit svoji vzdělávací podstatu. V rámcových vzdělávacích programech těchto studijních oborů se ve vztahu k rozvoji osobnostních a sociálních předpokladů žáků v rámci vzdělávací oblasti Odborné vzdělávání uvádějí následující očekávané výstupy: žák studijního oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika *„identifikuje chyby, předsudky a stereotypy v posuzování osobnosti...; analyzuje sociální vztahy ve skupině dětí, se kterou pracuje, zvolí prostředky pro rozvoj sociálních vztahů a skupinové dynamiky...; identifikuje konfliktní situace, navrhuje možnosti jejich řešení a předcházení konfliktům, volí vhodné prostředky pro udržení kázně...; užívá dovednosti potřebné pro sebepoznání, sebehodnocení, sebevýchovu a učení, pro zvládání náročných pracovních a životních situací a pro rozvoj vlastní osobnosti...; používá základní komunikační dovednosti, základní techniky neverbální komunikace a asertivity v různých komunikativních situacích...; aplikuje pravidla a strategie pedagogické komunikace při práci s dětmi, komunikaci s jejich rodiči a institucemi...; uplatňuje zásady komunikace se zdravotně postiženými...; vyjadřuje se a jedná v souladu s principy a normami kulturního chování...; je schopen tvořivé práce s uměleckým textem, výrazně čte, vypráví a recituje, pracuje s hlasem a neverbálními prostředky, využívá herecké prostředky.“*⁷² Žák studijního oboru Sociální činnost *„vede klienty k uplatňování zásad zdravého životního stylu podle jejich možností a k návykům bezpečného chování...; vysvětlí ontogenezi esteticko-emocionálního citění a vnímání a prostředky jejich rozvoje...; zdůvodní význam umění a vlastních tvůrčích činností pro rozvoj osobnosti...; zdůvodňuje význam umění a vlastních tvůrčích činností pro rozvoj osobnosti...; výrazně vypráví, čte, recituje, je schopen improvizace, pracuje s hlasem...; využívá možností hry a dramatu pro rozvoj osobnosti a aktivizaci klientů...; identifikuje chyby, předsudky a stereotypy v posuzování osobnosti...; ovládá jednoduché techniky pro rozvoj a posilování psychických procesů a stavů...; analyzuje projevy chování klientů z hlediska možných příčin a možností změny...; zhodnotí vztahy ve skupině, se kterou pracuje, zvolí prostředky pro rozvoj sociálních vztahů a skupinové dynamiky...; identifikuje*

konfliktní situace, navrhuje možnosti jejich řešení a předchází konfliktům..., objasní příznaky syndromu vyhoření a účinné způsoby prevence vzniku syndromu...; užívá dovednosti potřebné pro sebepoznání, sebevýchovu, sebehodnocení, pro vlastní učení, zvládání náročných pracovních a životních situací a pro rozvoj vlastní osobnosti...; objasní zásady duševní hygieny a uvede příklady relaxačních technik a metod..., objasní důležitost naslouchání a umění naslouchat...; identifikuje významy neverbálních signálů a dokáže kontrolovat svůj neverbální projev...; používá základní komunikační dovednosti (naslouchat, navázat kontakt, vést rozhovor), základní techniky neverbální komunikace a asertivity v různých komunikativních situacích...; využívá zásady a postupy vyjednávání...; zohledňuje při komunikaci multikulturní a sociální specifika klientů...; uplatňuje principy a normy kulturního chování a vyjadřování.“⁷³ Z uvedené analýzy očekávaných výstupů je parné, že ve studijních oborech Předškolní a mimoškolní pedagogika a Sociální činnost je v rámci odborného vzdělávání kladen nejen akcent na rozvoj osobnostních a sociálních předpokladů žáků, ale zároveň na metodiku osobnostního a sociálního rozvoje, která zvyšuje odborné kompetence absolventů pro přímou práci s dětmi, dospívajícími a dospělými.

Další skupinou oborů, v nichž je zastoupen rozvoj osobnostních a sociálních předpokladů žáků v rámci jejich odborné přípravy jsou obory se zaměřením na ekonomii, podnikání, obchod a služby. V jejich rámcových vzdělávacích programech se k uvedené oblasti odborného vzdělávání uvádějí následující očekávané výstupy: *žák „charakterizuje osobnostní vlastnosti důležité pro výkon povolání v logistických a finančních službách...; provede psychologický rozbor chování klienta a na jeho základě volí vhodný způsob komunikace...; ovládá zásady společenského chování...; uplatňuje profesní etiku a bezpředsudkový přístup k zákazníkům...; ví, jak reagovat na různé způsoby chování klientů, obchodních partnerů i spolupracovníků...; řeší různé interpersonální situace včetně konfliktních a zátěžových...; vhodně uplatňuje prostředky verbální a neverbální komunikace apod.“⁷⁴ Na základě tohoto výčtu očekávaných výstupů můžeme říci, že prostřednictvím procesu osobnostního a sociálního rozvoje si žáci ekonomicko – podnikatelských studijních oborů osvojí předpoklady, které jim umožní v obchodních vztazích jednat tak, aby naplňovali své podnikatelské záměry s ohledem na zájmy a práva jejich obchodních partnerů. Tím se proces osobnostního a sociálního rozvoje stává nepostradatelným a plnohodnotným prvkem odborné přípravy ve vzdělávacích oborech ekonomického směru.*

Četné zastoupení osobnostních a sociálních předpokladů v odborné vzdělávací oblasti rámcového vzdělávacího programu bychom mohli najít i u dalších oborů, např. 37-

42-M/01 Logistické a finanční služby, 68-43-M/01 Veřejnosprávní činnost apod. Jejich obsahové pojetí se liší požadavky jednotlivých profesních vzdělávání žáků. Můžeme konstatovat, že osobnostní a sociální předpoklady mají v současné době nezastupitelný význam v odborném profilu absolventa středních odborných škol. Význam osobnostních a sociálních předpokladů v odborném vzdělávání vyzdvihuje **J. Sokol** tvrzením, že „v anketách s personalisty velkých firem si nikdo nestěžuje na nedostatek odborných znalostí, ale na to, že adepti nedovednou komunikovat, rozhodovat se, vést lidi a vysvětlovat jim, co se má udělat a proč.“⁷⁵

Z našeho pojednání o požadavcích na osobnostní a sociální rozvoj z pohledu současných vzdělávacích dokumentů je zřejmé, že současná kurikulární reforma vychází z aktuálních potřeb společnosti a jednou z jejích priorit je rozvoj a kultivace osobnosti žáka. Otázkou však zůstává, do jaké míry budou očekávané výstupy týkající se rozvoje osobnostních a sociálních předpokladů po kvalitativní stránce naplňovány v reálných podmínkách pedagogického procesu na jednotlivých stupních a druzích škol. Na některé problémy praktického naplňování očekávaných výstupů vztahujících se k pedagogickému procesu osobnostního a sociálního rozvoje poukazuje **J. Valenta**.⁷⁶ Mezi tyto problémy patří např.: nezáměrné rozvíjení osobnosti žáka s odůvodněním, že v každém vyučování automaticky k tomuto procesu dochází (např. při ústním zkoušení žák komunikuje a prezentuje sám sebe); obecné vymezování cílů (v podobě substantiv nikoliv formulacemi činů, tzn. co žák v kontaktu s druhými dokáže) osobnostního a sociálního rozvoje v nichž není přesně jasné, co se konkrétně žák v rámci rozvoji své osobnosti naučí; individuální rozdíly v osobnosti žáků, což znamená, že výstupy v rámci osobnostního a sociálního rozvoje nelze „standardizovat“ (např. všichni žáci nemohou projevovat city stejným způsobem); obtíže spojené s praktickým transformováním učiva osobnostního a sociálního rozvoje do podoby jednání žáka v situaci, tzn. aby se běžné školní situace staly pro žáka učivem; nedostatečné vztahování témat učiva osobnostního a sociálního rozvoje přímo na konkrétního žáka, na konkrétní žakovskou skupinu; nevnímání učitele jako „sociálního modelu“ pro přebírání efektivních způsobů osobnostního a sociálního chování žáky; nedostatečné zosobnění témat osobnostního a sociálního rozvoje samotnými žáky (např. žáci si osvojí komunikativní dovednosti, ale přitom si neuvědomují, jak je používají v komunikaci s ostatními); vliv různých faktorů (např. postojů rodičů žáků, hodnoty vrstevnických skupin apod.), na výsledek osobnostního a sociálního rozvoje ve vztahu ke konkrétním žákům, tzn. že osobnostní a sociální rozvoj má omezené možnosti co se finálního chování žáků týče; nevyužívání všech možností rozvoje osobnosti žáka „napříč“

všemi vyučovanými předměty; metodologická obtížnost ve zjišťování efektivity výstupů v rámci osobnostního a sociálního rozvoje (např. při „měření“ úrovně empatie žáka); aj.

Obtíží a nedostatků, které se týkají naplňování očekávaných výstupů naformulovaných v rámcových vzdělávacích programech ve vztahu k osobnostnímu rozvoji žáků, je zajisté daleko více, než které jsme uvedli. Některé z nich se pokusíme objasnit v dalších kapitolách, v nichž se zabýváme metodickými postupy efektivní realizace výukových programů osobnostního a sociálního rozvoje.

Odkazy a poznámky ke kapitole 1:

¹ ČERVENÁ, V. aj. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. 3. opravné vydání. Praha: Academia, 2003. Písmeno R, s. 367. ISBN 80-200-1080-7.

² LAZAROVÁ, B., KNOTOVÁ, D. *O čem, jak a s kým v osobnostním rozvoji*. In. KOLÁŘ, J., LAZAROVÁ, B. *K sobě, k druhým, k profesi*. 1. vyd. Brno: MU, 2008. s. 38. ISBN 978-80-210-4595-8.

³ Tamtéž, s. 39.

⁴ KOLEKTIV AUTORŮ. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, s. 7. ISBN 978-80-87000-07-6.

⁵ VALENTA, J. *Učit se být*. 1. vyd. Praha, Kladno: Strom, Aisis, 2000. Úvodní poznámka, s. 7. ISBN 80-86106-08-X.

⁶ PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. 1. vyd. Ostrava: Amonium, 1995. Kapitola 1, Pojetí člověka a jeho výchovy, s. 36. ISBN 80-85498-27-8.

⁷ ŠTVERÁK, V. *Dějiny pedagogiky I*. 1. vyd. Praha: SPN 1982. Kapitola 2, Výchova a vzdělávání v otrokářské společnosti, s. 19 – 61.; JŮVA, V.(sen.), JŮVA, V. (jun.) *Stručné dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido, 1997. Kapitola 1, Počátky výchovy a výchova ve starověku, s. 5 – 11. ISBN 80-85931-43-5.

⁸ MARTÍNKOVÁ, I. In KOUČKÁ, P. *Kalokagathia*. Psychologie dnes, 2006, roč. 12, č. 6, s. 15.

⁹ ŠTVERÁK, V. *Dějiny pedagogiky I*. 1. vyd. Praha: SPN 1982. Kapitola 2, Výchova a vzdělávání v otrokářské společnosti, s. 19 – 61.; JŮVA, V.(sen.), JŮVA, V. (jun.) *Stručné dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido, 1997. Kapitola 1, Počátky výchovy a výchova ve starověku, s. 5 – 11. ISBN 80-85931-43-5.

¹⁰ MONTAIGNE, M. *Eseje*. 1.vyd. Praha: Odeon, 1966. s. 327.

¹¹ Tamtéž, s. 230.

¹² ŠTVERÁK, V. *Dějiny pedagogiky I*. 1. vyd. Praha: SPN 1982. Kapitola 5, Pedagogický systém J. A. Komenského, s. 131 – 154.; JŮVA, V.(sen.), JŮVA, V. (jun.) *Stručné dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido, 1997. Kapitola 3, Pedagogické myšlení 17 a 18. stol., s. 17 – 27. ISBN 80-85931-43-5.

¹³ LOCKE, J. *O výchově*. 1. vyd. Praha: SPN, 1984. s. 95.

¹⁴ CACH, J. *J. J. Rousseau a jeho pedagogický odkaz*. 1. vyd. Praha: SPN, 1967. s. 68.

¹⁵ ŠTVERÁK, V. *Dějiny pedagogiky II*. 1. vyd. Praha: SPN 1981. Kapitola 6, Buržoazní pedagogika v Evropě od 17. století do druhé poloviny 19. století, s. 3 – 69.; JŮVA, V.(sen.), JŮVA, V. (jun.) *Stručné dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido, 1997. Kapitola 4, Pedagogika 19. stol., s. 28 – 34. ISBN 80-85931-43-5.

¹⁶ Tamtéž.

¹⁷ ŠTVERÁK, V. *Dějiny pedagogiky II*. 1. vyd. Praha: SPN 1981. Kapitola 9, Vývoj školy a pedagogického myšlení v Rusku od nejstarších dob do Velké říjnové socialistické revoluce, s. 176 – 200.; JŮVA, V.(sen.), JŮVA, V. (jun.) *Stručné dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido, 1997. Kapitola 4, Pedagogika 19. stol., s. 28 – 34. ISBN 80-85931-43-5.

¹⁸ ŠTVERÁK, V. *Dějiny pedagogiky II*. 1. vyd. Praha: SPN 1981. Kapitola 11, Kritika buržoazních pedagogických teorií v období imperialismu, s. 207 – 237.; JŮVA, V.(sen.), JŮVA, V. (jun.) *Stručné dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido, 1997. Kapitola 4, Pedagogika 19. stol., s. 28 – 34. ISBN 80-85931-43-5.

¹⁹ DEWEY, J. *Škola a společnost*. 1. vyd. Praha: J. Laichter, 1904. s.20.

²⁰ ŠTVERÁK, V. *Dějiny pedagogiky II*. 1. vyd. Praha: SPN 1981. Kapitola 11, Kritika buržoazních pedagogických teorií v období imperialismu, s. 207 – 237.; JŮVA, V.(sen.), JŮVA, V. (jun.) *Stručné dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido, 1997. Kapitola 5, Pedagogické směry 20. století, s. 37 – 52. ISBN 80-85931-43-5.

²¹ Tamtéž.

²² Tamtéž.

²³ Tamtéž.

²⁴ Tamtéž.

²⁵ STARK, S. *Filozofie výchovy jako filosofie lidské aktivity a dialogu*. 1. vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2006. ISBN 80-7380-012-8.

²⁶ NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. Část I, Cesta k dobrodružné výchově, s. 24 – 25. ISBN 80-7178-345-5.

²⁷ Tamtéž, s. 24-25.

²⁸ STARK, S. *Filozofie výchovy jako filosofie lidské aktivity a dialogu*. 1. vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2006. ISBN 80-7380-012-8.

²⁹ PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. 1. vyd. Ostrava: Amonium, 1995. Místo úvodu, s. 5. ISBN 80-85498-27-8.

³⁰ SKALKOVÁ, J. *Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita Evangelisty Purkyně, 1993. Kapitola 3, Nové dimenze humanismu v druhé polovině 20.století výzvou pro vzdělávací a výchovné koncepce, s. 52. ISBN 80-7044-063-5.

³¹ VALENTA, J. In HORKÁ, H. *Výchova pro 21. století*. 1. vyd. Brno: Paido, 2000. Kapitola 1, Koncepce globální výchovy – základní souvislosti vzniku., s. 14. ISBN 80-85931-85-0.

³² SKALKOVÁ, J. In. HORKÁ, H. *Výchova pro 21. století*. 1. vyd. Brno: Paido, 2000. Kapitola 1, Koncepce globální výchovy – základní souvislosti vzniku., s. 11. ISBN 80-85931-85-0.

³³ VALENTA, J. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik (srovnávání systému)*. 1. vyd. Praha: ISV, 1999. Přání autorovo....., s. 5. ISBN 80-85866-40-4.

³⁴ *Národní program rozvoje vzdělávání v české republice*. 1. vyd. Praha: MŠMT – ÚIV, 2001. Kapitola 1, Východiska a předpoklady rozvoje vzdělávací soustavy, s. 14. ISBN 80-211-0372-8.

³⁵ Tamtéž, s. 17.

³⁶ Tamtéž, s. 47.

-
- ³⁷ Tamtéž, s. 48.
- ³⁸ Tamtéž, s. 51.
- ³⁹ Tamtéž, s. 51.
- ⁴⁰ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: VÚP, 2005. Kapitola 4, Klíčové kompetence, s. 14.
- ⁴¹ Tamtéž, s. 15.
- ⁴² Tamtéž, s. 15.
- ⁴³ Tamtéž, s. 16.
- ⁴⁴ Tamtéž, s. 16.
- ⁴⁵ Tamtéž, s. 17.
- ⁴⁶ Tamtéž, s. 22 – 27.
- ⁴⁷ Tamtéž, s. 32- 33
- ⁴⁸ Tamtéž, s. 34 – 36.
- ⁴⁹ Tamtéž, s. 39 - 42
- ⁵⁰ Tamtéž, s. 43 - 20
- ⁵¹ Tamtéž, s. 51 – 63.
- ⁵² Tamtéž, s. 64 – 71.
- ⁵³ Tamtéž, s. 72 - 80.
- ⁵⁴ Tamtéž, s. 81 – 86.
- ⁵⁵ Tamtéž, s. 88 – 89.
- ⁵⁶ <http://www.msmt.cz>
- ⁵⁷ Tamtéž, s. 91.
- ⁵⁸ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. 1. vyd. Praha: VÚP, 2007. Kapitola 4, Klíčové kompetence, s. 11.
- ⁵⁹ Tamtéž, s. 10.
- ⁶⁰ Tamtéž, s. 66.
- ⁶¹ Tamtéž, s. 14 – 21.
- ⁶² Tamtéž, s. 39 – 42.
- ⁶³ Tamtéž, s. 47 – 50.
- ⁶⁴ Tamtéž, s. 50 – 56.
- ⁶⁵ Tamtéž, s. 56 – 62.
- ⁶⁶ Tamtéž, s. 62 – 64.
- ⁶⁷ Tamtéž, s. 66.
- ⁶⁸ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou*. 1. vyd. Praha: VÚP, 2007. Kapitola 5, Vzdělávací oblasti, s. 61 – 63.
- ⁶⁹ Dostupný z <http://www.nuov.cz>
- ⁷⁰ *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 63-41-M/01 Ekonomika a podnikání*. 1. vyd. Praha: MŠMT, 2007. Kapitola 8, Průřezová témata, s. 57.

⁷¹ Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 53-41-M/01 Zdravotnický asistent. 1. vyd. Praha: MŠMT, Kapitola 6, Kutikulární rámec pro jednotlivé oblasti vzdělávání, s. 50 – 51.

⁷² Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 75-31-M/01 Předškolní a mimoškolní pedagogika. 1. vyd. Praha: MŠMT, Kapitola 6, Kutikulární rámec pro jednotlivé oblasti vzdělávání, s. 50 – 57.

⁷³ Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 75-41-M/01 Sociální činnost. 1. vyd. Praha: MŠMT, Kapitola 6, Kutikulární rámec pro jednotlivé oblasti vzdělávání, s. 49 - 55.

⁷⁴ Dostupný z <http://www.nuov.cz>

⁷⁵ SOKOL, J. Vzdělání je mnohem více než „konkurenceschopnost“. *Učitelství zpravodaj*, 2008, roč. 3, č. 8, s. 1.

⁷⁶ VALENTA, J. Kurikulum životních dovedností (témata a problémy). *Pedagogika*, 2009, roč. LIX, č. 2, s. 198-214.

2 Analýza metod a organizačních forem z pohledu jejich využití v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje

Tato kapitola si klade za cíl analyzovat metody a organizační formy z pohledu jejich specifického využití ve výchovně-vzdělávacím procesu osobnostního a sociálního rozvoje. Uvedená problematika je strukturována do několika podkapitol, které pojednávají jednak o metodách a organizačních formách využívaných v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje, tak i o teoretických východiscích, které mohou být pro tento druh pedagogického procesu inspirativním zdrojem a umožní vnést do celé problematiky globálnější, ucelenější didaktický vhled.

Celá kapitola je zpracována v následujících tématických oblastech:

- *Teoretická východiska vztahující se k pedagogickému procesu osobnostního a sociálního rozvoje.*
 - *Teorie vzdělávání a učení jako inspirující zdroje pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje.*
 - *Systémy osobnostního a sociálního rozvoje jako teoreticko-výchovná východiska pro pedagogický proces se zaměřením na kultivaci osobnosti jedince.*
- *Vymezení a třídění metod a organizačních forem využívaných v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje.*
 - *Základní vymezení a třídění metod využívaných v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje.*
 - *Základní vymezení a třídění organizačních forem výuky využívaných v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje.*

2.1 Teoretická východiska vztahující se k pedagogickému procesu osobnostního a sociálního rozvoje

V úvodní podkapitole popíšeme teoretická východiska, která mohou být inspirativním zdrojem pro pochopení všech didaktických atributů ovlivňujících způsob využívání metod a organizačních forem v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje. Vycházíme ze skutečnosti, že metody a organizační formy jsou klíčovými komponenty

každého pedagogického procesu, ať už je primárně směřován k rozvoji osobnostních a sociálních předpokladů žáků nebo k osvojování vědomostí, dovedností, návyků z různých oborů vzdělávacích oblastí. Tyto didaktické činitele lze považovat za progresivní prvky, jež se ve srovnání s didaktickými složkami rychleji mění a přizpůsobují novým cílům a okolnostem. Pedagogický proces představuje v obecném pojetí systém vztahů mezi jednotlivými komponenty, jejichž prostřednictvím se záměrným a systematickým způsobem uskutečňuje vzdělávání a výchova. Mnozí autoři uvádějí (např. J. Skalková, 1978, 1999; J. Průcha, 1997; Z. Kalous, O. Obst, 2002; O. Šimoník, 2003; A. Vališová, H. Kasíková, aj. 2007; aj.), že celistvost pedagogického procesu je dána vnitřními vztahy uvnitř systému, které jsou vzájemně propojeny a vzájemně se ovlivňují. Současně jde o celek, který je ovlivněn kontextem (tzn. kulturou, společností, institucemi apod.), v němž se realizuje. Teoretických přístupů umožňujících vystihnout podstatu a specifickou pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje bychom našli několik. Pro naše potřeby zmíníme tyto přístupy: 1) Teorie vzdělávání a učení; 2) Výchovné systémy osobnostního a sociálního rozvoje. V textu jsou obsaženy odpovědi na otázky: *Jakým způsobem lze využít teorie učení a vzdělávání v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje? Jaká pojetí rozvoje osobnosti jedince jsou obsažena v jednotlivých výchovných systémech osobnostního a sociálního rozvoje a čím jsou inspirativní pro pedagogický proces?*

2.1.1 Teorie vzdělávání a učení jako inspirující zdroje pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje

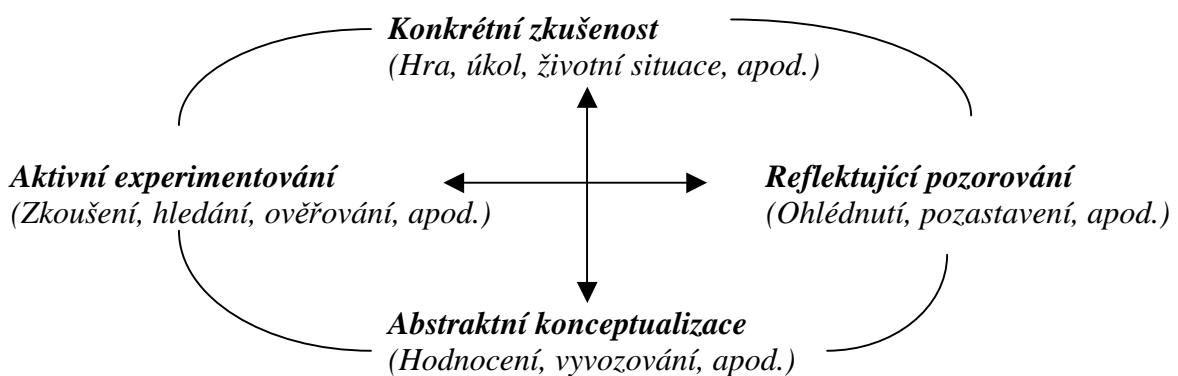
Pro plnohodnotné využití všech didaktických prvků je zároveň důležité si uvědomit, v jakém výchovně-vzdělávacím pojetí by se současný pedagogický proces osobnostního a sociálního rozvoje měl uskutečňovat. Za východiska pro analýzu jednotlivých koncepcí lze považovat současné teorie vzdělávání a učení, zejména jimi zpracovaný systematicky organizovaný souhrn idejí týkajících se výchovně-vzdělávacího procesu. **Y. Bertrand**¹ na základě klasifikace vytvořené podle čtyř prvků (subjekt – žák; obsah - předměty, disciplíny; společnost - druzí lidé, svět, okolí, univerzum; pedagogické interakce mezi těmito třemi póly: učitel, média a technologie komunikace) navrhuje sedm kategorií teorií vzdělávání: spiritualistická, personalistická, kognitivně psychologická, technologická, sociokognitivní, sociální a akademická. Uvedenou kategorizaci lze považovat pouze za orientační. Mnozí autoři (např. D. Hameline, 1971; G. Snyders, 1973; E. Eisner a E. Vallanceová, 1973; G. Avanzini, 1975; D. Lappová, 1975; L. Not, 1979; J. Ardoino,

1980; G. Lerbert, 1980; J. houssaye, 1987; B. Schowwers, 1992; aj.) nabízejí další způsoby kategorizací vycházející z různých kritérií a úhlů pohledu. Z tohoto důvodu je obtížné přesně vystihnout podstatu prezentované teorie. Některé teorie se více zaměřují na popis základní filozofie vzdělávání, některé na popis výukových strategiích důležitých pro dosažení stanovených cílů. Mezi teorie, jež považujeme za inspirativní pro zachycení výchovně-vzdělávacího pojetí pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje, patří: spiritualistická teorie, personalistická teorie, kognitivně psychologická a sociokognitivní teorie. Tyto teorie se pokusíme popsat z pohledu jejich přínosu pro osobnostní a sociální rozvoj jedince.

Spiritualistické teorie vychází z premisy, že člověk má v současné době mnoho informací o světě, ale chybí mu vysvětlení smyslu života. Podle této teorie si lidská bytost vždy kladla a i v době vyšší životní úrovně stále klade otázku: „*Má život nějaký smysl?*“ Myšlenka spiritualistického pohledu na svět není nová. Patří do kontextu platonismu a novoplatonismu, hinduismu a východních náboženských filozofií, jakými jsou taoismus a zen-buddhismus. Tato teorie má své kořeny v tradičních náboženstvích, která kladla důraz na předávání ucelené ideologie ovlivňující člověka a celou společnost. Současné vzdělávací koncepce se orientují na východiska, jež se vzdalují od tradičních náboženství, od jejich institucí a konvencí. Mezi první myslitele takto nově směřované koncepce patřil humanistický psycholog A. Maslow. Svě teoretické zaměření charakterizoval slovy: „*Jsem freudista, behaviorista a humanista...a rozvíjím čtvrtou, obsažnější a širší psychologii: psychologii transcendence.*“² Rozvíjením „čtvrté psychologie“ se snažil překonat koncepci sebeaktualizace, která, dle jeho slov, se příliš starala o lidskou bytost, a nahradit ji pojmem lidské plnosti. Obdobné pojetí v přístupu rozvoje osobnosti můžeme najít u V. E. Frankla. Ten ve své teorii popisuje tři dimenze osobnosti: fyziologickou, psychologickou a noologickou (či noetickou). Tato třetí dimenze se vztahuje k lidské vůli ke smyslu. Ústřední téma jeho přístupu k osobnosti spočívá v soustředění na stále probíhající proces nacházení smyslu v různých životních situacích. Frankl souhlasí s Maslowem, že vůle ke smyslu je tím „*oč jde člověku především.*“³ Z charakteristiky těchto dvou koncepcí je zřejmé, že jádrem spiritualistické teorie ke vzdělávání není sama osoba, nýbrž osoba jakožto část „universa.“ Těžištěm pedagogiky není v tomto proudu rozvoj subjektu, ale spíše vztahy jedince jakožto člena většího „celku.“ Tyto myšlenky lze nalézt v dalších teoriích majících charakter metafyzický či transpersonální (např. C. Fontinas, 1993; aj.), transcendentální (např. W. Harman, 1972, 1974, 1978; M. Fergusonová, 1987; aj.) či extatický (např. G. Leonardo, 1968; aj.). Na základě spiritualistického pojetí vzdělávání lze osobnostní a sociální rozvoj

chápat jako proces, jehož podstatou není pouhé elementární rozvíjení osobnostních a sociálních předpokladů jedince, ale rozvoj jeho osobnosti v symbióze s duchovní stránkou lidského života, jež nemusí být založena na náboženských principech. V tomto směru lze na jednotlivé didaktické komponenty využívané v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje nahlížet jako na prostředky, které podněcují a doprovázejí člověka v jeho vlastním hledání.

Personalistická teorie zaměřuje pedagogické úsilí na osobnost žáka, jenž je vnímán jakožto svobodná a zodpovědná lidská bytost vtělující se do své „lidskosti,“ osobnost žáka je vždy nedokončená a vždy ve vývoji. Prvotní inspirativní zdroje této teorie lze nalézt v koncepcích týkajících se autonomie a svobody jedince jako je např.: negativní pedagogika (J.J. Rousseau, G. Lapassade), na osobu zaměřená psychologie (C. G. Rogers), antipedagogika (A. S. Neill), otevřená pedagogika (A. Paré), divoká pedagogika (C. Forinas), aj. Jedno ze stěžejních dilemat těchto koncepcí byla otázka, jak zorganizovat vzdělávací prostředí, které by bylo současně direktivní i nedirektivní. Toto dilema stále přetrvává v současném pojetí osobnostního a sociálního rozvoje, kdy při výběru metod a organizačních forem nastává otázka: „*Jak to udělat, abychom svobodu jedince současně orientovali i neorientovali?*“ Za inspirativní myšlenky pro praxi pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje, které vycházejí z personalistické teorie vzdělávání a jež nepřímo reagují na zmiňovaný problém, považujeme přístupy založené na zkušenostním učení. Tyto přístupy jedinci umožňují, aby si vyzkoušel optimální psychologický růst, aby byl osobou, která se svobodně projevuje v plnosti možností svého organismu, aby byl osobou důvěryhodnou, společenskou a byl by osobou tvůrčí, neustále se proměňující. Jednou ze základních otázek, již si přívrženci těchto přístupů kladou, zní: „*Co se stane, když budeme předpokládat, že učení je cyklický proces, jehož východiskem je lidská zkušenost?*“ Hlavním představitelem tohoto směru je americký psycholog **D. A. Kolb** a jeho četní pokračovatelé, kteří jeho myšlenky rozvíjejí nebo přepracovávají (např. Cornwell, Manfredo, 1994; Veres, 1991, aj.). Modelově lze **Kolbův cyklus zkušenostního učení** znázornit a popsat takto:



J. Mareš⁴ Kolbův model učení popisuje tak, že jedinec nejdříve zažívá bezprostřední konkrétní zkušenost prostřednictvím reálné životní situace nebo navozeného úkolu, hry. Jedná se o konkrétní zkušenost se světem a se sebou samým. Vnímá ji, pozoruje ji a přemýšlí o ní i o sobě z různých hledisek. Poté nastupuje další fáze učení – reflektující (přemýšlející) pozorování. Výsledkem přemýšlení je tvoření abstraktních pojmů, zobecnění, což mu umožňuje spojit vše do pracovních „teorií.“ Následně jedinec užívá svých pracovních závěrů, zobecnění, pojmů v praxi; objevuje se aktivní experimentování. Výsledkem je další zkušenost – bohatší, ověřenější – a cyklus může pokračovat znovu. Využití Kolbova cyklu zkušenostního učení v pedagogice osobnostního a sociálního rozvoje přiblížíme na příkladu týkajícím se nácviku asertivních dovedností:

Fáze konkrétní zkušenosti: Jedinec si nejdříve vyzkouší v životní situaci nebo v navozeném úkolu své asertivní dovednosti. Na základě už dříve osvojených zkušeností, ať už záměrným či nezáměrným způsobem, se pokusí vyřešit zadaný úkol.

Fáze reflektujícího pozorování: V další fázi jedinec svůj výsledek postoupí reflexi, jejímž cílem je analyzovat všechny momenty jeho chování projevené v úvodní situaci ve vztahu k dosaženému výsledku a zásadám efektivního využívání asertivních dovedností.

Fáze abstraktní konceptualizace: Dalším krokem je myšlenkové vyvozování všech pravidel, zásad, postupů, principů asertivního chování s přihlédnutím na individuální osobnostní dispozice jedince a charakter životních situací.

Fáze aktivního experimentování: Nyní nastává vlastní zkoušení osvojených zásad v experimentálních podmínkách. Jedná se o nácvik využívání teoretických poznatků do praktické podoby – osvojování dovedností v „bezpečném“ výukovém prostředí. V této fázi jedinec zkouší asertivní dovednosti v komplexní podobě, tzn. jak na úrovni osvojených teoretických zásad, tak i na úrovni zvnitřněných dovedností v navozených didaktických situacích. Pak se celý cyklus uzavírá a jedinec začíná opět využívat asertivního chování v reálných životních podmínkách nebo v navozených situacích, které se reálným životním podmínkám co nejvíce podobají – **fáze konkrétní zkušenosti**. V dalších opakujících se krocích cyklu zkušenostního učení může jedinec své asertivní dovednosti zlepšovat, pracovat na svém dalším osobnostním růstu.

Z popisu Kolbova cyklu zkušenostního učení je patrné, že každá fáze je zaměřena na dílčí složku a stupeň procesu osvojování konkrétní sociální dovednosti, vždy za předpokladu vlastní aktivity jedince, která je založena na jeho zkušenostním prožitku. Proto je v každé fázi důležité dbát na využití vhodných metod a organizačních forem pedagogického procesu

osobnostního a sociálního rozvoje, jež naplňují zásady efektivního učení. Autoři odborných publikací (viz D. Tollingerová, 1970; J. Mareš, 1979; D. Holoušková 1986; V. Švec, H. Fialová, O. Šimoník, 1996; aj.) upozorňují na to, že každá vyučovací metoda a organizační forma má specifické parametry, které charakterizují možnosti jejich vhodného využití. Z pohledu Kolbova cyklu zkušenostního učení to znamená, že jednotlivé vyučovací metody a organizační formy v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje mají „své místo“ v konkrétní fázi učení. Nelze je libovolně zaměňovat a je třeba jich využívat tak, aby naplňovaly nejen obsahovou podstatu jednotlivých fází učení, ale zároveň aby vedly jedince k získávání a analyzování vlastních zkušeností.

Autorem další koncepce, která patří do personalistických teorií vzdělávání a již lze považovat za inspirativní zdroj pro realizování pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje, je **Kurt Lewin**. Jeho teorie měla velký vliv nejen ve Spojených státech, ale i v Evropě. Ve svém díle (viz K. Lewin, 1935) zformuloval následující princip: „*Rozvoj osobnosti se opírá o vnitřní potřebu, konkretizovanou v jistém cíli, záměru či vizi, a je pak definován jako rozšíření životního prostoru dítěte v závislosti na jistých cílech.*“⁵ Přitom je důležité si uvědomit, že pro získávání určitých životních zkušeností vlivem zakoušení konkrétních obtíží při dosahování cílů je podstatná samotná existence celkové situace, v níž má dítě možnost samo stanovit své cíle a jednat svobodně podle svých vlastních potřeb a vlastního úsudku. Aplikačním vyústěním jeho myšlenek byl v 60. letech vznik *t-skupin* (*T-group*) neboli *výcvikových skupin*. Jednotliví autoři (viz L. P. Bradford, 1964; Y. Bertrand, 1998; S. Hermochová, D. Vaněková, 2001; aj.) uvádějí, že cílem *t-skupiny* je mobilizovat skupinové síly tak, aby umožnily růst jejich členů jakožto nezastupitelných a spolupracujících jednotlivců. Vzájemné ovlivňování členů skupiny je pro tento proces učení naprosto zásadní. Ve vzdělávací skupině rozvíjejí její členové své schopnosti tím, že pomáhají jiným a sami přijímají pomoc. Výchozí podněty potřebné k učení se k účastníkům nedostávají zvenku, nýbrž mají přímý vztah ke zkušenosti, kterou skupina prožívá. Pro naplňování didaktické podstaty *t-skupin* se používají takové metody a organizační formy, které jedinci umožňují poznávat svou motivaci, své pocity a strategie při vytváření svých vztahů k ostatním osobám. Lze říci, že metody a organizační formy podporující skupinovou interakci členů skupiny jsou nepostradatelným prostředkem pro realizaci efektivního a smysluplného pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje.

Kognitivně psychologické teorie jsou často spojovány s pojmovým učením, tzn. s osvojováním, porozuměním a používáním různých pojmů, definic apod. Jejich ústřední oblastí je problematika aktivního konstruování poznání žáků. U počátků konstruktivisticky

pojatého učení stojí osobnosti jako jsou např. J. Piaget, G. Bachelard, L. Kolhberg aj. Podstata konstruktivisticky pojatého učení spočívá v tom, že žáci sami konstruují nové poznatky (tzn. na úrovni porozumění, kritického posouzení a využívání poznatků v nových úlohách apod.), když aktivně pracují s předloženými informacemi, využívají pedagogických situací a svých předešlých zkušeností. Z tohoto pohledu mají principy konstruktivistického pojetí učení významné uplatnění v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje. Např. v popsané teorii Kolbova cyklu zkušenostního učení jsou tyto principy v obecné rovině obsaženy. Nicméně podstatou teorií vzdělávání a učení vztahujících se ke kognitivně psychologickým směrům je proces zvnitřňování teoretických poznatků – pojmů, soudů a úsudků na principu aktivního konstruování. I toto kognitivně psychologické zaměření považujeme pro osvojování osobnostních a sociálních předpokladů za přínosné. Vycházíme z názoru, že jeden z předpokladů úspěšného osobnostního a sociálního chování jedince je aktivní zvnitřňování pojmů, které se k tomuto druhu chování vztahují. Za teorie, jež mohou být pro naplnění uvedeného předpokladu inspirativním vodítkem, lze považovat **Galperinovu teorii - učení jako utváření rozumových operací**. Galperinova teorie učení dle mnohých autorů (např. D. Tollingerová, 1962, 1963; L. Ďurič, 1979; aj.) klade velký důraz na činnost žáků. Struktura činnosti se skládá z cíle, jehož je možno dosáhnout motivací. Činnost je vždy zaměřena k nějakému předmětu (obsahu učiva) a realizuje se podle vzorů, které mají jak povahu vnitřní (např. osobnostní predispozice žáka k učení a jeho dřívější zkušenosti), tak zároveň povahu vnější (např. obecné podmínky k výuce, vyučovací strategie). Nositelem každé učební činnosti je žák – subjekt činnosti, a každá činnost se skládá z menších jednotek aktivit subjektu – z rozumových operací. Etapy utváření rozumových operací se pokusíme popsat na příkladu osvojování pojmu „Aktivní naslouchání“:

a) *První etapa* má podobu *orientačního základu učební činnosti*. V této etapě je žák motivován k realizování učební činnosti. Jsou mu vysvětlovány důvody, proč je důležité si uvedený pojem „aktivní naslouchání“ osvojit, jakým způsobem může být výsledek učení užitečný v běžném životě. Součástí orientační etapy je evokace dřívějších zkušeností. Žák pod vedením pedagoga-lektora analyzuje své zkušenosti, které má s nasloucháním a jež získal v rozhovorech s druhými. Prvotní etapa je završena charakterizováním pojmu aktivní naslouchání (*definice: Aktivní naslouchání je záměrný a cílevědomý proces, při kterém naslouchající – recipient používá postupy, jež mu umožňují pochopit význam, smysl sdělované informace, a zároveň svým chováním podporuje sdělujícího-komunikátora a vytváří mu emocionální bezpečí*), které směřuje k vymezení základu učební činnosti.

b) *Druhá etapa* utváření rozumových operací je etapa *materiální* nebo *materializované činnosti*. Materiální činností se rozumí manipulace, srovnávání vlastností, znaků, prvků, které spadají do pojmového vymezení „*Aktivní naslouchání*“ se znaky, jež se týkají odlišných projevů a směřují spíše k pasivnímu nebo poučujícímu naslouchání. Cílem je ozřejmit podstatu a význam jednotlivých znaků, prvků. Do pojmu „*Aktivní naslouchání*“ patří např. následující prvky – techniky: povzbuzování (cílem je projevit zájem, povzbudit mluvčího k dalšímu hovoru), objasňování (cílem je objasnit to, co druhý říká, získat více informací...), parafrázování (cílem je ukázat, že příjemce naslouchá a mluvčímu rozumí, co říká, a ověřit, zda jsou jeho slova správně chápána), zrcadlení pocitu (cílem je projevit, že naslouchající chápe a rozumí tomu, co mluvčí cítí), shrnutí (cílem je uznání potvrzení). Za postupy pasivního nebo poučujícího naslouchání jsou považovány např.: nechtěná rada (hovořícímu jsou vnucovány názory, rady, aniž by o ně projevil jakýkoliv zájem) apod.

c) *Třetí etapou* učení je přechod od materiální (materializované) činnosti k činnosti v podobě *vnější, mluvené řeči*. Učení v této etapě probíhá tak, že všechny konkrétní znaky, prvky vztahující se k osvojovanému pojmu jsou zvnitřňovány v podobě jejich konkrétních forem a to ještě bez hlubšího zautomatizování. Žák pracuje s konkrétními výroky „*aktivního naslouchání*,“ nikoli s výroky, které mají povahu pasivního nebo poučujícího naslouchání. Mezi výroky aktivního naslouchání např. patří: „*Můžeš mi něco o tom říci? Cítím ve vašem hlase smutek. Je to tak? Skutečně si cením vaší snahy vyřešit problém. apod.*“ Mezi výroky, které mají povahu poučujícího naslouchání např. patří: „*Kdybych byl sebou...; Víme lépe než ty... apod.*“ V této fázi dochází k zobecňování a zkracování jednotlivých podstatných znaků. Žák přemýšlí o vhodnosti jednotlivých metod aktivního naslouchání z pohledu osvojených výroků.

d) *Čtvrtá etapa* je tzv. etapou *vnější řeči pro sebe*. Je to etapa, kdy jedinec už přímo nepracuje s učebními postupy, které mají návodný charakter, ale myšlenkově už je schopen vyhodnotit vhodnost použití jednotlivých metod aktivního naslouchání. V této etapě dochází k vnitřnímu myšlenkovému zdůvodňování, posuzování všech znaků, atributů, které se k vhodnosti použití jednotlivých metod vztahují. Žák je schopen užít jednotlivé postupy aktivního naslouchání, ale ještě bez širšího sociálního kontextu.

e) *Pátá etapa* je konečnou etapou učení, tj zvnitřnění. Je to etapa rozumové činnosti. Činnost žáka nabývá podoby tzv. vnitřní řeči, tzn. že se činnost maximálně zkracuje a automatizuje. Jedinec si v této etapě uvědomuje možnosti jednotlivých metod aktivního naslouchání a dokáže vhodně zareagovat na vzniklé sociální situace s přihlédnutím ke svým osobnostním dispozicím a širšímu sociálnímu kontextu.

Význam Galperinovy teorie utváření rozumových operací v pedagogickém procesu osobnostního rozvoje spatřujeme v tom, že osvojování se uskutečňuje na základě myšlenkového porozumění podstatě jednotlivých pojmů vztahujících se k osobnostnímu a sociálnímu chování, což připívá k jeho trvalejšímu zvnitřnění a širšímu využití v různorodých životních a sociálních situacích. Uvedenou teorii lze do určité míry považovat za vhodný návod pro naplňování kognitivních cílů v některých předmětech rámcových vzdělávacích programů, např. Člověk a jeho svět, Výchova k občanství, Výchova ke zdraví aj., ve kterých se při osvojování poznatků na teoreticko-aplikační úrovni zároveň očekává osobnostní a sociální rozvoj jedince.

Sociokognitivní teorie učení zahrnují pedagogické směry, jejichž nepopíratelným přínosem je kladení důrazu na sociální dimenze při osvojování vědomostí a dovedností u žáků. Poukazují na význam velkého počtu sociálních faktorů, které ovlivňují efektivitu učení, jako je např. vliv spolužáků, vliv učitele na žáka, sebepojetí žáka, vliv vztahů k rodičům a ke společnosti apod. Mezi tyto směry patří **sociokognitivní teorie sociálního učení**, jejímž autorem je **A. Bandura**. Ten používání výrazu „sociokognitivní“ (social cognitive) v této teorii vysvětluje následujícím způsobem: „*Slovo sociální znamená, že myšlení a činnost jsou hluboce sociálními jevy, slovo kognitivní znamená, že naše motivace, emoce a činnost jsou významně ovlivňovány kognitivními procesy.*“⁶ Uvedené vysvětlení se promítá do zformulovaných principů sociálního učení:

Princip vzájemného vlivu činitelů vyzdvihuje názor, že pro učení jedince je rozhodující vzájemný vliv sociokulturních faktorů, osobnostních rysů a vzorců chování. Konkrétněji řečeno, že osvojování osobnostních a sociálních předpokladů jedince je ovlivněno trojí interakcí mezi těmito faktory.

Princip nepřímého zástupného (observačního) učení vyjadřuje skutečnost, že jedinec se neučí jen tím, že něco dělá, ale může se učit prostým pozorováním toho, co dělají jiní. V aplikaci na pedagogický proces osobnostního a sociálního rozvoje to znamená, že si jedinec může osvojit projevy, které vypořádal z chování druhé osoby, ovšem za předpokladu, že uvedené projevy sám považuje za vhodné, pro něho něčím prospěšné a učitelem nebo autoritami ve skupině za akceptovatelné či přinejmenším tolerovatelné. Jedná se především o projevy, jež nejsou primárně cíleně rozvíjeny v rámci programu osobnostního a sociálního rozvoje, ale vyplývají z přirozeného chování účastníků skupiny.

Princip symbolické představy vychází z předpokladu, že naše myšlenky a činnosti jsou strukturovány představami, které si děláme o všem, co se ve světě děje. A. Bandura říká, že „*lidská bytost vykazuje jistou „plastičnost,“ která závisí na tom, co člověk je, co dělá, co chce*

dělat a co si myslí, že by mohl dělat.“⁷ Jedinec si může udělat obraz o své budoucnosti, může si klást cíle a jednat právě podle představy o tom, co by se mohlo v budoucnosti dít (perspektivní schopnosti). Při osvojování nových forem osobnostního a sociálního chování má tato představa zásadní roli. Kvalitativní úspěšnost tohoto procesu může být silně ovlivněna tím, jaký obraz si jedinec sám o sobě udělá ve vztahu k možnostem, které mu pedagogický proces osobnostního a sociálního rozvoje nabízí.

Princip vnímání své vlastní účinnosti spočívá ve vnímání své vlastní schopnosti uspět a ve vnímání účinnosti svého jednání. Tato charakteristika vychází z teorie neurolingvistického programování, jejíž představitelé (např. R. Bandler, J. Grinder, aj.) říkají: „*Abychom dosáhli úspěchu, je třeba v něj věřit.*“⁸ Jinými slovy vyjádřeno, jedinec, který chce něčeho dosáhnout, musí sám věřit, že vytýčeného cíle dosáhne. Učení v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje a činnost dané osoby závisí na tom, co ona sama soudí o svých vlastních schopnostech. Můžeme předpokládat, že jedinec, který sám sebe považuje za schopného naučit se novým dovednostem, bude pravděpodobně úspěšnější jak v učení, tak i v životě než ten, který bude o svých schopnostech pochybovat. Z tohoto důvodu je vhodné v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje využívat přístupů, jež adekvátním způsobem posilují sebevědomí jedince a směřují jej k získání větší důvěry ke svým schopnostem.

Princip autoregulace poukazuje na skutečnost, že člověk má schopnost ovlivňovat, řídit (regulovat) sám sebe. Jeho jednání není jenom ovlivněno prostředím a instinkty, ale člověk ho může modifikovat v souladu se svými potřebami a výsledky své činnosti. Může uvažovat o tom, co se kolem něj děje; může pozorovat sám sebe, analyzovat své myšlení, postoje, způsoby chování apod. Tento princip je nezbytným předpokladem účinné změny v kultivaci osobnosti člověka, která se může mimo jiné uskutečnit prostřednictvím metod a organizačních forem pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje. Aby v něm bylo dosaženo optimálních podmínek autoregulace jedince, je důležité dbát na naplnění následujících komponent, jež byly zformulovány **F. J. Schermerem**:⁹

- **Sebepozorování:** Jedinec kriticky analyzuje, v čem a proč jsou důvody jeho nespokojenosti (s vlastními projevy k sobě a druhým, se způsobem života apod.) a vytyčuje zásadní momenty, které povedou k žádoucí změně.
- **Sebehodnocení:** Jedinec si konkretizuje standardy/úroveň toho, co chce změnou dosáhnout oproti tomu, co dosud dosahoval. Schermer přímo zmiňuje tři druhy takových standardů/úrovní, které mají jedinci většinou na mysli:
 - a) kriteriální – založen na vytýčené, zamýšlené úrovni;

- b) sociálně srovnávací – založen na posuzování a srovnání sebe s druhými lidmi a rozhodování, které chování u druhých lidí je optimální, pro jedince vzorové;
- c) individuálně srovnávací – založen na porovnávání vlastních dřívějších projevů chování (vlastností) s těmi, kterých teď jedinec dosahuje nebo v budoucnu chce dosáhnout.

- *Sebeutváření*: jedná se o rozvoj tvůrčího, angažovaného vztahu k sobě samému orientovanému na vývoj a zdokonalení.

Uvedené komponenty autoregulace jedince, jež lze považovat za podstatné aspekty kultivace osobnosti v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje, se prolínají s ostatními principy sociálního učení a vystihují proces změny v chování člověka. **Princip vytváření vzorů** je šestým principem sociální teorie učení. Hovoří o tom, že člověk, který se učí prostřednictvím napodobování jiných lidí, si v některých případech zvolí některou osobu jako svůj vzor a řadu jejího chování napodobuje. **A. Bandura**¹⁰ vysvětluje, že rozdíl mezi zástupným (nepřímým) učením a učením podle vzoru (modelu) spočívá v následujícím aspektu – v prvním případě se člověk učí tím, že pozoruje výsledky chování jiného člověka; v druhém případě se učí na základě výsledků svého vlastního chování inspirovaného modelem. Znamená to, že v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje si jedinec může vybrat svůj vzor z řad ostatních účastníků, který se stává pro něho modelem v osvojování různých forem chování. Důležité ovšem je, aby si jedinec vybral takový vzor, který je skutečným nositelem příkladných, společensko-akceptovatelných projevů chování. V tomto momentě je důležitá role lektora-pedagoga, aby vhodnými, nehodnotícími, ale popisnými prostředky poskytoval účastníkům informace o přínosu jednotlivých forem jejich prezentovaného chování pro život. Nelze opomenout ani skutečnost, že vhodným modelem sociálního chování může být/měl by být pro účastníky přímo pedagog–lektor sám. **J. Valenta**,¹¹ s odvoláním na psychology i běžné zkušenosti, říká, že pokud lektor-pedagog jedná s žákem tak, aby:

- byl vzor dobrého chování, které uvidí žák před sebou - potom je určitá šance, že žák takové chování začne napodobovat nebo se s ním ztotožní;
- v žákovi probouzel svým jednáním jeho pozitivní předpoklady pro život se sebou samým i s druhými lidmi – pak je tu šance, že se v osobnosti žáka zvýší kvality vztahující se k jeho osobnostnímu a sociálnímu rozvoji.

Mezi další směry sociokognitivní teorie vzdělávání patří **teorie sociokognitivního konfliktu**. Jedná se o teorii, jejíž kořeny můžeme najít v odborných publikacích některých amerických autorů (např. J. Langr, 1969; J. R. Rest, E. Tuires a L. Kohlberg, 1969; aj.) a jež je

v současné době zároveň prezentována i v evropských publikacích. Hlavní myšlenka této teorie spočívá v tom, že jeden z podnětů-impulsů v osvojování poznatků je založen na konfliktu vyplývajícím z nerovnováhy sociální, kulturní a interakční dimenze učení. Primárně se tato teorie vztahuje k rozvoji kognitivních procesů, inteligence, tzn. pojmů, soudů, úsudků apod. Nicméně v obecných rysech může být tato teorie inspirativní i pro pedagogický proces osobnostního a sociálního rozvoje. Vycházíme z předpokladu, že každý jedinec si vytváří určité kognitivní prekoncepty o významu a způsobu svého chování v jednotlivých situacích a tyto prekoncepty se dostávají prostřednictvím sociálních interakcí do konfliktů nejen s prekoncepty druhých lidí, ale zároveň i se sociokulturními atributy. Sociokognitivní konflikty mohou v učení osobnostních a sociálních předpokladů prokázat svou efektivitu v následujících oblastech:

- Umožňují jedinci uvědomit si, že existují ještě jiná hlediska sociálního chování, která ho podněcují zaujmout kritické stanovisko ke své počáteční představě.
- Zvyšují pravděpodobnost, že jedinec zaujme aktivní poznávací postoj, protože pedagogické situace v rámci osobnostního a sociálního rozvoje většinou vyžadují nutnost sociální regulace spočívající v porozumění a přizpůsobení chování druhým.
- Učí jedince porozumět svému sociálnímu chování prostřednictvím způsobů chování druhých.
- Mohou jedince dovést k uvědomění, že chce-li dosáhnout plnohodnotné interakce s druhými, musí změnit/přizpůsobit své chování.

H Kasíková¹² přichází s myšlenkou, že dosah využívání konstruktivních konfliktů v rámci pedagogického procesu a běžných školních situacích může být větší než jenom vybavit žáky životními dovednostmi jako např. jak se dohodnout se sousedem, co s padajícími jablky ze sousedovy zahrady. Jde především o to, aby se jedinec naučil přistupovat ke konfliktům tak, aby všichni zúčastnění měli z jejich řešení společný užitek – nejen v oblasti osobních priorit, ale především i v oblasti osobnostního růstu (dodatek autora).

Za další inspirativní teorii učení z pohledu pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje, jež patří do sociokognitivních teorií vzdělávání, lze považovat **teorii kontextualizovaného učení**. Představitelé této teorie (např. J. S. Brojen, A. Collins, P. Duguid (1989, 1993)) se shodují, že škola ignoruje kulturní kontext, z něhož poznatky vzešly, a stejně tak se nestará ani o sociální kontext, v němž budou používány. Podle těchto autorů je důležité, aby v učení byly dodržovány následující atributy:

- ***Jedinec si osvojuje poznatky v „reálných“ situacích, jež jsou situacemi každodenního života.*** Témata a nácvik sociálních dovedností, které jsou obsahem pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje, vyplývají z každodenních životních situací žáka – z toho, co každodenně řeší ve vztahu k sobě a k druhým.
- ***Jedinec se učí s jinými a dělí se o své poznatky, o své problémy a své objevy v kolektivním procesu.*** Skupinová dynamika má v pedagogice osobnostního a sociálního rozvoje nepostradatelný význam. Jedinec si prostřednictvím jednotlivých skupinových interakcí nejen osvojuje - nacvičuje dílčí sociální dovednosti, jak řešit konkrétní situace, ale získává i vhled do obecných zákonitostí vývoje a fungování skupiny, jenž je využitelný pro jeho aktivní a plnohodnotné zapojení v dalších sociálních skupinách.
- ***Učení je doprovázeno pedagogem, který vede své žáky.*** V pojetí tohoto principu musí pedagog-lektor nejprve rozpoznat a pomoci explicitně vyjádřit žákova předchozí pojetí sociálního chování. Pak musí žákovi pomáhat v jeho pokusech o nové pochopení – nacvičení dalších osobnostních a sociálních dovedností. Vytvářet učební situace. A nakonec musí žákovi dodávat podněty pro implementaci jeho nově získaných dovedností do běžného života.

V současné době je ve středu zájmu mnohých pedagogů **teorie kooperativního vyučování a učení**, která se řadí do sociokognitivních koncepcí teorií vzdělávání. Její jádro spočívá v osvojování vědomostí a dovedností vlivem působení kulturních a sociálních faktorů, tj. ve vzájemné pomoci žáků a jejich spolupráci při řešení zadaných úkolů. Jedná se o teorii, jejíž podstata je stará jako samo organizované vyučování. V literatuře se uvádí (viz H. Kasíková, 2001; aj.), že různé formy kooperace, jako důležité součásti vyučování, jsou zaznamenatelné v zápisech ze staré Indie, Řecka a antického Říma. Myšlenka kooperativního učení nebyla cizí dalším myslitelům o výchově, např. J. A. Komenskému, J. J. Rousseauovi, J. H. Pestalozzimu, F. Fröbelovi aj. Široké uplatnění kooperativní učení, jak z pohledu didaktického, výchovného, tak i z pohledu sociálního je znatelné v 1. pol. 20. stol., kdy se pod vlivem reformních snah hledají progresivní metody směřující k efektivnímu vzdělávání vycházejícímu z potřeb společnosti a osobnosti žáka. Z tohoto období je kooperativní učení spojeno se jmény O. Decroly, G. Kerschensteiner, C. Freinet, P. Petrsen, J. Dewey, W. H. Killpatrick aj. Druhá polovina 20. století je z pohledu pedagogických souvislostí považována za období rozvoje práce se skupinovými procesy. Z tohoto období pocházejí studie popisující jednak skupinovou dynamiku (viz K. Lewin, J. L. Moreno aj.), jednak konkrétní pedagogické postupy kooperativního učení (viz Johnson a Johnson, Gruber a Hanson aj., z českých autorů

viz J. Skalková, H. Kasíková aj.). **Y. Bertrand** uvádí přehled principů, které jsou většinou obsaženy ve všech studiích pojednávajících o využití kooperativního učení a vyučování v pedagogickém procesu:

Princip partnerství je považován za základ kooperativního vyučování a učení. Vychází z premisy, že se žáci učí lépe a více, když mohou společně pracovat na jednom projektu. Plyne z toho, že je třeba vytvořit takové uspořádání výuky, které usnadňuje spolupráci více žáků. Soutěživost a individualita je nahrazena partnerstvím – spoluprací. V pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje je na tomto principu založeno mnoho didaktických situací, které umožňují jedinci pochopit nové formy chování podporující rovnocenný vztah člověka k druhým.

Princip pružnosti se vztahuje ke skutečnosti, že existuje velké množství způsobů, jak realizovat kooperativní vyučování a učení. Díky principu pružnosti lze tuto koncepci výuky používat v různorodých výchovně-vzdělávacích podmínkách. Důležitým předpokladem pro „univerzální“ využití kooperativních forem výuky je jejich přizpůsobení okolnostem, tzn. dané skupině žáků, obsahu vzdělávání, kultuře, regionu apod.

Princip vzájemné pomoci se vztahuje k důležitému předpokladu kooperativního vyučování a učení, že nadanější žáci pomáhají méně nadaným žákům. Slabší žáci využívají podpory, kterou jim nabízí skupina, a tím mohou dosáhnout úspěchu tam, kde dříve ztroskotávali. Průměrní žáci obvykle své výkony zlepšují a také se dívají pozitivněji sami na sebe. Vynikající žáci se naučí pracovat s ostatními, což dříve nedělali právě proto, že měli velký talent.

Princip kognitivní složitosti je založen na učebnicových situacích spočívajících v seskupování žáků. Žák se dostává do kognitivních, psychologických a sociálních situací, ve kterých vystupuje mnoho proměnných, jež mu umožňují učit se prostřednictvím nových kontextů.

Princip rozmanitosti sociálních situací vede ke směřování kooperativního vyučování a učení k osvojování hodnotných vzorců sociálního chování. Žáci na základě různých sociálních situací, které se mění s povahou a průběhem řešení zadaného úkolu, si osvojují typy sociálního chování, jež jsou považovány za cíle pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje jako je např. přesné formulování vlastních myšlenek a chápání myšlenek druhých, schopnost přijmout druhé lidi, dokázat lépe reagovat na požadavky skupiny atd.

Princip zlepšení sebehodnocení je založen na faktu, že při úspěšném uskutečňování kolektivního díla - řešení skupinových úkolů vedoucích k osvojování osobnostních a sociálních předpokladů - se žáci učí vidět pozitivněji sami sebe. Mohou si uvědomit, že

při zvládnání výukových obtíží nejsou sami, že se stejnými problémy se potýkají ostatní žáci, že mohou požádat o pomoc druhé, ale zároveň mohou pomoc druhým nabídnout.

Výčet teorií vzdělávání, které jsme ve vztahu k pedagogickému procesu osobnostního a sociálního rozvoje uvedli, není zajisté úplný. Určitě bychom mohli najít další podněty impulsy, principy z teorií, které jsou v současné době uváděny v odborné literatuře (např. L. Ďurič, 1974; S. Štech, 1992, 1995; J. S. Bruner, 1996; J. Piaget, B. Inhelderová, 1997; J. Slavík, 1997, 2001, 2004; J. Mareš, 1998; J. Čáp. J. Mareš, 2001; H. Kasíková, 2001; aj.) a současnými výzkumnými projekty stále rozvíjeny. Nicméně teorie, které jsem se pokusili popsat, mohou sloužit jako ucelené východisko pro výběr a strukturování didaktických komponent v pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje. Zároveň jsme si vědomi toho, že konkrétní inspirativní hledisko vztahující se ke způsobům využití jednotlivých teorií v pedagogické praxi, je velmi relativní. Z uvedeného výčtu je patrné, že některé teorie jsou spíše podnětným zdrojem pro formulování cílů, některé poukazují na podmínky, zásady, jež jsou důležité pro naplňování pedagogického záměru a v některých můžeme najít konkrétní návody, jak postupovat v procesu učení. Model posuzování jednotlivých teorií z pohledu několika úrovní, tzv. didaktické výstavby, uvádí **M Sýkora**,¹³ s odvoláním na další autory (např. L. V. Zankova). Jsou v něm rozlišovány následující úrovně didaktických modelů:

- **Rovina primárních didaktických principů** je tvořena základními teoretickými tezemi. Tyto teze mají povahu rámcového popisu určité filozofické, pedagogické či psychologické koncepce. Jsou orientačním vodítkem pro základní koncipování pedagogického procesu.

- **Rovina sekundárních didaktických principů** je charakterizována jako soubor pravidel (hypotéz), které mohou zdůvodnit, za jakých předpokladů a podmínek lze pedagogický proces ve školních podmínkách realizovat.

- **Rovina speciálně didaktických (metodologických) principů** představuje úplný souhrn návodů (principů, postupů, hypotéz) pro dílčí praktické kroky při realizování pedagogického procesu).

Jednoznačné definování konkrétního přínosu uvedených teorií vzdělávání v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje je i podle tohoto modelu více méně problematické. Rámcově bychom mohli konstatovat, že v rovině primárních didaktických cílů jsou charakterizovány spiritualistické teorie vzdělávání, na druhé straně rovinu speciálně didaktických (metodologických) principů naplňují např. Kolbův cyklus

zkušenostního učení, Galperinova teorie utváření rozumových operací či teorie kooperativního učení a vyučování. Na mnoho teorií lze pohlížet z různých úhlů pohledu a jednoznačné zařazení by z hlediska plnohodnotné využitelnosti v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje mohlo být spíše zavádějící. Nicméně i přes problematičnost jednoznačného kategorizování popsaných teorií může být uvedený model posuzování teorií zajímavým vodítkem pro vystižení podstaty, přínosu a možností nabízených teorií, které se vlivem výzkumů, pedagogické praxe a současných vzdělávacích záměrů stále vyvíjejí.

2.1.2 Systémy osobnostního a sociálního rozvoje jako teoreticko-výchovná východiska pro pedagogický proces se zaměřením na kultivaci osobnosti jedince

Pedagogický proces osobnostního a sociálního rozvoje se ve školní praxi uskutečňuje v kontextu výchovných aspektů (viz kapitola 1.1). Za výchovné systémy osobnostního a sociálního rozvoje lze považovat teoretické koncepce postihující výchovně-didaktickou podstatu rozvoje osobnosti jedince. Svým pojetím jsou inspirací pro pedagogický proces, a to převážně ve specifikování vzdělávacích okruhů, cílů a následně ve volbě metod, organizačních forem a způsobů evaluace. Za významný prvek vztahující se k výchovnému pojetí pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje je možné považovat skutečnost, že každý systém reprezentuje určitou oblast výchovného záměru, jež většinou vychází z aktuálních společenských změn a potřeb. **J. Valenta**¹⁴ uvádí výčet systémů osobnostního a sociálního rozvoje, které lze v současném pojetí osobnostní kultivace jedince považovat za důležité, např. dramatická výchova, osobnostní a sociální výchova, sociálně psychologický výcvik, aj. Některé z nich se pokusíme ve stručnosti blíže charakterizovat.

Povahu zastřešujícího, univerzálního systému osobnostního a sociálního rozvoje má **osobnostní a sociální výchova**. Osobnostní a sociální výchova je obsažena v průřezových tématech Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy a Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia (viz podkapitola 1.3). Tento systém se zaměřuje na celkový rozvoj osobnosti jedince ve všech jeho oblastech individuálního a společenského života. **J. Valenta** přímo uvádí, že „*Specifickou osobnostní a sociální výchovy je, že se učivem stává sám žák, stává se jím konkrétní žákovská skupina a stávají se jím více či méně běžné situace každodenního života.*“¹⁵ **J. Valenta** v dalších definicích konkretizuje osobnostní a sociální výchovu. Píše, že se jedná „*o praktickou disciplínu zabývající se rozvojem klíčových životních dovedností či životních kompetencí...jejím smyslem je pomáhat každému žákovi hledat vlastní*

cestu k životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu.“¹⁶ Můžeme říci, že obsahem osobnostní a sociální výchovy jsou témata, která se přímo dotýkají celé osobnosti žáka, tzn. osobnostního rozvoje (rozvoj schopností poznávání, seberegulace a sebeorganizace, psychohygienu, kreativita), sociálního rozvoje (poznávání lidí, mezilidské vztahy, komunikace, kooperace a kompetice), morálního rozvoje (řešení problémů a rozhodovací dovednosti, hodnoty, postoje a praktická etika). Svým obsahovým pojetím naplňuje všechna témata pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje: k sobě, k druhým, k hodnotám a existenci člověka. Širokému pojetí osobnostní a sociální výchovy v rozvoji osobnosti jedince nasvědčuje i různorodá škála metod, her, cvičení a učebních forem používaných v pedagogické praxi jako jsou např.: aktivizující – zkušenostní metody, psací metody, relaxační metody, problémové metody, kooperativní učební situace, modelové situace, rolové a simulační hry aj. Z výčtu obsahového zaměření a možností využívaných metod a dalších didaktických prostředků je osobnostní a sociální výchova systém, který záměrným výchovným způsobem proniká do mnoha vzdělávacích oblastí rámcových vzdělávacích programů (např. Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a zdraví, Člověk a svět práce aj.) a běžných pedagogických situacích založených na interakcích jednak mezi žáky navzájem, jednak mezi učiteli a žáky.

Mezi další významné systémy pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje patří **dramatická výchova**. Tento systém je obsažen v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání v podobě doplňujícího vzdělávacího oboru. Uplatnění divadla a dramatu ve výchově a vzdělávání sahá do období středověku, kdy bylo těchto forem výuky nejčastěji využíváno při učení latiny. Školní divadlo od začátku své historie zároveň plnilo i roli výchovně – estetickou. Hráli se nejrůznější hry s historickou tematikou, ale vedle toho i antické a římské komedie upravené pro potřeby výchovných záměrů té doby. V pojetí humanistů plní školské divadelní hry čtyři úkoly: cvičit paměť, zdokonalit v latině, naučit dobrému vystupování a vychovávat k mravnosti. Mimořádný význam pro vývoj školního divadla mají práce J. A. Komenského. Mezi jeho nejvýznamnější díla patří dramatické zpracování Brány jazyků pod názvem *Schola ludus*. **E. Machková** uvádí, že Komenský ve výchově kategoricky odmítá divadlo „řemeslné“ (divadlo umělecké) a byl zřejmě první, kdo odlišil divadlo pedagogického prostředku – umělecký druh od školní hry. Novodobé pojetí dramatické výchovy je spojeno se jménem Winifred Wardové, která byla roku 1924 zakladatelkou „hnutí tvořivé dramatiky“, jež bylo reakcí na celosvětové změny v chápání vztahu dítěte a školy, dítěte a dramatických činností. V současné době spočívá význam dramatické výchovy dle mnohých autorů (např. S. Kořátková, 1998; E. Machková, 1998;

2007; J. Valenta 1999; R. Marušák, O. Králová, V. Rodriguezová, 2008; aj.) v tom, že se jedná o „učení zkušenostní, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaním sociálních vztahů a dějů, přesahující aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založeno na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci. Je to proces, který může, ale nemusí vyústit v produkt – představení. Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky dramatické.“¹⁷ Z této definice je patrné, že dramatická výchova je založena na vzájemném jednání mezi účastníky a z něho plynoucím ději. Děj má povahu *dramatického jednání*, jež vyžaduje vysokou aktivitu účastníků, jejich osobní zaujatost a angažovanost na nějakém dění, ale i očekávání plynoucí z konfliktu, zápletky či obtíže, kterou je třeba rozřešit či překonat. Dramatické jednání se odehrává v prostředí fikce, tj. v prostředí smlouvaného fiktivního světa, jenž je tvořen skutečnými osobami nebo věcmi.

E. Machková fikci v dramatické výchově vysvětluje slovy: „*Je to představování, dělání jako, jako kdyby, modelování komunikace materiálu komunikace samé, pokus nebo model „v životní velikosti.“*¹⁸ Dějově dramatické jednání ve fiktivním světě ztvárňují účastníci v podobě *hry v roli*, tj. postup, při němž se člověk stává někým jiným nebo něčím jiným, vstupuje do pozice někoho jiného. Rolová hra má v dramatické výchově mnoho podob. Mnozí autoři (např. J. Valenta, 1997, 2008; E. Machková, 1998, 1999; R. Marušák, O. Králová, V. Rodriguezová, 2008; aj.) rozlišují rolovou hru dle různých aspektů – specifických znaků. V plné rolové hře hráč mluví i tělesně koná, ale dle uvedených autorů může mít rolová hra i limity: omezeno může být slovo (pantomimické aktivity), změněno tempo (zpomalená hra), omezen může být pohyb až do pohybu nulového v případě živých obrazů (i v nich jsou hráči v určité roli, ale nehýbají se; je to obraz, zastavený čas), rolová hra může být vztažena i k aktivitě pouze verbální (hráči píšou za postavu dopis, mluví za někoho jiného, nebo prezentují jako v rozhlasové hře jen hlasy). Stejně tak má hra v roli i několik stupňů – od simulace, kdy je hráč sám sebou, ale ve změněných, fiktivních okolnostech (tedy „já“ kdybych se dostal do situace, kdybych byl v situaci, kdyby se mi nebo kolem mě dělo), přes alteraci, kdy již hráč přebírá cosi z jiné postavy, ovšem bez bližšího určení, na základě jistých schémat (stává se např. blíže a individuálně neurčeným lékařem, otcem, námořníkem) až k charakterizaci, kdy hráč jedná za individuální, konkrétní, jedinečnou postavu.¹⁹ Dalším zásadním pojmem vztahující se k metodám dramatické výchovy je *improvizace*. Její význam spočívá v tom, že provází rolovou hru dětí v různé míře – může to být plná improvizace, kdy hráč jedná za sebe či postavu v jistých okolnostech zcela nepřipraveně, přes částečně

připravené improvizace až po propracované krátké dramatické tvary – etudy, v nichž je improvizace stále přítomna, ale omezena předcházející tvorbou etudy a přípravou hráčů na prezentaci.²⁰ Mezi metody dramatické výchovy patří ještě celá řada technik, her, cvičení, které rozvíjejí osobnostní a sociální vlastnosti jedince a zároveň mu umožňují proniknout do podstaty jednotlivých divadelních forem a žánrů. Široký význam dramatické výchovy v procesu osobnostního a sociálního rozvoje je nastíněn v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání v podobě následujících tematických celků učiva: základní předpoklady dramatického jednání (psychosomatické dovednosti, herní dovednosti, sociálně komunikační dovednosti), proces dramatické a inscenační tvorby (náměty a témata v dramatických situacích, typová postava, práce na postavě, dramatická situace, příběh, konflikt jako základ dramatické situace, inscenační prostředky a postupy, inscenační tvorba, komunikace s divákem), recepce a reflexe dramatického umění (základní stavební prvky dramatu, současná dramatická umění a média, základní divadelní druhy, základní dramatické žánry, vybrané etapy a typy světového a českého divadla, výrazné osobnosti české a světové dramatické tvorby).

Dalším systémem pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje je **sociálně psychologický výcvik**. Sociálně psychologický výcvik můžeme chápat jako systém metod a technik aplikované sociální psychologie, který se v praxi využívá k ovlivňování jednotlivců a skupin. Jeho jednoznačné vymezení není v odborné literatuře jednotné. Na to poukazuje **J. Valenta**, když píše „v dostupné literatuře nenacházíme jednoznačné vymezení systému kratší definice. Většinou je systém implicitně definován na pozadí širších výkladů a jeho funkcích a metodách.“ Uvedený autor poukazuje na možné další názvy, které mohu v širším pojetí specifikovat sociálně psychologický výcvik jako je např.: „*aktivní sociální učení (hledisko vnitřního procesů učení), interakční pedagogika (hledisko metodického principu a zohlednění vnějšího zásahu), intervenční metody sociální psychologie (hledisko průniku do určitých struktur osobnosti a chování a hledisko proměny a prostředku), trénink sociálního chování (hledisko typu opatření a cíle) atd.*“²¹ Z pohledu cílů, metod a obsahu lze sociálně psychologický výcvik definovat tak, že se jedná o systém, který je založený na osobní prožitkové zkušenosti, ale zároveň je propojený s teoretickými poznatky. Jeho účinnost souvisí s procesy sociálního učení, především s interiorizací a exteriorizací. Obsahem výcviku je zdokonalování sociálních dovedností, které se vztahují jak k sobě samému (např. sebepoznání a sebereflexe, rozpoznání a přiměřené pojmenování emocí, autenticita), tak k mezilidským vztahům (empatie, akceptace druhých, otevřené vyjadřování za sebe sama, naslouchání, pochopení stanoviska druhého člověka, tolerování odlišných

pohledů, poznávání druhých, mezilidská komunikace, zvládání konfliktů atd.). Sociálně psychologický výcvik vznikl na konci 1. poloviny 20. století jako reakce na nedostatečnou způsobilost člověka v oblasti sociálních dovedností. **S. Hermochová a D. Vaněková**²² uvádějí, že sociálně psychologický výcvik vychází z myšlenky, že sociální dovednosti lze získat a cvičit jen v rámci skupinového výcviku. Byly proto organizovány programy zaměřené na rozvoj jedince, na odhalení kapacit, které neměl kde rozvinout. Tyto skupiny, které se označovaly jako T-skupiny, vznikaly v podstatě jako laboratorní výcviková metoda, jako propojení výzkumu s aplikací. Byly jedou z forem, jak názorně ukázat a tím také naučit tomu, co probíhá ve skupině. Smyslem výcviků nebylo zaměřovat se u svých členů na analýzu minulých zážitků (např. zážitky z dětství), ale analyzovat aktuální chování podle pravidel „zde a nyní“. T-skupiny se rozšířily do nejrůznějších oblastí společenské praxe (průmysl, výchova, sociální služby atd.). Jejich cílem bylo zvyšovat sociální kompetence účastníků i efektivitu skupiny. Cíle T-skupiny byly formulovány jako cíle edukativní, nikoli terapeutické. Smyslem bylo dovědět se prostřednictvím vlastních zážitků ve skupině více o sobě samém i o tom, jak se ve skupině chovají druzí a jak toto vlastní a cizí chování ovlivňuje skupinovou dynamiku. Lektor skupiny vedl účastníky k tomu, aby se naučili učit z vlastní zkušenosti svého vlivu na skupinové dění. Výcvikových skupin rychle přibývalo a začaly se postupně diferencovat nové skupiny, které kladly méně důraz na skupinovou dynamiku a více zdůrazňovaly „já.“ Tento směr byl zachycen především existenciálními a humanistickými psychology. Pod jejich vlivem vzniklo relativně samostatné hnutí skupin setkání – encounterových skupin. Skupiny setkání se vydělily z hnutí T – skupin tím, že více akcentovaly klinický aspekt a více se koncentrovaly na jedince. Specifickým znakem skupin setkání bylo, že většinou nečinily rozdíl mezi osobním růstem a psychoterapií. Cílem byl rozvoj sebeuvědomění jedince, usnadnění osobního rozvoje a seberealizace. Skupiny setkání užívaly široké palety metod, různých forem relaxace, prohloubení sebeuvědomění, zkoumání snů a fantazií, neverbálních aktivit, tance, fyzického kontaktu a meditací. Z celkového pohledu můžeme říci, že všechny typy sociálně psychologického výcviku mají následující základní charakteristiky:

- jde o minimalizovaný model společnosti;
- pracuje se v nich se skupinovými procesy;
- jde o intenzivní, záměrně navozený proces učení;
- probíhající proces učení je podporován atmosférou psychologického bezpečí;
- je zvýrazněna role členů skupiny oproti roli lektora.

V současné době jsou sociálně psychologický výcviky hojně využívány nejen v oblasti sociálně-psychologického poradenství, managementu, ale i v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje realizovaného na ZŠ a SŠ. Nasvědčuje tomu skutečnost, že od 90. let 20. století se vydává mnoho publikací a metodických materiálů (např. E. Bakalář, 1987, 1995, 1998; S. Hermochová, 1994, 2003, 2004, 2005; R. Portmannová, 1999; J. Valenta, 1999; S. a H. Hoppeovi, 2001; Z. Šimonovský, B. Šimonovská, 2005; M. Zelinová, 2007; aj.), ve kterých jsou obsaženy návody pro práci s aktivitami, které mají charakter sociálně psychologických metod využitelných jak ve výchovné práci s dětmi, tak i s dospívajícími.

Mezi často uváděné systémy osobnostního a sociálního rozvoje patří **zážitková pedagogika**. Jedná se o výchovně – vzdělávací systém, v němž je kladen důraz na zážitek účastníků vyvolaný zážitkovou akcí (různými metodami, technikami, hrami apod. využívanými v neobvyklém prostředí), a jehož přínosem je získání nových životních zkušeností, v běžném – stereotypním životě obtížně získatelných. Za zážitek lze ve vztahu k tomuto systému osobnostního a sociálního rozvoje považovat každý psychický jev, který jedinec prožívá (emotivně uvědomuje) prostřednictvím vnímání, představování, myšlení a je vnitřním subjektivním zdrojem osobní zkušenosti. Mnozí autoři uvádějí (např. M. Važanský, 1995; J. Neuman, 2000; I. Jirásek, 2004; D. Franc, D. Zounková, A. Martin, 2007; R. Pelánek, 2008; aj.), že základem zážitkové pedagogiky je vlastní aktivita jedince, prostřednictvím které získává zážitky. Čím víc vlastní energie musí účastník vynaložit, tím je zážitek intenzivnější, zapamatovatelnější a využitelnější pro výuku. Z tohoto důvodu jsou častými prostředky zážitkových akcí pobyty v přírodě, neobvyklé náročné životní situace vyžadující fyzické a psychické úsilí, dramaturgicky inscenované situace – tématické hry na něco zasazené do kontextu specifického sociálního prostředí a doby apod. Za obecné cíle zážitkové pedagogiky jsou nejčastěji považovány následující okruhy:

- sebepoznání, vytržení ze stereotypu, zamyšlení se nad tím, jak mě vidí druzí;
- rozvoj sociálních dovedností (komunikace, spolupráce, vedení lidí, tolerance);
- rozvoj tvořivosti, fantazie, představivosti;
- rozvoj fyzické kondice, obratnosti;
- pobyt v přírodě, kontakt s přírodou, poznávání přírody, apod.;

Široký záběr obsahových oblastí vede často k nejednotné terminologii označující název tohoto systému osobnostního a sociálního rozvoje. Vedle zážitkové pedagogiky se jako ekvivalent k tomuto pojmu používají termíny: „prožitková pedagogika“, „učení zážitkem“,

„výchova zážitkem,“ „výchova prožitkem,“ „výchova dobrodružstvím“ apod. **I. Jirásek**²³ uvádí, že uvedená terminologická nejednotnost souvisí i s pokusy o překlady obdobných směrů pěstovaných v zahraničí, např. v anglickém jazykovém prostředí „experiential education,“ „outdoor education,“ „adventure education,“ aj., v německém jazykovém prostředí např. „Erlebnispädagogik“ aj. Principy zážitkové pedagogiky jsou v současné době velmi rozšířené a využívány mnohými organizacemi, které realizují široké spektrum různých druhů programů jak pro děti, tak i pro dospělé. Mezi tyto organizace patří např.: Prázdninová škola Lipnice, Instruktoři Brno, Užitečný život, Hnutí Brontosaurus, Skaut, aj. Strukturované zážitkové programy na ZŠ a SŠ jsou stále více zařazovány do výchovně-vzdělávacích projektů jako jsou např. seznamovací kurzy pro žáky nových ročníků, školy v přírodě, školní výlety, turistické a lyžařské kurzy, primární prevence sociálně patologických jevů apod.

Dalším hojně využívaným systémem osobnostního a sociálního rozvoje v současném pojetí výchovy a vzdělávání lze považovat **globální výchovu**. Globální výchova jako výchovně – vzdělávací směr, vzniká v 80. letech 20. století při univerzitě v Yorku. Mnohými autory (např. G. Pike, D. Selby, 1994, 2000; H. Horká, 2000; J. Skalková, 2004; R. Švestková, 2006; aj.) je chápána jako ucelený systém, který propojuje reflexi globálních problémů Země (planetární vědomí), paidocentrismus (důraz na centrální postavení dítěte ve vzdělávacím procesu) a systémovou teorii (důraz na vztahy mezi prvky). Toto propojení se promítá do čtyř dimenzí, ve kterých jsou vystiženy hlavní znalosti, dovednosti a postoje, jež si žáci mají v průběhu vzdělávacího procesu osvojit:

- *Prostorová dimenze:* Rozvíjí porozumění světu v jeho provázanosti a pochopení vzájemné závislosti (v kontrastu k atomistickému vnímání světa a lineárnímu myšlení). Provázanost světa je spatřována v rovině lokální a globální, mezilidských vztahů, různých vědních oborů atd. S tím úzce souvisí prožívání pocitů solidarity.
- *Dimenze problémů:* zahrnuje porozumění globálním, lokálním a osobním problémům, žáků, jejich vývoji a vzájemné spojitosti. Učí reflexi různých úhlů pohledu na dané problémy, včetně svého vlastního, a jejich respektování.
- *Časové dimenze:* pomáhá uvědomit si spojitosti minulosti, přítomnosti a budoucnosti – ve světovém dění i vlastním životě. Zaměřuje se na předvídání a tvořivé plánování budoucnosti.
- *Vnitřní dimenze:* jedná se o znalosti, dovednosti a postoje potřebné k tomu, aby se žáci vydali na cestu celoživotního osobního růstu a naplňovali tak odpovědnost vůči sobě a svému okolí (světu). Je přitom důležité rozvíjení jejich sebedůvěry, sebezpoznání

a vlastní identity, opravdovosti, cílevědomosti a uvědomění si důležitosti všestranného rozvoje osobnosti.

Výše popsané dimenze jsou v základních rysech zakomponovány do průřezového tématu Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia. Mezi typické prostředky, jež jsou v rámci globální výchovy používány, patří dle autorů (např. G. Pike, D. Selby, 1994, 2000; R. Švestková, 2006; aj.) různé diskusní techniky, simulační hry, hry s rolemi, kritické čtení textu a další. Ve spojitosti s osobnostním růstem jedince, tzn. s dříve popsanou „vnitřní dimenzí“, se často používají prostředky se zaměřením na kultivování smyslů a poznávání rytmu těla pomocí metod jako je jóga, tanec, meditace, dechová cvičení či různých dalších aktivit směřujících k pochopení vztahu mezi člověkem a přírodou.

Mezi systémy osobnostního a sociálního rozvoje lze zařadit **etickou výchovu**. Jedná se o systém, který se v poslední době dostává do středu pozornosti v řadě zemí. Jeho význam spočívá v reakci na devaluaci základních principů lidské společnosti projevující se ve zhoršujících se mezilidských vztazích a způsobu života jako je např. nadměrná sobeckost, egoismus, požívačnost, konzumu bez hranic apod. Z důvodu oslabení vlivu rodiny a dalších tradičních organizací (např. církve, občanských spolků apod.) na současnou mládež vznikají na školách a mládežnických organizacích programy, které se snaží vykompenzovat deficit v oblasti mravní výchovy. Mezi první autory projektu etické prosociální výchovy patří profesor Robert Roche-Olivar z univerzity v Barceloně. V zámoří byl průkopníkem obdobného projektu - výchova charakteru - profesor Larry Nucci z Michiganské univerzity v Chicagu. Postupem doby - od 80. let 20.stol. - byly tyto projekty ověřovány v mnoha zemích a upravovány na specifické podmínky jejich kultur. Hlavním výchovným těžištěm těchto projektů je rozvoj schopnosti prosociálního, kooperativního chování a projevování citů druhým – rozvoj schopnosti empatie. Mezi hlavní okruhy etické výchovy patří:

- Komunikace (pozdrav, otázka, odpověď, poděkování, objasnění, omluva).
- Důstojnost lidské osoby (sebepoznávání, sebepřijetí, pozitivní hodnocení sebe – self-esteem, poznávání svých silných stránek).
- Pozitivní hodnocení druhých (pochvala, úcta k druhým, postoj k nemocným a ke starým lidem).
- Kreativita a iniciativa (řešení problémových úloh, rozvoj schopností tvořivosti).
- Vyjadřování vlastních citů a jejich usměrňování.

- Interpersonální a sociální empatie (vcítění do myšlenek, stanovisek a pocitů druhých nebo jiných sociálních skupin).
- Asertivita (zvládání agresivity a soutěživosti, sebeovládání, řešení konfliktů).
- Reálné zobrazené vzory (např. literární, mediální).
- Prosociální chování v oblasti vztahů (pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství).
- Empatie.
- Rodina a její role.
- Prosociální chování ve veřejném životě (solidarita, sociální problémy, ochrana přírody a její etické aspekty).
- Sociální kritika (občanská neposlušnost, násilí).
- Komplexní prosociálnost.

Mezi aplikační témata patří: vztah v rodině, sexuální etika, etické otázky ekologie, vztah k ekonomickým hodnotám, vztah k práci, vztah k náboženství, vztah k lidem odlišných názorů, vztah k médiím aj. V České republice je etická výchova prezentována, tzn. osvětově i metodicky podporována, občanským sdružením Etické fórum, jehož začátky sahají do roku 1999. Na základních a středních školách se na doporučení autorů metodických materiálů (např. M. Nováková, Z. Vyvozilová, 2005; L. Lencz; aj) zavádí do školních vzdělávacích programů, buď přímo jako samostatný doplňující vzdělávací obor, předmět nebo prostřednictvím stávajících průřezových témat, především Osobnostní a sociální výchova. Etická výchova nemá své specifické metody a formy. Využívá didaktických prostředků, které jsou charakteristické i pro jiné systémy osobnostního a sociálního rozvoje a jejichž cílem je naplnění čtyř fází pedagogického procesu: *senzibility* (žák pochopí smysl, význam určité skutečnosti, tématu, o kterém se hovoří), *hodnotové reflexe* (žák zevšeobecní, vyvodí podstatné znaky jednotlivých jevů daného tématu), *nácviku ve třídě* (žák experimentuje s určitým druhem chování, nácvikem si osvojuje nové dovednosti), *reálné zkušenosti* (žák využívá nově osvojených dovedností v reálném životě – transfer do běžných životních podmínek).

Nedílnou součástí systémů osobnostního a sociálního rozvoje je z pohledu současných celospolečenských požadavků **multikulturní výchova**. Její důležitost ve výchově k toleranci a neodmítání národnostních menšin je vyzdvížena v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy a Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia ve formě průřezových témat. Obecným cílem tohoto systému z pohledu osobnostního a sociálního rozvoje je naučit

žáky přijímat a navazovat plnohodnotné interakce mezi skupinami lidí s odlišnými sociálními a kulturními znaky. Tento záměr se prolíná do témat jako je např. porozumění a chápání individuálních odlišností mezi lidmi; poznávání a respektování kultur druhých; uvědomování si své vlastní kulturní identity; rozvoj sociálních dovedností pro harmonický vztah s lidmi z rozdílných etnik; způsoby aktivního potírání projevů amorality, intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu aj. Pro naplňování jednotlivých témat se používá celá škála didaktických metod vycházejících z principů aktivního sociálního učení. Multikulturní výchova je v České republice podporována mnohými organizacemi (např. Nadace tolerance, Člověk v tísni, HOST – Hnutí občanské solidarity a tolerance, Nadace Nová škola aj.), které se zabývají jejím obsahovým i metodickým pojetím.

Našli bychom celou řadu dalších pedagogických směrů, výchovně-vzdělávacích systémů, využívaných v současné pedagogické praxi, jež z pohledu jejich cílů, obsahů a metod mohou být inspirativním vodítkem pro koncipování pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje. Mezi tyto systémy dále patří např. **artefiletika** (J. Slavík 1997, 2001, 2004; artefiletickou koncepci staví na uplatnění zvláštního zřetele k osobním zkušenostem žáků a na heuristicky pojatém vzdělávání. Dle uvedeného autora je metodicky založena na psychodidaktickém využití dvou navzájem spjatých aktivit: a) exprese – výrazového tvůrčího projevu, b) reflexe – náhledu na to, co bylo zažito a vytvořeno.), **estetická výchova** (dle K. Brücknerové 2007, 2008; kultivující schopnosti estetického prožitku skrze: reflektování krásy a umění; vzdělávání v kontextech, tématech a vývoji umění; rozvoj schopnosti komunikovat s artefaktem; vlastní umělecké tvorby), **výchova ke zdravému životnímu stylu** (zaměřuje se na rozvoj životního stylu, který posiluje aktivní přístup jedince ke všem složkám bio-psycho-sociálního zdraví), **ekologická výchova** (směřuje jedince k porozumění komplexnosti vztahů člověka a životního prostředí a rozvíjí v jedinci postoje k ochraně životního prostředí), **výchova k občanství a demokracii** (podněcuje rozvoj jedince ke zvnitřnění hodnot vztahujících se k pojmům: spravedlnost, tolerance a odpovědnost, lidská práva, demokratická společnost apod.) aj. Jednotlivé systémy se často co do obsahu a metod vzájemně prolínají, nelze je od sebe v některých aspektech jednoznačně odlišit, např. autoři koncepce etické výchovy uvádějí, že „*etická výchova zcela odpovídá průřezovému tématu „osobnostní a sociální výchova“ ...*“²⁴ Závěrem můžeme říci, že společným jmenovatelem všech popisovaných výchovně-vzdělávacích systémů je kultivace osobnosti, která je ale realizována ve větší či menší míře v kontextu specifického výchovného pojetí, jež je charakteristické pro daný systém.

2.2 Vymezení a třídění metod a organizačních forem využívaných v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje

V této podkapitole se zaměříme na vymezení a třídění metod a organizačních forem využívaných v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje. Pokusíme se najít odpověď na následující otázky: *Které metody a organizační formy jsou využívány v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje? Jaké jsou jejich základní znaky? Podle jakých kritérií lze metody a organizační formy třídit?*

2.2.1 Základní vymezení a třídění metod využívaných v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje

Jedním z podstatných a nepostradatelných didaktických atributů každého pedagogického procesu je vyučovací metoda. V nejobecnější rovině bychom mohli metodu vymežit na základě jejího původu v řeckém slově „*methodos*,“ což znamená cestu, postup. Na základě tohoto odvození lze metodu chápat jako cestu, postup, jež se používá k dosažení stanovených cílů. V pojetí pedagogického procesu se jedná o didaktické postupy vedoucí k naplnění výukových cílů, ať už kognitivní, postojoyé či senzomotorické povahy. Z pohledu role učitele (pedagoga-lektora) a žáka (studenta, frekventanta) vymezuje metodu **V. Švec**,²⁵ jako koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáka, který je zaměřen na dosažení učitelem stanovených a žáky akceptovaných výukových cílů. Z obdobného pohledu nabízí podrobnou definici vyučovací metody **J. Valenta**, když uvádí: „*Metoda výchovy a vyučování je určitý způsob činnosti, kterým se žáci zmocňují v průběhu edukační akce určitého učiva tak, že u nich (ideálně) nastává učení a z něj vyplývající osvojení učiva; spojitě s tím tvoří jev zvaný „metoda,“ též činnost učitele, kterým je žákova činnost, respektive žákovo učení navozováno a řízeno; tyto činnosti žáka i učitele tvoří (ideálně) společný celek, jímž je naplňován výchovný a vzdělávací cíl.*“²⁶ V uvedených definicích je vystihnuta skutečnost, že vyučovací metody, jako prostředky dosahování výukových cílů, jsou klíčovými didaktickými nástroji výukové činnosti pedagoga-lektora (vybírání metod a jejich prostřednictvím zprostředkovává učivo žákům) a učební činnosti žáka (prostřednictvím učitelem nabízených metod nebo metod dle vlastního výběru si cílevědomým jednáním osvojuje učivo). Z této skutečnosti vyplývá, že pedagog – lektor

při volbě vyučovacích metod musí zohlednit všechny vzdělávací možnosti a individuální potřeby žáků tak, aby zvolené vyučovací metody nebyly kontraproduktivní a nebránily osobnostnímu rozvoji účastníků vzdělávacích programů. V odborných publikacích (např. L. Mojžíšek, 1975; Z. Kalous, O. Obst, 2002; J. Maňák, V. Švec, 2003; O. Šimoník, 2003; T. Kotrba, L. Lacina, 2007; A. Vališová, 2007; aj.) najdeme celou řadu klasifikací vyučovacích metod dle různých hledisek. Ucelený přehled klasifikací metod nabízí **J. Skalková**,²⁷ a to z následujících hledisek: z hlediska poznání a typů poznatků – aspekt didaktický (metody slovní, názorně demonstrační a praktické); z hlediska aktivity a samostatnosti žáků – aspekt psychologický (metody sdělovací, samostatné práce žáků, metody badatelské, výzkumné a problémové); z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický (postup srovnávací, induktivní, deduktivní, analyticko-syntetický); z hlediska fází výchovně vzdělávacího procesu – aspekt procesuální (metody motivační, expoziční, fixační, diagnostické, aplikační); z hlediska výukových forem a prostředků – aspekt organizační (kombinace metod s vyučovacími formami, kombinace metod s vyučovacími pomůckami); z hlediska aktivity žáků – aspekt interaktivní (metody diskusní, situační, inscenační). Z důvodu obsahové šíře a didaktické náročnosti pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje se k naplňování výukových cílů využívá různých metod. Pro přímý, záměrný osobnostní rozvoj jedinců mají však klíčový význam metody, které jsou založeny na vlastní aktivitě žáků. Tyto metody bývají často označovány jako aktivizující (např. J. Maňák, V. Švec, 2003; T. Kotrba, L. Lacina, 2007; aj.). **J. Janovcová, J. Průcha, J. Koudela** aktivizující metody vymezují jako „*postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů.*“²⁸ Zmiňovaní autoři vidí přednost aktivizujících metod v tom, že podněcují myšlenkovou a charakterovou samostatnost, zodpovědnost a tvořivost žáků. Aktivizující metody ve zvýšené míře poskytují žákům něco víc než jen odborné informace. Počítají i se zájmem žáků, vycházejí vstříc individuálním učebním stylům jednotlivých žáků při respektování úrovně jejich kognitivního a emocionálního rozvoje, dávají žákům příležitost zčásti ovlivňovat konkrétní cíle výuky, využívat možností individuálního učení, zapojovat se do kooperativního učení a spolupráce atd. Za aktivizující metody se nejčastěji považují: metody diskusní, metody heuristické, řešení problémů, metody situační, metody inscenační, didaktické hry. Pro úplné vystižení jejich podstaty a přínosu pro pedagogický proces osobnostního a sociálního rozvoje je podrobným způsobem charakterizujeme v příloze č. 2.

Aktivizující výukové metody můžeme považovat za základní vodítko – cestu k dosahování stanovených cílů, které se vztahují k rozvoji osobnostních a sociálních předpokladů. Ve školní praxi lze využívat mnoho variant pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje jež s sebou nesou různé specifické rozdílnosti vyžadující propracovanější a konkretizovanější podobu využívaných metod. Za nejpropracovanější a za velmi konkrétní formu aktivizujících metod jsou často uváděny *techniky*. V některých publikacích (viz J. Neuman, 1998; S. Hermochová, 1994; 2004; J. Valenta 2008; aj.) se můžeme setkat i s jinými synonymními pojmy vyjadřujícími podrobnější postupy dosahování stanovených cílů jako jsou např. *aktivita, cvičení, herní situace apod.* **J. Valenta** charakterizuje techniku v obecné rovině tak, že se jedná o „*typ metody vyžadující, aby učící se člověk prakticky a osobně jednal.*“²⁹ Ve vztahu k dramatické výchově tentýž autor v rámci podrobnějšího vymezení techniky uvádí její následující charakteristiky:

- „*Technika je konkretizace metody, respektive operacionalizace metody...*“
- „*Technika bývá vnímána jako postup limitovaný z hlediska šíře záběru (technikou se naplňuje jeden konkrétní cíl a učí se jedna konkrétní část či jeden prvek učiva, např. určitá dovednost – postup apod.)...*“
- „*Technika může mít v některých případech rys přesné rozpracovanosti co do jednotlivých kroků, někdy i jisté mechaničnosti, exaktní strukturovanosti – může někdy splývat se cvičením... Ale v některých případech může mít charakter nestrukturovaného postupu.*“³⁰

Z pohledu sociálně psychologického výcviku můžeme techniku vymezit jako postup, který není do detailu dotvořen, ale je dopracován podle konkrétní situace, požadavků a potřeb účastníků výcviku. Mnohé techniky mají různé použití podle toho, na co se při jejich aplikaci klade důraz. Každá technika má své možnosti, přínosy, ale také svá rizika.³¹ Tato definice obsahuje charakteristiky, které vystihují aplikovatelnost techniky ve všech výchovných systémech pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje.

Z výše uvedených definic a charakteristik je patrné, že v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje lze technikou, v porovnání s aktivizujícími vyučovacími metodami, rozumět specifičtější návod, postup, jenž má detailnější či rámcovou povahu a jenž vyžaduje aktivní a tvořivý přístup žáka při dosahování konkrétního stanoveného didaktického cíle.

Jedním z dalších základních rysů technik využívaných v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje je přesná metodická struktura v jejich aplikování ve výchovných a vzdělávacích programech škol. Na základě odborné literatury (viz

S. Hermochová, 1982, 1988, 1994; J. Neuman, 1999; J. Valenta, 2000, 2006; R. Komárková, I. Slaměník, J. Výrost, 2001; M. Svoboda, 2004; R. Pelánek, 2008; aj.) ji můžeme vyjádřit následujícím způsobem:

Cíl (zaměření techniky) ⇒ Instrukce ⇒ Akce (průběh techniky) ⇒ Reflexe

Uvedený model, jež schematicky a výstižně formuluje **J. Valenta**,³² vystihuje základní metodickou posloupnost realizace technik používaných v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje. Tento model je dalšími autory (např. tým lektorů občanského sdružení Projekt Odyssea) rozšířen o další aspekty metodické struktury realizace výukových technik. Např. **M. Dubec**³³ ve vztahu k technikám osobnostní a sociální výchovy uvádí následující didaktický cyklus (model):

Cíl (zaměření techniky) ⇒ Motivace ⇒ Instrukce ⇒ Akce (průběh techniky) ⇒ Reflexe ⇒ Evaluace

Z hlediska efektivního využívání technik je důležité tyto modely v pedagogické praxi zakomponovat do běžných metodických postupů týkajících se přípravy aktivizujících vyučovacích metod, především didaktických her, a do výuky. **J. Maňák**³⁴ nabízí následující postup:

- a) **vytyčení cílů hry** (kognitivních, sociálních, emocionálních, ujasnění důvodů pro volbu konkrétní hry);
- b) **diagnóza připravenosti žáků** (potřebné vědomosti, dovednosti, zkušenosti, přiměřená náročnost hry);
- c) **ujasnění pravidel hry** (jejich znalost žáky, jejich upevnění, event. jejich obměny);
- d) **vymezení úlohy vedoucího hry** (řízení, hodnocení, apod.)
- e) **stanovení způsobu hodnocení** (diskuse, otázky subjektivity);
- f) **zajištění vhodného místa** (uspořádání místnosti, úprava terénu);
- g) **příprava pomůcek, materiálu, rekvizit** (možnosti improvizace, vlastní výroba);
- h) **určení časového limitu hry** (rozvrh průběhu hry, časové možnosti účastníků);
- i) **promyšlení případných variant** (možné modifikace, iniciativa žáků, rušivé zásahy).

V rámci podrobnější metodické charakteristiky technik využívané v pedagogickém procesu osobnostního sociálního rozvoje popíšeme jednotlivé složky modelů. Budeme vycházet ze základní struktury realizace technik: cíl, instrukce, akce a reflexe.

Cíl (zaměření techniky)

Výběr a následně cíl – zaměření techniky se odvozuje od obecných témat pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje: k sobě, k druhým, k hodnotám, existenci člověka (viz podkapitola 1.1).

Na začátku realizace každé techniky je důležité si položit následující otázky: *Co technikou sledujeme? Čeho chceme prostřednictvím techniky dosáhnout? Jaký přínos bude mít technika pro účastníky a skupinu?*

Techniky pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje mohou mít univerzální charakter, co se cílů a zaměření týče. Jedna a ta samá technika se může využít pro více cílových témat, např. kreativita, komunikace, kooperace, způsoby řešení interpersonálních konfliktů, prosociální chování vůči druhým apod. Z tohoto důvodu si pedagog-lektor musí přesně vymezit, na jakou cílovou oblast se při práci s technikou zaměří. Podrobné vymezení cílů – zaměření techniky výrazně ovlivňuje další složky metodické struktury v realizaci techniky, a to především instrukci a reflexi.

Instrukce

Instrukce je soubor různých pravidel a informací o podmínkách realizace techniky využívané v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje. **J. Neuman**³⁵ zdůrazňuje, že instrukce má být promyšlená, u složitějších technik dokonce napsaná. Její výklad by měl být stručný a jasný. Instrukce by se neměla v průběhu realizace techniky bez vážných důvodů měnit. Můžeme se ale v průběhu realizace techniky dostat do situace, ve které je potřeba instrukci přizpůsobit aktuálním podmínkám.

V odborné literatuře a v metodických materiálech se vyskytuje mnoho dělení instrukcí. Např. **J. Valenta**³⁶ ve vztahu k metodám dramatické výchovy typologizuje instrukce následujícím způsobem: instrukce z hlediska činitele, který ji předkládá (instrukce učitelská, instrukce žákovská); instrukce z hlediska převažujícího typu právě prožívané skutečnosti (pro nehrovou skutečnost, pro hrovou skutečnost); instrukce z hlediska rámce, v němž ji činitel předkládá („za sebe“ – ve své reálné sociální roli nebo v roli postavy, ale z pozice člověka, který hru řídí...); instrukce z hlediska komunikačního kódu (verbální, nonverbální, paralingvistická, demonstrační); instrukce z hlediska zajištění základních prvků dramatické hry (obsahující specifické prvky dramatické výchovy – vlastního hraní role v situaci, např. vymezující okolnosti situace, jádro situace...apod.; obsahující prvky týkající se technického zabezpečení hry a jejího provozního zajištění); instrukce z „hlediska akčního rádiu“ – množství instruovaných osob (instrukce veřejná, instrukce soukromá); instrukce z hlediska

jejího časového vztahu k činnosti (instrukce předchází v čase činnosti, kterou instruuje, instrukce probíhá současně s činností, kterou instruuje). Další dělení instrukcí bývají většinou dle různých forem prezentace, užívaných pomůcek apod. Pro úplnost nabízíme ještě jedno dělení instrukcí využitelné v rámci technik pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje, a to z pohledu detailnosti jejich zpracování.³⁷

a) instrukce podrobná (detailně zpracovaná)

Jedná se o instrukci, která přesně popisuje podmínky, za kterých se má technika realizovat. Podrobná instrukce zajistí, že si účastníci nezjednoduší podmínky při realizaci techniky, čímž se docílí předpokládaného průběhu techniky a naplnění záměrů pedagoga-
lektora. Tato instrukce se často využívá u technik, které obsahují problémové úkoly. Problémové učení je charakteristické tím, že se jedná o konvergentní úkol s divergentním přístupem řešení. Striktně podrobně zadaná instrukce přesně vymezuje konvergentnost úkolů, ale zároveň neomezuje divergentní (tvořivý) přístup účastníků při jeho řešení.

Ukázka techniky s podrobnou instrukcí

Název techniky: Gordický uzel

Cíl - zaměření techniky: Prolamování „bariér“ mezi účastníky, hlubší stmelování skupiny, rozvoj kooperace a komunikace ve skupině

Instrukce:

Vytvořte kruh tak, abyste se dotýkali rameny. Předpažte levou paži a uchopte za ruku některého ze svých spoluhráčů. Pozor, nesmí to být váš soused zprava ani zleva. Totéž provedte pravou paží (je možno provést se zavřenýma očima). Nyní jste dokonale propleteni, vytvořili jste gordický uzel. Nečekejte na Alexandra Makedonského a snažte se rozmotat vlastními silami, aniž byste se pustili. Podaří-li se vám rozplést tuto změť končetin a těl a vytvořit jeden kruh (platí i postavení zády do středu kruhu), dokázali jste splnit tento těžký úkol.³⁸

Okruhy otázek pro reflexi:

Co jste prožívali při těsném kontaktu s druhými?

Jakou roli jste ve skupině v průběhu techniky zastávali, pasivní či aktivní?

Jak se vám dařilo ve skupině prosadit s potencionálními návrhy řešení?

Myslíte si, že všichni ve skupině spolupracovali? Jak tato spolupráce vypadala?

Jakým způsobem probíhala ve skupině komunikace při řešení zadaného úkolu?

Co vám tato technika přinesla nového, jaké zkušenosti, dovednosti, informace o sobě a druhých apod.?

b) instrukce základní

Jedná se o instrukci, která popisuje základní podmínky, za kterých se technika má realizovat. Účastníci prostřednictvím instrukce dostávají informace, které částečně nastiňují způsob jejich chování při výcvikové aktivitě, ale zároveň jim poskytují dostatečný prostor zvolit si svůj vlastní model chování při plnění zadaného úkolu. Základní instrukce se používají v technikách, v nichž je důležité vymezit ústřední podmínky průběhu herní situace,

a to tak, aby detailnější popis instrukce nesnižoval efektivitu techniky, v níž by si účastníci měli možnost sami určit možnosti svého jednání, reagování na podněty, způsoby vypořádávání se s překážkami apod.

Ukázka techniky se základní instrukcí

Název techniky: Upíři

Cíl - zaměření techniky: Hlubší stmelování skupiny, rozvoj komunikace a spolupráce ve skupině

Instrukce:

Lze si představit, že na naší planetě nastala dlouhá noc a rozmnožil se zvláštní druh upírů využívajících tmy k napadání lidských stvoření. Skupina hráčů se dostala do ztemnělé oblasti. Musí se zde pohybovat obezřetně, aby se nikoho upír nedotkl. To znamená, že všichni hráči mají zavázané oči a volně se pohybují v omezeném prostoru. Jednoho z hráčů vybere vedoucí dotykem a ten bude představovat upíra, který nevydává žádné zvuky.

Narazí-li na sebe dva hráči, kteří nejsou upíři, pak oba vydají srdcervoucí výkřik a pokračují ve svém pohybu dále. Narazí-li někdo na „upíra,“ pak se ozve jen jeho výkřik. Poznává, že je infikován, a stává se sám upírem. Upíři se pohybují pomalu a ostatní se jim snaží intuitivně vyhnout. Narazí-li na sebe dva upíři, tzn. že se neozve ani jeden výkřik, přiměně se oba opět na lidi. Hra by ideálně měla skončit tehdy, když všichni projdou přeměnou na upíra a pak se vzájemným dotykem změně v lidi. Toho nemusí každá skupina dosáhnout, proto se doporučuje realizovat techniku s určitým limitem.³⁹

Okruhy otázek pro reflexi:

Podle čeho jste se orientovali v herním prostoru?

V jaké roli jste se cítili lépe, v roli upíra nebo člověka?

Vyhýbali jste se kontaktům s druhými nebo naopak?

Co jste prožívali při těsném kontaktu s druhými?

Co vám tato technika přinesla nového, jaké zkušenosti, dovednosti, informace o sobě a druhých apod.?

c) instrukce rámcová (obecně zpracovaná)

Jedná se o instrukci, která jen rámcově popisuje podmínky, za kterých se má technika realizovat. Uvedená forma instrukce podněcuje účastníky k tvořivému a projektivnímu způsobu jednání v herních situacích. Tvořivý a projektivní model chování účastníků ve výcvikové situaci má přímý vliv na rozvoj jejich osobnostních a sociálních dovedností.

Ukázka techniky s rámcovou instrukcí

Název techniky: Metaforické sebepopisy

Cíl - zaměření techniky: Hlubší sebepoznání a poznání druhých

Instrukce:

Všichni napíší na lístky metaforu (hráčům je důležité objasnit, co je to metafora), která je podle jejich mínění nejlépe vystihuje. Podepsané lístky odevzdají pedagogovi-lektorovi, který postupně čte jednotlivé metafory, všechny v mužském rodě a pod čísly. Úkolem hráčů je zjistit, kdo se pod jakou metaforou skrývá a přiřadit k číslům jména.

Okruhy otázek pro reflexi:

Mají prezentované metafory něco společného?

Bylo pro vás obtížné vymyslet metaforický sebepopis a proč?

Podle čeho (jakého kritéria) jste metaforické sebepopisy tvořili (např. podle svých osobnostních vlastností, schopností, zájmů, sociálních rolí, aktuálních psychických stavů apod.)?

Koho ze skupiny jste podle metaforického sebepopisu poznali nejlépe a podle čeho?

Koho ze skupiny jste podle metaforického sebepopisu poznal nejobtížněji i a proč?

Co vám tato technika nového přinesla, jaké zkušenosti, dovednosti, informace o sobě a druhých apod.?

Instrukce bývá často první informací o technice, která je účastníkům uváděna. Způsob uvádění techniky musí reagovat na úroveň skupiny, ke které je promlouváno a která je vedena. **J. Neuman**⁴⁰ zdůrazňuje, že se jedná o důležitou fázi, jež rozhodne o potencionálním úspěchu techniky a vlivu na skupinu. Autor doporučuje, aby při výkladu pedagog-lektor zaujal příhodné místo, aby na každého viděl, a využil tak očního kontaktu s členy skupiny. Efektivita uvádění techniky se zvýší tím, když organizátoři vytvoří přitažlivou atmosféru plnou napětí a očekávání, např. vhodnou hudbou nebo vyzdobením prostředí.

Při uvádění instrukcí technik využívaných v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje v rámci strukturovaných projektů realizovaných na základních a středních školách je vhodné používat legendy, různé motivy nebo přehrávání dramatických výstupů. Čím živěji probíhá instrukce techniky, tím lépe se podaří upoutat pozornost účastníků. Důležitým krokem po prezentaci techniky je zadávání doplňujících otázek, které mají účastníkům napomoci ozřejmit nejdůležitější sekvence techniky a pedagogům-lektorům poskytnout zpětnou vazbu o tom, zda instrukce byla pro každého účastníka srozumitelná.

Akce (průběh techniky)

Pedagog-lektor může svým způsobem řízení výrazně ovlivnit průběh techniky, a to v pozitivním nebo negativním slova smyslu. Z odborné literatury je možné vyvodit (viz S. Hermochová, 1982, 1988, 1994; J. Neuman, 1998; J. Valenta, 2000, 2006; R. Komárková, I. Slaměník, J. Výrost, 2001; R. Pelánek, 2008; aj.) základní zásady organizování a řízení průběhu sociálně psychologické techniky.

V literatuře se uvádí, že v průběhu techniky je žádoucí, aby pedagog-lektor zastával aktivní roli. Např. v dynamičtějších technikách může povzbuzovat a vést účastníky k tvůrčímu chování při plnění výcvikových úkolů. Mezi důležité úkoly pedagoga-lektora patří systematické sledování průběhu techniky. Za nežádoucí se považuje zlehčování řešení a výkonu účastníků, a to i v situacích, které nabízejí jejich tvořivější a angažovanější přístup.

Často se stává, že průběh techniky se nevyvíjí podle představ organizátorů, i v tomto případě je vhodnější nechat rozehrané technice volný průběh a nezasahovat do děje. V případě neodkladné intervence je velmi důležité zvážit způsob udílení rad, protože i dobře míněná rada může být později vnímána jako zásah do autonomie skupiny. V průběhu techniky je občas nutné připomenout základní a důležitá pravidla, a to především u dětí mladšího školního věku, které v zápalu výukových aktivit často zapomínají na důležité body instrukce. Nastane-li velký chaos nebo hrozí-li nebezpečí zranění, považuje se za vhodné okamžitě aktivitu přerušit, zjistit příčiny vzniklé situace a případně začít znovu. Obecně platí, že každá technika nemusí skončit splněním úkolu. Někdy je dokonce práce s neúspěchem pro skupinu potřebná.

Reflexe

Reflexe je posledním a mnohdy nejobtížnějším metodickým krokem v realizaci technik využívaných v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje. Právě v řízené a záměrné reflexi spočívá rozdíl mezi technikou, která se uskutečňuje v rámci volnočasových aktivit, a technikou, která je součástí procesu záměrného rozvoje osobnostních a sociálních předpokladů.

J. Neuman⁴¹ uvádí, že v anglicky psaných odborných publikacích, v nichž byly postupy reflexe zpracovány, se setkáváme s termíny reflexion, reviewing, debriefing, processing a appraisal. Všechny vyjadřují proces zpracování údajů s přihlédnutím k tomu, co se už událo.

J. Neuman⁴² dále uvádí, že charakteristiku a funkci reflexe odvozujeme z průběhu zkušenostního učení. Po absolvování určité činnosti (např. techniky využívané v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje) se ohlížíme zpět, abychom hledali souvislosti mezi výsledkem akce a činností jednotlivců i celé skupiny. Srovnáváme své zkušenosti a prožitky s jinými členy skupiny. Zpřesňujeme jejich význam.

Na základě výše uvedených charakteristik a významu reflexe v technikách využívaných v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje se pokusíme o její definování.

Reflexi můžeme chápat jako záměrný a rámcově předem promyšlený interaktivní proces, při kterém dochází u jedince k rekapitulaci klíčových momentů v jeho chování a prožívání ve vztahu k cílům techniky. Účelem je, aby jedinec získal vhled do svých intrapersonálních a interpersonálních dovedností.

Námi uvedená definice nahlíží na reflexi jako na záměrný, předem promyšlený a řízený proces, v němž jedinec získává potřebný vhled do svých osobnostních a sociálních předpokladů. Další definici nabízí psychologický slovník: „*Reflexe je druh sebezpozorování, obracení myšlení do sebe, do vlastního vědomí a prožitků.*“⁴³ Tato definice upozorňuje na sebezpozorování jako na jednu z důležitých funkcí každé efektivně vedené reflexe. Jedním z nepostradatelných prostředků sebezpozorování a zároveň zdrojem pro získávání důležitých informací podněcující osobností a sociální rozvoj jedince je zpětná vazba. Otázkou je: *Co je to zpětná vazba a jaký význam má v reflexi technik pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje?*

S. Hermochová⁴⁴ zpětnou vazbu charakterizuje jako proces, ve kterém je podávána informace jiné osobě o tom, jak ji druzí vnímají, chápou a prožívají její chování. Stupeň a hloubka zpětné vazby závisí na stupni důvěry mezi členy skupiny. Autorky **E. Reitmayerová** a **V. Broumová** poukazují na skutečnost, že v technikách pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje by měla být zpětná vazba cílená, záměrná a předem promyšlená. Podle zmiňovaných autorek lze cílenou zpětnou vazbu považovat „*za proces, při němž skupina verbálně zpracovává zážitek z předcházející aktivity pod vedením instruktora, který určuje cíl a průběh zpětné vazby a má kontrolu i nad parametry aktivity samé.*“⁴⁵ Cílená zpětná vazba by měla vést k tomu, aby člověk lépe porozuměl nejen svému prožívání a chování, ale i ostatních členů skupiny, a došel k tomuto poznání na základě vlastních zkušeností, vlastní cestou. Aby bylo tohoto výsledku dosaženo, musí být cílená zpětná vazba naplněna ve svých dvou funkcích: predikující a intervenující. Predikující funkce pomáhá jedinci předvídat reakce a chování své i svého okolí. Záměrem intervenující funkce je zlepšit postup jedince, aby dosáhl žádoucího způsobu chování svého nebo chování okolí. Pro plné uplatnění obou funkcí je potřeba, aby byl daný jedinec schopen a ochoten jejich náplň uskutečnit.⁴⁶

Obecně lze konstatovat, že zpětná vazba má v efektivním a smysluplném naplňování technik využívaných v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje nezastupitelnou roli. Její přínos můžeme spatřovat především v tom, že prohlubuje a zkvalitňuje interpersonální percepci a tím usnadňuje dorozumění a přispívá ke vzniku pevnějších vazeb mezi členy skupiny. Vyvolává a podporuje takové formy chování, které skupině prospívají, a naopak koriguje takové projevy v chování, které nepřispívají záměru realizovaných technik osobnostního a sociálního rozvoje. Hlavní přínos můžeme rovněž spatřovat v obohacování a „posouvání“ samotných účastníků z hlediska rozvoje jejich

osobnostních a sociálních předpokladů. Účastníci prostřednictvím cíleného zpětnovazebního procesu dostanou podněty, jež jim umožňují adekvátněji vnímat vlastní osobu.

S. Hermochová⁴⁷ ve vztahu k sociálně psychologickému výcviku uvádí, že proces zpětné vazby by měl v technikách probíhat následujícím způsobem:

- a) sdělíme druhým, co si myslíme sami o sobě
- b) sdělíme druhým, co si myslíme a co cítíme ve vztahu k nim
- c) dojde ke vzájemné výměně informace a jejich srovnání

Jedním z nejobtížnějších kroků v aplikaci technik pedagogického procesu na základních a středních školách je naučit děti a dospívající pravidlům poskytování zpětné vazby. Mezi nejužívanější **pravidla zpětné vazby** patří:

- a) Zpětná vazba má být popisná, méně hodnotící, interpretující či hledající motivy. U sebe i u druhého pouze popisujeme reakci, nezabýváme se morálním hodnocením, jež často vede ke vzniku odporu a tendenci se bránit.
- b) Zpětná vazba má být co nejkonkrétnější – ne formulovaná obecně. Např. řekneme-li někomu, že se chová dominantně, je pro něj tato informace méně hodnotná, než když řekneme: *„právě teď, když jsme spolu o této věci hovořili, jsi nenaslouchal tomu, co říkají ostatní; měl jsem pocit, že bys se mnou přestal kamarádit, kdybych s tebou nesouhlasil.“*
- c) Zpětná vazba musí být obsahem i formou přiměřená tomu, komu ji dáváme, a jasně a přesně formulovaná.
- d) Zpětná vazba by měla být vztahována k těm oblastem, v nichž je možné u účastníků výukového programu dosáhnout/navodit změny. Když je někdo informován o něčem, co ovlivnit nemůže, frustruje ho to.
- e) Zpětná vazba je tím účinnější, čím více je vyžadována. Nejúčinnější je tehdy, když o ni jedinec sám požádá.
- f) Zpětná vazba by měla být dána vždy v pravý okamžik – obvykle co nejdříve po události, ke které se vztahuje.
- g) Zpětná vazba by měla být obsahově správná. Ve skupině ke konfrontaci využíváme názorů ostatních.

Se zpětnou vazbou úzce souvisí další krok, který je součástí každé systematické reflexe. Tento krok spočívá v pohledu dopředu a ukazuje jedinci, jak může nabyté zkušenosti

využít v dalším jednání a jaké jsou možnosti transferu nově získaných zkušeností z technik osobnostního a sociálního rozvoje do běžného života.

Základem úspěšně vedené reflexe je vhodná formulace otázek. Pedagog-lektor klade otázky, které se vztahují k zaměření techniky nebo ke stanoveným cílům výukového bloku. Rozhodně je žádoucí vyvarovat se otázek, na něž účastníci odpovídají jen „ano“ nebo „ne.“ Přínosnější pro zvyšování osobnostních a sociálních předpokladů jedince jsou otázky otevřeného typu: *Co jste si na základě prožité techniky uvědomili? Jak hodnotíte spolupráci ve skupině? Jakým způsobem jste se snažili ve skupině prosadit?* U dětí je dále potřeba volit otázky, na které je možné konkrétně odpovídat, je vhodné se vyvarovat užívání různých abstraktních pojmů z oblasti psychologie osobnosti, sociální psychologie a dalších oborů společenských věd.

Za inspirující způsob kladení otázek v rámci systematické a řízené reflexe lze považovat postup jež je využíván **R. Greenawaem**⁴⁸ s označením „FFFF“ – Facts – Feelings – Findings – Futures. Do češtiny se nejčastěji tento postup překládá (viz E. Reitmayerová, V. Broumová, 2007; aj.) „PPPP“: Průběh – Pocity – Poznatky – Příležitosti. Význam uvedeného postupu spočívá v tom, že lektor-pedagog pokládá čtyři okruhy otázek, které následují jeden po druhém a ukotvují postupně zážitky žáků. Jednotlivé složky tohoto postupu můžeme charakterizovat následujícím způsobem:

Průběh slouží k formulování toho, co se skutečně stalo; k prostému popisu dění. Otázky jsou cílené na konkrétní události, jejich popis, detaily, např.: *Jak byste zrekapitulovali průběh celé techniky? Které okamžiky považujete v technice za zlomové a proč? Jak probíhaly jednotlivé etapy (zadání, domlouvání taktiky, průběh techniky, dosažení výsledků) techniky? Stalo se v technice něco neobvyklého a pro vás překvapujícího? Popište průběh techniky z pohledu nezávislého pozorovatele...apod.*

Pocity a dojmy jsou důležitým psychickým stavem vztahujícím se k prožitku z proběhnuvší techniky. Otázky jsou nejčastěji zaměřeny na emoční reakce, emoční stavy a dojmy, např. *Vyjmenujte a charakterizujte nejsilnější pocity, které jste zažívali. Myslíte si, že jste prožívali obdobné pocity jako ostatní? Ve kterém okamžiku jste prožívali pocity radosti a euforie, a ve kterém naopak pocity zklamání? Co bylo spouštěčem vašich emocí, ať už pozitivních či negativních? Jak se měnily vaše pocity v průběhu techniky? Pocity, které jste prožívali, jsou charakteristické pro vaši osobu nebo byly výjimečné? apod.*

Poznatky jsou vyvozovány účastníky na základě hledání souvislostí mezi jednotlivými prožitky. Otázky odkrývají zjištění, která z toho plynou, např. *Zobecněte, co bylo ve tvorbě*

postupu zásadní. Jaká pravidla komunikace byla respektována a která naopak porušována? Zrekapitulujte charakteristiku týmových rolí, jež účastníci zastávali. Jaké další okolnosti přispěly ke zdárnému/ nezdárnému dokončení techniky? Naformulujte desatero zásad efektivní komunikace, spolupráce... apod.

Příležitosti se vztahují k souvislostem spojeným s budoucím chováním v podobných situacích, do kterých se jedinci mohou dostat. Otázky se orientují na možnosti využití získaných zkušeností, např. *Jaké vědomosti a dovednosti jste získali v této technice? Co ze získaných zkušeností můžete využít v běžném životě? Jaké překážky vám v životě budou bránit v tom, abyste nově získané zkušenosti mohli využít v běžných životních situacích? Které z poznatků vztahující se k této technice byly pro vás nové a které naopak už běžně využíváte? Co potřebujete ještě pro to, abyste dokázali efektivním způsobem nově získané zkušenosti zakomponovat do běžného života?* apod.

Další vodítkem pro směřování výběru otázek může být rámcový postup pro řízení a směřování reflexe, který nabízí **J. Švec**.⁴⁹ Jeho návod lze shrnout do následujících bodů:

- Prvně se reflexe týká generálních, tzn. základních, celkových, hlavních dojmů. Např.: *Jaká byla pro Vás technika, které jste se právě zúčastnili (jednoduchá, středně náročná, obtížná apod.)? Charakterizujte, popište, přirovnajte nejsilnější dojmy, které z techniky máte?* apod.
- Dále se přistupuje k popisu průběhu aktivity. Např.: *Zrekapitulujte průběh celé techniky. Jak probíhaly jednotlivé etapy techniky (zadání, domlouvání taktiky, průběh techniky, dosažení výsledků)? Popište průběh techniky z pohledu nezávislého pozorovatele...* apod.
- Následně je vhodné reflexi směřovat k emocím účastníků. Např.: *Vyjmenujte a charakterizujte nejsilnější pocity, které jste zažívali. Co bylo spouštěčem vašich emocí, ať už pozitivních či negativních? Jak se měnily vaše pocity v průběhu techniky?* apod.
- Předmětem dalšího kroku reflexe jsou otázky, které se týkají skupinového dění. Např.: *Kdo zaujímal ve skupině převážně dominantní a kdo submisivní pozici? Plnila skupina zadání jako jeden tým nebo vznikaly podskupinky? Kdo měl ve skupině nejvíce přínosných nápadů, kdo dokázal myšlenky druhých „dotahovat“ do konce apod.? Bylo těžké se ve skupině prosadit? Zapojovali se do řešení zadaného úkolu všichni? Dodržovala skupina předem stanovená pravidla?* apod.

- Z pohledu edukačního procesu je důležité se při „reflektování“ zaměřit na cíle výukového bloku a význam jednotlivých technik. Např.: *Jaký přínos pro vás technika měla? Jaké zkušenosti jste z uvedené techniky získali? U téma sociální komunikace: Zformulujte pravidla pro dosažení konsenzu ve skupin. Které z naformulovaných pravidel je pro vás obtížné dodržet a proč? apod.*
- Reflexe může být ukončena zobecněním získaných zkušeností a diskusí o jejich transferu do běžného života. Např.: *Které ze získaných zkušeností můžete využít v běžném životě? Jaké překážky vám v životě budou bránit v tom, abyste nově získané zkušenosti mohli využít v běžných životních situacích? Co potřebujete ještě pro to, abyste dokázali efektivním způsobem nově získané zkušenosti zakomponovat do běžného života? apod.*

Uvedený návod postupu, který umožňuje systematické směřování otázek v reflexi u technik pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje, je z obecného hlediska obdobný námi už popsaného modelu R. Greenawae. Postup J. Švece nabízí podrobnější schéma doplněné o složky zachycující první dojmy účastníků z realizované techniky a skupinovou dynamiku, jež se v ní odehrály. V odborné literatuře (viz S. Hermochová, 1982, 1988; J. Valenta, 2000, 2006; D. Franc, D. Zounková, A. Martin, 2007; R. Pelánek, 2008; aj.) bychom mohli najít mnoho dalších námětů, jak cíleným a efektivním způsobem realizovat reflexe.

V souvislosti s problematikou reflexí, je rovněž třeba si uvědomit, že děti, které nemají dostatečné zkušenosti s technikami osobnostního a sociálního rozvoje, nechtějí často hovořit před celou skupinou. Z tohoto důvodu je rozumnější využívat rozmanitějších forem reflexí jako např. tvorba kresleného či písemného příběhu, diskuse v malých skupinách, projektování do pohádkových a zvířecích bytostí apod.

Po metodické analýze technik využívaných v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje vyjádřené modelem:cíl (zaměření techniky), instrukce, akce a reflexe, jež považujeme za jeden ze základních didaktických rysů technik, přistoupíme k jejich dělení.

V odborné literatuře se můžeme setkat s různými hledisky dělení technik, např.:

- **Dle prostředí, ve kterém jsou realizovány.** Kupř. **M. Zapletal**⁵⁰ z tohoto hlediska dělí herní aktivity na ty, které je možné realizovat na hřišti, v tělocvičně, v klubovně, v přírodě, na vesnici, ve městě apod.

- **Dle povahy jejich realizace.** Kupř. techniky kresebné, slovní, pohybové, hudební, písemné (na principu tužka, papír), umělecko-tvořivé (s využitím hlíny aj.) apod.
- **Dle jejich zaměření.** Např. **J. Neuman**⁵¹ dobrodružné herní aktivity dělí na: seznamovací hry, zahřívací a kontaktní hry, hrátky a zábavné soutěžení, hry na rozvoj důvěry, iniciativní a týmové hry, hry na rozvoj komunikace a spolupráce, hry pro reflexi a závěrečné hodnocení. **S. Hermochová**⁵² sociálně psychologické hry pro děti a mládež dělí do následcích témat: kontakt, vnímání, identita, city, rodina a přátelé, komunikace, vztah k vlastnímu tělu, důvěra, jak zacházet s časem, dívky a chlapci, příroda, peníze... apod.
- **Aj.**

U mnohých autorů bychom našli ještě další hlediska dělení technik a herních činností. Za inspirující pro vytvoření obecné kategorizace technik mohou být pro nás dělení, která jsou publikována z pohledu jednotlivých systémů – disciplín pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje (viz podkapitola 2.1.3). V dramatické výchově můžeme nalézt jedno z možných dělení, a to z hlediska pojetí, které popisuje **E. Machková**.⁵³ První okruh tvoří aktivity zaměřující se na *osobnostní (individuální) rozvoj*. V hrách a cvičeních se rozvíjí soustředěnost, odstraňují se zábrany a sebeuvědomování, zcitlivuje se vnímání a schopnost objevování sebe sama i okolního světa. Prohlubují se a obohacují se pohybové dovednosti a schopnost výrazu pohybem, plynulost i expresivita mluvního projevu. Uvolňuje se a rozvíjí obrazotvornost a tvořivost, rytmické cítění apod. Druhý základní okruh tvoří v dramatické výchově *rozvoj sociální*, tj. hry a cvičení kontaktu a sociální komunikace (verbální i nonverbální), skupinové citlivosti a dynamiky. Patří sem také námětové hry a improvizace, které se bezprostředně zabývají sociálními vztahy, situacemi, dovednostmi, a to v té podobě, s jakou se s nimi můžeme setkat v běžném životě. **B. Way**⁵⁴ rozděluje sociální hry ještě do tří skupin. První se nazývá „*Způsoby, zvyklosti a chování*“, tedy to, co bychom v našich podmínkách nazvali „*společenským chováním*“, např. přivítání hosta, starání se o něj, představování, chování u stolu aj. Další kategorií je „*Život na veřejnosti*“, zahrnující nejrůznější sociální dovednosti: telefonování, vysvětlování např. cesty, vzkazy, pomoc lidem na ulici apod. Poslední skupinu tvoří „*Širší sociální uvědomělost*“ zahrnující mimo jiné aktuální politické a společensko-sociální problémy doby jako je např. Berlínská zeď, stávky, problémy bydlení a bezdomovců, rasové problémy apod. Třetí, stěžejní okruh aktivit, představují v dramatické výchově dle **E. Machkové**⁵⁵ *dramatické hry*. Jedná se o hry s dramatickým charakterem založené na mezilidském kontaktu a komunikaci, na setkávání

různých osob v různých situacích, které na sebe vzájemně působí, řeší střetávání svých postojů a potřeb, přání a směřování a vytvářejí tak děje.

Z pohledu povahy vlastních herních aktivit a různých cvičení nabízí **E. Machková**⁵⁶ ještě další dělení. Jsou to:

- I. Charakterizace, hra v roli
- II. Improvizace s dějem
- III. Tvořivost
- IV. Objevování sebe a okolního světa
- V. Pohyb a pantomima
- VI. Kontakt, mimojazyková komunikace a skupinové cítění
- VII. Plynulost řeči a slovní komunikace
- VIII. Cvičení pomocná (rozehřátí, uvolnění, soustředění, seznamování, aj.)

Sama autorka k rozdělení píše, že první dvě skupiny tvoří jádro dramatické výchovy. Jde v nich zejména o modely, o různé typy pracovních postupů, které lze aplikovat na nejrůznější látky, náměty a témata. U skupin III a IV dominují poznávací procesy, kapitoly V až VII spojuje téma „osobnost – sociální vztahy – výraz,“ poslední kapitola obsahuje hry a cvičení, které umožňují nebo alespoň usnadňují práci ve skupině, např. cvičení uvolňovací, rozechřívací a soustředovací apod.

J. Valenta⁵⁷ uvádí dělení metod a technik dramatické výchovy do tří celků. Jednak na principech tzv. kódu, což je dle autora „určitý „technologický“ princip, z něhož vychází systém znaků, který formuje podobu konkrétního sdělení. Je to tedy pojem vztahující se ke komunikaci, ke sdělování...“⁵⁸ Jednak dle povahy významnosti a nezbytnosti pro naplnění hlavního smyslu a cíle dramatické výchovy. Uvedené třídění lze popsat následovně:

Celek A: Tvoří jeden postup, který by mohl být spojen s dalšími metodami na tzv. druhé a třetí pozici. Do tohoto celku patří metoda, jež má charakter základní metody prvního řádu, která nemá v dramatické výchově chybět:

I. Metoda plné (úplné) hry. Její název je odvozen od pojmu „úplná komunikace“ (pohyby těla a jeho postoje /od hlavy k patě/, pozice v prostoru, vztahování se k objektům a osobám v tomto prostoru a dotyky, dále rozmanité zvuky /kašlání, udivené hvízdnutí, broukání, ťukání tužkou aj./, hlasová modulace slov, sama slova a konečně věci, jimiž se člověk obklopuje a jichž užívá, způsob komunikace). Projevy chování a jednání v této metodě mohou mít charakter nejúplnějšího sdělení či získávání informací – o stavech organismu, pocitech a citech, touhách, potřebách a motivech, myšlenkách, názorech atd.

Celek B zahrnuje základní metody a techniky tzv. druhého řádu, bez nichž by se plnohodnotná dramatická výchova neměla obejít. Tato skupina metod dělá dramatickou výchovu tím, čím má dle mnoho autorů ve skutečnosti být – výchovou divadelně-dramatickou. „Druhost“ řádu metod naznačuje, že je u nich spíše preferována fragmentární (neúplná) komunikační aktivita, např. jen rukama, taneční pantomimou apod. Do této skupiny patří:

II. Metody pantomimicko-pohybové: vyžadují od účastníků pohyb, naopak nevyžadují v jejich realizaci zvuk a řeč.

III. Metody verbálně zvukové: jak sám jejich název napovídá, jsou založeny na slově či zvuku, jehož tvoření je u nich rozhodujícím, hlavním principem a úkolem.

Celek C zahrnuje metody a techniky doplňující a podporující metody základní. Jedná se o metody, které svou povahou nejsou typické pro drama, např. kreslení, práce s papírem apod. Do této skupiny patří:

IV. Metody graficko-písemné: jsou založeny na tom, že účastník vytváří určitý písemný, kreslený, malovaný, rýsovaný aj. artefakt.

V. Metody materiállově-věcné: základem postupu v jejich realizaci je práce s materiálem – hmotou. Výsledek nemá charakter psaného či kresleného artefaktu, ale trojrozměrného produktu, např. práce s kostýmy, maskou, rekvizitou apod.

V kontextu k sociálně psychologickému výcviku uvádí jedno z možných dělení technik dle obsahového zaměření výcvikového programu **M. B. Miles**.⁵⁹ Ten rozděluje techniky do tří kategorií:

- 1) Studium průběhu chování;
- 2) Učení v průběhu plánovaných situací;
- 3) Vytváření vztahu mezi výcvikovou a pracovní zkušeností.

Další obdobné a podrobněji rozpracované třídění technik můžeme najít u **Antose**.⁶⁰ Zmiňovaný autor uvádí, že sociálně psychologické techniky se využívají pro:

- 1) zahájení výcviku (výchovného a vzdělávacího programu);
- 2) výcvik pozorování a vnímání;
- 3) výcvik komunikace a stylů řízení;
- 4) výcvik zpětné vazby;
- 5) výcvik soutěžení a kooperace;
- 6) výcvik v oblasti rozhodovacích procesů;
- 7) analýzu procesu vzniku norem, předsudků a protipřenosu;

- 8) analýzu skupinových procesů;
- 9) demonstraci poradenských technik;
- 10) posouzení účinku výcviku po návratu do přirozeného prostředí.

Jedno z dalších třídění sociálně psychologických technik nabízí **S. Hermochová**,⁶¹ a to podle jejich nejfrekventovanějšího uplatnění ve výcvikových programech:

- a) techniky navozující uvolnění a volnou expresi;
- b) techniky zaměřené na prohloubení sebereflexe a poznávání druhých;
- c) techniky zaměřené na výcvik nových forem sociální interakce;
- d) techniky zaměřené na výcvik a analýzu kooperativních forem chování.

Další možná dělení technik a herních aktivit se uvádějí ve vztahu k prožitkové pedagogice. Např. Lipnický zlatý fond⁶² obsahuje širokou škálu her, které sedají rozdělit do čtyř základních skupin:

1. Hry pohybové, při nichž se uplatní rychlost, síla, obratnost a vytrvalost.
2. Hry zaměřené na intelektové dovednosti – cvičí paměť, pozornost, smysly, důvtip a vynalézavost, ověřující a rozšiřující vědomosti.
3. Psychologické hry, sloužící především k sebepoznání.
4. Hry kombinované, při kterých se uplatní celá osobnost – jak svaly, tak intelekt, vůle a cit.

V literatuře bychom mohli najít ještě další výčet technik dle různých kritérií ve vztahu k jednotlivým výchovným systémům pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje. Z dosavadní analýzy je zřejmé, že z pohledu jednotlivých výchovných systémů jsou techniky děleny a specificky zaměřeny na ty cíle, jež jsou v konkrétním výchovném systému sledovány. Např. v dramatické výchově se využívají techniky se zaměřením na komplexní rozvoj osobnosti jedince s akcentem na jeho tvůrčí potenciál podněcovaný předváděním dramatických kreačí. V technikách sociálně psychologického výcviku se klade důraz na rozvoj interpersonálních předpokladů jedince, které jsou rozvíjeny prostřednictvím nácviku uskutečňujícího se nejčastěji v simulovaných sociálních situacích. V prožitkové pedagogice se můžeme setkat s klasifikacemi nabízejícími celou řadu technik, které mají herní potenciál a umožňují rozvoj nejen psychických, ale i fyzických stránek osobnosti.

Naším dalším záměrem je nabídnout obecné – „zastřešující“ třídění technik využívané v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje. Vodítkem pro námi navrhované třídění je jednak obsahové pojetí pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje,

tj. témata vztahující se: *k osobnosti člověka (k sobě), k jednání člověka v mezilidských vztazích (k druhým) a ke způsobu života, naplňování životních cílů (k hodnotám, existenci člověka) apod.* Jednak samotný průběh programů pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje dle schématu: *úvod do programu (analýza očekávání a obav, vytváření pozitivní podmínky pro osobnostní rozvoj apod.), rozvoj osobnostních a sociálních předpokladů žáků (vlastní realizace technik umožňující sebezpoznání jedince a jeho rozvoj osobnostních a sociálních předpokladů), závěr programu (reflektování, aplikace nově získaných dovedností v běžných sociálních podmínkách).* (Podrobnější analýza průběhu programu pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje viz podkapitola 2.2.2).

Techniky pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje můžeme třídit na:

A. UVOLŇOVACÍ A ZAHŘÍVACÍ TECHNIKY

- „Icebreakers“ – techniky, které mají napomoci prolomit pomyslné bariéry mezi žáky a přivést je k vzájemnému kontaktu
- „Warm-Ups“ – zahřívací techniky, navozující společný prožitek ve skupině

B. TECHNIKY ZAMĚŘENÉ NA SEBEPOZNÁNÍ

- Techniky zaměřené na sebereflexi vlastního chování a prožívání
- Techniky zaměřené na poznání svých vlastních projevů v interakci s druhými

C. TECHNIKY ZAMĚŘENÉ NA ROZVOJ ZÁKLADNÍCH OSOBNOSTNÍCH, SOCIÁLNÍCH A MORÁLNĚ - EXISTENČNÍCH PŘEDPOKLADŮ

- Techniky zaměřené na rozvoj osobnostních předpokladů
 - Techniky zaměřené na rozvoj psychických procesů (vnímání, představ, myšlení, apod.)
 - Techniky zaměřené na rozvoj psychických stavů (pozornosti, emocí)
- Techniky zaměřené na rozvoj sociálních předpokladů
 - Techniky zaměřené na poznávání druhých
 - Techniky zaměřené na neverbální komunikaci
 - Techniky zaměřené na verbální komunikaci
 - Techniky zaměřené na rozvoj komunikace ve skupině
- Techniky zaměřené na rozvoj morálně – existenčních předpokladů
 - Techniky zaměřené na prosociálního chování
 - Techniky zaměřené na řešení morálního dilematu
 - Techniky zaměřené na uvědomění si vlastních hodnot a životních cílů

D. TECHNIKY ZAMĚŘENÉ NA ROZVOJ NOVÝCH FOREM SOCIÁLNÍHO A SKUPINOVÉHO CHOVÁNÍ

- Techniky zaměřené na „hraní rolí“
- Techniky zaměřené na skupinové výtvary a výkony
- Techniky zaměřené na způsoby řešení skupinových úkolů
- Techniky zaměřené na skupinové prožitky a způsoby řešení náročných situací

E. TECHNIKY ZAMĚŘENÉ NA RELAXACI A PSYCHOFYZICKÉ UVOLNĚNÍ

- Techniky na uvolnění pocitů únavy a psychického napětí
- Komplexní relaxační techniky
- Techniky vizualizace – imaginace

F. TECHNIKY ZAMĚŘENÉ NA REFLEKTOVÁNÍ A PŘENOS NOVĚ ZÍSKANÝCH ZKUŠENOSTÍ DO BĚŽNÉHO ŽIVOTA

- Techniky zaměřené na reflexi prožitků a nově získaných zkušeností
- Techniky zaměřené na přenos (transfer) nově získaných zkušeností do běžného života

Po námi navrhovaném přehledu třídění technik pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje přistoupíme k její podrobnější charakteristice:

A. UVOLŇOVACÍ A ZAHŘÍVACÍ TECHNIKY

- **„Icebreakers“ – techniky, které mají napomoci prolomit pomyslné bariéry mezi žáky a přivést je k vzájemnému kontaktu**

Jedním z hlavních úkolů této skupiny technik je členy skupiny, kteří absolvují program osobnostního a sociálního rozvoje, naladit na stejnou „vlnu,“ zbořit mezi nimi pomyslné bariéry - dostat je společně do pohybu a zbavit je ostychu ke společnému hraní. Patří sem techniky s jednoduchými pravidly, jednoduchým dějem, veselé a uvolňující.

Ukázka některých technik:

Seznamování s pomocí balónku

Hráči sedí v kruhu. Jeden obdrží balónek, který hodí jakémukoliv dalšímu hráči. Ten, jakmile jej chytí, řekne hned své křestní jméno a hází balónek dalšímu, ten opět chytí a řekne své jméno. Až se vystřídají v chytání všichni, házení pokračuje, ale tentokrát ten, který hází, říká jméno toho, komu hází. Pokud házející neuhodne, špatně oslovený hráč balónek chytí a hází beze slova zpět mýlícímu se hráči.⁶³

Místa si vymění

Hráči s výjimkou jednoho se sesednou v kruhu na židle. Zbývající hráč stojí uprostřed a říká: „Místa si vymění ti, kteří...“ a doplní konkrétní společnou věc. Ze židlí se zvednou všichni hráči, na které výrok platí, a snaží se posadit na jinou uvolněnou židli. Stejnou snahu má i hráč, který byl původně ve středu kruhu. Tak se na jeho místo dostane jiný hráč, na kterého židle nezbyla, a hra pokračuje.⁶⁴

- **„Warm-Ups“ – zahřívací techniky, navozující společný prožitek ve skupině**

Po úvodních technikách mohou být zahájeny aktivity, ve kterých už dochází mezi účastníky poprvé k většímu bezprostřednímu tělesnému kontaktu. Informace se v první fázi mohou předávat formou „mluvy těla,“ neverbální komunikací. Zdůrazňuje se zde činnost celé skupiny, zapojení každého jednotlivce. To se odehrává zábavnou formou, pomocí tradičních a netradičních přístupů. Budují se zde první základy pro vzájemnou důvěru. Herní aktivity, ve kterých dochází k častému tělesnému kontaktu, vyžadují vstřícný přístup jednotlivce k ostatním členům skupiny. Toho se dá dosáhnout jen tak, že se hráči zapojí do hry dobrovolně. Na každém pak záleží, jaký odstup či blízkost bude při hrách vyžadovat. Proto je třeba k mnohým účastníkům přistupovat s pochopením a trpělivostí a dát jim čas, aby získali své vlastní pozitivní zkušenosti.

Ukázka některých technik:

Tanec na kládě

Vybídneme skupinu, aby se postavila na kládu v libovolném pořadí. Účastníci se přemísťují tak, aby vytvořili řadu, ve které budou seřazeni abecedně podle prvního písmena křestního jména. To znamená, že první vlevo bude stát např. Adam a vpravo na konci bude Zora. Po celou dobu přesouvání musí zůstat celá skupina na kládě. Každý dotyk země bude penalizován nebo se celá skupina vrátí zpět do výchozího postavení.⁶⁵

Hmota

Všichni hráči si zavážou oči a pohybují se v určitém území. Jednoho z nich lektoři vyberou a stanoví ho dotykem na rameno jádrem "Hmoty." Jeho úkolem je pomalý pohyb v území a zachování mlčenlivosti. Ostatní hráči se pohybují, nemluví a snaží se "Hmotu" dotykem objevit. Dotkne-li se hráč hráče, zeptá se "Hmota?" Všichni hledající hráči reagují na dotaz odpovědí „Hmota?“ Jen hráč, který představuje jádro "Hmoty," neodpovídá. Hráč, který hledanou "Hmotu" našel, se k ní připojí. Pak se pohybují prostorem ve dvojici. Hra pokračuje dále a skončí, až se všichni hráči stanou součástí "Hmoty," drží se společně za ruce a pomalu se pohybují. Hru ukončí lektor.⁶⁶

B. TECHNIKY ZAMĚŘENÉ NA SEBEPOZNÁNÍ

Proces sebepoznání jako jedna z důležitých podmínek efektivního procesu rozvoje osobnostních a sociálních předpokladů je obsahem všech typů technik pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje. Nicméně považujeme za důležité do výukových programů zařazovat takové techniky, které jsou na problematiku sebepoznání cíleně zaměřené a umožňují „odkrývat“ člověku vnitřní pohnutky, jež ovlivňují jeho individuální projevy v chování a prožívání.

- **Techniky zaměřené na sebereflexi vlastního chování a prožívání**

Tento typ technik umožňuje účastníkovi vyjádřit sám sebe na principu projekce svých přirozených osobnostních vlastností do výtvarného, slovního či hudebního projevu. Jedná se o vhodný a nenásilný prostředek, který umožňuje člověku uvědomit si některé aspekty své osobnosti, např. dominantnost - submisivitu, extraverti - introverzi, emoční ladění, svou hodnotovou orientaci a své postoje. Předností uvedených technik je to, že se člověk při nich projevuje spontánně s minimálním množstvím naučených a cvikem získaných vzorců chování. Mezi další prostředky poznávání svých osobnostních vlastností patří celé spektrum osobnostních dotazníků a testových metod, jež se mohou využívat ve vzdělávání a nejsou určeny pouze pro klinickou praxi.

Ukázka některých technik:

Tvorba erbu

Každý účastník si z různých materiálů vytváří svůj vlastní erb, který se vztahuje k zadání: To jsem JÁ. Po dokončení všech erbů následuje jejich výstava, kdy každý má možnost prezentovat na jednotlivých dílech své postřehy, podněty, vnímání výpovědi dílka, co asi říká, jak působí erb jako celek. Poté autor může, ale také nemusí vysvětlit, proč vytvořil to či ono, co znamená erb a proč využil právě tyto symboly a barvy.⁶⁷

- **Techniky zaměřené na poznání svých vlastních projevů v interakci s druhými**

Tyto techniky mají poskytnout účastníkům informace o tom, jak a podle čeho je vnímají druzí. Každý účastník poskytuje druhým informace o své osobě, které se opírají:

- a) o jeho chování: Jedná se o nejvýznamnější zdroj informací, které druhým poskytuje. Problém je však v tom, že z vnější stránky projevu není vždy možné soudit na vnitřní zdroje člověka (postoje, motivy, příčiny). Mnohdy si ani tyto vnitřní zdroje jedinec sám neuvědomuje.
- b) o jeho verbální projev: Jedná se o velmi významný zdroj, který může být přijímán ostatními rozdílně (člověk je přijímán kladněji, když má tendence se jevit

ve společensky žádoucím světle, např. říká to, co všichni rádi slyší, co je skupinou obecně přijímáno).

- c) o tzv. neverbální klíče: Jedná se o celou řadu vnějších pozorovatelných rysů druhými, kterými se jedinec prezentuje, ale většinou si tyto rysy neuvědomuje. Někdy může dojít k rozporu mezi verbálními a neverbálními projevy, např. při neupřímnosti, obavách apod.

Ukázka některých technik:

Posouzení osoby na základě jednorázové výpovědi

Jeden z účastníků předstoupí před skupinu a po dobu 2 min hovoří na libovolné téma. Spoluhráči tuto osobu poslouchají a poté vyjadřují své dojmy z toho, jak na ně tato osoba v průběhu vystoupení působila.⁶⁸

C. TECHNIKY ZAMĚŘENÉ NA ROZVOJ ZÁKLADNÍCH OSOBNOSTNÍCH, SOCIÁLNÍCH A MORÁLNĚ - EXISTENČNÍCH PŘEDPOKLADŮ

• **Techniky zaměřené na rozvoj osobnostních předpokladů**

Jedná se o soubor technik, které se zaměřují na rozvoj psychického potenciálu jedince v oblasti základních psychických jevů, tzn. psychických procesů, psychických stavů, psychických vlastností a dílčích psychických předpokladů. Tyto psychické atributy v osobnosti člověka jsou klíčovými faktory ovlivňujícími jeho úspěšnost v různorodých činnostech jako je např. učení, tvořivé způsoby řešení problémů apod. Techniky spadající do tohoto tématického okruhu mají spíše charakter objevování, nácviku, procvičování, zdokonalování jednotlivých složek psychického obsahu jedince.

➤ ***Techniky zaměřené na rozvoj psychických procesů (vnímání, představ, myšlení, apod.)***

Do této skupiny patří techniky, jež rozvíjejí široké spektrum osobnostních předpokladů, od zdokonalování jednotlivých smyslů, přes zlepšování paměťových schopností, postupů při řešení intelektových úloh a konče cvičením rozvoje senzomotoriky. Jen málokterá technika prověřuje a cvičí jen jedinou ze zmiňovaných stránek psychické výbavy člověka. Většinou se při nich uplatní celá řada vlastností a dovedností, některé ve větší, jiné v menší míře.

Ukázka některých technik:

Poznej po hmatu

Žáci se posadí kolem stolu tak těsně, aby neviděli na své ruce, které mají pod deskou na kolenou. Pedagog – lektor zaujme místo v čele stolu, vytahuje z krabice postupně nejrůznější předměty (např. knoflík, kousek látky, korunovou minci, kolíček na prádlo, kostku cukru, krabičku od zápalek, pecku z broskve atd.) a podává je v kratších nebo delších intervalech tomu, kdo sedí po jeho levici. Hráč předmět pod deskou pozorně ohmatá a předá ho sousedovi po levé ruce. Předmět pak obejde celý stůl, aniž by ho kdo spatřil, a vrátí se k pedagogovi - lektorovi, který ho uloží zpátky do krabice. Když se vrátí poslední z kolujících věcí, jsou žáci vyzváni, aby si vzali papír a zapsali všechny předměty, které poznali.⁶⁹

Na hononyma

Jeden žák odejde na chvíli za dveře. Ostatní se domluví na slově, které má několik různých významů. Např. to bude „roh“. Nebo los, koza, koleno, list, kohoutek, kolej, kmen, žába apod. Potom zavolají hráče zpátky a ten jim postupně položí tři otázky: 1. Jaké to je? 2. Kde to najdu? K čemu to je?

Na každou otázku odpovídají žáci po řadě a snaží se ho zmást zcela protichůdným avšak pravdivým tvrzením. Např. při smluveném heslu „los“ budou na první otázku odpovídat: Papírové, živé, neživé, pohyblivé, nepohyblivé, velké, malé, parohaté apod. Na druhou otázku mohou odpovědět: Na polárním kruhu, v tundře, ve spořitelně, v zoologické zahradě, u pouličního prodavače. Na třetí otázku řeknou: Na získání peněz, k lovu, na vylákání desetikoruny od kolemjdoucích. Když žák z těchto odpovědí vydedukuje, že skupina se smluvila na pojmu „los,“ kterým je pojmenováno jednak zvíře, jednak číslovaná poukázka loterie, vítězí. V další hře ho vystřídá někdo jiný.⁷⁰

➤ Techniky zaměřené na rozvoj psychických stavů (pozornosti, emocí)

Techniky zaměřené na rozvoj stavů pozornosti a citových stavů tvoří samostatnou podskupinu i přesto, že úzce souvisejí s technikami zaměřenými na rozvoj ostatních psychických jevů v osobnosti člověka (např. vnímání, myšlení, způsoby řešení logických nebo sociálních situací apod.). Psychické stavy jsou jednou ze složek osobnosti člověka, která v období dětství a dospívání prochází značnými kvantitativními a kvalitativními změnami. Z tohoto důvodu se v pedagogice osobnostního a sociálního rozvoje využívá mnoho různorodě pojatých technik, jež jsou zaměřeny na adaptaci psychických stavů, efektivní vykonávání činností (např. schopnost koncentrace) a nebo vyjadřování pocitů libosti, nelibosti, preferování, odmítání apod.

Ukázka některých technik:

Korektoři

Je nutné opatřit tolik kopií libovolného textu, kolik je žáků. Z textu se vybere určitá část, asi třicet až čtyřicet řádků, a řekne se všem, aby udělali tečku pod každým „m,“ „M,“ a dali do kroužku každé „k,“ „K.“ Kdo je hotov, odloží tužku a učitel – pedagog-lektor mu zapíše dosažený čas. Za každou chybu – písmeno neoznačené nebo označené nesprávně - se připočítává pět sekund.⁷¹

Masážní řetěz

Žáci sedí v kruhu otočení zády k sousedovi po levé straně (opěradlo židle je na vnější straně), a to v takové vzdálenosti, aby na sebe snadno dosáhly. Žáci jsou vyzváni, aby jemně masírovali ramena spolužáka, který sedí před nimi. Cílem je dosáhnout u spolužáka příjemného pocitu uvolnění. Aby bylo možné sledovat, zda spolužák prožívá masáž jako příjemnou, masírovaný dává různými zvuky (nikoliv slovy) najevo, zda je mu masáž příjemná, či nikoli. Každý vysílá zvuky dozadu a zároveň dává pozor na signály, které dostává zepředu.⁷²

- **Techniky zaměřené na rozvoj sociálních předpokladů**

Soubor těchto technik je orientován na rozvoj elementárních sociálních předpokladů osobnosti, které jsou potřebné pro styk s lidmi. Můžeme říci, že tyto předpoklady tvoří osobnostně sociální profil jedince, který se projevuje ve schopnosti taktického jednání s druhými a vycházení s nimi. Znamená to, že níže popisované podskupiny technik podněcují k rozvoji všechny složky osobnosti člověka související s mezilidskou komunikací.

- **Techniky zaměřené na poznávání druhých**

Hlavním záměrem technik zaměřených na poznávání druhých je výcvik v sociální percepci, již můžeme vymezit jako formování soudů o jiných lidech. V pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje se za pomoci těchto technik snažíme proniknout do procesu vytváření dojmů o jiných lidech, zabývat se spolehlivostí jednotlivých informačních zdrojů, validitou percepčních soudů, interindividuálními rozdíly ve schopnosti adekvátně odrážet personální okolí aj. Techniky tedy přispívají k celkovému osvětlení procesu vnímání druhých osob, které je založeno na třech základních složkách:

- a) **atributivní složka** – Základem formování dojmu o druhé osobě je to, že jí přiřítáme určité vlastnosti, a to vnější i vnitřní;
- b) **očekávací složka** – Percepce osob není jen přiřítáním určitých vlastností, ale zahrnuje i celou řadu očekávání ze strany toho, kdo poznává druhé. Tato očekávání jsou často nevědomá a registrujeme je, pokud se nevyplní. Očekávání ovlivňuje hlavně vstupující

informaci, tj. čeho si na druhé straně všímáme. Často se zaměřujeme na to, co od osoby potřebujeme, a ne na to, jaká je;

- c) afektivní složka – Emocionální reagování ovlivňuje naše soudy o druhém jedinci jednak tím, že ovlivňuje náš dojem, který si na základě určitých informací vytvoříme, a jednak tím, že je jedním z faktorů, na jejichž základě provádíme selekci informací, kterých si všímáme.

Ukázka některých technik:

Intuice

Účastníci se rozdělí do skupin. Důležité je, aby se účastníci ve skupině příliš dobře neznali (neměli o sobě podrobné informace). Účastníci se pokouší odhadnout správné odpovědi na několik otázek (maximálně 10) týkajících se někoho z členů skupiny, konkrétní osoby (např. jejích zájmů, vlastností, přání apod.). V roli odhadované osoby se všichni členové skupiny postupně vystřídají. Skupině se opakovaně zdůrazňuje, že nejde o body či správné odpovědi, ale o zachycení toho, co našemu odhadu druhého pomáhá, co jej ovlivňuje a spoluvytváří. Není totiž cílem provést správný odhad, ale porozumět tomu, co mě k tomuto odhadu přivedlo, a rovněž tomu, co je pro moje osobní odhady příznačné, čeho si nejčastěji všímám, v čem si jsem jistý, kde mám naopak rezervy a jak celý proces funguje.

Typy otázek

1. Rád poslouchám: a)...b)...c)...
2. Nejradyji čtu: a)...b)...c)...
3. Mezi mé zájmy patří: a)...b)...c)...
4. Moje oblíbená barva je: a)...b)...c)...
5. Prázdniny nejradyji trávím: a)...b)...c)...
6. Chtěl bych vykonávat povolání: a)...b)...c)...
7. Mezi mé oblíbené předměty patří: a)...b)...c)...
8. Obvykle mám strach, když: a)...b)...c)...
9. U kamaráda si vážím: a)...b)...c)...
10. Kdybych se po druhé narodil, chtěl bych žít: a)...b)...c)...

➤ **Techniky zaměřené na neverbální komunikaci**

Tyto techniky umožňují rozvíjet, ale také pochopit význam a důležitost neverbálních signálů v lidské komunikaci. Neverbální signály mají v lidské komunikaci různý smysl a účel. Podle toho je můžeme dělit:

- a) Symboly, které mohou být přímo přeloženy do slova či slov v rámci konkrétně užívané významové oblasti (např. zdvižený palec = „jde to skvěle“, ukazováčky kolmé na sebe = „technická chyba“);
- b) Ilustrátory, které provázejí mluvené slovo. Používá se jich pro zdůraznění a dosažení významu a smyslu slova.
- c) Regulátory, tj. usměrňující a řídicí signály, které často slouží k přerušení nebo ukončení komunikace (např. kývání hlavou, podání ruky, významný pohled do očí aj.).
- d) Adaptéry, tj. pohyby, gesta používaná pro zvládnutí našich pocitů a k řízení našich reakcí ve stresových situacích (např. kousání nehtů, tahání za ušní lalůčky, hlazení vousů aj.).

V souvislosti s neverbálními projevy se často hovoří o tzv. metakomunikaci, o mimoslovních sděleních, kterými vyjadřujeme, jak je třeba chápat mluvenou řeč (zda vážně či žertem), je to vlastně „sdělení o sdělení“. Významně doplňuje mluvenou řeč, zejména vyjadřuje citový vztah mluvčího.

Ukázka některých technik:

Čím jsem

Jeden dobrovolník odejde z místnosti. Ostatní hráči vyberou dobrovolníkovi nějakou profesi (například ošetřovatelka, učitel, klaun, prodavač atd.; měla by to být činorodá profese nebo profese, která prezentuje nějaký typ instituce či úřadu). Následně je zavolán dobrovolník zpět a posadí se doprostřed místnosti. Ostatní se pak jednotlivě nebo v malých skupinách začnou v blízkosti dobrovolníka zabývat odpovídající činností na principu neverbálních výrazů. Hra končí v okamžiku, kdy dobrovolník tím, co říká nebo dělá, prokáže, že poznal, jaká profese mu byla vybrána.⁷⁴

➤ **Techniky zaměřené na verbální komunikaci**

Skupina technik, která je zaměřena na verbální komunikaci, umožňuje účastníkům rozvinout základní verbální prvky lidské komunikace. Pomocí různorodých aktivit si jedinec osvojí dovednosti, jež se týkají úrovně prezentace jeho myšlenek, názorů, postojů a hodnot.

Ukázka některých technik:

Hyde park (rétorické fórum)

Ze skupiny vylosujeme několik řečníků. Jejich úkolem bude na improvizované tribuně (ostatní sedí nebo stojí) přednést tříminutový projev na libovolné téma (může si vybrat sám nebo vylosovat). Posluchači mohou vstupovat svými dotazy a je na mluvčím, jak na ně zareaguje.

Obměna:

Řečníci prezentují svůj projev, ve kterém převládá jeden z percepčních stylů (vizuální, auditivní, kinestetický).

➤ ***Techniky zaměřené na rozvoj komunikace ve skupině***

Tyto techniky se zaměřují na nácvik komunikace ve skupině. V každé sociální skupině se uskutečňuje mezi členy dialog či diskuse, jež se vztahují ke způsobu řešení běžných i složitých skupinových úkolů. Přitom je nutné, aby členové skupiny dokázali vznášet a prezentovat své návrhy, vyslechnout ostatní a akceptovat názor druhých. Cílovým stavem každé skupinové diskuse by měl být stav konsensu, kdy všichni členové skupiny mohou akceptovat závěr (výsledek, zvolenou možnost) diskuse. Aby ke konsensuálnímu stavu skupina došla, musí se každý účastník chovat zodpovědně a disciplinovaně ve vztahu k sobě i ve vztahu k druhým. Znamená to umět respektovat názor druhých, ale nebát se prosazovat sám sebe a svá stanoviska. Uvedené osobnostní předpoklady jsou rozvíjeny celou řadou technik, které jsou zaměřeny na nácvik asertivního chování.

Ukázka některých technik:

Sponzorský dar

Účastníci jsou rozděleni do skupin. Každá skupina obdrží text s názvem „Sponzorský dar.“ Cílem skupiny je dohodnout se na jednom z možných řešení.

Sponzorský dar – předložený text:

Vaše třída obdržela od anonymního sponzora 130 000 Kč. Vaším úkolem je se domluvit, jak peníze utratíte. Vyberte si jedno z řešení, která jsou uvedena dole. Každé rozhodnutí je v ceně celých 130 000 Kč. Můžete tedy zvolit jen jedno z nich. Pokud se třída nebude moci rozhodnout, jak peníze utratit, celá částka bude vrácena sponzorovi.

MOŽNOSTI:

- *Třída pojedje na týden lyžovat do Alp.*
- *Věnujete peníze školní organizaci, pomáhající studentům, kteří mají problémy s drogami a alkoholem.*
- *Každý student obdrží týdně 50 Kč až do doby, kdy budou peníze vyčerpány (asi jeden rok).*
- *Nakoupí se barevná televize, videorekordér, videokamera a videokazety pro třídní knihovnu.*
- *Zaplatíte vaši nejoblíbenější hudební skupině a uspořádáte ve škole její koncert.*
- *Budete sponzorovat nemocnici, která se zabývá léčením rakoviny.⁷⁵*

„Případová studie“

*Žáci mají ztvárnit řešení konfliktní situace, která může ve skupině nastat nebo se často stává, např. nedodržování stanovených pravidel, zesměšňování druhých, agresivní prosazování individuálních stanovisek apod. Řešení probíhá ve dvojicích či trojicích za podpory pedagoga-
lektora.⁷⁶*

- **Techniky zaměřené na rozvoj morálně – existenčních předpokladů**

Tento soubor technik naplňuje jedno z důležitých témat pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje: *morální vědomí, hodnoty a životní cíle*. Techniky poskytují žákům vhled do oblastí týkajících se pochopení vlastního způsobu života, vytváření hodnotových priorit, stanovování si životních cílů a celkového způsobu morálního chování k druhým. Součástí této skupiny technik je nácvik empatie a jednání, jež je v souladu s principy prosociálního chování.

- **Techniky zaměřené na prosociálního chování**

Tyto techniky posilují výskyt prosociálního chování jedince, které lze považovat za projev správně orientovaného morálního rozvoje. V technikách se pracuje s takovými podobami chování, jako je např. soucítění, solidarita, pomoc potřebnému atd. Současně se žáci naučí rozlišovat projevy chování, které mají charakter prosociálnosti, a které ne.

Ukázka některých technik:

Zmrzlé ruce

Hráči se rozdělí do dvojic s někým, koho méně znají a chtěli by ho poznat lépe. Sednou si proti sobě. Představují si, že jeden z dvojice byl dlouho venku za mrazivé zimní noci a má zcela prochládlé ruce. Chlad odstraníme pleťovým mlékem, které je třeba opatrně vtřít do rukou. Pečující hráč si kápne pár kapek do dlaně a jemně je vtírá do „zmrzlých“ rukou svého společníka. Po přiměřeně dlouhé době si oba vymění role.⁷⁷

O hodném strážci majáku

Žákům je prezentován následující příběh:

Na jednom ostrově obsluhoval maják velmi hodný a ústupný chlapík. S každým chtěl vycházet dobře a nikomu neuměl říct ne. Jednou za čas dostával z královských zásob láhev vzácného oleje, aby měl čím plnit strážnou lampu. Nebe bylo jasné a moře poklidné. Zrána přišla za strážcem majáku stará vdova. „Ulej mi kapku oleje,“ prosila ho. „Blíží se výročí smrti mého muže, musím mu zapálit věčné světlo, aby jeho duše spočívala v míru.“ Strážce jí ulil oleje a vdova zajásala: „Ach, ten náš strážce, ten má srdce ze zlata!“ V poledni přišel za strážcem majáku soused. „Příteli, že mi dáš kapičku oleje?“

Musím naolejovat své stroje, jinak bych dnes přišel o výdělek.“ Dostal svou sklenku oleje a nadšeně strážce majáku objal: „Vždyť já věděl, že jsi kamarád!“

K večeru přiběhla mladá matka a moc naříkala: „Mé dítě, mé drahé děťátko se spálilo a křičí! Prosím tě, ulej mi oleje a já mu budu mazat bolístku!“ I jí strážce odlil vzácný olej. Žena mu vroucně políbila ruku: „To je ale štěstí, že tu hlídá maják někdo tak hodný jako ty!“ V noci přišla strašná bouře. Strážce spěchal na maják rozsvítit lampu. Ale oleje už bylo sotva na dně. Lampa zhasla. Loď se stovkami lidí na palubě narazila do skal a všichni do jednoho utonuli v moři. Nikde v celém širém světě nebyl tak hodný strážce majáku.

Po přečtení příběhu následuje diskuse:

Souhlasíte s tím, že strážce byl hodný a laskavý člověk? Byl empatický? Byl oblíbený? Přesto cítíme, že něco bylo špatně. Co? Proč byl špatným strážcem majáku? Bylo jeho chování prosociální?⁷⁸

➤ **Techniky zaměřené na řešení morálního dilematu**

Rozhodování se v situacích majících morální aspekt je jednou z velmi užívanou aktivitou v programech pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje. V jednotlivých skupinách (dle věku, sociálního zázemí, individuálních vlastností) můžeme u žáků zaznamenávat rozdílné úrovně a stádia morálního rozhodování, které L. Kohlberg rozděluje do tří základních skupin:

- I.** Prekonvenční úroveň
- II.** Konvenční úroveň
- III.** Postkonvenční úroveň

L. Kohlberg jednotlivé úrovně charakterizuje takto: „*Předkonvenční morální úroveň je úrovní většiny dětí do 9 let, některých adolescentů a mnoha dospívajících a dospělých kriminálních živelů. Konvenční úroveň je úrovní většiny adolescentů a dospělých v naší společnosti i ostatních společnostech. Postkonvenční úrovně dosahuje menšina dospělých, obvykle teprve po 20. roce života.*“⁷⁹

Ukázka některých technik:

Davidovo dilema

Žákům je prezentován následující příběh:

Čtrnáctiletý David velmi toužil jet na víkend s kamarády. Otec mu to slíbil ze předpokladu, že si na výlet sám ušetří. David se snažil a pilně sbíral starý papír a jiné suroviny. Za měsíc a půl vydělal tolik, že mohl na plánovaný výlet jet. Těsně před víkendem však otec změnil názor. Jeden z přátel ho pozval na vyjížďku spojenou s chytáním ryb, jenže otec měl momentálně málo peněz, a tak se obrátil na syna a požádal ho, aby mu vydělané peníze půjčil. David nechtěl přijít o víkend s kamarády a přemýšlel, zda má otcově žádosti vyhovět, nebo ji odmítnout.

Po přečtení příběhu následuje diskuse:

Měl by David otci peníze půjčit? Proč ano, proč ne? Měl otec právo chtít po něm peníze? Proč ano, proč ne? Je v tomto příběhu důležité, že si chlapec peníze vydělal sám? Proč ano, proč ne? Je důležité, že otec synovi dovolil jet na víkendovou akci, pokud si na ni vydělá? Proč ano, proč ne? Obecně vzato – proč by měly být sliby dodržovány? (je důležité dodržet slib?) Je stejně důležité dodržet slib někomu, koho dobře neznáte a možná ho už nikdy neuvidíte? Proč ano, proč ne? Jaká je nejdůležitější věc, na kterou by měl syn ve vztahu k otci dbát? Proč je to nejdůležitější věc? A jaká je nejdůležitější věc, na kterou by měl dbát otec ve vztahu k synovi? Proč? Když se nad příběhem zpětně zamyslíte, v čem spočívá Davidova největší odpovědnost? Proč?⁸⁰

➤ **Techniky zaměřené na uvědomění si vlastních hodnot a životních cílů**

Techniky z tohoto bloku si kladou za cíl podněcovat žáky k tomu, aby si uvědomili a dokázali stanovit životní cíle krátkodobého a dlouhodobého charakteru a zároveň si uměli určit prostředky k jejich dosažení. S uvedenou problematikou jsou úzce spojeny aktivity, ve kterých účastníci analyzují, zhodnocují a potvrzují své směřování k určitým hodnotám. Mezi další důležité osobnostní předpoklady pro dosahování stanovených cílů je schopnost člověka dodržovat režimovou stránku dne. V technikách osobnostního a sociálního rozvoje se žáci mohou naučit zvnitřňovat takové principy jako jsou např.:

- ❖ vyvážení délky různých forem činnosti, odpočinku a jejich střídání tak, aby nedocházelo k nadměrné únavě, přetěžování, předčasnému opotřebování organismu;
- ❖ opakovat jednotlivé složky režimu dne pravidelně, vždy ve stejnou dobu;
- ❖ zařazovat různé druhy činností a odpočinku v době, která odpovídá biologickým rytmům v průběhu 24 hodin.

Ukázka některých technik:

Zhodnocení života

V této technice mají žáci upřímně zhodnotit, co v jejich životě funguje a co nefunguje. Toto hodnocení pak mohou použít jako startovní čáru při stanovování cílů pro svou budoucnost.

Pracovní list „Zhodnocení života“:

Označ body od 1 do 10 (1=nejhorší, 10=nejlepší) svůj život, jak jsi s ním spokojený, jak právě probíhá, jak se cítíš v následujících bodech:

- ❖ *ty sám ...*
- ❖ *tvé vztahy s kamarády ...*
- ❖ *tvé vztahy doma ...*
- ❖ *tvé výkony ve škole ...*

- ❖ *zájmy, nadání, koníčky, sport ...*

Napiš, co se ti v každé z následujících oblastí daří:/Napiš, co se ti v každé z následujících oblastí nedaří:

- ❖ *co si myslíš o sobě ...*
- ❖ *tvé vztahy s kamarády ...*
- ❖ *tvé vztahy doma ...*
- ❖ *tvé výkony ve škole ...*
- ❖ *zájmy, nadání, koníčky, sport...*
- ❖ *další oblast tvého života ...*

S využitím odpovědí na předcházející dotazy označ oblasti, na které by ses chtěl ve třídě zaměřit.

Mohou to být slabé stránky, které je třeba vylepšit, i silné stránky, které chceš ještě více posílit.

- ❖ *Oblasti mého života, na kterých chci v této třídě pracovat: ...*
- ❖ *Vyberte si jednu oblast, která je pro vás nejdůležitější, a napište svůj cíl: ...*
- ❖ *Označte první krok – jednu činnost, kterou můžete provést během příštích 24 hodin – na cestě k dosažení svého cíle: ...⁸¹*

D. TECHNIKY ZAMĚŘENÉ NA ROZVOJ NOVÝCH FOREM SOCIÁLNÍHO A SKUPINOVÉHO CHOVÁNÍ

Tyto techniky umožňují komplexní rozvoj osobnosti, a to nejčastěji v interakci s druhými lidmi. Nezaměřují se jenom na nácvik elementárních osobnostních, sociálních a morálních předpokladů žáka, jak tomu bylo u předchozích technik skupiny C, nýbrž i na nácvik zvládnání různorodých životních situací vztahujících se buď přímo k jednotlivci, nebo k jeho angažování v sociální skupině při řešení problémových úloh.

- **Techniky zaměřené na „hraní rolí“**

Techniky, které jsou zaměřené na „hraní rolí,“ mají v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje široké uplatnění. Tyto techniky navozují situace, které umožňují alespoň zčásti vytvářet podmínky pro získání zkušeností v oblasti, kde je jedinec dosud získat nemohl. **S. Hermochová**⁸² charakterizuje techniku hraní rolí tak, že se jedná o novou výchovnou, vyučovací nebo převýchovnou aktivitu, při níž mají lidé možnost spontánně projevit své problémy v mezilidských vztazích, a to s pomocí partnerů a pozorovatelů.

Účastník si prostřednictvím aktivit založených na metodě hraní rolí může vyzkoušet, jaké je to v roli někoho jiného (např. rodiče, kamaráda, učitele), naučit se novým způsobům chování, které by se velmi obtížně nacvičovaly v reálných životních situacích.

Ukázka některých technik:

Rodičovský večírek

Hráči zaujmou roli jednoho ze svých rodičů a společně uspořádají večírek. Všichni navazují kontakty s dalšími hosty a hovoří o „svých“ dětech. Je důležité, aby každý měl příležitost hovořit i naslouchat. Po několika minutách se hráči posadí do kruhu a popořádku vyprávějí o tom, co objevili.⁸³

Výměna rolí

Každý si najde partnera (někoho, kdo je mu sympatický). Hráči se ve dvojicích rozdělí na hráče A a hráče B a najdou si místo co nejdále od ostatních. Hráč A vypráví příběh o svém náročném vztahu s jiným člověkem. Vypráví hráči B o typickém místě, kde se s tímto člověkem vídá a co se přitom říká a dělá. Po několika minutách dvojice improvizuje typické setkání, přičemž hráč A hraje sám sebe a hráč B hraje člověka, o němž hráč A hovořil. Po chvíli si hráči vymění role. Hráč B převeze roli hráče A a hráč A hraje postavu, s níž má potíže. Po uplynutí několika dalších minut se hráči vrátí do svých původních rolí a začnou improvizovat znovu. Změnil se někdo?⁸⁴

- **Techniky zaměřené na skupinové výtvoary a výkony**

Blok technik je zaměřen na skupinovou práci, např. při vytváření společných artefaktů. V průběhu technik se mimo jiné projeví, kdo se prosazuje, kdo je dominantní a kdo se podřizuje. V některých herních situacích se ukáže, že dominantnost jednoho člověka je lépe snášena než dominantnost jiného, tedy že i dominance je kvalitativně různá.

Ukázka některých technik:

Dům, strom, pes

Hra je zaměřena na skupinovou dynamiku. Skupina se rozdělí na dvojice až čtveřice. Každá skupinka má jednu tužkou, kterou drží všichni společně, nakreslit dům, strom a psa. Od samotného počátku, tj. ještě před zadáním instrukcí, spolu nemohou členové skupiny verbálně komunikovat. Pro vzájemnou domluvu mají k dispozici pouze prvky neverbální komunikace.

- **Techniky zaměřené na způsoby řešení skupinových úkolů**

V těchto technikách předložíme skupině problém, který by měl být vyřešen. Je to výzva. Když ji skupina přijme, pak musí problém vyřešit využitím tělesných a duševních schopností všech svých členů, musí probudit svou iniciativu. Problémy či úkoly jsou koncipovány tak, aby je nemohl splnit sám jedinec nebo podskupina skupiny. Zároveň techniky mají jednotlivci ukázat, že může a měl by být efektivním členem skupiny. Skupina by měla při řešení problému využít předností všech svých členů. Otevřené je rovněž konečné

řešení úkolu. K cíli vede vždy několik cest a je na příslušnících týmu, kterou z nich si vyberou.

V průběhu technik pozorujeme první pokusy a návrhy, jak problém řešit. Dochází k výměně názorů a k jejich obhajování. Všichni zúčastnění si uvědomují, že je třeba dohodnout se na určitém postupu. Projevují se vůdcovské sklony některých účastníků i originalita nápadů jiných, kteří byli až doposud zticha. Postupně dochází k pokusům řešit problém. Často se to napoprvé nedaří. Dochází k přehodnocení plánu. Objevují se noví vůdci, nové nápady. Dochází k procesu učení pomocí pokusů a omylů, k procesu zkušenostního a prožitkově orientovaného učení. Účastníci tohoto procesu prožívají své nezdary, ale i úspěchy na vlastní kůži.

Ukázka některých technik:

Dopravní zácpa

Hráči se rozdělí do dvou stejně početných skupin. Skupiny se postaví proti sobě, každý hráč stojí v jednom na zemi namalovaném boxu, uprostřed mezi skupinami zůstane jeden box volný. Skupiny si musí vyměnit místa. K prvnímu kroku využijí volný box ležící mezi nimi. Výměna míst probíhá podle zvláštních pravidel:

- a) hráč se může posunout vpřed na volný box ležící před ním*
- b) hráč jedné skupiny může postoupit vpřed také tím, že obejde hráče z druhé skupiny, je-li za ním volný box, nesmí však takto obcházet hráče ze své skupiny*
- c) není dovolen pohyb vzad*
- d) hráči se musí míjet obličejem k sobě*
- e) je dovolen vždy pouze pohyb jednoho hráče.*

Situace je vyřešena v tom okamžiku, kdy se obě skupiny navzájem přemístily.⁸⁵

• Techniky zaměřené na skupinové prožitky a způsoby řešení náročných situací

Tyto techniky zvyšují soudržnost skupiny a zároveň umožňují rozvoj osobnostní a sociální kompetence účastníků, a to především v oblasti zvyšování odolnosti vůči psychické zátěži (frustrace, stres, konflikt, nečekané životní situace apod.). Zde se výrazně projeví vliv skupiny na jedince. Lidé často v náročných situacích podléhají tlaku skupiny, a to jak v pozitivním, tak i v negativním slova smyslu. Skupina dokáže při překonávání obtížných úkolů poskytnout svým účastníkům sociální oporu, zároveň je povzbudit a zmírnit jejich obavy. Techniky, které patří do této skupiny, se často realizují ve specifických výukových prostorách (specializovaná učebna, tělocvična, hřiště apod.) a vyžadují zvýšenou pozornost pedagogů-lektorů zaměřenou na bezpečnost účastníků.

Ukázka některých technik:

Výbušnina

Povolíme uzdu fantazii a představme si, že chytanou-li se za ruce tří členové skupiny, vytvoří výbušnou sloučeninu. Tato „sloučenina“ musí být zneškodněna transportem přes vymezené území. Během transportu se nesmí žádný z trojice dotknout země, nesmí se přerušit ani změnit způsob držení rukou. Nyní je na skupině, jak tento úkol vyřeší a přenesou tuto „výbušnou“ trojici přes určené území. Na druhé straně musí být trojice postavena do výchozí polohy.⁸⁶

E. TECHNIKY ZAMĚŘENÉ NA RELAXACI A PSYCHOFYZICKÉ UVOLNĚNÍ

• Techniky k uvolnění pocitů únavy a psychického napětí

Tato podskupina technik má podobu různorodých cvičení, které umožňují odstranění psychického napětí a pocitů únavy na principu uvolňování svalů nebo regulaci dýchání.

Ukázka některých technik (postupů):

- ❖ *maximálně rozšíříme nosní dírky a nadechneme se, potom je uvolníme a pomalu plynule vydechneme, přičemž uvolňujeme svaly tváře;*
- ❖ *pevně ze všech sil zavřeme oči, potom je uvolníme a necháme zavřené (uvolníme přitom i mimické svaly), zaměřujeme se na pocit uvolněnosti a plynulosti dýchání;*
- ❖ *lehce stiskneme zuby, čelisti a sevřeme rty (zaměříme na to pozornost), potom uvolníme čelisti, rty a zuby (uvědomíme si kontrast mezi pocitem sevření a uvolnění čelistí);*
- ❖ *špičku jazyka přitlačíme k patru (směrem nahoru a dozadu), napneme jazyk a potom ho uvolníme – volně necháme ležet v ústech;*
- ❖ *nacvičíme si mimický výraz usmívajícího se Buddhy, který potom uplatníme v situacích emočního napětí a stresu – s výrazem blahosklonnosti, koutky úst nahoru, víčka přivřená: když člověk kontroluje výraz, ovládá psychické napětí.⁸⁷*

Do této podskupiny bychom mohli dále zařadit prostředky pro zvládnání stresových situací a regulaci psychického napětí (trémy, nervozity).

• Komplexní relaxační techniky

V odborné literatuře (viz L. Blumenfeld, 1994; I. Lokšová, J. Lokša, 1999; aj.) je popsán bohatý repertoár technik komplexního psychofyzického uvolnění. Mezi nejvýznamnější a nejužívanější patří Jacobsonova progresivní relaxace a Schultzův autogenní trénink. V programech psychologie zdraví se můžeme setkat ještě s dalšími technikami, např. Macháčovou relaxačně-aktivační metodou, Mariščukovým relaxačním tréninkem apod. Je nutno dodat, že v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje určeného pro děti

a dospívající se využívá spíše modifikované varianty autogenního tréninku. Nezbytnou nutností je odborná způsobilost pedagoga-lektora, který techniku realizuje.

Ukázka některých technik:

Jacobsonova technika progresivní relaxace

Technika je založena na nácvik uvolnění svalstva všech částí těla. Cílem je nacvičit vědomé ovládnutí svalového napětí při tělesném odpočinku, a tím dosáhnout odpočinku centrálního nervové soustavy.

Probíhá v šesti lekcích:

- ❖ rozlišování pocitů napětí a uvolnění svalů na hlavě – zaměřování pozornosti na svaly jazyka;
- ❖ cvičení napětí a uvolnění svalstva ramen;
- ❖ cvičení napětí a uvolnění sedacích svalů;
- ❖ cvičení napětí a uvolnění svalstva hrudníku a břicha;
- ❖ relaxace prstů rukou a nohou

Při nácviku uvědomění si pocitů napětí a uvolnění svalstva leží člověk klidně na lehátku v poloze na zádech. Metoda nácviku je časově náročná, základní výcvik může trvat několik měsíců až rok v závislosti na osobnostních faktorech. Probíhá pod vedením zkušeného cvičitele. Zvládnutí progresivní relaxace umožňuje autoregulovat vztah mezi svalovým a psychickým napětím. Konečným cílem je vytvořit schopnost rychlého duševního uvolnění, které vychází z poznání napětí a uvolnění svalů.⁸⁸

- **Techniky vizualizace – imaginace**

Jedná se o soubor dalších technik, které podporují celkové uvolnění, snížení psychického a fyzického napětí a které pracují s koncentrací. Hlavním prostředkem při dosahování požadovaného psychického stavu je vizualizace - imaginace.

Hovoříme-li o imaginaci, mluvíme o tom, jak vypadá naše představivost, o schopnosti domýšlet, o fantazii, o denním snění. Mít imaginativní schopnost znamená umět si představit něco, co už nebo ještě není a co se možná ani nikdy nestane. Tyto představy mohou mít podobu barev a tvarů, ale také čichových, dotekových nebo akustických vzpomínek. Jindy se projeví spíše jako myšlenky.

Ukázka některých technik:

Strom života/meditace

Postup:

1. *Stoupněte si nebo sedněte do kruhu. Držte tělo ve vzpřímené pozici.*
2. *Snažte se ze sebe „vytrást“ napětí.*
3. *Uchopte se za ruce (pokud stojíte, pokrčte trochu kolena a rozkročte se přibližně na šíři ramen, přičemž chodidla směřují dopředu).*

4. *Představujte si, že vaše páteř ztělesňuje kmen stromu a vaše chodidla kořeny, které jsou pevně spojeny se zemí, a že vám z hlavy vyrůstají větve jako z koruny stromu.*
5. *Představujte si, že chodidly čerpáte ze země energii, jež postupně prochází vašimi nohama, pánví, zády a dále přes ramena rukama až do konečků prstů.*
6. *Celé cvičení opakujte ještě jednou, ale nyní nechte energii proudit do hlavy, ze které se „větve“ bude vracet zpět do země.*
7. *Celé cvičení zopakujte ještě jednou.*
8. *Soustřeďte se na zvuky kolem sebe a pomalu otevírejte oči.*
9. *Prožité pocity zkuste vyjádřit malbou.⁸⁹*

F. TECHNIKY ZAMĚŘENÉ NA REFLEKTOVÁNÍ A PŘENOS NOVĚ ZÍSKANÝCH ZKUŠENOSTÍ DO BĚŽNÉHO ŽIVOTA

• **Techniky zaměřené na reflexi prožitků a nově získaných zkušeností**

Techniky tohoto typu se uplatňují na konci tematického bloku anebo celého programu pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje. Umožňují zrekapitulování, připomenutí, uvědomění si důležitých momentů směřujících k naplnění stanovených cílů a smyslu realizovaného programu. Tyto techniky vyžadují sebeotevření všech zúčastněných, tzn. žáků, pedagogů-lektorů a dalších organizátorů. Z tohoto důvodu by se měly realizovat v příjemné a uvolněné atmosféře, tvořivě-pestrým způsobem a s dostatkem vyhrazeného času.

Ukázka některých technik:

Výměnný trh

Každý si zvolí partnera a diskutuje s ním o tom, co mu během uplynulého bloku aktivit či celého programu přišlo důležité nebo co ho nejvíce oslovilo. Po určitém, předem stanoveném čase si dvojice vymění role a povídá druhý.⁹⁰

Akvárium

Pedagog-lektor vytvoří dva kruhy ze židlí. Do vnitřního kruhu se posadí polovina skupiny a hovoří. Druhá polovina sedí ve vnějším kruhu, mlčí, poslouchá a pozoruje. Účastníci ve vnitřním kruhu reflektují prožitý program. Po několika minutách se polovina vymění. Nová vnitřní skupina nejprve komentuje reflexi předchozí skupiny a poté sama pokračuje v reflektování programu.⁹¹

- **Techniky zaměřené na přenos (transfer) nově získaných zkušeností do běžného života**

Jedná se o techniky, jejichž úkolem je pomoci účastníkům využít v co v největší míře jejich nově získané zkušenosti v běžném životě. Tento záměr má charakter transferu (přenosu), což znamená uplatnění naučeného vzorce reagování v nové, podobné situaci. Tyto techniky se uskutečňují většinou na principu diskusí, ale zároveň se v nich užívá mentálně vizuálních schopností účastníků, jež jim mohou přiblížit konkrétní reálné situace vhodné pro využití nově osvojených vědomostí a dovedností.

Ukázka některých technik

Labyrint mého života

Účastníci prochází labyrintem svého života. V labyrintu jsou stanoviště symbolizující hlavní druhy činností: studium, trávení volného času, kontakt s ostatními atd. Účastníci na jednotlivých stanovištích vytvoří stejně početné skupiny a ve vymezeném čase hovoří o tom, jakým způsobem mohou nově získané zkušenosti využít v symbolizované činnosti. Každý projde všemi stanovišti, pak následuje závěrečná diskuse v celé skupině.⁹²

Závěrem si dovoluujeme zdůraznit, že uvedené třídění technik a následná její charakteristika je pouze orientační. Má sloužit jako základní didakticko – přehledová analýza technik využívaných v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje. Uvědomujeme si, že na uvedenou problematiku je možno nahlížet z mnoha různých pohledů na základě individuálních zkušeností každého odborníka. Jednotlivé skupiny a podskupiny technik se v praxi většinou ještě dělí na další dílčí okruhy dle specifických potřeb výukových programů a dle celkového pojetí rozvoje osobnosti žáků, např. v rámci dramatické výchovy, sociálně psychologického výcviku, prožitkové pedagogiky apod.

2.2.2 Základní vymezení a třídění organizačních forem výuky využívaných v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje

Důležitým didaktickým prvkem každého pedagogického procesu jsou organizační formy. V odborné literatuře (viz J. Skalková, 1999; H. Grecmanová, 2002; O. Šimoník, 2003; Z. Kalous, O. Obst, 2002; aj.) se pod pojmem organizační formy výuky zpravidla chápe uspořádání vyučovacího procesu, tedy vytvoření prostředí a způsob organizace činnosti

učitele i žáků při vyučování. V rámci podchycení didaktické podstaty tohoto pojmu je nutno dodat, že podobně jako v mnoha jiných případech není v pedagogické terminologii pojem organizační forma jednoznačně ustálen. Tradičně se organizační formy výuky chápou jako vnější stránka vyučovacích metod. Novější přístup vnímá organizační formy z hlediska komplexního systémového pojetí řízení a uspořádání výuky v určité vzdělávací situaci (viz J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, 1995; J. Maňák, 2003; aj.). Z toho je patrné, že pojetí organizačních forem má dlouhou historii a mění se vlivem změn týkajících se funkce školy, chápání obsahu vzdělávání i charakteru činnosti učitele a žáků. **J. Skalková**⁹³ uvádí, že ve velmi pestrých organizačních formách vyučování, které se vyvinuly do současné doby, lze vyčlenit jako základní proudy:

- a) frontální vyučování (v systému vyučovacích hodin);
- b) skupinové a kooperativní vyučování;
- c) individualizované a diferencované vyučování;
- d) systém různých organizačních forem uplatňovaný při realizaci projektů integrovaných učebních celků;
- e) domácí učební práce žáků.

Autorka k výše uvedenému přehledu uvádí, že tyto organizační formy se v praxi vzájemně prolínají a podporují. Každá z nich je používána v mnoha konkrétních variantách. Učitel volí nejvhodnější z nich v závislosti na:

- cíli své práce;
- charakteru látky;
- připravenosti a specifických potřebách žáků i jejich individuálních zvláštnostech;
- možnostech, které má v dané škole k dispozici.

Po vymezení organizačních forem a vyčlenění jejich základních proudů zůstává otázka: *Jak třídit organizační formy pro potřeby pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje? Které organizační formy jsou pro rozvoj osobnosti žáka vhodné? Jak jich lze efektivně využít pro osobnostní a sociální rozvoj v podmínkách školy?* Za inspirativní vodítko lze považovat pojetí nabízené **H. Vonkovou**,⁹⁴ která na základě různých aspektů, jako je např. prostředí, ve kterém se vyučování uskutečňuje, časová forma a organizace vzájemné součinnosti učitele a žáků apod., dělí organizační formy ze dvou hledisek, podle nichž je vyučování organizováno: *hledisko způsobu řízení učební činnosti žáků ve výuce, hledisko*

časové a prostorové organizace vyučování. Je třeba zdůraznit, v souladu s názorem autorky tohoto třídění, že jednotlivá hlediska organizačních forem vyučování platí výhradně při teoretické analýze konkrétního jevu organizace vyučovacího procesu. V praxi jsou obě hlediska vždy nedílně spojena v konkrétní organizační formu vyučování, tvoří jednotu formy řízení učební činnosti žáků ve vymezeném čase a prostoru.

2.2.2.1 Analýza organizačních forem výuky využívaných v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje z hlediska způsobu řízení činnosti žáků ve výuce

Uvedené hledisko vyjadřuje, jak přímo uspořádat didaktické prvky jako jsou např. způsoby organizace zvolených metod a technik ve vztahu k interakci učitel \Leftrightarrow žáci a mezi žáky navzájem apod. při dosahování cílů v konkrétní učební jednotce. Z tohoto hlediska můžeme rozlišit vyučování frontální (hromadné), individuální, individualizované, skupinové a kooperativní aj. Za klíčovou organizační formu výuky v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje, z pohledu naplnění jeho základního smyslu a podstaty, lze považovat **skupinovou výuku**. Můžeme říci, že plnohodnotný rozvoj osobnosti žáků se nemůže realizovat jinak než v malé sociální skupině (viz podkapitola 1.1, odstavec: Základní charakteristiky pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje). V ní je využíváno sociálních vztahů jako nedílných aspektů výchovně-vzdělávací situace skupinové výuky, jež umožňují vytvářet interakce mezi žáky, a tak podporovat příznivou atmosféru pro osobnostně-sociální učení žáků. V některých výukových programech, z pohledu stanovených cílů a celkového záměru, je sociální skupina pouze prostředkem pro rozvoj osobnostních a sociálních vlastností účastníků. Týká se to skupin, které vzniknou na začátku výukového celku a po skončení zaniknou, např. formální uskupení žáků v rámci výběrového předmětu. V takovýchto skupinách se z pohledu stanovených cílů - neznamená to, že vůbec ne - záměrně nepracuje s rozvojem skupinových vztahů. Naopak ve výukových programech, které se realizují ve školách, se lze často setkat s tím, že rozvoj skupinových vztahů je jeden z hlavních, nikoliv jediných cílů realizovaného programu. Tento záměr se může uplatňovat ve všech sociálních skupinách vzniklých za účelem vzdělávání a výchovy, ve školních podmínkách se nejčastěji jedná o školní třídu. V tomto kontextu je důležité si uvědomit, že se sociální skupina nevyvíjí lineárně, tzn. že se skupinové procesy nerozvíjí stejnoměrně do vyšších úrovní efektivity a konformity její členů. Stává se, že skupina ve svém vývoji

uvízne, objeví se v ní konflikty, neplní své cíle a to negativně ovlivňuje naplňování výukových záměrů realizovaného programu osobnostního a sociálního rozvoje. Mnozí odborníci se shodují (viz S. Hermochová, 1982; H. Kasíková, 1997, 2005; V. Hrabal, 2002; Plamínek, 2002; aj.), že rozvoj skupinových procesů je možné charakterizovat na principu čtyř fází: je to fáze orientační, fáze konfrontační a konfliktní, fáze konsenzu, kooperace a kompromisu a fáze integrace a růstu. Čtyřfázový model zachycuje kvalitu interakcí mezi jednotlivými účastníky, což umožňuje pedagogovi-lektorovi přizpůsobit výukový program potřebám skupiny. Jednotlivé vývojové fáze rozvoje skupinových procesů se nejčastěji charakterizují takto:

Orientační fáze

Jedná se o fázi vzniku sociální skupiny, respektive o začátek utváření skupinových procesů. Každý člen přichází s určitým očekáváním a přináší s sebou také své dřívější zkušenosti z jiných skupinových situací.

Z pohledu věcné roviny se mohou objevovat otázky typu: Co je smyslem této skupiny? Jaké máme cíle? Jaké podmínky jsou pro plnění úkolů důležité?

V rovině interakce většinou všichni vyčkávají. Nejprve se „oťukávají,“ zůstávají v obranné pozici, zkoušejí, co je dovoleno. Každý se snaží najít svou roli, sbírá informace o ostatních členech. Vcelku je tato situace poznamenána nejistotou. K otevřené výměně myšlenek, názorů a postojů většinou ještě nedochází. Mnozí se orientují podle chování, např. třídního učitele, protože to dodává jistotu v osobním chování. Lze konstatovat, že zřídka existují skupiny, v nichž od samého počátku vládne otevřená a volná atmosféra.

Fáze konfrontační a konfliktní

Tato etapa je pro vznik skupiny s vysokým stupněm zralosti zvláště důležitá. Ve skupinách, které v ní uvíznou, nebude pravděpodobně převládat pozitivní atmosféra a účastníci se v ní nebudou cítit příjemně. V této fázi dochází k poměrně velkým změnám v porovnání s fází první. V rovině interakce se nyní otevřeně střetávají rozdílné názory, opatrné počínání se vytrácí. Diskutuje se stylem buď a nebo. Skupina se rozpadá na malé skupinky podle postojů, zájmů a sympatií, pozitivní však je, že její členové mnohem více projevují city, které ještě v první fázi zatajovali.

Ve věcné rovině se ve skupině mohou objevovat názorové střety na způsoby řešení jednotlivých úkolů apod.

Na konci této fáze musí dojít k základnímu konsenzu ve vztahu k vyjasnění pravidel, požadavků, způsobu řešení jednotlivých úkolů.

Fáze konsenzu, kooperace a kompromisu

V této fázi se situace ve skupině uklidňuje. Poprvé je prožíván pozitivní pocit sounáležitosti. Členové si postupně uvědomují, že přehnaná profilace, soutěživost není na místě. Jednotlivci poznávají hodnotu ostatních členů skupiny. Skupina je pocíťována jako celek, kterému je třeba zajistit životaschopnost. Vytvořily se normy chování.

Při řešení úkolů se uskutečňuje otevřená výměna potřebných informací, názorů, skutečností atd. Pomalu se ustanovuje určitý nepsaný kodex vzájemných pravidel hry. Skupina získává specifické hodnoty, kterými se liší od skupin jiných.

Fáze integrace a růstu

Skupina, která dosáhla závěrečné vývojové fáze, dokáže dobře fungovat při plnění zadaných úkolů a regulovat svoji vnitřní dynamiku. V této skupině je patrná velká soudržnost a vzájemná podpora všech členů.

I když skupina dosáhne poslední vývojové fáze, tak obecně platí, že žádná skupina není ve svém vývoji u konce. Pro soudržnost a integraci skupiny nelze stanovit konečný bod. Každá integrovaná skupina se může z nejrůznějších příčin vrátit do druhé fáze, např. při změně složení skupiny apod. Zralá skupina by měla takovéto situace zvládnout a přiblížit se zpátky k parametrům soudržnosti.

Tato uvedená charakteristika vývojových fází platí pro všechny skupiny bez ohledu na to, zda již existují nebo nově vznikají. V pedagogice osobnostního a sociálního rozvoje je problematika zlepšování skupinových vztahů aktuálním tématem pro každou školní třídu bez rozdílu délky trvání, věků žáků apod. Každý vývojový stupeň skupiny klade svými specifickými znaky jiné nároky co se výukových cílů týče. Samozřejmě je nutno podotknout, že každá sociální skupina (školní třída) obsahuje znaky všech vývojových fází v rozdílném poměru. Nelze tedy zvolit jediný, úzce profilovaný cíl podle fáze, v níž se skupina momentálně nachází. Doporučuje se, aby při realizaci výukových programů zaměřených na vztahy v přirozených skupinách se postupovalo od jednodušších skupinových znaků ke složitějším – integrujícím. Na základě tohoto postupu dochází ve skupině k prohlubování a zároveň k žádoucí korekci už dříve navozených skupinových vztahů.

Dalším faktorem ovlivňujícím efektivitu pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje je pohlavní či věková homogenita a heterogenita skupin. Obecně platí, že při realizaci výukových programů zaměřených na specifická témata, např. využívání osobnostního a sociálního rozvoje v rámci předmětu výchovy ke zdraví, programů primární prevence sociálně patologických jevů apod., je vhodnější pohlavně homogenní skupina. Homogenní skupiny většinou začínají rychleji spolupracovat, avšak jejich způsoby zvládnání

sociálních situací působí poněkud monotématicky a rigidněji. Členové homogenních skupin si mohou dávat navzájem málo podnětů a vytvářet nedostatek modelů odlišných přístupů a způsobů chování apod. Chybí přirozené rozpory, názorové „jiskření.“ Snadněji se však vytváří pozitivní pracovní klima ve skupině. Heterogenní skupiny, ve kterých pracují chlapci a dívky dohromady, jsou blíže reálným situacím, obohacují výcvikový program o odlišné úhly pohledu dané jiným druhem senzitivity v mezilidských vztazích, nabízejí cennou možnost zážitku konfrontace odlišných sociálních rolí. Při realizaci výukových programů osobnostního a sociálního rozvoje ve školní praxi se ukázalo, že děti v období ranné puberty nerady pracují v heterogenních skupinách. Při spontánním rozdělování do skupin si děti v tomto období vytvářejí skupiny podle svého pohlaví. Tato situace může být přínosným námětem pro téma v rámci sociálního učení: *proč chlapci nechtějí spolupracovat s dívkami a naopak, jaký je rozdíl mezi chlapci a dívkami, proč mezi nimi neprobíhá optimální vzájemná spolupráce apod.*

Věkově heterogenní skupiny mohou přinášet na jedné straně účastníkům zajímavé zkušenosti, na druhé straně je někdy obtížné vybrat téma, které by relativně stejně oslovilo věkově rozdílné účastníky.

Důležitou roli hraje počet členů ve skupině, v níž se realizuje výukový program osobnostního a sociálního rozvoje. Za optimální skupinu, má-li být výukový program co nejefektivnější, se považuje skupina složená z cca 15 členů. Menší počet členů může přinést intenzivnější práci pro jedince, ale např. tři až pětičlenné skupiny už jsou pro realizaci některých technik velmi malé, což může snížit jejich celkovou efektivitu. Ve školní praxi se naopak častěji pracuje s většími skupinami (kolem 20 až 25 členů). Tyto větší skupiny předpokládají střídání práce celé skupiny a podskupin (ustanovení pracovních týmů). V některých případech je nutná účast a spolupráce několika pedagogů-lektorů, což může být na některých školách problematické.

V pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje se v rámci skupinového uspořádání výuky využívá dalších organizačních forem. K nejvíce využívaným organizačním formám, jež pracují s technikami zaměřenými na řešení společných úkolů ve skupině, patří **kooperativní pojetí výuky**. **J. Skalková**⁹⁵ upozorňuje, že kooperativní výuku nelze ztotožňovat se skupinovou, i když skupinové uspořádání výuky otevírá prostor pro spolupráci mezi žáky navzájem. **H. Kasíková**⁹⁶ zdůrazňuje, že kooperativní výuka není totožná s prostým rozdělením žáků do skupin. Ve skupinové práci mohou žáci pracovat na společném úkolů, hovořit spolu, a přesto nejde o kooperaci. S odvoláním na **S. W. Johnsona** a **R. T.**

Johnsona⁹⁷ dodává, že kooperativní výuka má tyto základní komponenty: pozitivní vzájemná závislost členů skupiny, interakce tváří v tvář, osobní odpovědnost, užití interpersonálních a skupinových dovedností, reflexe skupinových procesů. Podle **H. Kasíkové**⁹⁸ můžeme tyto komponenty charakterizovat takto:

Pozitivní vzájemná závislost: Vytváří se na základě propojené činnosti žáků tak, že nemohou jako jednotlivci v úkolu uspět, tj. uspět musí všichni žáci. *Např. při omezeném čase: když nebudou pracovat všichni, skupina úkol nestihne dokončit. Když každý nerozluští svůj přidělený díl indicie, skupina poklad nenajde atd.*

Interakce tváří v tvář: Pro vzájemnou komunikaci je důležité vytvořit takové uskupení, aby každý mohl navázat kontakt s každým v rámci společné práce – ve stejnou dobu a ve stejném čase.

Osobní odpovědnost: Je založena na angažovanosti každého člena skupiny pro plnění společného úkolu. Dosažený výsledek jednotlivce je zhodnocen v rámci celé skupiny, tzn. celá skupina z něho profituje. V takovém případě jedinec obohatil sám sebe, něco vykonal – něčeho dosáhnul, v něčem se zdokonalil, něco si na sobě uvědomil atd., a tím zároveň obohatil druhé, např. formálním způsobem: celá skupina získala bonusové body navíc apod.; neformálním způsobem: ostatní členové skupiny mohou také využít vědomostí, dovedností atd., které si jedinec osvojil při plnění společného úkolu.

Vhodné využití interpersonálních a skupinových dovedností: Je potřebné pro efektivní spolupráci. Každý účastník si může uvědomit úroveň svých osobnostních a sociálních dovedností v rámci konkrétní společné a mnohdy neopakovatelné činnosti (z pohledu prostoru, času a složení skupiny). Tyto dovednosti může korigovat, rozvíjet a přizpůsobovat potřebám druhých.

Reflexe skupinové činnosti: V průběhu plnění zadaného úkolu je základním předpokladem pro dosažení kýženého výsledku. Členové skupiny se učí nad úkolem přemýšlet (rozvíjet kognitivní procesy), vznášet své názory, diskutovat o nich apod. Díky průběžné reflexi se plnění úkolu nestává statickým, ale dynamickým procesem jak v oblasti sociální, tak i v oblasti samotného nacházení a realizace řešení.

Můžeme říci, že výše popsané komponenty jsou základem efektivního rozvoje žákovy osobnosti, učí je pomáhat druhým, být otevřený k plnění společných úkolů, využívat a dále rozvíjet dovednosti pro vzájemné soužití s druhými apod. Kooperativní forma výuky umožňuje žákovi pochopit nejen jeho vztahy, motivy, postoje, tendence ke kooperaci s druhými, ale zároveň mu dává příležitost získat ze společné činnosti podněty pro vytvoření

adekvátního vztahu k sobě samému. V tomto případě má kooperativní výuka široký význam co do cílů a obsahu pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje.

Kromě ryze skupinového uspořádání didaktických prvků lze v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje využívat **individuálních forem výuky**. V obecné rovině můžeme říci, že se jedná o takový způsob řízení učební činnosti, v nichž učitel pracuje s jednotlivcem nebo s malou skupinou. **J. Solfronk**⁹⁹ vystihuje její základní znaky takto:

1. Žáci jsou zpravidla shromážděni v jedné místnosti, jsou různého věku, různé úrovně vědomostí, jejich počet je různý.
2. Jeden učitel vyučuje, resp. řídí činnosti vždy jednotlivých žáků. Každý pracuje individuálně, žáci navzájem nijak nespolupracují.
3. Učivo je stanoveno pro každého žáka zvlášť, nejsou žádné společné učebnice ani jiné prostředky sdělování učiva.
4. Doba vyučování je volná, není přesně určena v časových jednotkách v průběhu dne ani během roku.
5. Rozmístění žáků a věcných prostředků je libovolné a není nijak přesně určeno.

Z uvedené charakteristiky je zřejmé, že individuální forma výuky má mnoho podob, které se v současné výukové praxi běžně používají, např. v umělecké či sportovní výchově atd. V podmínkách pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje spočívá její využití především v oblastech technik se zaměřením na problematiku sebepoznání, nácviku elementárních osobnostně-sociálních dovedností, nácviku relaxace a psychofyzického uvolnění apod. Pedagog–lektor na základě specifických očekávání, obav a různých osobnostně–sociálních faktorů žáků přistupuje ke každému členu skupiny individuálně s přihlédnutím k časovým a dalším organizačním možnostem výuky. V tomto případě se nejedná o úplně čistou formu individuální práce s žákem ve vztahu k výše popisovaným znakům dle J. Solfronka, ale o práci ve skupině s prvky individuálního přístupu k žákovi v určitých fázích výukového programu. Žáci v rámci jednoho cíle a jednoho tématu pracují na zadané učební úloze (instruované technice) svým individuálním tempem, ovlivněným např. aktuálním emočním rozpoložením, a nezávisle na druhých. Další prvky individuální výuky se objevují především v závěrečných reflexích a v konzultačních setkání na principu žák ⇔ pedagog-lektor.

Další podnětnou organizační formou pro pedagogický proces osobnostního a sociálního rozvoje je **individualizovaná výuka**. Kořeny praktické individualizace výuky ve školním vzdělávání sahají do období 20. – 30. let minulého století v podobě např. daltonského plánu či winnetské soustavy (viz F. Singule, K. Rýdl, 1988; F. Singule 1992;

V. Jůva sen. & jun., 1997; J. Skalková, 1999; aj.). Současná doba se nese v duchu hledání a zkoušení možností individualizace a diferenciací žáků ve škole, problematika individualizované výuky je tedy stále aktuálním tématem (viz H. Kasíková, J. Valenta, 1992; M. Pasch a kol., 1998; H. Kasíková, P. Dittrich, J. Valenta, 2007; aj.). Podle **J. Skalkové** „*princip individualizace spočívá v tom, že práce je přizpůsobena každému žákovi na základě poznání jeho možností.*“¹⁰⁰ V pojetí pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje to neznamena, že všichni žáci zpracovávají individuálně tutéž úlohu, tzn. instruovanou techniku. Z obecného hlediska se jedná o vyšší formu podchycení specifických potřeb žáka. Na základě vstupních informací o žákovi (např. o jeho osobnostních rysech, úrovni sociálních dovedností, prostředí, ve kterém žije apod.) a jeho „osobní zakázky“ (čeho chce ve svém osobnostním rozvoji dosáhnout) je sestaven individuální výukový program. Ten je každým účastníkem plněn v optimálně vytvořených výukových podmínkách a za podpory pedagoga-lektora. V praxi, v rámci rozvoje osobnostních a sociálních předpokladů jedince, se uvedený způsob organizace výuky využívá převážně ve vzdělávání dospělých, např. v koučování pracovníků v rámci firemního vzdělávání. Na základních a středních školách je využívání této organizační formy z důvodu její větší náročnosti na celkové uspořádání výuky (např. ve výběru učiva pro jednotlivé žáky, v zodpovědnosti žáků v plnění zadaných úloh, týmové práci učitelů apod.) vnímáno některými pedagogy jako problematické. Domníváme se ale, že právě v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje má své uplatnění. Především techniky, které mají statický charakter (techniky na principu tužka, papír apod.) a nevyžadují stálou přítomnost pedagoga-lektora při jejich plnění, mohou být zařazeny do individuálního plánu osobnostního a sociálního rozvoje žáka. V praxi to znamená, že na začátku výukového bloku se všichni žáci sejdou v celé skupině. Po úvodních informacích, analýze očekávání apod. začnou žáci plnit techniky dle svého individuálního zaměření. Závěr se opět odehrává ve skupině a je určen k celkovému reflektování a vyvozování získaných zkušeností z jednotlivých technik. Samozřejmě je důležité si uvědomit, že takto realizovaný program osobnostního a sociálního rozvoje bez vzájemných sociálních interakcí mezi členy skupiny po celou dobu výuky je prožitkově chudší. Tato skutečnost může vést k menší angažovanosti žáků v jednotlivých technikách. Dále je nutné brát v úvahu, že někteří žáci nejsou schopni intenzivně a dlouhodobě pracovat samostatně a potřebují podporu ostatních. I přes tyto dílčí nedostatky je individualizovaná forma výuky vhodná pro realizaci osobnostního a sociálního rozvoje, a to, jak jsme již zmínili výše, především v odborném vzdělávání, kde už v rámci osobnostního růstu dochází u jednotlivých žáků k individuální profilaci jak na úrovni osobnostních vlastností, tak i na úrovni profesních kompetencí.

V běžném pojetí je průběh pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje založen na využívání různých variant výše popisovaných organizačních forem výuky. V našem výčtu jsem popsali jen ty formy, které se v praktickém pojetí rozvoje osobnosti žáků vyskytují nejvíce. Neznamená to, že by ostatní způsoby organizace didaktických prvků neměly v této oblasti své zastoupení. Např. **hromadná a frontální výuka** umožňuje rychle a systematicky instruovat žáky o průběhu výuky. Svoji roli sehrává i v uceleném shrnujícím výkladu pedagoga-lektora o jevech, které byly vyvozené na základě realizovaných technik.

2.2.2.2 Analýza organizačních forem výuky využívaných v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje z hlediska časové a prostorové organizace vyučování

Druhé uvedené hledisko teoretické analýzy organizačních forem výuky se vztahuje k časové a prostorové organizaci vyučování. V obecném smyslu vystihuje časový rozvrh vyučování, způsob rozvržení vyučovacího dne, týdne, školního roku, délku a strukturu vyučovací hodiny jako časové jednotky vyučování. Podle **H. Vonkové**¹⁰¹ se k tomu váží i otázky prostorové organizace vyučování ve škole, otázky specializovaných školních učeben, otázky organizace výuky mimo prostory školy – na exkurzích do různých institucí, na vycházky do přírodního prostředí, v provozovnách nejrůznějšího typu při praktickém výcviku atd. Zde se nabízí otázka: *Jak organizovat a implementovat pedagogický proces osobnostního a sociálního rozvoje v podmínkách školy?*

J. Valenta¹⁰² ve vztahu k osobnostní a sociální výchově uvádí následující formy její implementace do práce školy:

1. Uplatnění témat osobnostní a sociální výchovy prostřednictvím chování a jednání učitelů.
2. Využití potenciálu témat OSV v různých (běžných) školních situacích.
3. Včlenění témat OSV do jiných předmětů, respektive oblastí či oborů vzdělávání a výchovy.
4. Včlenění témat osobnostní a sociální výchovy do práce školy v samostatných a časových blocích, předmětech apod.

Můžeme říci, že toto pojetí je inspirativním návodem, jak uceleným způsobem realizovat pedagogický proces osobnostního a sociálního rozvoje ve školních podmínkách. Autor nepoukazuje jenom na možnosti rozvoje osobnosti žáků formou výukových programů (forma 3 a 4), ale jak sám přímo uvádí: „*dobré uplatnění cesty 3. a 4. je dobrým předpokladem současného uplatnění cesty 1. a 2.*“¹⁰³

Pro potřeby tématu naší práce se v této podkapitole hlouběji zaměříme na možnosti využití pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje v rámci výukových forem, tzn. v rámci vyučovacích hodin a v rámci strukturovaných programů (samostatných časových blocích) zaměřených na rozvoj osobnostních a sociálních předpokladů žáků.

Organizace pedagogického procesu se zaměřením na rozvoj osobnostních a sociálních předpokladů žáků v rámci vyučovacích hodin - jednotlivých předmětů

Možností, jak zakomponovat rozvoj osobnostních a sociálních předpokladů žáků v rámci vyučovací hodiny, je několik. **J Valenta**¹⁰⁴ je ve vztahu k osobnostní a sociální výchově popisuje následujícím způsobem:

- *Plánování cílů osobnostní a sociální výchovy pro práci v jiných naukových/výchovných předmětech, oblastech, oborech.* Zde se pojednává o souběhu plánování cílů předmětu (oboru, výchovy) a cílů osobnostní a sociální výchovy. Např. v očekávaných výstupech RVP ZV ve vzdělávacím oboru Výchova ke zdraví se píše: „*samostatně využívá kompenzační a relaxační techniky a sociální dovednosti k regeneraci organismu...*“ Naformulované výstupy jsou shodné s tématickými oblastmi (očekávanými výstupy) osobnostního a sociálního rozvoje.

- *Včlenění témat osobnostní a sociální výchovy do jiných předmětů, oblastí, oborů.* Témata by měla být včleněna jak do předmětů, které se primárně orientují na „vzdělávací oblasti“ - např. český jazyk, matematika, zeměpis, tak do předmětů „výchovných“, jejichž témata se přímo neshodují s tématy osobnostní a sociální výchovy, např. hudební výchova, tělesná výchova apod. V neposlední řadě pak do předmětů, které většinou nejsou samostatnými předměty (mají charakter průřezových témat jak je tomu i u osobnostní a sociální výchovy), např. environmentální výchova, mediální výchova apod.

Základními způsoby včlenění témat do výše uvedených předmětů jsou např.:

- *Nalezení tematiky osobnostní a sociální výchovy v učivu předmětů.* Např. „V textech české literatury najít témata mezilidských vztahů a od nich se dostat k praktické zkušenosti žáků se vztahy...“¹⁰⁵

➤ *Využití metod vhodných pro výuku předmětu, které však současně oživují témata – jevy osobnostní a sociální výchovy.* Např. „Aktivizující vyučovací metody iniciují u žáka celou řadu jeho osobnostních a sociálních dovedností...“¹⁰⁶

➤ *Využití zosobněných a prakticky pojatých témat osobnostní a sociální výchovy jako zdroj témat daného učiva.* Jedná se o způsob učiva předmětu vycházejícího od žáka samého, respektive od jeho zkušenosti. Např. „Při výuce literatury si žáci rozvzpomenou na běžné konfliktní situace v jejich životě. Popíší je, charakterizují je, uvědomí si příčiny jejich vzniku apod. Pak hledají v encyklopedii, který druh literatury pracuje s konfliktem jako s klíčovým jevem...“¹⁰⁷

➤ *Využívání metod nezbytných pro osobnostní a sociální výchovu, i když ne zcela typických pro jiné předměty, je možné i tam, kde je to v těchto jiných předmětech možné.* V tomto případě je pro práci v předmětu zvolena taková metoda, která umožní „ožít“ jak tématu předmětu, tak tématu osobnostní a sociální výchovy. Např. „Jako metodu lze použít vizualizaci, jež ve vztahu k osobnostní a sociální výchově slouží jako praktická a osobně aplikovaná metoda k tématům jako „kreativita“, „psychohygiena“ atd. Může se ale použít např. i na expozici látky, která se bude v předmětu probírat. Žáci provádějí vizualizace na téma „antika.““¹⁰⁸

➤ *Aj.*

- *Včlenění témat osobnostní a sociální výchovy do práce školy prostřednictvím samostatného předmětu.* V tomto případě mají témata osobností a sociální výchovy charakter hlavních témat v rámci samostatného předmětu.

Při začleňování (organizování) témat a technik pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje do jednotlivých vyučovacích hodin je důležité dbát na základní didaktické zásady. Některé z nich jsme popsali v podkapitole 2.2.1, např. charakteristika metodické struktury technik dle modelu: cíl (zaměření techniky)⇒instrukce⇒akce (průběh techniky)⇒reflexe. V této podkapitole se ještě ve stručnosti zmíníme o některých dalších metodických zásadách, jež se vztahují k technikám osobnostního a sociálního rozvoje a jejich aplikace do vyučovacích hodin.

Na úvod vyučovacích hodin se doporučuje, aby pedagog–lektor seznámil žáky se základními principy práce s technikami pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje a s problematikou osobnostního a sociálního učení vůbec. Jako možný příklad takového postupu uvádíme volně dle **S. Hermochové**: „*V rámci naší společné práce vám*

nabízím aktivity, na kterých si jako na modelu můžeme především ověřit, jak se vlastně chováme a jak se na toto naše chování dívají druzí lidé, jaké pocity v druhých vyvoláváme a jak tyto pocity vytvářejí jejich vztah k nám. Můžeme přitom postupně zcela uvolnit meze své zvědavosti, fantazii a vyzkoušet si nové způsoby chování, které nám vůbec nepřišly na mysl nebo jsme se o ně v běžném životě ani nepokusili. Je-li někdo z vás člověkem, který je ve společnosti velmi tichý a drží se v pozadí, může zkusit častěji se ujmout slova. Kdo naopak je většinou mezi lidmi aktivní a iniciativní, může vyzkoušet, co se stane, když zůstane v pozadí – jak na to budou reagovat ostatní...Mojí úlohou v tomto procesu bude dělat určitého průvodce. Budu se snažit, abychom společně postupovali podle určitého plánu, který je připraven, ale abychom ve společných akcích prožívali i určité uvolnění a radost. Jak naše společná akce bude probíhat však nezávisí jen na mně. Bez vaší spolupráce není kladný výsledek možný – o této práci, do které se společně pustíme, platí, že nejde o nějakou přednášku, kterou je možné si zapsat a obsah se naučit. Každý si z našeho společného sezení odnese tolik, kolik je ochoten sám do něho investovat.“¹⁰⁹

Tento způsob práce s technikami osobnostního a sociálního rozvoje je přínosný tím, že žáky přiměje k hledání smyslu jednotlivých technik, zvláště těch, jež mají na první pohled herní charakter a žáci by je proto mohli pokládat za zbytečné, nepřinášející užitečné zkušenosti. Žáci při prvním setkání s tímto typem výuky v rámci daného předmětu mohou k jednotlivým aktivitám přistupovat slovy: *K čemu nám to bude dobré? Nejsme malé děti, abychom si tady hráli jako v mateřské škole apod.* Dále je vhodné žáky informovat o tom, že záměrem vyučovací hodiny není jenom rozvoj jejich osobnostních a sociálních předpokladů – což by mělo být součástí většiny vyučovacích hodin, ale současně plnohodnotné osvojení tématu vztahujícího se k vyučovacího předmětu (dějepis, zeměpis atd.). Nezbytným krokem v každé vyučovací hodině, ve které dochází k záměrnému rozvoji osobnosti žáka, je závěrečná reflexe. Nemáme namysli reflexi, jež se uskutečňuje po každé technice nebo po několika technikách stejného zaměření (viz podkapitola 2.2.1). V tomto případě se jedná o reflektování celé hodiny, vyvozování závěrů za účelem pochopení významu vyučovacího celku a uvědomění si důležitých skutečností (vědomostí, dovedností, postojů atd.) týkajících se osobnostního rozvoje žáků, ale i probíraného tématu (např. Život a dílo J. A. Komenského). V závěrečné reflexi by měl být dán prostor k „ošetření“ emočních zážitků žáků a dalších skupinových událostí, které nebyly v průběhu hodiny pedagogem-lektorem přímo podchyceny - na první pohled se může zdát, že se v hodině nic neobvyklého nestalo, že k žádným konfliktům mezi žáky nedošlo, jakož ani k „emocionálnímu“ zranění jedince atd.

Pro vyjasnění problematiky využívání technik pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje v rámci jednotlivých předmětů uvádíme praktickou ukázkou v podobě didaktické analýzy jednoho vyučovacího bloku. Tato analýza se vztahuje k předmětu Psychologie v osobnostním rozvoji. Jedná se o předmět, který je zařazen ve školních vzdělávacích programech: *Firemní management a marketing; Personalistika a psychologie managementu; Sportovní management; Výpočetní technika*; na Sportovní a podnikatelské střední škole v Plzni v rámci studijního oboru 63-41-M/01 Ekonomika a podnikání. Celé pojetí vyučovacího předmětu psychologie v osobnostním rozvoji bylo vypracováno a do školních vzdělávacích programů aplikováno autorem této disertační práce (od roku 2003 na uvedené škole působí jako učitel psychologie a pedagogiko-psychologický poradce). Úplná charakteristika vyučovacího předmětu, tzn. obecné cíle, charakteristika učiva, pojetí výuky, hodnocení výsledků žáků, přínos k rozvoji klíčových kompetencí, průřezová témata, mezipředmětové vztahy, výsledky vzdělávání a kompetence, tématické celky aj., je uvedena v příloze č. 3.

Analýza vyučovacího bloku (vyučovacích hodin) s využitím technik pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje:

Název předmětu: Psychologie v osobnostním rozvoji

Určeno: Pro žáky 2. ročníku SOŠ studijního oboru: 63-41-M/01 Ekonomika a podnikání

Čas vyučovacího bloku: 6 vyučovacích hodin (270 min), předmět je vyučován formou blokove výuky v rozsahu cca 1 x za tři týdny.

Prostorové uspořádání učebny: Kruhové uspořádání stolů (pro práci v menších skupinách) s volným prostorem uvnitř místnosti (pro společnou práci s celou skupinou).

Název hlavního tématu vyučovacího bloku: Senzorické procesy a vnímání.

Názvy podtémat vyučovacího bloku: Obecná charakteristika sensorických procesů.
Charakteristika procesu vnímání.
Senzorické procesy a učení.

Cíle vyučovacího bloku ve vztahu k probíranému tématu psychických jevů/k tématu v rámci výuky předmětu (oblast kognitivních cílů):

- *Žák popíše průběh sensorických procesů.*
- *Žák objasní význam a funkce jednotlivých složek sensorických procesů.*
- *Žák určí konkrétní lidské činnosti, které jsou založeny na sensorických procesech.*
- *Žák vysvětlí průběh reflexního oblouku.*

- Žák aplikuje průběh reflexního oblouku na jednotlivé druhy lidské činnosti.
- Žák definuje vnímání.
- Žák určí, co je podstatou vnímání.
- Žák vysvětlí rozdíl mezi vjemem a počítkem.
- Žák rozezná jednotlivé druhy vnímání.
- Žák popíše jednotlivé vlastnosti vnímání.
- Žák aplikuje poznatky o sensorických procesech do procesu učení.
- Aj.

Cíle vyučovacího bloku ve vztahu k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji žáků (oblast afektivních cílů):

- Žák si uvědomí, pozná, posoudí své předpoklady v oblasti sensorických procesů (absolutní práh čivosti, rozdílový práh čivosti, reakční čas aj.).
- Žák se procvičí (pokusí se zlepšit) v individuálních dovednostech týkajících se sensorických procesů (absolutní práh čivosti, rozdílový práh čivosti, reakční čas aj.).
- Žák si uvědomí, pozná, posoudí své individuální vlastnosti (zaměřenost, pregnantnost, atd.) vnímání.
- Žák aplikuje poznané (prožitě) individuální vlastnosti vnímání do dalších činností.
- Žák si uvědomí, pozná, posoudí svůj percepční styl v učení.
- Žák se procvičí (pokusí se zdokonalit) v preferujícím percepčním stylu učení.
- Žák si zvnitřní kooperativní formy chování.
- Aj.

Popis průběhu vyučovacího bloku:

1. Učitel položí žákům následující otázky: *Kolik má člověk smyslu? Jakým způsobem vnímáme předměty a jevy? Co víte o reflexním oblouku?* apod. Cílem je evokovat vědomosti a zkušenosti žáků získané na ZŠ v hodinách přírodopisu, rodinné výchovy/výchovy ke zdraví atd.

Vyučovací metoda: metoda slovní - dialog.

Organizační forma: skupinová - práce v celé skupině

2. Učitel prezentuje podtémata výuky a výukové cíle. Informuje žáky o výukových strategiích, které budou využívány v průběhu tohoto bloku. Společně s žáky zrekapituluje pravidla vzájemné spolupráce, tzn. efektivního průběhu výuky. Dále se žáci rozdělí do skupin a formou diskuse zformulují svá očekávání, vytvoří si tzv. „osobní zakázku“ vztahující se

k výuce (co by se v průběhu výuky na dané téma chtěli dozvědět, naučit apod.). Svá očekávání mohou zapisovat na papír a po té vyvěsit. Žáci současně pohovoří o případných obavách.

Vyučovací metoda: metoda slovní: vysvětlování, dialog.

Organizační forma výuky: skupinová: práce v celé skupině, práce v menších skupinkách.

3. Učitel instruuje následující techniku - aktivitu:

Pohyb dvojic – kontakt s druhými

Zaměření techniky: sblížení, rozehřátí, navázání kontaktu s druhými, úvodní aktivita do tématu.

Průběh techniky: Skupina se rozdělí do dvojic. Dvojice se drží za ruce a procházejí se. Při každém setkání se dvojice obřadně pozdraví úklonem (1 min). Po jedné minutě se žáci na znamení učitele zastaví. Se svými partnery se rozloučí a pro další kolo se rozdělí do nových dvojic. V nové dvojici se postaví k sobě zády a chytanou se za ruce. Takto spojeny chodí po místnosti (1 min). Pak se opět rozloučí a najdou si nového partnera. V nové dvojici se děti drží za ruce, pokrčí nohy v kolenou a poskakují po místnosti (1 min). Potom se rozloučí a utvoří další dvojici. Jeden z členů dvojice zavře oči, druhý ho vezme za ruku a vodí ho opatrně po místnosti jako slepce (1 min.) Po minutě se rozloučí a utvoří další dvojici. Partneri si stoupnou pro sobě. Drží se za ruce a běhají co nejrychleji po místnosti. Musí však dávat pozor, aby nedošlo ke srážce.¹¹⁰

Okruhy otázek pro reflexi:

Co bylo pro vás v této technice snadné a co naopak obtížnější?

Jak se vám s partnery ve dvojicích spolupracovalo?

Byli jste při volbě partnera aktivní nebo jste čekali, až budete někým vybráni?

Co byste po této technice svým partnerům ještě vzkázali?

Jak jste se při plnění úkolů v místnosti orientovali?

Jaký druh kontaktu byl pro vás příjemnější (zrakem, hmatem)? Jaký druh kontaktu preferujete v běžných situacích?

Komu nevadilo mít zavřené oči? Komu to bylo nepříjemné? Podle čeho jste se orientovali?

Jak postupovat při doprovázení nevědomého?

Aj.

Vyučovací metoda (kategorie techniky): uvolňovací a zahřívací technika - „icebreakers“ - technika, která má napomoci prolomit pomyslné bariéry mezi žáky a přivést je k vzájemnému kontaktu.

Organizační forma výuky: skupinová - práce ve dvojicích

4. Učitel instruuje následující techniku – aktivitu:

Vnímání svého okolí

Zaměření techniky: vnímání podnětů působících na člověka, vyzkoušení si jednotlivých způsobů vnímání, koncentrace na různé podněty z okolí.

Průběh techniky: Žáci se pohodlně usadí, zavřou oči a po dobu cca 2 minut se pokusí vnímat všechny zvuky z okolí (z místnosti, z chodby, z ulice apod.). Přitom se snaží být potichu. Po uplynutí doby žáci pomalu otevírají oči, zvednou se, začnou chodit po místnosti. Prostřednictvím zraku vnímají všechny podněty z okolí (v místnosti, při pohledu z okna na ulici apod.). Snaží se zaměřit i na ty předměty a jevy, kterých si běžně nevšímají. Po uplynutí stanoveného času (cca 2 - 3 minuty) přejdou na vnímání podnětů prostřednictvím hmatu. Opět chodí po místnosti a sahají na různé předměty. Mohou se dotknout i svých spolužáků, ale tak, aby to nikomu nebylo nepříjemné (cca 2 – 3 minuty). Nakonec přejdou na smíšené vnímání. Zaměří se na podněty zrakem, zaposlouchají se, zároveň mohou využít hmatu (cca 2- 3 minuty).

Okruhy otázek pro reflexi:

Vyjmenujte předměty a jevy, které jste postřehli zrakem, sluchem, hmatem?

Dařilo se vám snadno koncentrovat na vnímání předmětů a jevů? V případě, že ne, čím to bylo způsobeno?

Jaký druh vnímání (zrakem, sluchem, hmatem) byl pro vás snazší, příjemnější a proč?

Postřehli jste předměty a jevy, kterých jste si dosud v této místnosti ještě nevšimli (předměty, zvuky apod.)?

Zkuste zauvažovat nad tím, na jakém principu se uskutečňuje vnímání předmětů a jevů v lidské psychice?

Aj.

Vyučovací metoda (kategorie techniky): technika zaměřená na rozvoj osobnostních předpokladů – na rozvoj psychických procesů: vnímání, představ, myšlení apod.

Organizační forma výuky: skupinová s prvky individuálního plnění instrukce.

5. Učitel rozdělí dle zvoleného kritéria žáky do pracovních skupinek – 5 žáků v každé skupině (počet žáků ve skupině lze upravit dle celkového počtu žáků). Každý žák obdrží nakopírovaný text z učebnice psychologie (např. HOLEČEK, V., MIŇHOVÁ, J., PRUNNER, P. *Psychologie*. 1. vyd. Dobrá Voda: Vydavatelství Aleš Čeněk, 2003. ISBN 80-86473-50-3.)

s kapitolou na téma: „*Senzorické procesy a vnímání.*“ Text zůstane žákům do konce výukového bloku. Učitel text uvede slovy: „*V předešlé aktivitě jste se měli zamyslet nad tím, na jakém principu se uskutečňuje vnímání předmětů a jevů v lidské psychice. Odpověď najdete v textu, který jste každý z vás právě obdržel...*“

Učitel žákům zadává následující instrukci:

- Úkolem každé skupiny je najít v textu odpovědi na následující otázky/tématické okruhy:
Charakterizujte senzorické procesy.
Jakým způsobem se uskutečňují senzorické procesy v psychice člověka– popište reflexní oblouk.
Charakterizujte jednotlivé složky reflexního oblouku: analyzátor (receptor – přijímací orgán, dostředivý nerv, mozkové centrum), odstředivý nerv, efektor – výkonný orgán.
Vysvětlete pojmy: absolutní práh čivosti, rozdílový práh čivosti, nadprahový práh čivosti, podprahový práh čivosti, reakční čas.
Vysvětlete co je to vjem a jaký je rozdíl mezi vjemem a počítkem.
Vyjmenujte a charakterizujte vlastnosti vnímání a druhy vnímání.
Čas na vypracování úkolu: 40 min.
- Členové skupiny vypracovávají úkol na základě vzájemné spolupráce. Každý zastává jednu z níže uvedených týmových rolí:
„Pozorovatel a měřič času“ - Sleduje vzájemnou spolupráci členů ve skupině. Vypracovává si podrobné poznámky o spolupráci a celkovém plnění zadaného úkolu. Poznámky slouží jako podklad pro jeho závěrečnou rekapitulaci spolupráce ve skupině. Po celou dobu měří čas a informuje skupinu o zbývajícím čase určeným pro vypracování úkolu.
„Vyhledávači“ (uvedenou roli zastávají dva členové skupiny). Jejich úkolem je vyhledávat v textu jednotlivé informace vztahující se k zadanému úkolu, zformulovat je a nadiktovat „zapisovateli.“
„Zapisovatel“ - Zapisuje, zaznamenává na papír informace, které jsou mu diktovány vyhledávači. Informace by měli být zapsány čitelně, systematicky a uspořádaně.
„Koordinátor, kontrolor, dotahovač“ – Koordinuje plnění zadaného úkolu: dle potřeby vypomáhá vyhledávačům pracovat s textem nebo zapisovateli s formulací jednotlivých závěrů. Kontroluje, zda výsledky jsou dle jeho názoru správné. Výsledky společné práce prezentuje za skupinu.
- Po uplynutí času určeného na vypracování úkolu každý „*koordinátor, kontrolor, dotahovač*“ ze skupiny odprezentuje výsledky společné práce. Pohovoří o tom, zda se

skupině podařilo úkol splnit a na jaké úrovni. „Porovatelé“ z každé skupiny, okomentují, zrekapitulují, jakým způsobem probíhala kooperace mezi jednotlivými členy skupiny.

- Na závěr se přistoupí ke skupinové reflexi:

Podle čeho jste si vybírali týmové role? Byli jste při výběru aktivní nebo jste čekali, jaká role na vás zbude? Týmová role, kterou jste zastávali, vám vyhovovala, nebo byste raději volili jinou?

Popište, jak se vám s ostatními spolupracovalo, např. v rovině předávání informací, vzájemné nápomoci apod.?

Jak jste se zhostili vaší týmové role? Myslíte si, že jste v týmové roli jednali tak, jak se od vás očekávalo?

Co považujete ve spolupráci při plnění společného úkolu za vyhovující, co by se naopak mělo změnit?

Jak jste spokojeni s výsledkem vaší společné práce? Myslíte si, že jste úkol ve všech bodech splnili? V případě, že ne, zkuste najít příčinu neúspěchu.

Aj.

Vyučovací metoda (kategorie techniky): práce s textem; technika zaměřená na způsoby řešení skupinových úkolů.

Organizační forma výuky: kooperativní

6. Učitel instruuje následující aktivitu – techniku:

Házení míčkem

Zaměření techniky: pozornost, rychlost v reagování, senzomotorická obratnost.

Průběh hry: Žáci se rozdělí do dvojic a postaví se proti sobě. Význam aktivity spočívá v tom, že každý hráč může na svého spoluhráče ze dvojice desetkrát hodit míček v okamžiku, kdy to nečeká. Druhý spoluhráč se snaží míček chytit. Míček musí být hozen takovým způsobem, aby byl chytatelný. Zároveň musí být hozen přímo, bez předem „falešných“ náznaků hodu. Po určité časové době se role žáků vymění.

Okruhy otázek pro reflexi:

Kolikrát se vám podařilo míček chytit?

Jakou taktiku jste zvolili při házení míčku (vyčkávali jste mezi jednotlivými hody nebo jste je směřovali hned po sobě...)?

Dařilo se vám zkoncentrovat pozornost na házení a chytání míčku? Co vás případně rušilo?

Pokuste se vysvětlit, na jakém principu je založena činnost psychiky člověka v těch projevech chování, které se přímo vztahují k uvedené aktivitě (házení a chytání míčku)?

Aj.

Vyučovací metoda (kategorie techniky): technika zaměřená na rozvoj osobnostních předpokladů – na rozvoj psychických procesů: vnímání, představ, myšlení apod.

Organizační forma výuky: skupinová: práce ve dvojicích

7. Učitel požádá žáky, aby opět vytvořili skupinky, ve kterých už pracovali. Úkolem každé skupiny je najít odpověď na problém, jenž zazněl v reflexi minulé techniky („Házení míčkem“): *Pokuste se vysvětlit, na jakém principu je založena činnost psychiky člověka v těch projevech chování, které se přímo vztahují k proběhnuvší aktivitě (házení a chytání míčku).*

V tomto případě žáci pracují s výpisky, které mají připravené z úvodní kooperativní aktivity, popřípadě využívají textu z učebnice. Týmové role jsou následující: „Vyhledávači“ (*uvedenou roli zastávají čtyři členové skupiny*). Jejich úkolem je vyhledat ve výpiscích, popřípadě v textu učebnice, odpověď na položenou otázku. Další roli tvoří „Koordinátor, kontrolor, dotahovač“ Koordinuje plnění zadaného úkolu: dle potřeby vypomáhá vyhledávačům pracovat s textem. Kontroluje, zda výsledky jsou dle jeho názoru správné. Výsledky společné práce prezentuje za skupinu.

Jedná se o jednodušší skupinový úkol, který má spíše rekapitulující charakter dosavadní práce ve skupinách. Cílem tohoto bodu výukového bloku je vyvodit závěry vztahující se k problematice obecného vymezení senzoryckých procesů a reflexního oblouku.

Po skupinové práci nastává diskuse v celé skupině na dané téma, žáci si dělají poznámky do svých sešitů (pracovních listů).

Vyučovací metoda (kategorie techniky): práce s textem; technika zaměřená na způsoby řešení skupinových úkolů; metoda slovní : dialog.

Organizační forma výuky: kooperativní, skupinová

8. Učitel instruuje následující aktivity – techniky:

Co to bylo?

Zaměření techniky: sluch, paměť, pozornost

Průběh techniky: *Žáci se posadí tak, aby neviděli na učitele, připraví si tužky a papíry a pozorně naslouchají. Mají poznat různé zvuky – trhání papíru nebo plátna, škrtnutí zápalky, smrkání, cinknutí lžičky, lusknutí prsty, zatloukání hřebíku atd.*

Když učitel dokončí sérii zvuků, žáci začnou sepisovat ty, které poznali a zapamatovali si je.¹¹¹

Okruhy otázek pro reflexi

Kolik zvuků jste správně poznali a zapamatovali si?

Jaké zvuky byli pro vás obtížně rozpoznatelné, které naopak snadno?

Jaké zvuky dokážete v běžném životě snadno rozpoznat, které naopak?

Bylo pro vás obtížné se na jednotlivé zvuky soustředit? Co v běžném životě potřebujete pro to, abyste dokázali působící zvuky správně rozlišit?

Zamyslete se nad tím, jak je možné, že člověk dokáže vnímat rozdíly zdánlivě stejně působících podnětů na naše analyzátoři.

Aj.

Vyučovací metoda (kategorie techniky): technika zaměřená na rozvoj osobnostních předpokladů – na rozvoj psychických procesů: vnímání, představ, myšlení apod.

Organizační forma výuky: skupinová s prvky individuálního plnění instrukce.

Zkouška zraku

Zaměření techniky: kvalita zrakového vnímání, pozornost.

Průběh techniky: Na stěnu místnosti je pověšen list s textem, jenž je napsán různými typy a velikostmi písma. Žáci vycházejí z opačného konce místnosti a zvolna se blíží ke zprávě, kterou mají přečíst z co největší vzdálenosti. Kdo dokáže rozeznat všechna slova v prvních třech řádcích, zůstane stát. Na závěr se podle vzdálenosti žáků od textu zhodnotí, jaký kdo má zrak.¹¹²

Okruhy otázek pro reflexi:

Jakou vzdálenost jste potřebovali pro přečtení daného textu?

Jaké podmínky potřebujete pro to, abyste dokázali rozeznávat předměty a jevy na dálku?

Zkuste se zamyslet nad tím, jak pracují jednotlivé smyslové orgány u člověka.

Aj.

Vyučovací metoda (kategorie techniky): technika zaměřená na rozvoj osobnostních předpokladů – technika zaměřena na rozvoj psychických procesů: vnímání, představ, myšlení apod.

Organizační forma výuky: skupinová s prvky individuálního plnění instrukce.

Pírka ptáka ohniváka

Zaměření techniky: kvalita sluchového vnímání, pozornost, postřeh, senzomotorická obratnost atd.

Průběh techniky: Nastříhané desetacentimetrové proužky z barevného papíru se upevní po celém těle vybraného žáka, který představuje „ptáka ohniváka.“ Některé se mu zastrkají do kapes, některé za pásek a do knoflíkových dírek atd., a to tak, aby vyčnívaly aspoň polovinou délky. Jiné se mu mohou připíchnout špendlíkem na záda, na hrud', na nohavice. Potom se „ohnivákovi“ zavážou oči šátkem a je postaven doprostřed místnosti. Následně je vysílán jeden žák po druhém, aby se pokusil sebrat „ohnivákovi“ jedno z kouzelných pírek, aniž by „ohnivák“ hráče uslyšel a dotkl se ho.

Každý má na pokus jen třicet sekund a smí odnést pouze jediné pírkó. Když se všichni vystřídají, přijde na řadu opět první. Koho se „pták ohnivák“ dotkne, je z další hry vyřazen (nebo se vrátí na výchozí místo a může být stále ve hře). Hraje se tak dlouho, až „pták ohnivák“ přijde o všechna pírká.¹¹³

Okruhy otázek pro reflexi:

Jakou taktiku jste zvolili při získávání pírek? Jak jste v taktice postupovali, aby vás „pták ohnivák“ nezaregistroval?

Popište nějakou situaci z vašeho života, kdy se snažíte být co nejvíce potichu?

Podle čeho se „pták ohnivák“ orientoval při rozpoznávání „lovců pírek“?

Co bylo pro „ptáka ohniváka“ při plnění jeho role jednoduché, co naopak obtížné?

Popište nějakou situaci z vašeho života, kdy je pro vás důležité zaznamenávat (vidět, slyšet) podněty nižší intenzity?

Pokuste se vysvětlit, za jakých podmínek je schopen člověk rozpoznávat podněty vyšší a nižší intenzity.

Aj.

Vyučovací metoda (kategorie techniky): technika zaměřená na rozvoj osobnostních předpokladů – technika zaměřená na rozvoj psychických procesů: vnímání, představ, myšlení apod.

Organizační forma výuky: skupinová s prvky individuálního plnění instrukce.

Pleskaná

Zaměření techniky: pozornost, rychlost v reagování, senzomotorická obratnost.

Průběh techniky: Dva soupeři stojí čelem proti sobě s pokrčenými pažemi. První – obránce – má ruce ve výši prsou, dlaněmi dolů, palce se vzájemně téměř dotýkají. Druhý žák – útočník – pod něj posune svoje ruce, ale dlaněmi vzhůru, a ve vhodném okamžiku se jimi snaží plesknout prvního hráče shora přes hřbety jeho rukou. Musí přitom své dlaně bleskurychle dostat nad soupeřovy ruce – a než ten pohyb vykoná, obránce může rukama ucuknout a útočník pak máchně do prázdna. Po několika pokusech se role vymění.¹¹⁴

Okruhy otázek pro reflexi:

Jaká role vám více vyhovovala, útočník či obránce a proč?

V jaké roli jste byli úspěšnější a proč?

Jakou taktiku jste zvolili v roli obránce a útočníka?

Zamyslete se nad tím, proč je někdo ve svých reakcích na podněty rychlejší a někdo pomalejší.

Vyučovací metoda (kategorie techniky): technika zaměřená na rozvoj osobnostních předpokladů – na rozvoj psychických procesů: vnímání, představ, myšlení apod.

Organizační forma výuky: skupinová s prvky individuálního plnění instrukce.

9. Učitel požádá žáky, aby opět vytvořili skupinky, v nichž už pracovali. Úkolem každé skupiny je najít odpovědi na problémy, jichž se dotkli v reflexích minulých technik („Co to bylo?“, „Zkouška zraku“, „Pírka ptáka ohniváka“, „Pleskaná“): *Zamyslete se nad tím, jak je možné, že člověk dokáže vnímat rozdíly zdánlivě stejně působících podnětů na naše analyzátoři. Popište, jak pracují jednotlivé smyslové orgány u člověka. Pokuste se vysvětlit, za jakých podmínek je člověk schopen rozpoznávat podněty vyšší a nižší intenzity. Odůvodněte, proč je někdo ve svých reakcích na podněty rychlejší a někdo pomalejší.*

V tomto případě žáci pracují s výpisky, které mají připravené z úvodní kooperativní aktivity, popřípadě využívají textu z učebnice. Týmové role jsou následující: „Vyhledávači“ (uvedenou roli zastávají čtyři členové skupiny). Jejich úkolem je vyhledat ve výpiscích, popřípadě v textu učebnice odpověď na zadaný úkol. Další roli tvoří „Koordinátor, kontrolor, dotahovač“ - koordinuje plnění zadaného úkolu, dle potřeby vypomáhá vyhledávačům pracovat s textem, kontroluje, zda jsou výsledky, dle jeho názoru, správné. Výsledky společné práce prezentuje za skupinu.

Jedná se o jednodušší skupinový úkol, který má spíše rekapitulující charakter dosavadní práce ve skupinách. Cílem tohoto bodu výukového bloku je vyvodit závěry k problematice týkající se charakteristiky a dělení receptorů, jednotlivých prahů čivosti a reakčního času atd.

Po skupinové práci nastává diskuse v celé skupině na dané téma, žáci si dělají poznámky do svých sešitů (pracovních listů).

Vyučovací metoda (kategorie techniky): práce s textem; technika zaměřená na způsoby řešení skupinových úkolů; metoda slovní - dialog.

Organizační forma výuky: kooperativní, skupinová

10. Učitel instruuje následující aktivitu – techniku:

Popis předmětu

Zaměření techniky: *nácvik popisu, vnímání detailů jednotlivých předmětů, převod informací z vizuální do verbální oblasti.*

Průběh techniky: *Žáci zavřou oči. Jednomu z nich dá vedoucí předmět, který má co nejpřesněji popsat – materiál, velikost, váhu, tvar, povrch. V popisu se přímo neuvádí, o jaký předmět jde nebo k čemu slouží.*

Učitel může uvést příklad: „Předmět, který mám v ruce, je celý z kovu, skládá se ze dvou téměř shodných částí. Přibližně uprostřed jsou tyto části spojeny šroubkem. Na jedné straně každé ze dvou částí jsou otvory, kterými lze postrčit prsty. Druhá strana každé části je ostrá. Povrch předmětu je hladký a chladný.“ (Nůžky)

Předměty, které budou hráči popisovat, jsou přikryté šátkem a učitel je rozdává sám. Když určený žák předmět popíše, ostatní žáci otevřou oči a svůj odhad si zapíší. Potom se přistupuje k popisu dalšího předmětu.¹¹⁵

Okruhy otázek pro reflexi.

Jak se vám dařilo jednotlivé předměty dle popisů poznat. Které předměty jste snadněji identifikovali, které nikoliv a proč?

Podle čeho jste předměty poznávali?

Byl pro vás obtížné popisovat předmět, aniž byste mohli přímo říci, na co se používá atd.?

Na co jste se při popisování předmětů nejčastěji (většinou) zaměřili?

Zamyslete se nad tím, jaký je rozdíl, když jednotlivé předměty vnímáme v celku nebo pouze jejich části (tvar, povrch, barva apod.).

Vyučovací metoda (kategorie techniky): *technika zaměřená na rozvoj osobnostních předpokladů – na rozvoj psychických procesů: vnímání, představ, myšlení apod.*

Organizační forma výuky: *skupinová s prvky individuálního plnění instrukce*

11. Učitel požádá žáky, aby opět vytvořili skupinky, ve kterých už pracovali. Úkolem každé skupiny je najít odpověď na problémy, jež zazněly v reflexi minulé techniky („Popis předmětu“): *Zamyslete se nad tím, jaký je rozdíl, když jednotlivé předměty vnímáme v celku nebo pouze jejich části (tvar, povrch, barva apod.). Objasněte, jaký je rozdíl mezi vjemem a počítkem.*

V tomto případě žáci pracují s výpisky, které mají připravené, popřípadě využívají textu z učebnice. Týmové role jsou následující: „Vyhledávači“ (uvedenou roli zastávají čtyři členové skupiny). Jejich úkolem je vyhledat ve výpiscích, popřípadě v textu učebnice,

odpověď na položenou otázku. Další roli tvoří „*Koordinátor, kontrolor, dotahovač*:“ koordinuje plnění zadaného úkolu, dle potřeby vypomáhá vyhledávačům pracovat s textem, kontroluje, zda jsou výsledky, dle jeho názoru, správné. Výsledky společné práce prezentuje za skupinu.

Jedná se o jednodušší skupinový úkol, který má rekapitulující charakter dosavadní práce ve skupinách. Cílem tohoto bodu výukového bloku je vyvodit závěry vztahující se k charakteristice procesu vnímání a vlastností vnímání.

Po skupinové práci nastává diskuse v celé skupině na dané téma, žáci si dělají poznámky do svých sešitů (pracovních listů).

Vyučovací metoda (kategorie techniky): práce s textem; technika zaměřená na způsoby řešení skupinových úkolů; metoda slovní - dialog.

Organizační forma výuky: kooperativní, skupinová.

12. Učitel zadá žákům „Test percepčního stylu – (test učebního stylu).“ Na základě výsledku z tohoto testu žáci zjistí, jaký percepční styl upřednostňují při vnímání předmětů a jevů, jaký percepční styl využívají při zpracování informací (v jakém stylu myslí) a v jakém percepčním stylu se vyjadřují. Jedná se o styly: vizuální, auditivní a kinestetický (procesuální, pocitový).

Okruhy otázek pro reflexi:

Jaký percepční styl dle výsledku z testu upřednostňujete?

Myslíte si, že výsledek testu odpovídá realitě?

Jak se u vás v běžných situacích projevuje využívání preferovaného percepčního stylu?

Dokážete využívat i ostatních percepčních stylů?

Jak preferovaný percepční styl využíváte v učení?

Pokuste se jednotlivé percepční styly podrobněji charakterizovat.

Vyučovací metoda (kategorie techniky): technika zaměřená na poznání vlastních psychických jevů (psychických procesů, stavů atd.).

Organizační forma výuky: skupinová s prvky individuálního plnění instrukce.

Odhad času

Zaměření techniky: vyzkoušení si přesnosti vnímání času

Průběh techniky: K tomu, aby člověk mohl účelně rozvrhnout svůj život, je třeba využívat čas vhodným způsobem. Každý si může zkusit, jak dokáže odhadnout čas. Učitel (a jedině on) má hodinky. Od určitého okamžiku vyhlásí odhad např. 12 minut. Přitom žáci plní zadané úkoly,

např. četba z odborného časopisu nebo z časopisu dle vlastního výběru atd. Komu se zdá, že právě uplynulo 12 minut, oznámí to vedoucímu. Ten si poznamená čas, jenž uplynul (např. 11 minut), a oznamovateli přidělí číslo (1), které si napíše k zapsanému času. Poté, co své odhady vysloví všichni, mohou se jednotlivé odhady srovnat.

Může se odhadovat také čas, který bude potřeba k určitým činnostem, např. za jak dlouho se všichni přezují, kolik času je třeba na přinesení sklenice vody z přízemí do prvního patra, k předání několika drobných předmětů v kruhu od prvního hráče k poslednímu apod.¹¹⁶

Okruhy otázek pro závěrečnou reflexi:

Jak se vám podařilo odhadnout čas? Podle čeho jste se řídili?

V jakých situacích se vám daří odhadnout čas přesněji a v jakých situacích méně spolehlivě?

Co vás při odhadování času ruší, rozptyluje?

Jak dokážete hospodařit se svým časem? Jaké činnosti ve svém životě věnujete nejvíce času?

Zamyslete se nad tím, co má na vnímání času značný vliv.

Vyučovací metoda (kategorie techniky): technika zaměřená na rozvoj osobnostních předpokladů – na rozvoj psychických procesů: vnímání, představ, myšlení apod.

Organizační forma výuky: skupinová s prvky individuálního plnění instrukce

13. Učitel požádá žáky, aby opět vytvořili skupinky, ve kterých už pracovali. Úkolem každé skupiny je najít odpověď na okruh problémů, které zazněly v reflexích minulých technik („Test percepčního stylu, “ „Využití času“): *Pokuste se jednotlivé percepční styly podrobněji charakterizovat. Zamyslete se nad tím, co má na vnímání času značný vliv.*

V tomto případě žáci pracují s výpisky, které mají připravené z úvodní kooperativní aktivity, popřípadě využívají textu z učebnice. Týmové role jsou následující: „Vyhledávači“ (uvedenou roli zastávají čtyři členové skupiny). Jejich úkolem je vyhledat ve výpiscích, popřípadě v textu učebnice odpověď na zadaný úkol. Další roli tvoří „Koordinátor, kontrolor, dotahovač.“ Koordinuje plnění zadaného úkolu, dle potřeby vypomáhá vyhledávačům pracovat s textem, kontroluje, zda jsou výsledky, dle jeho názoru, správné. Výsledky společné práce prezentuje za skupinu.

Jedná se o jednodušší skupinový úkol, který má rekapitulující charakter dosavadní práce ve skupinách. Cílem tohoto bodu výukového bloku je vyvodit závěry k problematice týkající se vlastností vnímání, typů vnímání a druhů vnímání.

Po skupinové práci nastává diskuse v celé skupině na dané téma, žáci si dělají poznámky do svých sešitů (pracovních listů).

Vyučovací metoda (kategorie techniky): práce s textem; technika zaměřená na způsoby řešení skupinových úkolů; metoda slovní - dialog.

Organizační forma výuky: kooperativní, skupinová.

14. Učitel instruuje závěrečnou aktivitu – techniku zaměřenou na osobnostní rozvoj jedince:

Vnímání všemi smysly

Zaměření techniky: procvičení zapojení všech smyslů ve vnímání předmětů a jevů, procvičení dosavadních získaných zkušeností v rámci výukového bloku.

Průběh aktivity: Tato technika je obdobná úvodní aktivitě „Vnímání svého okolí.“ Odehrává se nejen ve třídě, ale i na chodbě, ve školní zahradě nebo v přilehlých ulicích školy. Účelem je, aby žáci při vycházce zapojili všechny své smysly.

První tři minuty žáci spoléhají jen na sluch, vnímají zvuky. Další tři minuty se soustředují na vůně a pachy – snaží se jich rozlišit co nejlépe. Následující tři minuty se dotýkají všech předmětů, které je nějak zajímají, a zkusí pojmenovat své pocity. Potom se tři minuty dívají kolem sebe, tak, jako by své okolí viděli poprvé v životě. Nakonec se krátce projdou po okolí a prozkoumají vše, co je zajímavé. Každý zkusí najít něco, co by chtěl ukázat ostatním – buď jim to přinese (zajímavý kámen, list) nebo je k tomu přivede (strom, vyhlídka) a ukáže jim to. Přinesený předmět je možné někomu ze skupiny darovat.¹¹⁷

Okruhy otázek pro reflexi:

Které předměty a jevy vás zaujaly a proč?

Jaký způsob vnímání (čich, zrak, sluch) byl pro vás příjemný?

Změnilo se něco na vašem vnímání po zjištění, jaký percepční styl preferujete?

Pocítili jste rozdíl mezi vnímáním nyní a tím, které jste realizovali na začátku výukového bloku? Jaké rozdíly jste pocítovali?

Vyučovací metoda (kategorie techniky): technika zaměřená na rozvoj osobnostních předpokladů – na rozvoj psychických procesů: vnímání, představ, myšlení apod.

Organizační forma výuky: skupinová s prvky individuálního plnění instrukce.

15. Výukový blok je zakončen komplexní závěrečnou reflexí a evaluací.

Reflexe a evaluace výuky vztahující se k probíranému učivu (oblast kognitivních cílů):

Popište průběh sensorických procesů.

Objasněte význam a funkce jednotlivých složek sensorických procesů.

Určete konkrétní lidské činnosti, které jsou založeny na sensorických procesech.

Vysvětlete průběh reflexního oblouku.

Aplikujte průběh reflexního oblouku na jednotlivé druhy lidské činnosti.

Definujte vnímání.

Určete, co je podstatou vnímání.

Vysvětlete rozdíl mezi vjemem a počtkem.

Charakterizujte jednotlivé druhy vnímání.

Popište jednotlivé vlastnosti vnímání.

Aplikujte poznatky o senzoričných procesech do procesu učení.

Aj.

(Úkoly mohou být součástí didaktického testu, který může zohledňovat jednak individuální posun jedince, jednak posun členů ve vztahu ke studijní skupině – tzn. jak byli jednotliví členové skupiny úspěšní).

Reflexe a evaluace výuky vztahující se k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji žáků (oblast afektivních cílů):

Uved'te vaše silné stránky v oblasti senzoričných procesů (absolutní práh čivosti, rozdílový práh čivosti, reakční čas aj.).

Uved'te, navrhnete, co ještě potřebujete pro zlepšení vašich individuálních dovedností z oblasti senzoričných procesů.

Popište své individuální vlastnosti vnímání.

Zformulujte způsoby využívání získaných osobnostních dovedností z dnešního výukového bloku v běžném životě.

Zkuste zauvažovat nad tím, jak můžete zlepšit svůj způsob učení.

Aj.

(Úkoly mohou být zadávány a vypracovány formou dotazníku.)

Reflexe a evaluace organizace výuky:

Co se vám na výuce nejvíce líbilo, co vám naopak vyhovovalo méně?

Co si z výuky odnášíte? Co vás na výuce nejvíce zaujalo?

Jak vám vyhovoval způsob práce (organizace výuky, výběr metod – technik)?

Co byste příště změnili?

Co byste chtěli vzkázat vyučujícímu?

Aj.

(Otázky mohou být zadávány a zodpovězeny formou dotazníku.)

Uvedenou ukázkou využití technik pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje v rámci předmětu „psychologie“ je vhodné považovat spíše za orientační. Skladbu jednotlivých technik je důležité upravit podle specifických potřeb žáků a celého třídního kolektivu. V ukázce jsme se snažili především vystihnout propojení témat vyučovaného předmětu s tématy pedagogického procesu osobnostního rozvoje. Za zmínku stojí názor **J. Valenty**, který v této souvislosti uvádí: „*Specifické postavení (ve vztahu k OSV) může mít výuka „psychologie“ jako předmětu, jehož úkolem je obvykle učit základům psychologických poznatků. V tomto případě je pak nutno směřovat jak k cílům naukovým, tak je možno směřovat i k cílům z oblasti OSV. V případě tohoto předmětu to jde znamenitě, neboť jeho tematika je obecně blízká tématům OSV. Jevy tedy zpřítomníme aktivitami a můžeme je reflektovat nejen z hlediska teorie psychologie, ale i z hlediska osobního.*“¹¹⁸

Organizace pedagogického procesu se zaměřením na rozvoj osobnostních a sociálních předpokladů žáků v rámci samostatných strukturovaných programů – např. několikadenních pobytových kurzů

Efektivita pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje se zvyšuje, když je koncipován – organizován do samostatného strukturovaného programu, který je primárně zaměřen na rozvoj osobnostních a sociálních kompetencí žáků. Takový program může být strukturován do několika hodin, např. 6 - 7 vyučovacích hodin, ale výrazně lepších výsledků se dosahuje u programů, které mají projektový charakter a trvají několik dní, např. 3 - 4 dny.

Každý výukový program tohoto typu by měl být promyšleně a smysluplně sestaven. Jednotlivé techniky by měly na sebe navazovat v souladu s vytýčenými cíli a zákonitostmi aktivního sociálního učení.

Z odborné literatury (viz S. Hermochová, 1982, 1988; J. Neumann, 1999, 2000; J. Valenta, 2000, 2006; Komárková, Slaměník, Výrost, 2001; D. Franc, D. Zouňková, A. Martin, 2007; R. Pelánek, 2008; aj.) můžeme vyvodit následující postup, který je nutné dodržovat při tvorbě a realizaci strukturovaného výukového programu:

- a) formulace cílů strukturovaného výukového programu;
- b) úvodní informace při zahajování výukového programu;
- c) prolamování pomyslných bariér mezi účastníky, prvotní navazování kontaktu;
- d) analýza očekávání a obav ze strany účastníků a pedagogů-lektorů;
- e) formulace pravidel a podmínek pro optimální průběh interakcí ve skupině;

- f) **realizace technik pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje v rámci strukturovaného programu** (poznámka: základní metodický postup realizace techniky byl uveden v podkapitole 2.2.1: cíl (zaměření) ⇒ instrukce ⇒ akce ⇒ reflexe);
- g) **závěrečné hodnocení a ověřování účinnosti výcvikové programu.**

Formulace cílů výukového programu:

Důležité je, aby při tvorbě výukového programu byly zvoleny takové cíle, které lze v daném časovém rozmezí a materiálním i personálním zabezpečení splnit. Rámcový cíl pedagogického procesu zaměřeného na osobnostní a sociální rozvoj jedince jsme podrobně popsali v podkapitole 1.1. Jednou z důležitých otázek je, jak postupovat při výběru a formulaci dílčích cílů. **H. Kasíková**¹¹⁹ uvádí didaktické zásady při formulaci cílů, které představují jeden z metodických kroků při přípravě strukturovaného programu:

- Cíl je strukturním elementem každého výukového programu. Důležité je přijmout cíl nikoliv jako ideál na konci výuky, ale jako pojem pro vyjádření žádoucího stavu i v průběhu činnosti. Pro pedagogy-lektory z toho vyplývá zbavit se mlhavých, příliš obecných určení cíle typu: „*účastníci kurzu se naučí tvůrčím a nápaditým způsobem přistupovat k řešení skupinových úkolů...*“, a nahradit je konkrétními cíli, které jedině mohou určit význam využívaných technik a dát konkrétní směr celému programu.

- Při formulaci cíle pedagog–lektor respektuje požadavek jejich konzistence, tj. jejich propojenost z hlediska hierarchie od konkrétního, dílčího cíle uvnitř výukového procesu až po cíle zcela obecné, které jsou zpětně výchozím elementem pro cíle konkrétnější. Ve výukových programech pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje lze za obecný cíl považovat osobnostní a sociální kompetence žáků, které jsou uvedeny ve formě očekávaných výstupů v kurikulárních dokumentech (viz podkapitola: 1.3). Z tohoto obecného pojetí se specifikují konkrétní cíle výukového programu.

- Cíl je vyjádřen ve změně osobnosti účastníka, v jazyce účastníkovy výkonu. Často se stává, že pedagog-lektor se při projektování výcvikového programu koncentruje na sebe, co on bude dělat, jak bude postupovat apod. Z tohoto pojetí vznikají formulace cíle typu „*cílem výuky je nacvičit asertivní dovednosti, předvést nejčastější chyby v posuzování druhých apod.*“ Důležitá je formulace cíle z hlediska osobnosti účastníka. Tato formulace nutí pedagoga-lektora již od začátku myslet na adresáta, kterému je výcvik určen, např. „*účastník bude umět adekvátně využívat asertivních technik podle situací, ve kterých se bude nacházet.*“

- Cíle výukového programu by se měly vztahovat k celé osobnosti účastníka. Pro zdárný rozvoj osobnostní a sociální kompetence je důležitý soulad kognitivních (poznávacích) a afektivních (postojových, hodnotových) cílů. Mezi nezbytně důležité cíle z pohledu výukového procesu patří procvičování osvojených vědomostí a dovedností, které přispěje k jejich transformaci do reálného života účastníka.

- Pedagog-lector, který formuluje cíle v jazyce účastníkovy výkonu, uvažuje také o okolnostech, za nichž bude výuka probíhat, tj. o podmínkách, za kterých bude cíle dosaženo. Tyto podmínky se většinou vztahují na:

- rozsah výkonu: např. co všechno si účastníci mají osvojit z obsahu vytyčené problematiky;
- vymezení způsobu nácviku: např. v jaké podobě budou účastníci dostávat instrukce;
- vymezení pomůcek: např. jaké pomůcky smí nebo musí účastníci používat;
- vymezení prostředí: např. výcvik se uskuteční v prostorách školy nebo u vícedenních výukových programů mimo školní budovu (tzv. internátní formou);
- vymezení vztahu k ostatním aktérům: např. účastníci budou pracovat ve velké skupině, v menších skupinkách, ve dvojicích, jednotlivě.

Úvodní informace při zahajování výcvikového programu:

V tomto bloku jsou účastníkům poskytovány informace o významu výukového programu, o způsobu práce a charakteristice technik pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje. Účastníci mají často obavy z toho, co je čeká. Praxe ukazuje, že obavy dětí a dospívajících se často vztahují k názvu osobnostní a sociální rozvoj. Tento název může být pro mnohé účastníky velmi nečitelný. Bojí se, že bude „rozebírána“ jejich osobnost apod. V úvodu je vhodné účastníkům vysvětlit základní význam a smysl celého pojmu. Jednou z možností, jak předejít obavám účastníků, je neuvádět odborný název výukového programu, alespoň do prvního setkání. Z tohoto důvodu jsou výukové programy většinou nazývány metaforickými přirovnáními, např. „*Kurz ohromných maličkostí*“, „*Po cestě poznání*“, „*Via lucis*“, „*Via aperta*“ apod.

Prolamování pomyslných bariér mezi účastníky, prvotní navazování kontaktu:

Důležitým předpokladem pro rozvíjení osobnostních a sociálních předpokladů žáků je jejich uvolnění a připravenost k aktivní účasti v jednotlivých technikách. **J. Valenta** uvádí, že v této fázi výcviku jde o „*přerámování, změnu nebo optimalizaci aktuálního fyzického*

a psychického stavu žáků a jejich orientaci na práci, která je nyní čeká.“¹²⁰ Tohoto stavu lze docílit jednoduchými pohybovými nebo relaxačními technikami typu „icebreakers“ a „warm-ups“ (viz podkapitola: 2.2.1).

Uvolňovacími aktivitami se účastníci začínají vzájemně poznávat, přestávají si být vzájemně „cizí“ a tím se ve skupině postupně vytváří pozitivní atmosféra, která je důležitá pro zdárný průběh výukového programu.

Analýza očekávání a obav ze strany účastníků a pedagogů-lektorů:

Účastníci, ale i pedagogové-lektoři přicházejí do výuky s rozdílnými očekáváními a obavami. Na začátku výukového programu se nabízí účastníkům a pedagogům-lektorům možnost společně diskutovat o tom, jaké potřeby, očekávání a obavy mají. Při diskusi se mnohdy ukazuje, že některé obavy a očekávání jsou jak u účastníků, tak i u pedagogů–lektorů nereálné, zkreslené a neopodstatněné.

V žádném případě by se neměly obavy podceňovat a bagatelizovat. Obava je neopodstatněný strach z něčeho, který může u účastníků blokovat proces zvyšování osobnostní a sociální kompetence a u pedagogů–lektorů způsobovat nejistotu při vedení výukového programu.

Velmi důležitým zdrojem informací pro pedagogy-lektory jsou očekávání účastníků. Z výsledků jejich analýzy mohou organizátoři upravit cíle a obsah výukového programu. Tento krok má pro další průběh výuky nepostradatelný význam, protože zde dochází k hledání shody mezi pedagogy-lektory a účastníky, co se cílů a obsahu výukového programu týče. Na základě dosažené shody se většinou zvýší zodpovědnost účastníků za vlastní učení, tj. za rozvoj osobnostních a sociálních předpokladů. Účastníci se necítí být manipulováni a nuceni pedagogy-lektory k něčemu, co sami nechtějí dělat a považují za zbytečné. Splnění vytýčených cílů výukového programu se tedy stává pro účastníky a pedagogy-lektory společnou výzvou.

Z pohledu teorie výchovy nazývá **J. Pelikán**¹²¹ výše uvedený vztah mezi pedagogy-lektory a účastníky substancionálním pojetím pedagogické interakce. **J. Pelikán** uvádí, že v tomto pojetí jde o „*dialog mezi učitelem a žákem při společném hledání shody v různosti.*“ Dosažená shoda otevírá žákovi cestu k tomu, „*aby se stal skutečným subjektem svého vlastního utváření a mohl podstoupit místo dosavadního vedení a řízení učitelem samostatnou cestu za dobrodružstvím ducha, objevování světa i hledáním vlastního místa v něm. Podobnou cestu paralelně s ním podstupují nejen jeho spolužáci, ale i učitel. Jde o spolupráci mezi*

učitelem a žákem nikoliv z donucení, ale z vnitřní potřeby komunikovat s někým, kdo se pokouší kráčet stejnou cestou. ¹²²

Formulace pravidel a podmínek pro optimální průběh interakcí ve skupině:

Techniky pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje se uskutečňují ve skupině, ve které se na začátku výukového programu formulují podmínky a pravidla pro optimální průběh skupinových interakcí mezi všemi zúčastněnými (tj. mezi účastníky a pedagogy-lektory). Pedagog – lektor je zásadně formuluje ve spolupráci se skupinou formou řízené diskuse, při níž dbá na zařazení takových pravidel, která podpoří účinnost výuky a efektivitu každého setkání. Přitom však respektuje přání a návrhy skupiny. Ve skupinách mladších žáků je naopak vhodnější, když pedagog-lektor některá zásadní pravidla účastníkům nabízí, protože se ukazuje, že žáci mnohdy nemají zkušenost s učením prožitkem a interakčními technikami. Skupina pak má právo navrhované pravidlo přijmout či odmítnout nebo ho zařadit později.

I. Gillernová a I. Štětsovská¹²³ uvádějí několik pravidel, která se osvědčují a příznivě ovlivňují proces osobnostního a sociálního rozvoje:

- **„Stop-pravidlo:**“ dává každému členu skupiny právo nevstupovat (bez případného vysvětlování) do nabízené techniky, která mu „nesedí.“ Zvyšuje se tím pocit psychologického bezpečí ve skupině a usnadňuje sebeotevření.

- **Čas:** je nezbytné stanovit základní limity dodržování času, což je významné pro rozvíjení skupinové dynamiky, pro průběh výukového programu a časového plánu. Není třeba autoritativně absolutizovat přesnost, případná zpoždění mohou být předmětem diskusí, které se týkají toho, proč se čas nedodrží.

- **Zde a nyní:** vyjadřuje ochranu toho, co se při výuce děje, otevírá možnosti pro zkoušení různých modelů chování, aniž by za ně jejich nositel byl „trestán.“ Dohoda o nevynášení informací ze skupiny (kdo, co, kolik, jak) je pro mnoho členů výukových skupin zásadní (zejména to platí pro skupiny reálné jako je např. školní třída). Tímto pravidlem se poskytuje jistý druh záruky, že v jednotlivých technikách projevovaná otevřenost nebude zneužita jinde.

- **Tolerance:** zahrnuje možnost prezentovat co největší množství názorů, různých pohledů, které jsou předkládány k diskusi, nikoli jako předmět negativního hodnocení, a které obohacují vnímání sociální reality.

Ve strukturovaných programech, které jsme realizovali na základních a středních školách, se nám osvědčila následující pravidla, která jsme nazvali „*Pravidla bezpečného výukového prostředí a efektivní spolupráce*“:

- *Dobrovolnost účasti*: je respektováno právo jednotlivce zůstat stranou.
- *Diskrétnost*: to, o čem se hovoří ve skupině, nebude předmětem hovoru vně skupiny s jinými osobami.
- *Nikdo nebude zesměšňován ani umlčován při aktivní účasti*.
- *Neexistují správné nebo špatné odpovědi, existují pouze rozdílná stanoviska*.
- *Myšlenky jednotlivců se respektují, nehodnotí se ani nekritizují*.
- *Všem se všechno nemusí líbit stejně*.
- *Mluví vždy jen jeden*.
- *Každý si sám hlídá osobní hranice*.
- *Každý člen skupiny je jedinečnou osobností*.
- *Akceptování rozhodnutí druhých*.
- *Snažíme se naslouchat druhým*.
- *Dodržování metodiky dané vedoucím výuky*.
- *Nech pracovat také druhé, i oni mohou mít dobré nápady*.
- *Právo odmítnout odpověď na otázku*.
- *Projevovat ochotu ke spolupráci a k „posuzování“ svých možností*.
- *Projevovat péči o druhé*.
- *Dodržování stanovených časů*.
- *Aj*.

Při realizaci výukových programů se ukázalo, že dodržování pravidel žáky má pozitivní vliv nejen na hladký průběh pedagogického procesu, ale také na samotný rozvoj osobnostních a sociálních kompetencí účastníků. Žáci se prostřednictvím dodržování stanovených pravidel učí ovládat sami sebe a zároveň být tolerantnější k druhým.

Závěrečné hodnocení a ověření účinnosti výukového programu:

Nedílnou součástí výukového programu je závěrečné shrnutí, které se vztahuje k tomu, co se ve výuce odehrálo. Obsahem závěrečného shrnutí mohou být následující témata: *obsah výukového programu (na jaké cíle byl program zaměřen a jakých cílů se podařilo dosáhnout), přínos výukového programu pro jednotlivce a skupinu, průběh a dramaturgie výukového programu (volba technik a organizačních forem), aktivita účastníků, způsob vedení výukového*

programu, nejtěžší překážky ve výukovém programu a způsob jejich překonávání, nejintenzivnější zážitky apod.

Závěrečné shrnutí má ve výukovém programu význam pro:

- **proces zvyšování osobnostních a sociálních kompetencí;**
- **adaptaci účastníků do běžných životních podmínek;**
- **systematické ověřování účinnosti výukového programu** – uvedené problematice bude věnována samostatná kapitola, z tohoto důvodu se tímto bodem výukového programu nebudeme nyní podrobněji zabývat.

Využití závěrečného shrnutí pro proces zvyšování osobnostní a sociální kompetence:

Závěrečným shrnutím mohou účastníci získat další cenné informace a zkušenosti, které jsou pro jejich osobnostní a sociální růst užitečné. Z tohoto důvodu můžeme závěrečné shrnutí považovat za součást procesu zvyšování osobnostních a sociálních předpokladů účastníků. Jedná se o druh reflexe, která už není úzce zaměřena na rozbor dílčích technik osobnostního a sociálního rozvoje se stejným cílovým zaměřením, ale celého výukového programu. Závěrečná reflexe, jejíž součástí je skupinová zpětná vazba, umožňuje účastníkům získávat komplexním způsobem důležité informace, které jsou vyvozovány ze zkušeností získaných ve všech realizovaných technikách. Dochází zde k propojení dílčích prožitků a zkušeností do jednoho či několika klíčových závěrů, které posilují osobnostní a sociální učení žáků.

Využití závěrečného shrnutí pro adaptaci účastníků do běžných životních podmínek:

U vícedenních akcí internátní povahy je nutné analyzovat s účastníky jejich pocity, které mají při návratu domů. Často se vícedenním strukturovaným programům vyčítá „umělé prostředí,“ které se mezi účastníky vytvoří a je vzdálené skutečnému prostředí běžného života účastníků. Je třeba upozornit účastníky, že přenos osvojených osobnostních a sociálních dovedností do reálného života lze realizovat postupně s ohledem na sociální podmínky, ve kterých jedinec žije. Snadněji se využívají získané dovednosti ve skupinách (např. školní třídy), ve které všichni členové prošli výukovým programem. I zde je nutné vytvořit další výukový postup, který by umožnil prohlubovat a zpevňovat naučené skupinové formy chování členů skupiny v reálných situacích.

Můžeme konstatovat, že osvojování osobnostních a sociálních předpokladů zakončením výukového programem nekončí, ale začíná.

Odkazy a poznámky ke kapitole 2:

¹ BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. Úvod, s. 13. ISBN 80-7178-216-5.

² MASLOW, A. *The Psychology of Science*. Chicago: H. Regnery, 1970.

³ FRANKL, V. E. *The unheard cry for meaning: Psychotherapy and humanism*. New York: Simon and Schuster.

⁴ MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. Kapitola 1, Pojetí stylů učení, s. 22. ISBN 80-7178-246-7.

⁵ LEWIN, K. *A Dynamic Theory of Personality*. New York: McGraw-Hill, 1935. In BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. Kapitola 2, Personalistická teorie, s. 45. ISBN 80-7178-216-5.

⁶ BANDURA, A. *Social foundations of thought and action/A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall. 1986.

⁷ BANDURA, A. In BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. Kapitola 5, Sociokognitivní teorie, s. 123. ISBN 80-7178-216-5.

⁸ BANDLER, R., GRINDER, J. In BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. Kapitola 5, Sociokognitivní teorie, s. 124. ISBN 80-7178-216-5.

⁹ SCHERMER, F. J. *Sociales Lernen*. In ROST, D. H. (Hrsg.) *Handwörterbuch pädagogische Psychologie*. Weihheim: Beltz, 2001. s. 663 – 668.

¹⁰ BANDURA, *Social Learning Theory*. In BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál 1998. Kapitola 5, Sociokognitivní teorie, s. 125. ISBN 80-7178-216-5.

¹¹ VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. 1. vyd. Kladno: AISIS, 2006. Kapitola 3, Cesty osobnostní a sociální výchovy k žákovi, s. 58. ISBN 80-239-4908-X.

¹² KASÍKOVÁ, H. *Učitel ve škole konstruktivních konfliktů* In KOLÁŘ, J., LAZAROVÁ, B. *K sobě, k druhým, k profesi*. 1. vyd. Brno: MU, 2008. s. 59. ISBN 978-80-210-4595-8.

¹³ SKALKOVÁ, J., SÝKORA, M., DUCHÁČKOVÁ, O. *Sovětská pedagogika a další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy*. 1. vyd. Olomouc: Odbor kultury KNV, 1980. Kapitola, Nové směry v současné sovětské didaktice, s. 38-40.

¹⁴ VALENTA, J. Pedagogické systémy jako odpovědi na různé situace lidské existenci. <http://old.rvp.cz>, 12.11. 2009; VALENTA J. Přednášky v rámci předmětu „Pedagogika osobnostního a sociálního rozvoje“, ak.r. 2000/01.

¹⁵ VALENTA, J. In *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: VÚP, 2005. Kapitola 6, Průřezová témata, s. 91.

¹⁶ VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. 1. vyd. Kladno: AISIS, 2006. Kapitola 2, Osobnostní a sociální výchova, s. 45. ISBN 80-239-4908-X.

-
- ¹⁷ MACHKOVÁ, E. *Úvod od studia dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha: IPOS, 1998. Kapitola 1, Co je dramatická výchova, s. 32. ISBN 80-901660-3-2.
- ¹⁸ Tamtéž, s. 33.
- ¹⁹ R. MARUŠÁK, O. KRÁLOVÁ, V. RODRIGUEZOVÁ. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. Kapitola 1, Metody dramatické výchovy – výhody a limity, s. 12 – 13. ISBN 978-80-7367-472-4.
- ²⁰ Tamtéž, s. 13.
- ²¹ VALENTA, J. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik*. 1. vyd. Praha : ISV 1999. Kapitola, 3, Definice systémů a základní vnitřní členění, s. 19. ISBN 80-85866-40-4.
- ²² HERMOCHOVÁ, S., VANĚKOVÁ, D. In KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. *Aplikovaná sociální psychologie III*. 1. vyd. Praha: Grada, 2001. Kapitola 1, Stručná historie a současnost, s. 11-12. ISBN 80-247-0180-4.
- ²³ JIRÁSEK, I. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. In *Gymnasion. Časopis pro zážitkovou pedagogiku* 2004, č. 1, s. 6-16.
- ²⁴ NOVÁKOVÁ, M., VYVOZILOVÁ, Z. *Etická výchova pro základní a střední školy*. 1. vyd. Praha: Etické fórum České republiky, 2005. Kapitola 2, Od rámcového vzdělávacího programu ke školnímu vzdělávacímu programu, s.6. ISBN 80-7130-122-1.
- ²⁵ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003. Kapitola 1, Teoretická východiska výukových metod, s. 26. ISBN 80-7315-039-5.
- ²⁶ VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. Kapitola 3, Hra v roli jako hlavní metoda dramatické výchovy aneb základní kámen, s. 47. ISBN 978-80-247-1865-1.
- ²⁷ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 1. vyd. Praha: ISV, 1999. Kapitola 8, Vyučovací metody, s. 169. ISBN 80-85866-33-1.
- ²⁸ JANKOVCOVÁ, M., PRŮCHA, J., KOUDELA, J. In MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003. Kapitola 3, Aktivizující výukové metody, s. 105. ISBN 80-7315-039-5.
- ²⁹ VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. Kapitola 3, Hra v roli jako hlavní metoda dramatické výchovy aneb základní kámen, s. 48. ISBN 978-80-247-1865-1.
- ³⁰ Tamtéž, s. 48-49.
- ³¹ SVOBODA, M. *Tvorba projektů výcviků osobnostního a sociálního rozvoje a jejich ověřování z hlediska aplikované psychologie*. Diplomová práce. Plzeň : ZČU, FPE, Katedra psychologie, 2001. s. 94.
- ³² VALENTA, J. *Učít se být*. 1. vyd. Praha: Strom/Aisis, 2000. ISBN 80-86106-08-X.; VALENTA, J. *Manuál k tréninku řeči lidského těla*. 1. vyd. Kladno: Aisis, 2004. ISBN 80-239-2575-X.; VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. 1. vyd. Kladno: Aisis, 2006. ISBN 80-239-4908-X.
- ³³ DUBEC, M. *Zásobník metod používaných v OSV*. 1. vyd. Praha: Projekt Odyssea, 2007. Kapitola, Jak využívat metody OSV?, s. 4. ISBN 978-80-87145-02-09.
- ³⁴ MAŇÁK, J. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003. . Kapitola 3, Aktivizující výukové metody, s. 129. ISBN 80-7315-039-5.
- ³⁵ NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. 1. vyd.. Praha : Portál, 1998. Část I, Příprava a vedení dobrodružných her, s. 39. ISBN 80-7178-345-5.

-
- ³⁶ VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha : Grada, 2008. Kapitola 9, Metody a techniky řízení vyučování v dramatické výchově – třídní management (metody a techniky organizující učení žáků) aneb páky (a páčky), s. 278 – 281. ISBN 978-80-247-1865-1.
- ³⁷ SVOBODA, M. *Využití sociálně psychologických technik ve školní praxi*. Diplomová práce Praha : FF UK Praha, Katedra pedagogiky, 2004. s. 97 – 100.
- ³⁸ NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. 1. vyd.. Praha : Portál, 1998. Část II, Zahřívací a kontaktní hry, s. 80. ISBN 80-7178-345-5.
- ³⁹ Tamtéž, s. 83.
- ⁴⁰ Tamtéž, s. 34 – 35.
- ⁴¹ Tamtéž, s. 39.
- ⁴² Tamtéž, s. 40.
- ⁴³ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1 vyd. Praha : Portál, 2000. s. 502–503. ISBN 80-7178-303-X.
- ⁴⁴ HERMOCHOVÁ, S. *Sociálně psychologický výcvik I*. 1. vyd. Praha : UK, 1982. Kapitola 6, Techniky sociálně-psychologického výcviku, s. 129.
- ⁴⁵ REITMAYEROVÁ, E., BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba*. 1. vyd. Praha : Portál, 2007. Kapitola, Co je zpětná vazba?, s. 13. ISBN 978-80-7367-317-8.
- ⁴⁶ Tamtéž, s. 14.
- ⁴⁷ HERMOCHOVÁ, S. *Sociálně psychologický výcvik I*. 1. vyd. Praha : UK, 1982. Kapitola 6, Techniky sociálně-psychologického výcviku, s. 130.
- ⁴⁸ GREENAWAY, R. *Playback: A Guide to Reviewing Activities*. Duke of Edinburgh's Award association. 1993.
- ⁴⁹ ŠVEC, J. *Fenomén instrukce a reflexe v pedagogice osobnostně sociálního rozvoje*. Diplomová práce Praha : FF UK Praha, Katedra pedagogiky, 2002. s. 57 - 58.
- ⁵⁰ ZAPLETAL, M. *Hry na hřišti a v tělocvičně; Hry v klubovně; Hry v přírodě; Hry ve městě; Hry na vesnic*.
- ⁵¹ NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. 1. vyd.. Praha : Portál, 1998. Část II, Zahřívací a kontaktní hry, s. 80. ISBN 80-7178-345-5.
- ⁵² HERMOCHOVÁ, S. *Hry pro život (sociálně psychologické hry pro děti a mládež)*. 1. vyd. Praha . Portál, 1994. ISBN 80-85282-79-8.
- ⁵³ MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy (zásobník dramatických her a improvizací)*. 1. vyd. Praha : Informační a poradenské středisko pro místní kulturu – ARTAMA, 1999. Součástí procesu v dramatické výchově, s.16-19. ISBN 80-7068-105-5.
- ⁵⁴ B. WAY In MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy (zásobník dramatických her a improvizací)*. 1. vyd. Praha : Informační a poradenské středisko pro místní kulturu – ARTAMA, 1999. Součástí procesu v dramatické výchově, s.16-19. ISBN 80-7068-105-5.
- ⁵⁵ MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy (zásobník dramatických her a improvizací)*. 1. vyd. Praha : Informační a poradenské středisko pro místní kulturu – ARTAMA, 1999. Součástí procesu v dramatické výchově, s.16-19. ISBN 80-7068-105-5.

-
- ⁵⁶ Tamtéž, s. 54.
- ⁵⁷ VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha : Grada, 2008. Kapitola 7, Metody a techniky dramatické výchovy (metody a techniky navozující učení žáku) aneb cesty, 122 – 207. ISBN 978-80-247-1865-1.
- ⁵⁸ Tamtéž, s. 123-124.
- ⁵⁹ MILES, M.B. *The Leadership Training Project*. 1. vyd. Columbia : Teachers College Press, 1958.
- ⁶⁰ ANTONS In HERMOCHOVÁ, S. *Sociálně psychologický výcvik*. 1. vyd. Praha : SPN, 1982. Kapitola 6. Techniky sociálně psychologického výcviku, s. 101.
- ⁶¹ Tamtéž, s. 102
- ⁶² ČÁLEK, F., GINTEL, A., M. HOLCOVÁ, aj. *Zlatý fond her*. 1. vyd. Praha : Mladá fronta, 1990. Úvod, s. 7. ISBN 80-204-0120-2.
- ⁶³ VALENTA, J. *Učit se být*. 1. vyd. Praha : Strom, 2000. Kapitola 4, Ukázky metod ve vazbě na tématické okruhy osobnostní a sociální výchovy..., s- 39. ISBN 80-86106-08-X.
- ⁶⁴ Tamtéž, s. 38.
- ⁶⁵ NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. Část II, Seznamovací hry, s. 56. ISBN 80-7178-345-5.
- ⁶⁶ Tamtéž, s. 77.
- ⁶⁷ NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. Část II, Seznamovací hry, s. 67. ISBN 80-7178-345-5.
- ⁶⁸ HERMOCHOVÁ, S. *Hry pro dospělé*. 1. vyd. Praha : Grada, 2004. Kapitola I, Interakční hry, s. 30. ISBN 80-247-0817-5.
- ⁶⁹ ZAPLETAL, M. *Velká encyklopedie her – hry v klubovně*. 2. vyd. Praha : Leprez, 1996. Kapitola I, Hry rozvíjející intelektové dovednosti, s. 99 – 100. ISBN 80-901826-9-0.
- ⁷⁰ Tamtéž, s. 126-127.
- ⁷¹ Tamtéž, s. 76.
- ⁷² HERMOCHOVÁ, S. *Hry pro život*. 1. vyd. Praha : Portál, 1994. Kapitola I, Kontakt, s.24 – 25. ISBN 80-85282-79-8.
- ⁷³ ŠTĚTOVSKÁ, I. In KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. *Aplikovaná sociální psychologie III*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. Kapitola 3, Výcvik sociálních dovedností, s. 37. ISBN 80-247-0180-4.
- ⁷⁴ HICKSON, A. *Dramatické a akční hry*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. Část II, Metody a techniky, s. 72. ISBN 80-7178-387-0.
- ⁷⁵ SADALA, G., HENRIGUEZ, M., HOLMBERG, M. *Konflikt, koření života*. 1. vyd. Praha : České centrum pro vyjednávání konfliktů, 1996. Kapitola 4, Schopnost efektivní komunikace, s. 120.
- ⁷⁶ VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v prostředí rodiny a školy*. 1. vyd. Praha : ISV, 2002. Příloha 3, Příklady cvičení a her sociálně psychologického výcviku., s. 265. ISBN 80-86642-03-8.
- ⁷⁷ HERMOCHOVÁ, S., NEUMAN, J. *Hry do kapsy*. 1. vyd. Praha : Portál, 2003. Kapitola I, Sociálně psychologické hry. ISBN 80 – 7178-672-1.

-
- ⁷⁸ FÍŠEROVÁ, D. In VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků*. 1. vyd. Praha : Portál, 2008. Kapitola 1.7, Altruismus a prosociálnost, s. 80-81. ISBN 978-80-7367-368-4.
- ⁷⁹ KOLHBERG, L. *The Development of Children's Orientations Toward a Moral Order. ...* In VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků*. 1. vyd. Praha : Portál, 2008. Kapitola 1.2, Lawrence Kohlberg a jeho stadia morálního vývoje, s. 26. ISBN 978-80-7367-368-4.
- ⁸⁰ VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků*. 1. vyd. Praha : Portál, 2008. Kapitola 1.2, Lawrence Kohlberg a jeho stadia morálního vývoje, s. 39. ISBN 978-80-7367-368-4.
- ⁸¹ CANFIELD, J., SICCONI, F. *Hry pro výchovu k odpovědnosti a sebedůvěře*. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. Kapitola 6, Tajemství štěstí a úspěchu, s. 221 – 225. ISBN 80-7178-194-0.
- ⁸² HERMOCHOVÁ, S. *Sociálně psychologický výcvik*. 1. vyd. Praha : SPN, 1982. Kapitola 6, Techniky-sociálně psychologického výcviku, s. 145.
- ⁸³ HICKSON, A. *Dramatické a akční hry*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. Část II, Metody a techniky, s. 118. ISBN 80-7178-387-0.
- ⁸⁴ Tamtéž, s. 149.
- ⁸⁵ NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. část II, Iniciativní a seznamovací hry, s. 166. ISBN 80-7178-345-5.
- ⁸⁶ Tamtéž, s. 161.
- ⁸⁷ LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1. vyd. Praha : portál, 1999. Kapitola 3, Relaxace, s. 94-95. ISBN 80-7178-205-X.
- ⁸⁸ Tamtéž, s. 85.
- ⁸⁹ CAMBELLOVÁ, J. *Techniky arteterapie*. 1. vyd. : Praha, Portál, 1998. Část III, Činnosti, s. 51. ISBN 80-7178-204-1.
- ⁹⁰ REITMAYEROVÁ, E., BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba*. 1. vyd. Praha : Portál, 2007. Kapitola, Přehled technik CZV, s. 118. ISBN 978-80-7367-317-8
- ⁹¹ Tamtéž, s. 118.
- ⁹² HRKAL, J., HANUŠ, R., ed. *Zlatý fond her II*. 1. vyd. Praha : Portál, PŠL, 1998. Kapitola, Hry, s. 92. ISBN 80-7178-153-3. (Volně převzato a upraveno)
- ⁹³ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 1. vyd. Praha : ISV, 1999. Kapitola, 9. Organizační formy vyučování., s. 204. ISBN 80-85866-33-1.
- ⁹⁴ VONKOVÁ, H. Organizační formy vyučování. In VALIŠOVÁ, A., HASÍKOVÁ, H, ed. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha : Grada, s.173. ISBN 978-80-247-1734-0.
- ⁹⁵ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 1. vyd. Praha : ISV, 1999. Kapitola 9, Organizační formy vyučování, s. 211. ISBN 80-85866-33-1.
- ⁹⁶ KASÍKOVÁ, H. Kooperativní učení. In VALIŠOVÁ, A., HASÍKOVÁ, H, ed. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha : Grada, s.184. ISBN 978-80-247-1734-0.
- ⁹⁷ JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T., JOHNSON HOLUBEC, E. *Circles of Learning: Cooperation in the Classroom*. Minnesota: Edina IBC 1990. In VALIŠOVÁ, A., HASÍKOVÁ, H, ed. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha : Grada, s.184. ISBN 978-80-247-1734-0.

-
- ⁹⁸ KASÍKOVÁ, H. Kooperativní učení. In VALIŠOVÁ, A., HASÍKOVÁ, H, ed. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha : Grada, s.184. ISBN 978-80-247-1734-0
- ⁹⁹ SOLFRONK, J. In KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha : Portál, 2002. Kapitola 11, Organizační formy výuky, s. 294. ISBN 80-7178-253-X.
- ¹⁰⁰ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 1. vyd. Praha : ISV, 1999. Kapitola 9, Organizační formy vyučování, s. 212. ISBN 80-85866-33-1.
- ¹⁰¹ VONKOVÁ, H. Organizační formy vyučování. In VALIŠOVÁ, A., HASÍKOVÁ, H, ed. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha : Grada, s.175. ISBN 978-80-247-1734-0.
- ¹⁰² VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova*. 1. vyd. Kladno . Aisis, 2006. Kapitola 3, Cesty osobnostní a sociální výchovy k žákovi, s. 57. ISBN 80-239-4908-X.
- ¹⁰³ Tamtéž, s. 57.
- ¹⁰⁴ Tamtéž, s. 86-87.
- ¹⁰⁵ Tamtéž, s. 91.
- ¹⁰⁶ Tamtéž, s. 92-93.
- ¹⁰⁷ Tamtéž, s. 94-95.
- ¹⁰⁸ Tamtéž, s. 96-97.
- ¹⁰⁹ HERMOCHOVÁ, S. *Sociálně psychologický výcvik II*. 1. vyd. Praha : UK, 1998. Kapitola 5, Zahájení práce ve výcvikové skupině, s. 62-63.
- ¹¹⁰ HERMOCHOVÁ, S. *Hry pro život*. 1. vyd. Praha : Portál, 1994. Kapitola I, Kontakt, s. 19. ISBN 80-85282-79-8.
- ¹¹¹ ZAPLETAL, M. *Hry v klubovně*. 2. vyd. Praha : Leprez, 1996. Kapitola I, Hry rozvíjející intelektové dovednosti, s. 113. ISBN 80-901826-9-0.
- ¹¹² Tamtéž, s. 117.
- ¹¹³ Tamtéž, s. 112.
- ¹¹⁴ Tamtéž, s. 48.
- ¹¹⁵ HERMOCHOVÁ, S. *Hry pro život*. 2. vyd. Praha : Portál, 1994. Kapitola II, Vnímání, s. 33. ISBN 80-85282-79-8.
- ¹¹⁶ HERNOCHOVÁ, S., NEUMAN, J, *Hry do kapsy II*. 1.vyd. Praha : Portál, 2003. Kapitola I, Sociálně psychologické hry. ISBN 80-7178-673-X.
- ¹¹⁷ Tamtéž.
- ¹¹⁸ VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova*. 1. vyd. Kladno . Aisis, 2006. Kapitola 3, Cesty osobnostní a sociální výchovy k žákovi, s. 92. ISBN 80-239-4908-X.
- ¹¹⁹ KASÍKOVÁ, H. In LUKAVSKÁ, E., ed. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Plzeň : ZČU, 1997. Kapitola 4, Cíl ve vyučování, s. 47 – 49. ISBN 80-7082-316-X.
- ¹²⁰ VALENTA, J. *Učit se být*.1., vyd. Praha : Strom & Asis, 2000. Kapitola 2, Tématické okruhy osobnostní a sociální výchovy, s. 18. ISBN 80-86106-08-X.
- ¹²¹ PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. 1 .vyd. Ostrava : Amonium servis, 1995. Kapitola 3, Pedagogická interakce ve výchovném procesu, s. 122. ISBN 80-85498-27-2.
- ¹²² Tamtéž, s. 122.

¹²³ GILLERNOVÁ, I., ŠTĚTOVSKÁ, I. In KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J.
Aplikovaná sociální psychologie III. 1. vyd. Praha : Grada, 2001. Kapitola 2, Pravidla a podmínky provádění
sociálně psychologického výcviku, s. 29-30. ISBN 80-247-0180-4.

3 Analýza evaluace pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje

Hlavní podstatou této kapitoly je analýza evaluace pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje, a to z několika úhlů pohledu. V textu je celá problematika zpracována od základních principů a možností evaluace až po její využitelnost ve výzkumu pedagogicko-psychologických jevů. Doplnkem k textu je analýza vybraných metod pedagogického výzkumu (viz příloha č. 4), které považujeme za přínosné pro evaluaci pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje.

Celá kapitola je zpracována v následujících tematických oblastech:

- Význam a modely evaluace v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje
- Analýza evaluace pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje z pohledu empirického výzkumu pedagogicko-psychologických jevů.

3.1 Význam a modely evaluace v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje

Pojem evaluace je v české pedagogické terminologii poměrně nový. V odborné literatuře (viz J. Průcha, 1996; D. Nezvalová, 2002; aj.) se můžeme dočíst, že původ termínu je latinský. Sloveso *valere* znamená být silný, mít platnost, závažnost. Z latiny se toto slovo přeneslo do francouzštiny (*évaluer = hodnotit, oceňovat*) a odtud bylo převzato do angličtiny a rozšířilo se do mezinárodního užívání. Současný anglický výraz pro evaluaci je *evaluation* a znamená obecně určení hodnoty, ocenění. Na základě tohoto výčtu můžeme konstatovat, že evaluace má charakter objasňující analýzy jevů a činností, která vyjadřuje užitek či hodnoty z nich plynoucí. **N. Bennet, R. Glatter, R. Lavaříč** vymezují evaluaci jako „*proces systematického shromažďování a analýzy informací podle určitých kritérií za účelem dalšího rozhodování.*“¹ V podmínkách školy se jedná o tzv. pedagogickou evaluaci, jejímž záměrem je posuzovat a porovnávat kvality různých pojetí vzdělávání a různých typů pedagogických aktivit i jejich výsledků. Zahrnuje hodnocení vzdělávacích procesů, hodnocení vzdělávacích projektů, hodnocení vzdělávacích výsledků, hodnocení školních vzdělávacích programů, hodnocení učebnic. Jejím prostřednictvím se posuzuje, jaké jsou kvality určitého

vzdělávacího programu a jak efektivně se tyto kvality daří v praxi naplňovat, případně je možné porovnávat různé koncepce mezi sebou. Problematika systematické a objektivní evaluace je v současné pedagogické praxi aktuálním tématem. Na uvedenou problematiku je v odborných publikacích nahlíženo jednak z pohledu školského managementu (např. K. Hurelmann, 1991; S. Murgatroyd, C. Morgan, 1994; W. A. Fischer, M. Schratz, 1997; P. Roupec, 1997; D. Nezvalová, 2002; J. Kašpárková, 2007; aj.), jednak můžeme najít práce, jež se zabývají přímo evaluací pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje (např. H. F. Schwind, 1975; H. J. Stredl, W. J. Rothwell, 1987; S. Hermochová, 1988; P. Bramley, 1997; E. Jarošová, 2001; D. Vaněková, 2002; M. Pokorná, 2004; D. L. Kirkpatrick, J. D. Kirkpatrick, 2005; M. Drýková, 2006; J. Karaffa, 2006; aj.). V této podkapitole se pokusíme najít odpovědi na následující otázky: *Jaký je význam a přínos evaluace v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje? Které modely evaluace pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje je možné realizovat ve školní praxi?*

Cílená a systematická evaluace výukových programů se zaměřením na osobnostní a sociální rozvoj je jedním z důležitých a nepostradatelných metodických kroků. Tento krok vychází z myšlenky, že program je nutno nejen naplánovat, ale také systematicky kontrolovat, vyhodnocovat a na základě zpětné vazby flexibilně regulovat. Uvedenou skutečnost potvrzuje v souvislosti se sociálně psychologickým výcvikem **S. Hermochová**,² která uvádí, že účinnost výcvikového programu je možné určit jedině prostřednictvím záměrné evaluace, při níž je možné zjistit, zda určité aktivity vedly k očekávaným důsledkům.

E. Jarošová³ se v oblasti výcvikových programů zaměřených na rozvoj osobnosti jedince v rámci manažerských kurzů zamýšlí nad otázkou, pro koho může být evaluace přínosná. Tato otázka vychází ze skutečnosti, že hodnocení je zpravidla nejslabším článkem výcvikového cyklu, a to z důvodu velké náročnosti – ať už z hlediska časového, finančního či metodologického. Autorka uvádí, že v podmínkách manažerských kurzů je hodnocení přínosné pro účastníky, pro trenéra, pro organizaci a pro odbornou veřejnost. Z uvedeného můžeme analogicky odvodit, že evaluace vzdělávacích programů určených pro žáky základních a středních škol je přínosná jednak pro žáky samotné, tak zároveň pro pedagogy-lectory a v neposlední řadě pro organizující vzdělávací instituce, tzn. školy.

1. Přínos pro žáky:

Přínos pro žáky, kteří se zúčastnili výcvikového programu, lze popsat v několika rovinách:

- záměr provést hodnocení zpravidla vede k důkladnější obsahové přípravě výukového programu a jeho užší vazbě na potřeby žáků;
- sami žáci mohou být více „vtaženi“ do přípravy výukového programu a specifikace jeho cílů;
- použití hodnotících nástrojů je pro žáky příležitostí získat dostatečnou zpětnou vazbu i sledovat svůj osobní rozvoj.

2. Přínos pro pedagogy-lektory:

Pedagogům-lektorům poskytuje hodnocení zpětnou vazbu a dává jim podněty pro zvýšení účinnosti výukového procesu. Na základě výsledků mohou zpřesňovat svoji práci při koncipování výukového programu a volbě organizačních forem a metod.

3. Přínos pro vzdělávací instituce a odbornou veřejnost:

Závěry o efektivitě výuky mohou sloužit jednak škole, která realizaci výuky organizuje a sama si chce ověřit, zda vynaložené prostředky byly použity účelně, nebo pro prezentaci v širší školní obci. V neposlední řadě slouží také jako podklady pro výzkumnou práci v odborných kruzích.

K dosažení relativně objektivních údajů při ověřování efektivity výukového programu se používá velká škála výzkumných metod (viz příloha č. 4). Aby uvedené metody plnily svoji funkci, musí se aplikovat prostřednictvím evaluačního modelu. **E. Jarošová**⁴ uvádí několik evaluačních modelů, které se od sebe liší v náročnosti využití ve výukovém programu a přesností získaných údajů, např. model „jedna skupina, jedno měření;“ model „jedna skupina, dvě měření;“ model „jedna skupina, tři měření;“ model „dvě skupiny, čtyři měření;“ model „Salomonova výzkumného projektu čtyř skupin“ aj. Všechny evaluační modely se snaží o postižení účinků výukového programu na více úrovních, neboť soustředění se pouze na některou oblast sledovaných jevů (např. postižení změn v chování) by mohlo být zavádějící či zkreslující.

Domníváme se, že pro výukové programy zaměřené na rozvoj osobnostních a sociálních předpokladů žáků základních a středních škol jsou vhodné následující modely, které se dají snadno aplikovat a přitom umožňují získat relativně velký soubor cenných informací:

Model „jedna skupina, jednoho měření“

Tento model se v praxi velmi často využívá, i když se nejedná o evaluační model, který by měl charakter hlubšího výzkumného projektu. Jedná se o postup sběru dat, který se

provádí pouze u jedné výukové skupiny po absolvování výukového programu. Je možné jej vyjádřit následujícím schématem:

Výuková skupina: I (intervence) \Rightarrow M1 (měření)

Pedagog-lektor po realizaci výukového programu uskuteční jedno měření – kupříkladu provede rozhovory s jeho účastníky, předloží jim postojovou škálu či provede pozorování při činnosti aj. Je nepravděpodobné, že by model přinesl platné a spolehlivé výsledky. Pokud není pedagogovi-lektorovi předem známá vstupní úroveň účastníků, není možné s jistotou stanovit, že příznivé výsledky v období po výuce byly způsobeny právě realizací programu. I přes tyto nevýhody má tento model ve školní praxi plnohodnotné využití. Vždyť cílem ověřování efektivity školních výukových programů není realizování výzkumných projektů, ale relativně jednoduchý sběr údajů, který by nenarušoval průběh výukového programu a zbytečně nezatěžoval svoji náročností na vyplňování evaluačních nástrojů samotné žáky.

Model „jedna skupina, dvě měření“

Přesnějším, ale náročnějším na aplikaci ve výukovém programu je model „jedna skupina, dvě měření.“ V tomto modelu provede pedagog – lektor jedno měření zvolených proměnných na začátku a jedno na konci výukového programu:

Výuková skupina: M1 (měření, „pretest“) \Rightarrow I (intervence, tj. realizace programu) \Rightarrow M2 (měření, „posttest“)

Model „jedna skupina, tři měření“

Tento model je obdobou předchozího modelu jen s tím rozdílem, že je obohacen o další měření po určitém čase, tzn. první měření se realizuje na začátku výuky, druhé po skončení výuky a třetí po nějaké době po skončení výuky:

Výuková skupina: M1 (měření v době začátku realizace programu) \Rightarrow I (intervence, tj. realizace programu) \Rightarrow M2 (měření na konci realizace programu) \Rightarrow M3 (měření po uplynutí určité doby po realizaci programu).

V tomto modelu se může využít ještě čtvrtého měření, které je realizováno několik týdnů před začátkem konání programu.

Model „dvě skupiny, čtyři měření“

Tento model vychází z faktu, že při měření pouze jedné (výukové) skupiny se sice docílí jednoduchosti evaluačního postupu, ale nikoliv objektivní průkaznosti výsledků hodnocení, neboť zaznamenané pozitivní změny v proměnných není možné připisat

jednoznačně realizovanému výukovému programu. K omezení pochybností, zda změny nebyly způsobeny jinými příčinami než výukovým programem, je třeba použít výzkumný projekt s kontrolní skupinou, tj. skupinou žáků, která se liší od skupiny „experimentální“ pouze v tom, že se neúčastní programu. Schématicky lze tento model vyjádřit následujícím způsobem:

Experimentální skupina: M1 (měření) \Rightarrow I (intervence, tj. realizace programu) \Rightarrow M2 (měření)

Kontrolní skupina: M3 (měření) \Rightarrow M4 (měření)

Pokud statistická analýza výsledků měření M1 a M2 ukáže, že rozdíl mezi nimi není náhodný a zároveň u kontrolní skupiny nejsou zaznamenány významné změny mezi M3 a M4, má hodnotitel větší jistotu než v předchozím případě, že výukový program přinesl očekávaný efekt. Bohužel se při využívání tohoto modelu ve školní praxi ukázalo, že většina učitelů tříd, které měly sloužit jako kontrolní skupina a ve kterých se výukový program neměl realizovat, měla k tomuto postupu velké výhrady. Další problém úspěšné aplikace uvedeného modelu ve školní praxi, a to především v programech zaměřených na zlepšení mezilidských vztahů mezi žáky navzájem, spatřujeme v tom, že je obtížné najít v jedné škole dvě stejné paralelní skupiny (třídy), jež by se shodovaly např. ve struktuře skupinových vztahů, v nezávislých činitelích ovlivňujících stav a vývoj třídy (tzn. počet žáků ve třídě, rodinné zázemí žáků, složení skupiny třídy [dívky/chlapci, postoje, hodnoty zájmy]...) apod. I přes tyto metodologické obtíže je vhodné hledat způsoby, jak při evaluaci výukových programů využívat kontrolní skupinu. Uvedený postup umožňuje získat cenné informace vycházející z rozdílů mezi žáky, kteří se evaluovaného výukového programu zúčastnili a mezi těmi, u kterých bylo využíváno rozdílných výukových prostředků v rámci odlišného pedagogického působení. Získané informace jsou podnětem pro zamyšlení o efektivnosti použitých metod a organizačních forem a celkovém způsobu realizace výukového programu.

Výše popisované modely je možné považovat za obecný schématický návod, jenž může být organizačním vodítkem záměrné a efektivní evaluace. Počet měření, počet skupin (experimentální, kontrolní) a pořadí jednotlivých měření lze různě kombinovat na základě specifických podmínek. Otázkou zůstává, co v jednotlivých modelech měřit, na jaké jevy se při ověřování efektivity výukových programů zaměřit.

D. L. Kirkpatrick a J. D. Kirkpatrick⁵ nabízejí model, ve kterém se zamýšlejí nad tím, co by výukové programy v oblasti firemního vzdělávání měly ovlivňovat, čeho by se konkrétně měly týkat, co může být předmětem zjišťování efektivity výuky apod. Evaluační

model od zmiňovaných autorů zahrnuje hodnocení tréninkových aktivit a jejich účinků na několika úrovních:

1. reakce;
2. učení (tj. změny v oblasti znalostí, postojů a dovedností účastníků);
3. chování;
4. výsledky.

Jednotlivé úrovně se pokusíme popsat ve vztahu k evaluaci výukových programů se zaměřením na rozvoj osobnostních a sociálních předpokladů žáků, tzn. ve vztahu k realizaci výukových programů ve školním prostředí.

Reakce

Jedná se o posouzení spokojenosti žáků s výukovým programem. Žáci na základě jednoduchých evaluačních metod (např. dotazníků) odpovídají na otázky typu: *Jak jste byli spokojeni s výukovým programem? Co se Vám na programu nejvíce líbilo? Jaké nejsilnější zážitky si z programu odnášíte? Jakým způsobem naplnil program Vaše očekávání? Apod.* Z typu otázek vyplývá, že se jedná o nejjednodušší formu hodnocení výukového programu, při které není obtížné shromáždit vstupní data, ale je třeba maximální opatrnosti při jejich interpretaci. V kladných odpovědích žáků se nemusí projevovat uspokojení ze skutečného přínosu programu na rozvoj jejich osobnostních předpokladů, ale spokojenost spojená např. s příjemným výukovým prostředím, se sympatickým působením pedagoga-lektora, s celkovými pozitivními zážitky ve skupině apod. **E. Jarošová**⁶ uvádí, že pro tento způsob reakce účastníků se vžil výraz „*happy sheets*“, resp. „*smile sheets*“ (což může být volně do češtiny přeloženo jako „*listy plné úsměvů*“). Pro posouzení efektivity výuky mají téměř nulovou vypovídající hodnotu, neříkají nic o tom, zda výuka dosáhla vytýčeného cíle. Nicméně nelze říci, že by bylo jejich použití neúčinné. Kromě údajů o celkové spokojenosti s realizováním výuky mohou přinést informace o tom, zda účastníci považují daný program za relevantní pro sebe a pro celou skupinu, zda považují metody za přínosné apod.

Za zajímavost stojí zmínka o tom, že pro žáky, kteří v dotazníkovém šetření projeví nespokojenost z výukovým programem, může mít mnohdy výuka daleko větší přínos pro jejich osobnostní růst než pro ty žáky, kteří se vyjádří nadměrně spokojeně. Důvodem může být fakt, že žáci, kteří musejí vydávat daleko více psychické a fyzické energie v jednotlivých aktivitách hodnotí mnohdy program záporně, ale z aktivit si odnášejí daleko více zkušeností, jež by v běžných životních podmínkách obtížněji získávali. Naopak žáci, kteří plnění aktivit zvládají bez větších obtíží mají sklony hodnotit celkově program pozitivně, ale z absolvované

výuky si nemusejí odnášet takové nové zkušenosti a dovednosti, jež by je výrazným způsobem posunuly v jejich osobnostním rozvoji.

Učení

Hodnocení výukového programu na úrovni učení znamená postižení změn v oblasti vědomostí, postojů, dovedností účastníků jako výsledků výuky. V případě pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje není klíčovým bodem ověřování změn ve vědomostech. Na druhé straně vědomosti jsou důležitým předpokladem pro plnohodnotné osvojení osobnostních a sociálních dovedností. Z toho vyplývá, že každý výukový program osobnostního a sociálního rozvoje má i svou informační hodnotu, žáci při něm získávají poznatky např. o struktuře osobnosti, sociální percepci, komunikaci, skupinové dynamice apod. Při zjišťování úrovně vědomostí se mohou používat otázky a úkoly typu: *Kamarád Vám sděluje své zážitky z uplynulého víkendu. Uveďte, jaké komunikační motivy ho ke sdělování vedou (jaký má záměr):... Velmi dobrý kamarád Vám říká o problému, který se ho aktuálně týká. Uveďte, jaké další nevyřčené informace můžete vysledovat z jeho neverbálních výrazů: ... Apod.* Výstupem osobnostního a sociálního učení jsou rovněž dovednosti. Ty můžeme zjišťovat otázkami konstruovanými na principu posuzovacích škál: *Myslím si, že při komunikaci s druhými dokážu odhadnout jejich komunikační motivy... (1 dokážu velmi dobře; 2 dokážu bez větších obtíží; 3 dokážu s většími obtížemi; 4 spíše nedokážu; 5 nedokážu vůbec).* *Myslím si, že při komunikaci s druhými dokážu odhadnout své komunikační motivy...(1 dokážu velmi dobře; 2 dokážu bez větších obtíží; 3 dokážu s většími obtížemi; 4 spíše nedokážu; 5 nedokážu vůbec) apod.* Z uvedených otázek nezjistíme, na jaké úrovni skutečně žáci ovládají naučené sociální dovednosti. Jedná se o mapování dovedností účastníků z pohledu jejich postoje vůči tomu, co se ve výukovém programu naučili. V neposlední řadě je pro zjišťování efektivity výukového programu na úrovni učení užitečné zachytit změny v postojích, které jsou důležité z hlediska transferu nově nabytých zkušeností do reálných situací. Např. *Myslím si, že při reklamaci bot, kdy se prodavačka vůči mě bude chovat agresivně/manipulativně, dokážu být asertivní a nesklouznu do pasivního či agresivního jednání (např. raději odejdu a koupím si nové boty jinde s odůvodněním, že stály jen málo peněz...atd.)... (1 dokážu být asertivní velmi dobře; 2 dokážu být asertivní bez větších obtíží; 3 dokážu být asertivní s většími obtížemi; 4 spíše nedokážu být asertivní; 5 nedokážu být asertivní vůbec).*

Chování

V rámci modelu hodnocení **D. L. Kirkpatricka a J. D. Kirkpatricka**⁷ si ověřování účinnosti na úrovni chování klade za cíl zjistit, zda po absolvování výcviku došlo k pozitivním změnám v pracovním chování účastníků. Pokud je výcvik součástí profesní přípravy, je možné po určitém čase zjišťovat, zda došlo k transferu z výcviku do praxe. V oblasti školní praxe má smysl pro určitém čase od uplynutí výukového programu získat zpětnou vazbu o tom, zda si žáci odnesli něco do praktického života, zda a v jaké míře používají osvojované osobnostní a sociální dovednosti ve své činnosti. Např. při nácviku zásad efektivního učení lze velmi dobře vyzorovat, zda je žák schopen osvojené zásady využívat při učení.

Výsledky

Na této úrovni jde v modelu **D. L. Kirkpatricka a J. D. Kirkpatricka**⁸ o konečné výsledky, které byly dosaženy na základě toho, že účastníci absolvovali výukový program. Rozumí se především výsledky, které jsou významné pro samotného účastníka nebo organizaci, v našem případě pro žáky a školu. Ve výsledkové úrovni může být např. zjišťováno, jakých učebních výsledků žák dosáhl po absolvování kurzu osobnostního a sociálního rozvoje, jenž byl tematicky zaměřen na zásady efektivního učení. Zjišťování konečné (reálné) úrovně efektivnosti výukového programu je velmi náročné, protože výsledek může být zkreslen dalšími proměnnými ovlivňujícími zjišťovaný jev. K případnému zlepšení učebních výsledků žáka, např. jeho úspěšnosti v didaktických testech, nemusí dojít pouze vlivem nově získaných studijních dovedností, ale např. vlivem pozitivních změn v rodinném zázemí, vnitřních pohnutek vedoucích k dosažení nějakého cíle apod. Z tohoto důvodu je zjišťování roviny „výsledků“ v tomto evaluačním modelu považováno za nejnáročnější.

3.2 Analýza evaluace pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje z pohledu empirického výzkumu pedagogicko-psychologických jevů

Při ověřování efektivity výukového programu je nutné postupovat stejně jako při řešení každého metodologického problému, který spadá do pedagogicko-psychologického výzkumu. V evaluaci pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje nestačí jen rozdat žákům „nějaký“ dotazník, často stažený z internetu, aby se prostřednictvím něho vyjádřili k efektivitě realizovaného výukového programu. Je důležité si předem uvědomit: *Co je záměrem (cílem) zjišťování efektivity výuky? K čemu budou výsledky sloužit? Jaké jevy (konstrukty) budou zvolenou metodou zjišťovány? Jaké další jevy (proměnné) ovlivňují výsledky výukového programu? Jakých výsledků po skončení výukového programu mohlo být dosaženo? (poznámka: ve vztahu k předem stanoveným cílům výukového programu) Jakou metodu zvolit, aby bylo dosaženo celkového záměru evaluace? Jakým způsobem vyhodnocovat a interpretovat výsledky? Aj.* Z toho vyplývá, že na evaluaci výukových programů je potřebné pohlížet jako na široce používaný typ výzkumu a nutno jej chápat jako realizaci postupných kroků směřujících k získání relevantních faktů – jedná se o systematické získávání poznatků. I když hodnocení účinnosti sice patří mezi poslední fáze výukového programu, jeho plánování musí být součástí již úvodních fází výukového procesu, ve kterých se formulují cíle, zjišťují očekávání účastníků a analyzují se vstupní proměnné jako je např. dosavadní stupeň získaných osobnostních a sociálních předpokladů účastníků, aktuální sociální klima ve výukové skupině apod. Obecně platí, že při ověřování účinnosti výukových programů zaměřených na rozvoj osobnostních a sociálních předpokladů žáků by se mělo směřovat k dodržení co nejvyššího možného stupně metodologické přesnosti, tj. systematickosti a kontroly vlivu intervenujících proměnných. **H. F. Schwind**⁹ upozorňuje, že je v systematické evaluaci důležité zvolit stupeň, ve kterém budou - v závislosti na možnostech a účelech hodnocení - metodologické principy dodrženy. Záleží tedy na cílech v ověřování účinnosti výukového programu. Zda se jedná o cíle vědeckovýzkumné, nebo zda jde především o poskytnutí zpětné vazby pedagogovi-lektorovi či škole jako organizátorovi výuky.

V této podkapitole se zaměříme na otázky: *Jak postupovat při evaluaci pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje z pohledu výzkumu pedagogicko-psychologických jevů? Jaká je charakteristika jednotlivých kroků?*

(Poznámka: Tato podkapitola má pouze charakter teoretické analýzy metodologického postupu evaluace pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje z pohledu empirického výzkumu pedagogických jevů. Není v ní popsán přímý postup výzkumně orientované evaluace konkrétního výukového programu.)

P. D. Leedy¹⁰ charakterizuje výzkum jako systematický způsob řešení problémů, kterým se rozšiřují hranice vědomostí lidstva. Výzkumem se potvrzují či vyvracejí dosavadní poznatky, anebo se získávají poznatky nové. Na základě výzkumného pojetí evaluace se může vyvracet či potvrzovat celá řada tvrzení, jež se vztahují k pedagogickému procesu osobnostního a sociálního rozvoje a mohou mít mnohdy charakter omylů či polopravd. Např. **I. Štětovská**¹¹ uvádí časté omyly, jež se týkají sociálně psychologického výcviku (SPV): *SPV může zcela změnit osobnost člověka. SPV může vytvořit „ideální“ osobu či osobnost. SPV může zaručit život bez konfliktu. Atd.* **J. Valenta**¹² se zamýšlí nad častými mýty, jež se vztahují k osobnostní a sociální výchově (OSV): *OSV nastane, když se mluví o jejích tématech a když se tak vůbec povídá o životě. OSV nastane sama od sebe vždy, když jsou žáci aktivní. Všichni žáci se naučí zvládat témata OSV podle předpisu, který jim dám. Apod.* Pod tímto úhlem pohledu přistupují někteří pedagogové-lektoři a další zainteresovaní (vedení školy, rodiče atd.) k závěrečnému hodnocení výukových programů, aniž by si ověřili, zda je pravdivé.

V odborné literatuře (viz F. N. Kerlinger, 1972; J. Skalková, 1983; J. Pelikán, 1998; P. Gavora, 2000; J. Ferjenčík, 2000; J. Maňák, V. Švec; 2004; M. Chráska, 2006; aj.) můžeme najít následující složky koncipovaného výzkumu, jež se dají využít při sestavování evaluačního projektu. Jedná se o hledání a formulaci výzkumného problému, vymezení a modelování výzkumného pole, stanovování hypotéz, určování základního souboru a výběru (vzorku) aj. V následujících řádcích se pokusíme o jejich charakteristiku v aplikaci na evaluační projekty pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje:

Formulace výzkumného problému

Formulací výzkumného problému začíná každý výzkumný projekt. Výzkumný problém bychom mohli vymežit jako formulaci, jež vystihuje souvislosti mezi dvěma či více jevy (proměnnými), jež jsou předmětem výzkumu. Z důvodu stimulační potence a možnosti

vyjasnění dalšího směřování výzkumu se nejčastěji formuluje v tázacím tvaru. **P. Gavora**¹³ rozlišuje tři typy výzkumných problémů: deskriptivní, relační a kauzální.

A. Deskriptivní (popisné) výzkumné problémy obvykle hledají odpovědi na otázku „jaké to je.“ Zjišťují a popisují situaci, stav nebo výskyt určitého jevu. V evaluaci pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje mohou mít tyto výzkumné problémy následující podobu:

Co se žákům na výukovém kurzu po organizační stránce líbilo a co by naopak změnili?

Které metody a organizační formy byly dle účastníků přínosné, jak pro jejich osobnostní a sociální rozvoj, tak pro rozvoj interpersonálních vztahů ve skupině?

Jaká očekávání se u žáků v průběhu kurzu naplnila, která nikoliv?

V čem spatřují žáci přínos výukového programu pro jejich osobnostní a sociální rozvoj?

Na jaké úrovni dle názorů žáků byly jednotlivé cíle naplněny?

Jaké zkušenosti (vědomosti, dovednosti, postoje atd.), jež si žáci osvojili v rámci absolvování výukového programu, jsou z jejich pohledu pro život přínosné?

Aj.

Z výše uvedených otázek můžeme konstatovat, že deskriptivní výzkumné problémy mají charakter elementárního evaluačního výzkumu mapujícího jevy, které se ke zkoumané problematice vztahují. Praxe ukazuje, že evaluace pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje je na tomto typu výzkumného problému většinou založena. Rychlé a jednoduché shromažďování údajů na konci výukového programu nám umožňuje získat cenná data, která se prezentují v podobě absolutních či relativních četností a následně komentují. Na druhé straně takto směřovaný evaluační projekt však často neposkytuje informace o tom, zda byl výukový program opravdu efektivní. Informace jsou obvykle založeny na názorech účastníků, které mohou být mnohdy zkresleny např. jejich aktuálním emočním stavem, a v případě využití standardizovaných metod není jasně prokazatelné, zda změny v rozvoji osobnosti byly dosaženy prostřednictvím výukového programu.

B. Relační (vztahové) výzkumné problémy dávají do vztahu jevy nebo činitele. Při relačním výzkumu evaluačního charakteru se ptáme, zda existuje vztah mezi zkoumanými jevy a jak těsný je tento vztah. V oblasti evaluace pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje se mohou využít následující formulace:

Jaký je vztah mezi hodnocením účastníků výukového programu a úrovní jejich dosažených osobnostních a sociálních dovedností?

Jaký je vztah mezi úspěšností výukového programu (tzn. stanovených cílů, volených metod, organizačních forem atd.) a úrovní osvojených osobnostních a sociálních dovedností u žáků?

Jaká je závislost mezi výsledky dosaženými ve výukovém programu (úroveň osobnostních a sociálních dovedností u žáků) a úspěšností v běžném životě?

Aj.

Takto naformulované výzkumné problémy vedou k získání základní představy o tom, zda existuje určitá závislost mezi jednotlivými jevy, které se vztahují ke zjišťování efektivity výuky. Nejčastěji se k tomu využívá statistické metody korelačního koeficientu, která umožňuje údaje zpracovat a zjistit vztahy mezi jednotlivými jevy. K získávání údajů je zapotřebí několik měření, a to rozdílných jevů (např. hodnocení účastníků výukového programu, úroveň dosažených osobnostních a sociálních dovedností) nebo stejných jevů před a po realizaci výukového programu (např. úroveň osobnostních a sociálních dovedností před a po výukovém programu). Uvedený postup má charakter podrobnější evaluace, ze které se dají vyvodit závěry vypovídající o efektivitě výukového programu ve vztahu k úrovni získaných osobnostních a sociálních dovedností u účastníků po absolvování výuky.

C. Kauzální výzkumné problémy. Tento typ výzkumných problémů zjišťuje kauzální (příčinné) vztahy. Zjišťuje příčinu, která vedla k určitému důsledku. V evaluaci pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje se dají využít následující formulace:

Jaký je vliv výukového programu zaměřeného na vytvoření pozitivních interpersonálních vztahů mezi žáky ve třídní skupině na chování žáků mezi sebou v běžných „třídních“ situacích?

Jak se promítá výukový program do osobnostního a sociálního projevu žáků v různých životních (interpersonálních situacích)?

Jaká je účinnost výuky předmětu psychologie (základů společenských věd apod.) s prvky technik osobnostního a sociálního rozvoje ve srovnání s výukou, ve které se techniky osobnostního a sociálního rozvoje záměrně nevyužívají?

Aj.

Při získávání odpovědí na kauzální výzkumné problémy se používají experimentální postupy. Znamená to využívání takových modelů evaluace pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje, ve kterých se pracuje se dvěma (nebo i více) skupinami. Nejčastěji se jedná o skupinu experimentální a skupinu kontrolní (viz model „dvě skupiny, čtyři měření“ – podkapitola: 3.1). U jedné skupiny se určí čas a použije se technik osobnostního a sociálního rozvoje. U druhé skupiny se použije rozdílných didaktických prostředků (všechny ostatní činitele jsou shodné). Pokud při využití technik osobnostního a sociálního rozvoje dosáhli žáci ve svém osobnostním rozvoji lepších výsledků než žáci, již

absolvovali výukový program s využitím jiných didaktických prostředků, pak se může konstatovat, že výukový program realizovaný na základě technik osobnostního a sociálního rozvoje je příčinou sledovaných změn. Při srovnání dvou souborů údajů se používají statistické metody vyjadřující významnost rozdílu mezi údaji, např. Studentův t-test nebo chí-kvadrát.

Pro úplnost je třeba dodat, že pro většinu jevů, jež jsou zkoumány evaluačními projekty, se dají formulovat výzkumné problémy všech tří typů:

Příklad formulací jednotlivých typů výzkumných problémů ve vztahu k evaluaci výukového programu osobnostního a sociálního rozvoje

Jak žáci hodnotí absolvovaný výukový program z pohledu přínosu pro jejich osobnostní rozvoj? (deskriptivní výzkumný problém)

Jaký je vztah mezi hodnocením výukového programu z pohledu žáků, pedagogů-lektorů apod. a stupněm dosažených osobnostních a sociálních předpokladů u žáků po absolvování výukového programu? (relační výzkumný problém)

Jaký vliv má výukový program s využitím technik osobnostního a sociálního rozvoje na interpersonální chování žáků v běžných životních situacích ve srovnání s výukou bez záměrného využívání technik osobnostního a sociálního rozvoje? (kauzální výzkumný problém)

Obecně se dá říci (viz P. Gavora, 2000; M. Chráska, 2006; aj.), že evaluační projekt založený na deskriptivním výzkumném problému se vyhodnocuje snadněji a jednodušeji než relační a ten lehčeji než kauzální. Ve školní praxi je důležité zvážit, jaké jsou časové možnosti na ověřování efektivity výuky, jaká je věková úroveň žáků, jaké výzkumné metody jsou k dispozici apod., a podle toho zvolit odpovídající výzkumný problém pro evaluační projekt. Na druhé straně, hodnota výsledků evaluačního projektu je obvykle v opačném pořadí: nejcennější výsledky pro zjištění efektivity výukového programu přináší kauzální výzkumný problém (např. dle modelu D. L. Kirkpatricka a J. D. Kirkpatricka na úrovni „chování“ a „výsledků“ – viz podkapitola: 3.1), potom relační a nakonec deskriptivní.

Vymezení výzkumného pole

Další významnou fází při ověřování účinnosti pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje je zmapování výzkumného pole s cílem ujasnit si rozsah i obsah vlastního výzkumného prostoru. Důležitými krokem je vymezení proměnných evaluačního výzkumu.

Autoři odborných publikací uvádějí (viz J. Pelikán, 1998; P. Gavora, 2000; aj.), že jako proměnnou označujeme ten prvek zkoumání, který nabývá různých hodnot a je měřitelný. Z výukového hlediska mohou být proměnnými např. pohlaví, počet účastníků, stupeň vzdělání účastníků, jednotlivé osobnostní a sociální dovednosti, použité organizační formy, metody (techniky) apod. Proměnné jsou v jistém vztahu, jedna může způsobit změnu druhé. Proměnná, která je příčinou změny, se označuje jako nezávisle proměnná. Proměnná, jejíž hodnoty se změnily vlivem nezávisle proměnné, se nazývá proměnná závislá. Intervenující proměnná je ta nezávislá proměnná, která způsobuje změny v proměnných dalších. Aby se proměnná mohla zkoumat, musí se operačně definovat. Operační definice dává proměnnou do pozorovatelných, zjištěných, měřitelných souvislostí. Určuje operace, které se uskuteční při jejím měření.

Pokud bychom chtěli měřit učební výstupy žáků, můžeme při operační definici proměnné určit stupeň kvality osvojení si učiva. Do obtíží se dostáváme, chceme-li měřit úroveň osvojených osobnostních a sociálních dovedností. V takovém případě se nabízejí např. posuzovací škály, kde jednotlivé stupně definují úroveň použití osobnostních a sociálních dovedností v praxi (viz podrobněji v podkapitole: 3.3).

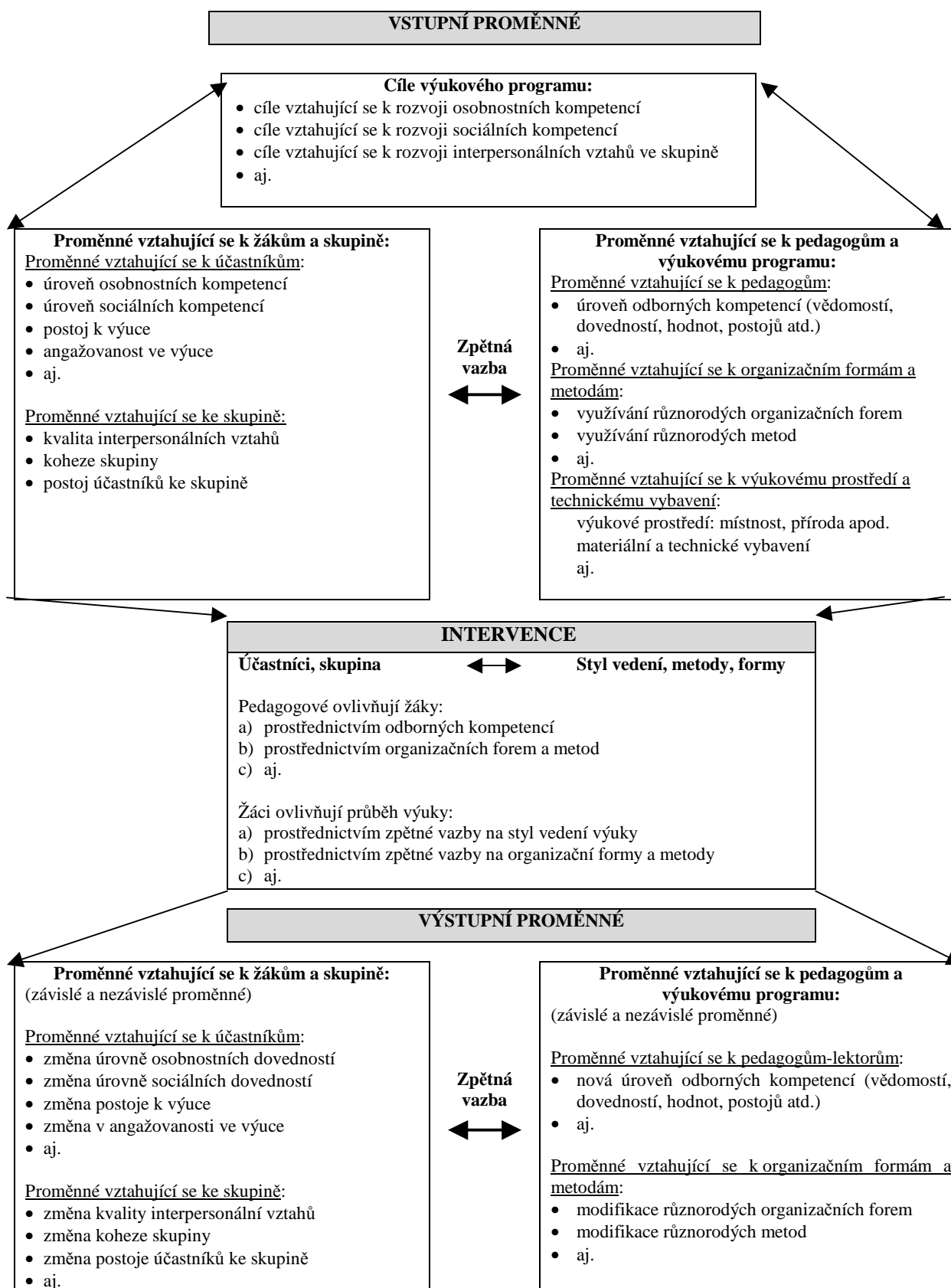
V evaluačním projektu pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje mohou tvořit výzkumné pole následující proměnné:

<i><u>Přehled skupin proměnných, jež tvoří výzkumné pole v evaluaci pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje</u></i>	
<i>Proměnné vztahující se k osobnosti žáka:</i>	<i>Proměnné vztahující se k osobnosti pedagoga-lektora:</i>
<ul style="list-style-type: none"> • věk, pohlaví • osobnostní vlastnosti • úroveň sebepojetí žáka • úroveň osobnost. a sociál. dovedností • míra psychické odolnosti • míra fyzické odolnosti • očekávání a postoje k výuk. programu • motivace k účasti • angažovanost žáků • aj. 	<ul style="list-style-type: none"> • věk, pohlaví • osobnostní vlastnosti • úroveň osobnostních a sociál. dovedností • teoretické znalosti • praktické dovednosti • předešlé zkušenosti • styly řízení a vedení • sehranost týmu pedagogů-lektorů • úroveň kreativity • aj.
<i>Proměnné vztahující se k výukové skupině:</i>	<i>Proměnné vztahující se k cílům výuky:</i>
<ul style="list-style-type: none"> • kvalita interpersonálních vztahů ve skupině • koheze skupiny • složení skupiny (pohlaví, věk, vzdělání apod.) 	<ul style="list-style-type: none"> • osobnostní rozvoj účastníků • rozvoj sociálních dovedností • formování sociální skupiny • pozitivní ovlivňování sociálního klimatu ve skupině

<ul style="list-style-type: none"> • <i>postoj účastníků ke skupině aj.</i> • <i>velikost skupiny</i> • <i>délka trvání skupiny</i> • <i>aj.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>aj.</i>
<p><i>Proměnné vztahující se k organizačním formám a metodám (technikám):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>délka výukového programu</i> • <i>výukové prostory</i> • <i>použitá metoda a organizační forma</i> • <i>náročnost metod a organizačních forem</i> • <i>řazení jednotlivých metod a organizačních forem</i> • <i>aj.</i> 	<p><i>Další proměnné:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>širší prostředí výuky</i> • <i>technické a materiální vybavení</i> • <i>nepředvídatelné situace</i> • <i>aj.</i>

Proměnné lze ve výzkumném poli evaluačního projektu vymezit jednak z pohledu jejich vzájemného vztahu (závisle proměnné, nezávisle proměnné), jednak z pohledu pořadí, jež zaujímají v pedagogickém procesu (vstupní proměnné, intervenující [výukové] proměnné a výstupní proměnné). Proměnné, které figurují na začátku výuky, můžeme označit jako proměnné vstupní. Patří sem proměnné, které se vztahují k účastníkům, výukové skupině, pedagogům-lektorům, stanoveným cílům, zvoleným organizačním formám a metodám a k dalším faktorům jako je makroprostředí výuky a materiálně technické vybavení. V průběhu výuky působí proměnné, které se vztahují především k úrovni práce lektora a flexibilní aplikaci organizačních forem a metod. Průběh ovlivňuje řada intervenujících proměnných, které se nedají předem definovat (neočekávané situace, počasí u venkovních technik apod.). Jako výstupní proměnné můžeme označit změny, ke kterým došlo na úrovni jednotlivých účastníků a celé výukové skupiny. Do výstupních proměnných lze zařadit prvky, které se vztahují k práci pedagoga – lektora. Celé schéma vztahů a pořadí jednotlivých proměnných v evaluačním projektu pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje můžeme ve formě zjednodušeného modelu výzkumného pole znázornit graficky (viz další strana).

Grafické znázornění zúženého evaluačního výzkumného pole z pohledu vztahů mezi jednotlivými proměnnými a jejich pořadím v pedagogickém procesu



Analýza proměnných formou grafického znázornění je pouze orientační. Každý výukový program si vyžaduje svoji specifickou analýzu výzkumného pole, ve které jsou zahrnuty všechny činitele, jevy apod., jež jsou pro konkrétní typ výuky charakteristické. Za problematické lze považovat „univerzální“ stanovení vztahů mezi jednotlivými proměnnými, tzn. závislost a nezávislost. V tomto případě záleží na tom, jak je naformulovaný výzkumný problém a z jakého úhlu pohledu je na evaluaci výukového programu nahlíženo, zda z pohledu žáka nebo z pohledu pedagoga-lektora.

Formulace hypotéz

Další etapou v ověřování efektivity výukového programu osobnostního a sociálního rozvoje je formulace výzkumných hypotéz, díky nimž si pedagog-lektor vytvoří předběžné názory na vazby mezi jednotlivými proměnnými, na kauzalitu studovaných jevů. **P. Gavora**¹⁴ zdůrazňuje, že základní vlastností hypotézy je vyjadřování vztahů mezi proměnnými. Pokud nejde o vyjádření vztahů, není možno hovořit o výzkumné hypotéze. Z toho vyplývá, že výzkumné hypotézy se dají formulovat jen pro relační a kauzální výzkumné problémy, nikdy ne pro deskriptivní výzkumné problémy. V oblasti evaluace výukových programů osobnostního a sociálního rozvoje mají deskriptivní výzkumné problémy hojně zastoupení. V takovém případě je většina evaluačních projektů realizovaných ve školní praxi založena na obecných předpokladech bez základních vlastností hypotézy, jimiž pedagog-lektor vyjadřuje, jaké výsledky a závěry z výzkumného šetření předpokládá, a to co se celkové charakteristiky a podstatných znaků výukového programu týče.

P. Gavora¹⁵ základní znaky správně naformulované hypotézy shrnuje do tří bodů:

1. Hypotéza je tvrzení. Vyjadřuje se oznamovací větou. Na konci výzkumu se musí toto tvrzení přijmout (je to pravda) nebo vyvrátit (není to pravda).
2. Hypotéza vyjadřuje vztah mezi dvěma proměnnými.
3. Hypotéza se musí dát testovat (empiricky zkoumat). Její proměnné se musí dát měřit nebo kategorizovat.

Ve výzkumných projektech vědecko - evaluačního charakteru se v hypotézách mezi proměnnými vyjadřují rozdíly (slovy: více, častěji, silněji, výš, odlišné apod.), vztahy (slovy: pozitivní vztah, negativní vztah, apod.) nebo následky (slovy: jak-tak, čím-tím apod.). Jako příklad uvádíme následující formulace hypotéz patřící do oblasti evaluačních výzkumů pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje:

Rozdíly (příklad hypotéz):

Žáci 4. ročníků SOŠ (ekonomika, podnikání) považují výukové programy osobnostního a sociálního rozvoje pro jejich profesní přípravu za přínosnější než žáci 1. ročníků SOŠ (ekonomika, podnikání).

Dívky SŠ považují výukové programy osobnostního a sociálního rozvoje pro život za přínosnější než chlapci SŠ.

Vztahy (příklad hypotéz):

Mezi konkrétními očekáváními účastníků a jejich úrovní osvojení osobnostních a sociálních dovedností je pozitivní vztah.

Mezi počtem hodin (dní) výukového programu a úrovní osvojení osobnostních a sociálních dovedností u žáků je pozitivní vztah. (Čím více výuky, tím jsou lepší výsledky).

Následky (příklad hypotéz):

Čím více hodin, více dní, žáci absolvovali výukový program osobnostního a sociálního rozvoje, tím úspěšněji dokáží řešit intrapersonální a interpersonální situace ve svém životě.

Čím pedagog-lektor zvýší počet reflexí založených na pozitivní zpětné vazbě (délka a četnost reflexí) v jednotlivých blocích, tím zvýší pravděpodobnost, že se žáci více otevrou rozvoji osobnostních a sociálních dovedností.

Na výše uvedené formulace hypotéz z oblasti evaluace pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje je vhodné pohlížet jako na příklady, které v teoretické rovině ukazují rozdíly mezi jednotlivými typy hypotéz. Každá hypotéza, jež je využita přímo v reálném evaluačním projektu, by měla být pečlivě zvažována, např. jestli je v kontextu s naformulovaným výzkumným problémem; zda je hodnotná, respektive zda nezjišťuje něco, co je všeobecné známé; jestli je zjiřitelná z pohledu výzkumných možností apod. Hypotézy, které jsme naformulovali jako příklad pro jednotlivé typy hypotéz, nezjišťují jenom efektivitu výukového programu, ale zabývají se tím, proč k určitému jevu ve výukovém programu došlo. Zastáváme názor, že plnohodnotná evaluace výuky osobnostního a sociálního rozvoje by měla mít přesahující charakter. Neměla by pouze zjišťovat, čeho se výukovým programem docílilo, např. přímými otázkami typu: „*Jaké nové vědomosti a dovednosti jste získali?*“, ale měla by se zabývat také tím, proč a čím byly změny způsobeny apod.

Každý evaluační záměr může mít několik hypotéz. Většinou se jedna hypotéza, tzv. hlavní hypotéza, rozdělí na několik dalších „subhypotéz“, které testují více okolností a souvislostí, jež se k původní (hlavní) hypotéze vztahují. Důležitým předpokladem je, aby hypotézy tvořily jednotný celek a byly v souladu s hlavní hypotézou. Jako příklad uvádíme

následující skupinu hypotéz týkajících se evaluace pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje:

Příklad souboru hypotéz (hypotézy hlavní [H1] a hypotéz vedlejších [H1.1; H1.2 ...atd.]):

Hypotéza hlavní:

Hypotéza 1: *Realizovaný výukový program osobnostního a sociálního rozvoje pomohl žákům lépe se začlenit do sociálních vztahů v jejich školní třídě.*

Hypotézy dílčí:

Hypotéza 1.1: *Realizovaný výukový program osobnostního a sociálního rozvoje pomohl žákům lépe poznat své spolužáky v rovině základních osobních informací (zájmy, koníčky apod.), postojů a hodnot.*

Hypotéza 1.2: *Realizovaný program osobnostního a sociálního rozvoje pomohl žákům lépe poznat reakce spolužáků a jejich chování při vzájemné interakci.*

Hypotéza 1.3: *Realizovaný program osobnostního a sociálního rozvoje pomohl žákům lépe pochopit a interpretovat chování druhých.*

Hypotéza 1.4: *Realizovaný výukový program osobnostního a sociálního rozvoje pomohl žákům uvědomit si svou vlastní hodnotu a jedinečnost ve vztahu k druhým.*

Hypotéza 1.5: *Realizovaný výukový program osobnostního a sociálního rozvoje pomohl žákům uvědomit si hodnotu druhých.*

Aj.

Uvedené příklady dílčích hypotéz, jež tvoří jednotný celek s hypotézou hlavní, mají názorný charakter. Formulace a struktura hypotéz, které jsou předmětem skutečného testování, se odvíjí od konkrétních cílů a reálného obsahu výukového programu. Z naší ukázky je patrné, že některé dílčí hypotézy mohou být podle potřeby dále rozpracovány do dalších „subhypotéz,“ což umožňuje detailnější postihnoutí jednotlivých jevů, které jsou předmětem evaluačního zjišťování. Na druhou stranu přílišné rozmělnění hypotéz na „drobné“ může celý evaluační záměr znepřehlednit a mít nepříznivý vliv na plnohodnotné ověřování všech naformulovaných odborných tvrzení.

Vymezení základního souboru a výběru (vzorku)

Před vlastním zjišťováním výsledků evaluačního projektu je důležité si uvědomit, kdo z řad aktérů výukového programu (žáci, učitele atd.) bude do evaluačního měření zahrnut a na jak rozsáhlou skupinu osob je možné výsledky zobecnit. **J. Pelikán**¹⁶ základní soubor charakterizuje jako „množinu všech prvků, patřících do okruhu osob nebo jevů, které mají být zkoumány v daném výzkumu.“ V oblasti evaluace výukového programu osobnostního

a sociálního rozvoje tvoří základní soubor všichni účastníci, již se výukového programu zúčastnili. Jelikož počet účastníků programů osobnostního a sociálního rozvoje odpovídá řádově desítkám, není důvod vybírat účastníky, kteří by tvořili výběrový soubor (vzorek). Ten je považován za přesnou kopii základního souboru, jen ve zmenšené podobě. Na druhé straně je nutné brát v zřetel, že výsledky zjištěné evaluačními projekty nelze zobecňovat pro jiné výukové skupiny, lze je vztahovat pouze na tu skupinu, na níž bylo evaluační měření realizováno. I když se dá předpokládat, že i v ostatních skupinách (školních třídách), kde by se případně obsahově stejně výukový program realizoval, by mohly být výsledky stejné (efektivita výukového programu stejná), nelze tento předpoklad považovat za pravidlo, jež se musí vždycky naplnit. Každá skupina je složena ze žáků s individuálními osobnostními vlastnostmi utvářejícími se na základě specifických kulturně-biologických faktorů, proto i výsledky výukového programu budou jimi ovlivněny.

Vedle evaluace konkrétních výukových programů se mohou uskutečňovat výzkumné záměry, jejichž cílem je zjistit či posoudit určitý jev, který může mít na efektivitu výuky důležitý vliv. Tyto záměry se často realizují napříč výukovými programy, jež mají stejné cíle a obsah a jsou určeny pro stejnou věkovou skupinu žáků. V tomto případě může tvořit základní soubor větší počet žáků (např. žáci z několika škol), ze kterých se vybírají žáci do výběrového (výzkumného) souboru na základě např. stratifikovaného a náhodného výběru. Interpretace výsledků jsou pak zobecňovány na žáky (školy apod.), kteří tvoří základní soubor. Výzkumné záměry tohoto typu jsou náročnější na metodologický postup, čas a finanční prostředky. Uskutečňují ho většinou organizace zabývající se metodikou pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje a realizací výukových programů na ZŠ a SŠ.

Volba výzkumných metod

Evaluační metody můžeme považovat za prostředky či nástroje směřující k získání údajů, jež jsou vyhodnocovány a interpretovány v kontextu stanoveného evaluačního projektu. V odborné literatuře (viz. J. Pelikán, 1998; P. Gavora, 2000; M. Svoboda, D. Krejčířová, M. Vágnerová, 2001; P. Pruner, 2003; aj.) můžeme najít různá dělení výzkumných metod, která mohou být orientačním vodítkem pro výběr konkrétních nástrojů v evaluaci pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje. Mezi taková dělení patří klasifikace výzkumných metod podle **J. Pelikána**.¹⁷ Ten výzkumné metody třídí následujícím způsobem:

1. **Explorační metoda** (dotazník, anketa, autobiografie, interview [rozhovor], beseda)
2. **Ratingová metoda** (expertní šetření, posuzovací škála)

3. Metoda Q třídění

4. **Psychosémantická metoda** (technika komponentové analýzy, technika slovních asociací, technika repertoárových mřížek, sémantický diferenciál)

5. **Obsahová analýza** (analýza osobních dokumentů, analýza školských a školních dokumentů, analýza školních ukazatelů)

6. **Testy** (testy inteligence, testy osobnosti, testy psychomotorické, didaktické testy)

7. **Projektivní metoda a techniky** (verbální projektivní metody, grafické projektivní metody, pohybové [manipulativní] projektivní metody)

8. **Metoda měření sociálních vztahů** (sociometrické vztahy, technika zkoumající preferenční postoje)

9. **Behaviorální metoda** (řízené pozorování, interakční analýza)

10. **Experimentální metoda** (laboratorní experiment, simulační experiment, přirozený [terénní] experiment, formující experiment)

11. Metody školní etnografie

12. **Metoda longitudinálního šetření** (sledování historie osobnosti a důsledků pedagogického působení na její vývoj, longitudinální výzkum pedagogických jevů).

Z charakteru evaluačního projektu zaměřeného na zjišťování efektivity pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje se domníváme, že mezi výzkumné metody, jež mají v evaluaci výukového programu široké a plnohodnotné využití patří: explorační metody, ratingové metody, testové metody, metody měření sociálních vztahů a behaviorální metody. Jejich stručnou charakteristiku, a to ve vztahu k jejich možnostem využití v evaluaci pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje, uvádíme v příloze č. 4.

Popisované složky evaluačního postupu v tom pořadí, jak jsme je prezentovali (formulace výzkumného problému, vymezení a modelování výzkumného pole, stanovování hypotéz, určování základního souboru a výběru [vzorku]), se týkají kvantitativně orientovaného výzkumného záměru. V současné době se v českém pedagogickém výzkumu hovoří o možnostech využití kvalitativních přístupů při analýze pedagogicko-psychologických jevů (viz A. Strauss, J. Corbinová, 1999; J. Hendl, 2005; M. Miovský, 2006; R. Švaříček, K. Šedřová, 2007; aj.). Někteří autoři (viz S. Štech, 1999; M. Miovský, 2006; aj.) se shodují, že dělení výzkumných postupů na kvantitativní a kvalitativní je ryze didaktické a mnohdy při zkoumání pedagogicko-psychologických jevů ne zcela optimální. **S. Štech**¹⁸ přichází přímo s tvrzením, že metodologie ve výzkumu zůstává stále jedna a umělé rozdělování na „kvantitativní“ a „kvalitativní“ je často spíše zamlžující a může vytvářet

falešnou představu existence „dvou“ metodologií. Nicméně i přes společný metodologický základ existují mezi kvantitativním a kvalitativním výzkumem významné rozdíly, které lze vyjádřit prostřednictvím následující tabulky:

Srovnání kvantitativního a kvalitativního výzkumu	
Kvantitativní výzkum	Kvalitativní výzkum
<i>Filozofická východiska:</i>	
Pozitivizmus	Fenomenologie
<i>Existence reality</i>	
Jedna realita	Více realit
<i>Cíle výzkumu:</i>	
Vysvětlení jevů, ověřování teorie	Porozumění smyslu jevů, budování nové teorie
<i>Přístup:</i>	
Číslo, zkoumání velké skupiny lidí, směřuje k zobecnění, odstup od zkoumaného	Význam, slovo, zkoumá malé skupiny lidí, jedinečnost, vcítění se, ponoření se do situace

(Podle P. Gavory, 2000)

Na základě výše uvedené tabulky bychom mohli kvalitativní výzkumné pojetí charakterizovat jako záměrný a systematický fenomenologický postup vedoucí k analytickému postižení určitých jevů a následně k jejich induktivní interpretaci do teoretického závěru. Znamená to, že při využití kvalitativního způsobu výzkumu v evaluaci pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje nejde o sběr a kvantifikaci dat, ale především o detailnější postižení jevů a jejich interpretaci. Uvedenou skutečnost můžeme doložit souhrnnou definicí kvalitativního výzkumu, kterou nabízí **R. Švaříček**: „Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a prezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“¹⁹ Z výše uvedených charakteristik kvalitativního přístupu je zřejmé, že postup jeho využití bude v evaluaci pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje odlišný, než u kvantitativně pojatého výzkumného záměru. V následujících řádcích stručně popíšeme jednotlivé kroky vedoucí ke kvalitativně orientovanému podchycení jevů, jež se vztahují k evaluaci efektivity výukového programu.

Prvním krokem evaluačního šetření je formulování výzkumného problému. Na rozdíl od výzkumného problému kvantitativně orientovaného výzkumu má výzkumný problém

kvalitativního postupu charakter oznamovací věty nebo slovního spojení, které je obecnější a dle **K. Šed'ové**²⁰ se blíží tomu, co bývá někdy označováno jako „téma“ výzkumu. V evaluaci výukového programu osobnostního a sociálního rozvoje by výzkumný problém mohl znít takto: *Efektivita realizovaného výukového programu osobnostního a sociálního rozvoje*. Na první pohled by se v porovnání s kvantitním výzkumem mohla takováto formulace jevit jako velmi obecná. Na druhou stranu je důležité si uvědomit, že obecnější formulace umožňuje získat větší „manévrovací“ prostor pro směřování výzkumu na základě aktuálního vývoje. Tento prostor považujeme za jeden z nejdůležitějších rysů kvalitativního přístupu ke zkoumání jevů. Dalším krokem je definování klíčových konceptů, v němž dochází k pojmovému vymezení těch termínů, které se objevují ve formulaci výzkumného problému. V oblasti evaluace výukového programu osobnostního a sociálního rozvoje by se jednalo o termíny: *efektivita, výukový program osobnostního a sociálního rozvoje aj.* Důležitým bodem v kvalitativně orientované evaluaci je nastínění teoretického kontextu. Jedná se o seznámení se s teoretickými východisky, která v kvalitativním výzkumu, na rozdíl od kvantitativního, neslouží k tomu, aby generovala očekávání a předpoklady, jež jsou ověřovány v evaluačním projektu. Jejich význam shrnuje **K. Šed'ová**:²¹

1. V teoriích se nehledá konzistentní sada tvrzení, nýbrž spíše nálezy, které jsou nějakým způsobem rozporuplné a nastolují nové otázky. Spíše než pevnou půdu pod nohama hledáme mezery, které je třeba zaplnit. V pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje bychom mohli najít spoustu otázek, na které teorie nedá jednoznačnou odpověď. Tyto otázky jsou samotnými pedagogy-lektory zodpovězeny většinou na principu intuice než seriózního probádání. Např. v problematice aktivní účasti žáků ve výuce osobnostního a sociálního rozvoje se obecně říká, že čím více jsou využívány aktivizující metody výuky, tím jsou žáci aktivnější. V praxi toto tvrzení nemusí vždy platit. Můžeme se setkat s mnohými žáky, kteří se technik osobnostního a sociálního rozvoje nechtějí účastnit. Co je důvodem jejich neúčasti? Může se jednat o vývojovou přirozenost žáka, jak lze deduktivně odvodit z některých teorií („*Žáci v období dospívání považují sami sebe za dospělé, tak co by si hráli jako malé děti.*“), nebo o špatné mezilidské vztahy ve výukové skupině („*Žáci ve třídě nejsou vůbec „stmelení,“ proto jsou pasivní a aktivit se účastní pouze formálním způsobem. Bojí se projevit svoji přirozenost před ostatními.*“) nebo může příčina neúčasti žáků pramenit z nevhodnosti volby technik a celkové didaktické organizace výuky apod.

2. Teoretická východiska slouží při analýze a interpretaci dat. Je možné je užít všude tam, kde mohou nějakým způsobem přispět k erudované interpretaci získaných evaluačních údajů.

3. Teoretická východiska slouží ke komparaci zjištěných výsledků. V tomto případě je literatura užívána k diskusi.

4. Teorie může fungovat jako formální struktura, pomocí níž lze propojit různá dílčí zjištění. Např. že výukový program byl pro účastníky přínosný, že si z něho odnesli mnoho praktických životních dovedností. Na druhé straně tvrzení, že nedokáží získané dovednosti využít v běžném životě.

5. Teorie má význam zdroje odborných informací, který umožní pedagogovi-lektorovi se plnohodnotně orientovat v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje při samotné realizaci evaluačního projektu. Obecně se tvrdí, že pedagog-lektor, který rozumí příslušnému druhu pedagogickému procesu, dokáže z evaluace vytěžit daleko více než ten, kdo je specializovaným odborníkem na evaluace, ale v evaluovaném výukovém programu se odborně přímo neorientuje.

Dalším bodem postupu ve kvalitativně pojaté evaluaci je definování výzkumných otázek. V praktické podobě mají povahu tázacích vět, přičemž jejich význam spočívá v zužování a konkretizování výzkumného problému. Pro kvalitativní podchycení zkoumaných jevů vztahujících se k efektivitě výukového programu je vhodné, když jsou výzkumné otázky dostatečně široké a spíše než s proměnnými pracují s obecnějšími koncepty, neptají se na četnost jevů ani na sílu vztahů mezi proměnnými, ale detailněji zkoumají povahu určitých jevů a vyhýbají se předem přijatým vědeckým předpokladům. V oblasti evaluace pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje se může jednat o následující formulace výzkumných otázek:

Otázka 1: *Jak nahlízejí žáci na efektivitu absolvovaného programu osobnostního a sociálního rozvoje?* (Uvedenou otázku můžeme rozložit do dalších specifických otázek):

- *Jaké osobnostní a sociální dovednosti si žáci osvojili ve výukovém programu?*
- *Jaký vliv měl výukový program na rozvoj mezilidských vztahů ve skupině?*
- *Aj.*

Otázka 2: *Jak nahlízejí pedagogové - lektori na efektivitu realizovaného programu osobnostního a sociálního rozvoje?* (Uvedenou otázku můžeme rozložit do dalších specifických otázek):

- *Jaký přínos měl výukový program pro rozvoj osobnostních a sociálních dovedností žáků?*
- *Jaký přínos měl výukový program pro rozvoj mezilidských vztahů ve skupině?*

- *Jakým způsobem se v souvislosti s dosahováním efektivity výuky dařilo realizovat vytýčené cíle, zvolené výukové techniky a organizační formy výukového programu?*
- *Aj.*

První otázka zjišťuje, jak efektivitu výukového programu hodnotí samotní žáci jednak na základě toho, jaké osobnostní a sociální dovednosti si prostřednictvím výukového programu osvojili a jednak na základě přínosu výukového programu pro rozvoj mezilidských vztahů ve skupině. Druhá otázka zjišťuje názor pedagogů-lektorů na to, jakým způsobem výukový program přispěl k rozvoji osobnostních a sociálních dovedností žáků a jak ovlivnil mezilidské vztahy v žákovské skupině. Součástí druhé otázky je podotázka reflektující, jak se pedagogům-lektorům dařilo realizovat program, a to v oblasti cílů, technik a organizačních forem.

Dalším krokem kvalitativní evaluace je rozhodnutí o vzorku. **K. Šed'ová**²² uvádí, že v kvalitativním výzkumu existuje obecně přijímané pravidlo tzv. graduální konstrukce vzorku. To znamená, že vzorek není vytvořen v jednom momentě, nýbrž s logikou evaluačního záměru. Do vzorku jsou zahrnovány další osoby, a to většinou do té doby, do které už výpovědi nepřinášejí nic nového. Specifická situace ve volbě výběru vzorku je v oblasti evaluace pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje. Vzhledem k tomu, že výukového programu se nejčastěji účastní 12 až cca 20 osob, jsou do výzkumného evaluačního šetření zahrnuti všichni účastníci. Samozřejmě, že i v oblasti pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje se velikost vzorku odvíjí od toho, jaké jevy a jak podrobně jsou zkoumány. V některých typech kvalitativního evaluačního výzkumu může být tedy výběr postupný a nemusí být do něho zahrnuti všichni účastníci výukového programu najednou.

Po vymezení výzkumných otázek a vyjasnění základní představy o charakteru vzorku přistupujeme k volbě výzkumných metod. Problematika výzkumných metod je samostatně zpracována v příloze č. 4.

V běžné školní praxi se v evaluaci pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje častěji využívá kvantitativně pojatého evaluačního záměru. Hlavním důvodem je menší časová a metodologická náročnost v porovnání s kvalitativním výzkumem. Výhodou pro mnohé pedagogy – lektory a organizátory výuky (školy) je také skutečnost, že výsledky z kvantitativně pojaté evaluace se dají snadněji zobecnit a následně z nich vyvodit závěry, jež mohou sloužit pro celkovou evaluaci školy. Z pohledu systematického a hlubšího proniknutí do podstaty zkoumaných jevů vztahujících se k efektivitě výukových programů osobnostního

a sociálního rozvoje je vhodné využívat obou dvou typů evaluace. Dále se v rámci tohoto pojetí nabízí možnost kombinace jak kvantitativní, tak kvalitativní evaluace v rámci jednoho výukového programu. Nejvíce používaným způsobem kombinované formy je např. využití dotazníku jako kvantitativního nástroje a po té přistoupení k rozhovorům s jednotlivými účastníky, jež by vedly ke kvalitativnímu objasnění vybraných jevů. Využití kombinace obou dvou typů evaluačního šetření v rámci jednoho výukového programu může být různé, a to podle celkového záměru evaluačního projektu.

Za další neopomenutelnou metodologickou záležitostí vztahující se k evaluaci pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje lze považovat problematiku validity a reliability. Validita a reliabilita jsou dvě základní vlastnosti výzkumného nástroje (podrobně o výzkumných nástrojích je pojednáno v příloze č. 4). V rámci této problematiky se zamyslíme nad tím, jak přesné a platné jsou závěry z evaluačních šetření vypovídajících o kvalitě výukových programů pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje.

Validita se v obecné rovině (viz J. Pelikán, 1998; P. Gavora, 2000; aj.) charakterizuje jako schopnost výzkumného nástroje zjišťovat to, co zjišťovat má. Zde se nabízí otázka, zda v evaluačních projektech výukových programů osobnostního a sociálního rozvoje je skutečně zjišťována efektivita výuky a nebo jsou postihovány jevy, které vypovídají jenom o její charakteristice a průběhu. Některé otázky využívané v evaluaci, např. *Jak jste s průběhem výukového programu spokojeni?*, vypovídají o tom, jaký vztah účastníci zaujímají k výukovému programu, ale přímo nevypovídají o samotných výsledcích výukového programu v oblasti rozvoje osobnostních a sociálních dovedností. V takovém případě není v evaluaci naplněna tzv. konstruktová validita, tzn. nedochází ke zjišťování jevů, které jsou pro plnohodnotnou evaluaci potřebné. Další záležitostí týkající se validity evaluačních závěrů je obsahové postihnutí všech jevů, které by měly být do evaluačního šetření zahrnuty. Obsahová validita je spjata s naformulovanými cíly výuky. Platí, že co je ve výuce vytýčeno, to by mělo být proporcionálně zastoupeno v obsahu evaluačního měření. V některých případech mohou pedagogové-lektoři při zjišťování efektivity výuky upřednostňovat určitý výsledek, který je z jejich subjektivního hlediska považován za důležitý, před výsledkem jiným (např. asertivita versus prosociální jednání). Za nejzávažnější problém v oblasti validity výsledků evaluačního šetření pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje je považována predikčnost. V predikční validitě jde dle **P. Gavora**²³ o předpověď výsledků při zjišťování v budoucnosti. Jestliže závěry evaluačního šetření vypovídají o dosažení požadované efektivity ve výukovém programu, pak by účastníci měli být v běžném životě

úspěšní co se osobnostních a sociálních dovedností týče. Ovšem zjistit, zda platí a funguje vzorec: úspěšný žák ve výukovém programu osobnostního a sociálního rozvoje *rovná se* úspěšný žák v osobním a společenském životě, je z praktického hlediska skoro nemožné. Zkoumání týkající se využívání naučených osobnostních a sociálních dovedností v běžném životě žáka je z mnohých důvodů problematické, např. je obtížné vymezení termínu „úspěšnost“ člověka v životě; podchycení vývojových změn v osobnosti žáka v průběhu jeho dospívání apod.

Další kritériem určujícím plnohodnotnost evaluačních závěrů je reliabilita. Tento termín je vymezován (viz J. Pelikán, 1998; P. Gavora, 2000; aj.) jako přesnost a spolehlivost výzkumného nástroje. Při využívání vhodných standardizovaných nástrojů v evaluaci pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje bývá reliability většinou dosahováno. Naopak při využívání nástrojů, jež byly vytvořeny pro měření konkrétního výukového programu bez řádné standardizace (jedná se o většinu nástrojů, jež jsou využívány v běžné školní praxi), je nutné výsledky interpretovat s větší opatrností a s přihlédnutím k tomuto faktu. Reliabilitu výsledků evaluačního šetření je možné zvýšit opakovaným měřením určitých jevů, které je ale ve školních podmínkách problematické, neboť po skončení výukového programu osobnostního a sociálního rozvoje může dojít k přeskupení žáků, tzn. identické „výukové“ složení skupiny zanikne.

Závěrem můžeme konstatovat, že docílit úplné validity a reliability v evaluaci pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje je velmi obtížné. Nicméně při dodržení metodologických postupů zkoumání pedagogicko-psychologických jevů lze v evaluaci osobnostního a sociálního rozvoje dosáhnout v určité míře plnohodnotných výsledků, co se platnosti a přesnosti měření týče.

Odkazy a poznámky ke kapitole 3:

¹ BENNET, N., GLATTER, R., LAVARĚČ, R. *Improving Educational Management*. 1. vyd. London : Paul Chapman Publishing Ltd., 1994. In NEZVALOVÁ, D. *Kvalita ve škole*. 1. vyd. Olomouc : UP, 2002.

Kapitola 1. Kvalita a její podmínky v podmínkách řízení školy, s. 22. ISBN 80-244-0452-4.

² HERMOCHOVÁ, S. In KOMÁRKOVÁ, R. SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. *Aplikovaná sociální psychologie III*. 1. vyd. Praha : Grada, 2001. Kapitola 5, Ověřování účinnosti sociálně psychologického výcviku, s. 191. ISBN 80-247-0180-4.

³ Tamtéž, s. 191–192.

⁴ Tamtéž, s. 202-204

⁵ KIRKPATRICK, D. L., KIRKPATRICK, J. D. *Transferring Learning to Behavior*. Chapter 5, Success at Levels 1 and 2, s. 57-61. ISBN – 13: 978-1-57675-325-5.; JAROŠOVÁ, E. In KOMÁRKOVÁ, R.

SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. *Aplikovaná sociální psychologie III*. 1. vyd. Praha : Grada, 2001. Kapitola 5, Ověřování účinnosti sociálně psychologického výcviku, s. 191 - 204. ISBN 80-247-0180-4.

⁶ JAROŠOVÁ, E. In KOMÁRKOVÁ, R. SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. *Aplikovaná sociální psychologie III*. 1. vyd. Praha : Grada, 2001. Kapitola 5, Ověřování účinnosti sociálně psychologického výcviku, s. 195. ISBN 80-247-0180-4.

⁷ KIRKPATRICK, D. L., KIRKPATRICK, J. D. *Transferring Learning to Behavior*. Chapter 5, Success at Levels 1 and 2, s. 57-61. ISBN – 13: 978-1-57675-325-5.; JAROŠOVÁ, E. In KOMÁRKOVÁ, R. SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. *Aplikovaná sociální psychologie III*. 1. vyd. Praha : Grada, 2001. Kapitola 5, Ověřování účinnosti sociálně psychologického výcviku, s. 191 - 204. ISBN 80-247-0180-4.

⁸ Tamtéž

⁹ SCHWIND, H. F. In KOMÁRKOVÁ, R. SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. *Aplikovaná sociální psychologie III*. 1. vyd. Praha : Grada, 2001. Kapitola 5, Ověřování účinnosti sociálně psychologického výcviku, s. 202. ISBN 80-247-0180-4.

¹⁰ Leedy, P. D. In GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno : Paido, 2000. Kapitola 1, Co je to výzkum, s. 11. ISBN 80-85931-79-6.

¹¹ ŠTĚTOVSKÁ, I. In KOMÁRKOVÁ, R. SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. *Aplikovaná sociální psychologie III*. 1. vyd. Praha : Grada, 2001. Kapitola 6, Možnosti a meze SPV, perspektivy dalšího rozvoje, s. 207. ISBN 80-247-0180-4.

¹² Dostupný z <<http://www.modernivyucovani.cz>> 29. 8. 2007

¹³ GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno : Paido, 2000. Kapitola 3, Výzkumný problém, s. 26 – 29. ISBN 80-85931-79-6.

¹⁴ Tamtéž, s. 53.

¹⁵ Tamtéž, s. 55 – 57.

¹⁶ PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1998. Kapitola 3, Koncipování vlastního výzkumu., s. 47. ISBN 80-7184-569-8.

¹⁷ PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1998. Kapitola 7, Výzkumné metody a techniky, jejich systém a použití, s. 97-98. ISBN 80-7184-569-8.

¹⁸ ŠTECH, S. In MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha : Grada, 2006. Kapitola 1, Charakteristika a aplikační možnosti kvalitativního přístupu, s. 14. ISBN 80-247-1362-4.

¹⁹ ŠVAŘÍČEK, R., ŠEREĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha : Portál, 2007. Kapitola 1, Kvalitativní přístup a jeho teoretická a metodologická východiska, s. 17. ISBN 978-7367-313-0.

²⁰ Tamtéž, s. 65.

²¹ Tamtéž, s. 67 – 68.

²² Tamtéž, s. 73.

²³ GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno : Paido, 2000. Kapitola 10, Validita a reliabilita výzkumného nástroje, s. 71 – 75. ISBN 80-85931-79-6.

4 Výzkumně-metodologická analýza vybraných projektů evaluace pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje

(Příspěvek do empirické části disertační práce)

Tato kapitola má výzkumně-metodologický charakter. Jsou v ní prezentovány postupy evaluačních projektů, které byly využity při zjišťování efektivity výukových programů realizovaných na SŠ. V prvním souboru evaluačních projektů je vystihnout postup ověřování efektivity pedagogického procesu zaměřeného na rozvoj osobnostně – sociálních předpokladů žáků v rámci studovaného oboru. Druhý soubor evaluačních projektů je orientován na ověřování efektivity pedagogického procesu zaměřeného na rozvoj interpersonálních vztahů ve školní třídě. Vycházíme z názoru, že právě tyto dva typy výukových programů a následně jejich evaluování se nejčastěji realizují v podmínkách základních a středních škol.

Cílem této kapitoly není jen empirickým způsobem ověřit, zda byly výukové programy přínosné pro rozvoj osobnostních a sociálních předpokladů žáků, ale zároveň nabídnout metodickou rozpravu o způsobu realizace evaluačních projektů ve školních podmínkách. V kapitole jsou hledány odpovědi na následující otázky: Jaký přínos měly realizované výukové programy pro rozvoj osobnostních a sociálních předpokladů žáků? Jakým způsobem je možné postupovat při evaluaci realizovaných výukových programů? Jaké závěry lze vyvodit pro zefektivnění dalších výukových programů (výukových postupů) z evaluačních výsledků? Jaké závěry je možné zformulovat na základě realizovaných evaluačních projektů pro metodické principy evaluace pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje na základních a středních školách?

Celá kapitola je zpracována do následujících tematických oblastí:

- *Evaluace výukových programů zaměřených na rozvoj osobnostně-sociálních předpokladů.*
- *Evaluace výukových programů zaměřených na rozvoj interpersonálních vztahů ve školní třídě a ovlivňování sociálního klimatu školní třídy.*
- *Závěrečná rozprava k výzkumně-metodickému postupu evaluace výukových programů se zaměřením na osobnostní a sociální rozvoj.*

- *Závěrečná rozprava k výzkumně - metodickému postupu evaluace pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje z pohledu realizovaných evaluačních šetření.*
- *Závěrečná rozprava k výzkumně - metodickému postupu evaluace pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje z pohledu vyvození obecných principů.*

4.1 Evaluace výukového programu zaměřeného na rozvoj osobnostně – sociálních předpokladů žáků

V podkapitole je popsán postup evaluace realizovaného výukového programu zaměřeného na rozvoj osobnostně-sociálních předpokladů žáků odborné střední školy. Postup evaluace je zachycen v následujících bodech: základní charakteristika evaluovaného výukového programu, základní charakteristika evaluačního projektu, metodologický postup evaluačního projektu (tzn. formulace výzkumného problému, analýza proměnných, formulace hypotéz, popis výzkumného souboru, popis evaluačních metod, charakteristika statistických metod, analýza zjištěných výsledků), analýza výsledků ve vztahu k zefektivnění výukového programu.

Další výzkumně-metodický projekt, uvedený v této podkapitole, je zaměřený na srovnávací analýzu evaluačních výsledků původního a nově koncipovaného výukového programu. Naším záměrem tohoto kroku je ukázat, jakým způsobem lze výsledky evaluace z jednoho výukového programu využít pro koncipování dalšího výukového programu se stejným zaměřením (cíli) a obsahem.

Postup evaluace výukového programu zaměřeného na rozvoj osobnostně-sociálních předpokladů žáků odborné střední školy:

Popis evaluovaného výukového programu:

Základní charakteristika:

Výukový program je zaměřený na rozvoj osobnostně-sociálních předpokladů žáků střední odborné školy oboru Ekonomika a podnikání. Jsou v něm integrována témata vyučovacích předmětů psychologie v ekonomické praxi a ekonomika.

Témata výukového programu:

- Komunikační motivy v sociální interakci.
- Neverbální komunikace (význam neverbální komunikace, druhy neverbální komunikace – řeč těla).
- Verbální komunikace (pravidla efektivního rozhovoru, techniky a zásady aktivního naslouchání, pravidla a postupy efektivní prezentace, asertivní práva a asertivní povinnosti, asertivní techniky).
- Práce v týmu (týmové role a jejich charakteristika).
- Zásady výběrového řízení z pohledu uchazeče.

Cíle výukového programu:

Cíle výukového programu ve vztahu k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji žáků v oblasti vědomostních cílů, tj. znalosti žáků o psychologii osobnosti člověka a povaze sociálních interakcí:

- Žák popíše komunikační motivy a zhodnotí jejich význam při sdělování.
- Žák vysvětlí jednotlivé druhy neverbální komunikace a popíše jejich projevy v interpersonálních vztazích.
- Žák zformuluje pravidla efektivního rozhovoru.
- Žák vyjmenuje techniky aktivního naslouchání a objasní jejich význam v naslouchání druhého.
- Žák uvede a vysvětlí zásady efektivní prezentace.
- Žák vyjmenuje asertivní techniky a posoudí možnosti jejich využití v interakci s druhými.
- Žák vysvětlí význam týmových rolí při řešení skupinových úkolů.
- Žák zformuluje pravidla úspěšného výběrového řízení z pohledu uchazeče.
- Aj.

Cíle výukového programu ve vztahu k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji žáků v oblasti dovednostních cílů, tj. dovednost žáků využívat znalosti o psychologii osobnosti a povaze sociálních interakcí v životních situacích:

- Žák z komunikačního kontextu pozná komunikační motivy druhých a dokáže na ně adekvátně reagovat.
- Žák rozpozná (uvědomí si) své komunikační motivy v rozhovoru s druhými.
- Žák analyzuje neverbální řeč druhých.

- Žák posoudí adekvátnost své neverbální řeči.
- Žák vhodným způsobem využívá neverbálních projevů v komunikaci s druhými.
- Žák používá pravidla efektivní verbální komunikace.
- Žák dokáže vést a rozvíjet rozhovor s druhými.
- Žák vhodným způsobem využívá technik aktivního naslouchání v interakci s druhými.
- Žák dokáže ve své prezentaci naplňovat zásady efektivní prezentace z hlediska obsahu a formy.
- Žák zvládá nepříjemné emoční stavy (úzkost, strach) při své prezentaci.
- Žák asertivním způsobem reaguje na agresivní a manipulativní jednání ze strany druhých.
- Žák rozpozná svoji roli ve skupině a plnohodnotně se zapojí do řešení skupinového úkolu.
- Žák využívá zásad přijímacího řízení, kterými by mohl zvýšit pravděpodobnost svého přijetí.
- Aj.

Poznámka: Dělení výukových cílů na dvě skupiny (vědomostní/dovedností) je pouze orientační. Obě dvě výkonové složky osobnostních a sociálních předpokladů jedince se vzájemně prolínají a v reálných projevech člověka vytvářejí jednotný celek (viz podkapitola 1.1).

Celkové pojetí a průběh výukového programu (organizační formy a metody):

Charakteristika výukového programu z hlediska časové a prostorové organizace:

Výukový program má charakter blokové výuky, jež je realizována v rozsahu 27 vyučovacích hodin. Výuka se uskutečnila v týdnech: 14. 1. – 18. 1. 2008 (pro třídu KH3), 12. 5. – 16. 5. 2008 (pro třídu PM3A), 19. 5. – 23. 5. 2008 (pro třídu PM3B) ve výukovém středisku Javorná na Šumavě.

Charakteristika výukového programu z hlediska řízení učební činnosti žáků:

Výukový program je realizován prostřednictvím následujících organizačních forem výuky:

- Skupinově-kooperativní výuka (základní organizační forma výukového programu).
- Individualizovaná výuka (využívána v technikách-aktivitách s akcentem na samostatnou práci žáků).
- Individuální výuka (využívaná v individuální konzultaci a procvičování osobnostně-odborných dovedností).

Charakteristika výukového programu z pohledu využívaných technik.

- V úvodní fázi výuky jsou využívány: techniky uvolňovací a zahřívací.
- Ve fázi nácviku osobnostně-odborných předpokladů jsou využívány: techniky zaměřené na rozvoj sociálních předpokladů, techniky zaměřené na „hraní rolí,“ techniky zaměřené na způsoby řešení skupinových úkolů.
- V závěrečné fázi výuky jsou využívány: techniky zaměřené na reflexi prožitků a nově získaných zkušeností, techniky zaměřené na přenos (transfer) nově získaných zkušeností do běžného života.

Poznámka: Podrobná charakteristika celého výukového programu je uvedena v příloze č. 5.

Základní charakteristika evaluačního projektu:

Evaluační projekt je založený na modelu „jedna skupina, dvě měření.“ Tento model lze vyjádřit schématem:

Výuková skupina: M1 (měření, „pretest“) ⇒ I (intervence, tj. realizace programu) ⇒ M2 (měření, „posttest“).

Poznámka: Podrobnější informace o výše uvedeném modelu jsou uvedeny v podkapitole: 3.1.

Záměrem evaluačního projektu je zjistit, zda se u žáků docílí statisticky významného posunu v úrovni osvojených vědomostí a dovedností, které se vztahují k naformulovaným cílům výukového programu. Tento záměr vychází ze skutečnosti, že žáci se s tématy výukového programu v základním rozsahu seznámili v rámci pravidelných vyučovacích hodin předmětů psychologie v ekonomické praxi a ekonomika. Realizováním blokové formy výukového programu (pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje) se očekává, že si žáci prohloubí - zvnitřní dosavadní osobnostně-sociální předpoklady (vědomosti, dovednosti).

Výběr zjišťovaných jevů z kompetentního chování, tzn. vědomosti, dovednosti, se opírá o premisu, že nezbytným předpokladem efektivního využívání dovedností vztahujících se k osobnímu a společenskému životu jsou dostatečné znalosti o jevech psychické struktury osobnosti a sociálního chování. *Poznámka:* Podrobnější informace o složkách kompetentního chování jsou uvedeny v podkapitole: 1.1.

Metodologický postup evaluačního projektu:

Formulace výzkumného problému:

Dojde u žáků prostřednictvím výukového programu (pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje) k statisticky významnému posunu osobnostně–sociálních předpokladů (vědomostí, dovedností), jež jsou naformulovány v cílech výuky?

Analýza proměnných z hlediska jejich závislosti:

Nezávislé proměnné (proměnné, které jsou příčinou změny):

- výukový program (zvolené organizační formy a metody-techniky)

Závislé proměnné (proměnné, jejichž hodnoty se mění vlivem nezávislé proměnné):

- statisticky významný posun osobnostně-sociálních předpokladů žáků, které se vztahují k naformulovaným cílům výukového programu

Závislé-intervenující proměnné (Jedná se o proměnné, jež nejsou zvoleným nástrojem ovlivňování proměnných nezávislých. Nicméně vlivem různých okolností mohou mít vliv na nezávislé proměnné, tzn. mohou ovlivnit výsledek výukového programu.):

- individuální vlastnosti osobnosti žáka (dynamické vlastnosti, charakterově-postojové vlastnosti, seberegulační vlastnosti, učební styl apod.)
- vnější okolnosti výuky (prostředí realizace výuky, rušivé vlivy výuky apod.)
- aj.

Formulace hypotéz:

Hypotéza hlavní:

Hypotéza 1: Prostřednictvím výukového programu (pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje) dojde u žáků k statisticky významnému posunu osobnostně-sociálních předpokladů (vědomostí, dovedností), jež jsou naformulovány v cílech výuky.

Hypotézy dílčí:

Hypotéza 1.1: Prostřednictvím výukového programu dojde u žáků k statisticky významnému posunu osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k problematice komunikačních motivů, tj. k vyjmenování komunikačních motivů, které podněcují člověka ke komunikování, a k subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží odhadnout komunikační motivy své i druhých.

Hypotéza 1.2: Prostřednictvím výukového programu dojde u žáků k statisticky významnému posunu osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k problematice neverbálních výrazů, tj. k vyjmenování nevyřčených informací, které lze

z neverbálních výrazů vysledovat, a k subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží interpretovat neverbální projevy druhých a vnímat a kontrolovat neverbální projevy své.

Hypotéza 1.3: Prostřednictvím výukového programu dojde u žáků k statisticky významnému posunu osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k problematice navazování a udržování efektivní komunikace, tj. k vyjmenování komunikačních pravidel vedoucích k efektivnímu rozhovoru a subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží užívat pravidla efektivního rozhovoru v komunikaci s druhými a být zodpovědní za výsledek komunikace s druhými.

Hypotéza 1.4: Prostřednictvím výukového programu dojde u žáků k statisticky významnému posunu osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k problematice aktivního naslouchání, tj. k vyjmenování technik aktivního naslouchání a subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží využívat pravidla aktivního naslouchání a vcítit se do člověka, který popisuje svůj problém.

Hypotéza 1.5: Prostřednictvím výukového programu dojde u žáků k statisticky významnému posunu osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k problematice zásad efektivní prezentace, tj. k vyjmenování zásad efektivní prezentace a subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží tyto zásady využít při veřejném vystupování a prezentovat příspěvek bez pocitů strachu, úzkosti a trémy.

Hypotéza 1.6: Prostřednictvím výukového programu dojde u žáků k statisticky významnému posunu osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k problematice asertivního chování, tj. k vyjmenování asertivních technik a k subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží využívat asertivní techniky v agresivní komunikaci ze strany druhých a asertivně prosazovat své požadavky.

Hypotéza 1.7: Prostřednictvím výukového programu dojde u žáků k statisticky významnému posunu osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k problematice týmových rolí, tj. k vyjmenování týmových rolí a k subjektivnímu posouzení žáků, zda si dokáží zvolit týmovou roli adekvátní jejich vlastnostem a schopnostem a uvědomit si přednosti a nedostatky týmové role, kterou zastávají.

Hypotéza 1.8: Prostřednictvím výukového programu dojde u žáků k statisticky významnému posunu osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k problematice úspěšného přijímacího řízení z pohledu uchazečů, tj. k vyjmenování zásad, které zvyšují pravděpodobnost přijetí, a k subjektivnímu posouzení žáků, zda

dokáží využít tyto zásady při přijímacím řízení a přirozeným způsobem hovořit o sobě.

Popis evaluační metody:

Pro ověřování hypotéz jsme zvolili metodu **dotazníku** (*Poznámka: Podrobnější informace o významu dotazníku v evaluaci pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje jsou uvedeny v příloze č. 4.*)

Vzhledem ke zvolenému charakteru evaluačního projektu „jedna skupina, dvě měření“ byly vypracovány dvě formy dotazníku: **dotazník pro vstupní měření**, **dotazník pro výstupní měření**.

Každá dílčí hypotéza je ověřována prostřednictvím tří otázek. První otázka se vztahuje k vědomostním cílům evaluovaného jevu, další dvě otázky se vztahují k dovednostním cílům evaluovaného jevu. Otázky pro ověřování dílčích hypotéz jsou naformulovány následujícím způsobem (formulace otázek pro vstupní dotazník a výstupní dotazník je stejná):

Otázky pro ověřování dílčí hypotézy 1.1: (zaměřené na problematiku komunikačních motivů)

Forma pro **první měření (vstupní dotazník)/druhé měření (výstupní dotazník)**:

- Otázka č. 1 dotazníkového šetření se zaměřením na vědomostní cíle výukového programu:
Kamarád Vám sděluje své zážitky z uplynulého víkendu. Uveďte, jaké komunikační motivy ho ke sdělování vedou (jaký má záměr):
- Otázka č. 1.1. dotazníkového šetření se zaměřením na dovednostní cíle výukového programu:
Myslím si, že při komunikaci s druhými dokážu odhadnout jejich komunikační motivy.

1	2	3	4	5
dokážu velmi dobře	dokážu bez větších obtíží	dokážu s většími obtížemi	spíše nedokážu	nedokážu vůbec

- Otázka č. 1.2. dotazníkového šetření se zaměřením na dovednostní cíle výukového programu:
Myslím si, že při komunikaci s druhými dokážu odhadnout své komunikační motivy.

1	2	3	4	5
dokážu velmi dobře	dokážu bez větších obtíží	dokážu s většími obtížemi	spíše nedokážu	nedokážu vůbec

Otázky pro ověřování dílčí hypotézy 1.2: (zaměřené na problematiku neverbálních výrazů)

Forma pro **první měření (vstupní dotazník)/druhé měření (výstupní dotazník)**:

- Otázka č. 2 dotazníkového šetření se zaměřením na dovednostní cíle výukového programu:
Velmi dobrý kamarád Vám říká o problému, který se ho aktuálně týká. Uveďte, jaké další nevyřčené informace můžete vysledovat z jeho neverbálních výrazů:

- Otázka č. 2.1. dotazníkového šetření se zaměřením na dovednostní cíle výukového programu:
Myslím si, že dokážu interpretovat informace, které mi sdělují druzí prostřednictvím neverbální komunikace.

1	2	3	4	5
dokážu velmi dobře	dokážu bez větších obtíží	dokážu s většími obtížemi	spíše nedokážu	nedokážu vůbec

- Otázka č. 2.2. dotazníkového šetření se zaměřením na dovednostní cíle výukového programu:
Myslím si že, v komunikaci s druhými lidmi dokážu vnímat své neverbální projevy a kontrolovat je.

1	2	3	4	5
dokážu velmi dobře	dokážu bez větších obtíží	dokážu s většími obtížemi	spíše nedokážu	nedokážu vůbec

Otázky pro ověřování dílčí hypotézy 1.3: (zaměřené na problematiku navazování a udržování efektivní komunikace)

Forma pro **první měření (vstupní dotazník)/druhé měření (výstupní dotazník):**

- Otázka č. 3 dotazníkového šetření se zaměřením na vědomostní cíle výukového programu:
Uveďte, jaká obecná – základní komunikační pravidla charakterizují efektivní rozhovor:
- Otázka č. 3.1 dotazníkového šetření se zaměřením na dovednostní cíle výukového programu:
Myslím si, že dokážu v rozhovoru s druhými lidmi používat pravidla efektivního rozhovoru.

1	2	3	4	5
dokážu velmi dobře	dokážu bez větších obtíží	dokážu s většími obtížemi	spíše nedokážu	nedokážu vůbec

- Otázka č. 3.2 dotazníkového šetření se zaměřením na dovednostní cíle výukového programu:
Myslím si, že si dokážu uvědomit svoji zodpovědnost za výsledek komunikace s druhým člověkem.

1	2	3	4	5
dokážu velmi dobře	dokážu bez větších obtíží	dokážu s většími obtížemi	spíše nedokážu	nedokážu vůbec

Otázky pro ověřování dílčí hypotézy 1.4: (zaměřené na problematiku aktivního naslouchání)

Forma pro **první měření (vstupní dotazník)/druhé měření (výstupní dotazník):**

- Otázka č. 4 dotazníkového šetření se zaměřením na vědomostní cíle výukového programu:
Váš známý řeší osobní problém a rozhodne se, že se Vám svěří. Uveďte, jaké techniky aktivního naslouchání můžete použít v roli naslouchajícího:
- Otázka č. 4.1 dotazníkového šetření se zaměřením na dovednostní cíle výukového programu:
Myslím si, že dokážu naslouchat tak, že naplňuji všechna pravidla aktivního naslouchání.

1	2	3	4	5
dokážu velmi dobře	dokážu bez větších obtíží	dokážu s většími obtížemi	spíše nedokážu	nedokážu vůbec

- Otázka č. 4.2 dotazníkového šetření se zaměřením na dovednostní cíle výukového programu:
Myslím si, že se dokážu vcítit do člověka, který mi popisuje svůj problém.

1	2	3	4	5
dokážu velmi dobře	dokážu bez větších obtíží	dokážu s většími obtížemi	spíše nedokážu	nedokážu vůbec

Otázky pro ověřování dílčí hypotézy 1.5: (zaměřené na problematiku efektivní prezentace)

Forma pro **první měření (vstupní dotazník)/druhé měření (výstupní dotazník):**

- Otázka č. 5 dotazníkového šetření se zaměřením na vědomostní cíle výukového programu:
Máte vystoupit se svým příspěvkem na odborném semináři. Uveďte, jaké zásady efektivní prezentace musíte dodržovat:
- Otázka č. 5.1 dotazníkového šetření se zaměřením na dovednostní cíle výukového programu:
Myslím si, že dokážu při veřejném vystupování (např. referování v hodinách apod.) sdělit svůj příspěvek tak, že splňuji zásady efektivní prezentace z hlediska obsahu a formy.

1	2	3	4	5
dokážu velmi dobře	dokážu bez větších obtíží	dokážu s většími obtížemi	spíše nedokážu	nedokážu vůbec

- Otázka č. 5.2 dotazníkového šetření se zaměřením na dovednostní cíle výukového programu:
- *Myslím si, že dokážu prezentovat svůj příspěvek tak, aniž bych při tom prožíval nezvladatelný strach, úzkost, pocity trémy apod.*

1	2	3	4	5
dokážu velmi dobře	dokážu bez větších obtíží	dokážu s většími obtížemi	spíše nedokážu	nedokážu vůbec

Otázky pro ověřování dílčí hypotézy 1.6: (zaměřené na problematiku asertivního chování)

Forma pro **první měření (vstupní dotazník)/druhé měření (výstupní dotazník):**

- Otázka č. 6 dotazníkového šetření se zaměřením na vědomostní cíle výukového programu:
Hovoříte se svým známým. Po určité době pociťujete, že s vámi manipuluje a chová se vůči vám agresivně (prosazuje něco, na co nemá právo). Uveďte techniky, které umožňují zvládat agresivní a manipulativní chování druhých, aniž by vaše chování bylo agresivní, manipulativní nebo pasivní:
- Otázka č. 6.1 dotazníkového šetření se zaměřením na dovednostní cíle výukového programu:
Myslím si, že dokážu v životě využívat techniky, které umožňují zvládat agresivní a manipulativní chování ze strany druhých, aniž by moje chování bylo vůči nim agresivní, manipulativní nebo pasivní.

1	2	3	4	5
dokážu velmi dobře	dokážu bez větších obtíží	dokážu s většími obtížemi	spíše nedokážu	nedokážu vůbec

- Otázka č. 6.2 dotazníkového šetření se zaměřením na dovednostní cíle výukového programu:
Myslím si, že dokážu v životě prosazovat své požadavky, aniž bych neomezoval sám sebe (choval se pasivně) a druhé (choval se vůči druhým agresivně či manipulativně).

1	2	3	4	5
dokážu velmi dobře	dokážu bez větších obtíží	dokážu s většími obtížemi	spíše nedokážu	nedokážu vůbec

Otázky pro ověření dílčí hypotézy 1.7: (zaměřené na problematiku týmových rolí)

Forma pro **první měření (vstupní dotazník)/druhé měření (výstupní dotazník):**

- Otázka č. 7 dotazníkového šetření se zaměřením na vědomostní cíle výukového programu:
Ve Vaší třídě máte koordinovat přípravu a realizaci skupinového úkolu např. manažerský kurz na Šumavě, maturitní ples apod. Vyjmenujte týmové role, které mohou pro zdárné plnění takového úkolu Vaši spolužáci zastávat:
- Otázka č. 7.1 dotazníkového šetření se zaměřením na dovednostní cíle výukového programu:
Myslím si, že při plnění společného úkolu si dokážu najít ve skupině týmovou roli, která je pro mě vyhovující z pohledu mých osobnostních vlastností a schopností.

1	2	3	4	5
dokážu velmi dobře	dokážu bez větších obtíží	dokážu s většími obtížemi	spíše nedokážu	nedokážu vůbec

- Otázka č. 7.2 dotazníkového šetření se zaměřením na dovednostní cíle výukového programu:
Myslím si, že si dokážu uvědomit, jaké přednosti a přípustné nedostatky má týmová role, kterou při plnění skupinového úkolu zastávám.

1	2	3	4	5
dokážu velmi dobře	dokážu bez větších obtíží	dokážu s většími obtížemi	spíše nedokážu	nedokážu vůbec

Otázky pro ověření dílčí hypotézy 1.8: (zaměřené na problematiku úspěšného přijímacího řízení z pohledu uchazeče)

Forma pro **první měření (vstupní dotazník)/druhé měření (výstupní dotazník):**

- Otázka č. 8 dotazníkového šetření se zaměřením na vědomostní cíle výukového programu:
Přihlásil jste se do výběrového řízení na funkci, která se shoduje s Vaším oborem současného studia na SŠ. Vyjmenujte zásady, kterými by mohl uchazeč zvýšit pravděpodobnost svého přijetí:
- Otázka č. 8.1 dotazníkového šetření se zaměřením na dovednostní cíle výukového programu:
Myslím si, že bych dokázal dodržovat zásady přijímacího řízení, kterými bych mohl zvýšit pravděpodobnost svého přijetí.

1	2	3	4	5
dokážu velmi dobře	dokážu bez větších obtíží	dokážu s většími obtížemi	spíše nedokážu	nedokážu vůbec

- Otázka č. 8.2 dotazníkového šetření se zaměřením na dovednostní cíle výukového programu:
Myslím si, že bych při výběrovém řízení dokázal přirozeným způsobem hovořit o sobě, tzn. o svých schopnostech, osobnostních vlastnostech, plánech apod.

1	2	3	4	5
dokážu velmi dobře	dokážu bez větších obtíží	dokážu s většími obtížemi	spíše nedokážu	nedokážu vůbec

Zvolené otázky dotazníkového šetření se zaměřují na nejpodstatnější jevy, které se týkají obsahového pojetí výukového programu. Srozumitelnost formulace jednotlivých otázek byla ověřována na žácích vyšších ročníků, kteří se v předešlém školním roce zúčastnili obdobného výukového programu. Celá verze vstupního a výstupního dotazníku je uvedena v příloze č. 6.

Postup při zadávání evaluační metody:

Evaluační metoda (dotazník) byla účastníkům zadána na začátku a na konci výukového programu. V úvodu evaluačního šetření byly žákům poskytnuty informace o významu evaluačního šetření a postupu při vyplňování dotazníku. Před zahájením administrace byly žákům přiděleny číselné kódy, které umožňovaly jejich anonymitu, ale zároveň zachovaly možnost sledovat rozdíly ve výsledcích mezi prvním (vstupní dotazník) a druhým měřením (výstupní dotazník) ve vztahu ke konkrétnímu žákovi. Po dobu vyplňování byl přítomen pedagog-lektor (autor disertační práce), který odpovídal na dotazy žáků. Žáci vyplňovali dotazník samostatně. Délka administrace jednoho dotazníku trvala cca 35 – 45 minut.

Před realizací prvního měření pedagog-lektor (autor disertační práce) zopakoval žákům témata, která byla odučena v teoretické rovině v předmětech psychologie v ekonomické praxi a ekonomie, jež jsou obsahovou součástí evaluovaného výukového programu. Žáci měli možnost si prostřednictvím tohoto kroku evokovat znalosti, které si doposud osvojili v průběhu studia a jsou základem dalšího osobnostně – sociálního rozvoje.

Před realizací druhého měření si účastníci prostřednictvím rozhovoru připomněli cíle, obsah, klíčové momenty výukového programu. Záměrem této rekapitulace bylo, aby účastníci byli schopni reagovat na otázky dotazníkového šetření s co největší přesností.

Popis výzkumného souboru:

Výzkumný soubor je tvořen žáky třetích ročníků střední odborné školy, již studují obor Ekonomika a podnikání a zúčastnili se evaluovaného výukového programu. Základní popis výzkumného souboru (žáků) je charakterizován v následující tabulce:

<i>Základní popis výzkumného souboru (žáků)</i>			
Třída:	Počet dívek:	Počet chlapců:	Celkový počet žáků ve třídě:
KH3	3	19	22
PM3A	7	11	18
PM3B	11	9	20
Součet žáků:	21	39	60

Popsaný soubor má zároveň charakter základního souboru, tzn., že zjištěné výsledky evaluačního šetření nelze přímo zobecnit na další žáky třetích ročníků studijních programů s ekonomickým zaměřením.

Charakteristika statistických metod:

- *Popis statistických metod využívaných pro vyhodnocování otázek ze vstupního a výstupního dotazníku:*

Otázky didaktického charakteru s volnou odpovědí (tzn. otázky: 1.; 2.; 3.; 4.; 5.; 6.; 7.; 8.) byly vyhodnoceny – obodovány na základě předem stanoveného kritéria. Správné, akceptovatelné odpovědi na jednotlivé otázky jsou uváděny v příloze č. 7, bodové ohodnocení odpovědí viz následující tabulka.

<i>Bodové ohodnocení odpovědí na otázky didaktického charakteru vstupního a výstupního dotazníku</i>		
<i>Číslo otázky:</i>	<i>Maximum možných získaných bodů za odpověděnou otázku:</i>	<i>1 bod / %: (přepočet jednoho bodu na %)</i>
1.	7	14,29 %
2.	7	14,29 %
3.	11	9,09 %
4.	6	16,67 %
5.	10	10 %
6.	6	16,67 %
7.	9	11,11 %
8.	4	25 %

Otázky s posuzovacími stupnicemi odpovědí (tzn. otázky: 1.1.; 1.2.; 2.1.; 2.2; 3.1.; 3.2.; 4.1.; 4.2.; 5.1.; 5.2.; 6.1.; 6.2.; 7.1.; 7.2.; 8.1.; 8.2;) byly vyhodnocovány základní popisnou statistickou analýzou, tj. interpretovány pomocí aritmetického průměru a směrodatné odchylky.

- *Popis statistických metod pro posouzení statisticky významných rozdílů mezi výsledky vstupního (1. měření) a výstupního měření (2. měření):*

Pro posouzení, zda u žáků došlo k statisticky významnému posunu v jejich osobnostně sociálních předpokladech v rámci témat/cílů výuky, jsme použili párový t-test (pro data s normálním rozdělením, data otestována chí-testem dobré shody – v našem případě se jedná o otázky s ratingovou škálou) a Wilcoxonův test (pro data nevykazující normální rozdělení – v našem případě se jedná o otevřené otázky).

Párový t-test pracuje s párovými daty získanými ze dvou závislých výběrů, kde každá hodnota x_i prvního výběru odpovídá hodnotě y_i výběru druhého. Samotné testování má charakter pretestu – posttestu, neboli měření je prováděno u téže skupiny/výběru před pokusem a po něm, v našem případě před výukovým programem a po jeho skončení. Výsledky párového šetření nám ukazují, zda mezi těmito dvěma měřeními jsou nebo nejsou statisticky významné rozdíly.

Využili jsme příslušného vzorce pro testovací statistiku:

$$t = \frac{|\bar{d}| \sqrt{n}}{s_d};$$

v němž n odpovídá počtu párových hodnot,

s_d je směrodatná odchylka vypočítaná ze vzorce:

$$s_d = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (d_i - \bar{d})^2}{n}};$$

\bar{d} je průměrná diference odpovídající vztahu:

$$\bar{d} = \frac{\sum_{i=1}^n d_i}{n}.$$

Výsledné testové kritérium t srovnáváme s tabulkovou kritickou hodnotou t_{krit} pro zvolenou hladinu významnosti a počet stupňů volnosti $\nu = n - 1$. Je-li testová hodnota t menší nebo rovna kritické hodnotě t_{krit} , nulovou hypotézu nemůžeme zamítnout, zatímco je-li testová hodnota t větší než kritická hodnota t_{krit} , nulovou hypotézu odmítáme a přijímáme hypotézu alternativní.¹

Vedle párového t-testu byl v případě dat, která nevykazovala normální rozdělení, použit Wilcoxonův jednovýběrový test. Tuto formu testu je možné aplikovat v případě dvou měření prováděných na týchž objektech, a to tak, že mezi párovými hodnotami nejdříve stanovíme diferenci d . Jednotlivým diferencím (bereme v úvahu jen nenulové) následně přiřazujeme pořadí dle jejich absolutních hodnot. Takto stanovená pořadí jsou podle původního znaménka difference rozdělena do dvou sloupců. Menší z celkových součtů pořadí obou sloupců srovnáváme jako testové kritérium s kritickou hodnotou. Nulovou hypotézu zamítáme, jestliže je vypočítané testové kritérium menší nebo rovno hodnotě kritické.

Verifikace hypotéz evaluačního šetření:

Výsledky evaluačního měření:

Výsledky 1. (vstupního) a 2. (výstupního) evaluačního měření výukového programu				
<i>Výsledky vztahující se k dílčí hypotéze H1.1 evaluačního šetření (problematika komunikačních motivů)</i>				
Číslo otázky dotazníkového šetření	1. (vstupní) měření (na začátku výukového programu)		2. (výstupní) měření (po skončení výukového programu)	
	Průměr	Sm. Odchylka	Průměr	Sm. odchylka
1.	23,529	12,188	25,96	13,173
1.1	2,083	0,64	1,85	0,601
1.2	1,967	0,682	1,9	0,651
<i>Výsledky vztahující se k dílčí hypotéze H1.2 evaluačního šetření (problematika neverbálních výrazů)</i>				
Číslo otázky dotazníkového šetření	1. (vstupní) měření (na začátku výukového programu)		2. (výstupní) měření (po skončení výukového programu)	
	Průměr	Sm. Odchylka	Průměr	Sm. odchylka
2.	20,721	11,199	24,243	14,112
2.1	2,283	0,838	2,033	0,682
2.2	2,2167	0,6854	2	0,6831
<i>Výsledky vztahující se k dílčí hypotéze H1.3 evaluačního šetření (problematika navazování a udržování efektivní komunikace)</i>				
Číslo otázky dotazníkového šetření	1. (vstupní) měření (na začátku výukového programu)		2. (výstupní) měření (po skončení výukového programu)	
	Průměr	Sm. Odchylka	Průměr	Sm. odchylka
3.	19,392	13,325	22,725	13,935
3.1	2,267	0,655	2,067	0,727
3.2	1,95	0,617	1,817	0,532

Výsledky vztahující se k dílčí hypotéze H1.4 evaluačního šetření (problematika aktivního naslouchání)				
Číslo otázky dotazníkového šetření	1. (vstupní) měření (na začátku výukového programu)		2. (výstupní) měření (po skončení výukového programu)	
	Průměr	Sm. Odchylka	Průměr	Sm. odchylka
4.	17,781	13,566	21,949	15,665
4.1	2,117	0,755	2,15	0,601
4.2	1,8	0,6	1,833	0,637
Výsledky vztahující se k dílčí hypotéze H1.5 evaluačního šetření (problematika zásad efektivní prezentace)				
Číslo otázky dotazníkového šetření	1. (vstupní) měření (na začátku výukového programu)		2. (výstupní) měření (po skončení výukového programu)	
	Průměr	Sm. Odchylka	Průměr	Sm. odchylka
5.	29	12,61	32,833	12,661
5.1	2,6	0,917	2,367	0,632
5.2	2,667	0,888	2,467	0,806
Výsledky vztahující se k dílčí hypotéze H1.6 evaluačního šetření (problematika asertivního chování)				
Číslo otázky dotazníkového šetření	1. (vstupní) měření (na začátku výukového programu)		2. (výstupní) měření (po skončení výukového programu)	
	Průměr	Sm. Odchylka	Průměr	Sm. odchylka
6.	20,838	14,153	24,727	14,751
6.1	2,833	0,879	2,583	0,714
6.2	2,45	0,956	2,25	0,766
Výsledky vztahující se k dílčí hypotéze H1.7 evaluačního šetření (problematika týmových rolí)				
Číslo otázky dotazníkového šetření	1. (vstupní) měření (na začátku výukového programu)		2. (výstupní) měření (po skončení výukového programu)	
	Průměr	Sm. Odchylka	Průměr	Sm. odchylka
7.	12,777	10,106	17,59	13,949
7.1	2,133	0,903	1,8	0,627
7.2	2,15	0,703	1,967	0,73
Výsledky vztahující se k dílčí hypotéze H1.8 evaluačního šetření (problematika úspěšného přijímacího řízení z pohledu uchazeče)				
Číslo otázky dotazníkového šetření	1. (vstupní) měření (na začátku výukového programu)		2. (výstupní) měření (po skončení výukového programu)	
	Průměr	Sm. Odchylka	Průměr	Sm. odchylka
8.	28,75	18,722	35,833	21,098
8.1	2,4	0,735	2,217	0,709
8.2	2,35	0,813	2,217	0,709
<i>Poznámka: Z důvodu rozdílného způsobu vyhodnocování otázek se zaměřením na ověřování vědomostních cílů [otázky č. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8] a otázek se zaměřením na ověřování dovednostních cílů [otázky č. 1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 3.1, 3.2, 4.1, 4.2, 5.1, 5.2, 6.1, 6.2, 7.1, 7.2, 8.1, 8.2] je povaha aritmetického průměru a směrodatné odchylky odlišná.</i>				

Významnost rozdílů hodnot mezi 1. měřením (vstupním) a 2. měřením (výstupním) evaluačního šetření výukového programu			
<i>Výsledky vztahující se k dílčí hypotéze H1.1 evaluačního šetření (problematika komunikačních motivů)</i>			
Číslo otázky dotazníkového šetření	Testová hodnota <u>T/W</u> Párový test/Wilcoxonův test	Rozdíl Ne: <u>0</u> ; Ano: <u>1</u>	Hladina významnosti
1.	266	0	
1.1	2,2495	1	+
1.2	0,7885	0	
<i>Výsledky vztahující se k dílčí hypotéze H1.2 evaluačního šetření (problematika neverbálních výrazů)</i>			
Číslo otázky dotazníkového šetření	Testová hodnota <u>T/W</u> Párový test/Wilcoxonův test	Rozdíl Ne: <u>0</u> ; Ano: <u>1</u>	Hladina významnosti
2.	290	0	
2.1	2,0953	1	+
2.2	2,1612	1	+
<i>Výsledky vztahující se k dílčí hypotéze H1.3 evaluačního šetření (problematika navazování a udržování efektivní komunikace)</i>			
Číslo otázky dotazníkového šetření	Testová hodnota <u>T/W</u> Párový test/Wilcoxonův test	Rozdíl Ne: <u>0</u> ; Ano: <u>1</u>	Hladina významnosti
3.	324,5	0	
3.1	2,1347	1	+
3.2	1,6705	0	
<i>Výsledky vztahující se k dílčí hypotéze H1.4 evaluačního šetření (problematika aktivního naslouchání)</i>			
Číslo otázky dotazníkového šetření	Testová hodnota <u>T/W</u> Párový test/Wilcoxonův test	Rozdíl Ne: <u>0</u> ; Ano: <u>1</u>	Hladina významnosti
4.	297	0	
4.1	0,3089	0	
4.2	0,3784	0	
<i>Výsledky vztahující se k dílčí hypotéze H1.5 evaluačního šetření (problematika zásad efektivní prezentace)</i>			
Číslo otázky dotazníkového šetření	Testová hodnota <u>T/W</u> Párový test/Wilcoxonův test	Rozdíl Ne: <u>0</u> ; Ano: <u>1</u>	Hladina významnosti
5.	358,5	1	+
5.1	2,0932	1	+
5.2	1,957	0	
<i>Výsledky vztahující se k dílčí hypotéze H1.6 evaluačního šetření (problematika asertivního chování)</i>			
Číslo otázky dotazníkového šetření	Testová hodnota <u>T/W</u> Párový test/Wilcoxonův test	Rozdíl Ne: <u>0</u> ; Ano: <u>1</u>	Hladina významnosti
6.	288	0	
6.1	2,1822	1	+

6.2	1,777	0	
<i>Výsledky vztahující se k dílčí hypotéze H1.7 evaluačního šetření (problematika týmových rolí)</i>			
Číslo otázky dotazníkového šetření	Testová hodnota T/W Párový test/Wilcoxonův test	Rozdíl Ne: 0 ; Ano: 1	Hladina významnosti
7.	387	1	+
7.1	2,8475	1	++
7.2	1,9762	0	
<i>Výsledky vztahující se k dílčí hypotéze H1.8 evaluačního šetření (problematika úspěšného přijímacího řízení z pohledu uchazeče)</i>			
Číslo otázky dotazníkového šetření	Testová hodnota T/W Párový test/Wilcoxonův test	Rozdíl Ne: 0 ; Ano: 1	Hladina významnosti
8.	326	1	+
8.1	2,2007	1	+
8.2	1,3164	0	
Vysvětlivky		Hladina významnosti	
Žlutě zbarvená pole:		α 0,05	+
projevil se významný rozdíl		α 0,01	++
Zeleně zbarvená pole:		α 0,005	+++
neprojevil se významný rozdíl		α 0,001 a vyšší	++++

Poznámka: Výsledky evaluačního šetření byly zpracovány za použití základních funkcí programu MS Excel.

Verifikace (potvrzení či zamítnutí) hlavní hypotézy H1:

Znění hypotézy: Prostřednictvím výukového programu (pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje) dojde u žáků k statisticky významnému posunu osobnostně-sociálních předpokladů (vědomostí, dovedností), jež jsou naformulovány v cílech výuky.

Poznámka: Tato hypotéza bude ověřována prostřednictvím dílčích hypotéz, jež se k uvedené hlavní hypotéze vztahují. Na hlavní hypotézu je zodpovězeno v závěru evaluačního šetření.

Verifikace (potvrzení či zamítnutí) dílčí hypotézy H1.1:

Znění hypotézy: Prostřednictvím výukového programu dojde u žáků k statisticky významnému posunu osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k problematice komunikačních motivů, tj. k vyjmenování komunikačních motivů, které podněcují člověka ke komunikování, a k subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží odhadnout komunikační motivy své i druhých.

Závěr:

Dílčí hypotéza H1.1 se **potvrdila** v těchto oblastech osobnostně–sociálních předpokladů (došlo v nich k statisticky významnému - pozitivnímu posunu):

- subjektivní posouzení žáků, zda dokáží odhadnout komunikační motivy u druhých lidí.

Dílčí hypotéza H1.1 se **nepotvrdila** v těchto oblastech osobnostně–sociálních předpokladů (nedošlo v nich k statisticky významnému posunu):

- vyjmenování komunikačních motivů, které podněcují člověka ke komunikování;
- subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží odhadnout své komunikační motivy.

Z výše uvedených důvodů nemůžeme dílčí hypotézu H1.1 zamítnout, ale ani potvrdit.

Verifikace (potvrzení či zamítnutí) dílčí hypotézy H1.2:

Znění hypotézy: Prostřednictvím výukového programu dojde u žáků k statisticky významnému posunu osobnostně–sociálních předpokladů vztahujících se k problematice neverbálních výrazů, tj. k vyjmenování nevyřčených informací, které lze z neverbálních výrazů vysledovat, a k subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží interpretovat neverbální projevy druhých a vnímat a kontrolovat neverbální projevy své.

Závěr:

Dílčí hypotéza H1.2 se **potvrdila** v těchto oblastech osobnostně–sociálních předpokladů (došlo v nich k statisticky významnému - pozitivnímu posunu):

- subjektivní posouzení žáků, zda dokáží interpretovat neverbální projevy druhých;
- subjektivní posouzení žáků, zda dokáží vnímat a kontrolovat své neverbální projevy.

Dílčí hypotéza H1.2 se **nepotvrdila** v těchto oblastech osobnostně–sociálních předpokladů (nedošlo v nich k statisticky významnému posunu):

- vyjmenování nevyřčených informací, které lze z neverbálních výrazů vysledovat.

Z výše uvedených důvodů nemůžeme dílčí hypotézu H1.2 zamítnout, ale ani potvrdit.

Verifikace (potvrzení či zamítnutí) dílčí hypotézy H1.3:

Znění hypotézy: Prostřednictvím výukového programu dojde u žáků k statisticky významnému posunu osobnostně–sociálních předpokladů vztahujících se k problematice navazování a udržování efektivní komunikace, tj. k vyjmenování komunikačních pravidel vedoucích k efektivnímu rozhovoru a subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží užívat

pravidla efektivního rozhovoru v komunikaci s druhými a být zodpovědní za výsledek komunikace s druhými.

Závěr:

Dílčí hypotéza H1.3 se **potvrdila** v těchto oblastech osobnostně–sociálních předpokladů (došlo v nich k statisticky významnému - pozitivnímu posunu):

- subjektivní posouzení žáků, zda dokáží užívat pravidla efektivního rozhovoru v komunikaci s druhými;

Dílčí hypotéza H1.3 se **nepotvrdila** v těchto oblastech osobnostně–sociálních předpokladů (nedošlo v nich k statisticky významnému posunu):

- vyjmenování komunikačních pravidel vedoucích k efektivnímu rozhovoru;
- subjektivní posouzení žáků, zda dokáží být zodpovědní za výsledek komunikace s druhými.

Z výše uvedených důvodů nemůžeme dílčí hypotézu H1.3 zamítnout, ale ani potvrdit.

Verifikace (potvrzení či zamítnutí) dílčí hypotézy H1.4:

Znění hypotézy: Prostřednictvím výukového programu dojde u žáků k statisticky významnému posunu osobnostně–sociálních předpokladů vztahujících se k problematice aktivního naslouchání, tj. k vyjmenování technik aktivního naslouchání a subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží využívat pravidla aktivního naslouchání a vcítit se do člověka, který popisuje svůj problém.

Závěr:

Dílčí hypotéza H1.4 se **nepotvrdila** v těchto oblastech osobnostně–sociálních předpokladů (nedošlo v nich k statisticky významnému posunu):

- vyjmenování technik aktivního naslouchání;
- subjektivní posouzení žáků, zda dokáží využívat pravidla aktivního naslouchání;
- subjektivní posouzení žáků, zda se dokáží vcítit do člověka, který popisuje svůj problém.

Z výše uvedených důvodů můžeme dílčí hypotézu H1.4 zamítnout.

Verifikace (potvrzení či zamítnutí) dílčí hypotézy H1.5:

Znění hypotézy: Prostřednictvím výukového programu dojde u žáků k statisticky významnému posunu osobnostně–sociálních předpokladů vztahujících se k problematice zásad efektivní prezentace, tj. k vyjmenování zásad efektivní prezentace a subjektivnímu

posouzení žáků, zda dokáží tyto zásady využít při veřejném vystupování a prezentovat příspěvek bez pocitů strachu, úzkosti a trémy.

Závěr:

Dílčí hypotéza H1.5 se **potvrdila** v těchto oblastech osobnostně–sociálních předpokladů (došlo v nich k statisticky významnému - pozitivnímu posunu):

- vyjmenování zásad efektivní prezentace příspěvku;
- subjektivní posouzení žáků, zda dokáží využít zásady efektivní prezentace při veřejném vystupování.

Dílčí hypotéza H1.5 se **nepotvrdila** v těchto oblastech osobnostně–sociálních předpokladů (nedošlo v nich k statisticky významnému posunu):

- subjektivní posouzení žáků, zda dokáží prezentovat příspěvek bez pocitů strachu, úzkosti a trémy.

Z výše uvedených důvodů nemůžeme dílčí hypotézu H1.5 zamítnout, ale ani potvrdit.

Verifikace (potvrzení či zamítnutí) dílčí hypotézy H1.6:

Znění hypotézy: Prostřednictvím výukového programu dojde u žáků k statisticky významnému posunu osobnostně–sociálních předpokladů vztahujících se k problematice asertivního chování, tj. k vyjmenování asertivních technik a k subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží využívat asertivní techniky v agresivní komunikaci ze strany druhých a asertivně prosazovat své požadavky.

Závěr:

Dílčí hypotéza H1.6 se **potvrdila** v těchto oblastech osobnostně–sociálních předpokladů (došlo v nich k statisticky významnému - pozitivnímu posunu):

- subjektivní posouzení žáků, zda dokáží využívat asertivní techniky v agresivní komunikaci ze strany druhých.

Dílčí hypotéza H1.6 se **nepotvrdila** v těchto oblastech osobnostně–sociálních předpokladů (nedošlo v nich k statisticky významnému posunu):

- vyjmenování asertivních technik;
- subjektivní posouzení žáků, zda dokáží asertivně prosazovat své požadavky.

Z výše uvedených důvodů nemůžeme dílčí hypotézu H1.6 zamítnout, ale ani potvrdit.

Verifikace (potvrzení či zamítnutí) dílčí hypotézy H1.7:

Znění hypotézy: Prostřednictvím výukového programu dojde u žáků k statisticky významnému posunu osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k problematice týmových rolí, tj. k vyjmenování týmových rolí a k subjektivnímu posouzení žáků, zda si dokáží zvolit týmovou roli adekvátní jejich vlastnostem a schopnostem a uvědomit si přednosti a nedostatky týmové role, kterou zastávají.

Závěr:

Dílčí hypotéza H1.7 se **potvrdila** v těchto oblastech osobnostně–sociálních předpokladů (došlo v nich k statisticky významnému - pozitivnímu posunu):

- vyjmenování týmových rolí;
- subjektivní posouzení žáků, zda si dokáží zvolit týmovou roli adekvátní jejich vlastnostem a schopnostem.

Dílčí hypotéza H1.7 se **nepotvrdila** v těchto oblastech osobnostně–sociálních předpokladů (nedošlo v nich k statisticky významnému posunu):

- subjektivní posouzení žáků, zda si dokáží uvědomit přednosti a nedostatky týmové role, kterou zastávají.

Z výše uvedených důvodů nemůžeme dílčí hypotézu H1.7 zamítnout, ale ani potvrdit.

Verifikace (potvrzení či zamítnutí) dílčí hypotézy H1.8:

Znění hypotézy: Prostřednictvím výukového programu dojde u žáků k statisticky významnému posunu osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k problematice úspěšného přijímacího řízení z pohledu uchazečů, tj. k vyjmenování zásad, které zvyšují pravděpodobnost přijetí, a k subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží využít tyto zásady při přijímacím řízení a přirozeným způsobem hovořit o sobě.

Závěr:

Dílčí hypotéza H1.8 se **potvrdila** v těchto oblastech osobnostně–sociálních předpokladů (došlo v nich k statisticky významnému - pozitivnímu posunu):

- vyjmenování zásad, které zvyšují pravděpodobnost přijetí;
- subjektivní posouzení žáků, zda dokáží využít zásady zvyšující pravděpodobnost jejich přijetí v přijímacím řízení.

Dílčí hypotéza H1.8 se **nepotvrdila** v těchto oblastech osobnostně–sociálních předpokladů (nedošlo v nich k statisticky významnému posunu):

- subjektivní posouzení žáků, zda dokáží přirozeným způsobem hovořit o sobě.

Z výše uvedených důvodů nemůžeme dílčí hypotézu H1.8 zamítnout, ale ani potvrdit.

Závěr – potvrzení či zamítnutí hlavní hypotézy a odpověď na výzkumný problém evaluačního šetření

Znění hlavní hypotézy H1:

Prostřednictvím výukového programu (pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje) dojde u žáků k statisticky významnému posunu osobnostně-sociálních předpokladů (vědomostí, dovedností), jež jsou naformulovány v cílech výuky.

Závěr – potvrzení či vyvrácení hlavní hypotézy:

Hlavní hypotéza H1 se potvrdila v těchto oblastech osobnostně-sociálních předpokladů (došlo v nich k statisticky významnému – pozitivnímu posunu):

- **na hladině statistické významnosti α 0,01:**
 - subjektivní posouzení žáků, zda si dokáží zvolit týmovou roli adekvátní jejich vlastnostem a schopnostem.
- **na hladině statistické významnosti α 0,05:**
 - subjektivní posouzení žáků, zda dokáží odhadnout komunikační motivy u druhých lidí;
 - subjektivní posouzení žáků, zda dokáží interpretovat neverbální projevy druhých;
 - subjektivní posouzení žáků, zda dokáží vnímat a kontrolovat své neverbální projevy;
 - subjektivní posouzení žáků, zda dokáží užívat pravidla efektivního rozhovoru v komunikaci s druhými;
 - vyjmenování zásad efektivní prezentace příspěvku;
 - subjektivní posouzení žáků, zda dokáží využít zásady efektivní prezentace při veřejném vystupování;
 - subjektivní posouzení žáků, zda dokáží využívat asertivní techniky v agresivní komunikaci ze strany druhých;
 - vyjmenování týmových rolí;
 - vyjmenování zásad, které zvyšují pravděpodobnost přijetí;
 - subjektivní posouzení žáků, zda dokáží využít zásady zvyšující pravděpodobnost jejich přijetí v přijímacím řízení.

Hlavní hypotéza H1 se nepotvrdila v těchto oblastech osobnostně-sociálních předpokladů (nedošlo v nich k statisticky významnému posunu):

- vyjmenování komunikačních motivů, které podněcují člověka ke komunikování;

- subjektivní posouzení žáků, zda dokáží odhadnout své komunikační motivy;
- vyjmenování nevyřčených informací, které lze z neverbálních výrazů vysledovat;
- vyjmenování komunikačních pravidel vedoucích k efektivnímu rozhovoru;
- subjektivní posouzení žáků, zda dokáží být zodpovědní za výsledek komunikace s druhými;
- vyjmenování technik aktivního naslouchání;
- subjektivní posouzení žáků, zda dokáží využívat pravidla aktivního naslouchání;
- subjektivní posouzení žáků, zda se dokáží vcítit do člověka, který popisuje svůj problém;
- subjektivní posouzení žáků, zda dokáží prezentovat příspěvek bez pocitů strachu, úzkosti a trémy;
- vyjmenování asertivních technik;
- subjektivní posouzení žáků, zda dokáží asertivně prosazovat své požadavky;
- subjektivní posouzení žáků, zda si dokáží uvědomit přednosti a nedostatky týmové role, kterou zastávají;
- subjektivní posouzení žáků, zda dokáží přirozeným způsobem hovořit o sobě.

Z výše uvedených důvodů nemůžeme hlavní hypotézu H1 zamítnout, ale ani potvrdit.

Znění formulace výzkumného problému:

Dojde u žáků prostřednictvím výukového programu (pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje) k statisticky významnému posunu osobnostně–sociálních předpokladů (vědomostí, dovedností), jež jsou naformulovány v cílech výuky?

Závěr - odpověď na otázku výzkumného problému evaluačního šetření:

Prostřednictvím výukového programu (pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje) **došlo k statisticky významnému - pozitivnímu posunu** osobnostně–sociálních předpokladů vztahujících se k problematice komunikačních motivů, tj. k subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží odhadnout komunikační motivy druhých lidí; k problematice neverbálních výrazů, tj. k subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží interpretovat a vnímat neverbální projevy své a druhých; k problematice navazování a udržování efektivní komunikace, tj. k subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží užívat pravidla efektivního rozhovoru v komunikaci s druhými; k problematice zásad efektivní prezentace, tj. k vyjmenování zásad efektivní prezentace a subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží využít zásady efektivní prezentace při veřejném vystupování; k problematice

asertivního chování, tj. k subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží využívat asertivní techniky v agresivní komunikaci ze strany druhých; k problematice týmových rolí, tj. k vyjmenování týmových rolí a k subjektivnímu posouzení žáků, zda si dokáží zvolit týmovou roli adekvátní jejich vlastnostem a schopnostem; k problematice úspěšného přijímacího řízení z pohledu uchazeče, tj. k vyjmenování zásad, které zvyšují pravděpodobnost přijetí, a k subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží využít zásady zvyšující pravděpodobnost jejich přijetí v přijímacím řízení.

Prostřednictvím výukového programu (pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje) **nedošlo k statisticky významnému posunu** osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k problematice komunikačních motivů, tj. k vyjmenování komunikačních motivů, které podněcují člověka ke komunikování, a k subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží odhadnout své komunikační motivy; k problematice neverbálních výrazů, tj. k vyjmenování nevyřčených informací, které lze z neverbálních výrazů vysledovat; k problematice navazování a udržování efektivní komunikace, tj. k vyjmenování komunikačních pravidel vedoucích k efektivnímu rozhovoru a subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží být zodpovědní za výsledek komunikace s druhými; k problematice aktivního naslouchání, tj. k vyjmenování technik aktivního naslouchání a subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží využívat pravidla aktivního naslouchání a vcítit se do člověka, který popisuje svůj problém; k problematice zásad efektivní prezentace, tj. k subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží prezentovat příspěvek bez pocitů strachu, úzkosti a trémy; k problematice asertivního chování, tj. k vyjmenování asertivních technik a k subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží asertivně prosazovat své požadavky; k problematice týmových rolí, tj. k subjektivnímu posouzení žáků, zda si dokáží uvědomit přednosti a nedostatky týmové role, kterou zastávají; k problematice úspěšného přijímacího řízení z pohledu uchazeče, tj. k subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží přirozeným způsobem hovořit o sobě.

Rozprava k výsledkům evaluačního šetření

- *Rozprava k výsledkům evaluačního šetření z pohledu teorie a metodických postupů v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje:*

Z výsledků evaluačního šetření je zřejmé, že u žáků došlo k statisticky významnému – pozitivnímu posunu osobnostních a sociálních předpokladů, jež se týkají sociálních vztahů k druhým. Jedná se především o posun v posuzování komunikačních motivů druhých, v interpretování neverbální komunikace druhých, v dodržování pravidel efektivní komunikace

při rozhovoru s druhými, v dodržování zásad plnohodnotné prezentace při sdělování informací druhým, v adekvátním zvládnání agresivního chování ze strany druhých, v zaujmutí vhodné týmové role při skupinovém řešení problému, v dodržování zásad úspěšného přijímacího řízení z pozice uchazeče. Příčinu tohoto výsledku spatřujeme v ontogenetické změně u adolescentů v oblasti interpersonálních vztahů. Dospívající ve věku 17-18 let (Poznámka: Jedná se o věkovou hranici účastníků kurzu.) daleko citlivěji a otevřeněji vnímají a interpretují chování druhých a své chování ve vztahu k ostatním. Dle mnohých autorů (např. J. Langmeier, D. Krejčířová, 1998; M. Hříchová, L. Novotná, 1998; P. Macek, 2003; aj.) si žáci v tomto věku daleko intenzivněji všímají toho, jak druzí jednají, co je k jejich jednání vede, co pro druhé dělají a mohli by dělat, jakým způsobem se zapojují do kolektivu při společných aktivitách apod. Z jejich úst je možné často slyšet hodnotící výroky na adresu svých spolužáků, ať už pozitivního či záporného emocionálního ladění. Charakter výukového programu (viz příloha č. 5) umožňoval žákům dostatek příležitostí vnímat druhé, vstupovat s nimi do různých forem sociálních interakcí a tím procvičovat, zvnitřňovat potřebné interpersonální dovednosti důležité pro plnohodnotný mezilidský vztah.

Z výsledků evaluačního šetření je patrné, že u žáků nedošlo k statisticky významnému posunu osobnostních a sociálních předpokladů, jež se týkají rozvoje jejich osobnostních dispozic. K významnému posunu nedošlo v uvědomování si svých vlastních komunikačních motivů v rozhovoru s druhými, v posuzování své zodpovědnosti za výsledek komunikace s druhými, v projevování emocí - empatie vůči druhým, ve zvládnání pocitů strachu, úzkosti a trémy při vlastní prezentaci, v adekvátním prosazování vlastních požadavků (tzn. bez znaků agresivity a manipulace), v posuzování předností a přípustných nedostatků týmové role, jež ve skupině žáci zastávají, v otevřeném a přirozeném prezentování vlastní osoby při výběrovém řízení. V obecné rovině můžeme říci, že se jedná o schopnosti introspekce, seberegulace a otevřenosti vlastní osoby ve vztahu k druhým. Jeden ze základních projevů v chování adolescenta (viz např. J. Langmeier, D. Krejčířová, 1998; M. Hříchová, L. Novotná, J. Miňhová, 1998; P. Macek, 2003; aj.) je dosažení jasného a stabilního pocitu vlastní identity. **J. Langmeier, D. Krejčířová** uvádějí, že „*mladý člověk v tomto období hledá odpověď na řadu základních otázek: kým jsem a jaký jsem, kam patřím a kam směřuji, jaké hodnoty jsou v mém životě nejvýznamnější.*“² Pro dospívajícího to znamená dobře poznat své možnosti i meze, přijmout svoji jedinečnost i s některými omezeními a nedostatky. Jedná se o potřebu rozvoje, pochopení svých osobnostních vlastností a vlastní hodnoty. Tato potřeba je dle **P. Macka**³ nejčastěji uspokojována ve vztazích s druhými. V nich dochází k tomu, že jedinec se srovnává s ostatními. Můžeme říci, že dospívající je schopen introspekce,

seberegulace, rozvoje emocí, ale s orientací na druhé. Nedokáže se v jednotlivých aktivitách osobnostního a sociálního rozvoje v dostatečné míře „ponořit“ do sebe a vnímat sám sebe jako jedinečnou, neopakovatelnou bytost s individuálními znaky v chování a prožívání. Tato skutečnost může být příčinou, že v programech osobnostního a sociálního rozvoje nedochází u žáků k výraznějšímu posunu v dovednostech, jež se týkají jejich emocí, porozumění sama sobě apod. Příčinou může být i skutečnost, že se žáci v adolescentním věku neradi emočně otevírají druhým, své emoce před ostatními skrývají a manifestně dávají ostatním najevo svoji lhostejnost vůči této oblasti jejich osobnosti. Emoční otevřenost je postřehnutelná u žáků mladšího školního věku nebo až u dospělých osob. Z tohoto důvodu mnoho pedagogů - lektorů považují adolescentní skupiny za nejobtížnější skupiny co se osobnostního rozvoje týče. Dalším důvodem nedostatečného rozvoje osobnostních a sociálních dovedností vztahujících se k poznání vlastní osoby může být i to, že se výukový program uskutečnil přibližně v délce 27 vyučovacích hodin, což lze považovat z pohledu introspektivního poznání osobnosti za nedostačující časovou dotaci.

Za nejúspěšnější tematický celek, ve kterém došlo k statisticky významnému - pozitivnímu posunu, lze považovat nácvik kooperace při skupinovém řešení problémů. V tomto výukovém bloku si žáci osvojili problematiku psychologie práce v týmu a zvnitřnili si dovednosti potřebné pro zvládání týmových rolí při řešení skupinových úkolů. Obecně lze považovat nácvik kooperace ve skupině za jednu z nejrozšířenějších aktivit výukových programů osobnostního a sociálního rozvoje. V námi realizovaném programu byla výukovému bloku zaměřeného na nácvik kooperativních dovedností věnována stejná časová dotace jako ostatním tematickým celkům. Nicméně je důležité si uvědomit, že kooperativní interakce mezi žáky se neuskutečňovala pouze ve specifických technikách zaměřených na uvedenou problematiku, ale i v dalších aktivitách, v nichž kooperativní interakce sehrála roli organizační formy výuky.

Za nejméně úspěšný tematický celek, ve kterém nedošlo k statisticky významnému posunu, lze považovat nácvik aktivního naslouchání. Tato problematika je nedílnou součástí dalších témat, jež se týkají nácviku sociální komunikace. Z tohoto důvodu by se dalo očekávat, že si žáci problematiku aktivního naslouchání osvojí na požadované úrovni. Nasvědčuje tomu i skutečnost, že dovednost aktivně naslouchat a projevat vůči druhým empatii je úzce spojena s emotivní stránkou lidské psychiky. **J. Štefanovič**⁴ uvádí, že v období pozdní adolescence nastává určitá emocionální rovnováha a převaha pozitivních citů. Pro toto období jsou příznačné radostné, příjemné, pozitivní city. Typický je další výrazný rozvoj vyšších citů, zejména etických a estetických. I přes určitou emocionální

zralost dospívajících žáků zůstává otázkou, jak dokážou projevovat své emoce vůči druhým. Z pohledu psychologie sociálního učení se jedná o exteriorizaci emocí. V tomto procesu není jen důležité, aby si jedinec dokázal představit aktuální vnitřní psychický život druhého, ale uměl na něj adekvátně reagovat. Tento proces vyžaduje určitou sociální vyzrálou jedince a potřebné specifické zkušenosti vyplývající z hlubších sociálních kontaktů. Můžeme říci, že mnoho dospívajících adolescentů ještě nedisponuje v dostatečné míře těmito sociálními dispozicemi. Další možný důvod, proč si žáci v předpokládané míře neosvojili dovednosti aktivního naslouchání, mohl spočívat v charakteru výukového programu (viz příloha č. 5) zaměřeného na aplikaci elementárních osobnostních a sociálních dovedností do oblasti, jež vychází z charakteristiky studovaného oboru. V programu nebyly přímo zařazeny techniky zaměřené na osobnostní rozvoj psychických stavů – citů, jež je možné považovat za první krok při osvojování dovednosti empatického naslouchání.

Další cílovou oblastí, ve které nedošlo k statisticky významnému posunu, je oblast tzv. vědomostních (kognitivních) cílů, a to ve vztahu k tématickým celkům zaměřených na problematiku komunikačních motivů, významu neverbální komunikace, efektivního navazování a udržování komunikace a asertivních technik. Obecně platí názor (např. J. Valenta, 2000, 2006; aj.), že primárním významem programů osobnostního a sociálního rozvoje není osvojování vědomostí, tzn. vyjmenovat, definovat apod., ale nácvik životních dovedností, tzn. např. umět vyreklamovat poškozené zboží, aktivně a plnohodnotně se umět zapojit do řešení skupinového úkolu apod. Nicméně nelze opomenout skutečnost, že nezbytným předpokladem v osvojování dovedností je porozumět základním informacím o povaze činnosti, jež je předmětem výuky. Vycházíme z názoru (viz podkapitola 1.1), že když se žáci budou umět v teoretické rovině orientovat v problematice sociálních vztahů a osobnosti člověka, budou lépe využívat svých osobnostních a sociálních dovedností v reálných životních situacích. Tuto vazbu výsledky evaluačního šetření přímo nepotvrzují, což můžeme přičíst na vrub charakteru použité evaluační metody (viz rozprava k výsledkům evaluačního šetření z pohledu metodologie pedagogického výzkumu). Nicméně z povahy principů sociálního učení (viz. A. Bandura, 1963) ji považujeme za zřejmou. Důvodem nedostatečného zlepšení žáků ve vědomostních (kognitivních) cílech výuky u některých tématických celků spatřujeme v tom, že teoretické závěry probírané problematiky byly žákům objasňovány v rámci jednolitých reflexí po uskutečněných technikách bez hlubší shrnující analýzy teoretického východiska probírané problematiky.

- *Rozprava k výsledkům evaluačního šetření z pohledu metodologie pedagogického výzkumu:*

Na výsledky evaluačního šetření je možné pohlížet jako na informace, jež byly zjištěny metodologickým postupem empirického výzkumu pedagogicko-psychologických jevů. Tento postup umožňuje získat relativně přesné informace, ale jen v závislosti na použité výzkumné metodě. V našem dotazníkovém šetření jsme se snažili postihnout základní oblast jevů s výpovědní hodnotou o kvalitě výukového programu. Na druhou stranu jsme si vědomi toho, že mnohé další vypovídající jevy o kvalitě výuky se nám nepodařilo zaznamenat nebo byly registrovány jen v kontextu celkového průběhu výukového programu bez další systematické analýzy. Za takové jevy lze považovat výpovědi účastníků uskutečněné v rámci jednotlivých reflexí, jež byly zařazovány na konci tematických celků a v samotném závěru celého výukového programu. V závěrečné, shrnující reflexi se žáci např. vyjadřovali k otázkám: „*Co jste se na tomto kurzu naučili, jak dalece se naplnila vaše očekávání? Jakým způsobem využijete osvojené vědomosti a dovednosti v životě? Co byste ještě potřebovali pro zlepšení úrovně vaší komunikace a manažerských schopností? Naplnila se některá z Vašich obav? aj.*“ Uvedené otázky napomohly zpřesnit výpovědní hodnotu dotazníkového šetření a tím přispět k detailnější interpretaci zjištěných výsledků. Význam odpovědí žáků na doplňující otázky uskutečněné v závěrečných reflexích spatřujeme i v tom, že v evaluačních dotaznících byly tematické celky evaluovány prostřednictvím tří otázek, což z hlediska přesného a detailnějšího postihnutí výukových výsledků považujeme za méně optimální. Větší počet otázek jsme do dotazníkového šetření nezařazovali proto, že by délka dotazníku mohla žáky odradit od jeho vyplňování nebo by k vyplňování přistupovali formálně bez hlubšího zamyšlení.

Při interpretování výsledků je nutné brát v potaz i skutečnost, že získané informace jsou většinou subjektivním názorem účastníků pojednávajícím o tom, jak výukový program posuzují na základě svých osobních úsudků. Z tohoto důvodu nelze výsledky evaluačního šetření považovat za objektivní informace, jež se vyjadřují ke skutečnému přínosu výukového programu pro rozvoj osobnostně-sociálních předpokladů žáků. I přesto tento nedostatek mohou být výsledky využity jako cenné podněty pro zvýšení efektivity nově koncipovaných programů s obdobným zaměřením.

Aplikace výsledků evaluačního šetření pro koncipování nového výukového programu se shodnými cíli a obsahem výuky

Jednou z cest současné praxe evaluačního měření je přenést zjištěné výsledky do koncepce nového výukového programu s obdobným zaměřením. Toto pojetí vychází z principů tzv. akčního výzkumu. **J. Hendl**⁵ uvádí, že akční výzkum je postup, při kterém se hledají cesty, jak optimálně přenést výsledky výzkumu do praxe a urychlit proces potřebných změn. Akční výzkum by se měl dle výše citovaného autora řídit třemi zásadami:

1. Výzkumníci i zkoumaní mají rovnocenné postavení. Obě skupiny mají stejný podíl na vyhodnocování a interpretaci výsledků.
2. Témata zkoumání jsou vztažena k praxi a mají emancipační charakter.
3. Proces výzkumu je procesem učení a změny. Výzkum a praxe mají jít ruku v ruce.

Akční výzkum je model, jenž je využíván u kvalitativně orientovaných výzkumných postupů, a z tohoto důvodu ho nelze v námi zvoleném pojetí empiricko-kvantitativního evaluačního měření využít v plném rozsahu, např. v principu, „že obě skupiny mají stejný podíl na vyhodnocování a interpretaci výsledků“. Nicméně z pohledu jeho základních rysů ho můžeme považovat za inspirativní zdroj metodických postupů při využívání zjištěných evaluačních výsledků v další pedagogické praxi.

Při koncipování změn do nového výukového programu je důležité si položit následující otázku:

Jaké změny by na základě zjištěných evaluačních výsledků měly být zařazeny do koncepce dalšího výukového programu se shodným cílem a obsahem výuky?

Na možnosti změn v koncepci nového výukového programu lze pohlížet z následujících didakticko-projektových oblastí:

- *Oblast cílů a obsahu výuky:*

Vhodnost navržených vědomostních/dovednostních cílů výukového programu a následně obsahu výuky nebyla přímo evaluačním projektem zjišťována. Nicméně z analýzy očekávání ze strany žáků, jež byla realizována formou diskuse na začátku výukového programu, bylo patrné, že očekávání se shodují s navrženým cílovým a obsahovým pojetím výuky. Opodstatněnost cílů a obsahu výuky je možné potvrdit skutečností, že jsou shodné s vybranými očekávanými výstupy a tematickými oblastmi Rámcového vzdělávacího programu pro obor Ekonomika a podnikání a Školního vzdělávacího programu „Firemní management a marketing“ Sportovní a podnikatelské střední školy v Plzni. Z uvedených důvodů nebudou v koncepci nového výukového programu realizovány změny v oblasti cílů a obsahu výuky.

- *Oblast organizace výuky z hlediska časové a prostorové organizace:*

Evaluaovaný výukový program měl charakter blokové výuky a byl realizován v rozsahu 27 vyučovacích hodin. Z obecných závěrů vycházejících z poznatků o procesu učení můžeme říci, že s přibývajícím počtem výukových hodin se zlepšují podmínky pro zkvalitnění výukového programu. Nicméně uvedené pravidlo nemusí platit v každém případě. Záleží, jak efektivně je hodinová dotace výuky využívána. Vzhledem k organizaci školního roku nelze počet hodin ve výukovém programu navýšit. V koncepci dalšího výukového kurzu bude blokový charakter výuky s počtem 27 vyučovacích hodin zachován.

- *Oblast organizace výuky z hlediska řízení učební činnosti žáků:*

Využívané organizační formy v evaluaovaném výukovém programu (skupinově-kooperativní výuky, individualizované výuky, individuální výuky) lze na základě obecných principů rozvoje osobnostně-sociálních předpokladů žáků považovat za vhodné. Pro zkvalitnění znalostí žáků o osobnosti člověka a povaze sociálních interakcí jako teoretického předpokladu pro rozvoj osobnostních a sociálních dovedností využijeme v dalším výukovém programu, za účelem rekapitulace klíčových poznatků vyvozených z reflexí jednotlivých aktivit, skupinově-frontální výuky.

- *Oblast výukových technik:*

V koncepci dalšího výukového programu bude z pohledu celkové struktury a realizace výuky skladba technik osobnostního a sociálního rozvoje zachována. Na základě výsledků evaluačního šetření budou z důvodu zvýšení efektivity nového výukového programu zařazeny techniky osobnostního a sociálního rozvoje, jež intenzivněji podnítlí rozvoj osobnosti jedince v oblasti poznání sebe sama, projevování emocí a empatie vůči druhým. Závěrečná fáze každého výukového bloku bude rozšířena o aktivizační diskusní metody výuky za účelem rekapitulace teoretických poznatků, které se vztahují k rozvoji osobnostně-sociálních předpokladů žáka.

Souhrn (rekapitulace) změn pro zvýšení efektivity dalšího výukového programu se shodnými cíly a obsahem výuky:

- Změny zaměřené na zvýšení rozvoje osobnostních dispozic žáků, jež se vztahují k poznání sebe sama, seberegulaci vlastního chování, projevování emocí a empatie vůči druhým:

➤ do programu budou zahrnuty techniky osobnostního rozvoje se zaměřením na sebereflexi vlastního chování a prožívání, na rozvoj psychických stavů (emocí), na verbální komunikaci (aktivního naslouchání).

- Změny zaměřené na zvýšení poznatků žáků o psychologii osobnosti člověka a povaze sociálních interakcí:

- program bude pozměněn ve struktuře výukových aktivit tak, aby v něm vznikl prostor pro záměrné zrekapitulování poznatků, tzn. s využitím aktivizačních diskusních metod a skupinově-frontální výuky, jež umožňují žákovi ozřejmit podstatu jeho chování ve vztahu k sobě a druhým.

Srovnávací analýza výsledků evaluačních šetření vypovídající o efektivitě nově koncipovaného výukového programu

Popis nově koncipovaného výukového programu se zaměřením na rozvoj osobnostně-odborných předpokladů:

Program byl koncipován na základě výsledků z evaluačního šetření předešlého výukového programu.

Nově koncipovaný výukový program je shodný s předešlým evaluovaným výukovým programem v oblastech: cílů, témat, rozsahu výukových hodin a celkového charakteru výuky (bloková forma výuky).

Změny v nově koncipovaného výukovém programu se týkají:

- *Složení skupin žáků v jednotlivých třídách a termínů realizace výuky:*

Výuka se uskutečnila v týdnech: 19. 1. – 23. 1. 2009 (pro třídu KH3), 18. 5. – 22. 5. 2009 (pro třídu PM3A), 15. 6. – 19. 6. 2009 (pro třídu PM3B) ve výukovém středisku Javorná na Šumavě.

<i>Složení a počet žáků v jednotlivých třídách</i>			
Třída:	Počet dívek:	Počet chlapců:	Celkový počet žáků ve třídě:
KH3	3	11	14
PM3A	9	13	22
PM3B	14	10	24
Součet žáků:	26	34	60

- *Charakteristika výukového programu z hlediska řízení učební činnosti žáků:*
 - Skupinově-kooperativní výuka (základní organizační forma výukového programu).
 - Individualizovaná výuka (využívána v technikách - aktivitách s akcentem na samostatnou práci žáků).
 - Skupinově-frontální výuka (využívána k rekapitulaci základních poznatků o osobnosti člověka a povaze sociálních vztahů).
 - Individuální výuka (využívána v individuální konzultaci a procvičování osobnostně-sociálních dovedností).
- *Charakteristika výukového programu z pohledu aktivizujících výukových metod a technik osobnostního a sociálního rozvoje:*
 - V úvodní fázi výuky jsou využívány: techniky uvolňovací a zahřívací.
 - Ve fázi nácviku osobnostně-odborných předpokladů jsou využívány: techniky zaměřené na sebepoznání, techniky zaměřené na rozvoj osobnostních předpokladů, techniky zaměřené na rozvoj sociálních předpokladů, techniky zaměřené na „hraní rolí“, techniky zaměřené na způsoby řešení skupinových úkolů.
 - V závěrečné fázi výuky jsou využívány: aktivizující diskusní metody, techniky zaměřené na reflexi prožitků a nově získaných zkušeností, techniky zaměřené na přenos (transfer) nově získaných zkušeností do běžného života.

Poznámka: Podrobná charakteristika výukového programu je uvedena v příloze č. 8.

Základní charakteristika srovnávací analýzy:

Srovnávací analýza je opřena o výsledky dvou realizovaných evaluačních projektů, které byly evaluovány stejnými metodami. Tzn., že evaluace nově koncipovaného programu, jež má totožné výukové cíle, se uskutečnila stejným způsobem (v evaluačně-metodologických krocích: formulace výzkumného problému, analýza proměnných, formulace hypotéz, evaluační metody- dotazník), jakým byla uskutečněna v původním výukovém programu. Z tohoto důvodu nebudeme podrobně popisovat postup evaluace nově koncipovaného výukového programu a zaměříme se na srovnávací analýzu konkrétních evaluačních výsledků z obou dvou evaluačních projektů.

Metodologický postup srovnávací analýzy:

Formulace výzkumného problému:

Budou mezi evaluačními výsledky druhých měření, tzn. po skončení kurzu, u žáků původního a nově koncipovaného výukového programu zaznamenány statisticky významné rozdíly v oblasti osobnostně-sociálních předpokladů (vědomosti, dovednosti), jež jsou naformulovány v cílech výuky?

Analýza proměnných z hlediska jejich závislosti:

Nezávislé proměnné (proměnné, které jsou příčinou změny):

- výukové programy (zvolené organizační formy a metody-techniky)

Závislé proměnné (proměnné, jejichž hodnoty se mění vlivem nezávislé proměnné)

- statisticky významné rozdíly osobnostně-sociálních předpokladů žáků, které se vztahují k naformulovaným cílům výukových programů

Závislé-intervenující proměnné (Jedná se o proměnné, jež nejsou zvoleným nástrojem ovlivňování proměnných nezávislých. Nicméně vlivem různých okolností mohou mít vliv na nezávislé proměnné, tzn. mohou ovlivnit výsledek srovnávací analýzy):

- individuální vlastnosti osobnosti žáka (dynamické vlastnosti, charakterově-postojové vlastnosti, seberegulační vlastnosti, učební styl apod.)
- doba (délka kalendářního období) mezi konáním původního výukového programu a nově koncipovaného výukového programu
- vnější okolnosti výuky (prostředí realizace výuky, rušivé vlivy výuky apod.)
- aj.

Formulace hypotéz:

Hypotéza hlavní:

Hypotéza 1: Mezi evaluačními výsledky druhých měření tzn. po skončení kurzu, budou u žáků původního a nově koncipovaného výukového programu zaznamenány statisticky významné rozdíly v oblasti osobnostně-sociálních předpokladů (vědomosti, dovednosti), jež jsou naformulovány v cílech výuky.

Hypotézy dílčí:

Hypotéza 1.1: Mezi evaluačními výsledky druhých měření, tzn. po skončení kurzu, budou u žáků původního a nově koncipovaného výukového programu zaznamenány statisticky významné rozdíly v oblasti osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k problematice komunikativních motivů, tj. k vyjmenování

komunikačních motivů, které podněcují člověka ke komunikování, a k subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží odhadnout komunikační motivy své i druhých.

Hypotéza 1.2: Mezi evaluačními výsledky druhých měření, tzn. po skončení kurzu, budou u žáků původního a nově koncipovaného výukového programu zaznamenány statisticky významné rozdíly v oblasti osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k problematice neverbálních výrazů, tj. k vyjmenování nevyřčených informací, které lze z neverbálních výrazů vysledovat, a subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží interpretovat neverbální projevy druhých a vnímat a kontrolovat neverbální projevy své.

Hypotéza 1.3: Mezi evaluačními výsledky druhých měření, tzn. po skončení kurzu, budou u žáků původního a nově koncipovaného výukového programu zaznamenány statisticky významné rozdíly v oblasti osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k problematice navazování a udržování efektivní komunikace, tj. k vyjmenování komunikačních pravidel vedoucích k efektivnímu rozhovoru a subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží užívat pravidla efektivního rozhovoru v komunikaci s druhými a být zodpovědní za výsledek komunikace s druhými.

Hypotéza 1.4: Mezi evaluačními výsledky druhých měření, tzn. po skončení kurzu, budou u žáků původního a nově koncipovaného výukového programu zaznamenány statisticky významné rozdíly v oblasti osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k problematice aktivního naslouchání, tj. k vyjmenování technik aktivního naslouchání a subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží využívat pravidla aktivního naslouchání a vcítit se do člověka, který popisuje svůj problém.

Hypotéza 1.5: Mezi evaluačními výsledky druhých měření, tzn. po skončení kurzu, budou u žáků původního a nově koncipovaného výukového programu zaznamenány statisticky významné rozdíly v oblasti osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k problematice zásad efektivní prezentace, tj. k vyjmenování zásad efektivní prezentace a subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží tyto zásady využít při veřejném vystupování a prezentovat příspěvek bez pocitů strachu, úzkosti a trémy.

Hypotéza 1.6: Mezi evaluačními výsledky druhých měření, tzn. po skončení kurzu, budou u žáků původního a nově koncipovaného výukového programu zaznamenány

statisticky významné rozdíly v oblasti osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k problematice asertivního chování, tj. k vyjmenování asertivních technik a k subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží využívat asertivní techniky v agresivní komunikaci ze strany druhých a asertivně prosazovat své požadavky.

Hypotéza 1.7: Mezi evaluačními výsledky druhých měření, tzn. po skončení kurzu, budou u žáků původního a nově koncipovaného výukového programu zaznamenány statisticky významné rozdíly v oblasti osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k problematice týmových rolí, tj. k vyjmenování týmových rolí a k subjektivnímu posouzení žáků, zda si dokáží zvolit týmovou roli adekvátní jejich vlastnostem a schopnostem a uvědomit si přednosti a nedostatky týmové role, kterou zastávají.

Hypotéza 1.8: Mezi evaluačními výsledky druhých měření, tzn. po skončení kurzu, budou u žáků původního a nově koncipovaného výukového programu zaznamenány statisticky významné rozdíly v oblasti osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k problematice úspěšného přijímacího řízení z pohledu uchazečů, tj. k vyjmenování zásad, které zvyšují pravděpodobnost přijetí, a k subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží využít tyto zásady při přijímacím řízení a přirozeným způsobem hovořit o sobě.

Popis evaluační metody:

Pro získávání údajů o efektivitě původního a nově koncipovaného výukového programu, jež jsou předmětem srovnávací analýzy, bylo použito dotazníkových šetření. Podrobný popis dotazníků (vstupního [administrovaného před zahájením výukových programů] a výstupního [administrovaného po skončení výukových programů]) a formulace jednotlivých otázek ve vztahu k tématům výuky jsem uvedl v základní charakteristice předešlého evaluačního projektu. Úplné znění dotazníků je uvedeno v příloze č. 6.

Charakteristika statistických metod:

- *Popis statistických metod využívaných ve srovnávací analýze, tzn. v porovnávání výsledků evaluačních měření původního a nově koncipovaného výukového programu:*

Pro posouzení hypotéz srovnávací analýzy jsme použili dvě metody. Dvouvýběrový Studentův t-test pro data s normálním rozdělením a neparametrický dvouvýběrový U-test

Manna-Whitneyho pro data nesplňující podmínku normálního rozložení četností (tuto podmínku nesplňovaly otevřené otázky dotazníkového šetření).

Studentův t-test pro metrická data nám umožňuje posoudit, zda dva soubory dat, získané měřeními dvou různých souborů objektů, mají stejný aritmetický průměr. Nulová hypotéza předpokládá, že mezi hodnoceními/výsledky obou skupin není statisticky významný rozdíl, nebo-li průměrné hodnoty/výsledky skupin jsou stejné.

Hypotézy testujeme pomocí testového kritéria t , které se vypočítá ze vztahu:

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{s} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}},$$

kde \bar{x}_1 je průměr první skupiny a \bar{x}_2 průměr skupiny druhé, n_1 , n_2 četnosti obou skupin a s je směrodatná odchylka.

Směrodatnou odchylku získáváme z tzv. nestranného rozptylu podle vzorců:

$$s^2 = \frac{1}{n_1 + n_2 - 2} \left[\sum (x_{1i} - \bar{x}_1)^2 + \sum (x_{2j} - \bar{x}_2)^2 \right]$$

$$s = \sqrt{s^2},$$

kde \bar{x}_{1i} , \bar{x}_{2j} jsou jednotlivé naměřené hodnoty v obou skupinách.

Pro zvolenou hladinu významnosti a příslušný počet stupňů volnosti $f = n_1 + n_2 - 2$ srovnáváme vypočítanou hodnotu t s kritickou hodnotou testového kritéria t . Je-li vypočítaná hodnota t menší než kritická hodnota, přijímáme nulovou hypotézu, jeli vypočítaná hodnota t větší nebo rovna kritické hodnotě, nulovou hypotézu zamítáme.

Požadavky normálního rozdělení a homogenity rozptylu byly ověřeny za použití testu dobré shody chí – kvadrát.

U-test Manna-Whitneyho byl jako neparametrický test použit pro ověření statisticky významných rozdílů mezi dvěma nezávislými výběry v případě dat, která nevykazovala normální rozdělení. Podstata tohoto testu tkví v tom, že každé měření z první skupiny se porovnává s každým měřením z druhé skupiny, přičemž zjišťujeme, kolikrát toto srovnání na ordinální stupnici dopadne ve prospěch druhé skupiny. Naměřeným hodnotám přiřazujeme pořadí podle velikosti, nejmenší hodnotě se přiřadí pořadí nejmenší. Testová kritéria vypočítáváme ze vztahů:

$$U = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_1 \cdot (n_1 + 1)}{2} - R_1$$

$$U' = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_2 \cdot (n_2 + 1)}{2} - R_2;$$

kde n_1 je četnost hodnot první skupiny, n_2 je četnost hodnot druhé skupiny, R_1 je součet pořadí v první skupině, R_2 je součet pořadí ve skupině druhé.

Při velkých četnostech, jako v našem případě, má testové kritérium U přibližně normální rozdělení. Vzhledem k opakujícím se hodnotám ve srovnávaných skupinách testujeme jednotlivé hypotézy pomocí normované normální veličiny upravené dle vzorce:

$$|u| = \frac{U - \frac{n_1 \cdot n_2}{2}}{\sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n \cdot (n-1)} \cdot \frac{n^3 - n}{12} - \sum \frac{r^3 - r}{12}}}$$

kde $|u|$ je korigovaná absolutní hodnota normované normální veličiny, U je vypočítané testové kritérium (menší z obou hodnot), n_1 je četnost první skupiny, n_2 je četnost skupiny druhé, $n = n_1 + n_2$ a r jsou četnosti jednotlivých hodnot, které se opakují.

Vypočítanou hodnotu normované normální veličiny srovnáváme s kritickou hodnotou této veličiny pro příslušnou hladinu významnosti. Je-li vypočítaná hodnota větší než kritická, odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní.

Poznámka: Při evaluaci nově koncipovaného výukového programu byly použity shodné statistické postupy jako při evaluaci původního výukového programu.

Verifikace hypotéz srovnávací analýzy:

Výsledky srovnávací analýzy:

Výsledky 1. (vstupního) a 2. (výstupního) evaluačního měření nově koncipovaného výukového programu				
<i>Výsledky vztahující se k výukové problematice: komunikační motivy</i>				
Číslo otázky dotazníkového šetření	1. (vstupní) měření (na začátku výukového programu)		2. (výstupní) měření (po skončení výukového programu)	
	Průměr	Sm. odchylka	Průměr	Sm. Odchylka
1.	20,721	11,199	24,769	16,265
1.1	2,15	0,628	1,983	0,591
1.2	2,133	0,718	1,9	0,676

<i>Výsledky vztahující se k výukové problematice: neverbální výrazy</i>				
Číslo otázky dotazníkového šetření	1. (vstupní) měření (na začátku výukového programu)		2. (výstupní) měření (po skončení výukového programu)	
	Průměr	Sm. Odchylka	Průměr	Sm. Odchylka
2.	20,959	10,904	25,484	14,78
2.1	2,3	0,781	1,967	0,657
2.2	2,25	0,674	2	0,6325
<i>Výsledky vztahující se k výukové problematice: navazování a udržování efektivní komunikace</i>				
Číslo otázky dotazníkového šetření	1. (vstupní) měření (na začátku výukového programu)		2. (výstupní) měření (po skončení výukového programu)	
	Průměr	Sm. odchylka	Průměr	Sm. Odchylka
3.	19,695	13,085	24,846	14,167
3.1	2,267	0,655	2,017	0,741
3.2	1,983	0,619	1,817	0,532
<i>Výsledky vztahující se k výukové problematice: aktivní naslouchání</i>				
Číslo otázky dotazníkového šetření	1. (vstupní) měření (na začátku výukového programu)		2. (výstupní) měření (po skončení výukového programu)	
	Průměr	Sm. odchylka	Průměr	Sm. Odchylka
4.	20,004	13,196	27,228	16,661
4.1	2,283	0,777	2,083	0,64
4.2	1,917	0,614	2	0,606
<i>Výsledky vztahující se k výukové problematice: zásady efektivní prezentace</i>				
Číslo otázky dotazníkového šetření	1. (vstupní) měření (na začátku výukového programu)		2. (výstupní) měření (po skončení výukového programu)	
	Průměr	Sm. odchylka	Průměr	Sm. Odchylka
5.	27,167	13,674	32,667	15,261
5.1	2,617	0,858	2,333	0,596
5.2	2,667	0,888	2,517	0,785
<i>Výsledky vztahující se k výukové problematice: asertivní chování</i>				
Číslo otázky dotazníkového šetření	1. (vstupní) měření (na začátku výukového programu)		2. (výstupní) měření (po skončení výukového programu)	
	Průměr	Sm. Odchylka	Průměr	Sm. Odchylka
6.	20,56	13,735	27,506	16,054
6.1	2,833	0,879	2,55	0,74
6.2	2,45	0,956	2,233	0,782

Výsledky vztahující se k výukové problematice: <i>týmové role</i>				
Číslo otázky dotazníkového šetření	1. (vstupní) měření (na začátku výukového programu)		2. (výstupní) měření (po skončení výukového programu)	
	Průměr	Sm. odchylka	Průměr	Sm. Odchylka
7.	13,517	11,31	26,849	17,246
7.1	2,183	0,94	1,833	0,662
7.2	2,2	0,653	1,983	0,741

Výsledky vztahující se k výukové problematice: <i>úspěšné přijímací řízení z pohledu uchazeče</i>				
Číslo otázky dotazníkového šetření	1. (vstupní) měření (na začátku výukového programu)		2. (výstupní) měření (po skončení výukového programu)	
	Průměr	Sm. odchylka	Průměr	Sm. Odchylka
8.	28,75	18,722	38,333	20,138
8.1	2,383	0,755	2,15	0,628
8.2	2,317	0,785	2,117	0,709

Poznámka: Z důvodu rozdílného způsobu vyhodnocování u otázek se zaměřením na ověřování kognitivních cílů [otázky č. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8] a otázek se zaměřením na ověřování afektivních cílů [otázky č. 1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 3.1, 3.2, 4.1, 4.2, 5.1, 5.2, 6.1, 6.2, 7.1, 7.2, 8.1, 8.2] je povaha aritmetického průměru a směrodatné odchylky odlišná.

Poznámka: Výsledky 1. (vstupního) a 2. (výstupního) evaluačního měření původního výukového programu jsou uvedeny v předešlém evaluačním projektu.

Význam rozdílů hodnot mezi 1. měřením (vstupním) a 2. měřením (výstupním) evaluačního šetření <u>nově koncipovaného výukového programu</u>			
Výsledky vztahující se k výukové problematice: <i>komunikační motivy</i>			
Číslo otázky dotazníkového šetření	Testová hodnota <u>T/W</u> Párový test/Wilcoxonův test	Rozdíl Ne: <u>0</u> ; Ano: <u>1</u>	Hladina významnosti
1.	188,5	1	+
1.1	1,659	0	
1.2	2,5254	1	+

Výsledky vztahující se k výukové problematice: <i>neverbální výrazy</i>			
Číslo otázky dotazníkového šetření	Testová hodnota <u>T/W</u> Párový test/Wilcoxonův test	Rozdíl Ne: <u>0</u> ; Ano: <u>1</u>	Hladina významnosti
2.	208	1	+
2.1	3,1109	1	+++
2.2	2,5352	1	+

<i>Výsledky vztahující se k výukové problematice: navazování a udržování efektivní komunikace</i>			
Číslo otázky dotazníkového šetření	Testová hodnota T/W Párový test/Wilcoxonův test	Rozdíl Ne: 0 ;_Ano: 1	Hladina významnosti
3.	250	1	++
3.1	2,6833	1	++
3.2	1,9487	0	
<i>Výsledky vztahující se k výukové problematice: aktivní naslouchání</i>			
Číslo otázky dotazníkového šetření	Testová hodnota T/W Párový test/Wilcoxonův test	Rozdíl Ne: 0 ;_Ano: 1	Hladina významnosti
4.	291	1	++
4.1	2,0112	1	+
4.2	0,9698	0	
<i>Výsledky vztahující se k výukové problematice: zásady efektivní prezentace</i>			
Číslo otázky dotazníkového šetření	Testová hodnota T/W Párový test/Wilcoxonův test	Rozdíl Ne: 0 ;_Ano: 1	Hladina významnosti
5.	240	1	++
5.1	2,6818	1	++
5.2	1,3946	0	
<i>Výsledky vztahující se k výukové problematice: asertivní chování</i>			
Číslo otázky dotazníkového šetření	Testová hodnota T/W Párový test/Wilcoxonův test	Rozdíl Ne: 0 ;_Ano: 1	Hladina významnosti
6.	234	1	++
6.1	2,5015	1	+
6.2	1,9129	0	
<i>Výsledky vztahující se k výukové problematice: týmové role</i>			
Číslo otázky dotazníkového šetření	Testová hodnota T/W Párový test/Wilcoxonův test	Rozdíl Ne: 0 ;_Ano: 1	Hladina významnosti
7.	131,5	1	++
7.1	3,0422	1	+++
7.2	2,5406	1	+
<i>Výsledky vztahující se k výukové problematice: úspěšné přijímací řízení z pohledu uchazeče</i>			
Číslo otázky dotazníkového šetření	Testová hodnota T/W Párový test/Wilcoxonův test	Rozdíl Ne: 0 ;_Ano: 1	Hladina významnosti
8.	269	1	++
8.1	2,6118	1	+
8.2	1,957	0	

Vysvětlivky	Hladina významnosti	
Žlutě zbarvená pole:	α 0,05	+
projevil se významný rozdíl	α 0,01	++
Zeleně zbarvená pole:	α 0,005	+++
neprojevil se významný rozdíl	α 0,001 a vyšší	++++

Poznámka: Rozdíly mezi 1. měřením (vstupním) a 2. měřením (výstupním) evaluačního šetření původního výukového programu jsou uvedeny v předešlém evaluačním projektu.

Významnost rozdílů hodnot mezi <u>1. (vstupními)</u> evaluačními měřeními <u>původního a nově koncipovaného</u> výukového programu					
<i>Výsledky vztahující se k dílčí hypotéze H1.1 srovnávací analýzy (problematika komunikačních motivů)</i>					
Číslo otázky dotazníkového šetření	Původní program <i>Průměrná hodnota</i>	Nově koncipovaný program <i>Průměrná hodnota</i>	Testová hodnota T/U Studentův t-test U-test Mann-Whitney	Rozdíl Ne: 0 ; Ano: 1	Hladina významnosti
1.	23,79	20,671	0,0112	0	
1.1	2,083	2,15	0,571	0	
1.2	1,967	2,133	1,294	0	
<i>Výsledky vztahující se k dílčí hypotéze H1.2 srovnávací analýzy (problematika neverbálních výrazů)</i>					
Číslo otázky dotazníkového šetření	Původní program <i>Průměrná hodnota</i>	Nově koncipovaný program <i>Průměrná hodnota</i>	Testová hodnota T/U Studentův t-test U-test Mann-Whitney	Rozdíl Ne: 0 ; Ano: 1	Hladina významnosti
2.	20,721	20,959	0,0007	0	
2.1	2,283	2,3	0,112	0	
2.2	2,217	2,25	0,266	0	
<i>Výsledky vztahující se k dílčí hypotéze H1.3 srovnávací analýzy (problematika navazování a udržování efektivní komunikace)</i>					
Číslo otázky dotazníkového šetření	Původní program <i>Průměrná hodnota</i>	Nově koncipovaný program <i>Průměrná hodnota</i>	Testová hodnota T/U Studentův t-test U-test Mann-Whitney	Rozdíl Ne: 0 ; Ano: 1	Hladina významnosti
3.	19,392	19,695	0,0181	0	
3.1	2,267	2,267	0	0	
3.2	1,95	1,983	0,293		

Výsledky vztahující se k dílčí hypotéze H1.4 srovnávací analýzy (problematika aktivního naslouchání)					
Číslo otázky dotazníkového šetření	Původní program <i>Průměrná hodnota</i>	Nově koncipovaný program <i>Průměrná hodnota</i>	Testová hodnota T/U Studentův t-test U-test Mann-Whitney	Rozdíl Ne: 0 ; Ano: 1	Hladina významnosti
4.	17,781	20,004	0,0097	0	
4.1	2,117	2,283	1,182	0	
4.2	1,8	1,917	1,044		
Výsledky vztahující se k dílčí hypotéze H1.5 srovnávací analýzy (problematika zásad efektivní prezentace)					
Číslo otázky dotazníkového šetření	Původní program <i>Průměrná hodnota</i>	Nově koncipovaný program <i>Průměrná hodnota</i>	Testová hodnota T/U Studentův t-test U-test Mann-Whitney	Rozdíl Ne: 0 ; Ano: 1	Hladina významnosti
5.	29	27,167	0,0258	0	
5.1	2,6	2,617	0,102	0	
5.2	2,667	2,667	0	0	
Výsledky vztahující se k dílčí hypotéze H1.6 srovnávací analýzy (problematika asertivního chování)					
Číslo otázky dotazníkového šetření	Původní program <i>Průměrná hodnota</i>	Nově koncipovaný program <i>Průměrná hodnota</i>	Testová hodnota T/U Studentův t-test U-test Mann-Whitney	Rozdíl Ne: 0 ; Ano: 1	Hladina významnosti
6.	20,838	20,56	0,0006	0	
6.1	2,833	2,833	0	0	
6.2	2,45	2,45	0	0	
Výsledky vztahující se k dílčí hypotéze H1.7 srovnávací analýzy (problematika týmových rolí)					
Číslo otázky dotazníkového šetření	Původní program <i>Průměrná hodnota</i>	Nově koncipovaný program <i>Průměrná hodnota</i>	Testová hodnota T/U Studentův t-test U-test Mann-Whitney	Rozdíl Ne: 0 ; Ano: 1	Hladina významnosti
7.	12,777	13,517	0,0109	0	
7.1	2,133	2,183	0,295	0	
7.2	2,15	2,2	0,400	0	
Výsledky vztahující se k dílčí hypotéze H1.8 srovnávací analýzy (problematika úspěšného přijímacího řízení z pohledu uchazeče)					
Číslo otázky dotazníkového šetření	Původní program <i>Průměrná hodnota</i>	Nově koncipovaný program <i>Průměrná hodnota</i>	Testová hodnota T/U Studentův t-test U-test Mann-Whitney	Rozdíl Ne: 0 ; Ano: 1	Hladina významnosti
8.	28,75	28,75	0	0	
8.1	2,4	2,383	0,122	0	
8.2	2,35	2,317	0,227	0	

Vysvětlivky	Hladina významnosti	
Žlutě zbarvená pole:	α 0,05	+
projevil se významný rozdíl	α 0,01	++
Zeleně zbarvená pole:	α 0,005	+++
neprojevil se významný rozdíl	α 0,001 a vyšší	++++

Význam rozdílů hodnot mezi 2. (výstupními) evaluačními měřeními <u>původního a nově koncipovaného</u> <u>výukového programu</u>					
Výsledky vztahující se k dílčí hypotéze H1.1 srovnávací analýzy (problematika komunikačních motivů)					
Číslo otázky dotazníkového šetření	Původní program <i>Průměrná hodnota</i>	Nově koncipovaný program <i>Průměrná hodnota</i>	Testová hodnota <u>T/U</u> Studentův t-test U-test Mann-Whitney	Rozdíl Ne: <u>0</u> ; Ano: <u>1</u>	Hladina významnosti
1.	25,96	24,769	0,0089	0	
1.1	1,85	1,938	1,215	0	
1.2	1,9	1,9	0	0	
Výsledky vztahující se k dílčí hypotéze H1.2 srovnávací analýzy (problematika neverbálních výrazů)					
Číslo otázky dotazníkového šetření	Původní program <i>Průměrná hodnota</i>	Nově koncipovaný program <i>Průměrná hodnota</i>	Testová hodnota <u>T/U</u> Studentův t-test U-test Mann-Whitney	Rozdíl Ne: <u>0</u> ; Ano: <u>1</u>	Hladina významnosti
2.	24,243	25,484	0,0067	0	
2.1	2,033	1,967	0,540	0	
2.2	2	2	0	0	
Výsledky vztahující se k dílčí hypotéze H1.3 srovnávací analýzy (problematika navazování a udržování efektivní komunikace)					
Číslo otázky dotazníkového šetření	Původní program <i>Průměrná hodnota</i>	Nově koncipovaný program <i>Průměrná hodnota</i>	Testová hodnota <u>T/U</u> Studentův t-test U-test Mann-Whitney	Rozdíl Ne: <u>0</u> ; Ano: <u>1</u>	Hladina významnosti
3.	22,725	24,846	0,049	0	
3.1	2,067	2,017	0,369	0	
3.2	1,817	1,817	0	0	
Výsledky vztahující se k dílčí hypotéze H1.4 srovnávací analýzy (problematika aktivního naslouchání)					
Číslo otázky dotazníkového šetření	Původní program <i>Průměrná hodnota</i>	Nově koncipovaný program <i>Průměrná hodnota</i>	Testová hodnota <u>T/U</u> Studentův t-test U-test Mann-Whitney	Rozdíl Ne: <u>0</u> ; Ano: <u>1</u>	Hladina významnosti
4.	21,949	27,228	0,0221	0	
4.1	2,15	2,083	0,583	0	

4.2	1,833	2	1,457	0	
Výsledky vztahující se k dílčí hypotéze H1.5 srovnávací analýzy (problematika zásad efektivní prezentace)					
Číslo otázky dotazníkového šetření	Původní program <i>Průměrná hodnota</i>	Nově koncipovaný program <i>Průměrná hodnota</i>	Testová hodnota T/U Studentův t-test U-test Mann-Whitney	Rozdíl Ne: 0 ; Ano: 1	Hladina významnosti
5.	32,833	32,667	0,0043	0	
5.1	2,367	2,333	0,295	0	
5.2	2,467	2,517	0,341	0	
Výsledky vztahující se k dílčí hypotéze H1.6 srovnávací analýzy (problematika asertivního chování)					
Číslo otázky dotazníkového šetření	Původní program <i>Průměrná hodnota</i>	Nově koncipovaný program <i>Průměrná hodnota</i>	Testová hodnota T/U Studentův t-test U-test Mann-Whitney	Rozdíl Ne: 0 ; Ano: 1	Hladina významnosti
6.	24,727	27,506	0,1045	0	
6.1	2,583	2,55	0,249	0	
6.2	2,25	2,233	0,1169	0	
Výsledky vztahující se k dílčí hypotéze H1.7 srovnávací analýzy (problematika týmových rolí)					
Číslo otázky dotazníkového šetření	Původní program <i>Průměrná hodnota</i>	Nově koncipovaný program <i>Průměrná hodnota</i>	Testová hodnota T/U Studentův t-test U-test Mann-Whitney	Rozdíl Ne: 0 ; Ano: 1	Hladina významnosti
7.	17,59	26,849	0,0865	0	
7.1	1,8	1,8333	0,2807	0	
7.2	1,967	1,983	0,123	0	
Výsledky vztahující se k dílčí hypotéze H1.8 srovnávací analýzy (problematika úspěšného přijímacího řízení z pohledu uchazeče)					
Číslo otázky dotazníkového šetření	Původní program <i>Průměrná hodnota</i>	Nově koncipovaný program <i>Průměrná hodnota</i>	Testová hodnota T/U Studentův t-test U-test Mann-Whitney	Rozdíl Ne: 0 ; Ano: 1	Hladina významnosti
8.	35,833	38,333	0,0068	0	
8.1	2,217	2,15	0,541	0	
8.2	2,217	2,117	0,766	0	
Vysvětlivky			Hladina významnosti		
Žlutě zbarvená pole:			α 0,05	+	
projevil se významný rozdíl			α 0,01	++	
Zeleně zbarvená pole:			α 0,005	+++	
neprojevil se významný rozdíl			α 0,001 a vyšší	++++	

Poznámka: Výsledky srovnávací analýzy byly zpracovány za použití základních funkcí programu MS Excel.

Verifikace (potvrzení či zamítnutí) hlavní hypotézy H1:

Znění hypotézy: Mezi evaluačními výsledky druhých měření, tzn. po skončení kurzu, budou u žáků původního a nově koncipovaného výukového programu zaznamenány statisticky významné rozdíly v oblasti osobnostně-sociálních předpokladů (vědomosti, dovednosti), jež jsou naformulovány v cílech výuky.

Poznámka: Tato hypotéza bude ověřena prostřednictvím dílčích hypotéz, jež se k uvedené hlavní hypotéze vztahují. Na hlavní hypotézu bude zodpovězeno v závěru srovnávací analýzy.

Verifikace (potvrzení či zamítnutí) dílčí hypotézy H1.1:

Znění hypotézy: Mezi evaluačními výsledky druhých měření, tzn. po skončení kurzu, budou u žáků původního a nově koncipovaného programu zaznamenány statisticky významné rozdíly v oblasti osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k problematice komunikativních motivů, tj. k vyjmenování komunikačních motivů, které podněcují člověka ke komunikování, a k subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží odhadnout komunikační motivy své i druhých.

Závěr:

Mezi evaluačními výsledky druhých měření původního a nově koncipovaného výukového programu se nepotvrdily statisticky významné rozdíly v oblasti osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k problematice komunikativních motivů.

Z tohoto důvodu můžeme dílčí hypotézu H1.1 srovnávací analýzy zamítnout.

Verifikace (potvrzení či zamítnutí) dílčí hypotézy H1.2:

Znění hypotézy: Mezi evaluačními výsledky druhých měření, tzn. po skončení kurzu, budou u žáků původního a nově koncipovaného výukového programu zaznamenány statisticky významné rozdíly v oblasti osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k problematice neverbálních výrazů, tj. k vyjmenování nevyřčených informací, které lze z neverbálních výrazů vysledovat, a subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží interpretovat neverbální projevy druhých a vnímat a kontrolovat neverbální projevy své.

Závěr:

Mezi evaluačními výsledky druhých měření původního a nově koncipovaného výukového programu se nepotvrdily statisticky významné rozdíly v oblasti osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k problematice neverbálních výrazů.

Z tohoto důvodu můžeme dílčí hypotézu H1.2 srovnávací analýzy zamítnout.

Verifikace (potvrzení či zamítnutí) dílčí hypotézy H1.3:

Znění hypotézy: Mezi evaluačními výsledky druhých měření, tzn. po skončení kurzu, budou u žáků původního a nově koncipovaného výukového programu zaznamenány statisticky významné rozdíly v oblasti osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k problematice navazování a udržování efektivní komunikace, tj. k vyjmenování komunikačních pravidel vedoucích k efektivnímu rozhovoru a subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží užívat pravidla efektivního rozhovoru v komunikaci s druhými a být zodpovědní za výsledek komunikace s druhými.

Závěr:

Mezi evaluačními výsledky druhých měření původního a nově koncipovaného výukového programu se nepotvrdily statisticky významné rozdíly v oblasti osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k problematice navazování a udržování efektivní komunikace.

Z tohoto důvodu můžeme dílčí hypotézu H1.3 srovnávací analýzy zamítnout.

Verifikace (potvrzení či zamítnutí) dílčí hypotézy H1.4:

Znění hypotézy: Mezi evaluačními výsledky druhých měření, tzn. po skončení kurzu, budou u žáků původního a nově koncipovaného výukového programu zaznamenány statisticky významné rozdíly v oblasti osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k problematice aktivního naslouchání, tj. k vyjmenování technik aktivního naslouchání a subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží využívat pravidla aktivního naslouchání a vcítit se do člověka, který popisuje svůj problém.

Závěr:

Mezi evaluačními výsledky druhých měření původního a nově koncipovaného výukového programu se nepotvrdily statisticky významné rozdíly v oblasti osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k problematice aktivního naslouchání.

Z tohoto důvodu můžeme dílčí hypotézu H1.4 srovnávací analýzy zamítnout.

Verifikace (potvrzení či zamítnutí) dílčí hypotézy H1.5:

Znění hypotézy: Mezi evaluačními výsledky druhých měření, tzn. po skončení kurzu, budou u žáků původního a nově koncipovaného výukového programu zaznamenány statisticky významné rozdíly v oblasti osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k problematice zásad efektivní prezentace, tj. k vyjmenování zásad efektivní prezentace a subjektivnímu

posouzení žáků, zda dokáží tyto zásady využít při veřejném vystupování a prezentovat příspěvek bez pocitů strachu, úzkosti a trémy.

Závěr:

Mezi evaluačními výsledky druhých měření původního a nově koncipovaného výukového programu se nepotvrdily statisticky významné rozdíly v oblasti osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k problematice zásad efektivní prezentace.

Z tohoto důvodu můžeme dílčí hypotézu H1.5 srovnávací analýzy zamítnout.

Verifikace (potvrzení či zamítnutí) dílčí hypotézy H1.6:

Znění hypotézy: Mezi evaluačními výsledky druhých měření, tzn. po skončení kurzu, budou u žáků původního a nově koncipovaného výukového programu zaznamenány statisticky významné rozdíly v oblasti osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k problematice asertivního chování, tj. k vyjmenování asertivních technik a k subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží využívat asertivní techniky v agresivní komunikaci ze strany druhých a asertivně prosazovat své požadavky.

Závěr:

Mezi evaluačními výsledky druhých měření původního a nově koncipovaného výukového programu se nepotvrdily statisticky významné rozdíly v oblasti osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k problematice asertivního chování.

Z tohoto důvodu můžeme dílčí hypotézu H1.6 srovnávací analýzy zamítnout.

Verifikace (potvrzení či zamítnutí) dílčí hypotézy H1.7:

Znění hypotézy: Mezi evaluačními výsledky druhých měření, tzn. po skončení kurzu, budou u žáků původního a nově koncipovaného výukového programu zaznamenány statisticky významné rozdíly v oblasti osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k problematice týmových rolí, tj. k vyjmenování týmových rolí a k subjektivnímu posouzení žáků, zda si dokáží zvolit týmovou roli adekvátní jejich vlastnostem a schopnostem a uvědomit si přednosti a nedostatky týmové role, kterou zastávají.

Závěr:

Mezi evaluačními výsledky druhých měření původního a nově koncipovaného výukového programu se nepotvrdily statisticky významné rozdíly v oblasti osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k problematice týmových rolí.

Z tohoto důvodu můžeme dílčí hypotézu H1.7 srovnávací analýzy zamítnout.

Verifikace (potvrzení či zamítnutí) dílčí hypotézy H1.8:

Znění hypotézy: Mezi evaluačními výsledky druhých měření, tzn. po skončení kurzu, budou u žáků původního a nově koncipovaného výukového programu zaznamenány statisticky významné rozdíly v oblasti osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k problematice úspěšného přijímacího řízení z pohledu uchazečů, tj. k vyjmenování zásad, které zvyšují pravděpodobnost přijetí, a k subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží využít tyto zásady při přijímacím řízení a přirozeným způsobem hovořit o sobě.

Závěr:

Mezi evaluačními výsledky druhých měření původního a nově koncipovaného výukového programu se nepotvrdily statisticky významné rozdíly v oblasti osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k problematice úspěšného přijímacího řízení z pohledu uchazečů.

Z tohoto důvodu můžeme dílčí hypotézu H1.8 srovnávací analýzy zamítnout.

Závěr – potvrzení či zamítnutí hlavní hypotézy a odpověď na výzkumný problém srovnávací analýzy

Znění hlavní hypotézy H1:

Mezi evaluačními výsledky druhých měření tzn. po skončení kurzu, budou u žáků původního a nově koncipovaného výukového programu zaznamenány statisticky významné rozdíly v oblasti osobnostně-sociálních předpokladů (vědomosti, dovednosti), jež jsou naformulovány v cílech výuky.

Závěr – potvrzení či zamítnutí hlavní hypotézy:

Hlavní hypotéza H1 **nebyla potvrzena**, tj. mezi evaluačními výsledky druhých měření nebyly u žáků původního a nově koncipovaného výukového programu zaznamenány statisticky významné rozdíly v oblasti osobnostně-sociálních předpokladů, jež se vztahují k problematice:

- komunikativních motivů, tj. k vyjmenování komunikačních motivů, které podněcují člověka ke komunikování, a k subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží odhadnout komunikační motivy své i druhých;
- neverbálních výrazů, tj. k vyjmenování nevyřčených informací, které lze z neverbálních výrazů vysledovat, a subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží interpretovat neverbální projevy druhých a vnímat a kontrolovat neverbální projevy své;

- navazování a udržování efektivní komunikace, tj. k vyjmenování komunikačních pravidel vedoucích k efektivnímu rozhovoru a subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží užívat pravidla efektivního rozhovoru v komunikaci s druhými a být zodpovědní za výsledek komunikace s druhými;
- aktivního naslouchání, tj. k vyjmenování technik aktivního naslouchání a subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží využívat pravidla aktivního naslouchání a vcítit se do člověka, který popisuje svůj problém;
- zásad efektivní prezentace, tj. k vyjmenování zásad efektivní prezentace a subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží tyto zásady využít při veřejném vystupování a prezentovat příspěvek bez pocitů strachu, úzkosti a trémy;
- asertivního chování, tj. k vyjmenování asertivních technik a k subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží využívat asertivní techniky v agresivní komunikaci ze strany druhých a asertivně prosazovat své požadavky;
- týmových rolí, tj. k vyjmenování týmových rolí a k subjektivnímu posouzení žáků, zda si dokáží zvolit týmovou roli adekvátní jejich vlastnostem a schopnostem a uvědomit si přednosti a nedostatky týmové role, kterou zastávají;
- vyjmenování zásad, které zvyšují pravděpodobnost přijetí, a k subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží využít tyto zásady při přijímacím řízení a přirozeným způsobem hovořit o sobě.

Z výše uvedeného důvodu můžeme hlavní hypotézu H1 zamítnout.

Znění formulace výzkumného problému:

Budou mezi evaluačními výsledky druhých měření tzn. po skončení kurzu, u žáků původního a nově koncipovaného výukového programu zaznamenány statisticky významné rozdíly v oblasti osobnostně-sociálních předpokladů (vědomosti, dovednosti), jež jsou naformulovány v cílech výuky?

Závěr - odpověď na otázku výzkumného problému srovnávací analýzy:

Mezi evaluačními výsledky druhých měření, tzn. po skončení kurzu, u žáků původního a nově koncipovaného výukového programu **nejso** zaznamenány **statisticky významné rozdíly** v oblasti osobnostně-sociálních předpokladů (vědomosti, dovednosti), jež jsou naformulovány v cílech výuky, tj. problematika komunikačních motivů, neverbálních výrazů, navazování a udržování efektivní komunikace, aktivního naslouchání, zásad efektivní prezentace, asertivního chování, týmových rolí, úspěšného přijímacího řízení z pohledu uchazečů.

Rozprava k výsledkům srovnávací analýzy

- *Rozprava k výsledkům srovnávací analýzy z pohledu teorie a metodických postupů v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje:*

Z výsledků srovnávací analýzy je zřejmé, že v nově koncipovaném výukovém programu nedošlo k statisticky významným rozdílům ve výukových výsledcích oproti předešlému výukovému programu, jak se původně očekávalo. Nově koncipovaný výukový program byl zaměřen na posílení poznatků žáků o psychologii osobnosti člověka a povaze sociálních interakcí. Současně v něm byl brán akcent na rozvoj osobnostních dispozic žáků, jež se vztahují k poznání sebe sama, seberegulaci vlastního chování, projevování emocí a empatie vůči druhým.

Za důvod nedosažení očekávaných výsledků můžeme považovat skutečnost, že nově koncipovaný výukový program byl v základních rysech obdobný jako původní výukový program. Z hlediska časové a prostorové organizace nebylo možné do nově koncipovaného výukového programu zařadit takové změny, jež by výrazným způsobem ovlivnily dosavadní způsob rozvoje osobnostně-odborných předpokladů žáků. Za další neopomenutelnou skutečnost ovlivňující efektivitu nově koncipovaného výukového programu můžeme považovat determinanty, jež se vztahují k vývojovým charakteristikám žáků věkového období 17-19 let. Každé vývojové období je charakteristické specifickými vývojovými změnami, které se promítají do osobnostního a sociálního rozvoje žáků příslušné věkové skupiny. Vzhledem k tomu, že v nově koncipovaném výukovém programu se pracovalo s žáky stejné věkové skupiny a stejného ročníku střední školy jako v původním výukovém programu, nedosažení rozdílných evaluačních výsledků ve výukových programech mohlo být zapříčiněno vlivem stejných vývojových zvláštností účastníků výuky na jejich osobnostní rozvoj.

Na efektivitu změn v nově koncipovaném výukovém programu je možné kromě srovnávání evaluačních výsledků původního a nově koncipovaného výukového programu pohlížet z pohledu výsledků evaluačního šetření realizovaného rámci nově koncipované výuky. Z tabulky vypovídající o významu rozdílů hodnot mezi 1. měřením (vstupním) a 2. měřením (výstupním) evaluačního šetření nově koncipovaného výukového programu (viz výsledky srovnávací analýzy) je zřejmé, že došlo ke statisticky významnému posunu:

➤ na hladině statistické významnosti 0,005 v oblastech: subjektivního posouzení žáků, zda dokáží interpretovat neverbální projevy druhých a zda si dokáží zvolit týmovou roli adekvátní jejich vlastnostem a schopnostem.

➤ na hladině statistické významnosti 0,01 v oblastech: vyjmenování komunikačních pravidel vedoucích k efektivnímu rozhovoru a subjektivního posouzení žáků, zda dokáží užívat pravidla efektivního rozhovoru v komunikaci s druhými; vyjmenování technik aktivního naslouchání; vyjmenování zásad efektivní prezentace a subjektivního posouzení žáků, zda dokáží tyto zásady využít při veřejném vystupování; vyjmenování asertivních technik; vyjmenování týmových rolí; vyjmenování zásad, které zvyšují pravděpodobnost přijetí.

➤ na hladině statistické významnosti 0,05 v oblastech: vyjmenování komunikačních motivů, které podněcují člověka ke komunikování, a k subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží odhadnout své komunikační motivy; vyjmenování nevyřčených informací, které lze z neverbálních výrazů vysledovat, a subjektivního posouzení žáků, zda dokáží vnímat a kontrolovat své neverbální projevy; subjektivního posouzení žáků, zda dokáží využívat pravidla aktivního naslouchání; subjektivního posouzení žáků, zda dokáží využívat asertivní techniky v agresivní komunikaci ze strany druhých; subjektivního posouzení žáků, zda si dokáží uvědomit přednosti a nedostatky týmové role, kterou zastávají; subjektivního posouzení žáků, zda dokáží využít zásad, které zvyšují pravděpodobnost přijetí při přijímacím řízení.

Z výše uvedeného výčtu posunů osobnostně-sociálních předpokladů žáků na konci nově koncipovaného výukového programu můžeme říci, že změny zakomponované do projektování a realizace výukového programu (tzn. změny se zaměřením na zvýšení poznatků žáků o psychologii osobnosti člověka a povaze sociálních interakcí a změny se zaměřením na rozvoj sebereflexe vlastního chování a prožívání, projevování emocí vůči druhým, verbální komunikace [aktivního naslouchání]) se pozitivním způsobem projeví ve výsledcích evaluačního šetření.

- *Rozprava k výsledkům srovnávací analýzy z pohledu metodologie pedagogického výzkumu:*

Srovnávací analýza se týkala výsledků, jež byly získány z evaluačních projektů původního a nově koncipovaného výukového programu. Při posuzování přesnosti a platnosti výsledků srovnávací analýzy je důležité brát v potaz možnosti výzkumné metody evaluačního šetření. V obou evaluačních projektech bylo využito stejných dotazníků (vstupního [před zahájením výuky] a výstupního [po skončení výuky]), prostřednictvím nichž došlo k zaznamenávání názorů žáků na jejich aktuální úroveň osobnostně-odborných předpokladů.

Součástí dotazníkového šetření bylo zjišťování znalostí žáků o psychologii osobnosti člověka a povaze interpersonálních vztahů.

O výpovědní povaze výsledků dotazníkových šetření jsme se zamýšleli v rozpravě k výsledkům evaluačního projektu původního výukového programu. Ve vztahu k výsledkům srovnávací analýzy je důležité se zmínit, že verifikace hypotéz se uskutečnila na základě jedné srovnávací analýzy. Z toho vyplývá, že výsledky získané na základě neopakující se analýzy mohou být zkresleny o tzv. intervenující proměnné (tj. o vlivy spojené s projektováním a realizováním výukových programů). Všeobecně platí, že opakováním srovnávacího experimentu se eliminují případné vlivy, jež zkreslují výsledky výzkumného záměru. Na základě této skutečnosti jsem si vědomi toho, že výsledky námi realizované srovnávací analýzy je důležité interpretovat s přihlédnutím ke zkreslujícím vlivům, bez zevšeobecňujících závěrů, a to pouze v kontextu realizovaných výukových programů. I přes tento nedostatek považujeme realizovanou srovnávací analýzu za metodicko – didaktický koncept, který systematickým způsobem poukazuje na možnosti srovnávání výukových programů se shodnými cíli a obsahem výuky.

4.2 *Evaluační projekty zaměřené na rozvoj interpersonálních vztahů ve školní třídě a ovlivňování sociálního klimatu školní třídy*

V podkapitole jsou popsány postupy evaluace realizovaných výukových programů se zaměřením na rozvoj interpersonálních vztahů ve školní třídě a ovlivňování sociálního klimatu školní třídy odborné střední školy.

První evaluační projekt se týká intenzivního, tzv. interakčního výcviku, výukového programu realizovaného na začátku školního roku pro žáky prvních ročníků střední školy. Druhý evaluační projekt je zaměřený na zjišťování efektivity výukového programu, jenž byl realizován v rámci pravidelných třídnických hodin a navazoval na předchozí intenzivní výukový program.

Evaluační postupy jsou zachyceny v následujících bodech: základní charakteristika evaluovaného výukového programu, základní charakteristika evaluačního projektu, metodologický postup evaluačního projektu (tzn. formulace výzkumného problému, analýza

proměnných, formulace hypotéz, popis výzkumného souboru, popis evaluačních metod, charakteristika statistických metod, analýza zjištěných výsledků), analýza výsledků ve vztahu k zefektivnění výukového programu.

Postup evaluace intenzivního výukového programu, tzv. interakčního výcviku, zaměřeného na rozvoj interpersonálních vztahů ve školní třídě a ovlivňování sociálního klimatu školní třídy

Popis evaluovaného programu:

Základní charakteristika:

Výukový program je zaměřený na rozvoj interpersonálních vztahů ve školní třídě a ovlivňování sociálního klimatu školní třídy odborné střední školy. Pro svoje intenzivní působení na nově vznikající třídní kolektiv bývá označován názvy: interakční výcvik, „go“-program, nulák, seznamovací výprava, adaptační soustředění apod. Pro potřeby bližšího charakterizování námi realizovaného a evaluovaného výukového programu jsme použili označení „interakční výcvik.“ Tímto názvem je možné označit výukový program, který je zaměřený na vytvoření optimálních podmínek pro rozvoj interakcí ve skupině, navazování a podporu těchto interakcí. Žáci mají možnost na základě různých výukových aktivit získat více informací o druhých, pochopit některé motivy chování druhých, využít podněty pro dosažení optimální úrovně vzájemné komunikace a kooperace. Současně u účastníků prostřednictvím technik osobnostního a sociálního rozvoje dochází k rozvoji sociálních předpokladů, jež jsou nezbytné pro plnohodnotné začlenění do vrstevnických sociálních skupin.

Témata výukového programu:

- Interpersonální vztahy (z hlediska sympatičnosti [tendence žáků k vzájemnému styku], vliv žáků [do jaké míry se žáci řídí názory druhých]).
- Sociální klima školní třídy (angažovanost žáka [zaujetí žáka školní prací], vztahy mezi žáky ve třídě, učitelova pomoc a podpora, orientace žáků na úkoly, pořádek a organizovanost, jasnost pravidel).

Cíle výukového programu:

Cíle výukového programu se vztahují k tématům výukového programu a mají charakter rozvoje osobnostně sociálních předpokladů žáků ve vztahu k utváření pozitivních sociálních interakcí mezi žáky navzájem:

- Žák si uvědomí postoje, zájmy a individuální vlastnosti druhých.

- Žák si vytvoří pozitivní vztah vůči ostatním, jenž je založený na vzájemném respektu a respektu vzájemných individuálně osobnostních vlastností.
- Žák dokáže respektovat názory, postoje druhých a zaujímat k nim vlastní stanovisko.
- Žák využívá v komunikaci s druhými zásady efektivní komunikace směřující k nalezení společného konsenzu.
- Žák si uvědomuje svůj díl zodpovědnosti při plnění společných skupinových úkolů.
- Žák aktivně zaujímá roli ve skupině, jež vede k efektivnímu plnění skupinových úkolů.
- Žák si zvnitřní zodpovědnost za výsledky v učení v rámci společného vzdělávání ve školní třídě.
- Žák prostřednictvím svého chování dokáže naplňovat skupinová pravidla a zaujímat k nim konstruktivní postoj.
- Žák předchází interpersonálním konfliktům ve třídním kolektivu a v případě jejich výskytu je aktivně a konstruktivně řeší.
- Aj.

Celkové pojetí a průběh výukového programu (organizační formy a metody):

Charakteristika výukového programu z hlediska časové a prostorové organizace:

Výukový program má charakter blokové výuky a je realizován v rozsahu 30 hodin vyučovacích hodin. Výuka se uskutečnila v týdnech: 13. 10. – 16. 10. 2008 (pro třídu KH 1), 20. 10. – 23. 10. 2008 (pro třídu PM1) ve výukovém středisku Javorná na Šumavě.

Charakteristika výukového programu z hlediska řízení učební činnosti žáků:

Výukový program je realizován prostřednictvím následujících organizačních forem výuky:

- Skupinově-kooperativní výuka (základní organizační forma výukového programu).
- Individualizovaná výuka (využívána v technikách-aktivitách s akcentem na samostatnou práci žáků).
- Individuální výuka (využívána v individuální konzultaci a procvičování osobnostně-sociálních dovedností).

Charakteristika výukového programu z pohledu využívaných technik.

- V úvodní fázi výuky jsou využívány: techniky uvolňovací a zahřívací.
- Ve fázi nácviku osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k rozvoji interpersonálních vztahů jsou ve skupině využívány: techniky zaměřené na rozvoj

osobnostních předpokladů, techniky zaměřené na rozvoj sociálních předpokladů, techniky zaměřené na rozvoj morálně-existenčních předpokladů, techniky zaměřené na „hraní rolí,“ techniky zaměřené na způsoby řešení skupinových úkolů, techniky zaměřené na skupinové prožitky a způsoby řešení náročných situací.

- V závěrečné fázi výuky jsou využívány: techniky zaměřené na reflexi prožitků a nově získaných zkušeností, techniky zaměřené na přenos (transfer) nově získaných zkušeností do běžných sociálních situací školní třídy.

Poznámka: Podrobná charakteristika celého výukového programu je uvedena v příloze č. 9.

Základní charakteristika evaluačního projektu

Evaluační projekt je založený na modelu „jedna skupina, dvě měření.“ Tento model lze vyjádřit schématem:

Výuková skupina: M1 (měření, „pretest“) ⇒ I (intervence, tj. realizace programu) ⇒ M2 (měření, „posttest“).

Poznámka: Podrobnější informace o výše uvedeném modelu jsou uvedeny v podkapitole č. 3.1.

Záměrem evaluačního projektu je zjistit, zda prostřednictvím výukového programu došlo k statisticky významným posunům interpersonálních vztahů v sociální skupině školní třídy.

Metodologický postup evaluačního projektu:

Formulace výzkumného problému:

Dojde prostřednictvím intenzivního výukového programu, tzv. interakčního výcviku, k statisticky významným posunům v interpersonálních vztazích ve školní třídě a v sociálním klimatu školní třídy?

Analýza proměnných z hlediska jejich závislosti:

Nezávislé proměnné (proměnné, které jsou příčinou změny):

- výukový program (zvolené organizační formy a metody-techniky)

Závislé proměnné (proměnné, jejichž hodnoty se mění vlivem nezávislé proměnné):

- statisticky významné posuny v interpersonálních vztazích ve školní třídě a sociálním klimatu školní třídy

Vysvětlení klíčových pojmů, jež se vztahují k závislé proměnné:

Interpersonální vztahy: vzájemné, aktivní působení jedinců v sociální skupině, tzn. jeden jedinec svým jednáním vyvolává změnu v druhém jedinci.⁶

Sociální klima školní třídy: termínem sociální klima školní třídy se označují jevy: „dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několika měsících či let. Jejich tvůrci jsou: žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále soubor učitelů vyučujících ve třídě a konečně učitelé jako jednotlivci.“⁷

Závislé intervenující proměnné (Jedná se o proměnné, jež nejsou zvoleným nástrojem ovlivňování proměnných nezávislých. Nicméně vlivem různých okolností mohou mít vliv na nezávislé proměnné, tzn. mohou ovlivnit výsledek výukového programu.):

- individuální vlastnosti osobnosti žáka (dynamické vlastnosti, charakterově-postojové vlastnosti, seberegulační vlastnosti apod.);
- projektování životních zkušeností získaných v předešlých sociálních skupinách do nově vznikajících interpersonálních vztahů školní třídy;
- vnější okolnosti výuky (prostředí realizace výuky, rušivé vlivy výuky apod.);
- aj.

Formulace hypotéz:

Hypotéza hlavní:

Hypotéza 1: V sociální skupině školní třídy dojde prostřednictvím intenzivního výukového programu, tzv. interakčního výcviku, k statisticky významnému posunu interpersonálních vztahů.

Hypotézy dílčí:

Hypotéza 1.1: V sociální skupině školní třídy dojde prostřednictvím intenzivního výukového programu, tzv. interakčního výcviku, k statisticky významnému posunu vzájemných sympatií žáků (tendence žáků k vzájemnému styku).

Hypotéza 1.2: V sociální skupině školní třídy dojde prostřednictvím intenzivního výukového programu, tzv. interakčního výcviku, k statisticky významnému posunu vzájemného vlivu žáků (do jaké míry se žáci řídí názory druhých).

Hypotéza hlavní:

Hypotéza 2: V sociální skupině školní třídy dojde prostřednictvím intenzivního výukového programu, tzv. interakčního výcviku, k statisticky významnému posunu sociálního klimatu školní třídy.

Hypotézy dílčí:

Hypotéza 2.1: V sociální skupině školní třídy dojde prostřednictvím intenzivního výukového programu, tzv. interakčního výcviku, k statisticky významnému posunu učitelovy pomoci žákům.

Hypotéza 2.2: V sociální skupině školní třídy dojde prostřednictvím intenzivního výukového programu, tzv. interakčního výcviku, k statisticky významnému posunu orientace žáků na úkoly.

Hypotéza 2.3: V sociální skupině školní třídy dojde prostřednictvím intenzivního výukového programu, tzv. interakčního výcviku, k statisticky významnému posunu vztahů mezi žáky ve třídě.

Hypotéza 2.4: V sociální skupině školní třídy dojde prostřednictvím intenzivního výukového programu, tzv. interakčního výcviku, k statisticky významnému posunu zájmu žáků o průběh výuky.

Hypotéza 2.5: V sociální skupině školní třídy dojde prostřednictvím intenzivního výukového programu, tzv. interakčního výcviku, k statisticky významnému posunu klidu a pořádku ve třídě.

Hypotéza 2.6: V sociální skupině školní třídy dojde prostřednictvím intenzivního výukového programu, tzv. interakčního výcviku, k statisticky významnému posunu jasnosti pravidel.

Popis evaluační metody

Pro testování hypotéz jsme zvolili metodu **dotazníku** (*Poznámka:* Podrobnější informace o významu dotazníku v evaluaci pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje jsou uvedeny v příloze č. 4.).

Vzhledem ke zvolenému evaluačního projektu „jedna skupina, dvě měření“ byly stejné verze dotazníků zadány na začátku kurzu, v rámci **vstupního měření**, a na konci kurzu, v rámci **výstupního měření**.

Dílčí hypotézy, jež se vztahují k hlavní hypotéze 1 (hypotéze se zaměřením na statisticky významný posun interpersonálních vztahů ve školní třídě), byly ověřovány

standardizovaným sociometricko-ratingovým dotazníkem SO-RA-D. Podrobné informace o charakteru tohoto dotazníku uvádíme v příloze č. 4.

Znění otázky (instrukce) pro ověřování hypotézy 1.1: (zaměřené na problematiku vzájemných sympatií žáků [tendence žáků k vzájemnému styku]).

Forma pro první měření (vstupní dotazník)/druhé měření (výstupní dotazník):

- Ke každému jménu spolužáka (nikoliv ke svému vlastnímu) napište ve Vašem záznamovém listu jednu z číslic 1-5, a to do sloupce, který má nahoře označení „SYMPATIE.“ Číslice znamenají toto:
 1. velmi sympatický
 2. sympatický
 3. ani sympatický ani nesympatický
 4. spíše nesympatický
 5. nesympatický

Svoji volbu stručně vysvětlete.

Znění otázky (instrukce) pro ověřování hypotézy 1.2: (zaměřenou na problematiku vzájemného vlivu žáků [do jaké míry se žáci řídí názory druhých]).

Forma pro první měření (vstupní dotazník)/druhé měření (výstupní dotazník):

- Ke každému jménu spolužáka (nikoliv ke svému vlastnímu) napište ve Vašem záznamovém listu jednu z číslic 1-5, a to do sloupce, který má nahoře označení „VLIV.“ Číslice znamenají toto:
 1. nejvlivnější žák třídy
 2. patří mezi několik nejvlivnějších
 3. má průměrný vliv, jako většina žáků
 4. má slabý vliv
 5. nemá žádný nebo téměř žádný vliv

Poznámka: Celá verze a instrukce k vyplňování sociometrického-ratingového dotazníku je uvedena v příloze č. 10.

Dílní hypotézy, jež se vztahují k hlavní hypotéze 2 (hypotéza se zaměřením na statisticky významný posun v sociálním klimatu školní třídy), byly ověřovány standardizovaným dotazníkem CES-Classroom Environment Scale (Dotazník sociálního klimatu školní třídy). Podrobné informace o charakteru tohoto dotazníku uvádíme v příloze č. 4.

Znění výroků pro ověřování hypotézy 2.1: (zaměřené na učitelovu pomoc žákům)

Forma pro první měření (vstupní dotazník)/druhé měření (výstupní dotazník):

- Tento učitel (tato učitelka) s námi málokdy diskutuje o věcech, v nichž bychom potřebovali poradit, pomoci. (Možnosti odpovědi: ANO; NE)
- Tento učitel (tato učitelka) se nás snaží poznat hlouběji, než ostatní vyučující. (Možnosti odpovědi: ANO; NE)

- Tento učitel (tato učitelka) se k nám chová víc kamarádsky než autoritativně. (Možnosti odpovědi: ANO; NE)
- Tento učitel (tato učitelka) dokáže žákům, kteří mají nějaké problémy, skutečně pomoci. (Možnosti odpovědi: ANO; NE)

Znění výroků pro ověřování hypotézy 2.2: (zaměřené na orientaci žáků na úkoly)

Forma pro první měření (vstupní dotazník)/druhé měření (výstupní dotazník):

- Žáci z naší třídy vkládají do školní práce poměrně dost úsilí, energie. (Možnosti odpovědi: ANO; NE)
- V naší třídě věnují žáci více času debatování o mimoškolních věcech, než debatám o učivu a učení. (Možnosti odpovědi: ANO; NE)
- Žáci z naší třídy se snaží, aby za nimi byl po hodině vidět kus práce. (Možnosti odpovědi: ANO; NE)
- V naší třídě se žáci při vyučování příliš nenamáhají. (Možnosti odpovědi: ANO; NE)
- V naší třídě se žáci při vyučování mohou dokonce i flinkat. (Možnosti odpovědi: ANO; NE)

Znění výroků pro ověřování hypotézy 2.3: (zaměřené na vztahy mezi žáky ve třídě).

Forma pro první měření (vstupní dotazník)/druhé měření (výstupní dotazník):

- Žáci se v naší třídě navzájem dobře znají, vědí o sobě dost věcí. (Možnosti odpovědi: ANO; NE)
- Naše třída je velmi dobře organizována. (Možnosti odpovědi: ANO; NE)
- Žáci z naší třídy nemají moc chuti se víc zajímat o ty druhé. (Možnosti odpovědi: ANO; NE)
- V naší třídě se žáci mezi sebou dost kamarádí. (Možnosti odpovědi: ANO; NE)

Znění výroků pro ověřování hypotézy 2.4: (zaměřené na zájem o průběh výuky)

Forma pro první měření (vstupní dotazník)/druhé měření (výstupní dotazník):

- Žáci v naší třídě při vyučování rádi sní, přemýšlejí o úplně jiných věcech. (Možnosti odpovědi: ANO; NE)
- V naší třídě se příliš často mění pravidla hry a pak nevíme, co se může a nemůže. (Možnosti odpovědi: ANO; NE)
- Žáci naší třídy se obvykle nemohou dočkat konce hodiny; to, co se učí, je moc nezajímá. (Možnosti odpovědi: ANO; NE)
- Naše třída je spíš zábavným prostředím, než místem, kde se člověk něčemu naučí. (Možnosti odpovědi: ANO; NE)

Znění výroků pro ověřování hypotézy 2.5: (zaměřené na klid a pořádek ve třídě)

Forma pro první měření (vstupní dotazník)/druhé měření (výstupní dotazník):

- V naší třídě jsou žáci téměř stále potichu. (Možnosti odpovědi: ANO; NE)
- Většina třídy dává při vyučování pozor. (Možnosti odpovědi: ANO; NE)
- Naše třída je při vyučování velmi často hlučná. (Možnosti odpovědi: ANO; NE)

Znění výroků pro ověřování hypotézy 2.6: (zaměřené na jasnost pravidel).

Forma pro první měření (vstupní dotazník)/druhé měření (výstupní dotazník):

- Naší třídě byla jasně řečena pravidla, která se mají dodržovat během hodiny (při zkoušení, při písemkách atd.). (Možnosti odpovědi: ANO; NE)

- Učitel (učitelka) nám vysvětlil(a), co se stane, když porušíme „pravidla hry.“ (Možnosti odpovědi: ANO; NE)

Poznámka: Celé znění dotazníku CES je uvedeno v příloze č. 11.

Postup při zadávání evaluační metody

Evaluační metody (dotazníky) byly účastníkům zadány na začátku a na konci výukového programu. První zadávání dotazníků (na začátku výuky) se uskutečnilo 6 týdnů (ve třídě KH1) a 7 týdnů (ve třídě PM1) po zahájení školního roku, tzn. po vzniku třídních kolektivů. Druhé zadávání dotazníků (na konci výuky) se uskutečnilo 3 týdny po skončení výuky.

V úvodu evaluačního šetření byly žákům poskytnuty informace o významu evaluace a postupů při vyplňování dotazníků. Po dobu vyplňování byl přítomen pedagog-lektor (autor disertační práce), který odpovídal na dotazy žáků. Žáci vyplňovali dotazník samostatně. Délka administrace dotazníku SO-RA-D trvala cca 45 minut, dotazníku CES cca 20 minut.

Popis výzkumného souboru

Výzkumný soubor je tvořen žáky prvních ročníků střední odborné školy. Základní popis výzkumného souboru (žáků) je charakterizován v následující tabulce:

<i>Složení a počet žáků v jednotlivých třídách</i>			
Třída:	Počet dívek:	Počet chlapců:	Celkový počet žáků ve třídě:
KH1	0	27	27
PM1	18	12	28
Součet žáků:	18	39	60

Charakteristika statistických metod:

- *Popis postupů využívaných pro vyhodnocování dotazníku SO-RA-D*

Statistická analýza se v SO-RA-Du vyjadřuje pomocí sociometrických indexů. Indexy jsou aritmetickými průměry hodnocení. Index vlivu každého člena skupiny vypočítáme tak, že součet jeho hodnocení všemi spolužáky dělíme počtem žáků, kteří jeho vliv hodnotili. Index sympatie vypočítáme stejným způsobem.⁸

- *Popis postupů využívaných pro vyhodnocování dotazníku CES*

Vyhodnocování dotazníku CES se realizuje tak, že žák získá za každou odpověď ANO 3 body, za NE 1 bod (u otázek, označených R pak naopak), nevyplněná nebo chybně

vyplněná odpověď se skóruje 2 body. Skóre se získá sečtením získaných bodů u otázek té které oblasti. V každé oblasti může žák dosáhnout minimálně 4, maximálně 12 bodů⁹.

- *Popis statistických metod pro posuzování statisticky významných rozdílů mezi výsledky vstupního (1. měření) a výstupním měřením (2. měření):*

Pro posouzení, zda došlo k významnému zlepšení interpersonálních vztahů a sociálního klimatu ve školní třídě, jsme použili párový t-test pro data s normálním rozdělením (data byla otestována chí-testem dobré shody). Párový t-test pracuje s párovými daty získanými ze dvou závislých výběrů, kde každá hodnota x_i prvního výběru odpovídá hodnotě y_i výběru druhého. Samotné testování má charakter pretestu – posttestu, neboli měření je prováděno u téže skupiny/výběru před pokusem a po něm, v našem případě před výukovým programem a po jeho skončení. Výsledky párového šetření nám ukazují, zda mezi těmito dvěma měřeními jsou nebo nejsou statisticky významné rozdíly.

Využili jsme příslušného vzorce pro testovací statistiku:

$$t = \frac{|\bar{d}| \sqrt{n}}{s_d};$$

v němž n odpovídá počtu párových hodnot,

s_d je směrodatná odchylka vypočítaná ze vzorce:
$$s_d = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (d_i - \bar{d})^2}{n}};$$

\bar{d} je průměrná diference odpovídající vztahu:
$$\bar{d} = \frac{\sum_{i=1}^n d_i}{n}.$$

Výsledné testové kritérium t srovnáváme s tabulkovou kritickou hodnotou t_{krit} pro zvolenou hladinu významnosti a počet stupňů volnosti $\nu = n - 1$. Je-li testová hodnota t menší nebo rovna kritické hodnotě t_{krit} , nulovou hypotézu nemůžeme zamítnout, zatímco je-li testová hodnota t větší než kritická hodnota t_{krit} , nulovou hypotézu odmítáme a přijímáme hypotézu alternativní.¹⁰

Verifikace hypotéz evaluačního šetření:

Výsledky evaluačního šetření:

Statisticky významné rozdíly hodnot mezi 1. měřením (vstupním) a 2. měřením (výstupním) evaluačního šetření výukového programu vztahujících se k dílčím hypotézám <u>hlavní hypotézy 1</u> (Statisticky významné rozdíly hodnot získaných dotazníkem SO-RA-D)				
Výsledky vztahující se k dílčí hypotéze H1.1 evaluačního šetření (problematika vzájemných sympatií žáků) [tendence žáků k vzájemnému styku]				
Třída: KH1 (Sympatie žáků)				
1. měření (před zahájením výuky) Arit. průměr	2. měření (po skončení výuky) Arit. průměr	Testová hodnota t	Rozdíl Ne: <u>0</u> ; Ano: <u>1</u>	Hladina významnosti
2,751	2,674	2,947	1	++
Třída: PM1 (Sympatie žáků)				
1. měření (před zahájením výuky) Arit. průměr	2. měření (po skončení výuky) Arit. průměr	Testová hodnota t	Rozdíl Ne: <u>0</u> ; Ano: <u>1</u>	Hladina významnosti
2,429	2,367	3,047	1	+++
Výsledky vztahující se k dílčí hypotéze H1.2 evaluačního šetření (problematika vzájemného vlivu žáků [do jaké míry se žáci řídí názory druhých])				
Třída: KH1 (Vliv žáků)				
1. měření (před zahájením výuky) Arit. průměr	2. měření (po skončení výuky) Arit. průměr	Testová hodnota t	Rozdíl Ne: <u>0</u> ; Ano: <u>1</u>	Hladina významnosti
3,289	3,224	2,671	1	+
Třída: PM1 (Vliv žáků)				
1. měření (před zahájením výuky) Arit. průměr	2. měření (po skončení výuky) Arit. průměr	Testová hodnota t	Rozdíl Ne: <u>0</u> ; Ano: <u>1</u>	Hladina významnosti
2,178	2,732	2,900	1	+
Vysvětlivky		Hladina významnosti		
Žlutě zbarvená pole:		α 0,05	+	
projevil se významný rozdíl		α 0,01	++	
Zeleně zbarvená pole:		α 0,005	+++	
neprojevil se významný rozdíl		α 0,001 a vyšší	++++	

**Statisticky významné rozdíly hodnot mezi 1. měřením (vstupním) a 2. měřením (výstupním) evaluačního šetření výukového programu vztahujících se k dílčím hypotézám hlavní hypotézy 2
(Statistická významnost rozdílů hodnot získaných dotazníkem CES)**

Výsledky vztahující se k dílčí hypotéze H2.1 evaluačního šetření (učitelova pomoc žákům)

Třída: KH1 (Učitelova pomoc žákům)

1. měření (před zahájením výuky) Arit. průměr	2. měření (po skončení výuky) Arit. průměr	Testová hodnota t	Rozdíl Ne: <u>0</u> ; Ano: <u>1</u>	Hladina významnosti
10,185	11,148	2,964	1	++

Třída: PM1 (Učitelova pomoc žákům)

1. měření (před zahájením výuky) Arit. průměr	2. měření (po skončení výuky) Arit. průměr	Testová hodnota t	Rozdíl Ne: <u>0</u> ; Ano: <u>1</u>	Hladina významnosti
8.036	9,714	3,271	1	+++

Výsledky vztahující se k dílčí hypotéze H2.2 evaluačního šetření (orientace žáků na úkoly)

Třída: KH1 (Orientace žáků na úkoly)

1. měření (před zahájením výuky) Arit. průměr	2. měření (po skončení výuky) Arit. průměr	Testová hodnota t	Rozdíl Ne: <u>0</u> ; Ano: <u>1</u>	Hladina významnosti
7,852	8,704	2,179	1	+

Třída: PM1 (Orientace žáků na úkoly)

1. měření (před zahájením výuky) Arit. průměr	2. měření (po skončení výuky) Arit. průměr	Testová hodnota t	Rozdíl Ne: <u>0</u> ; Ano: <u>1</u>	Hladina významnosti
7,071	7,714	2,555	1	+

Výsledky vztahující se k dílčí hypotéze H2.3 evaluačního šetření (vztahy mezi žáky ve třídě)

Třída: KH1 (Vztahy mezi žáky ve třídě)

1. měření (před zahájením výuky) Arit. průměr	2. měření (po skončení výuky) Arit. průměr	Testová hodnota t	Rozdíl Ne: <u>0</u> ; Ano: <u>1</u>	Hladina významnosti
8,333	9,556	3,055	1	++

Třída: PM1 (Vztahy mezi žáky ve třídě)

1. měření (před zahájením výuky) Arit. průměr	2. měření (po skončení výuky) Arit. průměr	Testová hodnota t	Rozdíl Ne: <u>0</u> ; Ano: <u>1</u>	Hladina významnosti
8,179	9,179	3,055	1	+++

Výsledky vztahující se k dílčí hypotéze H2.4 evaluačního šetření (zájem o průběh výuky)				
Třída: KH1 (Zájem o průběh výuky)				
1. měření (před zahájením výuky) Arit. průměr	2. měření (po skončení výuky) Arit. průměr	Testová hodnota t	Rozdíl Ne: <u>0</u> ; Ano: <u>1</u>	Hladina významnosti
7,037	7,889	2,460	1	+
Třída: PM1 (Zájem o průběh výuky)				
1. měření (před zahájením výuky) Arit. průměr	2. měření (po skončení výuky) Arit. průměr	Testová hodnota t	Rozdíl Ne: <u>0</u> ; Ano: <u>1</u>	Hladina významnosti
7,929	8,679	2,634	1	+
Výsledky vztahující se k dílčí hypotéze H2.5 evaluačního šetření (klid a pořádek ve třídě)				
Třída: KH1 (Klid a pořádek ve třídě)				
1. měření (před zahájením výuky) Arit. průměr	2. měření (po skončení výuky) Arit. průměr	Testová hodnota t	Rozdíl Ne: <u>0</u> ; Ano: <u>1</u>	Hladina významnosti
4,778	5,444	2,654	1	+
Třída: PM1 (Klid a pořádek ve třídě)				
1. měření (před zahájením výuky) Arit. průměr	2. měření (po skončení výuky) Arit. průměr	Testová hodnota t	Rozdíl Ne: <u>0</u> ; Ano: <u>1</u>	Hladina významnosti
5,357	6,036	2,385	1	+
Výsledky vztahující se k dílčí hypotéze H2.6 evaluačního šetření (jasnost pravidel)				
Třída: KH1 (Jasnot pravidel)				
1. měření (před zahájením výuky) Arit. průměr	2. měření (po skončení výuky) Arit. průměr	Testová hodnota t	Rozdíl Ne: <u>0</u> ; Ano: <u>1</u>	Hladina významnosti
6,259	7	2,405	1	+
Třída: PM1 (Jasnot pravidel)				
1. měření (před zahájením výuky) Arit. průměr	2. měření (po skončení výuky) Arit. průměr	Testová hodnota t	Rozdíl Ne: <u>0</u> ; Ano: <u>1</u>	Hladina významnosti
7,571	8,071	2,484	1	+
Sociální klima školní třídy-celkově				
Třída: KH1 (Sociální klima školní třídy celkově)				
1. měření (před zahájením výuky) Arit. průměr	2. měření (po skončení výuky) Arit. průměr	Testová hodnota t	Rozdíl Ne: <u>0</u> ; Ano: <u>1</u>	Hladina významnosti
44,444	49,667	5,753	1	++++

Třída: PM1 (Sociální klima školní třídy-celkově)				
1. měření (před zahájením výuky) Arit. průměr	2. měření (po skončení výuky) Arit. průměr	Testová hodnota t	Rozdíl Ne: 0; Ano: 1	Hladina významnosti
44,143	49,392	7,375	1	++++
Vysvětlivky		Hladina významnosti		
Žlutě zbarvená pole:		α 0,05	+	
projevil se významný rozdíl		α 0,01	++	
Zeleně zbarvená pole:		α 0,005	+++	
neprojevil se významný rozdíl		α 0,001 a vyšší	++++	

Poznámka: Výsledky evaluačních šetření byly zpracovány za použití základních funkcí programu MS Excel.

Verifikace (potvrzení či zamítnutí) hlavní hypotézy H1:

Znění hypotézy: V sociální skupině školní třídy dojde prostřednictvím intenzivního výukového programu, tzv. interakčního výcviku, k statisticky významnému posunu interpersonálních vztahů.

Poznámka: Tato hypotéza bude ověřena prostřednictvím dílčích hypotéz, jež se k uvedené hlavní hypotéze vztahují. Na hlavní hypotézu bude zodpovězeno v závěru evaluačního šetření.

Verifikace (potvrzení či zamítnutí) dílčí hypotézy H1.1:

Znění hypotézy: V sociální skupině školní třídy dojde prostřednictvím intenzivního výukového programu, tzv. interakčního výcviku, k statisticky významnému posunu vzájemných sympatií žáků (tendence žáků k vzájemnému styku).

Závěr:

Dílčí hypotéza H1.1 se ve vztahu k třídě KH1 **potvrdila** na hladině statistické významnosti α 0,01 (došlo k pozitivnímu posunu).

Dílčí hypotéza H1.1 se ve vztahu k třídě PM1 **potvrdila** na hladině statistické významnosti α 0,005 (došlo k pozitivnímu posunu).

Z tohoto důvodu můžeme dílčí hypotézu H1.1 evaluačního šetření potvrdit.

Verifikace (potvrzení či zamítnutí) dílčí hypotézy H1.2:

Znění hypotézy: V sociální skupině školní třídy dojde prostřednictvím intenzivního výukového programu, tzv. interakčního výcviku, k statisticky významnému posunu vzájemného vlivu žáků (do jaké míry se žáci řídí názory druhých).

Závěr:

Dílčí hypotéza H1.2 se ve vztahu k třídě KH1 **potvrdila** na hladině statistické významnosti $\alpha 0,05$ (došlo k pozitivnímu posunu).

Dílčí hypotéza H1.2 se ve vztahu k třídě PM1 **potvrdila** na hladině statistické významnosti $\alpha 0,05$ (došlo k pozitivnímu posunu).

Z tohoto důvodu můžeme dílčí hypotézu H1.2 evaluačního šetření potvrdit.

Verifikace (potvrzení či zamítnutí) hlavní hypotézy H2:

Znění hypotézy: V sociální skupině školní třídy dojde prostřednictvím intenzivního výukového programu, tzv. interakčního výcviku, k statisticky významnému posunu sociálního klimatu školní třídy.

Poznámka: Tato hypotéza bude ověřena prostřednictvím dílčích hypotéz, jež se k uvedené hlavní hypotéze vztahují. Na hlavní hypotézu bude zodpovězeno v závěru evaluačního šetření.

Verifikace (potvrzení či zamítnutí) dílčí hypotézy H2.1:

Znění hypotézy: V sociální skupině školní třídy dojde prostřednictvím intenzivního výukového programu, tzv. interakčního výcviku, k statisticky významnému posunu učitelovy pomoci žákům.

Závěr:

Dílčí hypotéza H2.1 se ve vztahu k třídě KH1 **potvrdila** na hladině statistické významnosti $\alpha 0,01$ (došlo k pozitivnímu posunu).

Dílčí hypotéza H2.1 se ve vztahu k třídě PM1 **potvrdila** na hladině statistické významnosti $\alpha 0,005$ (došlo k pozitivnímu posunu).

Z tohoto důvodu můžeme dílčí hypotézu H2.1 evaluačního šetření potvrdit.

Verifikace (potvrzení či zamítnutí) dílčí hypotézy H2.2:

Znění hypotézy: V sociální skupině školní třídy dojde prostřednictvím intenzivního výukového programu, tzv. interakčního výcviku, k statisticky významnému posunu orientace žáků na úkoly.

Závěr:

Dílčí hypotéza H2.2 se ve vztahu k třídě KH1 **potvrdila** na hladině statistické významnosti $\alpha 0,05$ (došlo k pozitivnímu posunu).

Dílčí hypotéza H2.2 se ve vztahu k třídě PM1 **potvrdila** na hladině statistické významnosti $\alpha 0,05$ (došlo k pozitivnímu posunu).

Z tohoto důvodu můžeme dílčí hypotézu H2.2 evaluačního šetření potvrdit.

Verifikace (potvrzení či zamítnutí) dílčí hypotézy H2.3:

Znění hypotézy: V sociální skupině školní třídy dojde prostřednictvím intenzivního výukového programu, tzv. interakčního výcviku, k statisticky významnému posunu vztahů mezi žáky ve třídě.

Závěr:

Dílčí hypotéza H2.3 se ve vztahu k třídě KH1 **potvrdila** na hladině statistické významnosti $\alpha 0,01$ (došlo k pozitivnímu posunu).

Dílčí hypotéza H2.3 se ve vztahu k třídě PM1 **potvrdila** na hladině statistické významnosti $\alpha 0,005$ (došlo k pozitivnímu posunu).

Z tohoto důvodu můžeme dílčí hypotézu H2.3 evaluačního šetření potvrdit.

Verifikace (potvrzení či zamítnutí) dílčí hypotézy H2.4:

Znění hypotézy: V sociální skupině školní třídy dojde prostřednictvím intenzivního výukového programu, tzv. interakčního výcviku, k statisticky významnému posunu zájmu žáků o průběh výuky.

Závěr:

Dílčí hypotéza H2.4 se ve vztahu k třídě KH1 **potvrdila** na hladině statistické významnosti $\alpha 0,05$ (došlo k pozitivnímu posunu).

Dílčí hypotéza H2.4 se ve vztahu k třídě PM1 **potvrdila** na hladině statistické významnosti $\alpha 0,05$ (došlo k pozitivnímu posunu).

Z tohoto důvodu můžeme dílčí hypotézu H2.4 evaluačního šetření potvrdit.

Verifikace (potvrzení či zamítnutí) dílčí hypotézy H2.5:

Znění hypotézy: V sociální skupině školní třídy dojde prostřednictvím intenzivního výukového programu, tzv. interakčního výcviku, k statisticky významnému posunu klidu a pořádku ve třídě.

Závěr:

Dílčí hypotéza H2.5 se ve vztahu k třídě KH1 **potvrdila** na hladině statistické významnosti $\alpha 0,05$ (došlo k pozitivnímu posunu).

Dílčí hypotéza H2.5 se ve vztahu k třídě PM1 **potvrdila** na hladině statistické významnosti $\alpha 0,05$ (došlo k pozitivnímu posunu).

Z tohoto důvodu můžeme dílčí hypotézu H2.5 evaluačního šetření potvrdit.

Verifikace (potvrzení či zamítnutí) dílčí hypotézy H2.6:

Znění hypotézy: V sociální skupině školní třídy dojde prostřednictvím intenzivního výukového programu, tzv. interakčního výcviku, k statisticky významnému posunu jasnosti pravidel.

Závěr:

Dílčí hypotéza H2.6 se ve vztahu k třídě KH1 **potvrdila** na hladině statistické významnosti $\alpha 0,05$ (došlo k pozitivnímu posunu).

Dílčí hypotéza H2.6 se ve vztahu k třídě PM1 **potvrdila** na hladině statistické významnosti $\alpha 0,05$ (došlo k pozitivnímu posunu).

Z tohoto důvodu můžeme dílčí hypotézu H2.6 evaluačního šetření potvrdit.

Závěr – potvrzení či zamítnutí hlavních hypotéz a odpověď na výzkumný problém evaluačního šetření

Znění hlavní hypotézy H1:

V sociální skupině školní třídy dojde prostřednictvím intenzivního výukového programu, tzv. interakčního výcviku, k statisticky významnému posunu interpersonálních vztahů.

Závěr – potvrzení či zamítnutí hlavní hypotézy H1:

Hlavní hypotéza H1 se **potvrdila** v následujících oblastech interpersonálních vztahů v sociální skupině školní třídy (došlo k pozitivnímu posunu):

- v oblasti vzájemných sympatií žáků v rámci třídy KH1 na **hladině statistické významnosti $\alpha 0,01$** a v rámci třídy PM1 na **hladině statistické významnosti $\alpha 0,005$** ;

- v oblasti vzájemného vlivu žáků v rámci třídy KH1 na **hladině statistické významnosti $\alpha 0,05$** a v rámci třídy PM1 na **hladině statistické významnosti $\alpha 0,05$** .

Z výše uvedeného důvodu můžeme hlavní hypotézu H1 potvrdit.

Znění hlavní hypotézy H2:

V sociální skupině školní třídy dojde prostřednictvím intenzivního výukového programu, tzv. interakčního výcviku, k statisticky významnému posunu sociálního klimatu školní třídy.

Závěr – potvrzení či zamítnutí hlavní hypotézy H2:

Hlavní hypotéza H2 se **potvrdila** v následujících oblastech sociálního klimatu školní třídy (došlo k pozitivnímu posunu):

- v oblasti učitelova pomoci žákům, a to v rámci třídy KH1 na **hladině statistické významnosti $\alpha 0,01$** a v rámci třídy PM1 na **hladině statistické významnosti $\alpha 0,005$** ;
- v oblasti orientace žáků na úkoly, a to v rámci třídy KH1 na **hladině statistické významnosti $\alpha 0,05$** a v rámci třídy PM1 na **hladině statistické významnosti $\alpha 0,05$** ;
- v oblasti vztahů mezi žáky ve třídě, a to v rámci třídy KH1 na **hladině statistické významnosti $\alpha 0,01$** a v rámci třídy PM1 na **hladině statistické významnosti $\alpha 0,005$** ;
- v oblasti zájmu o průběh výuky, a to v rámci třídy KH1 na **hladině statistické významnosti $\alpha 0,05$** a v rámci třídy PM1 na **hladině statistické významnosti $\alpha 0,05$** ;
- v oblasti klidu a pořádku ve třídě, a to v rámci třídy KH1 na **hladině statistické významnosti $\alpha 0,05$** a v rámci třídy PM1 na **hladině statistické významnosti $\alpha 0,05$** ;
- v oblasti jasnosti pravidel, a to v rámci třídy KH1 na **hladině statistické významnosti $\alpha 0,05$** a v rámci třídy PM1 na **hladině statistické významnosti $\alpha 0,05$** .

Z výše uvedeného důvodu můžeme hlavní hypotézu H2 potvrdit.

Znění formulace výzkumného problému:

Dojde prostřednictvím intenzivního výukového programu, tzv. interakčního výcviku, k statisticky významným posunům v interpersonálních vztazích ve školní třídě a v sociálním klimatu školní třídy?

Závěr-odpověď na otázku výzkumného problému evaluačního šetření:

Na základě výsledků evaluačního šetření můžeme konstatovat, že ve třídách (tzn. KH1, PM1), ve kterých se realizoval intenzivní výukový program, tzv. interakční výcvik,

došlo k statisticky významným posunům interpersonálních vztahů mezi žáky a sociálního klimatu školní třídy.

Rozprava k výsledkům evaluačního šetření

- *Rozprava k výsledkům evaluačního šetření z pohledu teorie a metodických postupů v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje:*

Intenzivní výukové kurzy, tzv. interakční výcviky, si kladou za hlavní cíl stmelit nově vznikající školní kolektiv. Z pohledu výsledků evaluačního šetření můžeme konstatovat, že tento záměr byl naplněn. Prostřednictvím výukového programu došlo ke statisticky významnému posunu vzájemných sympatií žáků a vztahů mezi žáky navzájem. Uvedený posun můžeme přičíst faktu, že užívané techniky v těchto typech výukových programů mají určitý prožitkový potenciál, který podněcuje účastníky ke vzájemným interakcím a sdílení společných emocí. Obecně platí, že jedinci, kteří něco společného prožijí, ať už v rámci pozitivně či negativně laděných situací, se dokážou vzájemně lépe akceptovat a vytvořit si relativně pozitivní mezilidský vztah. Na druhou stranu je důležité podotknout, že tyto emocionální vazby, jež vznikají na základě intenzivního výukového kurzu, kdy jsou jedinci spolu v jednom čase a prostředí, nemusejí mít po skončení kurzu dlouhé trvání, resp. nemusejí se vyskytovat v té samé podobě, v jaké vznikly v průběhu jednotlivých aktivit výukového programu.

Neopomenutelným záměrem intenzivních výukových programů, tzv. interakčních výcviků, je vytvořit takový třídní kolektiv, jehož členové dokážou v různých edukačních situacích aktivním způsobem plnit požadované úkoly, dodržovat třídní pravidla, vzájemně si pomáhat, nacházet pozitivní vztah k třídnímu učitelovi založený na vzájemné důvěře a pomoci a v neposlední řadě být otevření k vzájemnému ovlivňování a názorovému obohacování. Tyto cílové oblasti byly v sociálních skupinách obou dvou tříd prostřednictvím výukového programu naplněny. Z evaluačních výsledků je zřejmé, že v těchto oblastech došlo k posunu na menší statistické hladině významnosti, než u oblastí, jež se týkaly vzájemných sympatií a vztahů mezi žáky navzájem. Důvodem uvedeného výsledku může být skutečnost, že oblasti osobnostního a skupinového rozvoje týkající se např. dodržování třídních pravidel, orientace žáků na úkoly apod. si vyžadují větší osobní angažovanost účastníků kurzu co se jejich rozvoje osobnostních a sociálních stránek osobnosti týče. Mezi časté projevy chování žáků ve věku 15-16 let je dominace, nonkonformita a postoje demonstrující volnost a nezávislost na druhých. Tyto projevy žáků mohou, a to především na začátku výuky, brzdit rozvoj skupinových vztahů a pozitivní vývoj sociálního klimatu školní třídy. Nicméně vlivem

vzájemného působení žáků v rámci výukových aktivit dochází k tomu, že se individuální vlastnosti jedince začínají formovat v souladu se společnými skupinovými cíli. V jakém rozsahu jsou žáci ochotni se angažovat pro rozvoj třídního kolektivu a efektivních podmínek pro plnění společných výukových cílů záleží např. na velikosti skupiny, individuálních vlastnostech žáků, na jejich zkušenostech z předešlých třídních kolektivů, charakteru a délce intenzivního výukového programu apod.

- *Rozprava k výsledkům evaluačního šetření z pohledu metodologie pedagogického výzkumu:*

Pro potřeby evaluace intenzivního výukového programu, tzv. interakčního výcviku, byly použity standardizované dotazníky SO-RA-D a CES. Standardizované formy dotazníků nám umožnily získat údaje, které je možné považovat za validní a reliabilní. Nicméně výsledky nevypovídají o přímé efektivitě výukového programu, ale o tom, jak účastníci vnímají posun v průběhu výuky v oblasti interpersonálních vztahů a sociálního klimatu školní třídy. V tomto momentě je důležité se zamyslet nad tím, jak se dosažené výsledky promítnou do skutečného života školní třídy. Z uvedeného důvodu jsme druhé měření (po skončení výukového programu) realizovali v době, když už žáci měli možnost 3 týdny být pohromadě v přirozených školních podmínkách. Interval 3 týdnů po skončení výukového programu jsme zvolili z toho důvodu, že žáci si už mohli uvědomit přínos interakčního výcviku v rámci běžných školních situací, ale zároveň sociální skupina školní třídy nebyla ještě tolik ovlivněna novými působícími vlivy, které by výsledek evaluace výuky mohly zkreslovat. Nicméně tento časový interval z pohledu stálosti osvojených projevů chování v rámci skupinových vztahů nemusí být dostatečně dlouhý, naopak pravděpodobnost změny v interpersonálních vztazích a sociálním klimatu školní třídy je zřejmá. Z tohoto důvodu se ve stejných třídách pokračovalo s aktivitami, jež přispívaly k rozvoji třídního kolektivu (viz další pasáž pojednávající o aplikaci výsledků z evaluačního šetření interakčního výcviku pro koncipování dalšího-pokračovacího výukového programu, jenž byl určen pro stejnou skupinu žáků).

Získané evaluační výsledky kvantitativní povahy byly obohaceny o další údaje, kterými byly odpovědi na otevřené otázky. Při ověřování dílčí hypotézy 1.1 (vzájemné sympatie) měly žáci v dotazníku SO-RA-D stručně vysvětlit, z jakého důvodu určili k jednotlivým žákům zvolenou hodnotu sympatií (od 1 – velmi sympatický až do 5 - nesympatický). Do záznamového archu žáci uváděli následující výroky:

U zvolené hodnoty 1 - velmi sympatický: *skvělý; vážně kamarád, sranda, smysl pro humor; výborný kámoš; dobrý kamarád, je s ním sranda; je mi nejsympatičtější z celé třídy apod.*

U zvolené hodnoty 2 – sympatický: *je to fajn holka, super kámoška; fajn kluk, sportovec; vycítí povahu člověka, řekne pravdu, usměvavá; pro mě tak trochu bavič; správný kluk, člověk si s ním může popovídat; spolehlivá apod.*

U zvolené hodnoty 3 – ani sympatický ani nesympatický: *neutrální; nemluvná; je splašený, ale jinak ujde; zdá se mi, že je trochu namyšlená; je to docela dobrý kamarád; normální holka; někdy normální, někdy divný; je to náladová holka apod.*

U zvolené hodnoty 4 – spíše nesympatický: *hodně se předvádí, absolutně si s ním nerozumím; moc toho nenamluví, pořád provokuje a chová se divně; nevím, nějak mi nesedí, často se chová vulgárně apod.*

U zvolené hodnoty 5 – nesympatický: *nadává a je vůči druhým hrubý; dělá samé kraviny a snaží se být zajímavý; je jedním ze skupiny žáků, kteří nám kazí kolektiv apod.*

Výroky, které žáci uvedli, považujeme v rámci naší evaluace za dokreslující informace, které jsme podrobněji nevyhodnocovali a nevyvozovali z nich závěry o efektivitě výukového programu. Možnost uvést odůvodnění k zvolenému stupni sympatie ve vztahu ke konkrétnímu spolužákovi nevyužili všichni žáci a výroky, jež byly uvedeny, měly spíše obecnou povahu. I když jsme s výroky v rámci evaluačního šetření systematicky nepracovali, byly pro nás inspirativním podmětem pro diskusi v závěrečných reflexích.

Další otázky, na které žáci odpovídali písemnou či ústní formou, se týkaly průběhu výuky. Např.:

- *Z technik (bloků), které jsem na tomto kurzu absolvoval/a, považuji za nejpřínosnější techniku (blok):*

a) pro vlastní sebepoznání:

b) pro stmelení kolektivu:

(svá tvrzení zdůvodněte)

- *Z technik (bloků), které jsem na tomto kurzu absolvoval(a), se mi nejvíce líbila technika (blok):*

(své tvrzení zdůvodněte)

- *Z technik (bloků), které jsem na tomto kurzu absolvoval(a), se mi nelíbila technika (blok):*

(své tvrzení zdůvodněte)

- *Za zdařilé na tomto kurzu považuji:*

- *Za nezdařilé na tomto kurzu považuji:*

- *Na kurzu bych změnil:*
- *Aj.*

Výše uvedené otázky založené na principu volných odpovědí umožnily získat další informace o charakteru a průběhu výukového programu z pohledu účastníků.

Jsme si vědomi toho, že zvolené standardizované dotazníky SO-RA-D a CES umožňují získat ještě další podrobné informace o povaze mezilidských vztahů ve školní třídě a sociálním klimatu školní třídy, které byly využity v evaluačním šetření. Např. v dotazníku SO-RA-D je možné pracovat s indexy náklonnosti a ovlivnitelnosti. Výsledky z obou dotazníků je možné porovnat s nabízenými normami. Cílem využití standardizovaných metod nebyla podrobná diagnostika sociálních vztahů ve školní třídě a sociálního klimatu školní třídy, ale získat určité spektrum možných informací, jež vypovídají o efektivitě realizovaného výukového programu.

Aplikace výsledků evaluačního šetření na koncipování dalšího-pokračovacího výukového programu pro stejnou skupinu žáků (pro účastníky, kteří absolvovali interakční výcvik)

Obecně platí, že evaluací výukového programu osobnostní a sociální rozvoj žáků nekončí, ale začíná. Na pedagogický proces osobnostního a sociálního rozvoje je důležité pohlížet z pohledu cyklických teorií učení (viz Kolb, 1976; Veres, 1991; Cornwell, Manfredo, 1994; aj.). V oblasti rozvoje osobnosti člověka a rozvoje skupinových vztahů se jedná o stále opakující se proces nového zkoušení a zdokonalování. Po ukončení každého intenzivního výukového programu, tzv. interakčního výcviku, je důležité si položit otázku, jak se školní třídou dále pracovat. Tato otázka se opírá o skutečnost, že skupinové vztahy se v každé sociální skupině vyvíjejí v závislosti na době trvání (od vzniku až k rozpadu-zániku skupiny) a složení skupiny (velikost skupiny, počet chlapců a dívek apod.). Další skutečností je fakt, že výsledky intenzivních pobytových kurzů osobnostního a sociálního rozvoje mohou být ovlivněny tzv. „skleníkovým efektem.“ Znamená to, že na konci kurzu je kvalita interpersonálních vztahů a sociální klima ve skupině v souladu s výsledným očekáváním, jak ze strany pedagogů-lektorů, tak i účastníků, ale po návratu do běžných školních podmínek se začne chování žáků vyznačovat stejnými projevy, jakými se projevovalo před kurzem.

Výsledky evaluací výukových programů v pojetí cyklického vzdělávání mají charakter nejen informací o kvalitě realizované výuky, ale zároveň podnětů pro další práci se školní třídou. Z výsledků námi evaluovaného výukového programu je zřejmé, že cíle, jež jsou uvedeny v naformulovaných hypotézách, byly naplněny dle očekávání. Výsledků na hladině

statistické významnosti α 0,005 a 0,01 se dosáhlo v oblasti vzájemných sympatií a mezilidských vztahů (došlo k pozitivnímu posunu). Na menší hladině statistické významnosti α 0,01 a 0,05 se dosáhlo výsledků v oblastech vzájemného vlivu, orientace žáků na úkoly, zájmu o průběh výuky, klidu a pořádku ve třídě, jasnosti pravidel, učitelovy pomoci žákům (došlo k pozitivnímu posunu). Nabízí se myšlenka, že by další působení na rozvoj skupinových vztahů ve školní třídě mělo být směřováno do oblastí, které v evaluačním šetření vyšly na menší hladině statistické významnosti. Nicméně je důležité si uvědomit, že jednotlivé složky působení na školní třídu nelze od sebe oddělit, z toho vyplývá, že další pokračovací výukový program by měl mít charakter komplexního prohlubování naučených vzorců chování, jež si žáci osvojili v kurzu předešlém. Při koncipování dalšího výukového programu v rámci tříd, jež se zúčastnily intenzivní výuky, tzv. interakčního výcviku, je možné využít podněty ze strany žáků, které zazněly při závěrečných reflexích jako reakce na následující instrukce:

Pokuste se vyjmenovat kladné (prospěšné, silné) vlastnosti vaší třídy.

Pokuste se uvést záporné (nežádoucí, slabé) vlastnosti vaší třídy a nastínit možnosti jejich nápravy.

Sdělte (napište), čím si myslíte, že můžete být pro svoji třídu užiteční, co můžete kolektivu nabídnout.

Aj.

Na základě evaluačního šetření a názorů žáků ze závěrečných diskusí jsme došli k názoru, že další pedagogické působení v oblasti rozvoje interpersonálních vztahů a ovlivňování sociálního klimatu školní třídy se bude uskutečňovat na principu pravidelných setkání v rámci třídnických hodin. Záměrem uvedených setkání bude transfer naučených projevů chování žáků v interakčním výcviku do běžného prostředí školy, posilování kladných interpersonálních vztahů ve školní třídě, pozitivní ovlivňování sociálního klimatu školní třídy a v neposlední řadě řešení aktuálních problémů vyplývajících z běžných školních situací.

Postup evaluace pravidelných třídnických hodin, koncipovaných po realizaci interakčního výcviku, se zaměřením na rozvoj interpersonálních vztahů ve školní třídě a ovlivňování sociálního klimatu školní třídy

Popis evaluovaného programu:

Základní charakteristika:

Výukový program je zaměřený na rozvoj interpersonálních vztahů ve školní třídě a ovlivňování sociálního klimatu školní třídy odborné střední školy. Je určen třídním kolektivům prvních ročníků, které absolvovaly na začátku školního roku intenzivní výukový kurz, označovaný jako interakční výcvik. Výukový program má charakter pravidelných třídnických setkání, jejichž edukačním záměrem je posilování kladných interpersonálních vztahů ve školní třídě, pozitivní ovlivňování sociálního klimatu školní třídy a v neposlední řadě řešení aktuálních problémů vyplývajících z běžných školních situací.

Témata výukového programu:

- Interpersonální vztahy (z hlediska sympatičnosti [tendence žáků k vzájemnému styku], vliv žáků [do jaké míry se žáci řídí názory druhých]).
- Sociální klima školní třídy (angažovanost žáka [zaujetí žáka školní prací], vztahy mezi žáky ve třídě, učitelova pomoc a podpora, orientace žáků na úkoly, pořádek a organizovanost, jasnost pravidel).

Cíle výukového programu:

Cíle výukového programu se vztahují k tématům výukového programu a mají charakter rozvoje osobnostně sociálních předpokladů žáků ve vztahu k utváření pozitivních sociálních interakcí mezi žáky navzájem:

- Žák si uvědomí postoje, zájmy a individuální vlastnosti druhých.
- Žák si vytvoří pozitivní vztah vůči ostatním, jenž je založený na vzájemném respektu a respektu vzájemných individuálně osobnostních vlastností.
- Žák dokáže respektovat názory, postoje druhých a zaujímat k nim vlastní stanovisko.
- Žák využívá v komunikaci s druhými zásady efektivní komunikace směřující k nalezení společného konsenzu.
- Žák si uvědomuje svůj díl zodpovědnosti při plnění společných skupinových úkolů.
- Žák aktivně zaujímá roli ve skupině, jež vede k efektivnímu plnění skupinových úkolů.

- Žák si zvnitřní zodpovědnost za výsledky v učení v rámci společného vzdělávání ve školní třídě.
- Žák prostřednictvím svého chování dokáže naplňovat skupinová pravidla, zaujímat k nim konstruktivní postoj.
- Žák předchází interpersonálním konfliktům ve třídním kolektivu a v případě jejich výskytu je aktivně a konstruktivně řeší.
- Aj.

Celkové pojetí a průběh výukového programu (organizační formy a metody):

Charakteristika výukového programu z hlediska časové a prostorové organizace:

Výukový program má charakter pravidelných třídnických hodin, jež jsou realizovány v rozsahu 30 vyučovacích hodin. Výuka (třídnické hodiny) se uskutečnila ve dnech:

- pro třídu KH1: 3. 11. 2008; 10. 11. 2008; 24. 11. 2008; 8. 12. 2008; 15. 12. 2008; 5. 1. 2009; 19. 1. 2009; 2. 2. 2009; 16. 2. 2009; 2. 3. 2009; 30. 3. 2009; 6. 4. 2009; 27. 4. 2009; 4. 5. 2009;
- pro třídu PM1: 6. 11. 2008; 20. 11. 2008; 27. 11. 2008; 11. 12. 2008; 18. 12. 2008; 8. 1. 2009; 22. 1. 2009; 5. 2. 2009; 19. 2. 2009; 5. 3. 2009; 19. 3. 2009; 2. 3. 2009; 8. 4. 2009; 30. 4. 2009; 7. 5. 2009;

Charakteristika výukového programu z hlediska řízení učební činnosti žáků:

Výukový program je realizován prostřednictvím následujících organizačních forem výuky:

- Skupinově-kooperativní výuka (základní organizační forma výukového programu).
- Individualizovaná výuka (využívána v technikách-aktivitách s akcentem na samostatnou práci žáků).
- Individuální výuka (využívána v individuální konzultaci a procvičování osobnostně-sociálních dovedností).

Charakteristika výukového programu z pohledu využívaných technik.

- V úvodní fázi výuky jsou využívány: techniky uvolňovací a zahřívací.
- Ve fázi nábívkou osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k rozvoji interpersonálních vztahů ve skupině jsou využívány: techniky zaměřené na rozvoj osobnostních předpokladů, techniky zaměřené na rozvoj sociálních předpokladů, techniky zaměřené na rozvoj morálně-existenčních předpokladů, techniky zaměřené

na „hraní rolí,“ techniky zaměřené na způsoby řešení skupinových úkolů, techniky zaměřené na skupinové prožitky a způsoby řešení náročných situací.

- V závěrečné fázi výuky jsou využívány: techniky zaměřené na reflexi prožitků a nově získaných zkušeností, techniky zaměřené na přenos (transfer) nově získaných zkušeností do běžných sociálních situací školní třídy.

Poznámka: Podrobná charakteristika celého výukového programu je uvedena v příloze č. 12.

Základní charakteristika evaluačního projektu

Evaluační projekt je založený na modelu „jedna skupina, dvě měření.“ Tento model lze vyjádřit schématem:

Výuková skupina: M1 (měření, „pretest“) ⇒ I (intervence, tj. realizace programu) ⇒ M2 (měření, „posttest“).

Poznámka: Podrobnější informace o výše uvedeném modelu jsou uvedeny v podkapitole: 3.1.

Záměrem evaluačního projektu je zjistit, zda došlo prostřednictvím výukového programu k statisticky významným posunům interpersonálních vztahů v sociální skupině školní třídy.

První evaluační měření (na začátku realizace třídnických hodin) bylo zároveň druhým evaluačním měřením (na konci výukového programu) předešlého výukového programu, tzn. interakčního výcviku.

Metodologický postup evaluačního projektu:

Formulace výzkumného problému:

Dojde prostřednictvím výukového programu (pravidelných třídnických hodin se zaměřením na OSR*) k statisticky významným posunům v interpersonálních vztazích ve školní třídě a v sociálním klimatu školní třídy?

Poznámka: *OSR – osobnostní a sociální rozvoj

Analýza proměnných z hlediska jejich závislosti:

Nezávislé proměnné (proměnné, které jsou příčinou změny):

- výukový program (zvolené organizační formy a metody-techniky)

Závislé proměnné (proměnné, jejíž hodnoty se mění vlivem nezávislé proměnné):

- statisticky významné posuny interpersonálních vztahů ve školní třídě a sociálního klimatu školní třídy

Vysvětlení klíčových pojmů, jež se vztahují k závislé proměnné:

Interpersonální vztahy: vzájemné, aktivní působení jedinců v sociální skupině, tzn. jeden jedinec svým jednáním vyvolává změnu v druhém jedinci.¹¹

Sociální klima školní třídy: termínem sociální klima školní třídy se označují: „jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několika měsících či let. Jejich tvůrci jsou: žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále soubor učitelů vyučujících ve třídě a konečně učitelé jako jednotlivci.“¹²

Závislé intervenující proměnné (Jedná se o proměnné, jež nejsou zvoleným nástrojem ovlivňování proměnných nezávislých. Nicméně vlivem různých okolností mohou mít vliv na nezávislé proměnné, tzn. mohou ovlivnit výsledek výukového programu.):

- individuální vlastnosti osobnosti žáka (dynamické vlastnosti, charakterově-postojové vlastnosti, seberegulační vlastnosti apod.);
- projektování životních zkušeností získaných v předešlých sociálních skupinách do nově vznikajících interpersonálních vztahů školní třídy;
- další vlivy spojené s běžnou školní výukou;
- aj.

Formulace hypotéz:

Hypotéza hlavní:

Hypotéza 1: V sociální skupině školní třídy dojde prostřednictvím výukového programu (pravidelných třídnických hodin se zaměřením na OSR) k statisticky významnému posunu interpersonálních vztahů.

Hypotézy dílčí:

Hypotéza 1.1: V sociální skupině školní třídy dojde prostřednictvím výukového programu (pravidelných třídnických hodin se zaměřením na OSR) k statisticky významnému posunu vzájemných sympatií žáků (tendence žáků k vzájemnému styku).

Hypotéza 1.2: V sociální skupině školní třídy dojde prostřednictvím výukového programu (pravidelných třídnických hodin se zaměřením na OSR) k statisticky významnému posunu vzájemného vlivu žáků (do jaké míry se žáci řídí názory druhých).

Hypotéza hlavní:

Hypotéza 2: V sociální skupině školní třídy dojde prostřednictvím výukového programu (pravidelných třídnických hodin se zaměřením na OSR) k statisticky významnému posunu sociálního klimatu školní třídy.

Hypotézy dílčí:

Hypotéza 2.1: V sociální skupině školní třídy dojde prostřednictvím výukového programu (pravidelných třídnických hodin se zaměřením na OSR) k statisticky významnému posunu učitelovy pomoci žákům.

Hypotéza 2.2: V sociální skupině školní třídy dojde prostřednictvím výukového programu (pravidelných třídnických hodin se zaměřením na OSR) k statisticky významnému posunu orientace žáků na úkoly.

Hypotéza 2.3: V sociální skupině školní třídy dojde prostřednictvím výukového programu (pravidelných třídnických hodin se zaměřením na OSR) k statisticky významnému posunu vztahů mezi žáky ve třídě.

Hypotéza 2.4: V sociální skupině školní třídy dojde prostřednictvím výukového programu (pravidelných třídnických hodin se zaměřením na OSR) k statisticky významnému posunu zájmu žáků o průběh výuky.

Hypotéza 2.5: V sociální skupině školní třídy dojde prostřednictvím výukového programu (pravidelných třídnických hodin se zaměřením na OSR) k statisticky významnému posunu klidu a pořádku ve třídě.

Hypotéza 2.6: V sociální skupině školní třídy dojde prostřednictvím výukového programu (pravidelných třídnických hodin se zaměřením na OSR) k statisticky významnému posunu jasnosti pravidel.

Popis evaluační metody

Při evaluaci výukového programu (pravidelných třídnických hodin se zaměřením na OSR) bylo použito stejných evaluačních metod jako při ověřování efektivity interakčního výcviku (viz předešlý evaluační projekt).

Postup při zadávání evaluační metody

Evaluační metody (dotazníky) byly účastníkům zadány na začátku a na konci výukového programu. První zadávání dotazníků (první měření) se uskutečnilo na první třídnické hodině a jednalo se zároveň o druhé zadávání dotazníků (druhé měření) v rámci evaluace realizovaného interakčního výcviku.

Druhé zadávání dotazníků (na konci výuky) se uskutečnilo při posledním setkání v rámci pravidelných třídnických hodin se zaměřením na OSR.

Popis výzkumného souboru

Výzkumný soubor je tvořen žáky prvních ročníků střední odborné školy, kteří absolvovali na začátku školního roku interakční výcvik (viz předešlý evaluační projekt). Základní popis výzkumného souboru (žáků) je charakterizován v následující tabulce:

<i>Složení a počet žáků v jednotlivých třídách</i>			
Třída:	Počet dívek:	Počet chlapců:	Celkový počet žáků ve třídě:
KH1	0	27	27
PM1	18	12	28
Součet žáků:	18	39	60

Uvedený soubor žáků je shodný se souborem žáků, který je uveden v předešlém evaluačním projektu. Tzn., že se jedná o stejné žáky, kteří absolvovali interakční výcvik a zároveň absolvovali tento výukový program (pravidelné třídnické hodiny zaměřené na OSR).

Poznámka: 44 žáků absolvovalo výukový program v plném rozsahu, 8 žáků vynechalo jedno třídnické setkání, 5 žáků vynechalo dvě třídnická setkání, 3 žáci vynechali tři třídnická setkání.

Charakteristika statistických metod:

V evaluačním projektu byly využity stejné statistické postupy, které byly využity v evaluaci interakčního výcviku (viz předešlý evaluační projekt).

Verifikace hypotéz evaluačního šetření:

Výsledky evaluačního šetření:

Statisticky významné rozdíly hodnot mezi 1. měřením (vstupním [zároveň výstupním měřením evaluace interakčního výcviku]) a 2. měřením (výstupním) evaluačního šetření výukového programu (třídnických hodin zaměřených na OSR) vztahujících se k dílčím hypotézám <u>hlavní hypotézy 1</u> (Statisticky významné rozdíly hodnot získaných dotazníkem SO-RA-D)				
<i>Výsledky vztahující se k dílčí hypotéze H1.1 evaluačního šetření (problematika vzájemných sympatií žáků) [tendence žáků k vzájemnému styku])</i>				
Třída: KH1 (Sympatie žáků)				
1. měření (před zahájením výuky) Arit. průměr	2. měření (po skončení výuky) Arit. průměr	Testová hodnota t	Rozdíl Ne: 0 ; Ano: 1	Hladina významnosti
2,674	2,728	1,691	0	
Třída: PM1 (Sympatie žáků)				
1. měření (před zahájením výuky) Arit. průměr	2. měření (po skončení výuky) Arit. průměr	Testová hodnota t	Rozdíl Ne: 0 ; Ano: 1	Hladina významnosti
2,367	2,413	1,062	0	
<i>Výsledky vztahující se k dílčí hypotéze H1.2 evaluačního šetření (problematika vzájemného vlivu žáků [do jaké míry se žáci řídí názory druhých])</i>				
Třída: KH1 (Vliv žáků)				
1. měření (před zahájením výuky) Arit. průměr	2. měření (po skončení výuky) Arit. průměr	Testová hodnota t	Rozdíl Ne: 0 ; Ano: 1	Hladina významnosti
3,224	3,196	1,136	0	
Třída: PM1 (Vliv žáků)				
1. měření (před zahájením výuky) Arit. průměr	2. měření (po skončení výuky) Arit. průměr	Testová hodnota t	Rozdíl Ne: 0 ; Ano: 1	Hladina významnosti
2,732	2,856	0,899	0	
Vysvětlivky		Hladina významnosti		
Žlutě zbarvená pole:		α 0,05	+	
projevil se významný rozdíl		α 0,01	++	
Zeleně zbarvená pole:		α 0,005	+++	
neprojevil se významný rozdíl		α 0,001 a vyšší	++++	

Statisticky významné rozdíly hodnot mezi 1. měřením (vstupním [zároveň výstupním měřením evaluace interakčního výcviku]) a 2. měřením (výstupním) evaluačního šetření výukového programu (třídnických hodin zaměřených na OSR) vztahujících se k dílčím hypotézám hlavní hypotézy 2 (Statistická významnost rozdílů hodnot získaných dotazníkem CES)

Výsledky vztahující se k dílčí hypotéze H2.1 evaluačního šetření (učitelova pomoc žákům)

Třída: KH1 (Učitelova pomoc žákům)

1. měření (před zahájením výuky) Arit. průměr	2. měření (po skončení výuky) Arit. průměr	Testová hodnota t	Rozdíl Ne: <u>0</u> ; Ano: <u>1</u>	Hladina významnosti
11,148	11,222	0,2543	0	

Třída: PM1 (Učitelova pomoc žákům)

1. měření (před zahájením výuky) Arit. průměr	2. měření (po skončení výuky) Arit. průměr	Testová hodnota t	Rozdíl Ne: <u>0</u> ; Ano: <u>1</u>	Hladina významnosti
9,714	9,857	0,405	0	

Výsledky vztahující se k dílčí hypotéze H2.2 evaluačního šetření (orientace žáků na úkoly)

Třída: KH1 (Orientace žáků na úkoly)

1. měření (před zahájením výuky) Arit. průměr	2. měření (po skončení výuky) Arit. průměr	Testová hodnota t	Rozdíl Ne: <u>0</u> ; Ano: <u>1</u>	Hladina významnosti
8,704	8,259	1,469	0	

Třída: PM1 (Orientace žáků na úkoly)

1. měření (před zahájením výuky) Arit. průměr	2. měření (po skončení výuky) Arit. průměr	Testová hodnota t	Rozdíl Ne: <u>0</u> ; Ano: <u>1</u>	Hladina významnosti
7,714	9,036	2,083	1	+

Výsledky vztahující se k dílčí hypotéze H2.3 evaluačního šetření (vztahy mezi žáky ve třídě)

Třída: KH1 (Vztahy mezi žáky ve třídě)

1. měření (před zahájením výuky) Arit. průměr	2. měření (po skončení výuky) Arit. průměr	Testová hodnota t	Rozdíl Ne: <u>0</u> ; Ano: <u>1</u>	Hladina významnosti
9,556	9,333	0,885	0	

Třída: PM1 (Vztahy mezi žáky ve třídě)

1. měření (před zahájením výuky) Arit. průměr	2. měření (po skončení výuky) Arit. průměr	Testová hodnota t	Rozdíl Ne: <u>0</u> ; Ano: <u>1</u>	Hladina významnosti
9,179	8,5	1,351	0	

Výsledky vztahující se k dílčí hypotéze H2.4 evaluačního šetření (zájem o průběh výuky)				
Třída: KH1 (Zájem o průběh výuky)				
1. měření (před zahájením výuky) Arit. průměr	2. měření (po skončení výuky) Arit. průměr	Testová hodnota t	Rozdíl Ne: <u>0</u> ; Ano: <u>1</u>	Hladina významnosti
7,889	7,407	1,308	0	
Třída: PM1 (Zájem o průběh výuky)				
1. měření (před zahájením výuky) Arit. průměr	2. měření (po skončení výuky) Arit. průměr	Testová hodnota t	Rozdíl Ne: <u>0</u> ; Ano: <u>1</u>	Hladina významnosti
8,679	9,75	2,093	1	+
Výsledky vztahující se k dílčí hypotéze H2.5 evaluačního šetření (klid a pořádek ve třídě)				
Třída: KH1 (Klid a pořádek ve třídě)				
1. měření (před zahájením výuky) Arit. průměr	2. měření (po skončení výuky) Arit. průměr	Testová hodnota t	Rozdíl Ne: <u>0</u> ; Ano: <u>1</u>	Hladina významnosti
5,444	6,370	2,307	1	+
Třída: PM1 (Klid a pořádek ve třídě)				
1. měření (před zahájením výuky) Arit. průměr	2. měření (po skončení výuky) Arit. průměr	Testová hodnota t	Rozdíl Ne: <u>0</u> ; Ano: <u>1</u>	Hladina významnosti
6,036	6,071	0,106	0	
Výsledky vztahující se k dílčí hypotéze H2.6 evaluačního šetření (jasnost pravidel)				
Třída: KH1 (Jasnost pravidel)				
1. měření (před zahájením výuky) Arit. průměr	2. měření (po skončení výuky) Arit. průměr	Testová hodnota t	Rozdíl Ne: <u>0</u> ; Ano: <u>1</u>	Hladina významnosti
7	7,556	2,747	1	+
Třída: PM1 (Jasnot pravidel)				
1. měření (před zahájením výuky) Arit. průměr	2. měření (po skončení výuky) Arit. průměr	Testová hodnota t	Rozdíl Ne: <u>0</u> ; Ano: <u>1</u>	Hladina významnosti
8,071	7,929	0,465	0	
Sociální klima školní třídy-celkově				
Třída: KH1 (Sociální klima školní třídy celkově)				
1. měření (před zahájením výuky) Arit. průměr	2. měření (po skončení výuky) Arit. průměr	Testová hodnota t	Rozdíl Ne: <u>0</u> ; Ano: <u>1</u>	Hladina významnosti
49,667	50,148	0,594	0	

<i>Třída: PM1 (Sociální klima školní třídy-celkově)</i>				
1. měření (před zahájením výuky) Arit. průměr	2. měření (po skončení výuky) Arit. průměr	Testová hodnota t	Rozdíl Ne: <u>0</u> ; Ano: <u>1</u>	Hladina významnosti
49,392	51,143	1,622	0	
Vysvětlivky		Hladina významnosti		
Žlutě zbarvená pole:		α 0,05	+	
projevil se významný rozdíl		α 0,01	++	
Zeleně zbarvená pole:		α 0,005	+++	
neprojevil se významný rozdíl		α 0,001 a vyšší	++++	

Poznámka: Výsledky evaluačního šetření byly zpracovány za použití základních funkcí programu MS Excel.

Verifikace (potvrzení či zamítnutí) hlavní hypotézy H1:

Znění hypotézy: V sociální skupině školní třídy dojde prostřednictvím výukového programu (pravidelných třídnických hodin se zaměřením na OSR) k statisticky významnému posunu interpersonálních vztahů.

Poznámka: Tato hypotéza bude ověřena prostřednictvím dílčích hypotéz, jež se k uvedené hlavní hypotéze vztahují. Na hlavní hypotézu bude zodpovězeno v závěru evaluačního šetření.

Verifikace (potvrzení či zamítnutí) dílčí hypotézy H1.1:

Znění hypotézy: V sociální skupině školní třídy dojde prostřednictvím výukového programu (pravidelných třídnických hodin se zaměřením na OSR) k statisticky významnému posunu vzájemných sympatií žáků (tendence žáků k vzájemnému styku).

Závěr:

Dílčí hypotéza H1.1 se ve vztahu k třídě KH1 **nepotvrdila.**

Dílčí hypotéza H1.1 se ve vztahu k třídě PM1 **nepotvrdila.**

Z tohoto důvodu můžeme dílčí hypotézu H1.1 evaluačního šetření zamítnout.

Verifikace (potvrzení či zamítnutí) dílčí hypotézy H1.2:

Znění hypotézy: V sociální skupině školní třídy dojde prostřednictvím výukového programu (pravidelných třídnických hodin se zaměřením na OSR) k statisticky významnému posunu vzájemného vlivu žáků (do jaké míry se žáci řídí názory druhých).

Závěr:

Dílčí hypotéza H1.2 se ve vztahu k třídě KH1 **nepotvrdila**.

Dílčí hypotéza H1.2 se ve vztahu k třídě PM1 **nepotvrdila**.

Z tohoto důvodu můžeme dílčí hypotézu H1.2 evaluačního šetření zamítnout.

Verifikace (potvrzení či zamítnutí) hlavní hypotézy H2:

Znění hypotézy: V sociální skupině školní třídy dojde prostřednictvím výukového programu (pravidelných třídnických hodin se zaměřením na OSR) k statisticky významnému posunu sociálního klimatu školní třídy.

Poznámka: Tato hypotéza bude ověřena prostřednictvím dílčích hypotéz, jež se k uvedené hlavní hypotéze vztahují. Na hlavní hypotézu bude zodpovězeno v závěru evaluačního šetření.

Verifikace (potvrzení či zamítnutí) dílčí hypotézy H2.1:

Znění hypotézy: V sociální skupině školní třídy dojde prostřednictvím výukového programu (pravidelných třídnických hodin se zaměřením na OSR) k statisticky významnému posunu učitelovy pomoci žákům.

Závěr:

Dílčí hypotéza H2.1 se ve vztahu k třídě KH1 **nepotvrdila**.

Dílčí hypotéza H2.1 se ve vztahu k třídě PM1 **nepotvrdila**.

Z tohoto důvodu můžeme dílčí hypotézu H2.1 evaluačního šetření zamítnout.

Verifikace (potvrzení či zamítnutí) dílčí hypotézy H2.2:

Znění hypotézy: V sociální skupině školní třídy dojde prostřednictvím výukového programu (pravidelných třídnických hodin se zaměřením na OSR) k statisticky významnému posunu orientace žáků na úkoly.

Závěr:

Dílčí hypotéza H2.2 se ve vztahu k třídě KH1 **nepotvrdila**.

Dílčí hypotéza H2.2 se ve vztahu k třídě PM1 **potvrdila** na hladině statistické významnosti $\alpha 0,05$ (došlo k pozitivnímu posunu).

Z tohoto důvodu nemůžeme dílčí hypotézu H2.2 evaluačního šetření zamítnout, ale ani potvrdit.

Verifikace (potvrzení či zamítnutí) dílčí hypotézy H2.3:

Znění hypotézy: V sociální skupině školní třídy dojde prostřednictvím výukového programu (pravidelných třídnických hodin se zaměřením na OSR) k statisticky významnému posunu vztahů mezi žáky ve třídě.

Závěr:

Dílčí hypotéza H2.3 se ve vztahu k třídě KH1 **nepotvrdila.**

Dílčí hypotéza H2.3 se ve vztahu k třídě PM1 **nepotvrdila.**

Z tohoto důvodu můžeme dílčí hypotézu H2.3 evaluačního šetření zamítnout.

Verifikace (potvrzení či zamítnutí) dílčí hypotézy H2.4:

Znění hypotézy: V sociální skupině školní třídy dojde prostřednictvím výukového programu (pravidelných třídnických hodin se zaměřením na OSR) k statisticky významnému posunu zájmu žáků o průběh výuky.

Závěr:

Dílčí hypotéza H2.4 se ve vztahu k třídě KH1 **nepotvrdila.**

Dílčí hypotéza H2.4 se ve vztahu k třídě PM1 **potvrdila** na hladině statistické významnosti $\alpha 0,05$ (došlo k pozitivnímu posunu).

Z tohoto důvodu nemůžeme dílčí hypotézu H2.4 evaluačního šetření zamítnout, ale ani potvrdit.

Verifikace (potvrzení či zamítnutí) dílčí hypotézy H2.5:

Znění hypotézy: V sociální skupině školní třídy dojde prostřednictvím výukového programu (pravidelných třídnických hodin se zaměřením na OSR) k statisticky významnému posunu klidu a pořádku ve třídě.

Závěr:

Dílčí hypotéza H2.5 se ve vztahu k třídě KH1 **potvrdila** na hladině statistické významnosti $\alpha 0,05$ (došlo k pozitivnímu posunu).

Dílčí hypotéza H2.5 se ve vztahu k třídě PM1 **nepotvrdila.**

Z tohoto důvodu nemůžeme dílčí hypotézu H2.5 evaluačního šetření zamítnout, ale ani potvrdit.

Verifikace (potvrzení či zamítnutí) dílčí hypotézy H2.6:

Znění hypotézy: V sociální skupině školní třídy dojde prostřednictvím výukového programu (pravidelných třídnických hodin se zaměřením na OSR) k statisticky významnému posunu jasnosti pravidel.

Závěr:

Dílčí hypotéza H2.6 se ve vztahu k třídě KH1 **potvrdila** na hladině statistické významnosti $\alpha 0,05$ (došlo k pozitivnímu posunu).

Dílčí hypotéza H2.6 se ve vztahu k třídě PM1 **nepotvrdila**.

Z tohoto důvodu nemůžeme dílčí hypotézu H2.6 evaluačního šetření potvrdit, ale ani zamítnout.

Závěr – potvrzení či zamítnutí hlavních hypotéz a odpověď na výzkumný problém evaluačního šetření

Znění hlavní hypotézy H1:

V sociální skupině školní třídy dojde prostřednictvím výukového programu (pravidelných třídnických hodin se zaměřením na OSR) k statisticky významnému posunu interpersonálních vztahů.

Závěr – potvrzení či zamítnutí hlavní hypotézy H1:

Hlavní hypotéza H1 se **nepotvrdila** v následujících oblastech interpersonálních vztahů v sociální skupině školní třídy:

- v oblasti vzájemných sympatií žáků v rámci tříd KH1 a PM1
- v oblasti vzájemného vlivu žáků v rámci tříd KH1 a PM1

Z výše uvedeného důvodu můžeme hlavní hypotézu H1 zamítnout.

Znění hlavní hypotézy H2:

V sociální skupině školní třídy dojde prostřednictvím výukového programu (pravidelných třídnických hodin se zaměřením na OSR) k statisticky významnému posunu sociálního klimatu školní třídy.

Závěr – potvrzení či zamítnutí hlavní hypotézy H2:

Hlavní hypotéza H2 se **potvrdila** v následujících oblastech sociálního klimatu školní třídy (došlo k pozitivnímu posunu):

- v oblasti orientace žáků na úkoly, a to v rámci třídy PM1 na **hladině statistické významnosti $\alpha 0,05$** ;

- v oblasti zájmu o průběh výuky, a to v rámci třídy PM1 na **hladině statistické významnosti $\alpha 0,05$** ;
- v oblasti klidu a pořádku ve třídě, a to v rámci třídy KH1 na **hladině statistické významnosti $\alpha 0,05$** ;
- v oblasti jasnosti pravidel, a to v rámci třídy KH1 na **hladině statistické významnosti $\alpha 0,05$** .

Hlavní hypotéza H2 se **nepotvrdila** v následujících oblastech sociálního klimatu školní třídy:

- v oblasti učitelova pomoci žákům, a to v rámci tříd KH1 a PM1;
- v oblasti orientace žáků na úkoly, a to v rámci třídy KH1;
- v oblasti vztahů mezi žáky ve třídě, a to v rámci tříd KH1 a PM1;
- v oblasti zájmu o průběh výuky, a to v rámci třídy KH1;
- v oblasti klidu a pořádku ve třídě, a to v rámci třídy PM1;
- v oblasti jasnosti pravidel, a to v rámci třídy PM1.

Z výše uvedeného důvodu nemůžeme hlavní hypotézu H2 zamítnout, ale ani potvrdit.

Znění formulace výzkumného problému:

Dojde prostřednictvím výukového programu (pravidelných třídnických hodin se zaměřením na OSR*) k statisticky významným posunům v interpersonálních vztazích ve školní třídě a v sociálním klimatu školní třídy?

Závěr - odpověď na otázku výzkumného problému evaluačního šetření:

Na základě výsledků evaluačního šetření můžeme konstatovat, že ve třídě KH1 došlo v oblasti sociálního klimatu školní třídy k statisticky významnému-pozitivnímu posunu klidu a pořádku ve třídě a jasnosti pravidel.

Na základě výsledků evaluačního šetření můžeme konstatovat, že ve třídě PM1 došlo v oblasti sociálního klimatu školní třídy k statisticky významnému-pozitivnímu posunu orientace žáků na úkoly a zájmu o průběh výuky.

Na základě výsledků evaluačního šetření můžeme konstatovat, že ve třídě KH1 nedošlo k statisticky významnému posunu interpersonálních vztahů. V oblasti sociálního klimatu školní třídy nedošlo k statisticky významnému posunu učitelovy pomoci žákům, orientaci žáků na úkoly, vztahů mezi žáky ve třídě a zájmu o průběh výuky.

Na základě výsledků evaluačního šetření můžeme konstatovat, že ve třídě PM1 nedošlo k statisticky významnému posunu interpersonálních vztahů. V oblasti sociálního

klimatu školní třídy nedošlo k statisticky významnému posunu učitelovy pomoci žákům, vztahů mezi žáky, klidu a pořádku ve třídě a jasnosti pravidel.

Rozprava k výsledkům evaluačního šetření

- *Rozprava k výsledkům evaluačního šetření z pohledu teorie a metodických postupů v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje:*

Evaluační výukový program, jenž byl uskutečňován formou pravidelných třídnických hodin zaměřených na rozvoj interpersonálních vztahů ve školní třídě a ovlivňování sociálního klimatu školní třídy, byl z pohledu výsledků evaluačního šetření úspěšný jen v některých oblastech. V oblasti interpersonálních vztahů, tzn. v oblasti vzájemných sympatií žáků a vzájemného vlivu žáků, nedošlo ani u jedné třídy ke statisticky významnému posunu. Důvodem mohou být omezené možnosti využívání prožitkově situovaných technik v rámci dvouhodinových třídnických setkání. Oproti interakčnímu výcviku, ve kterých se užívá mimo jiné pestrá škála venkovních-outdoorových aktivit, jsou pravidelná setkávání směřována na méně dynamické aktivity, v nichž převládá mluvené slovo nebo písemný projev. V těchto aktivitách mnohdy není dostatečný emoční potenciál, jenž by výrazným způsobem ovlivňoval emoční postoje žáků v rovině vzájemných sympatií/antipatií. Výsledky evaluačního šetření vypovídají o tom, že sice nedošlo v oblasti vzájemných sympatií žáků k posunu, zároveň ale v této oblasti nedošlo ke staticky významnému posunu ve smyslu zhoršení. Jedním z hlavních záměrů pravidelných třídnických hodin zaměřených na osobnostní a sociální rozvoj bylo vytvořit podmínky pro optimální přenos osvojených vzorců skupinového chování v interakčním výcviku do běžných školních situací. Obecně je zastáván názor, že když se po intenzivním úvodním „stmelovacím“ kurzu s třídním kolektivem dále nepracuje, nemusí dojít k plnohodnotnému využití dosažených výsledků z úvodního kurzu v běžných projevech žáků. Dokonce hrozí riziko, že skupinové vztahy se po návratu z pobytového kurzu natolik naruší, že mezilidské vztahy ve třídě jsou po určité době daleko horší než u tříd, které úvodním „stmelovacím“ kurzem neprošly. Příčinou tohoto stavu je skutečnost, že ve třídách, v nichž byl intenzivním způsobem prostřednictvím prožitkových aktivit podněcován rozvoj mezilidských vztahů, dochází k rychlému navození vzájemných interakcí pod vlivem skupinové-emoční „euforie“. Tento stav se většinou po příchodu do běžných školních podmínek změní na realističtější vnímání jednotlivých spolužáků a celého třídního kolektivu, které může být zároveň doprovázeno zklamáním z nenaplněných původních očekávání. Tato změna vede často k tomu, že se žáci začnou chovat k druhým daleko kritičtěji a inklinovat k úzké skupině spolužáků. Ve třídách, jež

neabsolvovaly úvodní seznamovací kurz, je na začátku formování třídního kolektivu vývoj mezilidských vztahů většinou pomalejší se znaky vzájemného odstupu a formalismu, ale na druhé straně bez projevu náhlých změn v sociálně-vztahové dimenzi sympatie/antipatie. Z toho vyplývá, že seznamovací kurzy, tzv. interakční výcviky, mají pro vývoj pozitivních vztahů v nově formující se třídě nezastupitelný význam. Nicméně nezbytným předpokladem pro naplňování jejich dlouhodobějšího přínosu pro rozvoj pozitivních mezilidských vztahů v třídním kolektivu je další systematické působení na skupinovou dynamiku školní třídy.

Evaluační výsledky vypovídají o tom, že v oblasti sociálního klimatu školní třídy bylo prostřednictvím pravidelných třídnických setkání dosaženo statisticky významnému posunu v orientaci žáků na úkoly, zájmu o průběh výuky, klidu a pořádku ve třídě a jasnosti pravidel. K posunům nedošlo v obou dvou třídách stejně. Rozdílnost ve vývoji sociálního klimatu školní třídy mohlo být do určité míry zapříčiněno nezávislými činiteli ovlivňujícími stav a vývoj třídy. Ve třídě KH1 došlo k posunu v jasnosti pravidel a klidu a pořádku ve třídě. Jedná se ryze o chlapeckou třídu se sportovním zaměřením na kopanou/hokej. **V. Hrabal**¹³ uvádí, že v chlapeckých třídách nedochází k hlubší interiorizaci školních norem a dochází u nich k častým prohřeškům vůči pravidlům. Tato skutečnost byla brána v potaz při koncipování obsahu třídnických hodin a z tohoto důvodu byly do programu zařazovány aktivity, které podněcovaly žáky k sebereflektivní analýze jejich chování vůči třídním pravidlům. Posun pravidel a klidu a pořádku ve třídě mohl být ovlivněn také skutečností, že ve sportovní přípravě, jež je realizována v rámci povinného školního vzdělávání, je kladen větší důraz na disciplínu a dodržování tréninkové kázně.

Ve třídě PH1 došlo k statisticky významnému posunu v orientaci žáků na úkoly a zájmu o průběh výuky. Jedná se koedukovanou třídu s větším zastoupením dívek. Obecně je zastáván názor, že dívky jsou v pracovních povinnostech ukázněnější, což se projevuje v lepším prospěchu a v jejich angažovanosti ve výuce. Můžeme říci, že tento třídní kolektiv byl celkově studijně orientován. Součástí pravidelných setkávání byly diskuse o vztahů žáků k jednotlivým předmětům, možnosti dalšího studia a příčinách neprospěchu.

U ostatních proměnných sociálního klimatu školní třídy nedošlo k statisticky významnému posunu ve směru pozitivnímu, ale ani nepozitivnímu od doby konání interakčního výcviku.

Na výsledky evaluačního šetření je důležité pohlížet rovněž jako na informace, které jsou podnětem pro koncipování dalších aktivit a dlouhodobých výukových programů směřujících k rozvoji interpersonálních vztahů v třídním kolektivu a optimálnímu sociálnímu klimatu školní třídy.

- *Rozprava k výsledkům evaluačního šetření z pohledu metodologie pedagogického výzkumu:*

Evaluační šetření výukového programu (třídnických hodin se zaměřením na OSR) bylo realizováno za pomoci stejných metod jako předešlá evaluace intenzivního výukového kurzu, tzn. interakčního výcviku. Při opakovaném využívání stejných evaluačních metod může nastat situace, že žáci v dotaznících uvádějí, automatiky či podvědomě, stejné hodnoty, které uváděli v předchozím zadávání. Tato skutečnost mohla mít vliv na to, že evaluační šetření nevykázalo statisticky významný posun v hodnotách některých zkoumaných oblastí naměřených před a po realizaci výukového programu.

Při interpretaci výsledků je nutné přihlídnout k časové dotaci evaluovaného výukového programu a vlivu vnějších činitelů. Výukový program byl realizován v počtu 30 hodin, které byly distribuovány do šesti měsíců. V tomto časovém horizontu se ve třídním kolektivu, kromě aktivit evaluovaného výukového programu, odehrálo mnoho situací, které na interpersonální vztahy a aktuální sociální klima školní třídy mohly mít významný vliv.

4.3 Závěrečná rozprava k výzkumně - metodickému postupu evaluace výukových programů se zaměřením na osobnostní a sociální rozvoj

Tato podkapitola nabízí shrnující rozpravu k výzkumně-metodickému postupu evaluace výukových programů zaměřených na rozvoj osobnostně sociálních předpokladů žáků. Rozprava vychází z charakteru realizovaných evaluačních šetření, jež jsou uvedena nejen v této práci (viz podkapitoly: 4.1 a 4.2), ale i v dalších dostupných odborných pracích.

4.3.1 Závěrečná rozprava k výzkumně - metodickému postupu evaluace pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje z pohledu realizovaných evaluačních šetření

Evaluační šetření, jež jsou uvedena v předešlých podkapitolách [viz 4.1 a 4.2], se týkají dvou druhů výukových programů. Jedna skupina výukových programů byla zaměřena na rozvoj osobnostně-sociálních předpokladů (viz podkapitola: 4.1), druhá skupina na rozvoj

interpersonálních vztahů ve školní třídě a ovlivňování sociálního klimatu školní třídy (viz podkapitola: 4.2).

Námi realizovaná evaluační šetření výukových programů se zaměřením na rozvoj osobnostně sociálních předpokladů žáků odborné střední školy studijního oboru Ekonomika podnikání (viz podkapitola: 4.1) byla uskutečňována na základě postupu: formulace výzkumného problému, analýza proměnných, formulace hypotéz, výběr evaluačních metod, analýza zjištěných výsledků. Tento postup evaluačního šetření považujeme za přínosný pro objasnění významu celého evaluačního záměru a pro přesnější interpretaci zjištěných evaluačních výsledků. Evaluační projekty se uskutečnily na principu modelu: výuková skupina: M1 (měření, „pretest“) \Rightarrow I (intervence, tj. realizace programu) \Rightarrow M2 (měření, „posttest“). Obdobný způsob zvolila **M. Drýková**¹⁴ při evaluaci výukového programu osobnostního a sociálního rozvoje. Jejím cílem bylo zjistit, zda u žáků (poznámka: žáci tercie víceletého gymnázia) došlo prostřednictvím třídního kurzu ke zlepšení interpersonálních vlastností ve smyslu přátelského chování k ostatním, ohleduplnosti chování a emocionální blízkosti vůči druhým. Jako hlavní evaluační metodu zvolila dotazník interpersonální diagnostiky (*Interpersonál Check List – ICL*) (poznámka: podrobné informace o charakteru dotazníku jsou v příloze č. 4). Autorka uvádí, že na základě evaluačního šetření došlo prostřednictvím výukového programu ke zlepšení sledovaných interpersonálních vlastností žáků, a to na 5 % hladině významnosti.

Další evaluační šetření nabízí **D. Vaněková**.¹⁵ Její evaluační postup byl zaměřen na výukový program, který se skládal z 10 výukových setkání na téma: asociační hra, sebepoznání; vztah k rodičům; partnerské vztahy; vzájemné vztahy; já jako budoucí rodič; řešení konfliktů, schopnost domluvit se; konformita a nekonformita; vydržet bolest, strach a nepřízeň osudu; sympatie a soucit; radost z dávání; aj. Evaluovaného programu se zúčastnilo 6 žáků třídy pro dyslektiky ve věku 12-14 let (4 dívky, 2 kluci). Za evaluační metodu byl vybrán upravený dotazník Yaloma pro děti. Dotazník obsahuje následující faktory: interpersonální učení-příjem; katarze; skupinová koheze; náhled; interpersonální učení-výdej; existenciální uvědomění; univerzalita; dodávání naděje; altruismus; zopakování rodinné situace; vedení; identifikace. Z celkového počtu 6 dětí byl získán kompletně vyplněný dotazník pouze od dvou. Ostatní děti nebyly k vyplňování dostatečně motivované. Autorka evaluace upozorňuje, že dva dotazníky nelze samozřejmě statisticky hodnotit, ale nabízejí možnost nahlédnout, ve kterých oblastech cítí tyto děti největší přínos programu a v čem naopak zklamal. Výsledky ukázaly, že děti se v hodnocení lišily. U jedné dívky došlo k výraznému posunu ve většině faktorů dotazníkového šetření, u druhé dívky se výrazné

zlepšení nedostavilo. Tyto rozdíly autorka evaluace přičítá individuálním osobnostním vlastnostem dětí, a to zejména temperamentu (dimenzi: introverze-extraverze).

Další skupinu evaluačních projektů tvoří evaluace, jež jsou zaměřeny na výukové programy s cílem zkvalitnit interpersonální vztahy mezi žáky ve školní třídě a sociální klima školní třídy. Námi uskutečněné evaluační projekty, které byly zaměřené na ověřování uvedených typů výukových programů (viz podkapitola: 4.2), byly realizovány na základě metodického postupu: formulace výzkumného problému, analýza proměnných, formulace hypotéz, výběr evaluačních metod, analýza zjištěných výsledků. Evaluační projekty se uskutečnily na principu modelu: výuková skupina: M1 (měření, „pretest“) \Rightarrow I (intervence, tj. realizace programu) \Rightarrow M2 (měření, „posttest“). Za hlavní evaluační metody byly zvoleny standardizované dotazníky SO-RA-D a CES. Obdobný postup evaluace výukových programů zaměřených na rozvoj interpersonálních vztahů ve školní třídě můžeme najít i u dalších autorů (např. M. Pokorná, 2004; V. Turek, 2004; J. Holeček, 2004; M. Drýková, 2006; aj.). Např. **M. Drýková**¹⁶ zjišťovala efektivitu intenzivních výukových programů prostřednictvím stejných evaluačních metod jako jsme využili v našich evaluačních projektech (tzn. SO-RA-D a CES). Její evaluované výukové programy byly určeny pro tercie víceletého gymnázia. Jednalo se o programy, které nebyly určeny pro nově vznikající třídy, ale kolektivy žáků, jež vznikly před necelými třemi lety. Z evaluačního šetření vyšlo, že v oblasti sociálního klimatu školní třídy došlo k posunu v následujících faktorech: orientace žáků na úkoly; vztahy mezi žáky, zájem o průběh výuky; klid a pořádek ve třídě. K posunu v oblasti sociálního klimatu školní třídy nedošlo ve faktoru: jasnost stanovených pravidel. V oblasti interpersonálních vztahů došlo k posunu ve faktorech: obliba jednotlivých žáků a vzájemný vliv žáků. Můžeme konstatovat, že výsledky evaluačního šetření jsou shodné s výsledky našeho evaluačního šetření, k nimž jsme dospěli v rámci ověřování efektivitu intenzivních výukových programů se zaměřením na ovlivňování interpersonálních vztahů v nově utvářejících se školních třídách. **J. Holeček**¹⁷ obdobný postup evaluace výukových programů se zaměřením na ovlivňování školních kolektivů použil v programech, jež neměly intenzivní charakter, ale uskutečňovaly se na principu pravidelných třídnických setkání v průběhu školního roku. Tyto programy byly určeny pro nově vznikající školní kolektivy, jejichž žáci se zúčastnili začátkem školního roku intenzivního výukového programu, tzv. interakčního výcviku. V evaluačních projektech bylo využito standardizovaných dotazníků: SO-RA-D a „Naše třída.“ Z evaluačního šetření vyšlo, že v oblasti sociálního klimatu školní třídy došlo k posunu v následujících faktorech:

spokojenost ve třídě; konflikty mezi žáky a soudržnost třídy. V dalších faktorech sociálního klimatu školní třídy, tzn. soutěživost ve třídě; obtížnost v učení; pořádek ve výuce, k posunu nedošlo. V oblasti interpersonálních vztahů došlo k posunu ve faktorech: obliba jednotlivých žáků a vzájemný vliv žáků. Můžeme konstatovat, že uvedené výsledky nejsou shodné s výsledky, které jsme získali prostřednictvím naší evaluace výukových programů založených na pravidelných setkávání v rámci třídnických hodin. Rozdílnost výsledků přisuzujeme skutečnosti, že evaluované programy se od sebe liší jednotlivými tématy třídnických setkání. Odlišnost je i zřejmá v počtu a pořadí provedených měření. V našem evaluačním šetření jsme měřili námi sledované jevy v rámci jedné třídy na začátku intenzivního výukového programu, po skončení intenzivního programu (toto měření mělo zároveň charakter prvního měření na počátku pravidelných třídnických setkání) a na konci pravidelných třídnických setkání. V evaluaci J. Holečka se uskutečnily ve vztahu k jedné třídě pouze dvě měření.

V dostupných informačních zdrojích jsou k dispozici další popisy evaluačních projektů ověřujících efektivitu výukových programů zaměřených na osobnostní a sociální rozvoj v podmínkách základních a středních škol (např. Š. Matula, 1999; M. Potůčková, 2001; Z. Rubáš, 2004; T. Sládek, 2007; J. Kadlecová, 2007; V. Beránek, 2009; aj.). Z povahy realizace zmiňovaných evaluačních projektů je možné vyčíst některé výzkumně-metodické skutečnosti:

- *Evaluační projekty jsou uskutečňovány na základě evaluačního modelu: výuková skupina: M1 (měření, „pretest“) ⇒ I (intervence, tj. realizace programu) ⇒ M2 (měření, „posttest“).*

Tento model je možné považovat za nejvíce využívaný postup evaluačních šetření výukových programů v podmínkách základních a středních škol. Jeho výhodou je zaznamenávání posunu v osobnostních a sociálních předpokladech žáků před a po skončení výukového programu, aniž by průběh této podoby evaluace byl náročný na čas a celkovou organizaci. Můžeme považovat za pozitivní, že systematická evaluace výukových programů se neuskutečňuje na principu „jednoho měření,“ tzn. měření po skončení kurzu, jak tomu bývá v některých programech volnočasových aktivit. Nicméně model „jedna skupina, dvě měření“ nelze považovat za úplně nejpřesnější postup zjišťování efektivity výukového programu, který by poskytoval informace o skutečném přínosu výuky pro rozvoj osobnosti jedince. Pro zkvalitňování evaluace ve školní praxi je potřebné hledat možnosti využívání dalších modelů, jež pracují s několika měřeními realizovanými v časovém odstupu a s kontrolními

skupinami. (Poznámka: O možnostech využití jednotlivých evaluačních modelů ve školní praxi pojednáváme v podkapitole: 3.1).

- *Evaluační projekty jsou uskutečňovány na základě dotazníkových šetření.*

Dotazník je považován za nejčastěji využívanou metodu v pedagogicko-psychologickém výzkumu. O typech dotazníků a jejich výhodách či nevýhodách v evaluačních šetření pojednáváme v příloze č. 4. V tomto odstavci stojí za zmínku, že v jednotlivých evaluačních projektech realizovaných v podmínkách školní praxe se využívalo jak standardizovaných, tak nestandardizovaných dotazníků. Standardizované dotazníky byly ve většině případů využívány při evaluaci výukových programů se zaměřením na rozvoj skupinových vztahů ve školní třídě. Jednalo se o dotazníky např. SO-RA-D, CES, „Naše třída“ apod. Využívání těchto dotazníků považujeme za vhodné, protože poskytují validní a reliabilní informace o posuzovaných jevech v rámci evaluačního šetření. Výhodu ve využívání uvedených dotazníků spatřujeme v tom, že s nimi mohou po základním zaškolení pracovat přímo pedagogové-lektoři, tzn. realizátoři výukových programů.

V evaluacích výukových programů, které se zaměřovaly na rozvoj osobnostních a sociálních předpokladů žáků, bylo využíváno většinou dotazníků nestandardizovaných, které byly připraveny pro potřeby evaluace konkrétních výukových programů (např. B. Jiřincová, M. Svoboda, 2002, 2004; Z. Rubáš, 2004; J. Kadlecová, 2007; V. Beránek, 2009; aj.). Někteří autoři evaluačních projektů (např. Š. Matula, 1999; D. Vaněková, 2002; M. Dryčková, 2006; T. Sládek, 2007; aj.) zkoumali efektivitu výukových programů na základě standardizovaných osobnostních dotazníků. Zde se nabízí zamyšlení, zda je vhodné využívat standardizované metody, jež jsou určeny pro klinicko-psychologickou praxi, v evaluačních projektech výukových programů na základních a středních školách. Experimentální šetření efektivity výuky zaměřené na osobnostní rozvoj žáků se bez standardizované metody pravděpodobně neobejde. Takový charakter evaluací s využitím standardizovaného upraveného dotazníku Yaloma pro děti prezentují např. Š. Matula, D. Vaněková.¹⁸ S využitím standardizovaných dotazníků ICL a 14 Cattell realizovali evaluační projekt výukových programů zakomponovaných do soustavy běžného školního vzdělávání např. T. Sládek, M. Dryčková.¹⁹ Využívat standardizované osobnostní dotazníky pro tyto účely evaluace je potřebné ve spolupráci s oborovým psychologem. Dále je důležité brát v potaz, že faktory osobnosti žáka, které jsou měřitelné osobnostními dotazníky, jsou předmětem dlouhodobějších vývojových změn a velmi obtížně měnitelné na základě jednoho výukového programu.

Pro zlepšení kvality výsledků evaluačních šetření výukových programů ve školní praxi je vhodné využívat dalších metod pedagogicko-psychologického výzkumu, ať už kvantitativní či kvalitativní povahy.

4.3.2 Závěrečná rozprava k výzkumně - metodickému postupu evaluace pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje z pohledu vyvození obecných principů

Na základě teoretické analýzy evaluace pedagogického procesu (viz. kapitola 3) a realizovaných evaluačních projektů (podkapitol: 4.1 a 4.2) se pokusíme o vyvození obecných principů efektivní evaluace výukových programů osobnostního a sociálního rozvoje. Za základní principy je možné považovat:

- *Princip stanovení významu a přínosu evaluace výukového programu.*

Tento princip poukazuje na zásadní otázku: *K čemu výsledky evaluace budou sloužit? Pro koho se evaluace realizuje?* Od tohoto principu se odvíjí rozsah, časové a případně finanční náklady evaluačního šetření. Podrobně o této problematice pojednáváme v podkapitole: 3.1.

- *Princip systematickosti a logičnosti postupu evaluace výukového programu.*

Uvedený princip vychází z předpokladu, že na evaluační šetření je důležité pohlížet jako na jeden z mnoha druhů výzkumu pedagogicko-psychologických jevů. Z tohoto důvodu je pro naplnění kritérií plnohodnotné evaluace nutné dodržovat zásady, jež jsou typické pro každý pedagogický výzkum. Podrobně o této problematice pojednáváme v podkapitole: 3.2.

- *Princip výběru adekvátní evaluační metody.*

Naformulovaný princip se týká vhodnosti výběru evaluační metody. Výběr metody by se měl uskutečňovat podle toho, jaké jevy jsou předmětem evaluačního zkoumání, jaké zkušenosti mají realizátoři evaluace s jednotlivými metodami pedagogického výzkumu, jaký je věk účastníků evaluovaného výukového programu, jaké jsou časové a organizační možnosti realizace evaluace. O jednotlivých metodách evaluačního šetření pojednáváme v příloze č. 4.

- *Princip motivace žáků k účasti na evaluačním šetření.*

Princip motivace žáků je jedním z důležitých předpokladů, aby účastníci výukového kurzu byli ochotni věnovat čas a energii pro poskytnutí informací, jež jsou předmětem evaluačního šetření. Evaluace, ve kterých účastníci výukového programu nebyli dostatečně

angažování, např. k vyplňování dotazníku, nemají většinou dostatečnou výpovědní hodnotu o kvalitě realizovaného výukového programu.

- *Princip dostatečného časového prostoru pro realizaci evaluačního šetření.*

Tento princip poukazuje na organizační hledisko realizace evaluačního šetření. Při koncipování výukového programu je důležité předem počítat s časem, který bude nutný pro realizaci evaluačních metod. Při neodhadnutí času bývá evaluační šetření často zkracováno a urychlováno, což vede ke snížení jeho kvality.

- *Princip přiměřené interpretace evaluačního šetření.*

Naformulovaný princip nabádá k opatrnosti při zobecňování a přeceňování dílčích evaluačních výsledků. Obecně se říká, že evaluace pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje je jednou z nejobtížnějších druhů evaluací v oblasti vzdělávání. Výsledky z evaluačního šetření je vhodné porovnávat s dalšími informacemi vypovídajícími o kvalitě realizované výuky. Je žádoucí, aby na výsledky evaluačního šetření bylo pohlíženo jako na informace, které pouze orientačně vypovídají o tom, jak účastníci dokážou osvojené osobnostní a sociální předpoklady využívat v běžných životních situacích.

- *Princip efektivního využívání evaluačních výsledků ke zdokonalování dalších výukových programů.*

Princip poukazuje na skutečnost, že výsledky evaluačního šetření by neměly mít povahu údajů, se kterými se už dále nepracuje a nemají pro koncipování dalších výukových programů praktické využití. Uvedenou problematikou se podrobněji zabýváme v podkapitole 4.1.

- *Princip využití evaluačních výsledků ku prospěchu účastníků evaluovaného programu.*

Zmiňovaný princip charakterizuje evaluační výsledky jako zdroj zpětné vazby pro samotné účastníky výukového programu. Žáci mají možnost dozvědět se, jak výukový program hodnotí druzí, co si z něho odnášejí, jaké dovednosti se naučili apod. Přitom je důležité mít na zřeteli, že zveřejnění některých evaluačních výsledků může poškodit nejen interpersonální vztahy ve skupině, ale i jednotlivce, např. informace o indexu oblíbenosti jednotlivých žáků v sociometrickém dotazníku.

Uvědomujeme si, že uvedený výčet principů není úplný. Určitě bychom mohli z teoretických pojednání a z popisovaných evaluačních projektů, jež jsou obsaženy v této disertační práci, vyvodit další zásady, které by upřesňovaly základní předpoklady pro realizaci smysluplné a pro praxi využitelné evaluace výukových programů osobnostního a sociálního rozvoje.

Odkazy a poznámky ke kapitole 4:

- ¹ HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. Kapitola 6.2.4, Párová data-dva závislé výběry, s. 214 – 215. ISBN 80-7367-123-9.
- ² LANGMEIER, J. KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Grada, 1998. Kapitola II, Charakteristika jednotlivých období lidského života, s. 156. ISBN 80-7169-195-X.
- ³ MACEK, P. *Adolescence*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. Kapitola 3, Procesy změny v adolescenci, s. 47. ISBN 80-7178-747-7.
- ⁴ ŠTEFANOVIČ, J. *Psychologie*. 1. vyd. Praha: SPN, 1986. Kapitola VII, Vývojová psychologie, s. 248.
- ⁵ HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. Kapitola 2. Kvantitativní, kvalitativní a smíšený výzkum, s. 138. ISBN 80-7367-040-2.
- ⁶ HARTL, P., HARTLOVÁ, P. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. s. 236. ISBN 80-7178-303-X.
- ⁷ ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. Kapitola 19, Klima školní třídy, s. 586. ISBN 80-7178-463-X.
- ⁸ SLAVÍKOVÁ, I., HOMOLOVÁ, K., DOLEŽAL, P. *Sociometricko-ratingový dotazník*. Praha: IPPP, 2005.
- ⁹ LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školní třídy a školy*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. Kapitola, Měření klimatu 8. a 9. tříd základní školy a středních škol – Dotazník CES, s. 74. ISBN 978-80-7041-980-9.
- ¹⁰ HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. Kapitola 6.2.4, Párová data-dva závislé výběry, s. 214 – 215. ISBN 80-7367-123-9.
- ¹¹ HARTL, P., HARTLOVÁ, P. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. s. 236. ISBN 80-7178-303-X.
- ¹² ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. Kapitola 19, Klima školní třídy, s. 586. ISBN 80-7178-463-X.
- ¹³ HRABAL, V. *Sociální psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2002. Kapitola 2, Sociální psychologie školní třídy, s. 36. ISBN 80-246-0436-1.
- ¹⁴ DRÝKOVÁ, M. *Možnosti využití standardizovaných metod psychologického výzkumu při ověřování efektivit výcviků osobnostních a sociálních kompetencí*. Plzeň: Diplomová práce, 2006.
- ¹⁵ VANĚKOVÁ, D. *Sociálně psychologický výcvik (jeho význam, formy a účinnost)*. Praha: Disertační práce, 2002.
- ¹⁶ DRÝKOVÁ, M. *Možnosti využití standardizovaných metod psychologického výzkumu při ověřování efektivit výcviků osobnostních a sociálních kompetencí*. Plzeň: Diplomová práce, 2006.
- ¹⁷ HOLEČEK, J. *Ovlivnění klimatu školní třídy prostředky aplikované sociální psychologie*. Plzeň: Diplomová práce, 2004.
- ¹⁸ VANĚKOVÁ, D. *Sociálně psychologický výcvik (jeho význam, formy a účinnost)*. Praha: Disertační práce, 2002.

¹⁹ DRÝKOVÁ, M. *Možnosti využití standardizovaných metod psychologického výzkumu při ověřování efektivity výcviků osobnostních a sociálních kompetencí*. Plzeň: Diplomová práce, 2006.

Závěr

Naplnění záměru, cílů a očekávaných přínosů disertační práce

Záměrem disertační práce bylo poskytnout komplexní vhled do problematiky pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje. Sledované cíle jsou naplňovány ve třech práce.

V první části práce je ze širšího pohledu podchycen výchovně-vzdělávací kontext pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje. Pokusili jsme se zde vymezit pedagogický proces osobnostního a sociálního rozvoje a nastítnit jeho pojetí z pohledu vývoje jednotlivých pedagogicko-filozofických koncepcí a současných kurikulárních dokumentů. Prostřednictvím první kapitoly jsme se snažili dosáhnout následujících cílů: *vymezit a vyvodit základní charakteristiky pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje; nastítnit z historického pohledu základní pedagogicko-filozofické myšlenky, jež se vztahují k rozvoji osobnostních a sociálních předpokladů jedince; analyzovat očekávané výstupy ve vybraných vzdělávacích programech pro základní a střední vzdělávání z hlediska jejich koncepcí rozvoje osobnostních sociálních předpokladů žáků.*

Z textu první části práce můžeme shrnout následující podstatné skutečnosti vztahující se k naformulovaným cílům:

Pedagogický proces osobnostního a sociálního rozvoje spočívá v sebepoznání a rozvoji jedince. Je obsahově zaměřený na témata vztahující se k osobnosti člověka (k sobě), k jednání člověka v mezilidských vztazích (k druhým), ke způsobu života a naplňování životních cílů (k hodnotám, existenci člověka) apod. Osobnostní a sociální rozvoj je integrální součástí celkového výchovného působení na jedince a uskutečňuje se v malých sociálních skupinách v počtu cca 12 - 22 členů.

Problematika osobnostního a sociálního rozvoje jedince je důležitou součástí všech významných pedagogicko-filozofických názorů, které ovlivnily pojetí výchovy od samého vzniku pedagogických koncepcí až po současnost. Za inspirativní lze považovat myšlenky antické filozofie (antický ideál kalokagathii), myšlenky z období humanismu a z celé řady pedagogických směrů 20 stol., např. pedagogického reformismu, existencialismu a fenomenologie.

Z analýzy očekávaných výstupů jednotlivých vzdělávacích oblastí RVP ZV je zřejmé, že tento kurikulární dokument si klade za cíl vytvořit legislativní a obsahové podmínky pro systematický a záměrný rozvoj osobnosti žáka v průběhu základního vzdělávání. Obdobné cíle je možné ve vztahu k středoškolskému vzdělávání najít v rámcových vzdělávacích programech pro gymnaziální a odborné vzdělávání.

V druhé části práce jsme se zaměřili na analýzu metod, organizačních forem a evaluaci pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje. Součástí této analýzy jsou teoretická východiska, které považujeme za inspirující zdroje pro efektivní koncipování pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje a následně jeho evaluování. Prostřednictvím druhé a třetí kapitoly jsme se pokusili naplnit následující cíle: *popsat teoretická východiska, která mohou být inspirativním zdrojem pro pochopení didaktických atributů ovlivňujících způsob využívání metod a organizačních forem; charakterizovat techniky pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje a nabídnout jejich třídění; charakterizovat organizační formy pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje a nabídnout jejich třídění; uvést význam evaluace pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje a popsat jednotlivé modely evaluačního šetření; analyzovat postup evaluace pedagogického procesu z pohledu empirického výzkumu pedagogicko-psychologických jevů.*

Z textu druhé a třetí kapitoly můžeme vyvodit některé důležité skutečnosti vztahující se k vytýčeným cílům:

Teoretická východiska je možné považovat za inspirativní zdroj pro vystižení podstaty a specifičnosti pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje. Do teoretických východisek řadíme teorie vzdělávání a učení (spiritualistická teorie, personalistická teorie, kognitivně-psychologická a sociokognitivní teorie) a výchovné systémy osobnostního a sociálního rozvoje (osobnostní a sociální výchova, dramatická výchova, sociálně psychologický výcvik, zážitková pedagogika, globální výchova, etická výchova, multikulturní výchova, aj.).

Pro přímý a záměrný osobnostní rozvoj jedince mají velký význam aktivizující vyučovací metody (metody diskusní, metody heuristické, řešení problémů, metody situační, metody inscenační, didaktické hry). Za specifickou formu aktivizujících metod užívaných v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje lze považovat techniky. Technika se nejčastěji vymezuje jako postup, který není do detailu dotvořen, ale je dopracován podle konkrétní situace, požadavků a potřeb výukového programu. Techniky

v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje je možné dělit na uvolňovací a zahřívací; na záměrné sebepoznání; na rozvoj základních osobnostních, sociálních a morálně-existenčních předpokladů; na rozvoj nových forem sociálního a skupinového chování; na relaxaci a psychofyzické uvolnění; na reflektování a přenos nově získaných zkušeností do běžného života.

Organizační formy výuky jsou zpravidla chápány jako uspořádání vyučovacího procesu, tzn. vytvoření prostředí a způsob organizace činnosti učitele i žáků ve vyučování. Organizační formy v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje je možné dělit ze dvou hledisek: z hlediska způsobu řízení učební činnosti žáků ve výuce (skupinová výuka, kooperativní výuka, individuální výuka, individualizovaná výuka, aj.), z hlediska časové a prostorové organizace vyučování (organizace výuky v rámci vyučovacích hodin – jednotlivých předmětů, organizace výuky v rámci samostatných strukturovaných programů – např. několikadenních pobytových kurzů). Kromě uvedených možností se v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje nabízejí další formy, jak organizovat záměrný rozvoj osobnosti žáka v podmínkách základních a středních škol.

Cílená a systematická evaluace výukových programů se zaměřením na osobnostní a sociální rozvoj je jedním z důležitých a nepostradatelných metodických kroků. Tento krok lze realizovat na základě několika evaluačních modelů. Mezi nejvíce využívaný evaluační model v podmínkách základních a středních škol patří postup „jedna skupina, dvě měření“ (Výuková skupina: M1 (měření, „pretest“) \Rightarrow I (intervence, tj. realizace programu) \Rightarrow M2 (měření, „posttest“). Na evaluaci výukových programů osobnostního a sociálního rozvoje je možné pohlížet jako na způsob výzkumného šetření pedagogicko-psychologických jevů s využitím kvantitativně a kvalitativně orientovaného výzkumu.

Třetí část práce má charakter praktického empirického výzkumu. Je založena na realizaci evaluačních projektů zaměřených na ověřování efektivity výukových programů. V rámci čtvrté kapitoly jsme se zaměřili na dosažení následujících cílů: *realizovat evaluační šetření vybraných výukových programů se zaměřením na osobnostní a sociální rozvoj a nastítnit možnosti využití získaných evaluačních výsledků pro koncipování dalších výukových programů se stejným zaměřením a obsahem.*

V textu čtvrté kapitoly jsou obsaženy následující skutečnosti vztahující se k vytyčenému cíli:

Z prvního souboru realizovaných evaluačních projektů a srovnávací analýzy (viz podkapitola: 4.1) bylo zjištěno, že prostřednictvím výukových programů (pedagogických

procesů osobnostního a sociálního rozvoje) došlo u žáků ke zlepšení jen některých oblastí osobnostně-odborných předpokladů. Ve druhém souboru evaluačních šetření (viz podkapitola: 4.2) bylo zjištěno, že prostřednictvím výukových programů (pedagogických procesů osobnostního a sociálního rozvoje) došlo ke zlepšení jen v některých faktorech interpersonálních vztahů ve školní třídě a sociálního klimatu školní třídy.

Na základě teoretické analýzy evaluace pedagogického procesu a realizovaných evaluačních projektů můžeme vyvodit následující principy efektivní evaluace výukových programů osobnostního a sociálního rozvoje. Mezi základní principy patří: princip stanovení významu a přínosu evaluace výukového programu; princip systematičnosti a logičnosti postupu evaluace výukového programu; princip výběru adekvátní evaluační metody; princip motivace žáků k účasti na evaluačním šetření; princip dostatečného časového prostoru pro realizaci evaluačního šetření; princip přiměřené interpretace evaluačního šetření; princip efektivního využívání evaluačních výsledků ke zdokonalování dalších výukových programů; princip využití evaluačních výsledků ku prospěchu účastníků evaluovaného programu.

Za jeden z očekávaných výstupů této práce považujeme obohacení stávajících opublikovaných oblastí vztahujících se k problematice pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje o nové myšlenky, pohledy, podněty a závěry. Mezi ně patří např.

- vyvození znaků charakterizujících pedagogický proces osobnostního a sociálního rozvoje (viz podkapitola: 1.1);
- podrobná analýza očekávaných výstupů osobnostního a sociálního rozvoje v rámcových vzdělávacích programech pro základní, gymnaziální a odborné vzdělávání (viz podkapitola: 1.3);
- popis teorií vzdělávání a učení jako inspirujících zdrojů pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje (viz podkapitola: 2.1);
- návrh třídění technik využívaných v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje (viz podkapitola: 2.2);
- pojetí evaluace pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje z pohledu empirického výzkumu pedagogických jevů (viz podkapitola: 3.2);
- aj.

Jsme si vědomi toho, že v naší práci jsme problematiku pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje nevyčerpali, ale naopak se objevují další podněty, které by zasloužily odborné pozornosti. Mezi ně patří např.

- podrobná analýza současných zahraničních kurikulárních dokumentů z pohledu jejich způsobu naplňování osobnostního a sociálního rozvoje žáků v primárním a sekundárním vzdělávání;
- vývojové předpoklady žáků k rozvoji jejich osobnosti;
- komparativní analýza technik a organizačních forem osobnostního a sociálního rozvoje z pohledu jednotlivých výchovných systémů (dramatické výchovy, sociálně psychologického výcviku, zážitkové pedagogiky, globální výchovy aj.);
- využití kvalitativně orientovaného výzkumu v evaluaci pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje;
- aj.

Některé závěry z disertační práce byly už využity v pedagogické praxi, např. při koncipování předmětů Psychologie v osobnostním rozvoji a Selfmanagement ve ŠVP Sportovní a podnikatelské střední školy v Plzni (<http://www.sapss-plzen.cz>) a koncipování předmětů zaměřených na osobnostní a sociální rozvoj a metodik osobnostního a sociálního rozvoje (aktivní sociální učení, interakční výcvik, komunikativní dovednosti, metodika osobnostního a sociálního rozvoje, sociálně psychologický výcvik s metodikou, výcvik sociálních kompetencí) pro potřeby vzdělávání studentů studijních oborů Učitelství psychologie pro SŠ a Učitelství výchovy ke zdraví pro ZŠ na FPE ZČU v Plzni (<http://www.fpe.zcu.cz>). Další závěry budou předmětem publikování např. na téma pedagogika osobnostního a sociálního rozvoje v kontextu současné školní praxe.

Seznam použité literatury a zdrojů informací

- BANDURA, A. *A social learning theory*. Englewood Cliffs : Prentice Hall, 1977.
- BARON, R. A., *Essentials of psychology*. Boston : Allyn and Bacon, 1999.
- BAUMAN, Z. *Úvahy o postmoderní době*. 2. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2002. ISBN 80-86429-11-3.
- BARTÁK, J. *Základní kniha lektora/trenéra*. 1. vyd. Praha : Votobia, 2003. ISBN 80-7220-158-1.
- BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.
- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. 1.vyd. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.
- BIGGS, J. B., MOORE, P. J. *The process of Learning*. New York : Prentice-Hall, 1993.
- BLAŽEK, B. *Venkov města média*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 1998. ISBN 80-85850-59-1.
- BROUMOVÁ, V., REITMAYEROVÁ, E. *Cílená zpětná vazba*. 1. vyd. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-317-8.
- CLONINGER, C. R. Temperament and personality. *Current Opinion in Neurobiology*, 4, 1994, p. 266-273
- COLEMAN, J. C., HENDRY, L. *The nature of adolescence*. London : Routledge, 1999.
- ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova, 1993. ISBN 80-7066-534-4.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- DRAPELA, V. J. *Přehled teorií osobnosti*. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-251-3.
- FINK, E. *Hra jako symbol světa*. 1. vyd. Praha: Český spisovatel, 1993. ISBN 80-202-0410-5.
- FONTÁNA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
- FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou*. 1. vyd. Brno : Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1701-9.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. 1. vyd. Praha : Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5.
- GOLEMAN, D. *Práce s emoční inteligencí*. 1. vyd. Praha : Columbus, 2000. ISBN 80-7249-017-6.
- HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-198-3.
- HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. 1. vyd. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.
- HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-154-1.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. 1. vyd. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1 .vyd. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.

- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. 1. vyd. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat*. 1. vyd. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-123-9.
- HERMOCHOVÁ, S. *Hry pro život I*. 2. vyd. Praha : Portál, 1994. ISBN 80-85282-79-8.
- HERMOCHOVÁ, S. *Hry pro život 2*. 1. vyd. Praha : Portál, 1994. ISBN 80-85282-80-1.
- HERMOCHOVÁ, S. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. 1. vyd. Kladno : Aisis, 2005. ISBN 80-239-5612-4.
- HERMOCHOVÁ, S. *Sociálně psychologický výcvik*. 1. vyd. Praha : SPN, 1982.
- HERMOCHOVÁ, S. *Sociálně psychologický výcvik II*. 1. vyd. Praha : SPN, 1988.
- HICKSON, A. *Dramatické a akční hry*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-387-0.
- HOLEČEK, V. *Aplikovaná psychologie pro učitele I*. 1. vyd. Plzeň : ZČU, 2001. ISBN 80-7082-739-4.
- HOLEČEK, V. *Aplikovaná psychologie pro učitele II*. 1. vyd. Plzeň : ZČU, 2001. ISBN 80-7082-809-9.
- HOLEČEK, V., MIŇHOVÁ, J., PRUNNER, P. *Psychologie pro právníky*. 1. vyd. Dobrá Voda : Aleš Čeněk, 2003. ISBN 80-86473-50-3.
- HORKÁ, H. *Výchova pro 21. století*. 1. vyd. Brno : Paido, 2000. 127 s. ISBN 80-85931-85-0.
- HOSKOVEC, J., NAKONEČNÝ, M., SEDLÁKOVÁ, M. *Psychologie XX. století*. 1. vyd. Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0300-4.
- HRABAL, V. *Sociální psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha : UK, 2002. ISBN 80-246-0436-1.
- CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. 1. vyd. Olomouc : UP, 2006. ISBN 80-244-1367-1.
- JANÍK, T., SLAVÍK, J. Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 2009, vol. LIX, č. 2, s. 116-135. ISSN 3330-3815.
- JŮVA, V. sen & jun. *Stručné dějiny pedagogiky*. 4. vyd. Brno : Paido, 1997. ISBN 80-85931-43-5.
- KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0192-3.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3.
- KASÍKOVÁ, H. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. 1. vyd. Kladno : Aisis, 2005. ISBN 80-239-4668-4.
- KARNSOVÁ, M. *Jak budovat dobrý vztah*. 1. vyd. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-032-4.
- KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha : Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2429-4.
- KAŠPÁRKOVÁ, J. *Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 192 s. ISBN 978-80-244-1852-0.

- KERLINGER, F. N. *Základy výzkumu chování*. 1. vyd. Praha : Academia, 1972.
- KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství*. 1. vyd. Brno : Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2562-5.
- KIRKPATRICK, D. L., KIRKPATRICK, J. D. *Transferring Learning to Behavior*. 1 .vyd. San Francisco : Berrett-Koehler Publisher, 2005. ISBN 13: 978-1-57675-325-5.
- KOLÁŘ, Z., VALIŠOVÁ, A. *Analýza vyučování*. 1. vyd. Praha : Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2857-5.
- KOLB, D. A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. 1. vyd. New Jersey : Prentice-Hall Inc., 1984.
- KOLB, D. A. *Learning Style Inventory*. Boston : McBer and Comp., 1976.
- KOLB, D. A., FRY, R. Toward and applied theory of experiential learning In COOPER, C. et al. *Theories of Group Processes*. London : John Wiley, 1975.
- KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. et al. *Aplikovaná sociální psychologie III*. 1. vyd. Praha : Grada. 2001. 224 s. ISBN 80-247-0180-4.
- KOTRBA, T., LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno : Společnost pro odbornou literaturu, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.
- KOŤA, J. Filozofické zamyšlení nad pedagogickými ctnostmi. *Pedagogika*, 2004, vol. LIV, č. 2, s. 129-143. ISSN 0031-3815.
- KOŤÁTKOVÁ, S. et al. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9.
- KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tématická výuka*. 1. vyd. Kroměříž : Spirála. 304 s. ISBN 80-901873-0-7.
- KUSÁK, P., DAŘÍLEK, P. *Pedagogická psychologie – A*. 2. vyd. Olomouc : UP, 2002. ISBN 80-244-0294-7.
- KUSÁK, P., DAŘÍLEK, P. *Pedagogická psychologie – B*. 2. vyd. Olomouc : UP, 2001. ISBN 80-244-0293-9.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Tvorba školního vzdělávacího programu krok za krokem - s pedagogickým sborem*. 1. vyd. Brno : MU, 2006. ISBN 80-210-4063-7.
- KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J. *Začít spolu – metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. 1. vyd. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-659-0.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. 1. vyd. Praha : Svoboda, 1988.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Já a ty*. 1. vyd. Praha : Avicenum, 1977.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-551-2.
- KUČEROVÁ, S. *Člověk – Hodnoty – Výchova*. 1 .vyd. Prešov : ManaCon, 1996. ISBN 80-85668-34-3.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 1 .vyd. Praha : Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X.

- LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. 1. vyd. Hradec Králové : Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-980-9.
- LAZAROVÁ, B. *Netradiční role učitele*. 1. vyd. Brno : Paido, 2005. ISBN 80-7315-115-4.
- LAZAROVÁ, B. et al. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno : Paido, 2006. ISBN 80-7315-114-6.
- LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1. vyd. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X.
- MACHKOVÁ, E. *Drama v anglické škole*. 1. vyd. Praha : Arama, 1991. ISBN 318/91-02.
- MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*. 1. vyd. Praha : Nakladatelství AMU, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9.
- MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha : ARTAMA, 1999. ISBN 80-7068-105-5.
- MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha : ARTAMA, 1998. ISBN 80-7068-103-9.
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Praha : MU, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno : Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MARUŠÁK, R., KRÁLOVÁ, O., RODRIGUEZOVÁ, V. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. 1. vyd. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-472-4.
- MILLAROVÁ, S. *Psychologie hry*. 1. vyd. Praha : Panorama, 1978.
- MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha : Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- MORGANOVÁ, N., SAXTONOVÁ, J. *Vyučování dramatu*. Praha : Sdružení pro tvořivou dramaturgi, 2001. ISBN 80-901660-2-4.
- NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. 1. vyd. Praha : Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.
- NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha : Academia, 1995. ISBN 80-200-0525-0.
- NEZVALOVÁ, D. *Kvalita ve škole*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 112 s. ISBN 80-244-0452-4.
- NĚMEC, J. *Od prožívání k požitkářství*. 1. vyd. Brno : Paido, 2002. ISBN 80-7315-006-9.
- PASCH, M., GARDNER, T. G., LANGEROVÁ, G. M., STARKOVÁ, A. J., MOODYOVÁ, CH. D. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4.
- PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení*. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-092-7.
- PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*. 1. vyd. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-295-5.

- PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. 1. vyd. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-353-6.
- PELCOVÁ, N. *Filozofická a pedagogická antropologie*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0076-5.
- PELIKÁN, J. *Hledání těžiště výchovy*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1265-2.
- PELIKÁN, J. *Pomáhat být*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0345-4.
- PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. 1. vyd. Praha : Amosium servis, 1995. ISBN 80-85498-27-8.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8.
- PEŠKOVÁ, J., SCHÜCKOVÁ, L. *Já, člověk ...* 1. vyd. Praha : SPN, 1991.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-146-0.
- PIKE, G., SELBY, D. *Cvičení a hry pro globální výchovu 1*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-369-2.
- PIKE, G., SELBY, D. *Cvičení a hry pro globální výchovu 2*. 2. vyd. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-474-5.
- PIKE, G., SELBY, D. *Globální výchova*. 1. vyd. Praha : Grada, 1994. 80-85623-98-6.
- PONĚŠICKÝ, J. et al. *Člověk a jeho postavení ve světě*. 1. vyd. Praha : TRITON, 2006. ISBN 80-7254-861-1.
- PRAŠKO, J., PRAŠKOVÁ, H. *Asertivitou proti stresu*. 1. vyd. Praha : Grada, 1996. ISBN 80-7169-334-0.
- PROKOP, J. *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1008-6.
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-584-9.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2. vyd. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace*. 1. vyd. Brno : MU, 1996. ISBN 80-210-1333-8.
- RÖHNER, R., WENKE, H. *Daltonské vyučování. Stále živá inspirace*. 1. vyd. Brno : Paido, 2003. ISBN 80-7315-041-7.
- ŘÍČAN, P. Spiritualita jako základ mravní výchovy. *Pedagogika*, 2006, vol. LVI, č. 2, s. 129 - 131. ISSN 0031-3815.
- SEDLÁK, J. *Metody aktivního sociálního učení*. 1. vyd. Praha : SPN, 1985.
- SCHNEIDEROVÁ, A., SCHNEIDER, M. *Komunikační dovednosti*. 1. vyd. Ostrava : OU, 2004. ISBN 80-7042-688-8.
- SILBERMAN, M. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-124-X.

- SKALKOVÁ, J. *Obecná pedagogika*. 1. vyd. Praha : ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1.
- SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. 1. vyd. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-060-3.
- SKALKOVÁ, J. et al. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha : SPN, 1983.
- SALVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3.
- SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění 1. díl : teorie a praxe artefiletiky*. 1 .vyd. Praha : Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-066-8.
- SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění 2. díl : teorie a praxe artefiletiky*. 1 .vyd. Praha : Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-130-3.
- STARK, S. *Filosofie výchovy*. 1 .vyd. Dobrá Voda : Aleš Čeněk, 2006. 80-7380-012-8.
- STARK, S., DEMJANČUK, N., DEMJANČUKOVÁ, D. *Kapitoly z filozofie výchovy*. 1. vyd. Dobrá Voda : Aleš Čeněk, 2003. ISBN 80-86473-56-2.
- STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. 1. vyd. Boskovice : Nakladatelství Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
- STUHLÍKOVÁ, I. et al. *Zvládání emočních problémů školáků*. 1. vyd. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-534-2.
- SVOBODA, M. *Tvorba projektů výcviků osobnostního a sociálního rozvoje a jejich ověřování z hlediska aplikované psychologie*. Plzeň : ZČU (diplomová práce), 2001.
- SVOBODA, M. *Využití sociálně psychologických technik ve školní praxi*. Praha : UK (diplomová práce), 2004.
- ŠTVERÁK, V. *Dějiny pedagogiky I*. 1. vyd. Praha : SPN, 1982.
- ŠTVERÁK, V. *Dějiny pedagogiky II*. 1. vyd. Praha : SPN, 1981.
- ŠTVERÁK, V. *Obecná a srovnávací pedagogika*. 2. vyd. Praha : Karolinum, 1999. ISBN 80-246-0003-X.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠVEC, J. *Fenomén instrukce a reflexe v pedagogice osobnostně sociálního rozvoje*. Praha : UK (diplomová práce), 2002. 112 s.
- ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. 1. vyd. Brno : MU, 1998. ISBN 80-210-1937-9.
- TRETERA, I. *Nástin dějin evropského myšlení*. 2 .vyd. Praha : Paseka, 1999. ISBN 80-7185-243-0.
- VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků*. 1. vyd. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4.
- VAGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie základní školy*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8.
- VALENTA, J. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik (srovnávání systému)*. 1. vyd. Praha : ISV, 1999. ISBN 80-85866-40-4.

- VALENTA, J. *Manuál k tréninku řeči lidského těla*. 1 .vyd. Kladno : Aisis, 2004. ISBN 80-239-2575-X.
- VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 1 .vyd. Praha : Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1.
- VALENTA J. Kurikulum životních dovedností (témata a problémy). *Pedagogika*, 2009, vol. LIX, č. 2, s. 198-214. ISSN 3330-3815.
- VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesta k žákovi*. 1. vyd. Kladno : Aisis, 2006. ISBN 80-239-4908-X.
- VALENTA, J. *Učit se být*. 1. vyd. Praha – Kladno : Aisis & Strom, 2000. ISBN 80-86106-08-X.
- VALENTA, J. *Učíme (se) komunikovat*. 1 .vyd. Kladno : Aisis, 2005. ISBN 80-239-4514-9.
- VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v prostředí rodiny a školy*. 1. vyd. Praha : ISV, 2002. ISBN 80-86642-03-8.
- VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v rodině a ve škole*. 3. vyd. Praha : H & H, 1998. 182 s. ISBN 80-86022-41-2.
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., et al. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VANĚKOVÁ, D. *Sociálně psychologický výcvik (jeho význam, formy a účinnost)*. Praha : UK (disertační práce), 2002.
- VÁŇOVÁ, R. et al. *Studijní texty k dějinám pedagogiky*. 1 .vyd. Praha : Pedagogická fakulta UK v Praze, 1997. ISBN 80-86039-29-3.
- VAŽANSKÝ, M., SMÉKAL, V. *Základy pedagogiky volného času*. 1. vyd. Brno : Paido, 1995. ISBN 80-901737-9-9.
- VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-291-2.
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. (eds.) *Aplikovaná sociální psychologie I*. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-247-0042-5.
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. (eds.) *Aplikovaná sociální psychologie II*. 1. vyd. Praha : Grada, 2001. ISBN 80-7178-269-6.
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Praha : ISV, 1997. 454 s. ISBN 80-85866-20-X.
- WAY, B. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. 1. vyd. Praha : ISV, 1996. ISBN 80-8566-16-1.

Abstrakt

Disertační práce se zabývá problematikou osobnostního a sociálního rozvoje z pohledu jeho metod, organizačních forem a evaluace. Práce nejprve pojednává o pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje v kontextu vývoje pedagogického myšlení a současných kurikulárních dokumentů. Další tématickou oblastí je analýza pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje z pohledu vybraných teoretických východisek. Za teoretická východiska jsou považovány soudobé teorie vzdělávání (spiritualistická teorie, personalistická teorie, kognitivně psychologická a sociokognitivní teorie) a výchovné systémy osobnostního a sociálního rozvoje (osobnostní a sociální výchova, dramatická výchova, sociálně psychologický výcvik, zážitková pedagogika, globální výchova, etická výchova, multikulturní výchova aj.). Součástí analýzy pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje je přehled technik a organizačních forem, jež je možné využívat ve výukových programech zaměřených na rozvoj osobnosti žáka. Významnou část práce představuje pojednání o možnostech evaluace pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje. V této části jsou uvedeny modely evaluace a evaluační postupy založené na empirickém výzkumu pedagogicko-psychologických jevů. Příspěvkem do empirické části práce je ověřování efektivity výukových programů zaměřených na rozvoj osobnostních a sociálních předpokladů žáků.

Summary

Doctoral dissertation thesis is devoted to questions of personality and social development from perspective of its methods, organizing forms and evaluation. At first the work dissertates on pedagogics of personality and social development in the context of pedagogical mind development and recent curriculum documents. The analysis of pedagogics of personality and social development from perspective of selected theoretical baseline data makes the following thematic unit. As theoretical baseline data, the recent educational theories (spiritualist theory, personalistics theory, cognitive-psychology and sociocognitive theories) and educational systems of personality and social development (personality and social education, drama education, sociopsychological training, experiential education, global education, ethics, multicultural education ect.) are considered. The list of technics and organizing forms that can be used in educational programmes focused on pupils personality development forms the branch of the analysis of pedagogics of personality and social development. Important part of dissertation thesis is devoted to disquisition about possibilities of evaluation of pedagogics of personality and social development. In that part of work evaluation models and evaluation plans based on empirical research of pedagogical-psychological effects are shown. The verification of efficiency of educational programmes focused on development of pupils personality and social premise is contribution to empirical part of dissertation thesis.

Seznam příloh

Příloha č. 1 Témata osobnostního a sociálního rozvoje (k sobě, k druhým, k hodnotám a existenci člověka).....	297
Příloha č. 2 Charakteristika aktivizujících vyučovacích metod	309
Příloha č. 3 Charakteristika a obsah předmětu Psychologie v osobnostním rozvoji .	323
Příloha č. 4 Charakteristika metod evaluace osobnostního a sociálního rozvoje	327
Příloha č. 5 Charakteristika výukového programu zaměřeného na rozvoj osobnostně-sociálních předpokladů žáků.....	343
Příloha č. 6 Dotazníky pro evaluaci výukového programu zaměřeného na rozvoj osobnostně - sociálních předpokladů žáků	349
Příloha č. 7 Verze možných odpovědí vědomostní (kognitivní) části dotazníkového šetření.....	353
Příloha č. 8 Charakteristika nově koncipovaného výukového programu zaměřeného na rozvoj osobnostně-sociálních předpokladů žáků	356
Příloha č. 9 Charakteristika intenzivního výukového programu, tzv. interakčního výcviku, zaměřeného na rozvoj interpersonálních vztahů ve školní třídě a ovlivňování sociálního klimatu školní třídy	360
Příloha č. 10 Instrukce pro žáky k vyplňování sociometricko-ratingového dotazníku	365
Příloha č. 11 Instrukce a záznamový arch dotazníku CES (Classroom Environment Scale)	367
Příloha č. 12 Obsah třídnických hodin, koncipovaných po realizaci interakčního výcviku, se zaměřením na rozvoj interpersonálních vztahů ve školní třídě a ovlivňování sociálního klimatu školní třídy	369

Příloha č. 1

(Příloha k podkapitole: 1.1)

Název přílohy:

Témata osobnostního a sociálního rozvoje (k sobě, k druhým, k hodnotám a existenci člověka)

Témata vztahující se spíše k osobnosti člověka (k sobě):

Vymežit témata spadající do této oblasti není z důvodu mnoha přístupů v pojetí psychologického výkladu osobnosti jednoduché. Za jedno z teoretických východisek lze považovat psychologické **pojetí struktury osobnosti**, které vyjadřuje uspořádanost určitých prvků (vlastností osobnosti) a vystihuje nejčastější definici osobnosti z pohledu paradigmatu současné psychologie. Většina autorů (viz. K. Balcar, 1983; O. Čačka, 2001; V. Holeček 2003, 2007; M. Nakonečný, 1995, 1997, 2000; P. Říčan 1972, 2007; V. Smékal, 2002; aj.) definuje osobnost jako organickou jednotu všeho tělesného a psychického, vrozeného a získaného, jež je typická pro daného jedince, utvářená a projevující se v jeho chování (tj. činnosti a společenských vztazích). Struktura osobnosti se popisuje pomocí následujících kategorií, které se pokusíme popsat z hlediska obsahového pojetí osobnostního rozvoje:

- ***Aktivačně motivační vlastnosti (motivace):*** V této tématické oblasti si jedinec *uvědomí, pochopí, příznivě ovlivní* příčiny (motiv) vlastního chování, které zajišťují jeho aktivizaci a dávají jeho chování konkrétní cíl a zaměření. Kromě povzbuzování a aktivizování zahrnuje motivace též procesy prožívání, chtění, přání a snažení. Podstatu těchto témat v osobnostním rozvoji bychom mohli vyjádřit slovy **P. Malloneho**, že „*motivace je vnitřní pohon nebo jiskra... jediná osoba, kterou můžete motivovat, jste vy sám*“ (P. Mallone In. J. Miňhová, P. Prunner, 1998, s. 110).

- ***Vztahově - postojové vlastnosti (charakter, postoje):*** V této tématické oblasti si jedinec *uvědomí, pochopí, příznivě ovlivní* vlastní charakterové vlastnosti, které umožňují řídit jeho jednání podle společenských (zejména morálních) požadavků, a to ve vztahu k těmto důležitým životním skutečnostem:

- a) **Vztah k sobě samému** – Otázkou tohoto tématu je ***sebehodnocení a sebeřízení***. Do této skupiny patří např. charakterové vlastnosti: upřímnost, sebeúcta, sebedůvěra, sebekritičnost, sebekontrola, ctižádostivost, zdravé sebevědomí, atd.
- b) **Vztah k druhým lidem (ke společnosti)** – Příkladem vlastností spadajících do této oblasti je: dobrosrdečnost, štedrost, laskavost, taktnost, slušnost, vlídnost, pozornost,

kooperativnost, obětavost, úcta k druhým, tolerantnost, závist, sobectví, vypočítavost, chamtivost, altruismus apod.

c) **Vztah k práci** - Tento okruh témat lze ještě rozdělit na:

postoj k práci: svědomitost, smysl pro povinnost, zodpovědnost, pracovitost, usilovnost, odolnost vůči pracovní zátěži;

způsob práce: důkladnost, přesnost, pořádkumilovnost, dochvilnost.

d) **Vztah k hodnotám** jak materiálním, tak i duchovním – tematický okruh vyjadřující vlastnosti, které člověk přisuzuje určitému objektu (předmětu, jevu, činnosti) podle toho, jak uspokojuje svoje potřeby a zájmy. Do této skupiny charakterových vlastností lze zařadit např.:

vztah k morálce: zásadovost, pevnost, spolehlivost, disciplinovanost;

vztah k životnímu prostředí, ke zvířatům, přírodě (vztah člověka k systémům, které ho obklopují, řeší ekologie);

vztah k životu, tzn. světonázorové charakterové vlastnosti, témata pojednávající o tom, jak má jedinec vyjasněny otázky původu a smyslu svého bytí, zda u něj převládá životní optimismus, pokrokovost apod.;

vztah k věcem, majetku, penězům: tematický celek zahrnuje vlastnosti vymezující, do jaké míry je majetek pro člověka pouze prostředkem nebo hlavní životní hodnotou, které podřizuje svůj život, ale kterou nelze obvykle nikdy dostatečně saturovat.

Charakter člověka je úzce spjat s postojovými vlastnostmi. Do pedagogického procesu osobnostního rozvoje jsou zařazována témata, v nichž si jedinec *uvědomí, pochopí a dokáže ovlivnit* své postojové vlastnosti tak, aby byl schopen jednat v souladu se svým plnohodnotným životním stylem a své postoje měl přiměřeně vyhraněné, trvalé, hluboce zvnitřněné a racionálně zdůvodněné.

• ***Seberegulační vlastnosti:*** V této tematické oblasti si jedinec *uvědomí, pochopí, příznivě ovlivní* osobnostní vlastnosti, které mu umožňují řídit a kontrolovat vlastní chování a prožívání. Mezi tyto vlastnosti se obvykle řadí (viz V. Holeček, 2003; M. Nakonečný, 1995; V. Smékal, 2002; aj.):

a) **Sebehodnocení** – vztahuje se k rozvoji vlastností osobnosti, které mají vliv na utváření přiměřeného a zdravého sebevědomí. Vztah k sobě sama je možné vyjádřit prostřednictvím čtyř obrazů našeho JÁ:

subjektivní JÁ je moje vlastní představa o sobě sama, tj. jaký jsem, kam patřím, co umím, jaké mám schopnosti, postavení mezi lidmi apod.;

zrcadlové JÁ je to, co si o mě myslí, jak mě vnímají druzí lidé;

reálné JÁ jsou moje skutečné vlastnosti, schopnosti, které ale nemusí být známy jak samotnému jedinci, tak ani druhým;

ideální (potenciální) JÁ zahrnuje naše přání, perspektivy a hlavně možnosti, předpoklady (potence), kterých chce jedinec dosáhnout.

Obecně platí, že adekvátní sebepojetí je jedním z důležitých aspektů duševní rovnováhy člověka a má vliv na formování dalších psychických vlastností jeho osobnosti. Proces osobnostního rozvoje přispívá k odhalování reálné složky vlastního JÁ, zároveň napomáhá k adekvátnímu vnímání ideálního JÁ a vlivem zpětnovazebných mechanismů příznivým směrem ovlivňuje subjektivní JÁ a zrcadlové JÁ jedince. Člověk s rozvinutým sebepojetím dokáže při agresivním jednání druhých lidí ochránit vlastní JÁ způsobem charakterizovaným slovy **Gándhího**: „nemohou vám vzít sebeúctu, jestli jim ji nedáte“ (Gándhí In S. R. Covey, 1997, s. 66).

Sebekritika je vyslovené sebehodnocení jedince zaměřené na vlastní nedostatky (ve vlastnostech, činech, úmyslech). Je-li přiměřená a upřímná, může být účinným mechanismem seberegulace jedince.

b) Svědomí je soustava vnitřních mravních zásad (zvnitřněný systém zákazů a příkazů), které určují, co se smí a nesmí, co je morální a nemorální v určitých životních situacích. Svědomí je nejsilnější vnitřní regulátor našich činů.

c) Volní vlastnosti velmi ovlivňují chování každého jedince. Vůle je proces cílevědomého a záměrného sebeřízení, lze říci, že vůle je nejvyšší „orgán“ seberegulace člověka. Obvykle se rozlišují tyto vlastnosti vůle:

Kladné: vytrvalost, houževnatost, cílevědomost, odvaha, sebeovládání, rozhodnost, trpělivost, píle. V osobnostním rozvoji je kladen důraz na jejich záměrné a systematické posilování.

Záporné: lenost, zbabělost, línost, vznětlivost, pohodlnost a další. Tyto záporné vlastnosti bývají v určité míře zastoupeny v osobnosti každého člověka. Záměrem pedagogického procesu osobnostního rozvoje je uvedené vlastnosti eliminovat, respektive umožnit, aby jedinec pochopil, za jakých okolností se tyto vlastnosti do jeho chování promítají, jak dalece ovlivňují podobu jeho chování a jakým způsobem je možné jej transformovat na příznivější vlastnosti osobnosti.

- ***Dynamické vlastnosti (temperament):*** V této tematické oblasti si jedinec *uvědomí, pochopí, příznivě ovlivní* vlastnosti určující dynamiku (tempo průběhů a střídání psychických procesů a stavů) a intenzitu jeho prožívání a chování. Osobnostní rozvoj dynamických vlastností jedince zahrnuje:

- ❖ celkové citové ladění, kvalitu a sílu citů;
- ❖ vzrušivost psychických dějů, rychlost jejich vzniku;
- ❖ trvalost duševních dějů (když podnět přestal působit);
- ❖ odolnost vůči podnětům z okolí, míra ovlivnitelnosti;
- ❖ kongruenci (shodu) mezi vnitřním prožíváním a vnějším chováním.

Lidé mají některé znaky podobné, jinými se liší. Na podkladě podobných znaků vznikají pokusy o třídění. Toto třídění se provádí na základě skupin znaků, kterým se říká typy. Za nejznámější typologii je považována tzv. klasická typologie Hippokratova – Galénova, podle níž je temperament určen převahou určité tělesné tekutiny a existují čtyři základní typy temperamentu:

Sangvinik (*sanguis = krev*) – čilý, společenský, veselý, nestálý. Úkolem osobnostního rozvoje u sangvinika je pěstování větší vytrvalosti, důslednosti a vytrvalosti.

Cholerik (*cholé = žluč*) – průbojný, energický, nebojácný, zásadový, aktivní, dráždivý, vzteklý, prudce vzplane a rychle se uklidní. Úkolem osobnostního rozvoje cholerika je naučit se více ovládat, nedávat příliš najevo své prožívání v nevhodnou chvíli.

Flegmatik (*flegma = hlen*) – trpělivý, rozvážný, vyrovnaný, klidný, zodpovědný, vytrvalý, schopný snášet dlouhodobé zatížení. Úkolem osobnostního rozvoje u flegmatika je zvýšit pružnost, aktivitu, překonat pohodlnost, rozvíjet tvořivost.

Melancholik (*melaina cholé = černá žluč*) – velmi citlivý, chápající, ohleduplný, obětavý, svědomitý, pečlivý, starostivý. Úkolem osobnostního rozvoje melancholika je zaujmout reálný postoj k životu, neidealizovat si skutečnost.

V psychologické literatuře (viz V. Holeček, 2003; M. Nakonečný, 1995; P. Říčan, 1972; V. Smékal, 2004; aj.) se uvádějí další typologie temperamentu např. dle I. P. Pavlova (typ slabý; typ silný – nevyrovnaný; typ silný – vyrovnaný, nepohyblivý; typ silný – vyrovnaný, pohyblivý), C. G. Junga (typ introvert, typ extravert), H. J. Eysencka (typ stabilní, typ labilní) aj. Je nutno dodat, že většinou neexistují jedinci s čistým, vyhraněným typem temperamentu, ale jedinci s typem smíšeným, u kterých jeden nebo dva typy převládají. Protože je temperament osobnosti převážně vrozený a relativně stálý, nelze ho prostřednictvím pedagogického procesu osobnostního rozvoje měnit, lze ho pouze ovládat a posilovat jeho pozitivní stránky.

- Výkonové vlastnosti (schopnosti): V této tematické oblasti si jedinec *uvědomí, pochopí, příznivě ovlivní* svoje předpoklady pro úspěšnou realizaci různých činností, a to jak po stránce kvantitativní, tak i kvalitativní. Za biologickou podstatu těchto předpokladů jsou považovány vlohy, které se rozlišují v následujících stupních:

Nadání – umožňuje nadprůměrné, pozoruhodné výkony.

Talent – vysoce rozvinuté nadání, je předpokladem vynikajících výkonů.

Genialita – mimořádně rozvinutý talent umožňující vrcholnou tvorbu mnohdy s historickým významem (např. v oblasti vědy, kultury, sportu apod.).

Cílem osobnostního rozvoje je podněcovat a utvářet jedince k tomu, aby dokázal prostřednictvím různých výchovně-vzdělávacích prostředků své vlohy:

1. poznat a včasně stimulovat;
2. systematicky a intenzivně cvičit;
3. navodit, rozvinout a udržet v příslušných zájmech.

Za důležité schopnosti pro život jsou považovány schopnosti tvořivosti, jejichž prostřednictvím dokáže jedinec vytvářet nové, originální výtvoř. Tvořivost je z hlediska rozvoje osobnosti složitý proces, ve kterém se uplatňují nejen obecné intelektové schopnosti jedince (pružné a pohotové myšlení, dobrá paměť, vyjadřovací dovednosti apod.), ale také ostatní složky jeho osobnosti (emoce, fantazie, zájmy, motivace, volní vlastnosti apod.). Mezi schopnosti tvořivosti dle **J. P. Guilforda** patří:

Fluence (plynulost) – schopnost pohotově a snadno formulovat velké množství myšlenek, nápadů, hypotéz, koncepcí, rychle si vybavovat vhodná slova.

Flexibilita (pružnost) – schopnost spontánního i adaptivního užívání osvojených informací, jde o „umění“ snadného přenosu pozornosti, rychlé změny úhlu pohledu, využívání nových, rozdílných přístupů.

Originalita (původnost) – schopnost produkce nových, nekonvenčních a neobvyklých (důvtipných) nápadů, postižení nezřejmých a skrytých souvislostí.

Elaborace (propracovanost) – schopnost vytvářet nové struktury na základě znalostí a dovedností za současného použití smyslu pro detail, výstižnost, systém a pečlivost.

Senzibilita (citlivost) – schopnost vnímat problémy, vystihnout jejich jádro, postřeh, neobvyklost a zvláštnosti.

Redefinice (nová interpretace) – schopnost vidění nového účelu problému.

• Individuální vlastnosti psychických procesů a stavů: V této tematické oblasti si jedinec uvědomí, pochopí, příznivě ovlivní specifické vlastnosti svých poznávacích procesů, psychických stavů a možnosti jejich využití v různorodých činnostech. Mezi poznávací procesy a psychické stavy, které lze zařadit do obsahového zaměření pedagogického procesu osobnostního rozvoje, patří:

Senzorické procesy a vnímání – jsou adaptivní složkou činnosti organismu a na základě vnímání umožňují přijímat a zpracovávat informace. V této oblasti se jedná především

o rozvoj receptorů, např. smyslů (zrak, sluch, hmat, čich, chuť), ale i dalších receptorů umožňujících vnímat tělesné pocity apod. Nedílnou složkou tohoto procesu je rozvoj vlastností vnímání (výběrovost, zaměřenost, pregnantnost, celistvost, konstantnost) a druhů vnímání (např. smyslového vnímání, vnímání tvaru, prostoru a vzdálenosti, pohybu, času apod.).

Myšlení - je zprostředkovaný a zobecňující způsob poznávání předmětů a jevů na základě pochopení jejich významných vztahů a souvislostí. V této oblasti se klade důraz na rozvoj jednotlivých druhů myšlení (praktického, názorného, abstraktního, konvergentního, divergentního), myšlenkových operací (analýzy, syntézy, srovnávání, abstrakce, zobecnění, indukce, dedukce, analogie) a individuálních vlastností myšlení (přesnost, pružnost, hloubka, šířka, rychlost, kritičnost a tvořivost). Vlastnosti myšlení se u jedince rozvíjejí prostřednictvím řešení úloh, jež nelze řešit mechanickou aplikací dosavadních zkušeností. Tyto úlohy se nazývají problémy.

Paměť – je proces, jehož význam spočívá v uchování a znovuvybavování informací. Pro život jedince je důležité, aby u něj byla prostřednictvím procesu osobnostního rozvoje cvičena schopnost využívat efektivním způsobem jednotlivé druhy paměti (logickou, slovní, zrakovou, sluchovou, hmatovou, čichovou, chuťovou, pohybovou, dlouhodobou apod.) a své individuální vlastnosti paměti (v zapamatování: rychlosti, přesnosti, trvanlivosti; ve vybavování: pružnosti, pohotovosti, snadnosti).

Pozornost – je psychický stav, který zajišťuje po určitou dobu soustředění člověka na jeden jev nebo jednu činnost. Osobnostní rozvoj se v této oblasti zaměřuje na posilování jednotlivých druhů pozornosti jedince, a to především na pozornost záměrnou (úmyslnou, aktivní), a jeho individuálních vlastností pozornosti jako je např. rozsah, šířka pozornosti, intenzita, hloubka pozornosti, stálost pozornosti, pohyblivost pozornosti, rozdělení pozornosti apod.

Emoce – je prožívání subjektivního stavu nebo vztahu k působícím podnětům. Znakem tohoto prožívání je příjemnost nebo nepříjemnost, přitahování nebo odpuzování působících podnětů. Hlavním úkolem osobnostního rozvoje v této pro jedince velmi důležité oblasti lidského života je *pochopení, rozvoj a sebeovládání* následujících vlastností emocí: **citlivost** – jak lehce vznikají nové citové stavy či vztahy; **citovost** - stupeň citového rozvoje, šířka, bohatství nebo chudoba citových prožitků; **náladovost** - rychlost střídání citů, míra ovlivnitelnosti chování člověka pod vlivem citů (labilita, stabilita); **intenzita** – hloubka nebo povrchnost prožívaných citů; **citová zralost** – rovnováha mezi rozumovou a citovou složkou prožívání (opakem je citová nezralost, kdy je jednání převážně motivováno city);

sugestibilita - citová ovlivnitelnost, míra podléhání citové nákaze, schopnost vyvolávat a měnit city pomocí slov; **citová zranitelnost** – míra citové odolnosti vůči podnětům vyvolávajícím záporné nebo nepříjemné pocity; **ovladatelnost** – stupeň ovládnutí, řízení citového prožívání; **výrazovost** – míra ve vnějším projevu citu (mimika, gesta, modulace řeči apod.).

Psychické procesy, stavy a další vlastnosti osobnosti jsou důležitými determinanty efektivního učení. V pojetí školního vzdělávání lze **učení** chápat jako proces, v němž si jedinec osvojuje individuální zkušenost o prostředí přírodním a lidském, tzn. vědomosti, dovednosti, návyky, postoje apod. vztahující se k probírané učební látce. Problematika učení jako tematická oblast osobnostního rozvoje je žáky často považována za přínosnou, protože se týká nejčastější činnosti jejich studijního života. Prostřednictvím osobnostního rozvoje si jedinec *uvědomí, pochopí, příznivě ovlivní* svůj neoptimalnější způsob učení – metakognici (poznávání toho, jak jedinec poznává). Metakognice zahrnuje využívání vyhovujícího učebního stylu (individuálně odlišný a vnitřně jednotný způsob výběru a kombinování dílčích prvků a postupů při učení) v kontextu dodržování praktických zásad efektivního učení jako je např. aktivní snaha ujasnit si cíle učiva, pochopit učivo, vybrat nejdůležitější poznatky a vhodně je uspořádat, srovnat obecné poznatky s konkrétními příklady a naopak, obtížné učivo opakovat vícekrát v kratších časových úsecích, osvojovat si učivo rozmanitým způsobem, dodržovat pravidelný režim dne a dostatečný spánek, zajistit si vyhovující prostředí k učení aj.

Témata vztahující se spíše k jednání člověka v mezilidských vztazích (k druhým):

Člověk je považován za biosociální produkt, bez styku s lidmi by jeho osobnost ztratila smysl své existence. Tato tematická oblast procesu osobnostního a sociálního rozvoje se týká předpokladů jedince, které jsou potřebné pro navázání, udržení a úspěšné ukončení sociální interakce (vzájemného působení lidí). Nejdůležitějším předpokladem jedince pro jednání s druhými lidmi je jeho schopnost sociálně komunikovat. **Sociální komunikace** je v psychologické literatuře (viz J. Janoušek, 1984; J. Mareš, J. Křivohlavý, 1995; J. Miňhová, 1998, 2003; A. Schneiderová, M. Schneider, 2004; Z. Vybíral, 2000; aj.) nejčastěji definována jako vzájemné sdělování obsahu sdělení (komuniké) mezi sdělujícím (komunikátorem, mluvčím) a příjemcem (komunikantem, recipientem, naslouchajícím, vnímajícím). Informace se přenášejí pomocí komunikačního kanálu (médií). Prostřednictvím procesu sociálního rozvoje si jedinec *uvědomí, pochopí, příznivě ovlivní (zvnitřní, osvojí)* následující komunikační předpoklady, jež se týkají:

Významu a účelu sociální komunikace – Sociální komunikace charakterizuje specifické znaky procesu lidské komunikace v mezilidských vztazích. Do této oblasti patří následující témata: funkce komunikace (informační, instrukční, přesvědčovací, pobavení, exhibice aj.), komunikační motivy (kognitivní motivace, sdružovací motivace, sebestpotvrzovací motivace, adaptační motivace, přesilová motivace, existenciální motivace, požitkářská motivace, aj.), komunikační kontext (vyjadřuje se v otázkách: s kým, kde, kdy, o čem, jak, proč a s jakým účinkem), chyby ve vnímání druhých lidí (podlehnutí prvnímu dojmu – tzv. „haló-efekt“, efekt shovívavosti nebo přísnosti, stereotypy, efekt nálad a motivačních stavů, obranné mechanismy, projekce, přílišné zjednodušování aj.).

Neverbální komunikace – Je označována jako „řeč těla“ a v mezilidském kontaktu je velmi důležitá. Z pozorování neverbálních komunikačních projevů si jedinec může udělat obraz o druhém. Dobrá analýza neverbální komunikace může doplnit a mnohdy i nahradit verbální komunikační obsahy. Do této oblasti patří následující témata: funkce neverbální komunikace (symboly – nahrazují řeč; regulátory – jsou signály změn, mají roli v započetí nebo ukončení komunikace; ilustrátory – jsou používány pro zdůraznění slov nebo vět, naznačení vztahů apod.; adaptéry – jsou pohyby, gesta, které člověk používá pro zvládnutí pocitů a k řízení svých reakcí), analýza a vlastní užívání jednotlivých druhů neverbální komunikace (vizika – sdělování pohledy, řeč očí; mimika – sdělování výrazem obličeje, tváře; kinezika – sdělování pohyby těla, hlavy, končetin; posturologie – sdělování fyzickými postoji; gestika – sdělování gesty, tj. mimoslovními projevy vázanými na určitou kulturu; haptika – sdělování dotekem, tělesným kontaktem; proxemika – sdělování přiblížením nebo oddálením, tj. vzdáleností; úprava zevnějšku – sdělování úpravou vzhledu a prostředí; extralingvistické aspekty řeči – výška, zabarvení, modulace, rychlost, plynulost, frázování hlasu apod.; konvenční znaky – užívané při ceremoniálech, propagandě, v umění).

Verbální komunikace – Zahrnuje zvukovou i psanou formu řeči. Uskutečňuje se prostřednictvím jazyka, řeči a slov. Do této oblasti patří následující témata: zásady dodržování efektivní verbální komunikace (jedná se o zásady: mluví vždy jeden, mluvit stručně, mluvit věcně a logicky, mluvit v kratších větách, mluvit jasně a srozumitelně, objasňovat na příkladech, zvolit úroveň řeči adekvátní posluchači, omezit příkazová a zákazová slova, mluvit přiměřeně rychle a hlasitě, vyvarovat se častých výplňkových slov a vsuvek), aktivní - empatické naslouchání (zahrnuje tyto techniky: technika kladení otázek, technika jednoduché akceptace, technika zachycení objasnění, technika parafrázování, technika interpretace, technika ujištění, technika používání pomlky aj.).

Asertivita – dle **A. Vališové** se jedná o „*praktický způsob komunikace a jednání, kterým člověk vyjadřuje a prosazuje otevřeně a přiměřeně své myšlenky, city, názory a postoje. Postupuje tak, aby nepřekračoval vlastní práva, ani práva ostatních lidí.*“ (A. Vališová, 1998, s. 13). Do této oblasti patří následující témata: asertivní práva a asertivní povinnosti, asertivní dovednosti – techniky (prosazení požadavků – pokažená gramofonová deska, odmítnutí požadavků (umění říkat NE) – pokažená gramofonová deska, požádání o laskavost, přijetí laskavosti, technika otevřených dveří, dotazování na nedostatky, výběrové ignorování, sebeotevření aj.).

Zvládnutí komunikativních schopností v interakci s druhými lidmi je důležitým předpokladem pro **předcházení a řešení interpersonálních konfliktů**. Interpersonální konflikt bývá nejčastěji charakterizován (viz. I. Gillernová, 2001; J. Křivohlavý, 2006; J. Plamínek, 2007; aj.) jako střetnutí mezi dvěma (nebo více) jedinci či skupinami různých zájmů, potřeb, názorů, motivů apod. Prostřednictvím procesu osobnostního a sociálního rozvoje si jedinec může *uvědomit* podstatu konfliktu a *zvnitřnit* si takové strategie řešení, které jsou založeny na integračním, kooperativním stylu, tzn. na hledání řešení, které je pro všechny zúčastněné přijatelné – výhodné.

Interakce, které se uskutečňují mezi lidmi prostřednictvím sociální komunikace, mohou mít povahu kompetitivní nebo kooperativní. Jedním z dalších důležitých témat osobnostního a sociálního rozvoje, jež se vztahuje k jednání s druhými, je **schopnost kooperovat**. **H. Kasíková** uvádí, že kooperativní uspořádání interakce ve skupině je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů (H. Kasíková, 1997, s. 22). Výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce. Základní pojmy kooperativního uspořádání jsou sdílení, spolupráce a podpora. Prostřednictvím procesu sociálního rozvoje si jedinec *uvědomí, pochopí, příznivě ovlivní (zvnitřní, osvojí)* následující předpoklady pro jeho plnohodnotnou účast v kooperativní interakci: orientovat se v agendě skupiny (seřadit aktivity, držet se programu činností, umět pracovat s časovými možnostmi, revidovat program, rekapitulovat pokrok), poskytovat a přijímat ideje (vytvářet otevřenou atmosféru, aktivně naslouchat, věnovat pozornost ideji, požadovat ujasnění, udržovat oční kontakt, řešit konflikty, ověřovat konsensus, hledat důvody řešení konsensu, vyjadřovat nesouhlas zdvořile, stavět na lepších idejích, hodnotit ideje, analyzovat a syntetizovat), udržovat a podporovat pozitivní interpersonální vztahy (povzbuzovat, oceňovat, řídit interakci mezi členy skupiny). Z uvedeného výčtu předpokladů je patrné, že schopnost kooperovat s druhými lidmi je založena na základních osobnostních předpokladech (např. motivaci, vůli, seberegulaci, temperamentu, tvořivosti

apod.) a předpokladech sociálních (např. pravidlech efektivní komunikace, aktivním naslouchání, asertivitě apod.).

Témata vztahující se spíše ke způsobu života, naplňování životních cílů (k hodnotám, existenci člověka) apod.

Tento tematický celek osobnostního a sociálního rozvoje bychom mohli na úvod přiblížit slovy existencialistické koncepce člověka, že „*existovat znamená být si vědom sám sebe.*“ Jeden z významných představitelů francouzského existencialismu **J. P. Sartre** vychází z formulace, že „*existence u člověka a jedině u člověka – předchází podstatě*“ (J. P. Sartre, In J. Pelikán, 1995, s. 11). Podstatu Sartre chápe jako stálý soubor vlastností (z obsahového pojetí osobnostního a sociálního rozvoje můžeme za soubory vlastností považovat osobnostní a sociální předpoklady jedince), zatímco existence je podle něho reálnou přítomností ve světě. Existence člověka je dána v jeho reálných činech. Znamená to, že každý jedinec má určité předpoklady pro své jednání, ale záleží na tom, k jakým cílům a způsobu života jej využije. Prostřednictvím procesu osobnostního a sociálního rozvoje si v tomto tematickém celku jedinec uvědomí a zvnitřní (osvojí) projevy jednání, které se týkají životních hodnot, životních cílů, prosociálního chování k druhým, předcházení a vyrovnávání se s náročnými životními situacemi apod.

Za ústřední tematickou oblast uvedené obsahové problematiky procesu osobnostního a sociálního rozvoje lze považovat **hodnotovou orientaci člověka** jakožto vnitřního regulátora lidského chování, jenž jedince směřuje k určitému způsobu uspokojování potřeb, ovlivňuje ho ve vytyčování určitých ideálů, v rozhodování v každodenních situacích a ve způsobu oceňování předmětů a jevů tvořících součást jeho života. Prostřednictvím procesu osobnostního a sociálního rozvoje si jedinec *uvědomí* svoji aktuální hodnotovou orientaci, *porozumí* jí a zároveň *příznivě ovlivní (zvnitřní, osvojí)* hodnoty, které vedou k plnohodnotnému životu v souladu s osobnostně-sociálními možnostmi jedince a celospolečenskými etickými normami. Od hodnotové orientace - zároveň i od dalších psychických vlastností osobnosti popsaných v předešlých tematických celcích - se odvíjejí další témata osobnostního a sociálního rozvoje, jež se vztahují k existenci člověka a způsobu jeho jednání:

Stanovování životních cílů – Tato oblast existence člověka úzce souvisí se seberegulačními vlastnostmi jedince (viz témata vztahující se spíše k osobnosti člověka) a zároveň s hodnotovou orientací, která ovlivňuje kvalitu – konkrétní podobu stanovování a naplňování životních cílů. O deficitu životních cílů v současné - postmoderní době se

vyjadřuje **Z. Bauman** slovy, že „*život je v tomto světě, stejně jak tomu bylo v minulosti, putováním, ale teď už je to putování bez předem daného směru*“ (Z. Bauman, 2002, s. 39). Z jeho myšlenek je patrné, že z dnešního způsobu života se u mnoha jedinců vytrácí potřeba či schopnost stanovovat si jasnější životní cíle, podoba jejich života plyne podle toho, co samotné situace a události v jejich světě přinášejí. O důležitosti hledání životních cílů pro plnohodnotnou existenci člověka poukazuje jedna z představitelk logoterapie **E. Lukasová**, když uvádí, že člověk si nemůže jenom užívat a jen tak žít – to je příliš málo, to člověk psychicky neunes (E. Lukasová, 1997, s. 19). Uvědomění si úsilí a zápas o naplnění smyslu – životního cíle je důležitým krokem ke zdravému a uspokojivému životu. Úkolem osobnostního a sociálního rozvoje je *podněcovat* jedince a *vytvářet* mu podmínky pro jeho nalézání a naplňování optimálních životních cílů tak, aby dokázal analyzovat své možnosti, uměl se rozhodnout a věděl, co chce – dokázal svá dílčí rozhodnutí směřovat k zvolenému životnímu cíli.

Prosociální chování - dle **E. Reichelové** a **E. Baranové** můžeme definovat „*jako chování, které přináší užitek jiným*“ (E. Reichlová, E. Baranová, 1994, s. 41-50). V procesu osobnostního a sociálního rozvoje se jedná o *podněcování* a *zvnitřňování* projevů chování jedince, které se vyznačuje skutky a činy vykonávanými ve prospěch druhého bez očekávání odměny (materiální či finanční) nebo sociálního souhlasu. Tyto projevy chování mají charakter poskytnutí nezištné pomoci, kdy není očekávána odměna ani opětování pomoci v budoucnu. V metodických publikacích o výuce etické výchovy (viz M. Nováková, 2006; P. Vacek, 2008; aj.) se uvádí, že prosociální osobnost se vyznačuje následujícími znaky: navzdory složitosti problémů je optimistická, je empatická a oporou pro ostatní, přináší nová řešení, umí poskytnout pomoc, projevuje jistotu a odvahu, má smysl pro humor, umí se odosobnit a získávat následovníky.

Zdravý životní styl (režim dne, zdravá výživa, aktivní pohyb) tato tematická oblast je založena na holistickém přístupu k problematice zdraví, jenž klade důraz na celek a integritu v podporování zdraví jedince. **A. Antonovsky** zdůrazňuje, že při zachování zdraví nejde jen o dílčí kroky směřující k lidskému tělu, ale o celkovou charakteristiku postoje člověka k životu (A. Antonovsky In J. Křivohlavý, 1991, s. 34). Jedním z dalších cílů procesu osobnostního a sociálního rozvoje je *podněcovat*, *zvnitřňovat* jednání jedince tak, aby jeho životní styl byl založen na zdravé formě průběhu dne spočívající ve vyváženosti délky různých forem činnosti (střídání učení, práce a odpočinku), pravidelném opakování jednotlivých složek činnosti ve stejnou dobu (učení, práce, odpočinek, strava, dostatečný spánek), zdravé konzumaci potravin (pravidelný stravovací

režim, dostatečný příjem tekutin, bílkovin, ovoce a zeleniny, vlákniny, omezování příjmu uzenin, tučných, slaných a pikantních pokrmů a sladkostí apod.), optimální pohybové činnosti (chůze, rekreační sport apod.) a aktivním způsobu trávení volného času (různé druhy zájmové činnosti apod.).

S problematikou zdravého životního stylu úzce souvisí **předcházení a zvládnání náročných životních situací**. Za náročné životní situace jsou nejčastěji pokládány takové podmínky v životě člověka, které na něj kladou zvýšené nároky jak po stránce tělesné, tak i psychické a které způsobují jisté změny v jeho chování. Jedinec se snaží přizpůsobit těmto situacím, adaptovat se na ně a zároveň se pokouší vypěstovat si odolnost vůči účinku dalších nových náročných situací. V odborné literatuře (viz. V. Holeček, 1993; B. Jiřincová, 1997; J. Křivohlavý, 1991) se vyskytují nejrozličnější třídění těchto situací, nejčastěji jsou uváděny: frustrace (psychický stav vyvolaný překážkou, která stojí na cestě k cíli nebo brání, ohrožuje či oddaluje, uspokojení určitých potřeb), deprivace (psychický stav, který vzniká, když není dlouhodobě uspokojována základní potřeba), stres (stav organismu, který je odezvou na nadměrnou tělesnou či psychickou zátěž) a konflikt (psychický stav, kdy se jedinec ocitá ve střetu dvou nebo více protichůdných sil). V procesu osobnostního a sociálního rozvoje si jedinec může *uvědomit, pochopit* příčiny vzniku náročných životních situací, *naučit* se jim předcházet a vhodně na ně reagovat. Všeobecné zásady předcházení a zvládnání náročných životních situací bychom mohli vyjádřit slovy **Démosthena**, jenž uvádí: „*Člověče, buď trpělivý přijmout věci, které nemůžeš změnit, buď rozhodný a odvážný, a změň ty, které změnit můžeš, a buď moudrý, abys odlišil jedny od druhých*“ (Démostenes In V. Holeček, 1998, s. 165).

Příloha č. 2

(Příloha k podkapitole: 2.2)

Název přílohy:

Charakteristika aktivizujících vyučovacích metod

Metody diskusí

Metody diskuse mají řadu variant a modifikací, např. disputace, rozprava, beseda, rokování, výměna názorů. Tyto varianty se vzájemně odlišují svými cíli a způsoby realizace, ale v podstatě jde vždy o komunikaci ve skupině zájemců o určitý problém. **J. Maňák** diskusní metodu považuje za „*formu komunikace učitele a žáků, při níž si účastníci navzájem vyměňují názory na dané téma, na základě svých znalostí pro svá tvrzení uvádějí argumenty, a tím společně nacházejí řešení daného problému*“ (J. Maňák, 2003, s. 105). Podle mnohých autorů (např. H. Glöckel, 1991; F. Kammann, 1991; aj.) se na metodu diskusí kladou následující specifické nároky.

- Předpokladem účinné diskuse je vhodně zvolené téma, pro účastníky zajímavé, obsahující provokující podněty, rozpory apod.
- Průběh diskuse se řídí předem dohodnutými pravidly a probíhá ve fázích (vymezení tématu, prezentace a výměna názorů, argumentace a zdůvodnění tvrzení, shrnutí výsledků diskuse).
- Důležitým předpokladem je osobnostně-sociální připravenost (vyzrálost) žáků a jejich předběžný a průběžný výcvik v dovednostech diskutovat, tzn. rozvoj dovedností aktivního zapojení do diskuse, zrakového kontaktu, sledování diskuse a naslouchání jiným, zvládání řečnických technik, jasné a zřetelné řeči, přesné formulování myšlenek, respektování cizích názorů aj.).
- Příprava na diskusi (např. na formu středověké disputace) zahrnuje včasné oznámení tématu, přípravu argumentů pro a proti, aspoň částečnou znalost problematiky, promyšlení tezí aj.
- Je nutné promyslet otevřené a současné pevné řízení diskuse (udělování slova, dodržování časového limitu jednotlivých vystoupení, formulování dílčích závěrů, držení se tématu aj.).
- Nezbytné je příznivé sociální klima ve skupině (otevřené, tolerantní, povzbudivé atd.).
- Diskusi podporuje dobré organizační a prostorové zajištění (kruh, půlkruh, podkova, dostatečně velký prostor aj.).

Předpokladem kvalitní a plnohodnotné diskuse v rámci pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje, jež směřuje k podchycení podstaty diskutovaného tématu a rozvoji komunikativních dovedností u všech aktérů, je vhodná formulace otázek. V literatuře (např. J. Mareš, J. Křivohlavý, 1995; A. Schneiderová, M. Schneider, 2004; T. Kotrba, L. Lacina, 2007; A. Vališová, 2007; aj.) můžeme najít následující typy otázek, které naplňují hlavní didaktický smysl diskuse:

a) **Startující otázky** – tyto otázky otevírají diskusi, pokládá je většinou sám pedagog – lektor, který diskusi v úvodu řídí (např. *Co očekáváte od dnešního setkání? Kdo se na dnešní setkání těšil a komu se naopak moc přijít nechtělo? Už jste někdy podobný program absolvovali? aj.*).

b) **Uzavřené otázky** – na tento druh otázek existuje pouze jednoslovná odpověď typu ANO, NE. Nebo na ně lze dát stručnou odpověď (jedno heslo, pojem). V pojetí osobnostního a sociálního rozvoje jsou tyto otázky pokládány pouze výjimečně. Mohou však účastníky podnítit k vyjádření jasného postoje k danému problému (např. *Souhlasíte s tímto návrhem řešení?*). Uzavřená otázka je úvodním základem diskusní techniky „Středověká disputace“ (např. *Jste pro zavedení trestu smrti? Jste pro eutanázii? aj.*).

c) **Otevřené otázky** – tyto otázky tvoří základ každé diskuse, např. „Panelové diskuse“, „Kruhových rozhovorů“ apod. Jejich cílem je zjistit a zároveň rozvíjet názory, postoje, stanoviska na dané téma či problém (např. *Jaká další možná řešení se nabízela? Které sociální dovednosti jsou potřebné pro zvládnutí dané situace? Čeho si nejvíce ceníte u druhých? aj.*).

d) **Provokativní otázky** – jejich význam spočívá v oživení diskuse, podněcování účastníků k aktivitě a vyprovokování je k hledání nových pohledů (např. *Myslíte si, že dokážete přesně vystihnout podstatu daného problému? Tyto argumenty mohou být považovány za povrchní, dokážete vystihnout podstatu toho, o čem zde diskutujeme?*). Na druhou stranu musí být tyto otázky vhodně použity, jinak hrozí, že se účastníci uzavrou a nebudou ochotni v diskusi dále pokračovat.

e) **Přímé otázky** – podstata těchto otázek spočívá v tom, že jsou záměrně a cíleně směřovány k dosažení různých záměrů tazatele. Používají se často k oslovení účastníků, kteří se do diskuse méně zapojují (např. *Co si o tom myslí ti, kteří se ještě k danému tématu nevyjádřili?*).

f) **Doplňující otázky** – jedná se o typ otázek, které vyžadují podrobnější odpověď (např. *Souhlasíte s názory a postoji této skupiny? Zkuste více popsat, jak jste to mysleli?*). Při jejich použití existuje obvykle více správných odpovědí.

Aj.

V pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje se diskuse může uplatňovat v mnoha variantách, jak je popisují mnozí autoři (např. L. H. Clark, J. S. Stark, 1976; M. Bratská, 1992; T. Kotrba, L. Lacina, 2007; aj.). S ohledem na námi sledovanou problematiku se zde vyjádříme jen k některým:

a) **Brainstorming (burza nápadů)** – hlavním cílem této formy diskuse je produkce nových myšlenek, hypotéz, které by měly vést k vyřešení daného problému. Brainstorming je založen především na asociativním způsobu myšlení. Klíčový problém, jež je třeba vyřešit, se musí jednoznačně zformulovat a napsat na dobře viditelné místo. Jednou z dalších důležitých podmínek pro úspěšnou realizaci této metody je zaznamenávání celého průběhu diskuse, zejména všech vyslovených nápadů. Zpracování výsledků brainstormingu probíhá pomocí třídění uvedených nápadů podle zvolených kritérií, např. reálné, nereálné, realizovatelné a nerealizovatelné apod. **Z. Šubrtová** uvádí následující zásady, které je třeba pro úspěšnou realizaci této metody dodržovat: *zákaz kritizování* (platí princip zákazu kritizování, tj. žádný z účastníků nesmí nikoho z diskutujících zesměšnit, zpochybnit cizí myšlenky); *rovnost účastníků* (všichni účastníci mají stejná práva, nikdo není nadřazen); *úplná volnost nápadů* (kreativně, hravost, bláznivým řešením, netradičním myšlenkovým pochodům se meze nekladou, žádný nápad není považován za nesmyslný); *princip kvality před kvantitou* (cílem je produkce maximálního množství nápadů, čím více, tím lépe); *princip asociace a kombinace* (nápadů a nová řešení vzniknou především v důsledku asociativního myšlení a vzájemné návaznosti jednotlivých účastníků.); *vzájemné ovlivňování účastníků* (každý nápad vytvořený pomocí brainstormingu je ovlivňován předchozími řešeními a návrhy); *pohodové, klidné prostředí* (prostředí je velice důležité a tvoří základ realizace všech diskusních metod). (Z. Šubrtová, 1975, s. 68).

Písennou obdobou brainstormingu je **brainwriting**. Využívá se zejména pro odbourávání psychických bariér z diskusních metod. Velice výhodné je využití této metody ve větších skupinách nebo v případě, že záměrem pedagoga-lektora je zklidnit žáky-studenty. Základní, nejjednodušší formou brainwritingu je pouhé psaní nápadů na lístečky, které pak žáci - studenti připevňují na tabuli pro inspiraci ostatních. Uvedenou metodu je možné využít v různých obměnách podle výukových podmínek a výchovně - vzdělávacích cílů.

b) **Řetězová diskuse** – Tato metoda se většinou využívá v případech, kdy žáci-studenti ještě nemají dostatečné zkušenosti s diskusí. Je vhodná k nácviku základních komunikativních dovedností. Cílem tohoto typu diskuse je nácvik naslouchání druhým,

umění formulovat jasně otázky a shrnovat závěry. Pedagog-lektor jako první uvede téma diskuse. Na jeho výstup navazují žáci-studenti. Každý z nich shrne předcházející příspěvek a vysloví své stanovisko, tím se téma diskuse dále rozvíjí.

c) **Panelová diskuse** – Této metody se účastní žáci-studenti a přizvaní odborníci, nebo se samotní žáci-studenti stylizují do role odborníků. Diskuse probíhá za zcela neformálních podmínek. Základem dobře vedené panelové diskuse je jasně stanovené téma (přiměřené věku žáků – studentů) a dodržování zásad efektivní komunikace. Na začátku diskuse vyjádří každý odborník své stanovisko, což probíhá formou krátkých výstupů či prezentací. Po těchto vystoupení je dán prostor pro diskusi, v níž žáci – studenti pokládají odborníkům (nebo svým spolužákům, kteří vystupují v roli odborníků) dotazy.

d) **Diskuse v malých skupinách** – Předností diskuse v malých skupinách je možnost všech diskutujících projevit a vyjádřit svůj názor. Tento typ diskuse vyžaduje správné rozdělení členů kolektivu do menších skupin, jež by měly být pokud možno co nejrozdílnější, ne však konfliktní (T. Kotrba, L. Lacina 2007, s. 115). Za optimální se uvádí sedmičlenné skupiny (viz Z. Šubrtová, 1975). Žáci – studenti řeší zadaný problém ve skupinách. Do skupinových diskusí pedagog-lektor nezasahuje. Po zpracování skupinového řešení probíhá opět diskuse v plénu, kdy zástupci jednotlivých skupin prezentují a obhajují své závěry přede všemi. Celá diskuse se rekapituluje a vyvozuje se z ní závěr.

e) **Hobo metoda** (často též uváděná jako metoda „*Středověké disputace*“) – jedná se o metodu, která je velice náročná na přípravu, a to jak ze strany pedagoga-lektora, tak i ze strany diskutujících žáků – studentů. **S. Ouroda** zdůrazňuje, že se jedná o jednu z mála diskusních metod, která vyžaduje samostatnou studijní přípravu všech zúčastněných před zahájením vlastní diskuse, tzn. všichni musí být připraveni a mít nachystány podpůrné materiály (S. Ouroda 2000, s. 118). Jednou z důležitých podmínek efektivní přípravy a následné úspěšné diskuse je jednoznačné naformulování otázek s možností odpovědi ANO, či NE. **T. Kotrba a L. Lacina** uvádějí následující formy „Hobo metody“ (T. Kotrba, L. Lacina 2007, s. 118):

1. Všichni studenti řeší jeden problém, který je složitý a nestrukturovaný. Neexistuje na něj jednoznačné řešení. Je nezbytná orientace ve faktech, které budou tvořit argumenty a podklady k diskusi. Ta většinou probíhá ve skupině.

2. Studenti se rozdělí na dvě skupiny, na předkladatele návrhu a oponenty. V každé skupině se pak řeší problém, kdy jednotlivé strany konfrontují své názory. V této variantě existují dvě možnosti průběhu:

a. Hledá se kompromis, na který přistoupí obě dvě strany. Písemně zpracovaný závěr se odevzdá učiteli-lektorovi.

b. Jde především o argumentaci, schopnost přesvědčit druhého o svém názoru.

Diskusní skupiny mohou řešit různé problémy (např. *Trest smrti – ANO, či NE? Povolili byste eutanázii? Jaderná energie naše budoucnost, nebo prokletí? atd.*). Po skupinové práci pak následuje diskuse v plénu, ve kterém každá skupina představuje svoje závěry a řešení. Diskuse se uzavírá závěrečnou rozpravou řízenou učitelem-lektorem.

f) **Metoda konsenzu** – Postatou této diskusní metody je najít shodu, souhlas, jednotný názor mezi všemi členy skupiny na problém, jenž je obsahem diskuse. Konsenzus je stav, kdy všichni členové souhlasí s navrženým řešením. Diskuse začíná v malých skupinách. Po nalezení konsenzu v prvotních skupinách se skupiny na sebe nabalují až vznikne jedna velké skupina, ve které se snaží všichni účastníci dojít k jednotnému, souhlasnému závěru. Tato metoda má mnoho variant. Z důvodu časové náročnosti se diskuse může uskutečňovat jen v menší skupině, ostatní členové jsou v roli pozorovatelů, jejich cílem je zrekapitulovat průběh diskuse a navrhnout další možná řešení vedoucí k dosažení konsenzu.

Metody heuristické, řešení problémů

Tyto metody, jak sám název napovídá, se vztahují ke slovu heuristika. Heuristika (z řec. heuréka = objevil jsem, našel jsem) je dle **J. Maňáka** „věda zkoumající tvůrčí myšlení, také heuristická činnost, tj. způsob řešení problémů“ (J. Maňák, 2003, s. 113). Problémové úlohy tvoří základ všech aktivizujících metod. V každé se řeší určitý problém, který je pomocí aktivizační metody různě pojat, zpracován a řešen. V současném pojetí pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje se význam heuristických metod výrazně posiluje, protože jejich prostřednictvím si žáci osvojují důležité osobnostní a sociální předpoklady, např. samostatné a tvořivé myšlení (vyhledávání, shromažďování, třídění a uspořádávání dat, údajů a informací, kladení otázek a tvorba hypotéz, řešení rozporů a problémů atd.); posilování seberegulačních vlastností – vůle, schopnosti zvládat zatížení; rozvíjení sociálních dovedností potřebných pro práci ve skupině apod. Řešení problémových úloh se odehrává v několika postupných fázích (viz F. Mošna, Z. Rádl, 1996):

- **Vytvoření problémové situace** - Vyvolává potřebu řešit problém, problémovou situaci navozuje většinou učitel-lektor prostřednictvím instrukce nebo

písemného materiálu. Problémovou situaci mohou ovšem podnít i spontánně žáci - studenti.

- **Analýza problémové situace** - Spočívá v poznání známých a neznámých prvků a závislosti mezi nimi. Ve výuce probíhá analýza většinou studiem a čtením zadání, v podmínkách pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje diskusí, rozpravou, kladením otázek apod.

- **Formulace problému** – Představuje vrchol předchozí fáze, žáci-studenti pochopí podstatu problémové úlohy, dokážou nejčastěji ve formě otázky vyjádřit, o co v dané úloze jde.

- **Řešení problému** – Žáci-studenti hledají vazby mezi svými zkušenostmi, znalostmi a vnějšími podmínkami. Hledá se řešení daného problému, odpověď na otázku. To může být provedeno metodou pokus – omyl, nebo na základě intuice, minulé zkušenosti, případně rozumové analýzy.

- **Verifikace řešení** – V této fázi se ověřuje správnost řešení s cílovými hodnotami a podmínkami řešení. Návrh a realizace řešení se porovnává se zadáním a s dalšími navrženými postupy směřujícími k dosažení stanoveného cíle.

- **Zobecnění postupu řešení problému** – zobecnění provádí učitel–lektor společně s žáky–studenty nejčastěji prostřednictvím reflexe. Cílem této fáze je zobecnění způsobu řešení tak, aby bylo použitelné i pro jiné případy. Po této fázi následuje procvičování a upevňování nových poznatků a dovedností.

Problémových úloh existuje celá řada a dají se rozlišovat na základě mnoha hledisek. Podle způsobu řešení se nejčastěji dělí na skupinové řešení problému a individuální řešení problému (viz J. Maňák, V. Švec, 2003; T. Kotrba, L. Lacina, 2007; aj.). V pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje jsou většinou upřednostňovány problémové úlohy, jež jsou založeny na skupinovém způsobu řešení. Základním modelem této formy je takové uspořádání výukových činností, kdy žáci–studenti řeší stejný problém ve skupinách, následuje jednání v plénu, kde zástupci jednotlivých skupin prezentují své řešení. Neexistuje striktní nařízení postupu práce. Skupinové řešení problémů má mnoho podob, záleží zejména na charakteru zadané úlohy. V některých případech jsou vstupní informace sděleny pouze vedoucím skupinek, kteří se po instruktáži vrátí do svých pracovních skupin, informují ostatní a společně s nimi řeší problém. Na závěr referují zástupci skupin o výsledcích skupinové práce. Sleduje se přitom nejen kvalita řešení, ale i vliv zkreslených nebo neúplných informací na řešení problému. V jiných úlohách začíná řešit problém celá

skupina najednou, v průběhu se pak její členové rozdělí do menších skupin, závěrečné fáze se opět odehrávají v plénu – podrobněji o problematice skupinové práce jako o organizační formě vyučování pojednáváme v podkapitole 2.2.2.

Metody situační

Situační metody dle **J. Maňáka** rozšiřují řešení relativně vyhraněných a identifikovaných problémů o novou dimenzi, neboť „*se vztahují na širší zázemí problému, na reálné případy ze života, které představují specifické, obtížné jevy vyvolávající potřebu vypořádat se s nimi, vyžadující angažované úsilí a rozhodování*“ (J. Maňák, 2003, s. 119). Podstata situačních metod spočívá v řešení problémového případu, jenž odráží nějakou reálnou událost, zobrazuje určitý komplex vztahů a okolností, je výrazem střetu různých zájmů. Výše zmiňovaný autor dále uvádí, že z pedagogického pohledu se za problémový případ považuje metodicky zpracovaný materiál reflektující reálnou problémovou situaci, jejíž řešení není jednoznačné. Analyzovaná událost nemá pouze charakter obtížné učební úlohy vztahující se k osvojování faktů, ale kromě kognitivního úsilí také vyžaduje, aby se žáci-studenti při jejím řešení učili promyšleně jednat a zvládat problémy, které přináší praxe. Můžeme říci, že tyto vyučovací metody mají z pohledu obsahu učiva přesahující charakter a jsou spojovacím můstkem mezi teorií a praxí. Proto je jich vhodné využívat v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje, a to zejména při analýze událostí ze společenského života, při nácviku organizačních činností, při osvojování dovedností správného rozhodování ve složitých případech a nezvyklých situacích apod. Jejich průběh lze přiblížit na základě níže uvedených fází (viz J. Maňák, 2003; T. Kotrba, L. Lacina, 2007; aj.):

a) Volba a specifikování tématu, jež by mělo být v souladu s výukovým záměrem a odpovídat připravenosti žáků - studentů.

b) Seznámení s materiály, které mohou mít povahu dokumentů, písemností, obrazů, TV nahrávek apod.

c) Vlastní studium případu uskutečňující se za podpory učitele-lektora, který žáky–studenty do problematiky uvádí, vytyčuje s nimi sledované cíle a poskytuje jim úvodní rady a pokyny.

d) Prezentace návrhů, argumentů, závěrů, jejichž význam a přínos je konfrontován s reálnými skutečnostmi praxe. Pokračovat v řešení případu se může metodou hraní rolí, případně jinými metodami.

M. Borák uvádí, že situační metody prošly od svého vzniku značným vývojem, přičemž došlo k jejich hlubšímu propracování a ke vzniku četných nových variant a typů (M. Borák, 1969, s. 372). K osvědčením typům patří: metody rozboru situace, řešení konfliktní situace, řešení dynamické situace, basketová metoda a další. V krátkosti popíšeme jen ty varianty, které jsou v modifikované formě využitelné v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje:

- **Metoda rozboru situace** patří mezi základní a původní situační metody. Je založena na pečlivém individuálním studiu písemných materiálů, po němž následuje diskuse ve skupině – v plénu pod vedením pedagoga-lektora. Složitější případy se mohou projednávat v menších skupinách, dílčí závěry se posléze shrnují v plénu. Důraz se klade na logické usuzování, samostatné myšlení, na analýzu a hodnocení situací, hledání možných variant a výběr optimálního řešení.

- **Řešení konfliktní situace** probíhá poněkud odlišně, protože její těžiště spočívá v osobních vztazích. Využívané konfliktní situace vycházejí z reálných konfliktů, které se již v běžné praxi a životě staly, týkají se názorů, postojů, zájmů, v nichž většinou dochází ke kontroverznímu střetávání. Z tohoto pohledu mají situační metody v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje plnohodnotné využití. Žáci se seznámí s rozporným případem formou krátké zprávy, ústního sdělení, avšak podané úvodní informace se už nedoplňují, ale od účastníků se ihned vyžadují návrhy na řešení. I když se nutně nemusí nalézt uspokojivé řešení konfliktní situace, protože k vytvoření jednoznačných závěrů není k dispozici dostatek informací, je tento typ metody považován za přínosný, neboť učí žáky se rychle a efektivně rozhodovat v časové tísní a při neúplné znalosti potřebných údajů. Metodu lze obohatit o alternativní konfliktní situaci, kde jsou po skončení diskuse uvedena nová fakta, která mění podmínky dané situace. Začíná nová diskuse, poukazuje se na vliv nových vstupních informací a podmínek řešení problému. Alternativní konfliktní situace se snaží řešit problém státnosti situačních metod a naučit studenty reagovat na změnu podmínek v čase.

- **Metoda incidentu** je obdobou metody konfliktních situací s cílem naučit studenty pokládat správné otázky, které vedou k řešení situace. Její podstatou je incident – určitá rušivá událost, příhoda. Pedagog-lektor řekne žákům-studentům stručnou zprávu a vyzve je, aby pomocí dotazů na konkrétní jevy ve zprostředkované situaci získali potřebné informace pro hlubší analýzu, stanovili příčiny problému a navrhli potřebná opatření. Všechny otázky musí být určité, přesně zacílené. Doporučuje se, aby fáze dotazů trvala maximálně 15 minut. Pedagog-lektor neříká žádné informace navíc, jen odpovídá na dotazy.

Žáci–studenti se musí orientovat ve složitých a nejasných situacích, odhalovat výsledek jednání. Vliv na jejich řešení mají předchozí zkušenosti, logická analýza, ale také znalosti z oblasti psychologie. U této metody je velice důležitá role zprostředkovatele příběhu – učitele, který musí znát příběh do všech detailů a podmínek, jež mohou hrát při řešení významnou roli. Po analytické části následuje vlastní řešení případu, do něhož pedagog- lektor již nezasahuje. Řešení probíhá formou diskuse v plénu. Na závěr se nejčastěji hodnotí následující kritéria (viz S. Ouroda, 2000; T. Kotrba, L. Lacina, 2007; aj.):

a) *Aktivita jednotlivých studentů*: kdo se nejvíce ptal, jaké padaly otázky, jestli se žáci- studenti ptali na podstatná nebo nepodstatná fakta příběhu.

b) *Zhodnocení řešení případu a příčin*: učitel hodnotí, zda si žáci - studenti nevymýšleli, nedoplňovali a sami neupravovali skutečnosti.

c) *Celkové zhodnocení přínosu k řešení příkladu*: týká se vyzdvižení všech kladů a záporů, dále pak uvedení, jak je možno zabránit řešenému incidentu, případně jak byl reálně řešen.

• **Metoda postupného seznamování s případem** (v některých publikacích je uvedena pod názvem **dynamická situační metoda**, např. J. Maňák, 2003; aj.) řeší složité komplexní problémové situace rozložené do delšího časového úseku. V odborných publikacích (např. J. Maňák, 1997, 2003; T. Kotrba, 2005; T. Kotrba, L. Lacina, 2007; aj.) se nejčastěji uvádějí následující varianty:

a) Situace je formulována tak, že žákům-studentům jsou podány všechny základní informace, které jsou nutné k poznání a řešení problému. Tyto informace jsou jim sdělovány postupně, v jednotlivých vývojových stádiích, tak jak se situace vyvíjela v reálném životě. Za optimální se považuje pět až šest etap (neboli přerušování předávání informací) v maximální celkové délce dvou hodin.

b) Další variantou je předložení několika možných variant řešení. Žáci – studenti je musí analyzovat a rozhodovat se pro optimální alternativní řešení. Zde se považuje za vhodné pedagogovo – lektorovo závěrečné zhodnocení řešení, např.: Co bylo podstatou problému, jak se vyvíjelo řešení jednotlivých skupin, kde se dělaly nejčastěji chyby, jak je vhodné postupovat v budoucnosti, případně opět popsat, jak se situace vyvíjela v reálné praxi.

c) Poslední možností je takové zadání situace, které neobsahuje všechny nezbytné a důležité informace k vyřešení případu. Žáci–studenti si musí nejdříve po své analýze chybějící informace zjistit, doplnit, opatřit. To lze provést buď samostudiem nebo pomocí přímých, konkrétních otázek na pedagoga – lektora. Otázkami si žáci–studenti

zjišťují další nezbytná fakta. Pedagog–lektor nesdělují sám od sebe žádnou informaci navíc. Odpovídá pouze na to, na co se ho žáci–studenti ptají.

Inscenační metody

Inscenační metody bývají v různých kontextech a koncepcích označovány různými termíny. Např. hraní rolí, interakční hry, scénické hry atd. **M. Bratrská** uvádí, že „*podstatou inscenačních metod je sociální učení v modelových situacích, v nichž účastníci edukačního procesu jsou sami aktéry předváděných situací*“ (M. Bratrská, 1992, s. 92). **J. Maňák** doplňuje, že v nich jde o simulaci nějaké události, v níž se kombinuje hraní rolí a řešení problému, a to buď předváděním určitých lidských typů, nebo zobrazováním reálných životních situací, nebo kombinací obou postupů. V předváděné dramatizaci problémových případů se prohlubuje osvojené učivo, objasňují se otázky lidských osudů, osvětlují se motivy a city lidí, umožňuje se pochopit a prožít hloubku mezilidských vztahů, a to vlastním prožíváním a jednáním. (Aktuálním tématem může být např. xenofobie, obavy z globalizace, nesmyslnost válek, situace žen ve společnosti atd.). Pro žáky – studenty inscenace znamená možnost získat nové prožitky, osvojit si adekvátní způsoby chování a jednání, seznámit se s formami vystupování typickými pro budoucí profesi apod. (J. Maňák 2003, s. 124). Z uvedené charakteristiky je patrné, že inscenační metody poskytují velký prostor k rozvoji osobnosti, ke kultivaci všech psychických procesů, zejména však zintenzivňují prožívání zobrazovaných osudů, vztahů a interakčních pochodů. Hlavní přínos inscenačních metod není v předvedení dramatické kreaace, ale v procesu, který k ní vede, a v postojích, které vyvolává. Průběh inscenace se člení na několik fází, jež se podle charakteru zpodobňovaného příběhu různě obměňují. Nejčastěji se uvádějí tyto fáze (viz K. Bláhová, 1998; E. Machková, 1999; J. Maňák, 2003; aj):

1. *Příprava inscenace* – Zahrnuje stanovení cíle, konkretizaci obsahu, časový plán, rozdělení rolí a vytyčení postupu.

2. *Realizace inscenace* - V této fázi dostávají jednotliví aktéři pokyny k zpodobení daných postav. Při nácviu inscenace se připouštějí rozmanité kombinace provedení, počítá se s improvizacemi.

3. *Hodnocení inscenace* – Koná se bezprostředně po jejím ukončení. Hodnocení se může uskutečňovat formou diskuse v plénu, diskuse ve skupinách, pomocí připravených otázek, na základě záznamu inscenace nebo individuálně s každým účastníkem.

V pedagogické praxi se využívá několik variant inscenačních metod. Nejčastěji jsou uváděny (viz M. Tuma, 1987; J. Maňák, 2003; E. Machková, 1980, 1992, 2007; J. Valenta, 1997, 2008; aj.):

- **Strukturovaná inscenace** je většinou založena na promyšlené stavbě děje, opírá se o předem připravený scénář a realizuje se obvykle v jedné větší skupině účastníků. **M. Janovcová** zdůrazňuje, že role nesmí být v žádném případě rozvedeny do dialogů, protože jde především o obsahové, verbální a afektivní ztvárnění role samotnými studenty. Scénář by měl podle možností počítat s rolemi pro všechny účastníky, ale s větším zřetelem na role hlavních protagonistů. Specifickou formou je inscenace s dvěma herci, při které může být vybráno více herců na jednu roli, jíž si postupně v průběhu inscenace předávají.

Účastníci v úvodu dostanou čas na seznámení se scénářem a se svojí rolí. Pedagog-
lektor působí zároveň jako poradce, případně jednotlivcům vysvětluje, kdo koho bude hrát, jak se má dotyčný v inscenaci chovat, jaké jsou jeho postoje a cíle, případně jaké by měl používat argumenty. Popis výchozí situace dostanou všichni žáci-studenti, avšak pouze vybraní aktéři obdrží popis své role a charakteristiku osobnosti a svůj záměr.

Zdárný průběh strukturované inscenace záleží také na jejím uvedení. Možností, jak uvést strukturovanou inscenaci je několik. K uvedení do situace je kromě ústního vysvětlení možno využít filmovou, televizní nebo divadelní nahrávku, jež má instruktážně-motivační charakter, na jejím základě účastníci děj dohrávají (M. Janovcová, 1988, s. 152).

- **Nestrukturovaná inscenace** je zaměřena na řešení konkrétní situace ze života. Všichni žáci-studenti mají k dispozici pouze popis výchozí situace, nikoli popis jednotlivých rolí. Doporučuje se proto zařazovat nestrukturované inscenace do pedagogického procesu až tehdy, kdy žáci-studenti získají zkušenosti se strukturovanými inscenacemi. Z výše uvedené charakteristiky vyplývá, že tyto formy inscenace jsou založené na improvizaci, tudíž kladou větší nároky na účastníky.

Autoři (viz J. Maňák, 1997; T. Kotrba, L. Lacina, 2007; aj.) se shodují na tom, že počet účastníků – herců v nestrukturované inscenaci by měl být menší, přibližně se doporučují 2 - 3 osoby. Délka trvání inscenace je kratší – obvykle trvá 5 až 10 minut, v ojedinělých případech 20 minut. Protože mají účastníci k dispozici pouze popis výchozí situace, je samotné uchopení role plně jen v jejich kompetenci, obsahové ztvárnění a délka inscenace se tedy odvíjí od jejich improvizčních a tvůrčích schopností.

Nedílnou součástí strukturované a nestrukturované inscenace v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje je role pozorovatele, jíž se ujímají žáci–studenti, kteří nemají zadané role. Od pedagoga-lektora dostanou úkoly a otázky, na které se snaží

prostřednictvím vlastního pozorování a úsudku odpovědět. V průběhu inscenace vypracovávají písemné poznámky, vyjadřují se především k jednotlivým dějovým sekvencím zahrané inscenace, např. komentář ke ztvárňování rolí (jak byly role zahrané, jakým způsobem by role ztvárnili sami), analýza dějové linie (o co šlo v zahrané inscenaci, jak se vyústění děje shoduje se skutečností) apod.

Za složitější variantu inscenačních metod je považováno tzv. **mnohostranné hraní úloh** (Multiple Role Plating). **T. Kotrba, L. Lacina** uvádějí následující podmínky jejího využití v pedagogické praxi (T. Kotrba, L. Lacina, 2007, s. 131):

➤ *Všichni žáci jsou zapojeni do inscenace a každý hraje svou roli.* Počet rolí závisí na počtu zúčastněných. V této variantě je velice důležitý výběr inscenace. Vhodné jsou např. rozsáhlé simulační hry, kdy každý hráč má svoji úlohu a zastává určitou roli.

➤ *Rozdělení žáků do skupin a oddělené a souběžné hraní inscenací po skupinách.* Žáci-studenti jsou rozděleni do skupin podle počtu rolí v inscenaci – obvykle 5 až 6. Pokud některý z účastníků přebývá, stane se pozorovatelem určité skupiny. V každé inscenaci je stanovena role vedoucího-režiséra, který dostane nejdetailejší popis své role a vede celou inscenaci. Součástí této role je vypracování závěru zahrané inscenace, který může mít formu stručného shrnutí.

Nevýhodou metody mnohostranného hraní rolí v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje je menší přehlednost pedagoga-lektora o průběhu inscenací než u výše popisovaných dvou typů inscenací. Pedagog-lektor nedokáže v jednom okamžiku sledovat všechny skupiny. Tato nevýhoda se projevuje v nedostatku získávání informací potřebných pro reflexi a rekapitulaci průběhu tvorby a realizace inscenace. Navíc přístupy žáků-studentů mohou být v různých skupinách odlišné. Od tzv. nic nedělání přes pouhé čtení napsaných vět a scénářů až po opravdové ztvárnění zadaných rolí. Z této skutečnosti vyplývá doporučení, že uvedená varianta „hraní rolí“ je vhodná pro žáky středních škol, kteří s inscenačními metodami mají základní zkušenosti a jsou motivováni k plnění jednotlivých zadání.

Didaktické hry

Dalšími aktivizujícími metodami, jež mají široké využití v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje, jsou didaktické hry založené na řešení problémových úloh a situací. **M. Janovcová** hru z obecnějšího hlediska definuje jako „*soubor seberealizačních aktivit jedinců nebo skupin, které jsou vázány danými, předem domluvenými pravidly a jejichž primárním cílem není ani materiální zájem, ani užitek*“

(M. Jankovcová, 1988, s. 152). Ze socializačního aspektu hru definuje **J. Maňák** jako „jednu ze základních forem činnosti člověka (vedle práce a učení), pro níž je charakteristické, že je to svobodně zvolená aktivita, která nesleduje žádný zvláštní účel, ale cíl a hodnotu má sama v sobě“ (J. Maňák 2003, s. 126). Z hlediska potřeb pedagogické záměru lze hru charakterizovat v duchu pedagogických klasiků (viz J. A. Komenský; F. D. E. Schleimacher; F. W. A. Fröbel; M. Montessoriová; aj.) jako „*takovou seberealizační aktivitu jedinců nebo skupin, která svobodnou volbu, uplatnění zájmů, spontánnost a uvolnění přizpůsobuje pedagogickým cílům*“ (J. Maňák, 2003, s. 127). Z uvedené definice je možné nastínit jedno klíčové dilema, s nímž se často setkáváme v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje, a to je rozpor mezi přirozenou podstatou hry a jejím didaktickým záměrem. **M. Bönsch** upozorňuje na skutečnost, že v pedagogickém procesu nesmí na jedné straně sledování učebních cílů tak silně překrývat vlastní podstatu hry, že žák – student již hrové činnosti nevnímá jako hru, na druhé straně neúčelnost a volnost hry nemůže jít tak daleko, že se zcela vytratí cíl výuky (M. Bönsch, 1974, s. 107). Na uvedené dilema lze reagovat myšlenkou (viz M. Janovcová, 1988; T. Houška, 1991, 1993, 1995; J. Maňák, 2003; aj.), že didaktická hra si zachovává většinu znaků hrových činností, takže žáci si jistou omezenost didaktické hry danou jejím usměrňováním a cílovou orientací při správném pedagogickém vedení ani příliš neuvědomují.

Didaktické hry zahrnují velké množství aktivit, jež lze utřídit z různých hledisek. Lze je dělit podle délky trvání (krátkodobé, dlouhodobé), místa konání (místnost, louka, les, hřiště, atd.), svého zaměření a účelů (s důrazem na opakování vědomostí, pohybově zaměřené hry, stresové situace nebo cílem může být záměrný rozvoj osobnostních a sociálních dovedností). Obecné dělení her je však založeno na míře interakce mezi hráči, případně herními týmy. Z tohoto pohledu (viz H. Meyer, 2000; T. Kotrba, L. Lacina, 2007; aj.) lze hry rozdělit na:

- **Neinterakční hry.** Jejich podstata spočívá v zamezení vzájemného ovlivňování hráčů. Všechny herní týmy (nebo jednotlivci) řeší stejný problém, a to za stejných podmínek. Příkladem mohou být různé vědomostní a diagnostické testy, otázkové hry, doplňovačky, slepé mapy, šifrované texty, skrytá slova a další. V pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje se využívají k nácviku tvořivosti, konvergentního myšlení, k procvičování soudů a úsudků apod.

- **Interakční hry.** Jsou založeny na vzájemné interakci mezi účastníky při plnění zadaných úkolů. Každý účastník je ovlivňován chováním druhých a své chování přizpůsobuje okamžité herní situaci. V pedagogickém procesu osobnostního a sociálního

rozvoje mají interakční hry složitější charakter. Významnou roli v nich hrají vztahy uvnitř skupin–herních týmů jako jsou například schopnost dělby práce, úkolů, integrace a participace všech účastníků apod. Jednou z forem interakčních her jsou tzv. **ekonomické hry**. Ekonomické hry se využívají k nácviku základních osobnostních a ekonomicko - řídicích předpokladů jedince v oblasti marketingu, managementu, logistiky apod. Jsou hojně využívány v programech pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje na středních odborných školách jako součást profesní přípravy studentů.

Příloha č. 3

(Příloha k podkapitole: 2.2)

Název přílohy:

Charakteristika a obsah předmětu Psychologie v osobnostním rozvoji

Kutikulární údaje o předmětu:

Název školy: Sportovní a podnikatelská střední škola v Plzni

Školní vzdělávací program: Firemní management a marketing
Personalistika a psychologie managementu
Sportovní management
Výpočetní technika

Název vyučovacího předmětu: Psychologie v osobnostním rozvoji

Celková hodinová dotace: 2

Platnost učební osnovy: od 1. 9. 2009

Pojetí vyučovacího předmětu:

Obecný cíl vyučovacího předmětu

Cílem předmětu je:

- žák ovládá základní psychologické pojmy, je seznámen se základním členěním oboru psychologie
- u žáka je rozvíjena osobnostní (intrapersonální) kompetence [žák umí charakterizovat a aplikovat poznatky z oblastí: vývojového období dospívání, struktury osobnosti (aktivačně motivační vlastnosti, vztahově-postojové vlastnosti, seberegulační vlastnosti, dynamické vlastnosti, výkonové vlastnosti)].

Charakteristika učiva

Učivo je koncipováno do jednoho ročníku. Umožňuje získat znalosti z obecné psychologie a psychologie osobnosti. Z výchovně-vzdělávacího hlediska má charakter pedagogického procesu zaměřeného na rozvoj osobnostních předpokladů žáka. Podstata tohoto pedagogického procesu spočívá v sebepoznání jedince [poznání sebe sama, uvědomění si povahových stránek (kladů a nedostatků) svých osobnostních vlastností a podstaty (příčin motivů) svého jednání v různorodých životních situacích] a v rozvoji jedince [optimální růst – vývoj osobnostních vlastností s akcentem na vlastní individuální dispozice].

Výukové strategie

- základní metody: výklad, řízený rozhovor
- aktivizační metody: metody diskusní, metody heuristické (řešení problémů), metody situační, metody inscenační, didaktické hry
- komplexní výukové metody: skupinová a kooperativní výuka, individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků, kritické myšlení, brainstorming, projektová výuka, výuka dramatem

Hodnocení výsledků žáků

- samostatné, správné a logické vyjadřování
- aplikace poznatků z obecné psychologie, psychologie osobnosti
- aktivní a tvořivé zapojení do pedagogického procesu
- sebereflexe vztahující se k poznání sebe sama a k rozvoji osobnostních předpokladů
- kultivovanost verbálního projevu

Přínos k rozvoji klíčových kompetencí

Žák by měl:

- mít pozitivní vztah k poznání sebe sama a k rozvoji svých osobnostních předpokladů;
- ovládat různé techniky osobnostního rozvoje, umět si vytvořit vhodný studijní režim a podmínky;
- uplatňovat při řešení problémů různé metody myšlení ;
- spolupracovat při řešení problémů s jinými lidmi (týmové řešení);
- formulovat své myšlenky srozumitelně a souvisle;
- účastnit se aktivně diskusí, formulovat a obhajovat své názory a postoje;
- posuzovat reálně své fyzické a duševní možnosti, odhadovat důsledky svého jednání a chování v různých situacích;
- Aj.

Průřezová témata

- Občan v demokratické společnosti

Mezipředmětové vztahy

- Základy společenských věd

Rozpis učiva – 2. ročník, psychologie v osobnostním rozvoji	
Výsledky vzdělávání a kompetence	Tématické celky
<p>Žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dokáže vysvětlit obsahovou podstatu psychologie jako vědní disciplíny • porozumí významu psychologie pro život • orientuje se v základních psychologických disciplínách • vyvodí přínos aplikovaných psychologických disciplín v jednotlivých oborech dle svého studijního zaměření • pojmenuje současné psychologické směry, vyvodí jejich podstatné znaky a rozezná jejich odlišnosti • dokáže vyjmenovat, charakterizovat a aplikovat jednotlivé metody výzkumu v psychologii ve vztahu k poznání sebe sama a druhých • dokáže vyhledat jednotlivá pracoviště psychologické pomoci dle poskytovaných služeb 	<p>1. Člověk a psychika</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vymezení psychologie jako vědní disciplíny. • Charakteristika psychologických disciplín. • Současné psychologické směry. • Metody zkoumání v psychologii. • Význam a možnosti pracovišť psychologické pomoci.
<p>Žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vysvětlí co je to osobnost, jaký je rozdíl mezi významnou, známou osobností a člověkem jako osobností • orientuje se v bio-psycho-sociálních determinantech ovlivňující psychický vývoj a rozvoj člověka • vyjmenuje periody ontogenetického vývoje člověka (periodizaci psychického vývoje) a stručně charakterizuje jednotlivá období • popíše jednotlivé kategorie struktury osobnosti 	<p>2. Člověk jako osobnost</p> <ul style="list-style-type: none"> • Osobnost z psycho-sociologického hlediska • Osobnost jako bio-psycho-sociální jednota • Osobnost a její ontogenetický vývoj • Struktura osobnosti
<p>Žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pochopí podstatu sensorického procesu a vnímání, zjistí svůj percepční styl • osvojí si základní principy využívání představ v učení • popíše rozdíly mezi pojmem, soudem a úsudkem • dokáže popsat jednotlivé myšlenkové operace (analýzu, syntézu, srovnání, abstrakci, zobecnění, indukci, dedukci, analogii) • rozvine jednotlivé druhy myšlení (praktické, názorné, abstraktní, konvergentní, divergentní) • pozná své individuální vlastnosti myšlení (přesnost, pružnost, hloubka, šířka, rychlost, kritičnost a tvořivost) • procvičí si schopnost využívat efektivním způsobem jednotlivé druhy paměti (logickou, slovní, zrakovou, sluchovou, hmatovou, čichovou, apod.) • pozná své individuální vlastnosti paměti (v zapamatování: rychlosti, přesnosti, trvanlivosti; ve vybavování: pružnosti, pohotovosti, snadnosti) • posílí jednotlivé druhy pozornosti, a to především pozornost záměrnou (úmyslnou, 	<p>3. Člověk a jeho individuální vlastnosti psychických procesů a stavů</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sensorické procesy a vnímání • Myšlení • Paměť • Pozornost • Emoce

<p>aktivní), a svoje individuální vlastnosti pozornosti jako je např. rozsah, šířka, intenzita, hloubka, stálost, pohyblivost apod.</p> <ul style="list-style-type: none"> • pochopí a naučí se sebeovládat v jednotlivých vlastnostech emocí: citlivost, citovost, intenzitu, citovou zralost, sugestibilitu, citovou zranitelnost apod. 	
<p>Žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> • porozumí podstatě a principům motivačního chování člověka • porozumí a dokáže ovlivnit příčiny (motivy) vlastního chování • dokáže vyjmenovat a popsat jednotlivé potřeby z Maslowovy pyramidy potřeb • uvědomí si své vlastní potřeby ve vztahu k učení, přátelům apod. 	<p>4. Člověk a jeho aktivačně motivační vlastnosti (motivace)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Charakteristika motivace • Třídění motivů • Zákonitosti motivace • Principy motivace lidského chování • Třídění potřeb
<p>Žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vysvětlí pojem charakter a dokáže objasnit jeho význam ve struktuře osobnosti jedince • pozná své charakterové vlastnosti: ve vztahu k sobě samému, ve vztahu k druhým, ve vztahu k práci, ve vztahu k hodnotám • pochopí principy a možnosti utváření charakteru • popíše postoje a jejich strukturu • uvědomí si své postoje 	<p>5. Vztahově –postojové vlastnosti (charakter, postoje)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Struktura charakteru • Utváření charakteru • Charakteristika postoje
<p>Žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vyjmenuje a popíše seberegulační vlastnosti: sebeuvědomování, sebezpoznávání, sebehodnocení, sebekritika, svědomí • pozná své individuální charakteristiky v seberegulačních vlastnostech 	<p>6. Seberegulační vlastnosti</p> <ul style="list-style-type: none"> • Struktura seberegulačních vlastností
<p>Žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vysvětlí pojem temperament a dokáže objasnit jeho význam ve struktuře osobnosti jedince • popíše jednotlivé typologie temperamentu • pozná své temperamentové vlastnosti (svůj typ temperamentu) • pochopí možnosti ovlivňování (kultivování) temperamentu a naučí se jej používat ve svém životě 	<p>7. Dynamické vlastnosti (temperament)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Charakteristika temperamentu • Základní temperamentové typologie
<p>Žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vysvětlí pojmy schopnosti, vlohy, inteligence a dokáže objasnit jejich význam ve struktuře osobnosti • pozná své schopnosti ve vztahu k vlohám, vědomostem a dovednostem • popíše druhy inteligence, dokáže objasnit jednotlivá inteligenční pásma • naučí se využívat metody v rozvoji vlastních schopností 	<p>8. Výkonové vlastnosti</p> <ul style="list-style-type: none"> • Charakteristika schopností, vloh • Pojem inteligence

Příloha č. 4

(Příloha k podkapitole: 3.2)

Název přílohy:

Charakteristika metod evaluace osobnostního a sociálního rozvoje

Explorativní metody

Explorativní metody tvoří soubor výzkumných prostředků, jejichž cílem je získání-vytěžení co nejvíce informací od účastníků kurzu – respondentů. Mezi nejpoužívanější expolerativní metody v evaluaci pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje patří **dotazník**. Podle **J. Pelikána** je podstatou dotazníku zjišťování dat a informací o respondentovi, o jeho názorech a postojích k problémům, které dotazujícího zajímají (J. Pelikán, 1998, s. 105). Nespornou předností dotazníku je snadnost jeho administrace. Za relativně krátkou dobu lze od účastníků výuky získat informace, jež mají charakter názorů, postojů, stanovisek týkajících se efektivity realizovaného výukového programu. Další nespornou výhodou dotazníku lze spatřovat v tom, že získané údaje je možné ve většině případech kvantifikovat. Za slabá místa dotazníkového šetření se pak považují subjektivita odpovědí ze strany respondentů, zjednodušená formulace nabízených variant a striktně stanovené možnosti odpovědí. Důležitým krokem v tvorbě evaluačního dotazníku je formulace otázek. **P. Gavora** zdůrazňuje, že v dotazníkovém šetření, ve kterém jsou respondenti děti-žáci, je nutné dbát na to, aby znění otázek bylo velmi jednoduché a bylo naformulováno slovy, která jsou srozumitelná věku účastníků (P. Gavora, 2000, s. 99). V dotaznicích evaluačního šetření se podle stupně otevřenosti mohou používat otázky *uzavřené, polouzavřené a otevřené*. *Uzavřená otázka* je taková, která nabízí hotové alternativní odpovědi. Úlohou respondenta je naznačit (podtrhnout, zakroužkovat) vhodnou odpověď.

Příklad formulací uzavřených otázek:

- *Objevil/a si díky absolvovanému výukovému programu na sobě něco nového?*
ANO NE

- *Změnil/a se Tvůj celkový vztah ke skupině, se kterou jsi absolvoval/a výuku?*
ANO NE

- *V rámci výukového programu (seznamovacího kurzu) jste měli možnost blíže se poznat ve vaší skupině. Cítíš se v ní nyní bezpečněji a uvolněněji?*
ANO NE

Aj.

Z výše uvedených příkladů je patrné, že uzavřené otázky omezují volnost výpovědi, na druhou stranu nabízejí jednoznačnou odpověď, jíž je možné statisticky zpracovat. Uvedený typ otázek se používá především k rychlému a rámcovému získávání údajů o průběhu a výsledku výukového programu. Hodnotnější formou uzavřených otázek jsou tzv. parametrické otázky. Jejich podstata spočívá v tom, že varianty odpovědí tvoří určité kontinuum od jednoho pólu odpovědí k pólu opačnému. Pro detailnější postihnutí konkrétní oblasti zkoumaného jevu týkajícího se efektivity pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje se používají parametrické otázky, které jsou strukturované do jednoho souboru a dotazují se najedno a totéž z různých úhlů pohledu.

Příklad souborů parametrických otázek:

- *V jakých bodech splnil výukový program (seznamovací kurz) tvoje očekávání? Výroky, se kterými souhlasíš, označ číslicí (1-5) z následující škály:*

1	2	3	4	5
velmi výrazně	výrazně	částečně	spíše ne	vůbec ne

Výukový program (seznamovací kurz) mi osobně pomohl:

Poznat lépe sám sebe v dimenzi introverze (uzavřenost)-extraverze (otevřenost): ...

Poznat lépe sám sebe v dimenzi submisivita (podřazenost) - dominance (nadřazenost): ...

Poznat lépe sám sebe v dimenzi konformita (přizpůsobivost) - nonkonformita (nepřizpůsobivost): ...

Poznat své reakce v nečekaných situacích při kontaktu s druhými: ...

Poznat svou vlastní hodnotu, jedinečnost v třídní skupině: ...

Aj.

Výukový program (seznamovací kurz) přispěl:

K lepšímu vzájemnému poznání. ...

K lepší soudržnosti (stmelenosti) naší třídy: ...

K lepšímu respektování druhých: ...

K lepší komunikaci v naší třídě: ...

K větší kooperaci (spolupráci) v naší třídě: ...

Aj.

První soubor otázek se vztahuje ke zjišťování přínosu výukového programu pro rozvoj osobnostně-sociálních vlastností jedince. Druhý soubor otázek se ptá, jak

výukový program přispěl ke zlepšení interpersonálních vztahů ve skupině a k celkové soudržnosti skupiny.

Jednou z dalších možností dotazování je kladení *polouzavřených otázek*. Polouzavřené otázky nabízejí nejprve alternativní odpověď a následně žádají vysvětlení či objasnění v podobě otevřené otázky.

Příklad *polouzavřených otázek*:

- *Objevil/la si díky absolvovanému výukovému programu na sobě něco nového?*
ANO NE

Pokud ano, pokus se popsat, čeho se to týká:

Pokud ne, pokus se popsat, co bránilo tomu, abys objevil/a na sobě něco nového:

- *Změnil se Tvůj celkový vztah ke skupině, se kterou jsi absolvoval/a výuku?*
ANO NE

Pokud ano, pokus se popsat, čeho se změna týká:

Pokud ne, pokus se popsat, čím bylo způsobeno, že Tvůj postoj ke skupině zůstal stejný:

Aj.

Polouzavřené otázky umožňují jednak kvantifikovat vybrané odpovědi evaluačního šetření a jednak poskytují hlubší analýzu jednotlivých voleb. Nicméně je důležité při interpretaci výroků přistupovat obezřetně. Jednotlivé výpovědi mohou být pod vlivem předcházející uzavřené otázky zformulovány obecným, někdy až zavádějícím způsobem. Dalším úskalím v objasňování uzavřených otázek může být vnitřní pocit respondenta z toho, že na otázku odpověděl zaškrtnutím vybrané varianty a odpovídat na volnou otázku už není potřebné. V některých případech se respondenti vyhýbají doplňující otázce z důvodu subjektivní nepříjemnosti formulovaného dotazu. Mají pocit, že jejich osobní názory by už nemusely být předmětem dotazníkového šetření. Pedagogové-lektoři mohou tato rizika snížit tím, že respondentům podrobně vysvětlí význam doplňujících dotazů v polouzavřených otázkách.

Jinou možnost dotazování nabízí formulace *otevřených otázek*. Ty dávají respondentovi velkou volnost v jednotlivých odpovědích na dotazované jevy. **J. Pelikán** uvádí, že tato forma otázek je pro respondenty výhodná v tom, že v odpovídání nejsou omezováni a je jim poskytnuta velká paleta možných vyjádření (J. Pelikán, 1998, s. 105).

Příklad otevřených otázek:

- *V rámci výukového programu (seznamovacího kurzu) jsi se zúčastnil/a různých technik. Zažil/a jsi v kurzu nějaký významný moment, zážitek, který v Tobě zanechal silný dojem? Napiš, co to bylo:*
- *Popiš, jaký vliv má tento zážitek na Tvůj osobnostní a sociální rozvoj (co sis prostřednictvím něho na sobě uvědomil/a):*
Aj.

Otevřené otázky umožňují získat cenné informace, které dotvářejí celkový kvalitativní kontext evaluačních výsledků. Zkušený pedagog-lektor z nich dokáže vyvodit zajímavé závěry o průběhu výuky a jejího přínosu pro jedince a skupinu. Na druhou stranu jeho interpretace může být zavádějící a subjektivně zkreslena, a to podle aktuálních pocitů z realizovaného výukového programu. Velkým problémem ve využívání otevřených otázek může být skutečnost, že žáci základních a středních škol neradi vymýšlejí odpovědi na obecnější formulace. Z tohoto důvodu je vhodnější formulovat otevřené otázky takovým způsobem, aby postihovaly menší oblast zkoumaného jevu a prolínaly se s dalšími typy otázek.

Velké uplatnění v evaluaci pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje mohou mít otázky, které se na konkrétní jev evaluačního šetření neptají přímo.

Příklad nepřímé otázky:

- *Kdyby sis potřeboval/a dopsat sešit, myslíš, že by Ti ho většina Tvých spolužáků půjčila?*
ANO NE

Na koho by ses obrátil a proč?

První otázka je zaměřena na zjišťování prosociálního chování mezi žáky navzájem. Druhá otázka (podotázka) zjišťuje, koho respondent v kontextu nastíněné situace bude volit-preferovat. Nepřímé otázky mohou být pro žáky emocionálně zajímavější a atraktivnější. Nicméně v odpovědích na ně se mohou promítat i jiné, na první pohled méně postřehnutelné jevy, které nejsou přímo sledovány v evaluačním šetření. Na uvedenou skutečnost je důležité brát ohled v závěrečných interpretacích zjištěných výsledků.

Dalším nástrojem, patřícím do souboru explorativních metod, je **rozhovor (interview)**. V odborné literatuře (např. L. Maršálková, O. Mikšík, 1990; P. Gavora, 2000; aj.) najdeme několik názorů, které vysvětlují rozdíl mezi rozhovorem a interview. My v souladu s pojetím **J. Pelikána** budeme považovat oba tyto pojmy za rovnocenné (J. Pelikána, 1997, s. 118). Podle **J. Skalkové** je rozhovor výzkumnou metodou, jež umožňuje zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů.

Prostřednictvím rozhovoru se mohou sledovat i některé vnější reakce respondenta a podle nich lze potom pohotově usměrňovat další průběh kladení otázek (J. Skalková, 1985, s. 92). V evaluaci pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje se rozhovoru užívá většinou při závěrečných reflexích, v nichž se mimo jiné (viz podkapitoly: 2.2.1; 2.2.2) sleduje finální přínos výukového programu pro účastníky. V tomto případě se nejčastěji používá polostrukturovaného rozhovoru. Jeho podstata spočívá v tom, že úvodní fáze je volně pojata, má motivační charakter, poté se přistupuje ke kladení konkrétně cílených otázek a závěr je laděn do diskusní formy.

Příklad polostrukturovaného rozhovoru:

Otázky pro úvodní fázi:

Když si promítnete všechny situace, které se ve výukovém programu odehrály, jaké okamžiky na Vás nejsilněji zapůsobily, které Vám utkvěly v paměti?

O čem bychom měli při zhodnocování výukového programu dle vašeho názoru mluvit?

Aj.

Otázky pro naplňování konkrétního cílů rozhovoru:

Jakým způsobem bylo naplněno vaše očekávání z výukového programu?

Jaké případné obavy se ve výukovém programu naplnily?

Jak vám vyhovovala koncepce výukového programu, tzn. z pohledu cílů, obsahu, metod, forem, způsobů průběhu práce apod.?

Jaké konkrétní vědomosti, dovednosti, zkušenosti atd. jste prostřednictvím výukového kurzu získali?

Jakým způsobem využijete vědomosti, dovednosti, zkušenosti atd. získané ve výukovém programu v běžném životě (ve vztahu k sobě, ve vztahu k druhým, ve vztahu k hodnotám a způsobu života apod.)?

Co potřebujete ještě pro to, abyste nově získané vědomosti, dovednosti, zkušenosti mohli plnohodnotně využít v běžném životě?

Aj.

Otázky pro závěrečnou diskusní formu rozhovoru:

O čem jsme ještě nehovořili? Co by ještě mělo zaznít na závěr?

Aj.

V ukázce polostrukturovaného rozhovoru mají otázky spíše orientační význam. Úvodní otázky většinou rozpoutají diskusi, do níž se postupně promítnou další důležitá témata, potřebná pro evaluaci. Samozřejmě, že průběh rozhovoru záleží na celkovém sociálním klimatu a atmosféře ve skupině. V žákovských skupinách mohou být co se týče

otevřenosti účastníků k hovoru velké výkyvy. Některé skupiny, např. skupiny mladších žáků, jsou více hovorné a spontánní než skupiny jiné, např. skupina adolescentních žáků. Uvedené pravidlo nemusí platit vždycky, průběh rozhovoru záleží ještě na dalších faktorech, např. na celkovém průběhu výuky, na vztazích mezi pedagogem-lektorem a žáky apod. Rozhovor se může realizovat v celé skupině, v takovém případě je nutné dbát na to, aby se každý účastník dostal ke slovu, nebo s každým účastníkem zvlášť, a to za účelem konkrétnějšího postižení sledovaného jevu, např. u kvalitativně pojaté evaluace. Metodologickým problémem je ovšem samotný záznam rozhovoru. **J. Pelikán** k tomu uvádí, že jakmile dotazovaný upozoruje, že jsou jeho slova zaznamenávána, zpozorní a začne se stylizovat, pokud vůbec bude ochoten v rozhovoru dále pokračovat (J. Pelikán, 1998, s. 122). V praxi se osvědčuje, když jsou u evaluačního rozhovoru přítomní dva pedagogové-lektoři. Jeden řídí rozhovor a druhý v ústraní rozhovor zaznamenává – nejčastěji způsobem tužka, papír. Vhodné je účastníky o pořizování záznamu informovat s vysvětlením, k čemu bude záznam sloužit. Většinou se účastníci do rozhovoru zaberou natolik, že přestanou osobu pořizující záznam vnímat. Mezi další metodologické aspekty využívání rozhovoru v evaluaci výukových programů patří validita výpovědí účastníků. Mnohdy se stává, že se účastníci vyjadřují v souladu s očekáváními pedagogů-lektorů. Také záleží na tom, kdo z účastníků začne mluvit jako první. Pokud se první ve skupině ujme slova jedinec, jenž má na ostatní značný vliv, pak se většinou další žáci vyjadřují k efektivitě výuky v souladu s jeho názorem. Uvedenou skutečnost je možné do jisté míry eliminovat kladením doplňujících otázek a střídáním pořadí žáků odpovídajících na otázky.

Ratingová metoda

V evaluaci pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje se vyskytuje celá řada jevů, které se dají obtížně přesně změřit. Přesto jsou tyto jevy často hlavním předmětem zkoumání evaluačních projektů, např. vzájemné sympatie žáků mezi sebou po absolvování výukového programu (seznamovacího kurzu), významnost jednotlivých technik pro osobnostní a sociální rozvoj apod. K měření těchto jevů se využívá ratingová metoda. **J. Pelikán** uvádí: „*Společným jmenovatelem všech variant ratingu je skutečnost, že při jejich realizaci jde o posuzování jinak neměřitelných kvalit určitých jevů tak, že k posuzované hodnotě daného jevu přiřazujeme určitou kvantitativní hodnotu na škále. Při použití ratingu k výzkumným účelům tuto hodnotu přiřazuje odborník-expert.*“ (J. Pelikán, 1998, s. 127). Jak z uvedené charakteristiky vyplývá, nejčastější formou ratingového postupu jsou posuzovací stupnice (škály), které jsou účastníkům prezentovány

většinou v rámci dotazníkového šetření. **M. Svoboda** definuje posuzovací stupnici: „jako vymezené kontinuum nebo rozměr, na němž nebo kolem něhož se umísťují úsudky. Je to metoda sloužící k záznamu jednotlivých vlastností posuzované osoby nebo posuzovaného předmětu posuzovatelem, a to způsobem, který zajišťuje určitou objektivnost a dovoluje kvantitativní zachycení jevu.“ (M. Svoboda, 1992, s. 228). V odborné literatuře (viz F. N. Kerlinger, 1972; J. Pelikán, 1998; P. Gavora, 2000; M. Svoboda, 2001; aj.) se můžeme setkat s různým tříděním posuzovacích stupnic. Jedno z možných třídění nabízí **J. P. Guilford**. Ten posuzovací škály dělí do pěti kategorií:

1. Numerické posuzovací škály.
2. Grafické posuzovací škály.
3. Standardní posuzovací škály.
4. Kumulativní posuzovací škály (škály kumulovaných vlastností).
5. Posuzovací škály s nucenou volbou.

(J. P. Guilford, 1954)

Pokusíme se o krátkou charakteristiku vybraných typů posuzovacích škál z pohledu možností jejich využití v evaluaci pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje. V pedagogickém výzkumu se nejčastěji pracuje s **numerickou posuzovací škálou**. Na této škále respondent označuje číselnou variantu, která se blíží jeho hodnocení. Jednou z možností je vytvoření tzv. *bipolární škály*, která je charakteristická tím, že proti sobě stojí dva odlišné póly výpovědí a respondent na číslíkové škále označí zaškrtnutím (zakroužkováním), nakolik se blíží jeho osobní hodnocení daného jevu tomu kterému z obou pólů.

Příklad bipolární škály:

Po absolvování výukového programu (seznamovacího kurzu) je moje chování ve skupině (ve vztahu k druhým):

<i>aktivní</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>pasivní</i>
<i>přizpůsobivé</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>nepřizpůsobivé</i>
<i>spolupracující</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>nespolupracující</i>

Aj.

V evaluaci pedagogického procesu je vhodnější, když se používá podrobná deskripce každé z variant nebo aspoň obecná charakteristika každé varianty.

Příklad posuzovací škály s podrobnou deskripcí nabízených variant:

Domnívám se, že výukový program měl pro mě samotného v rozvoji osobnostních dovedností přínos:

1. velmi významný	2. významný	3. středně významný	4. bezvýznamný	5. naprosto bezvýznamný
-------------------	-------------	---------------------	----------------	-------------------------

Domnívám se, že výukový program měl pro mě samotného v rozvoji sociálních dovedností přínos:

1. velmi významný	2. významný	3. středně významný	4. bezvýznamný	5. naprosto bezvýznamný
-------------------	-------------	---------------------	----------------	-------------------------

Mezi hojně využívané formy posuzovacích škál v evaluaci výukových programů patří **sumační postojové škály**, jež se běžně označují jako škály *Likertova typu*. **J. Pelikán** k nim uvádí, že se jedná o soubor postojových a názorových položek, které jsou, pokud jde o „postojovou či názorovou hodnotu,“ považovány za v podstatě rovnocenné. Tyto položky (nebo jejich okruh) mapují určitý základní postoj nebo názor. Dotazovaný jedinec pak reaguje na každou z uvedených položek tak, že vyjadřuje určitou míru souhlasu nebo nesouhlasu s touto dílčí položkou. K tomuto účelu jsou nabízeny možnosti odpovědí, které se liší intenzitou nebo pozitivním, případně negativním vyjádřením postoje (J. Pelikán, 1998, s. 131).

Příklad sumační postojové škály:

Po absolvování výukového programu (seznamovacího kurzu):

- *Žáci jsou k sobě více ohleduplní:*

plně souhlasím	souhlasím	nemám vyhraněný názor	nesouhlasím	plně nesouhlasím
----------------	-----------	-----------------------	-------------	------------------

- *Žáci si vzájemně více pomáhají:*

plně souhlasím	souhlasím	nemám vyhraněný názor	nesouhlasím	plně nesouhlasím
----------------	-----------	-----------------------	-------------	------------------

- *Žáci se dokážou mezi sebou lépe domluvit:*

plně souhlasím	souhlasím	nemám vyhraněný názor	nesouhlasím	plně nesouhlasím
----------------	-----------	-----------------------	-------------	------------------

Aj.

V evaluaci pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje by se dalo využít dalších typů posuzovacích škál, např. grafické posuzovací škály, škály zjevně

stejných intervalů apod. Výběr typu posuzovací škály záleží na celkové povaze sledovaných jevů. Z hlediska interpretace evaluačních údajů zjištěné prostřednictvím posuzovacích škál je důležité brát zřetel na několik druhů zkreslení. Dle **P. Gavory** může posuzovatel systematicky nadhodnocovat pozorované vlastnosti (zkreslení z důvodů mírnosti) anebo naopak je podhodnocovat (zkreslení z důvodů přísnosti). Třetím typem chyby je tzv. centrální tendence. Posuzovatel se vyhýbá krajnímu hodnocení a své hodnocení umísťuje ve středu škály. Dalším druhem zkreslení je tzv. haló efekt. Je to předčasný závěr např. o určitém chování žáků ve školní třídě, jehož prostřednictvím potom posuzovatel (žák) hodnotí i další skupinové projevy svých spolužáků v evaluačním šetření (P. Gavora, 2000, s. 90).

Testové metody

Testy patří bezesporu mezi nejužívanější nástroje pedagogicko-psychologického výzkumu. Mnozí autoři (viz F. N. Kerlinger, 1972; J. Pelikán, 1998; P. Gavora, 2000; J. Ferjenčík, 2000; aj.) charakterizují testy jako vědecké nástroje zaměřené na přesné a objektivizované měření osobnostních kvalit, ale i činnosti osobnosti a jejich výkonů. Z pohledu uvedené charakteristiky lze pro potřeby evaluace pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje dělit testy na osobnostní a didaktické.

Podstatou **osobnostních testů** je systematické a objektivizované zkoumání osobnosti jedince, tzn. jeho osobnostních vlastností v rovině emocionální a behaviorální. I přes značnou objektivitu měření je využívání osobnostních testů v evaluaci výukových programů osobnostního a sociálního rozvoje v běžné školní praxi velice problematické. Jejich používání vyžaduje zkušenosti na úrovni odborného vzdělání v oblasti psychologické diagnostiky. Dále je důležité brát v úvahu skutečnost, že osobnost člověka se vyvíjí dlouhodobě a nemůže být jenom ovlivněna na základě výukových programů, jež jsou realizovány v rozsahu několika hodin či dní. Změny v osobnosti žáka jsou převážně ovlivněny různými vývojovými faktory jako jsou např. individuální dispozice člověka, sociálně-kulturní podmínky apod. I přes uvedená omezení v edukační činnosti mohou být osobnostní testy využívány přiměřeným způsobem v evaluaci výukových programů osobnostního a sociálního rozvoje. Mezi použitelné nástroje patří např. *Dotazník interpersonální diagnostiky (Interpersonál Check List – ICL)*. Na vhodnost dotazníku pro potřeby osobnostního a sociálního rozvoje poukazuje **A. Vališová**, jež s použitím ICL charakterizuje interpersonální vlastnosti osobnosti, které jsou potřebné pro nácvik asertivního jednání (A. Vališová, 2002, s. 16-17). Autor poslední modifikace tohoto nástroje

T. Leary chápe interpersonální chování jako základní aspekt osobnosti uplatňující se v pěti úrovních: úroveň veřejné komunikace, úroveň vědomé komunikace, úroveň psychického soukromí, úroveň nevyjádřeného, úroveň hodnot (T. Leary, 1976). Celý dotazník je tvořen osmi kategoriemi po 16 otázkách, obsahuje tedy seznam 128 charakteristik interpersonálního chování, které jsou vyjádřeny pomocí adjektiv (přátelský, pořád otrávený...) nebo jinou stručnou formou. Položky jsou natištěny na jednom seznamu a testovaná osoba zatrhává, zda popisovaná vlastnost se u ní vyskytuje či nikoliv. Tento test může posloužit jako užitečný nástroj ke zjišťování sociálních vlastností dospívajících žáků před a po výukovém programu. Výsledky mohou být využitelné pro přesnější stanovení výukových cílů a rámcově pro posouzení efektivity výukového programu. Žáci si zároveň prostřednictvím vyplňování testu mohou uvědomit, co má být obsahem změny v jejich osobnosti v průběhu výuky, a to může vést k jejich angažovanějšímu a zodpovědnějšímu přístupu k výuce.

Dalším druhem testových metod jsou **testy didaktické**. Obecně platí, že didaktické testy jsou specifické diagnostické nástroje pedagogické evaluace. **P. Byčkovský** je charakterizuje jako „*nástroj systematického zjišťování (měření) výsledků výuky*“ (P. Byčkovský, 1982). Využívání didaktických testů v evaluaci výukových programů zaměřených na rozvoj osobnostních a sociálních předpokladů vychází z premisy, že kompetentní chování je mimo jiné ovlivněno úrovní osvojených vědomostí z oblasti věd o člověku a mezilidských vztahů. Znamená to, že umět se dovedně orientovat v sám sobě a mezilidských vztazích vyžaduje nejprve osvojení potřebných teoretických znalostí. Pro potřeby evaluačních projektů tohoto charakteru považujeme za vhodné volit didaktické testy, které měří úroveň dosažených znalostí za určitý úsek učiva.

Příklad otázek didaktického testu v evaluaci výukových programů zaměřených na osobnostního a sociálního rozvoj:

• *Hovoříš se svým kamarádem. Po určité době pociťuješ, že s Tebou manipuluje a chová se vůči tobě agresivně (prosazuje něco, na co nemá právo). Uved' techniky, které umožňují zvládat agresivní a manipulativní chování druhých, aniž by vaše chování bylo agresivní, manipulativní nebo pasivní:*

• *Hovoříš se svým kamarádem. Po určité době pociťuješ, že s Tebou manipuluje a chová se vůči tobě agresivně (prosazuje něco, na co nemá právo). Uved' techniky, které umožňují zvládat agresivní a manipulativní chování druhých, aniž by vaše chování bylo agresivní, manipulativní nebo pasivní. Zaškrtni odpověď, kterou považuješ za správnou:*

- a) *povzbuzování, objasňování, parafrázování, zrcadlení pocitu, shrnutí, uznání potvrzování*
- b) *pokažená gramofonová deska, asertivní „NE“, otevřené dveře, negativní dotazování, negativní aserce*

c) *napodobování, identifikování, posuzování, usměrňování, přesvědčování, odmítnutí, žádání*

Při koncipování otázek didaktického testu je důležité posoudit, jaký typ otázek zvolit. Otevřené otázky umožňují účastníkům spontánní odpovídání na otázky dle jejich osobního úsudku a individuálních vyjadřovacích schopností. Ve výukových programech zaměřených na osobnostní a sociální rozvoj nejde prvotně o pregnantní znalost pojmů, ale o rámcový teoretický vhled do obsahu prakticky pojaté výuky (osvojování „životních“ dovedností). Nevýhodou otevřených otázek je jejich obtížnější vyhodnocování. U uzavřených otázek, které se dají statistickými postupy snadno vyhodnotit, může být zase nevýhodou skutečnost, že respondent správnou odpověď intuitivně snadno odhadne z nabízených možných odpovědí. Tento nedostatek lze eliminovat využitím standardizovaných didaktických testů, které jsou ale velmi náročné na přípravu a také vyžadují hlubší znalosti respondenta, jež mohou být nad rámec prakticky pojatých výukových programů zaměřených na rozvoj osobnosti žáka.

Metoda měření sociálních vztahů

Ovlivňování sociálních vztahů v žákovských skupinách patří mezi důležité cíle výukových programů zaměřených na osobnostní a sociální rozvoj. S tím je spojena problematika měření mezilidských vztahů mezi žáky navzájem, a to nejčastěji před a po skončení výukového programu. K těmto účelům se hodně využívají **sociometrické techniky**. Autor sociometrické teorie **J. L. Moreno** vychází z předpokladu, že každý člověk má své preferenční stupnice lidí, s nimiž komunikuje. Jsou lidé, které preferuje, jsou jiní, kteří mu jsou lhostejní nebo které dokonce odmítá (J. L. Moreno In Vl. Hrabal, 2005). Podle **J. Pelikána** lze sociometrickými technikami zjistit následující údaje:

- preference jednotlivých osob osobami jinými;
- odmítání jednotlivých osob osobami jinými;
- vzájemné vztahy mezi jedinci;
- strukturu malých skupin, které se vyčlenily z větší (prvotní) skupiny;
- povahu postavení izolovaných jedinců při diferenciaci, zda jde o jedince odmítaného ostatními, izolujícího se od ostatních, nebo o kombinaci obou těchto variant;
- sociální statut jednotlivých členů skupiny;
- aj.

(J. Pelikán, 1998, s. 197)

V běžné školní praxi se často používají sociometrické techniky, které nejsou standardizované povahy a slouží pro účely evaluace konkrétního výukového programu (seznamovacího kurzu).

Příklad sociometrické techniky využitelné v evaluaci pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje:

Úvodní instrukce:

„Uděláme si dnes takový test, abychom zjistili, kdo je ve třídě nejvíce oblíbený, komu ostatní nejvíce důvěřují, koho mají rádi apod. Jedná se o takové hlasování. Budu vám dávat různé otázky a vaše odpovědi zůstanou tajné, nic nebudete podepisovat a nikdo vám nesmí koukat do papíru. Potom si pohovoříme o vztazích ve třídě, o tom, co byste na vztazích zlepšili atd. (varianta po absolvování výukového programu: Potom si pohovoříme o tom, co se ve vztazích změnilo a jak... atd.).“

Instrukce k administraci techniky:

*„Máte před sebou jmenný seznam třídy s čísly. Vedle tohoto seznamu je tabulka, ve které jsou velká písmena A, B, C, D, E, F, což jsou čísla otázek. Hlasovat budeme tak, že já řeknu otázku a vy do řádku k danému písmenu napíšete číslo spolužáka, kdo je takový, jaký jsem řekl. **Maximálně můžete napsat tři čísla**, do každého sloupce vždy jedno číslo. V případě otázek v průběhu vyplňování zvedněte ruku, já k vám přijdu.“*

Sociometrické otázky:

- *Kdo ve vaší třídě má nejlepší nápady, s kým je největší legrace?*
- *S kým ze třídy bys jel (a) nejraději na výlet nebo šel (šla) do kina?*
- *S kým bys určitě nechtěl (a) jet na výlet nebo jít do kina?*
- *Kdo se ve třídě často zastává druhých?*
- *Kdo ve třídě často organizuje různé aktivity?*
- *Vedle koho bys ve třídě rád(a) seděl(a)?*
- *Vedle koho bys ve třídě určitě nechtěl(a) sedět?*

Při koncipování sociometrického dotazníku je důležité zvážit následující skutečnosti, např.: k jakému účelu bude test využit (pro evaluaci jednoho výukového programu nebo pro určitý typ výukových programů), jaký může být počet výběrů žáků v jednotlivých otázkách (počet možných výběrů je neomezený nebo počet možných výběrů je omezený), jaký může být počet výběrových kritérií (výběry jsou prováděny pouze podle jednoho kritéria nebo je použito více výběrových kritérií) aj. Výstupy sociometrických měření mohou mít povahu: grafického znázornění zjištěných skutečností – zpracování sociogramu, tabulkového

(nejčastěji maticové znázornění výsledků) sociometrického šetření, matematického vyjádření získaných výsledků.

Jednou ze standardizovaných sociometrických technik, která je přímo zaměřena na školní třídu, je SO–RA–D - Sociometrický ratingový dotazník (V. Hrabal, st. 1979 [nová verze: I. Slavíková, K. Homolová, P. Doležal, 2005]). Technika je kombinací sociometrického dotazu, ratingu a ankety a lze ji použít od 5. třídy ZŠ. V SO-RA-Du se všichni žáci třídy navzájem hodnotí z hlediska sympatičnosti (tendence k vzájemnému styku) na pětistupňové škále (od 1 - „velmi sympatický“ až po 5 - „nesympatický“) a z hlediska vlivu (do jaké míry se spolužáci řídí postoji a názory hodnoceného). Vliv se hodnotí rovněž na pětistupňové škále (od 1 - „nejvlivnější žák třídy“ po 5 - „nemá žádný nebo téměř žádný vliv“). Číselné hodnocení sympatičnosti jednotlivých spolužáků vysvětluje respondent odůvodněním, odpoví na otázku: „*Proč je mi spolužák sympatický nebo nesympatický.*“ Z jednotlivých údajů lze vypočítat průměrné hodnocení vzájemných sympatií ve třídě jako třídní index sympatie a podobně třídní index vlivu: signalizuje kohezi – soudržnost a integrovanost třídy.

Mezi další standardizované sociometrické techniky patří např. Dotazník B-3, Dotazník B-5 aj.

Sociální vztahy jsou součástí sociálního klimatu školní třídy. Pozitivní ovlivňování sociálního klimatu školní třídy (poznámka: termín sociální klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několika měsících či let) je jeden z hlavních cílů některých výukových programů zaměřených na osobnostní a sociální rozvoj. Pro zjišťování efektivity těchto výukových programů, tzn. změn sociálního klimatu školní třídy, je možné využít např.: dotazník sociálního klimatu školní třídy (CES – Classroom Environment Scale) a dotazník „Naše třída.“

Dotazník sociálního klimatu školní třídy (CES – Classroom Environment Scale) byl v české verzi vytvořen autory: J. Marešem, J. Laškem a H. Skalskou. Dotazník je určen především pro žáky druhého stupně základní školy a pro žáky různých typů středních škol. Věkově jde o období 12 – 18 let. Jednotkou analýzy je školní třída, všichni její aktéři, ne jen jednotlivci navštěvující konkrétní třídu. Dotazník má dvě možné formy použití: CES – P, který je zaměřen na stav třídy, který by si žáci přáli mít, tedy preferované sociální klima, a druhá forma je CES – A, která je zaměřena na zkoumání reálného, aktuálního stavu třídy. Česká verze dotazníku diagnostikuje šest proměnných: učitelova pomoc žákům, orientace žáků na úkoly, vztahy mezi žáky, zájem žáků o průběh výuky, klid a pořádek ve třídě a jasnost pravidel. Na každou proměnnou se ptají konkrétní otázky (4 otázky z celkového

počtu 24 otázek), které jsou seřazeny tak, aby (až na dvě výjimky) nešly bezprostředně za sebou.

Dotazník „Naše třída“ byl v české verzi vytvořen J. Laškem. Je určen pro žáky druhého stupně základní školy a pro žáky různých typů středních škol. Dotazník má jednu formu, ve které se zjišťují následující proměnné: spokojenost ve třídě, konflikty mezi žáky, soutěživost ve třídě, obtížnost učení, soudržnost třídy, pořádek při výuce. Každá proměnná je sycena 5 otázkami z celkového počtu 30 otázek. V původní verzi žáci na jednotlivé otázky odpovídali možnostmi: ano-ne. Z důvodu detailnějšího podchycení zkoumaných jevů nabízí V. Holeček pro odpovědi na jednotlivé otázky pěti stupňovou posuzovací škálu (od 1 - „nejvíce výstižné“ až po 5 - „nejméně výstižné“) (V. Holeček, 2001, s. 12-13).

Behaviorální metoda

Behaviorální metoda patří mezi nejpoužívanější přístupy při zkoumání pedagogicko-psychologických jevů. Své uplatnění má i v evaluaci výukových programů zaměřených na osobnostní a sociální rozvoj. Jde o metodu, která se opírá o pozorování určitých jevů, situací, chování jednotlivých skupin a jejich vzájemné interakce. O pozorování jako o výzkumně-evaluační technice je dle **J. Pelikána** možné hovořit tehdy, jde-li o pozorování nejen záměrné, ale i plánovité, cílevědomé, systematické a řízené (J. Pelikán, 1998, s. 209). Za základní znaky výzkumně-evaluačního pozorování lze považovat:

1. přesné vymezení cíle a objektu pozorování;
2. vymezení pozorovaných jevů a jejich rozčlenění na zaznamenané segmenty;
3. přehledné a strukturované zaznamenávání pozorovaných jevů;
4. jasně vymezený postup analýzy získaných dat a jejich zpracování.

V evaluaci výukových programů zaměřených na rozvoj osobnostních a sociálních předpokladů je nejčastějším předmětem pozorování interakce ve skupině, a to před začátkem, v průběhu a po skončení výuky. Za inspirativní vodítko takto zaměřeného pozorování je možné považovat systém kategorií používaných v interakční analýze, který vyvinul **R. F. Bales** (R. F. Bales, 1950). R. F. Bales (viz J. Pelikán, 1998) popsal standardní soubor 12 kategorií na utřídění interakcí vyskytujících se ve vnitřní komunikaci skupiny. Protože jde o sledování interakční analýzy v malých skupinách, je každý z účastníků označen číslicí. Skupina má číslo 0. Do záznamů, činěných po jedné minutě, a jednotlivých kategorií pozorovatel zapisuje, kdo je nositelem určitého aktu a komu adresuje tento akt. R. F. Bales uvádí následující kategorie:

A) **Citově kladné ODPOVĚDI**

1. *Projevuje solidaritu, zvyšuje status jiných, pomáhá, odměňuje.*
2. *Projevuje uvolnění napětí, žertuje, směje se, projevuje zadostiučinění.*
3. *Souhlasí, pasivně přijímá, má porozumění, shoduje se, přizpůsobuje se.*

B) **Reakce na řešení problémů – ODPOVĚDI**

4. *Dává návrh a usměrnění se zřetelem na autonomii ostatních.*
5. *Vyslovuje názor, hodnocení, analýzu, vyjadřuje cit, přání.*
6. *Poskytuje orientaci, informaci, opakuje, objasňuje, potvrzuje.*

C) **Reakce na řešení problému – OTÁZKY**

- 7) *Žádá orientaci, informaci, opakování, potvrzení.*
- 8) *Vyžaduje názor, hodnocení, analýzu vyjádření dojmu.*
- 9) *Vyžaduje návrh, usměrnění, možné způsoby činnosti.*

D) **Citově záporné ODPOVĚDI**

- 10) *Nesouhlasí, pasivně odmítá, je formální, odmítá pomoc jiným.*
- 11) *Vyazuje napětí, žádá o pomoc, odtáhne z bojiště.*
- 12) *Projevuje antagonismus, znehodnocuje status jiných, brání, nebo prosazuje sám sebe.*

Výzkumně-evaluační podstatou tohoto systému pozorování je podrobná analýza jednotlivých kategorií. Ze záznamu lze vyčíst, jaké kategorie převládají nad ostatními, a z nich vyvodit povahu interakce ve skupině. Důležitým krokem evaluačního pozorování je stanovení toho, co bude pozorováno a v jakém časovém horizontu. V evaluaci výukových programů osobnostního a sociálního rozvoje to bývá interakce zachycená nejčastěji při řešení skupinových úkolů jak na začátku (povaha interakcí v běžných problémových situacích před začátkem realizace výukového programu), tak v průběhu (povaha interakce v jednotlivých technikách výukového programu) a na konci výuky (povaha interakce v běžných problémových situacích po skončení výukového programu).

Kromě interakcí ve skupině je možné pozorovat jednotlivé vybrané žáky jako individuální subjekty skupinové výuky. Tento typ pozorování slouží pro posouzení rozvoje osobnostních a sociálních předpokladů žáka od začátku až do konce výukového programu a následně v běžných životních situacích. Do souboru pozorovaných jevů nejčastěji patří např. úroveň verbálních a neverbálních dovedností jedince.

Příklad pozorovaných znaků individuálního rozvoje v prezentačních dovednostech:

Fyzická zdatnost při prezentaci (projevy energie/projevy únavy):

1 (výrazně dobrá) 2 (dobrá) 3 (dostačující) 4 (slabší) 5 (velmi špatná)

Další postřehnutelné znaky:

Držení těla při prezentaci:

1 (výrazně dobré) 2 (dobré) 3 (dostačující) 4 (slabší) 5 (velmi špatné)

Další postřehnutelné znaky:

Prímý pohled na posluchače:

1 (výrazně dobrý) 2 (dobrý) 3 (dostačující) 4 (slabší) 5 (velmi špatný)

Další postřehnutelné znaky:

Vstřícná gesta při prezentaci:

1 (výrazně dobrá) 2 (dobrá) 3 (dostačující) 4 (slabší) 5 (velmi špatná)

Další postřehnutelné znaky:

Kvalita hlasu při prezentaci:

1 (výrazně dobrá) 2 (dobrá) 3 (dostačující) 4 (slabší) 5 (velmi špatná)

Další postřehnutelné znaky:

Artikulační srozumitelnost při prezentaci:

1 (výrazně dobrá) 2 (dobrá) 3 (dostačující) 4 (slabší) 5 (velmi špatná)

Další postřehnutelné znaky:

Struktura (logická výstavba) prezentovaného:

1 (výrazně dobrá) 2 (dobrá) 3 (dostačující) 4 (slabší) 5 (velmi špatná)

Další postřehnutelné znaky:

Aj.

Pozorování ve vztahu k jednotlivcům a skupině je vhodné pojímat v širších souvislostech. Předmětem pozorování mohou být další jevy a okolnosti, které ovlivňují rozvoj osobnostních a sociálních předpokladů žáků a interakcí ve skupině. Výsledky pozorování je možné doplnit o další údaje získané jinými výzkumně-evaluačními nástroji.

Příloha č. 5

(Příloha k podkapitole: 4.1)

Název přílohy:

Charakteristika výukového programu zaměřeného na rozvoj osobnostně-sociálních předpokladů žáků

Základní údaje o výukovém programu:

Témata výukového programu:

- Komunikační motivy v sociální interakci.
- Neverbální komunikace (význam neverbální komunikace, druhy neverbální komunikace – řeč těla).
- Verbální komunikace (pravidla efektivního rozhovoru, techniky a zásady aktivního naslouchání, pravidla a postupy efektivní prezentace, asertivní práva a asertivní povinnosti, asertivní techniky).
- Práce v týmu (týmové role a jejich charakteristika).
- Zásady výběrového řízení z pohledu uchazeče.

Cíle výukového programu:

Cíle výukového programu ve vztahu k probíraným tématům rámci vyučovaných předmětů psychologie, ekonomika a podnikání (oblast kognitivních cílů):

- Žák popíše komunikační motivy a zhodnotí jejich význam při sdělování.
- Žák vysvětlí jednotlivé druhy neverbální komunikace a popíše jejich projevy v interpersonálních vztazích.
- Žák zformuluje pravidla efektivního rozhovoru.
- Žák vyjmenuje techniky aktivního naslouchání a objasní jejich význam v naslouchání druhého.
- Žák uvede a vysvětlí zásady efektivní prezentace.
- Žák vyjmenuje asertivní techniky a posoudí možnosti jejich využití v interakci s druhými.
- Žák vysvětlí význam týmových rolí při řešení skupinových úkolů.
- Žák zformuluje pravidla úspěšného výběrového řízení z pohledu uchazeče.
- Aj.

Cíle výukového programu ve vztahu k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji žáků (oblast afektivních cílů):

- Žák z komunikačního kontextu pozná komunikační motivy druhých a dokáže na ně adekvátně reagovat.
- Žák rozpozná (uvědomí si) své komunikační motivy v rozhovoru s druhými.
- Žák analyzuje neverbální řeč druhých.
- Žák posoudí adekvátnost své neverbální řeči.
- Žák vhodným způsobem využívá neverbálních projevů v komunikaci s druhými.
- Žák používá pravidla efektivní verbální komunikace.
- Žák dokáže vést a rozvíjet rozhovor s druhými.
- Žák vhodným způsobem využívá technik aktivního naslouchání v interakci s druhými.
- Žák dokáže ve své prezentaci naplňovat zásady efektivní prezentace z hlediska obsahu a formy.
- Žák zvládá nepříjemné emoční stavy (úzkost, strach) při své prezentaci.
- Žák asertivním způsobem reaguje na agresivní a manipulativní jednání ze strany druhých.
- Žák rozpozná svoji roli ve skupině a plnohodnotně se zapojí do řešení skupinového úkolu.
- Žák využívá zásad přijímacího řízení, kterými by mohl zvýšit pravděpodobnost svého přijetí.
- Aj.

Harmonogram a obsah výuky:

1. den:

Dopolední a odpolední program – cesta do místa výukového střediska. Čas výuky: 11⁰⁰ – 16⁰⁰ hod.

Oblast výukových technik: Techniky zaměřené na rozvoj nových forem sociálního a skupinového chování – techniky zaměřené na způsoby řešení skupinových úkolů.

Organizační formy: skupinově-kooperativní.

Odpolední program – reflexe cesty do místa výukového střediska. Čas výuky: 18⁰⁰ – 19³⁰ hod.

Oblast výukových technik: Techniky zaměřené na reflektování a přenos nově získaných zkušeností do běžného života – techniky zaměřené na reflexi prožitků a nově získaných zkušeností.

Organizační formy: skupinová výuka.

Podvečerní program – analýza očekávání a obav, společná pravidla pro efektivní spolupráci a efektivní výuku, úvodní evaluační šetření. Čas výuky: 20⁰⁰ – 21³⁰ hod.

Oblast výukových technik: Techniky zaměřené na rozvoj nových forem sociálního a skupinového chování – techniky zaměřené na skupinové výtvořy a výkony. Uvolňovací a zahřívací techniky – techniky, které mají pomoci prolomit pomyslné bariéry mezi žáky a přivést je k vzájemnému kontaktu.

Organizační formy: skupinová výuka, skupinově-kooperativní výuka.

2. den:

Dopolední program – ranní servis, souhrnná reflexe výukových aktivit realizovaných v předešlém dni. Čas výuky: 9⁰⁰ – 9⁴⁵ hod.

Oblast výukových technik: Techniky zaměřené na reflektování a přenos nově získaných zkušeností do běžného života – techniky zaměřené na reflexi prožitků a nově získaných zkušeností, techniky zaměřené na přenos (transfer) nově získaných zkušeností do běžného života.

Organizační forma: skupinová výuka.

Dopolední program – verbální komunikace (struktura sociální komunikace, komunikační motivy, chyby v sociální komunikaci). Čas výuky: 10⁰⁰ – 12⁰⁰ hod.

Oblast výukových technik: Techniky zaměřené na rozvoj základních osobnostních, sociálních a morálně-existenčních předpokladů – techniky zaměřené na verbální komunikaci, techniky zaměřené na rozvoj komunikace ve skupině.

Organizační forma: skupinová výuka, skupinově-kooperativní výuka.

Odpolední program – práce v týmu, týmové role. Čas výuky: 14⁰⁰ – 15³⁰ hod.

Oblast výukových technik: Techniky zaměřené na rozvoj nových forem sociálního a skupinového chování – techniky zaměřené na způsoby řešení skupinových úkolů, techniky zaměřené na skupinové výtvořy a výkony.

Organizační formy: skupinově-kooperativní.

Odpolední program – neverbální komunikace (analýza neverbální zprávy, řeč těla). Čas výuky: 16⁰⁰ – 18⁰⁰ hod.

Oblast výukových technik: Techniky zaměřené na rozvoj základních osobnostních, sociálních a morálně-existenčních předpokladů – techniky zaměřené na neverbální komunikaci, techniky zaměřené na rozvoj komunikace ve skupině.

Organizační forma: skupinová výuka, skupinově-kooperativní výuka.

Podvečerní program – verbální komunikace (analýza verbální zprávy, aktivní naslouchání).

Čas výuky: 16⁰⁰ – 18⁰⁰ hod.

Oblast výukových technik: Techniky zaměřené na rozvoj základních osobnostních, sociálních a morálně-existenčních předpokladů – techniky zaměřené na verbální komunikaci, techniky zaměřené na rozvoj komunikace ve skupině.

Organizační forma: skupinová výuka, skupinově-kooperativní výuka.

3. den

Dopolední program – ranní servis, souhrnná reflexe výukových aktivit realizovaných v předešlém dni. Čas výuky: 9⁰⁰ – 9⁴⁵ hod.

Oblast výukových technik: Techniky zaměřené na reflektování a přenos nově získaných zkušeností do běžného života – techniky zaměřené na reflexi prožitků a nově získaných zkušeností, techniky zaměřené na přenos (transfer) nově získaných zkušeností do běžného života.

Organizační forma: skupinová výuka.

Dopolední program – verbální komunikace (zásady efektivní prezentace, nácvik prezentace). Čas výuky: 10⁰⁰ – 12⁰⁰ hod.

Oblast výukových technik: Techniky zaměřené na rozvoj základních osobnostních, sociálních a morálně-existenčních předpokladů – techniky zaměřené na verbální komunikaci, techniky zaměřené na rozvoj komunikace ve skupině.

Organizační forma: skupinová výuka, individuální výuka.

Odpolední program – práce v týmu, týmové role. Čas výuky: 14⁰⁰ – 15³⁰ hod.

Oblast výukových technik: Techniky zaměřené na rozvoj nových forem sociálního a skupinového chování – techniky zaměřené na způsoby řešení skupinových úkolů, techniky zaměřené na skupinové výtvořy a výkony.

Organizační formy: skupinově-kooperativní.

Odpolední program – verbální komunikace (návčik prezentace – prezentace fiktivní firmy).

Čas výuky: 16⁰⁰ – 18⁰⁰ hod.

Oblast výukových technik: Techniky zaměřené na rozvoj základních osobnostních, sociálních a morálně-existenčních předpokladů – techniky zaměřené na verbální komunikaci, techniky zaměřené na rozvoj komunikace ve skupině.

Organizační forma: skupinová výuka, individuální výuka.

Podvečerní program – verbální komunikace (komunikace ve skupině, konsenzus). Čas výuky: 19⁰⁰ – 21⁰⁰ hod.

Oblast výukových technik: Techniky zaměřené na rozvoj základních osobnostních, sociálních a morálně-existenčních předpokladů – techniky zaměřené na verbální komunikaci, techniky zaměřené na rozvoj komunikace ve skupině.

Organizační forma: skupinová výuka

4. den

Dopolední program – ranní servis, souhrnná reflexe výukových aktivit realizovaných v předešlém dni. Čas výuky: 9⁰⁰ – 9⁴⁵ hod.

Oblast výukových technik: Techniky zaměřené na reflektování a přenos nově získaných zkušeností do běžného života – techniky zaměřené na reflexi prožitků a nově získaných zkušeností, techniky zaměřené na přenos (transfer) nově získaných zkušeností do běžného života.

Dopolední program – verbální komunikace (transakční analýza, komunikace v asertivním jednání). Čas výuky: 10⁰⁰ – 12⁰⁰ hod.

Oblast výukových technik: Techniky zaměřené na rozvoj základních osobnostních, sociálních a morálně-existenčních předpokladů – techniky zaměřené na verbální komunikaci, techniky zaměřené na rozvoj komunikace ve skupině. Techniky zaměřené

na rozvoj nových forem sociálního a skupinového chování – techniky zaměřené na „hraní rolí.“

Organizační forma: skupinová výuka, individuální výuka.

Odpolední program – práce v týmu, týmové role. Čas výuky: 14⁰⁰ – 15³⁰ hod.

Oblast výukových technik: Techniky zaměřené na rozvoj nových forem sociálního a skupinového chování – techniky zaměřené na způsoby řešení skupinových úkolů, techniky zaměřené na skupinové výtvořy a výkony.

Organizační formy: skupinově-kooperativní.

Odpolední program – zásady výběrového řízení, prezentace sama sebe ve výběrovém řízení.

Čas výuky: 16⁰⁰ – 18⁰⁰ hod.

Oblast výukových technik: Techniky zaměřené na rozvoj nových forem sociálního a skupinového chování – techniky zaměřené na „hraní rolí“. Techniky zaměřené na rozvoj základních osobnostních, sociálních a morálně-existenčních předpokladů – techniky zaměřené na verbální komunikaci, techniky zaměřené na neverbální komunikaci.

Organizační formy: skupinová výuka, individuální výuka.

Podvečerní program – verbální komunikace (komunikace v asertivním jednání, nácvik reakcí v sociálních situacích). Čas výuky: 19⁰⁰ – 21⁰⁰ hod.

Oblast výukových technik: Techniky zaměřené na rozvoj nových forem sociálního a skupinového chování – techniky zaměřené na „hraní rolí.“

Organizační forma: skupinová výuka, individuální výuka.

5. den

Dopolední program – ranní servis, závěrečná reflexe, výstupní evaluační šetření. Čas výuky: 8³⁰ – 11⁰⁰ hod.

Oblast výukových technik: Techniky zaměřené na reflektování a přenos nově získaných zkušeností do běžného života – techniky zaměřené na reflexi prožitků a nově získaných zkušeností, techniky zaměřené na přenos (transfer) nově získaných zkušeností do běžného života.

Ukončení programu.

Příloha č. 6

(Příloha k podkapitole: 4.1)

Název přílohy:

Dotazníky pro evaluaci výukového programu zaměřeného na rozvoj osobnostně-sociálních předpokladů žáků

VSTUPNÍ DOTAZNÍK (úvodní informace pro respondenta)

Vážená budoucí manažerko, vážený budoucí manažere,
prosíme Vás o vyplnění tohoto dotazníku. Cílem dotazníku je zmapovat Vaše **současné (vstupní) znalosti**, které se týkají problematiky manažerských dovedností. Zároveň jsou v dotazníku uvedeny otázky, které jsou zaměřeny na zjišťování **úrovně Vašich manažerských kompetencí**.

Instrukce: na otázky odpovídejte buď formou volných odpovědí, nebo svoji odpověď zaškrtněte na ratingové škále.

Datum:	Značka studenta (jméno):
Věk:	Třída:

VÝSTUPNÍ DOTAZNÍK (úvodní informace pro respondenta)

Vážená budoucí manažerko, vážený budoucí manažere,
prosíme Vás o vyplnění tohoto dotazníku. Cílem dotazníku je zmapovat Vaše **současné (výstupní) znalosti**, které se týkají problematiky manažerských dovedností. Zároveň jsou v dotazníku uvedeny otázky, které jsou zaměřeny na zjišťování **úrovně Vašich manažerských kompetencí**.

Instrukce: na otázky odpovídejte buď formou volných odpovědí, nebo svoji odpověď zaškrtněte na ratingové škále.

Datum:	Značka studenta (jméno):
Věk:	Třída:

VSTUPNÍ DOTAZNÍK/VÝSTUPNÍ DOTAZNÍK (znění otázek)

Poznámka: Otázky pro vstupní formu dotazníku a výstupní formu dotazníku jsou shodné.

1. Kamarád Vám sděluje své zážitky z uplynulého víkendu. Uveďte, jaké komunikační motivy ho ke sdělování vedou (jaký má záměr):

1.1. Myslím si, že při komunikaci s druhými dokážu odhadnout jejich komunikační motivy.

1 dokážu velmi dobře	2 dokážu bez větších obtíží	3 dokážu s většími obtížemi	4 spíše nedokážu	5 nedokážu vůbec
-------------------------	--------------------------------	--------------------------------	---------------------	---------------------

1.2. Myslím si, že při komunikaci s druhými dokážu odhadnout své komunikační motivy.

1 dokážu velmi dobře	2 dokážu bez větších obtíží	3 dokážu s většími obtížemi	4 spíše nedokážu	5 nedokážu vůbec
-------------------------	--------------------------------	--------------------------------	---------------------	---------------------

2. Velmi dobrý kamarád Vám říká o problému, který se ho aktuálně týká. Uveďte, jaké další nevyřčené informace můžete vysledovat z jeho neverbálních výrazů:

2.1. Myslím si, že dokážu interpretovat informace, které mi druzí sdělují prostřednictvím neverbální komunikace.

1 dokážu velmi dobře	2 dokážu bez větších obtíží	3 dokážu s většími obtížemi	4 spíše nedokážu	5 nedokážu vůbec
-------------------------	--------------------------------	--------------------------------	---------------------	---------------------

2.2. Myslím si že, v komunikaci s druhými lidmi dokážu vnímat své neverbální projevy a kontrolovat je.

1 dokážu velmi dobře	2 dokážu bez větších obtíží	3 dokážu s většími obtížemi	4 spíše nedokážu	5 nedokážu vůbec
-------------------------	--------------------------------	--------------------------------	---------------------	---------------------

3. Uveďte, jaká obecná – základní komunikační pravidla charakterizují efektivní rozhovor:

3.1. Myslím si, že dokážu v rozhovoru s druhými lidmi používat pravidla efektivního rozhovoru.

1 dokážu velmi dobře	2 dokážu bez větších obtíží	3 dokážu s většími obtížemi	4 spíše nedokážu	5 nedokážu vůbec
-------------------------	--------------------------------	--------------------------------	---------------------	---------------------

3.2. Myslím si, že si dokážu uvědomit svoji zodpovědnost za výsledek komunikace s druhým člověkem.

1 dokážu velmi dobře	2 dokážu bez větších obtíží	3 dokážu s většími obtížemi	4 spíše nedokážu	5 nedokážu vůbec
-------------------------	--------------------------------	--------------------------------	---------------------	---------------------

4. Váš známý řeší osobní problém a rozhodne se, že se Vám svěří. Uveďte, jaké techniky aktivního naslouchání můžete použít v roli naslouchajícího:.....

4.1. Myslím si, že dokážu naslouchat tak, že naplňuji všechna pravidla aktivního naslouchání.

1 dokážu velmi dobře	2 dokážu bez větších obtíží	3 dokážu s většími obtížemi	4 spíše nedokážu	5 nedokážu vůbec
-------------------------	--------------------------------	--------------------------------	---------------------	---------------------

4.2. Myslím si, že se dokážu vcítit do člověka, který mi popisuje svůj problém.

1 dokážu velmi dobře	2 dokážu bez větších obtíží	3 dokážu s většími obtížemi	4 spíše nedokážu	5 nedokážu vůbec
-------------------------	--------------------------------	--------------------------------	---------------------	---------------------

5. Máte vystoupit se svým příspěvkem na odborném semináři. Uveďte, jaké zásady efektivní prezentace byste měli dodržovat:

5.1. Myslím si, že dokážu při veřejném vystupování (např. referování v hodinách apod.) sdělit svůj příspěvek tak, že splňuji zásady efektivní prezentace z hlediska obsahu a formy.

1 dokážu velmi dobře	2 dokážu bez větších obtíží	3 dokážu s většími obtížemi	4 spíše nedokážu	5 nedokážu vůbec
-------------------------	--------------------------------	--------------------------------	---------------------	---------------------

5.2. Myslím si, že dokážu prezentovat svůj příspěvek tak, aniž bych při tom prožíval nezvladatelný strach, úzkost, pocety trémy apod.

1 dokážu velmi dobře	2 dokážu bez větších obtíží	3 dokážu s většími obtížemi	4 spíše nedokážu	5 nedokážu vůbec
-------------------------	--------------------------------	--------------------------------	---------------------	---------------------

6. Hovoříte se svým známým. Po určité době pocítujete, že s vámi manipuluje a chová se vůči vám agresivně (prosazuje něco, na co nemá právo). Uveďte techniky, které umožňují zvládat agresivní a manipulativní chování druhých, aniž by vaše chování bylo agresivní, manipulativní nebo pasivní:

6.1 Myslím si, že dokážu v životě využívat techniky, které umožňují zvládat agresivní a manipulativní chování ze strany druhých, aniž by moje chování bylo vůči nim agresivní, manipulativní nebo pasivní.

1 dokážu velmi dobře	2 dokážu bez větších obtíží	3 dokážu s většími obtížemi	4 spíše nedokážu	5 nedokážu vůbec
-------------------------	--------------------------------	--------------------------------	---------------------	---------------------

6.2. Myslím si, že dokážu v životě prosazovat své požadavky, aniž bych omezoval sám sebe (choval se pasivně) a druhé (choval se vůči druhým agresivně či manipulativně).

1 dokážu velmi dobře	2 dokážu bez větších obtíží	3 dokážu s většími obtížemi	4 spíše nedokážu	5 nedokážu vůbec
-------------------------	--------------------------------	--------------------------------	---------------------	---------------------

7. Ve Vaší třídě máte koordinovat přípravu a realizaci skupinového úkolu např. manažerský kurz na Šumavě, maturitní ples apod. Vyjmenujte týmové role, které mohou pro zdárné plnění takového úkolu Vaši spolužáci zastávat:

7.1 Myslím si, že při plnění společného úkolu si dokážu najít ve skupině týmovou roli, která je pro mě vyhovující z pohledu mých osobnostních vlastností a schopností.

1 dokážu velmi dobře	2 dokážu bez větších obtíží	3 dokážu s většími obtížemi	4 spíše nedokážu	5 nedokážu vůbec
-------------------------	--------------------------------	--------------------------------	---------------------	---------------------

7.2 Myslím si, že si dokážu uvědomit, jaké **přednosti a přípustné nedostatky** má týmová role, kterou při plnění skupinového úkolů zastávám.

1 dokážu velmi dobře	2 dokážu bez větších obtíží	3 dokážu s většími obtížemi	4 spíše nedokážu	5 nedokážu vůbec
-------------------------	--------------------------------	--------------------------------	---------------------	---------------------

8. Přihlásil jste se do výběrového řízení na funkci, která se shoduje s Vaším oborem současného studia na SŠ. Vyjmenujte zásady, kterými by mohl uchazeč zvýšit pravděpodobnost svého přijetí:

8.1 Myslím si, že bych dokázal dodržovat zásady přijímacího řízení, kterými bych mohl zvýšit pravděpodobnost svého přijetí.

1 dokážu velmi dobře	2 dokážu bez větších obtíží	3 dokážu s většími obtížemi	4 spíše nedokážu	5 nedokážu vůbec
-------------------------	--------------------------------	--------------------------------	---------------------	---------------------

8.2 Myslím si, že bych při výběrovém řízení dokázal přirozeným způsobem hovořit o sobě, tzn. o svých schopnostech, osobnostních vlastnostech, plánech apod.

1 dokážu velmi dobře	2 dokážu bez větších obtíží	3 dokážu s většími obtížemi	4 spíše nedokážu	5 nedokážu vůbec
-------------------------	--------------------------------	--------------------------------	---------------------	---------------------

Příloha č. 7

(Příloha k podkapitole: 4.1)

Název přílohy:

Verze možných odpovědí vědomostní (kognitivní) části dotazníkového šetření

1. Kamarád Vám sděluje své zážitky z uplynulého víkendu. Uveďte, jaké komunikační motivy ho ke sdělování vedou (jaký má záměr):

Verze možné odpovědi (posuzovací rámeček): kognitivní motivace (předávání smyslu; potřeba sdělit druhému něco, co jsem se dozvěděli, co známe, co si myslíme); sdužovací motivace (potřeba kontaktu; aktivizuje se potřeba sounáležitosti; potřeba někam náležet, necítit se osamělý. V průběhu komunikace s druhými lidmi není podstatný obsah komunikace, ale realizují se vztahové záměry – potřeba navázat kontakt; udržovat vztah; rozvíjet vztah; ukončit (nebo dočasně přerušit) vztah; obnovit vztah); sebepotvrzovací motivace (potvrzení sebeidentity, upřesnění sebeobranu; poznání sebe, nalezení sebe, vytvoření nebo potvrzení mínění o sobě. Jedinec komunikuje „pro sebe“, „kvůli sobě“.); adaptační motivace (signalizace své role; přizpůsobování se své roli; přizpůsobování se okolí. Jedinec se přizpůsobuje rolovým stereotypům (signalizuje konformitu), integruje se do společnosti. V opačném případě narušuje rolové stereotypy, nepodřizuje se konvencím); přesilová komunikace (potřeba uplatnit se; vzbudit pozornost, úctu, obdiv, respekt; získat převahu (dominovat); získat moc – zvítězit (rivalizovat); touha vyniknout. Jedná se o realizaci potřeby moci na základě srovnání s druhými lidmi); existenční motivace (k udržení psychického zdraví; Komunikace slouží ke strukturaci a naplnění času, předcházení nudě, k hledání a naplňování smyslu života.); požitkářská motivace (rozptýlení, odpočinek, únik od starostí, pobavení se, vytváření nezávazných vztah.); další motivy (rozptýlit podezření, zamluvit choulostivé téma, skandalizovat, zmást, zamést stopy).

(Vybíral, 2000, s. 24 - 25)

2. Velmi dobrý kamarád Vám říká o problému, který se ho aktuálně týká. Uveďte, jaké další nevyřčené informace můžete vysledovat z jeho neverbálních výrazů:

Verze možné odpovědi (posuzovací rámeček): *emoce, postoje a vztahy k druhým, aktuální psychický stav, zájem o sblížení a snaha o změnu postoje partnera, snahu o řízení vývoje dalšího vzájemného styku, aj.* (Miňhová, 2003, s. 233)

3. Uveďte, jaká obecná – základní komunikační pravidla charakterizují efektivní rozhovor:

Verze možné odpovědi (posuzovací rámeček): Mluví vždy jeden (Neskákat do řeči druhému. Skákání do řeči /intruze/ je vhodné jen v situaci, kdy řečník je mnohmluvný a odbíhá od tématu.); Mluvit stručně (Vážít si času druhého člověka, chceme-li mu předat nějaké formální sdělení, nejde-li o zábavu.); Mluvit věcně a logicky (Sdělení by mělo být výstižné a logicky strukturované.); Mluvit v kratších větách (14-17 slov, aby sdělení bylo pochopitelné); Mluvit jasně a srozumitelně (Nekomplikovat, nepoužívat mnoho cizích slov, neutajovat, zřetelně vyslovovat. Nepoužívat mnohovýznamových slov, není-li jasný kontext); Objasňovat na příkladech, příměrech, citátech; Zvolit úroveň řeči adekvátní posluchači (Vědět, ke komu hovoříme a podle toho se vyjadřovat.); Omezit příkazová a zákazová slova

(Slova typu *musíte, nesmíte apod.*, která vyvolávají reakci odporu nebo naprosté poslušnosti a závislosti.); Správně dýchat, frázovat, mluvit přiměřeně rychle a hlasitě, intonovat – nebýt monotónní (Předcházet únavě vlastní i posluchačů, předcházet nepochopení informace); Vyvarovat se častým výplňkovým slovům a vsuvek („jasně,“ „tedy,“ „vlastně“), neopakovat stále stejná slova nebo nelogická spojení („hrozně hezké“ apod.).

(Schneiderová, Schneider, 2004, s. 27, 28)

4. Váš známý řeší osobní problém a rozhodne se, že se Vám svěří. Uveďte, jaké techniky aktivního naslouchání můžete použít v roli naslouchajícího:

Verze možné odpovědi (posuzovací rámeček): Povzbuzování (Projevit zájem. Povzbudit mluvčího k dalšímu hovoru.); Objasňování (Objasnit to, co vám druhý říká. Získat více informací. Pomoci mluvčímu, aby viděl i další hlediska problému.); Parafrázování (Ukázat, že nasloucháme a mluvčímu rozumíme, co říká. Ověřit, zda jeho slova správně chápeme.); Zrcadlení pocitu (Projevit, že chápete a rozumíte tomu, co mluvčí cítí.); Shrnutí (Zhodnotit dosažený pokrok. Shrnout důležité myšlenky a fakta. Položit základ k další diskusi.); Uznání potvrzení (Uznat význam druhé osoby. Dát najevo, že ji věříme.).

(G. Sadalla, M. Henriguez, M. Holmberg, 1996, s. 102)

5. Máte vystoupit se svým příspěvkem na odborném semináři. Uveďte, jaké zásady efektivní prezentace byste měli dodržovat:

Verze možné odpovědi (posuzovací rámeček): Dbát na zevnějšek (Oděv mít přiměřený k prostředí přednášky a situaci.); Postoj, umístění v prostoru (Najít těžiště v držení těla, neschovávat se za bariéry, vidět na všechny.); Vědomé a správné dýchání (Nejprve výdech, pak teprve nadechnout. Přidechnout dříve, než zásoba vzduchu dojde.); Zpětná vazba (Zrakový kontakt, pauzy, vlídný výraz tváře, vhodné otázky.....); Cílený pohyb (Nepřešlapovat, necouvat, nepřecházet samovolně, otevřená gesta...); Pomůcky (Aktivní pomůcky, karty, flipchart, nektar, notebook...); Stylistická působivost (Oslovení, krátké věty, konkrétní příklady, forma češtiny, humor, 1. osoba plurálu, gramaticky správně, pozor na výplňová slova, méně je více...); Normativní výslovnost (Číslovky, přejatá slova, sloveso „být“ jako spona, česká nosovka...); Artikulace (Svislý pohyb čelisti, souhlásky D,N,V,J,H konce slov, nedrmlit...); Hlasová působivost (Mluvit 2 x hlasitěji, slyšet sám sebe, vstřícná intonace otázek, informaci ukončit klesnutím hlasu, klíčové informace ve volnějším tempu.).

(Špačková, 2003, s. 114)

6. Hovoříte se svým známým. Po určité době pocítujete, že s vámi manipuluje a chová se vůči vám agresivně (prosazuje něco, na co nemá právo). Uveďte techniky, které umožňují zvládat agresivní a manipulativní chování druhých, aniž by vaše chování bylo agresivní, manipulativní nebo pasivní:

Verze možné odpovědi (posuzovací rámeček): Prosazení požadavku – poškozená gramofonová deska (Klidným opakováním svého požadavku prosazujeme to, na co máme skutečně právo. Nenecháme se vtáhnout do argumentace, vysvětlování či útoku. Gramodesku užíváme tehdy, kdy naše právo je určeno předpisem, zákonem.); Odmítnutí požadavku – pokažená gramofonová deska (Umění říkat NE v situacích, kdy je nám to nepřijemné. Klidným opakováním neustálého odmítání sdělujeme, co nechceme. Souhlasíme se vším co je možné (pravděpodobně), přesto odmítáme pro nás nepřijatelné požadavky.);

Technika otevřených dveří (Uznáváme argumenty protivníka, přiznáme, že může mít v něčem pravdu a tím mu znemožníme dále kritické argumenty rozvíjet. Ignorujeme další kritické výhrady. /Někdo chce vyrazit dveře, protože předpokládá, že jsou zamčené. Je připraven na náraz a místo nárazu se ocitá za dveřmi/.); Dotazování na nedostatky (Ptáme se na vlastní nedostatky, žádáme další kritiku sebe, svých nedostatků, popřípadě žádáme detailní rozbor kritizovaného chování. Dotazování nesmí být ironické.); Výběrové ignorování (Potvrdíme, že jsme rozuměli [slyšeli], ale nevyjadřujeme se k manipulativní kritice [útok], nekomentujeme, nebráníme se.); Sebeotevření (Sdělování svých nedostatků i předností. Většinou se požívá při manipulativní kritice nebo při navazování kontaktu.).
(Schneiderová, Schneider, 2004, s. 27, 28)

7. Ve Vaší třídě máte koordinovat přípravu a realizaci skupinového úkolu např. manažerský kurz na Šumavě, maturitní ples apod. Vyjmenujte týmové role, které mohou pro zdárné plnění takového úkolu Vaši spolužáci zastávat.

Verze možné odpovědi (posuzovací rámec): Myslitel (Individualista, vážný, nekonvenční.); Vyhledávač (Extravert, aktivní, zvědavý, komunikativní); Kontrolór-vyhledávač (Střízlivý, neemocionální, opatrný.); Realizátor (Konzervativní, smyslem pro povinnost, loajální, „čitelný,“ spolehlivý.); Dotahovač (Příčinnivý, metodický, svědomitý, úzkostný.); Týmový pracovník (Sociálně orientovaný, mírný, citlivý, vnímavý, diplomatický.); Formovač (Napjatý, dynamický, vynalézavý.); Koordinátor (Klidný, sebejistý, umí se ovládat); Specialista (Iniciativní, profesionální, zaujatý pro věc.).
(Jarošová, Komárková, Pauknerová, Pavlica, 2001, s. 174-175)

8. Přihlásil jste se do výběrového řízení na funkci, která se shoduje s Vaším oborem současného studia na SŠ. Vyjmenujte zásady, kterými by mohl uchazeč zvýšit pravděpodobnost svého přijetí.

Verze možné odpovědi (posuzovací rámec): Informace o organizaci, která vyhledává výběrové řízení (Prostřednictvím Internetu, výročních zpráv, referencí od druhých apod.); Tvorba životopisu (Volného nebo strukturovaného v českém či cizím jazyce); Osobnostně - odborná příprava na přijímací řízení (Zopakování a zrekapitulování požadovaných odborných znalostí, promyšlení svých osobnostních a odborných předností, apod.); Příprava na vlastní přijímací řízení (Promyšlení způsobu vlastní prezentace: vhodné oblečení, promyšlení si informací o sobě, způsoby zvládnání trémy- dechová cvičení apod., předložení referencí atd.).
(Matějka, Vidlář, 2002)

Příloha č. 8

(Příloha k podkapitole: 4.1)

Název přílohy:

Charakteristika nově koncipovaného výukového programu zaměřeného na rozvoj osobnostně-sociálních předpokladů žáků

Poznámka: témata výuky, cíle výuky a harmonogram výuky jsou v obecné rovině stejné jako u předešlého výukového programu zaměřeného na rozvoj osobnostně-odborných předpokladů (viz příloha č. 4).

Souhrn a popis změn, kterými se nově koncipovaný výukový program odlišuje od předešlého výukového programu zaměřeného na rozvoj osobnostně-odborných předpokladů:

- Změny zaměřené na zlepšení rozvoje osobnostních dispozic žáků, jež se vztahují k poznání sebe sama, seberegulaci vlastního chování, projevování emocí a empatie vůči druhým:

- program je pozměněn v oblasti efektivnějšího využívání technik osobnostního rozvoje se zaměřením na sebereflexi vlastního chování a prožívání, na rozvoj psychických stavů (emocí), na verbální komunikaci (aktivního naslouchání).

Ukázka některých vybraných technik, jež byly zařazeny v rámci popisovaných změn:

Název techniky: Zmrzlé ruce

Cíl-zaměření techniky: Zvýšit pocit vřelosti, projevit empatii vůči druhému, prohloubení vzájemných vztahů, rozšíření výrazových prostředků.

Popis techniky: Hráči se rozdělí do dvojic. Sednou si proti sobě. Představují si, že jeden z dvojice (např. menší) byl dlouho venku za mrazivé zimní noci a má zcela prochládlé ruce. Chlad odstraníme pleťovým mlékem, které je třeba opatrně vetřít do rukou. Pečující hráč si kápne pár kapek do dlaně a jemně je vtírá do „zmrzlých“ rukou svého společníka. Po dvou minutách si oba vymění role.

Okruhy otázek pro reflexi: Co si z aktivity odnášíte? Jak jste se dokázali „otevřít“ druhému, ať už v roli opečovávajícího nebo opečovávaného? Jaká role vám byla příjemnější a proč? Co bylo pro vás v této aktivitě obtížné a proč? Jakým způsobem projevujete své výrazové prostředky při projevování empatie vůči druhým? (S. Hemochová, 2003)

Název techniky: Masážní řetěz

Zaměření techniky: Naučit se projevovat a přijímat přátelské doteky i odezvu na ně. Uvědomování si svých pocitů při kontaktu s druhými.

Popis techniky: Účastníci sedí v kruhu levým bokem dovnitř, v takové vzdálenosti, aby na sebe dobře dosáhli. Každý jemně masíruje ramena toho, kdo sedí před ním, tak aby spoluhráč byl příjemně uvolněn. Jako odezvu dává masírovaný různými zvuky (ne slovy) najevo, zda je mu masáž příjemná či nikoli. Každý tedy vysílá zvuky dozadu a zároveň dává pozor na signály, které dostává zepředu. Je vhodné mít při masírování zavřené oči.

Po 2 minutách masírování se všichni otočí pravým bokem do kruhu a na oplátku masírují souseda, který se věnoval předtím jim, opět 2 minuty.

Okruhy otázek pro reflexi: Na co jste se více soustředili, na masírování druhého nebo přijímání masírujících dotyků od druhého? Rozuměli jste všem zvukovým signálům, který vysílal váš spoluhráč? Přemýšleli jste o tom, jak masírovat, aby to druhému bylo co nejpříjemnější? Vymýšleli jste své vlastní masírující doteky nebo jste napodobovaly ty, které jste zažívali vy sami? Co bylo pro vás v této aktivitě nejtěžší? Jakým způsobem dáváte v životě najevo pocity libosti a nelibosti druhým v interpersonálních vztazích?

(S. Hermochová, 2003)

- Změny zaměřené na zlepšení poznatků žáků o psychologii osobnosti člověka a povaze sociálních interakcí:

- program bude pozměněn ve struktuře výukových aktivit tak, aby v něm vznikl prostor pro záměrné zrekapitulování poznatků, tzn. s využitím aktivizačních diskusních metod a skupinově-frontální výuky, jež umožňují žákovi ozřejmit podstatu jeho chování ve vztahu k sobě a druhým.

Ukázka některých opakujících cvičení pro pochopení podstaty jeho chování ve vztahu k sobě a druhým:

Název aktivity: Techniky aktivního naslouchání

Cíl - zaměření aktivity: Zrekapitulování technik aktivního naslouchání, pochopení jejich podstaty, vyvození jejich významu v jednotlivých sociálních situacích.

Popis aktivity, povaha úkolu:

Instrukce: Přiřaďte níže uvedené příklady formulací k jednotlivým technikám AN

Technika AN	Příklady (formulace):	
	Vlastní návrh	Společná verze
POVZBUZOVÁNÍ		
OBJASŇOVÁNÍ		
PARAFRÁZOVÁNÍ		
ZRCADLENÍ POCITU		
SHRNUTÍ		
UZNÁNÍ POTVRZENÍ		

PŘÍKLADY (FORMULACE):

- A) Kdy se to stalo?
- B) Takže ty bys byl rád, aby Ti učitel více důvěřoval ...
- C) Takže to, co jste mi tu řekl, je toto
- D) Můžeš mi říci něco o tom více?
- E) Jestli tomu dobře rozumím...
- F) Děkuji Vám za Vaší ochotu
- G) Zdá se, že jste skutečně velmi rozzlobený...
- H) Jak na to reagujete?
- I) Cítím ve vašem hlase smutek. Je to tak?
- J) Skutečně si cením vaší snahy vyřešit problém.

Instrukce: Uved'te význam jednotlivých technik AN

Technika AN	Cíl, důležitost. Proč?
POVZBUZOVÁNÍ	
OBJASŇOVÁNÍ	
PARAFRÁZOVÁNÍ	
ZRCADLENÍ POCITU	
SHRNUTÍ	
UZNÁNÍ POTVRZENÍ	

(Konflikt, koření života, 1996,s. 113)

Název aktivity: Techniky asertivity

Cíl - zaměření aktivity: Zrekapitulování technik asertivního chování, pochopení jejich podstaty, vyvození jejich významu v jednotlivých sociálních situacích.

Popis aktivity, povaha úkolu:

Instrukce: Přiřaďte k asertivní technice správnou charakteristiku.

Název techniky:	Charakteristika:
1. Pokažená gramofonová deska	A Uznáváme argumenty protivníka, přiznáme, že může mít v něčem pravdu a tím mu znemožníme dále kritické argumenty rozvíjet. Ignorujeme další kritické výhrady.
2. Asertivní „NE“	B Potvrdíme, že jsme rozuměli (slyšeli), ale nevyjadřujeme se k manipulativní kritice (útok), nekomentujeme, nebráníme se.
3. Technika otevřených dveří	C Klidným opakováním neustálého odmítání sdělujeme, co nechceme. Souhlasíme se vším co je možné (pravděpodobné), přesto odmítáme pro nás nepřijatelné požadavky
4. Dotazování na nedostatky	D Sdělování svých nedostatků i předností. Většinou se používá při manipulativní kritice nebo navozování kontaktu.
5. Výběrové ignorování	E Klidným opakováním svého požadavku prosazujeme to, na co máme skutečně právo. Užíváme většinou tehdy, kdy naše právo je určeno předpisem, zákonem.
6. Sebeotevření	F Ptáme se na vlastní nedostatky, žádáme další kritiku sebe, svých nedostatků, popřípadě žádáme detailní rozbor kritizovaného chování. Dotazování nesmí být ironické.

Vlastní návrh:

Společné řešení:

Příloha č. 9

(Příloha k podkapitole: 4.2)

Název přílohy:

Charakteristika intenzivního výukového programu, tzv. interakčního výcviku, zaměřeného na rozvoj interpersonálních vztahů ve školní třídě a ovlivňování sociálního klimatu školní třídy

Popis evaluovaného programu:

Témata výukového programu:

- Interpersonální vztahy (z hlediska sympatičnosti [tendence žáků k vzájemnému styku], vliv žáků [do jaké míry se žáci řídí názory druhých]).
- Sociální klima školní třídy (angažovanost žáka [zaujetí žáka školní prací], vztahy mezi žáky ve třídě, učitelova pomoc a podpora, orientace žáků na úkoly, pořádek a organizovanost, jasnost pravidel).

Cíle výukového programu:

Cíle výukového programu se vztahují k tématům výukového programu a mají charakter rozvoje osobnostně sociálních předpokladů žáků ve vztahu k utváření pozitivních sociálních interakcí mezi žáky navzájem (oblast afektivních cílů):

- Žák si uvědomí postoje, zájmy a individuální vlastnosti druhých.
- Žák si vytvoří pozitivní vztah vůči ostatním, jenž je založený na vzájemném respektu a vzájemných individuálních osobnostních vlastnostech.
- Žák dokáže respektovat názory, postoje druhých a zaujímat k nim vlastní stanovisko.
- Žák využívá v komunikaci s druhými zásady efektivní komunikace směřující k nalezení společného konsenzu.
- Žák si uvědomuje svůj díl zodpovědnosti při plnění společných skupinových úkolů.
- Žák aktivně zaujímá roli ve skupině, jež vede k efektivnímu plnění skupinových úkolů.
- Žák si zvnitřní zodpovědnost za výsledky v učení v rámci společného vzdělávání ve školní třídě.
- Žák prostřednictvím svého chování dokáže naplňovat skupinová pravidla a zaujímat k nim konstruktivní postoj.
- Žák předchází interpersonálním konfliktům ve třídním kolektivu a v případě jejich výskytu je aktivně a konstruktivně řeší.

- Aj.

Harmonogram a obsah výuky:

1. den:

Dopolední a odpolední program – cesta do místa výukového střediska. Čas výuky: 11⁰⁰ – 16⁰⁰ hod.

Oblast výukových technik: Techniky zaměřené na rozvoj nových forem sociálního a skupinového chování – techniky zaměřené na způsoby řešení skupinových úkolů.

Organizační formy: skupinově-kooperativní.

Odpolední program – reflexe cesty do místa výukového střediska. Čas výuky: 18⁰⁰ – 19³⁰ hod.

Oblast výukových technik: Techniky zaměřené na reflektování a přenos nově získaných zkušeností do běžného života – techniky zaměřené na reflexi prožitků a nově získaných zkušeností.

Organizační formy: skupinová výuka.

Podvečerní program – analýza očekávání a obav, společná pravidla pro efektivní spolupráci a efektivní výuku, úvodní evaluační šetření. Čas výuky: 20⁰⁰ – 21³⁰ hod.

Oblast výukových technik: Techniky zaměřené na rozvoj nových forem sociálního a skupinového chování – techniky zaměřené na skupinové výtvořky a výkony. Uvolňovací a zahřívací techniky – techniky, které mají pomoci prolomit pomyslné bariéry mezi žáky a přivést je k vzájemnému kontaktu.

Organizační formy: skupinová výuka, skupinově-kooperativní výuka.

2. den:

Dopolední program – ranní servis, souhrnná reflexe výukových aktivit realizovaných v předešlém dni. Čas výuky: 9⁰⁰ – 9⁴⁵ hod.

Oblast výukových technik: Techniky zaměřené na reflektování a přenos nově získaných zkušeností do běžného života – techniky zaměřené na reflexi prožitků a nově získaných zkušeností, techniky zaměřené na přenos (transfer) nově získaných zkušeností do běžného života.

Organizační forma: skupinová výuka.

Dopolední program – prolamování „ledových bariér,“ stmelování třídního kolektivu. Čas výuky: 10⁰⁰ – 12⁰⁰ hod.

Oblast výukových technik: Uvolňovací a zahřívací techniky – „Icebreakers“ – techniky, které mají napomoci prolomit pomyslné bariéry mezi žáky a přivést je k vzájemnému kontaktu; „Warm-Ups“ – zahřívací techniky navozující společný prožitek ve skupině.

Organizační forma: skupinová výuka, skupinově-kooperativní výuka.

Odpolední program – sebepoznávání a poznávání druhých ve třídním kolektivu. Čas výuky: 14⁰⁰ – 15³⁰ hod.

Oblast výukových technik: Techniky zaměřené na sebepoznání – techniky zaměřené na sebereflexi vlastního chování a prožívání; techniky zaměřené na poznání svých vlastních projevů v interakci s druhými.

Organizační formy: skupinová výuka.

Odpolední program – kooperativní aktivity, nácvik spolupráce ve skupině. Čas výuky: 16⁰⁰ – 18⁰⁰ hod.

Oblast výukových technik: Techniky zaměřené na rozvoj nových forem sociálního a skupinového chování – techniky zaměřené na způsoby řešení skupinových úkolů, techniky zaměřené na skupinové výtvary a výkony.

Organizační forma: skupinově-kooperativní výuka.

Podvečerní program – křeslo pro hosta, poznání třídního učitele. Čas výuky: 20⁰⁰ – 21³⁰ hod.

Oblast výukových technik: Techniky zaměřené na sebepoznání. Techniky zaměřené na rozvoj základních osobnostních, sociálních a morálně-existenčních předpokladů – techniky zaměřené na verbální komunikaci,

Organizační formy: skupinová výuka

3. den

Dopolední program – ranní servis, souhrnná reflexe výukových aktivit realizovaných v předešlém dni. Čas výuky: 9⁰⁰ – 9⁴⁵ hod.

Oblast výukových technik: Techniky zaměřené na reflektování a přenos nově získaných zkušeností do běžného života – techniky zaměřené na reflexi prožitků a nově získaných

zkušeností, techniky zaměřené na přenos (transfer) nově získaných zkušeností do běžného života.

Organizační forma: skupinová výuka.

Dopolední program – tvorba třídních pravidel, zásady efektivní spolupráce v učení. Čas výuky: 10⁰⁰ – 12⁰⁰ hod.

Oblast výukových technik: Techniky zaměřené na rozvoj základních osobnostních, sociálních a morálně-existenčních předpokladů – techniky zaměřené na verbální komunikaci, techniky zaměřené na rozvoj komunikace ve skupině. Techniky zaměřené na rozvoj nových forem sociálního a skupinového chování – techniky zaměřené na způsoby řešení skupinových úkolů.

Organizační forma: skupinová výuka, skupinově-kooperativní výuka.

Odpolední program – outdoorově zaměřené aktivity (práce v týmu, týmové role) Čas výuky: 14⁰⁰ – 17⁰⁰ hod.

Oblast výukových technik: Techniky zaměřené na rozvoj nových forem sociálního a skupinového chování – techniky zaměřené na způsoby řešení skupinových úkolů, techniky zaměřené na skupinové výtvořky a výkony.

Organizační formy: skupinově-kooperativní.

Odpolední program – zásady efektivity učení, význam jednotlivých předmětů na střední škole. Čas výuky: 19⁰⁰ – 20³⁰ hod.

Oblast výukových technik: Techniky zaměřené na rozvoj základních osobnostních, sociálních a morálně-existenčních předpokladů – techniky zaměřené na rozvoj psychických procesů a psychických stavů (problematika metakognice).

Organizační forma: skupinová výuka, individuální výuka.

Podvečerní program – závěrečný kabaret, tančírna. Čas výuky: 21⁰⁰ - 23⁰⁰ hod.

Oblast výukových technik: Techniky zaměřené na sebepoznání – techniky zaměřené na sebereflexi vlastního chování a prožívání. Techniky zaměřené na rozvoj nových forem sociálního a skupinového chování – techniky zaměřené na skupinové výtvořky a výkony.

Organizační forma: skupinová výuka, skupinově-kooperativní výuka.

4. den

Dopolední program – ranní servis, závěrečná reflexe. Čas výuky: 8³⁰ – 11⁰⁰ hod.

Oblast výukových technik: Techniky zaměřené na reflektování a přenos nově získaných zkušeností do běžného života – techniky zaměřené na reflexi prožitků a nově získaných zkušeností, techniky zaměřené na přenos (transfer) nově získaných zkušeností do běžného života.

Ukončení programu.

Příloha č. 10

(Příloha k podkapitole: 4.2)

Název přílohy:

Instrukce pro žáky k vyplňování sociometricko-ratingového dotazníku

Název testu: Sociometrický ratingový dotazník

Autor testu: Vladimír Hrabal st.

Použitá verze: z roku 2005 (test upravili: Ivana Slavíková, Karolína Homolová, Pavel Doležal)

Instrukce č. 1 (papír-tužka):

Ke každému jménu spolužáka (nikoliv ke svému vlastnímu) napište ve Vašem záznamovém listu jednu z číslic 1-5, a to do sloupce, který má nahoře „VLIV“. Číslice zaznamenávají toto:

1. nejvlivnější žák třídy
2. patří mezi několik nejvlivnějších
3. má průměrný vliv, jako většina žáků
4. má slabý vliv
5. nemá žádný nebo téměř žádný vliv

Vlivný je ten, jehož názory a chováním se řídí ostatní, jak se říká: ostatní „na něj dají.“ V tomto hodnocení záleží jen na tom, je-li žák vlivný, nezáleží na tom, je-li jeho vliv „dobrý“ nebo „špatný.“ Při hodnocení se rozhodujte sami, nedívejte se ke svému sousedovi. Jednak byste jej tím ovlivňovali, jednak byste se mohli sami dát ovlivnit, a tím by se znehodnotil výsledek. Každého spolužáka si představte, jak jedná. Nejste-li si u někoho jisti, porovnejte jej s jinými žáky, které znáte lépe, a dejte mu takové hodnocení jako tomu známému, který je mu svým vlivem nejvíc podobný. Pracujte bez zbytečného váhání (první názor bývá nejlepší), ovšem ne mechanicky, bez rozmýšlení, protože takové hodnocení je bezcenné.

Nikoho - kromě sebe - nevynechávejte.

Nyní budete hodnotit, jak je vám který ze spolužáků sympatický obdobným způsobem, jakým jste hodnotili vliv. Sloupec pro záznam číslic je nadepsán „SYMPATIE“

Číslice znamenají:

1. velmi sympatický
2. sympatický

3. ani sympatický, ani nesympatický
4. spíše sympatický
5. nesympatický

Sympatický je nám ten, kdo je příjemný, s kým se rádi stýkáme. Každý člověk má rád trochu jiné lidi, vzájemné domlouvání nemá proto žádný smysl.

Pracujte podobně jako při hodnocení vlivu. Dávejte pozor, aby číslice byla na téže řádce jako je jméno hodnoceného. Hodnotíte všechny spolužáky, sami sebe nehodnotíte.

Nakonec se zamyslete nad tím, proč je vám který spolužák sympatický nebo nesympatický. Stručné vysvětlení napište do posledního sloupce v záznamovém listě, který je nadepsán „ZDŮVODNĚNÍ SYMPATIÍ.“ Děvčata píší nejprve o děvčatech, chlapci o chlapcích, potom opačně.

Máte příležitost ukázat, jak dovedete přemýšlet o lidech a o svých vztazích k nim. Pokud budete hotovi dříve než ostatní spolužáci, přemýšlejte ještě chvíli o vyjádřeních, kterými jste vysvětlovali, proč je vám který spolužák sympatický nebo nesympatický.

Příloha č. 11

(Příloha k podkapitole: 4.2)

Název přílohy:

Instrukce a záznamový arch dotazníku CES (Classroom Environment Scale)

Autoři: E.J. Trickett (Yale University), R.H. Moos (Stanford University) 1973, B.J. Fraser (Western Australian Institute of Technology) 1982

Překlad a úprava: J. Lašek (Pedagogická fakulta VŠP v Hradci Králové), J. Mareš (Lékařská fakulta UK v Hradci Králové) 1988

Instrukce:

Nejedná se o žádný inteligenční test ani o zkoušení vašich znalostí. Jde o dotazník, který zjišťuje, jaká je vaše třída, jak vidíte své spolužáky. Neexistují zde nějaké dobré nebo špatné odpovědi. Každé tvrzení v dotazníku si pořádně přečtete a odpovězte podle svého názoru, podle vlastního přesvědčení. Váš názor se může lišit od názoru spolužáků.

Odpovídá se buď ANO nebo NE. Pokud souhlasíte s tvrzením uvedeným v dotazníku, zakroužkujte ANO, pokud nesouhlasíte, zakroužkujte NE. Když se náhodou spletete, nebo si odpověď rozmyslíte a budete ji chtít změnit, přeškrtněte to, co neplatí, a zakroužkujte to, co platí.

Odpovězte na každou otázku, nic se nedá vynechat nebo přeskočit. V dotazníku se mluví také o učiteli. V našem případě půjde o třídního vyučujícího.

Čas na vyplňování není omezen. Můžete začít.

Záznamový arch:

Nevyplňujte, dokud nedostanete pokyn!

1. Žáci z naší třídy vkládají do školní práce poměrně dost úsilí, energie.	ANO-NE	
2. Žáci se v naší třídě navzájem dobře znají, vědí o sobě dost věcí.	ANO-NE	
3. Tento učitel (tato učitelka) s námi málokdy diskutuje o věcech, v nichž bychom potřebovali poradit, pomoci.	ANO-NE	R
4. V naší třídě věnují žáci více času debatování o mimoškolních věcech, než debatám o učivu a učení.	ANO-NE	R
5. Naše třída je velmi dobře organizována.	ANO-NE	
6. Naší třídě byla jasně řečena pravidla, která se mají dodržovat během hodiny (při zkoušení, při písničkách atd.).	ANO-NE	
7. Žáci v naší třídě při vyučování rádi sní, přemýšlejí o úplně jiných věcech.	ANO-NE	R
8. Žáci z naší třídy nemají moci chuti se víc zajímat o ty druhé.	ANO-NE	

9. Tento učitel (tato učitelka) se nás snaží poznat hlouběji, než ostatní vyučující.	ANO-NE	
10. Žáci z naší třídy se snaží, aby za nimi byl po hodině vidět kus práce.	ANO-NE	
11. V naší třídě jsou žáci téměř stále potichu.	ANO-NE	
12. V naší třídě se příliš často mění pravidla hry a pak nevíme, co se může a nemůže	ANO-NE	R
13. Žáci naší třídy se obvykle nemohou dočkat konce hodiny; to, co se učí, je moc nezajímá.	ANO-NE	R
14. V naší třídě se žáci mezi sebou dost kamarádí.	ANO-NE	
15. Tento učitel (tato učitelka) se k nám chová víc kamarádsky než autoritativně.	ANO-NE	
16. V naší třídě se žáci při vyučování příliš nenamáhají.	ANO-NE	R
17. V naší třídě se žáci při vyučování mohou dokonce i flinkat.	ANO-NE	R
18. Učitel (učitelka) nám vysvětlil(a), co se stane, když porušíme „pravidla hry.“	ANO-NE	
19. Většina třídy dává při vyučování pozor.	ANO-NE	
20. Tento učitel (tato učitelka) dokáže žákům, kteří mají nějaké problémy, skutečně pomoci.	ANO-NE	
21. Naše třída je spíše zábavným prostředím, než místem, kde se člověk něčemu naučí.	ANO-NE	R
22. Naše třída je při vyučování velmi často hlučná.	ANO-NE	R
23. Tento učitel (tato učitelka) nám jasně řekl(a), za jakých podmínek s ním (ní) budeme dobře vycházet.	ANO-NE	

Příloha č. 12

(Příloha k podkapitole: 4.2)

Název přílohy:

Obsah třídnických hodin, koncipovaných po realizaci interakčního výcviku, se zaměřením na rozvoj interpersonálních vztahů ve školní třídě a ovlivňování sociálního klimatu školní třídy

Popis evaluovaného programu:

Témata výukového programu:

- Interpersonální vztahy (z hlediska sympatičnosti [tendence žáků k vzájemnému styku], vliv žáků [do jaké míry se žáci řídí názory druhých]).
- Sociální klima školní třídy (angažovanost žáka [zaujetí žáka školní prací], vztahy mezi žáky ve třídě, učitelova pomoc a podpora, orientace žáků na úkoly, pořádek a organizovanost, jasnost pravidel).

Cíle výukového programu:

Cíle výukového programu se vztahují k tématům výukového programu a mají charakter rozvoje osobnostně sociálních předpokladů žáků ve vztahu k utváření pozitivních sociálních interakcí mezi žáky navzájem (oblast afektivních cílů):

- Žák si uvědomí postoje, zájmy a individuální vlastnosti druhých.
- Žák si vytvoří pozitivní vztah vůči ostatním, založený na vzájemném respektu a vzájemných individuálních osobnostních vlastnostech.
- Žák dokáže respektovat názory, postoje druhých a zaujímat k nim vlastní stanovisko.
- Žák využívá v komunikaci s druhými zásady efektivní komunikace směřující k nalezení společného konsenzu.
- Žák si uvědomuje svůj díl zodpovědnosti při plnění společných skupinových úkolů.
- Žák aktivně zaujímá roli ve skupině, jež vede k efektivnímu plnění skupinových úkolů.
- Žák si zvnitřní zodpovědnost za výsledky v učení v rámci společného vzdělávání ve školní třídě.
- Žák prostřednictvím svého chování dokáže naplňovat skupinová pravidla, zaujímat k nim konstruktivní postoj.
- Žák předchází interpersonálním konfliktům ve třídním kolektivu a v případě jejich výskytů je aktivně a konstruktivně řeší.
- Aj.

Obsah třídnických setkání:

1. setkání

Téma setkání: Úvod do třídnických hodin, analýza očekávání a obav, výstupní evaluace předešlého výukového programu a vstupní evaluace nově koncipovaného výukového programu (třídnických setkání).

Oblast výukových technik: Techniky zaměřené na rozvoj nových forem sociálního a skupinového chování – techniky zaměřené na skupinové výtvořy a výkony. Uvolňovací a zahřívací techniky – techniky, které mají pomoci prolomit pomyslné bariéry mezi žáky a přivést je k vzájemnému kontaktu.

Organizační formy: skupinová výuka, skupinově-kooperativní výuka.

2. setkání

Téma setkání: Mezilidské vztahy ve skupině, sympatie a antipatie mezi žáky.

Oblast výukových technik: Uvolňovací a zahřívací techniky – „Warm-Ups“ – zahřívací techniky, navazující společný prožitek ve skupině. Techniky zaměřené na sebepoznání – techniky zaměřené na sebereflexi vlastního chování a prožívání.

Organizační formy: skupinová výuka.

3. setkání

Téma setkání: Dodržování stanovených třídnických pravidel, překážky v jejich dodržování.

Oblast výukových technik: Uvolňovací a zahřívací techniky – „Icebreakers“ – techniky, které mají napomoci prolomit pomyslné bariéry mezi žáky a přivést je k vzájemnému kontaktu. Techniky zaměřené na rozvoj nových forem sociálního a skupinového chování – techniky zaměřené na skupinové výtvořy a výkony. Techniky zaměřené na rozvoj základních osobnostních, sociálních a morálně-existenčních předpokladů – techniky zaměřené na rozvoj komunikace ve skupině.

Organizační formy: skupinová výuka.

4. setkání

Téma setkání: Návčik komunikace ve skupině – konsenzus.

Oblast výukových technik: Uvolňovací a zahřívací techniky – „Icebreakers“ – techniky, které mají napomoci prolomit pomyslné bariéry mezi žáky a přivést je k vzájemnému kontaktu. Techniky zaměřené na rozvoj základních osobnostních, sociálních a morálně-existenčních předpokladů – techniky zaměřené na rozvoj komunikace ve skupině.

Organizační formy: skupinová výuka.

5. setkání

Téma setkání: Nácvik kooperace ve skupině.

Oblast výukových technik: Uvolňovací a zahřívací techniky – „Icebreakers“ – techniky, které mají napomoci prolomit pomyslné bariéry mezi žáky a přivést je k vzájemnému kontaktu. Techniky zaměřené na rozvoj nových forem sociálního a skupinového chování – techniky zaměřené na skupinové výtvoření a výkony, techniky zaměřené na způsoby řešení skupinových úkolů.

Organizační formy: skupinová výuka, skupinově-kooperativní výuka.

6. setkání

Téma setkání: Předcházení a řešení interpersonálních konfliktů ve školní třídě.

Oblast výukových technik: Uvolňovací a zahřívací techniky – „Icebreakers“ – techniky, které mají napomoci prolomit pomyslné bariéry mezi žáky a přivést je k vzájemnému kontaktu. Techniky zaměřené na rozvoj základních osobnostních, sociálních a morálně-existenčních předpokladů – techniky zaměřené na rozvoj komunikace ve skupině.

Organizační formy: skupinová výuka, skupinově-kooperativní výuka.

7. setkání

Téma setkání: Vztah k jednotlivým předmětům, obtíže v učení, zásady efektivního učení.

Oblast výukových setkání: Uvolňovací a zahřívací techniky – „Icebreakers“ – techniky, které mají napomoci prolomit pomyslné bariéry mezi žáky a přivést je k vzájemnému kontaktu. Techniky zaměřené na rozvoj základních osobnostních, sociálních a morálně-existenčních předpokladů – techniky zaměřené na rozvoj psychických procesů a psychických stavů. Techniky zaměřené na rozvoj morálně-existenčních předpokladů – techniky zaměřené na uvědomování si vlastních hodnot a životních cílů.

Organizační formy: skupinová výuka.

8. setkání

Téma setkání: Pomáhání druhým, prosociální chování vůči druhým.

Oblast výukových setkání: Uvolňovací a zahřívací techniky – „Icebreakers“ – techniky, které mají napomoci prolomit pomyslné bariéry mezi žáky a přivést je k vzájemnému

kontakty. Techniky zaměřené na rozvoj morálně-existenčních předpokladů – techniky zaměřené na prosociální chování.

Organizační formy: skupinová výuka.

9. setkání

Téma setkání: Mezilidské vztahy ve skupině, sympatie a antipatie mezi žáky (návaznost na 2. setkání).

Oblast výukových technik: Uvolňovací a zahřívací techniky – „Warm-Ups“ – zahřívací techniky, navazující společný prožitek ve skupině. Techniky zaměřené na sebepoznání – techniky zaměřené na sebereflexi vlastního chování a prožívání.

Organizační formy: skupinová výuka.

10. setkání

Téma setkání: Návčik komunikace ve skupině – konsenzus (návaznost na 4. setkání).

Oblast výukových technik: Uvolňovací a zahřívací techniky – „Icebreakers“ – techniky, které mají napomoci prolomit pomyslné bariéry mezi žáky a přivést je k vzájemnému kontaktu. Techniky zaměřené na rozvoj základních osobnostních, sociálních a morálně-existenčních předpokladů – techniky zaměřené na rozvoj komunikace ve skupině.

Organizační formy: skupinová výuka.

11. setkání

Téma setkání: Návčik kooperace ve skupině (návaznost na 5. setkání).

Oblast výukových technik: Uvolňovací a zahřívací techniky – „Icebreakers“ – techniky, které mají napomoci prolomit pomyslné bariéry mezi žáky a přivést je k vzájemnému kontaktu. Techniky zaměřené na rozvoj nových forem sociálního a skupinového chování – techniky zaměřené na skupinové výtvořy a výkony, techniky zaměřené na způsoby řešení skupinových úkolů.

Organizační formy: skupinová výuka, skupinově-kooperativní výuka.

12. setkání

Téma setkání: Předcházení a řešení interpersonálních konfliktů ve školní třídě (návaznost na 6. setkání).

Oblast výukových technik: Uvolňovací a zahřívací techniky – „Icebreakers“ – techniky, které mají napomoci prolomit pomyslné bariéry mezi žáky a přivést je k vzájemnému

kontakty. Techniky zaměřené na rozvoj základních osobnostních, sociálních a morálně-existenčních předpokladů – techniky zaměřené na rozvoj komunikace ve skupině.

Organizační formy: skupinová výuka, skupinově-kooperativní výuka.

13. setkání

Téma setkání: Návuk kooperace – práce na projektu.

Oblast výukových technik: Uvolňovací a zahřívací techniky – „Icebreakers“ – techniky, které mají napomoci prolomit pomyslné bariéry mezi žáky a přivést je k vzájemnému kontaktu. Techniky zaměřené na rozvoj nových forem sociálního a skupinového chování – techniky zaměřené na skupinové výtvořy a výkony, techniky zaměřené na způsoby řešení skupinových úkolů.

Organizační formy: skupinová výuka, skupinově-kooperativní výuka.

14. setkání

Téma setkání: Vztah k jednotlivým předmětům, obtíže v učení, zásady efektivního učení (návaznost na 7. setkání).

Oblast výukových setkání: Uvolňovací a zahřívací techniky – „Icebreakers“ – techniky, které mají napomoci prolomit pomyslné bariéry mezi žáky a přivést je k vzájemnému kontaktu. Techniky zaměřené na rozvoj základních osobnostních, sociálních a morálně-existenčních předpokladů – techniky zaměřené na rozvoj psychických procesů a psychických stavů. Techniky zaměřené na rozvoj morálně-existenčních předpokladů – techniky zaměřené na uvědomování si vlastních hodnot a životních cílů.

Organizační formy: skupinová výuka.

15. setkání

Téma setkání: Rekapitulace třídnických setkání, formulování dalších podnětů pro rozvoj třídního kolektivu, evaluační šetření (výstupní měření).

Oblast výukových setkání: Uvolňovací a zahřívací techniky – „Icebreakers“ – techniky, které mají napomoci prolomit pomyslné bariéry mezi žáky a přivést je k vzájemnému kontaktu. Techniky zaměřené na reflektování a přenos nově získaných zkušeností do běžného života – techniky zaměřené na reflexi prožitků a nově získaných zkušeností, techniky zaměřené na přenos (transfer) nově získaných zkušeností do běžného života.

Organizační formy: skupinová výuka.