

Osobnostní a sociální výchova jako aspekt rozvoje sociálních dovedností žáků

Bc. Alena Březovská

Diplomová práce
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Alena Březovská**

Osobní číslo: **H13912**

Studijní program: **N7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Osobnostní a sociální výchova jako aspekt rozvoje sociálních dovedností žáků**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k osobnostní a sociální výchově a k možnostem rozvoje sociálních dovedností žáků.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu pomocí dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. Sociální dovednosti ve škole. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9.

VACEK, Pavel. Psychologie morálky a výchova charakteru žáků. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-108-2.

VALENTA, Josef. Didaktika osobnostní a sociální výchovy. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4473-5.

VALENTA, Josef. Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi. Kladno: AISIS, 2006. ISBN 80-239-4908-X.

VALENTA, Josef. Učit se být: témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovy na ZŠ a SŠ. Praha: Agentura STROM; Kladno: AISIS, 2003. ISBN 80-86106-10-1.

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Helena Skarupská, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

7. ledna 2015

Termín odevzdání diplomové práce:

17. dubna 2015

Ve Zlíně dne 7. ledna 2015


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 7.4.2015

..... *Jiří Zorokaj*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce pojednává o konceptu osobnostní a sociální výchovy v souvislosti s rozvojem sociálních dovedností žáků. Teoretická část popisuje proměny a směřování výchovy v současné společnosti, historii osobnostní a sociální výchovy a projekty osobnostní a sociální výchovy. Dále práce definuje osobnostní a sociální výchovu jako jedno z průřezových témat Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, cíle a tematické okruhy osobnostní a sociální výchovy. Závěr teoretické části vymezuje termíny sociální dovednost a sociální kompetence. Pozornost je věnována především rozvoji sociálních dovedností, jsou uvedeny termíny jako sociální učení, školní klima a skupinová dynamika. Praktická část zkoumá efektivitu projektu zaměřeného na osobnostní a sociální výchovu „Umíme to i lépe – dovednosti pro život“ realizovaného na Základní škole v Hodoníně, Očovská 1. Výzkum zjišťuje, zda existuje rozdíl v úrovni sociálních dovedností žáků, kteří se zúčastnili vzdělávacího projektu na rozdíl od žáků, jež projekt neabsolvovali.

Klíčová slova: osobnostní a sociální výchova, vzdělávací projekt, experimentální metoda, osobnostní rozvoj, sociální rozvoj, morální rozvoj, sociální dovednost, sociální kompetence, školní klima, skupinová dynamika

ABSTRACT

This diploma thesis deals with the concept of personal and social education in the context of the development of social skills in pupils. The theoretical part describes the changes and the direction of education in contemporary society, the history of personal and social education and the projects of personal and social education. The diploma thesis also defines personal and social education as one of the curricular theme of the Framework Educational Program for Primary Education, objectives and themes of personal and social education. The end of the theoretical part defines the terms social skills and social competence. Attention is paid to the development of social skills, are determined terms such as social learning, school climate and group dynamics. The practical part examines the effectiveness of the project aimed at personal and social education "We Can Do Even Better - Skills for Life" implemented at the primary school in Hodonin, Očovská 1. Research determines whether there is a difference in the level of social skills in pupils who participated in the educational project, as opposed from students who have not participated the project.

Keywords: personal and social education, educational project, experimental method, personal development, social development, moral development, social skill, social competence, school climate, group dynamics

Mé poděkování patří vedoucí diplomové práce PhDr. Heleně Skarupské, PhD., za cenné připomínky, rady a vstřícný přístup při společných konzultacích.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 VÝCHODISKA OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVY	13
1.1 PROMĚNY A SMĚŘOVÁNÍ VÝCHOVY V SOUČASNÉM SVĚTĚ	14
1.2 HISTORIE OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVY	15
1.3 PROJEKTY OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVY	16
1.3.1 „Dokážu to?“ a „Dokážu to!“	17
1.3.2 Zavádění OSV do ŠVP	18
1.3.3 Průřezová témata a čtenářství.....	19
2 OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA	21
2.1 OSV JAKO JEDNO Z PRŮŘEZOVÝCH TÉMAT V RVP ZV	21
2.2 CÍLE OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVY	22
2.3 TEMATICKÉ OKRUHY OSV	24
2.3.1 Osobnostní rozvoj	25
2.3.2 Sociální rozvoj.....	26
2.3.3 Morální rozvoj.....	27
2.4 FORMY IMPLEMENTACE OSV DO PRÁCE ŠKOLY	28
3 SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI	30
3.1 VYMEZENÍ TERMÍNU SOCIÁLNÍ DOVEDNOST A SOCIÁLNÍ KOMPETENCE	31
3.2 ROZVOJ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ VE ŠKOLE	33
3.2.1 Sociální učení jako nástroj rozvoje sociálních dovedností.....	34
3.2.2 Školní klima	35
3.2.3 Skupinová dynamika třídního kolektivu	36
II PRAKTICKÁ ČÁST	39
4 PROJEKT „UMÍME TO I LÉPE – DOVEDNOSTI PRO ŽIVOT“	40
4.1 PRVNÍ PROJEKTOVÝ DEN	40
4.2 DRUHÝ PROJEKTOVÝ DEN.....	42
4.3 TŘETÍ PROJEKTOVÝ DEN	43
4.4 ČTVRTÝ PROJEKTOVÝ DEN	44
4.5 PÁTÝ PROJEKTOVÝ DEN.....	46
4.6 ŠESTÝ PROJEKTOVÝ DEN	47
5 REALIZACE VÝZKUMU	51
5.1 STANOVENÍ VÝZKUMNÉHO CÍLE	51
5.2 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	51
5.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	53
5.4 VÝZKUMNÁ TECHNIKA	53
5.5 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	55
6 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	56

6.1	PRETEST	56
6.2	POSTTEST	56
6.3	VÝPOČET STUDENTOVA T-TESTU PRO ŠKÁLU EE	57
6.4	VÝPOČET STUDENTOVA T-TESTU PRO ŠKÁLU ES.....	58
6.5	VÝPOČET STUDENTOVA T-TESTU PRO ŠKÁLU EC	60
6.6	VÝPOČET STUDENTOVA T-TESTU PRO ŠKÁLU SE.....	61
6.7	VÝPOČET STUDENTOVA T-TESTU PRO ŠKÁLU SS.....	62
6.8	VÝPOČET STUDENTOVA T-TESTU PRO ŠKÁLU SC	64
6.9	VÝPOČET STUDENTOVA T-TESTU PRO CELKOVÉ SKÓRE.....	65
6.10	SROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ A VÝZKUMNÝCH OTÁZEK	67
6.11	SHRNUTÍ A DISKUSE.....	69
	ZÁVĚR	73
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	75
	40. SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	79
	SEZNAM OBRÁZKŮ	80
	SEZNAM TABULEK.....	81
	SEZNAM PŘÍLOH.....	82

ÚVOD

Současná rychle se měnící společnost s sebou přináší proměny ve všech sférách prolínajících náš život a výjimkou není výchova. Důsledkem může být skutečnost, že ne všichni rodiče jsou schopni věnovat svým dětem maximální pozornost. Děti tráví značnou část dne ve škole, a proto právě škola je institucí, jež má nemalý vliv na formování osobnosti dítěte. Hlavní roli hraje především učitel a jeho individualita, protože on může přímo výchovně působit na žáky. Částečně může formovat žákovy hodnoty, postoje, sebezpetí, kooperaci, komunikaci, rozhodovací schopnosti a spoustu dalších aspektů osobnostního a sociálního rozvoje. Právě tyto aspekty jsou zahrnuty v rámci průřezového tématu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání Osobnostní a sociální výchova, které je povinnou součástí obsahu vzdělávání.

Osobnostní a sociální výchova je poměrně mladým tématem v edukačním prostředí a klade si za úkol rozvíjet klíčové životní dovednosti a kompetence pro každý den. Má také významný preventivní potenciál, což se týká zejména předcházení sociálně patologických jevů. Tento fakt nás zajímá především ve spojitosti s vědním oborem sociální pedagogika, který se zabývá mimo jiné prevencí sociálně patologických jevů. Tato prevence může spočívat právě v rozvíjení zdravé osobnosti dítěte, komunikačních dovedností, formováním postojů, harmonických mezilidských vztahů apod. Z tohoto důvodu je osobnostní a sociální výchova tak významným prvkem ve výchovně vzdělávacím procesu.

Diplomová práce se zaměřuje především na rozvíjení sociálních dovedností žáků. Ať už máme na mysli problematiku mezilidských vztahů, kooperaci a kompetenci, poznávání lidí, komunikaci. Praktická část popisuje výsledky výzkumu, kdy prostřednictvím projektu s námětem osobnostní a sociální výchovy „Umíme to i lépe – dovednosti pro život“ zkoumáme efektivitu použitých prvků osobnostní a sociální výchovy u žáků 9. tříd Základní školy v Hodoníně, Očovská 1. Hlavním cílem práce je tedy zjistit, jaký je vztah mezi aplikací projektu osobnostní a sociální výchovy a úrovní sociálních dovedností žáků.

Teoretická část se zabývá vymezením osobnostní a sociální výchovy obecně i v rámci Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Dále definuje témata osobnostní a sociální výchovy, základní metodické principy a didaktické kroky práce s náměty osobnostní a sociální výchovy a také se zaměřuje na formy začlenění osobnostní a sociální výchovy do práce školy. Nemalá pozornost je věnována rozvoji sociálních dovedností.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝCHODISKA OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVY

Principy osobnostní a sociální výchovy (dále jen OSV) vychází ze samotné podstaty výchovy. Konkrétně máme na mysli individuální a sociální funkci výchovy. Jak uvádí Grecmanová (2002, s. 42 - 43): *I když se mínění o moci a dosahu výchovy na rozvoj lidské osobnosti u různých filozofů a pedagogů v minulosti rozcházela, nepochybujeme o jejím významu, protože teprve výchovou se člověk stává schopným žít podle přirozeného předpokladu, čímž se naplňuje individuální význam výchovy, který spatřujeme v úsilí o osobní rozvoj, prospěch a uplatnění jedince. Takové zaměření výchovy najdeme např. již ve starověkých Aténách, kde do popředí vystupuje svobodná lidská individualita, a dále potom u humanistických a reformačních myslitelů, v koncepcích J. Locka, J. J. Rousseaua, částečně také J. F. Herbarta.*

Naše současná pedagogika též propaguje rozvoj lidské individuality. Avšak v každodenní výchovné praxi se tato potřeba naplňuje odlišně. Zjišťujeme, že se neustále připisuje malá pozornost poznávání individuálních schopností, zájmů, postojů a hodnot vychovávaných (což se různě zdůvodňuje např.: nedostatkem času, množstvím učiva, neschopností nebo nezájmem vychovatele), jež musí vychovatel nejdříve diagnostikovat a až poté je formovat a rozvíjet (Grecmanová, 2002, s. 43).

Helus dodává (2004, s. 220): realizovat osobnostní pojetí dítěte v konkrétních situacích vyučování vůči konkrétnímu dítěti v jeho individuálním svérazu je těžký úkol. Jsou kladeny vysoké nároky na učitelovu profesionalitu, která má své zakotvení zejména v pedagogické reflexi, tedy uvažování nad tím, jak edukaci projektovat a řídit, aby prostřednictvím učitelů a žáků dospívala k vytyčeným cílům.

V souvislosti s principem osobnostního pojetí dítěte je nutno zmínit též respekt k dítěti. Za nezbytnou podmínku úspěšné výchovy považujeme kromě lásky také respekt k dětem. Dospělí si přejí, aby se děti chovaly s respektem k ostatním lidem. Je ale nutné, aby samy „na vlastní kůži“ zažily respekt od dospělých. Nestačí, když o vzájemném respektování mezi lidmi pouze uslyší či jej vidí v chování dospělých mezi sebou (Kopřiva, 2008, s. 5).

Vedle individuálního významu výchovy Grecmanová (2002, s. 43) připomíná sociální nutnost výchovy. Výchova totiž připravuje jedince pro plnění společenských úkolů a pro jeho integraci do společnosti a tak ovlivňuje celkový charakter společnosti.

1.1 Proměny a směřování výchovy v současném světě

Jakákoliv společnost se od nepaměti vyvíjela a vyvíjí. To s sebou přináší globální změny, které neopomínají ani výchovu. Pohledy na výchovu se tedy v časových obdobích různí.

Pelikán (2007, s. 23 - 26) uvádí hned několik rysů, jež jsou specifické pro současnou českou společnost a pomáhají nám sledovat specifika výchovy v podmínkách naší reality: přechod k demokratické společnosti, diferenciaci populace a důsledky z ní vyplývající, specifika zakládání rodin v naší společnosti, vliv globalizace na ztrátu národního vědomí. Přechod k demokratické společnosti chápe jako nutné hledání nových standardů společenského života. Nová společenská situace pak vede k nacházení nových modelů existence, přičemž hledání souběžně může vést i k chybám, omylům a v důsledku toho i k znejistění lidí (existenční problémy lidí). Diferenciaci populace na bohaté a chudé s sebou přináší nezaměstnanost, lidé očekávají pomoc od společnosti, jak byli zvyklí, která ale nepřichází a objevuje se fenomén naučené bezmocnosti.

Tento jev osvětluje Pelikán (2004, s. 18 – 19) následovně. Demokratická společnost jedná s lidmi jako s dospělými. Nabízí svobodu, ale jedinec musí umět převzít zodpovědnost za sebe a za své blízké – tak jak se očekává do dospělých. A právě tuto změnu nejsou někteří schopni unést. Chtěli by obojí – svobodu, ale i péči jiných a malou zodpovědnost dokonce i za svůj život. Tu by chtěli přenést na někoho jiného.

Radikální změna nastává ve specifických zakládání rodin v naší společnosti. Z hlediska výchovy nás zajímá zejména výrazný pokles porodnosti vedoucí k nárůstu jedináčků v rodině a tím pádem i ke změně charakteru výchovy. Dalším rysem je vliv globalizace na ztrátu národního vědomí u mladých lidí. Zde hraje roli především vliv nadnárodních společností, vliv médií ukazujících naši realitu spíše z negativních stránek, politické prostředí, které pro mladé lidi neskýtá mnoho vzorů (Pelikán, 2007, s. 26 - 29).

Mohly bychom vyjmenovat ještě mnoho dalších změn, kterými si naše společnost prošla, avšak ty nejdůležitější opomenuty nebyly. Zejména nám umožní k novému pohledu nad směřováním výchovy v současné společnosti.

Nakonec Skalková (2004, s. 11 – 12) dodává: Uvedme jako příklad, jak se v širokém kontextu globalizace nově vyvíjí a tematizuje problematika výchovy a vzdělávání. Předpokládá to zejména vidět rovinu působení sociálně ekonomických a sociálně politických procesů, které se promítají do vzdělávání a výchovy. To znamená operovat novými pojmy, kterými jsou například učící se společnost, terciární vzdělávání, lidský

rozvoj, lidský kapitál atd. Je tedy důležité, aby se pedagogické vědy vyrovnávaly se společenskými procesy změn a aby jejich pojmový systém, teoretické modely a formy myšlení byly s to vyjadřovat nové skutečnosti.

1.2 Historie osobnostní a sociální výchovy

Aniž bychom museli citovat odborníky a vědecké články, je zřejmě jasné, že vznik modelu osobnostní a sociální výchovy bude spjat s reakcí na měnící se život ve společnosti. Pedagogové si začali uvědomovat, že žáci kromě vědomostí matematických, jazykových, přírodovědných aj. potřebují rozvíjet také dovednosti praktické, dovednosti pro život. Je důležité, aby byli schopni efektivní komunikace v mezilidských vztazích, uměli správně reagovat v běžných sociálních situacích, byli schopni kooperovat a podobně.

Chceme-li někoho připravovat ve škole na každodenní život, nevyhneme se úvahám, co z matematiky, češtiny či dějepisu může napomoci člověku dobře se orientovat a účelně reagovat v různých situacích, do kterých se denně dostává ve vlastním domově, na ulici, v zaměstnání, na výletě, v přírodě, při zábavě atd. Vzdělání ve škole je zkrátka organizováno podle předmětů. Lze tedy říci, že dovednosti pro každý den, či chcete-li jakési klíčové životní kompetence, nám z tradiční sestavy předmětů poněkud „přetékají“ a unikají do oblastí jakýchsi „nauk o životě“. Avšak škola má šanci věnovat se i naukám o životě systematicky a pod vedením učitele – odborníka na dané téma. Pojem osobnostní a sociální výchovy se začal v našem pedagogickém slovníku etablovat na začátku 90. let jako překlad názvu jednoho z principů britského národního (školního) kurikula, které se týkalo dramatické výchovy (tedy spíše jako „vedlejší produkt“). Tento britský koncept – personal and social education - nám nabídl „název“, pár témat a nástin metodiky. V poslední dekádě minulého století však již bylo možno počítat i se zkušeností našich učitelů. Měli jsme oporu nejen v materiálech přicházejících i odjinud, než z Británie, ale také v našich teoretických a koncepčních studiích, byla zde možnost přejímat zahraniční projekty, ale též vytvářet naše vlastní (Valenta, 2006, s. 7-9).

Podoba kurikula pro osobnostní a sociální rozvoj se formovala ve dvou fázích. První fáze hledání zdrojů OSV se dle Valenty (2013, s. 34 – 35) opírala o zájem učitelů o tematiku osobnostně-sociálního rozvoje, teoreticko-srovnávací šetření, které sledovalo přístupy odborníků zabývajících se rozvojem životních dovedností. Byly tu i inspirace z oblasti vzdělávání dospělých a workshopů zejména britských lektorů dramatické výchovy. Zhruba v polovině devadesátých let tedy vznikl český model OSV ve své

původní, tzv. akademické verzi. Souhrnně můžeme tedy konstatovat, že na podobu modelu OSV neměla vliv jen jedna teorie, jeden koncept.

Druhá fáze hledání zdrojů a podoby OSV probíhala v letech 1999 až 2006. Současně docházelo k prověřování již existující koncepce prostřednictvím srovnávacího studia dalších, zejména zahraničních systémů. OSV se také stalo duší rozsáhlého projektu „Dokážu to?“ realizovaného občanským sdružením AISIS, který bude však popsán v následující podkapitole. V této době začal sběr empirického materiálů k výzkumu didaktiky OSV. V období od roku 2003 do roku 2005 pak podnítil Výzkumný ústav pedagogický v Praze práce na začlenění OSV do Rámcových vzdělávacích programů pro základní vzdělávání a pro gymnázia. Osobnostní a sociální výchova byla začleněna jako první z průřezových témat a proběhla pilotáž na školách, které se podílejí na přípravě reformy. Zhruba od roku 2005 je věnována pozornost tématu didaktického myšlení učitelů/lektorů na poli OSV a výsledky vědeckého zkoumání jsou reflektovány jako pedagogická opatření ve výuce didaktiky OSV (Valenta, 2013, s. 36).

Jak jsme již zmínili, na osobnostní a sociální výchovu se zaměřilo také několik projektů. Některé z nich uvedeme v následující podkapitole.

1.3 Projekty osobnostní a sociální výchovy

V České republice bylo realizováno několik projektů, jejichž ústředním tématem byla právě osobnostní a sociální výchova. V následující kapitole představíme nejvýznamnější z nich, a to projekty „Dokážu to?“ a „Dokážu to!“, Zavádění OSV do školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP) a Průřezová témata a čtenářství. Poslední dva pak spojuje dokonce i stejná instituce, jež je realizovala, občanské sdružení Odyssea.

Projekt Odyssea představuje akreditovanou instituci, způsobilou k realizaci vzdělávacích programů pro účely zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů ve znění pozdějších předpisů. Nabízí 22 akreditovaných vzdělávacích programů v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditaci udělilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Posláním organizace je pomáhat školám při zavádění osobnostní a sociální výchovy do běžné praxe. Společně se školami také vyvíjí metodické materiály, provádí výzkum a realizuje vzdělávací kurzy pro učitele i žáky. Programy OSV pro žáky projekt Odyssea realizuje od roku 2000 a kurzy pro učitele od roku 2003 (Projekt Odyssea, občanské sdružení; [b.r.]).

1.3.1 „Dokážu to?“ a „Dokážu to!“

Projekt „Dokážu to?“ byl realizován občanským sdružením AISIS, které za 14 let své existence vyvinulo na dvě desítky vzdělávacích, preventivních a změnových programů. Program „Dokážu to?“ v letech 2000 až 2007 proškolil přes 10 000 učitelů v osobnostní a sociální výchově, přispěl k pevnému usazení OSV v kurikulu škol pomocí průřezového tématu OSV a je také součástí většiny klíčových kompetencí rámcového vzdělávacího programu (O Aisis, [b.r.]).

Jak uvádí Střelec (2005, s. 207), projekt byl určen ředitelům škol a pedagogických institucí, kteří pochopili změněnou roli současné i budoucí školy a chtějí ji řídit dle moderních požadavků. Určen je též učitelům, kteří by rádi se svými dětmi pracovali efektivněji, rodičům, kterým záleží na tom, jak se jejich děti ve škole cítí, co prožívají a co budou umět. V neposlední řadě dětem, které mají perspektivu života v otevřeném světě jako vzdělaní Evropané. Projekt probíhal pod záštitou MŠMT ČR, realizován byl z grantů a finančních zdrojů mimo státní rozpočet. Kurzy osobnostní a sociální výchovy garantovala psycholožka Soňa Hermochová. Celostátní vzdělávací program „Dokážu to?“ staví na třech principech: sebeúctě, odpovědnosti, samostatnosti. Nabízí témata pro osobnostní, sociální, morální rozvoj, aplikační témata ve formě vzdělávacích kurzů z oblastí výchovy a vzdělávání, z nichž je většina určena pro učitele. Pro vychovatele, učitele a vedoucí sportovních oddílů můžeme zmínit kurz OSV A - postoje, OSV B – metody, OSV C – samostatný předmět.

V projektu „Dokážu to!“ AISIS nabízí pedagogům osobnostní růst v tématech, jež jsou zastoupena osvědčenými programy Mentor minimalizace šikany, Lektor zdravé abecedy a Rozumíme penězům. Cílem projektu je, aby se z pedagogů stali experti, kteří budou dále šířit uvedená témata a budou schopni individuálně podporovat kvalitu pedagogického působení ve svých i cizích školách. Pro pedagogy a vedení škol nabízí také zahraniční stáže ve školách, kde lze čerpat inspirace s realizací uvedených témat v životě školy. Kurzu je možné se zapojit následujícím způsobem: dle regionální skladby účastníků sdružení vyhlásí výběrová řízení na zařízení, ve kterých bude vzdělávání probíhat. Kurzovné je zcela hrazeno z grantu, pro účastníky jsou tedy kurzy zdarma (Aktivity projektu, [b.r.]).

Pod projekt „Dokážu to!“ spadá také program Osobnostní a sociální rozvoj (dále jen OSR) pro pedagogy. Semináře jsou určeny pro pedagogy, kteří se účastní paralelně jednoho z hlavních tematických kurzů a probíhají interaktivní a sebezkušenostní formou, těží z potenciálu profesní skupiny a vzájemné inspirace. Témata seminářů OSR různými

způsoby zpracovávají problematiku týmové komunikace, prevence syndromu vyhoření, adaptace na změny, práce s motivací, skupinového řešení problémů a s oblastí psychohygieny a sebepoznání. Semináře jsou pojímány jako profesní podpora pedagogům v jejich nové roli lektorů/mentorů. Právě pedagogové, jež vyjma svých základních povinností přijmou ještě tak zásadní role, jako je mentor/lektor tématu, jsou obvykle zavaleni prací a nejrůznějšími úkoly a profesní duševní psychohygieny je tak nezbytným předpokladem jejich úspěšného pedagogického působení. Jen pedagog, který je v psychické pohodě a rovnováze, může kladně působit na své žáky i kolegy (Projekt „Dokážu to!“ nabízí pedagogům vzdělávání a seberozvoj, ©2014).

1.3.2 Zavádění OSV do ŠVP

Tento projekt byl realizován v letech 2006 až 2007 a jak uvádí Srb (2007, s. 50), zapojilo se do něj 10 základních škol a 5 osmiletých gymnázií, spolufinancován byl Evropským sociálním fondem, státním rozpočtem České republiky a rozpočtem hlavního města Prahy. Vyučující z každé školy absolvovali v průběhu 18 měsíců 23 školení a výcviků v celkovém rozsahu 800 hodin. Jednalo se zejména o tyto kurzy:

- školení koordinátorů OSV na každé škole (175 hodin),
- školení učitelského sboru každé školy – tři průběžná školení OSV (12 hodin), komunikace (16 hodin),
- metody OSV pro běžné vyučování v různých předmětech (8 kurzů po 32 hodinách - pro různé vzdělávací obory)
- metodiky školních prožitkových kurzů (10 kurzů po 16 až 32 hodinách)
- individuální supervize u absolventů jednotlivých kurzů.

Supervizorem projektu byl Josef Valenta, který je rovněž garantem oboru pedagogika osobnostně sociálního rozvoje na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Na projektu se dále podíleli přední odborníci z příbuzných oborů, například Zdenko Matula (psycholog, problematika komunikace), Michal Kolář (moped, problematika šikany), Karel Nešpor (lékař, problematika závislosti), Petr Kříž (psycholog, problematika psychické bezpečnosti) (Srb, 2007., s. 50).

Hlavní cíle projektu definuje Srb (2007, s. 50) následovně:

1. *Vyškolit všechny učitele partnerských škol v problematice OSV.*
2. *Zpracovat OSV do školních vzdělávacích programů partnerských škol.*
3. *Vytvořit společně s učiteli metodiky OSV a vyzkoušet je v praxi.*

4. *Předat metodiky všem základním školám a gymnáziím v Praze.*
5. *Zpřístupnit metodiky všem učitelům na internetu.*

Z projektu vyplynulo několik skutečností a především zkušeností, kterými se můžeme inspirovat v budoucnu. To, že zavádění OSV do života školy je „běh na dlouhou trať“ je zřejmé, bud'me tedy konkrétnější.

Dvoudenní intenzivní výcvik zpravidla nastartuje zájem učitelů o OSV a zlepší jejich komunikační dovednosti. Větší sebevědomí pro práci s tématy OSV však vyučující získávají zhruba po dvouletém období a po dostatečném výcviku (minimálně 100 až 200 hodin vzdělávání). Dále výsledky projektu ukázaly, že klíčovou roli při zavádění OSV do praxe hraje užší vedení školy a kvalita mezilidských vztahů ve sboru. Někteří ředitelé deklarují, že OSV se stává celoškolní „normou“ až po 6 po 10 letech a vyžaduje opakované vzdělávání celého sboru. Častokrát byly do školních vzdělávacích programů zapracovány tyto kurzy OSV: Třídnické hodiny, Adaptační soustředění, Jak zlepšit vztahy v naší třídě (Vybrané zkušenosti z projektu, [b.r]).

1.3.3 Průřezová témata a čtenářství

Průřezová témata se stala součástí rámcových vzdělávacích programů a musí tedy být zahrnuta ve výuce. Současně také můžeme slyšet o nízké čtenářské gramotnosti žáků. Proto se na tuto problematiku zaměřuje následující projekt, spojující právě tyto dvě oblasti.

Projekt nese název *Jak efektivně vyučovat průřezová témata a současně rozvíjet čtenářství – vývoj sdružených příkladů dobré praxe pro učitele základních škol*. Realizován byl od 1. května 2010 do 31. prosince 2012 a financován z prostředků Evropského sociálního fondu, spolufinancován státním rozpočtem ČR. Projekt si klade za cíl vytvořit kvalitní materiály pro učitele, které jsou použitelné k efektivní výuce průřezových témat a čtenářství na základních školách. Do projektu bylo zapojeno šest základních škol, přičemž každá spolupracovala s jednou neziskovou organizací dle zvoleného průřezového tématu: osobnostní a sociální výchovu zajišťoval Projekt Odyssea, výchovu demokratického občana Gemini, Člověk v tísni se zaměřuje na výchovu k myšlení v evropských a globálních souvislostech a multikulturní výchovu. Environmentální výchovu garantovalo Sdružení Tereza, Kritické myšlení zaštiťovalo mediální výchovu a čtenářství (O projektu, [b.r.]).

Všechny organizace a školy zároveň po celou dobu spolupracovaly navzájem, protože jedním z cílů projektu bylo najít spojnice mezi jednotlivými průřezovými tématy, propojit je mezi sebou i se čtenářstvím a současně usnadnit a zefektivnit jejich výuku. Zmíněných šest škol bylo na konci projektu odborníky na průřezová témata a školicími středisky pro pedagogy z jiných míst. Zároveň došlo k inovaci jejich školních vzdělávacích programů v oblasti průřezových témat a čtenářství. Vyučující ze zapojených škol se po dobu trvání projektu vzdělávali v uvedených oblastech, též se podíleli na vytváření modelových jednotek – příkladů dobré praxe a zpracovávali vlastní vzdělávací program k akreditaci. Ve druhé fázi projektu byla kooperace rozšířena o dalších 12 škol, jež profitovaly ze zkušeností neziskových organizací a šesti pilotních škol. Týmy z těchto 12 škol měly příležitost navštívit již vyškolené sbory, ověřovaly vyvinuté postupy a modelové lekce. Dohromady v průběhu projektu vyzkoušelo inovovaný způsob výuky průřezových témat propojený se čtenářstvím zhruba 3000 školáků (Jak efektivně vyučovat průřezová témata a současně rozvíjet čtenářství, ©2008).

2 OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA

Osobnostní a sociální výchova podle Valenty (2006, s. 13) představuje praktickou disciplínu zabývající se rozvojem klíčových životních – přesněji osobnostních a sociálních, dovedností pro každý den. Čili disciplína, zaměřující se na rozvoj životních kompetencí v oblasti osobního života se sebou samou/samým a života v mezilidských vztazích. Jako příklad můžeme nastínit následující typy dovedností, které nás mohou potkávat každý den. Jedná se o korektní, ale efektivní řešení situace, kdy nás někdo ve frontě před pokladnou někdo předbíhá, asertivní jednání v situaci, kdy zjišťujeme, že jsme při nákupu okrádání nebo etické jednání, když zjistíme, že okrádáme sami a přitom z toho všeho nemít následky na vlastní nervové soustavě. Právě těmito dovednostmi se zabývá osobnostní a sociální výchova.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2013, s. 104 – 105) najdeme osobnostní a sociální výchovu definovanou následovně: *Průřezové téma Osobnostní a sociální výchova v základním vzdělávání akcentuje formativní prvky, orientuje se na subjekt i objekt, je praktické a má každodenní využití v běžném životě. Reflektuje osobnost žáka, jeho individuální potřeby i zvláštnosti. Jeho smyslem je pomáhat každému žákovi utvářet praktické životní dovednosti.*

Osobnostní a sociální výchova je specifická právě v tom, že se učivem stává sám žák, konkrétní žakovská skupina, stávají se jím více či méně běžné situace každodenního života. Její smysl spatřujeme v pomoci každému žákovi hledat vlastní cestu k životní spokojenosti, která je založená na příznivých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu (RVP ZV, 2013, s. 105).

2.1 OSV jako jedno z průřezových témat v RVP ZV

Osobnostní a sociální výchova je v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2013, s. 104) ukotvena ve formě jednoho z průřezových témat. *Průřezová témata reprezentují v RVP ZV okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání. Jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot.*

Průřezová témata by měla představovat pojítka mezi všemi nebo větším počtem vyučovacích předmětů i mezi výukou, životem ve škole i mimo školu a především by měla podpořit výchovnou funkci vzdělávání. Mnoho činností v životě školy je příhodných pro jejich využití a jde jen o to, nalézat prakticky zaměřené a neformální metody a formy práce. Ty by měly u žáků navodit potřebný prožitek a vést k utváření vlastností, vhodných postojů a praktického jednání žáků. Smyslem průřezových témat není doplnění vzdělávacího obsahu vyučovacích předmětů a tím pádem nemají v RVP ZV formulované své výstupy ani učivo. Jejich „průřezovost“ nalézáme v tom, že naznačují společná místa (okruhy, náměty, činnosti) ve výchově a vzdělávání žáků, jež jsou vhodná pro vytváření obecnějších postojů žáků k sobě samým, k ostatním lidem, přírodě a praktickému životu. Integrace jednotlivých průřezových témat, jejich tematických okruhů a konkrétních námětů do Školního vzdělávacího programu se řídí pravidly vymezenými v RVP ZV. Struktura ŠVP požaduje zpracovat přehled, z něhož je patrné, které tematické okruhy průřezových témat jsou začleněny do jednotlivých ročníků a jakou organizační formou budou realizována – součást vyučovacího předmětu, projekt, jiná školní akce, samostatný vyučovací předmět, kombinace těchto forem. Na základní škole se musí každý žák seznámit se všemi průřezovými tématy na 1. i na 2. stupni, v průběhu devítileté školní docházky se všemi tematickými okruhy. Ve kterých ročnících a jakým způsobem budou průřezová témata uplatněna je v kompetenci školy, stejně tak co škola z jednotlivých tematických okruhů vybere (Průřezová témata, 2005).

2.2 Cíle osobnostní a sociální výchovy

Hned po vymezení osobnostní a sociální výchovy si též určíme její cíle, jelikož ty dle Valenty (2006, s. 14) představují hlavní osu didaktického systému. Jsou většinou určující kategorií pro celý didaktický systém. Cíle zpravidla ovlivní to, jaký bude charakter témat - učiva, principů, kroků vnitřní výstavby, metod či forem apod. Avšak můžeme také říct, že cíle samy o sobě jsou na typu učiva nebo tématice oboru do určité míry závislé.

Osobnostní a sociální výchova, jak popisuje Srb (2007, s. 8 – 11), si klade za hlavní cíl rozvíjet praktické životní dovednosti. Zkušenosti z praxe ukazují, že žáci přijímají OSV od vyučujícího jen za určitých podmínek. Mluvíme o čtyřech metodických principech, jež jsou pro OSV nezbytné. Osobnostní a sociální výchova je efektivní, když má tyto charakteristiky:

- je **praktická** – dovednosti si jedinec nejlépe osvojí tím, že porozumí jejich smyslu, zkusí si je a opakovaně procvičuje v reálných nebo modelových situacích.
- je **propojená se životem žáků** – snažíme se témata vztahovat k vlastní osobě, vlastní zkušenosti, vlastním potřebám.
- je **provázející** – učitel vytváří bezpečný prostor pro otevřenou komunikaci, experimentování s chováním, kvalitní reflexi a především samostatné rozhodování žáků.
- je **zacílená** – činnost učitelů by měla směřovat k přesným a konkrétním výchovným cílům. Usilujeme však o to, aby to byl nakonec konkrétní žák, kdo si zformuluje, vybere či upřesní konečný cíl, ke kterému chce dospět. Z časového hlediska dělíme cíle na krátkodobé (trénink určité dovednosti) a dlouhodobé (často změna v jednání a postojích žáků).

Obecné cíle OSV v RVP ZV (2013, s. 104 – 105) jsou formulovány v podobě tzv. přínosů.

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma:

- *vede k porozumění sobě samému a druhým*
- *napomáhá k zvládnutí vlastního chování*
- *přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni*
- *rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace a k tomu příslušné vědomosti*
- *utváří a rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci*
- *umožňuje získat základní sociální dovednosti pro řešení složitých situací (např. konfliktů)*
- *formuje studijní dovednosti*
- *podporuje dovednosti a přináší vědomosti týkající se duševní hygieny*

V oblasti postojů a hodnot průřezové téma:

- *pomáhá k utváření pozitivního (nezraňujícího) postoje k sobě samému a k druhým*
- *vede k uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci*
- *vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů*
- *přispívá k uvědomování mravních rozměrů různých způsobů lidského chování*
- *napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování.*

Pro srovnání uvádíme také přínosy pro gymnaziální vzdělávání, jak jsou uvedeny v RVP G (2007, s. 67):

V oblasti *postojů a hodnot* průřezové téma:

- vede k respektování přirozenosti a uvědomění si hodnoty rozmanitosti projevů života, kultury a každého jedince
- napomáhá uvědomit si, že vlastně každý sociální nebo komunikační akt má svůj mravní rozměr
- napomáhá uvědomit si hodnotu spolupráce mezi lidmi
- vede k vědomí, že v různých životních situacích často nebývá pouze jediné řešení.

V oblasti *vědomostí, dovedností a schopností* průřezové téma:

směřuje k porozumění sobě samému, vytváření vyváženého sebepojetí, což spočívá zejména v:

- schopnosti rozpoznávat vlastní pocity
- uvědomění si své osobní kvality, znát svůj potenciál, úspěchy a dovednosti a umět je hodnotit
- uvědomění si své vlastní identity
- rozvíjení sebedůvěry a zodpovědnosti a také využívání své schopnosti
- správném nastavení svých osobních cílů a plánování osobního rozvoje
- uvědomění si, jak mě vnímají druzí, umět přijímat chválu i kritiku, úspěch i neúspěch pozitivně a vycházet ze zkušenosti jako možnosti poučení se
- schopnosti účelně se prezentovat v různých situacích.

2.3 Tematické okruhy OSV

Témata OSV podle Valenty (2006, s. 15) představují oblasti lidských dovedností, vlastností, schopností, rysů, postojů, modelů lidského chování apod. Zahrnují v sobě však praktické jevy, jež jsou nám všem známy, jsou součástí nás samých a našich životů.

V RVP ZV (2013, s. 106) jsou tematické okruhy členěny do tří částí, jež jsou zaměřeny na osobnostní, sociální a mravní rozvoj. Pro jejich realizaci by měli vyučující zařazovat do výuky ta témata, která reflektují aktuální potřeby žáků, případně vycházejí ze vzájemné domluvy s nimi. Všechna uvedená témata jsou realizována prakticky, prostřednictvím vhodných her, cvičení, modelových situací a příslušných diskusí. Vzhledem k tomu, že se jedná o živá setkání dotýkající se osobní existence jedince, je nutné počítat s tím, že na různé věci budou mít žáci různé názory, že se může objevit odmítání témat či technik, ostych, případně že některé hry tzv. „nevyjdou“. Avšak právě tyto okamžiky bývají

v osobnostní a sociální výchově velmi užitečné, protože nabízejí příležitost k přemýšlení o tom, co se děje.

Součástí původní, tzv. akademické verze OSV byla také aplikační témata (témata rolově situační – specifické aplikace), avšak v RVP již tato témata nejsou. Jedná se o téma *Jednání v sociálních rolích*, které se zaměřuje na specifické role, do nichž se žák dostává nebo dostat může, především sociální (žák, zaměstnanec, kamarád, vedoucí, stěžovatel) nebo biologické (rodič). Další téma neslo název *Jednání v (specifických) situacích* a věnovalo se specifickým, často problémovým situacím, do kterých se žák dostává nebo dostat může, například konkurz do zaměstnání (Valenta, 2013, s. 41).

Pro úplnost: v RVP G (2007, s. 67 – 69) najdeme tematické okruhy OSV pojmenovány takto:

- *poznávání a rozvoj vlastní osobnosti*
- *seberegulace, organizační dovednosti a efektivní řešení problémů*
- *sociální komunikace*
- *morálka všedního dne*
- *spolupráce a soutěž.*

2.3.1 Osobnostní rozvoj

Jak uvádí Kříž (2005, s. 7) *hlavním motorem osobnostního rozvoje, cesty k naplnění vlastních možností, je neustálé posilování sebevědomí, tj. vědomí sebe, svých kvalit i přirozených omezení. Toho lze dosáhnout celoživotní osobní prací na sebepoznání.*

Osobnostní rozvoj Ulmanová a Dubec (2012, s. 3) dělí do následujících podkategorií:

- *rozvoj schopnosti poznávání,*
- *sebeoznání a sebepojetí,*
- *seberegulace a sebeorganizace,*
- *psychohygienu,*
- *kreativita.*

Hnací silou osobnostního rozvoje je tedy sebepoznání, na které se nyní zaměříme. Sebeoznáním rozumíme přijímání nových informací o sobě a jejich vědomé začleňování do sebepojetí. Chápeme jej jako možnost, snahu, způsob životní cesty a jedná se o celoživotní proces. Bez vědomého začleňování není zisk informací o sobě ničím, co by nás obohatilo. Máme na mysli situace, kdy nepochopíme význam nové informace o sobě nebo

ji vytěsníme z mysli jako nežádoucí, ohrožující naše sebevědomí. Sebepojetí představuje způsob, jakým vnímáme sami sebe ve svých reálných současných možnostech, v působení na druhé a ve svých budoucích možnostech. Můžeme říct, že sebepojetí úzce souvisí s úrovní sebepoznání a ovlivňuje naše momentální chování i ambice, které si vytváříme (Kříž, 2005, s. 10 - 11).

První významný zdroj sebepoznání identifikuje Kříž (2005, s. 7 – 8) jako informace o sobě získané na základě sebereflexe. Můžeme reflektovat (vnímat a vykládat) to, co v každodenním životě zažíváme, při konfrontaci s běžnými i mimořádnými událostmi, při práci, hře atd. Současně jsme vystaveni vlastním omezením, limitům svých možností. Ty můžeme přijmout jako fakt, nebo se ale můžeme pokusit rozšířit je, posunout blíže k představě, jakou o sobě máme. Druhým, neméně cenným zdrojem informací, jsou postřehy a poznatky, jež se o sobě dozvídáme ze sdělení druhých lidí, ať už záměrně nebo nezáměrně, nevyžádaně, dalo by se říct jaksi mimochodem. Právě schopnost přijímat reflexi a kritiku od druhých lidí se považuje za znak lidské zralosti a vývoje k osobní moudrosti.

2.3.2 Sociální rozvoj

Sociální rozvoj člení Ulmanová a Dubec (2012, s. 3) do těchto podkategorií:

- *poznávání lidí*
- *mezilidské vztahy*
- *komunikace*
- *kooperace (a kompetice).*

Dle Výrosta a Slaměníka (1997, s. 99) lze poznávání lidí považovat za jeden z objektů sociálního poznávání. *Sociální poznávání je přitom chápáno jako studium toho, jak člověk poznává sociální realitu, která ho obklopuje, svůj sociální svět. Jde o poznávání lidí-jednotlivců ale i skupin lidí, interpersonálních vztahů, interpersonálních situací apod.*

Se sociálním poznáváním souvisí také sociální percepce (poznávání člověka člověkem) a termín mezosobní (interpersonální) percepce. Mezosobní percepce Baumgartner (2008, s. 182) rozumí, jakým způsobem si člověk vytváří dojmy o charakteristikách a rysech jiných lidí, jakým způsobem vnímá jejich emoce a jakým způsobem interpretuje jejich chování. Odpovídáme si na otázky typu: Jaké vlastnosti vnímáme u druhých lidí? Čím jsou podmiňovány naše první dojmy? Je naše vnímání jiných přesné? Naše pozornost se

v rámci sociální percepce zaměřuje na procesy vnímání a usuzování o jiných lidech, na obsah těchto percepce, na podobu podnětných informací a na funkce, kterým slouží.

Dalším důležitým prvkem sociálního rozvoje jedince je komunikace a především sociální komunikace. Termín sociální komunikace vyjadřuje skutečnost, že jde o mezilidskou komunikaci, na rozdíl od jiných forem komunikace (dopravní, telekomunikační). Sociální komunikace hraje důležitou roli v procesu dorozumívání. Zabezpečuje adaptaci jedince ve společnosti, pomáhá budovat mezilidské vztahy a redukuje pocit izolace a nejistoty. Pro úspěšnou sociální komunikaci je podstatné uvědomit si, co je obsahem komunikace (verbální i neverbální), v jakém kontextu probíhá, jaké je emocionální zabarvení komunikace, jaké chování a činnost komunikaci provází (Hradiská, Hudíková a Čertíková, 2013, s. 18).

Sociální komunikace dle Quisové (2009, s. 13) představuje obecný jev doprovázející společenský styk. V užším slova smyslu jí rozumíme sdělování (sdílení), jehož cílem je přenos nebo výměna informací a názorů v sociálním kontaktu. Bezprostředně se dotýká člověka jako individua, způsobuje změny v osobnosti, ovlivňuje jedincovo chování a názory. Sociální komunikace je nedílnou součástí společné činnosti lidí.

2.3.3 Morální rozvoj

Morální rozvoj Ulmanová a Dubec (2012, s. 3) dělí do následujících podkategorií:

- *řešení problémů a rozhodovací dovednosti*
- *hodnoty, postoje, mravní vlastnosti, praktická etika.*

V současné době se ve školním prostředí můžeme setkat ve zvýšené míře s nekázní žáků, jejich vzájemnou agresivitou, útokům vůči učitelům apod. Příčin tohoto nepříznivého chování může být mnoho. A odpovědi nám nabízí právě výchova charakteru žáků- morální výchova.

Ztotožňovat agresivní chování se zlem považuje Vacek (2011, s. 80) za zjednodušení. Platí, že ne každé agresivní jednání je motivováno zlými úmysly. Dokonce tomu může být i naopak, např. v situaci, kdy agresivní jednání jako akt šlechtnosti při obraně slabšího v situaci ohrožení může být projevem prosociálnosti. Na druhé straně zlo ve formě záměrného ubližování nachází svoji základní podobu právě v různých formách agrese. Ať už se jedná o agresi otevřenou nebo skrytou, přímočarou nebo rafinovanou, fyzickou nebo slovní.

Psychologický slovník agrese definuje jako *útočné či výbojné jednání, projev nepřátelství vůči určitému objektu, úmyslný útok na překážku, osobu, předmět stojící v cestě uspokojení potřeby* (Hartl a Hartlová, 2009, s. 22). Lovaš (2008, s. 267) agrese charakterizuje jako *záměrné ubližování, způsobování negativních důsledků. Velmi důležitým základním znakem agrese je její cílevědomý charakter*. Obě definice se tedy ztotožňují se skutečností, že agrese je záměrná, úmyslná a cílevědomá.

Těžiště výchovy charakteru žáků spatřuje Vacek (2008, s. 106) ve výchově k hodnotám. V RVP ZV nalezneme výchovu k hodnotám mezi cíli základního vzdělání a částečně v bližší charakteristice klíčových kompetencí (zejména kompetence občanské). Výslovně se o utváření pozitivního hodnotového systému zakládajícího se na historické zkušenosti hovoří v tzv. cílovém zaměření vzdělávací oblasti Člověk a společnost. Vzdělávací oblast Umění a kultura dále zdůrazňuje nutnost posilování tolerantního přístupu k různorodým kulturním hodnotám současnosti a minulosti i kulturním projevům a potřebám různorodých skupin, národů a národností. Nejzřetelněji se výchova k hodnotám objevuje v rámci tzv. průřezových témat, avšak nikoliv jako vedlejší produkt výuky obsahu jednotlivých předmětů, ale jako vlastní téma (byť „výchova k hodnotám“ výslovně uvedena není). Týká se to následujících očekávaných výstupů průřezových témat: Očekávaným výstupem OSV je, aby si žáci uvědomovali hodnotu spolupráce a pomoci, hodnotu různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů, přispívá k uvědomování mravních rozměrů různých způsobů lidského chování.

2.4 Formy implementace OSV do práce školy

Cesty, resp. formy implementace osobnostní a sociální výchovy do práce školy, jak zmiňuje Valenta (2006, s. 57), jsou založeny z empirie, zkušenosti, jež u nás máme s OSV od počátku 90. let minulého století. Musíme však podotknout, že vyhovují i didaktické teorii. Formu, jakou mají být průřezová témata realizována, RVP neurčují, vyhovovat tedy mohou všechny následující cesty. Rozhodující jsou jen možnosti jedné každé školy.

Jestliže si chceme připravit vyučování, ve kterém budeme pracovat s tématy OSV, je vhodné postupovat dle didaktického cyklu C-M-I-A-R-E. Podstata tohoto přístupu tkví v tom, že při plánování jakékoli práce s tématy OSV začínáme formulací naprosto konkrétního cíle C. Až na základě tohoto cíle volíme metody M, zadáváme instrukci I, pozorujeme, co se odehrává během akce žáků A, vedeme reflexi R a v evaluaci E zjišťujeme, jak se nám stanoveného cíle dařilo dosáhnout. Cíle je vhodné stanovit naprosto

konkrétně a přesně. Metodu pak vybíráme ve vztahu ke konkrétním cílům, ne naopak. Instrukce zapisujeme na tabuli, pravidla aktivit sdělujeme stručně, jasně a srozumitelně. Během aktivit žáků je naším úkolem získat co nejvíce materiálů pro reflexi, proto se snažíme pozorovat, co se děje. Reflexe si pak klade za cíl usnadnit a prohloubit učení žáků. Na závěr probíhá evaluace, kdy zhodnocujeme, do jaké míry jsme dosáhli stanoveného cíle. Evaluace může zahrnovat také odpověď na otázku, co bychom měli příště udělat stejně (jinak), abychom cíle dosáhli (Srb, 2007, s. 17 – 19).

V praxi Valenta (2013, s. 42) nachází tyto základní cesty, jak zprostředkovat témata OSV žákům. Každá z těchto cest vyžaduje specifické znalosti, dovednosti, případně i vzdělání učitele.

a) Uplatnění témat OSV prostřednictvím efektivního chování a jednání učitelů/lektorů

Tato forma implementace chápe učitele jako příklad, vzor, model chování. Učitel zde vystupuje jako spolutvůrce pozitivního klimatu ve skupině.

b) Odhalení a využití potenciálu témat OSV v různých samovolně vznikajících (běžných) školních situacích

Součástí tohoto přístupu je navazující reflexe situace a případně další nácvik potřebných dovedností.

c) Včlenění témat OSV do jiných předmětů, respektive oblastí či oborů vzdělání a výchovy – kroskurikulární přístup.

V RVP jej můžeme najít označen jako integrace předmětů a OSV nebo OSV v rámci předmětových projektů.

d) Samostatný předmět, kurz, výcvik, klub, výjezdní soustředění, samostatný časový blok v třídnických či jiných hodinách

Tato cesta včlenění OSV je doporučena RVP

c) a d) Cesta metody projektů

Jedná se o doplněk k předchozím formám, cesta je uváděna i v rámcových vzdělávacích programech. Lze tedy říci, že jde o aplikaci buď třetí, nebo čtvrté cesty.

e) Využití žákovských aktivů nejen k řešení témat provozu školy, ale i k rozvoji životních dovedností

Tato forma představuje školní parlamenty, žákovské výbory, ideálně také žákovské „peer-poradenství“.

3 SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI

Obecně sociální dovednosti vymezují Gillernová a Krejčová et al. (2012, s. 32) jako učením získané předpoklady pro adekvátní sociální interakce a komunikaci. Sociální dovednosti, sociální inteligence, emoční inteligence představují termíny, které vyjadřují část schopností a dovedností jedince pro psychologicky přiměřené poznávání a ovládání sebe samého a jednání s ostatními lidmi, též vyjadřují sociální obratnost v interpersonálních vztazích.

Salovey a Mayer, jak uvádějí Gajdošová a Herényiová (2002, s. 36), vymezili poprvé emoční inteligenci jako *součást sociální inteligence, která zahrnuje schopnost sledovat vlastní a cizí pocity a emoce, rozlišovat je a využívat tyto informace ve svém myšlení a chování*. Emoční dovednosti nechápeme jako protiklad inteligenčních nebo rozumových schopností, spíše se vzájemně dynamicky doplňují na pojmové úrovni i v reálném světě.

Sociální dovednost tedy Gillernová a Krejčová et al. (2012, s. 33) identifikují jako způsobilost subjektu jednat v různě složitých a náročných situacích, tzn. vyznat se v těchto situacích a umět je zvládat optimálním způsobem. Sociální situaci pak můžeme chápat jako dynamický systém sociálních interakcí subjektů (např. učitele a žáka) nebo sociálních skupin, který je vymezen obsahem (tím, o co v interakci jde) i podmínkami (ať už sociálními, časovými, prostorovými aj.). Významné sociální dovednosti se vztahují k procesům sebepoznávání a poznávání druhých, komunikaci, zvládání konfliktů a náročných životních situací. Často v sociálních dovednostech rozlišujeme prvky vztahující se k sobě samému (sebepoznávání a sebereflexe, rozpoznávání a přiměřené projevoování emocí, autenticita) a prvky, které se týkají mezilidských vztahů (empatie, akceptace druhých, otevřené vyjadřování za sebe sama, naslouchání, porozumění stanovisku druhého člověka, tolerování různých pohledů, poznávání druhých, mezilidská komunikace, zvládání konfliktů apod.)

Výzkum sociálních dovedností je ovlivňován mnoha různými modely či paradigmaty:

- *modelem podmiňování odvozeným z teorie učení, podle něhož jsou nedostatky v sociálních dovednostech výsledkem nedostatečného učení,*
- *modelem kybernetiky, jenž považuje sociální chování za ovlivnitelné zpětnou vazbou a nedostatky vysvětluje právě nedostatečnou či nesprávnou zpětnou vazbou,*

- *experimentálním modelem, který považuje za příčinu nedostatečně rozvinutých sociálních dovedností především nesprávné či nedostatečné množství zkušeností z každodenního života,*
- *teologickým modelem, jenž věří, že analýzy, závazky a cíle každodenní interakce utvářejí nezbytné dovednosti k jejich uskutečnění (Gillernová a Krejčová et al., 2012, s. 33).*

Abychom přesně věděli, jak sociální dovednosti vymezit, je nutné definovat i jiný termín, a to sociální kompetence. Jak bude vysvětleno v následující podkapitole, mnozí autoři vkládají mezi tyto pojmy rovnítko, jiní je však vidí ve vztahu nadřazenosti a podřazenosti.

3.1 Vymezení termínu sociální dovednost a sociální kompetence

Jak jsme již zmínili, řada autorů definuje pojmy sociální dovednost a sociální kompetence odlišně. Například Smékal (1995, cit. podle Gillernová a Krejčová et. al, 2012, s. 33) vidí soubor sociálních dovedností jako klíčovou součást sociální kompetence subjektu, která vyjadřuje obratnost a efektivitu v jednání s lidmi v sociálním styku, založenou na respektování lidské důstojnosti a na vyspělé kultuře vlastní osobnosti. Obratnost pak chápe jako dovednost sociálně komunikovat, tzn. navázat kontakt, udržet konverzaci, jednat kooperativně a tak dále.

Hupková (2011, s. 15) dodává, že Agryle sociální obratností rozumí způsobilost vést a rozvíjet smysluplnou sociální interakci, ale také způsobilost kontrolovat danou sociální interakci v souladu s cíli individua. Pro pojem sociální obratnost nebo sociální způsobilost užívá termín „social skill“. Ten znamená úspěšné navazování interakcí na základě vstřícného jednání a projevování citové vřelosti či tzv. udržení naladění pomocí redukce úzkosti partnera a podněcování jeho aktivity ve vztahu. Jako základní složky „social skill“ Agryle vymezuje: percepční senzitivitu, vřelost, intimní vztah, sociální flexibilitu, energičnost, iniciativu, klidné a věcné reagování, repertoár rozmanitých sociálních technik chování.

Dle Agryleho je tedy pro sociální obratnost zásadní sociální interakce. Tu Průcha, Walterová a Mareš (2009, str. 89) vymezují jako vzájemné působení lidí nebo skupin. Je úzce spojena s komunikací mezi lidmi, kdy komunikací se obecně rozumí dorozumívání neboli sdělování informací, myšlenek a pocitů, jak v přímé mezilidské interakci, tak zprostředkováním sdělování pomocí psaného slova, obrazového materiálu nebo

technického zařízení. Díky sociální povaze interakce se zdůrazňuje i role společné činnosti (kooperace) a sociální percepce (vnímání a poznávání sociálních jevů), jež bývá ovlivněna učením a životními zkušenostmi.

Velmi blízko k pojmu sociální kompetence má pojem sociální inteligence. Sociální inteligenci označuje Goleman za jeden z aspektů emoční inteligence a za její hlavní součásti považuje otevřenou komunikaci, naslouchání, vyjádření svého názoru a schopnost týmové práce. Baumgartner, Orosová a Výrost považují sociální inteligenci za jakousi bazální strukturu, která vyjadřuje schopnost jedince porozumět citění, myšlení a chování jiných lidí, ale zároveň schopnost porozumět sobě samému a na základě tohoto porozumění se přiměřeně chovat v různých životních situacích (Zitková, 2014, s. 19).

Termín kompetence může mít i hodnotící charakter, kdy vyjadřuje, do jaké míry je jedinec schopen adekvátně využít svých sociálních dovedností v různorodých situacích. Při takovém hodnocení ale neexistují paušálně stanovená kritéria a v roli hodnotitelů vystupují osoby v okolí jedince (rodiče, učitelé). Znamená to tedy, že dítě disponuje jistými dovednostmi, které v různé míře projevuje v rozličných situacích a jeho okolí hodnocením vyjadřuje, nakolik je sociálně kompetentní. Jestli reaguje přiměřeně situaci, zda vůbec umí zareagovat na určité podmínky, zda ve svém chování zohledňuje své okolí apod. Kompetence však mohou být i nadřazenou kategorií sociálních dovedností. H. Belz a M. Siegrist je řadí mezi klíčové předpoklady k profesnímu uplatnění jedince. Tyto předpoklady pak obsahují množství různorodých schopností, jež jsou zásadní pro jedincovu interakci s okolím. V závěru sociální dovednosti vyjadřují konkrétní aktivity, jimiž jsou sociální kompetence realizovány (Gillernová a Krejčová et al., 2012, s. 34).

V rámci koncepce naší práce se přikláníme spíše k teorii Golemana (1997, s. 50 - 51), jenž mezi sociální dovednosti řadí sebeovládání, čili schopnost ovládat své emoce v konfliktních situacích a empatii, tedy schopnost vcítit se do pocitů druhých lidí. Jeho teorie praví, že teprve pokud si jedinec osvojí tyto dvě zásadní dovednosti, může rozvíjet umění konstruktivně jednat s lidmi a díky tomu být sociálně úspěšný v mezilidských vztazích.

Výzkum v praktické části diplomové práce se totiž opírá o dotazník Social Skills Inventory od R. Riggia skládající se z několika škál. Právě škály emocionální expresivita a emocionální kontrola se zaměřují na dovednosti, které se uplatňují při neverbální komunikaci. Ať už se jedná o neverbální vyjadřování emocí, schopnost regulovat emocionální komunikaci a neverbální projevy apod.

3.2 Rozvoj sociálních dovedností ve škole

Můžeme bezesporu říci, že škola se jako výchovný činitel podílí na formování jedince. Jejím úkolem však není jen žáka obohatit o kognitivní znalosti a vědomosti, ale také usiluje o to, aby žák nabyt kvalitních sociálních vztahů.

Jak dodává Gillernová (2012, s. 9), *jejím základním úkolem je předávat poznatky i dovednosti vhodnými metodami, snažit se usměrňovat vliv výchovně-vzdělávacího působení, podílet se na socializaci jedince a rozvoji osobnosti. Škola zprostředkovává působení makroprostředí na jedince, je však výjimečná tím, že zdůrazňuje socializační působení zaměřené především na přípravu pro budoucnost, pro pozdější uplatnění jedince v životě celé společnosti.*

Žádáme, aby žáci dokázali efektivně řešit problémy, přebírali odpovědnost za vlastní zdraví a duševní pohodu, vytvářeli dobré mezilidské vztahy (učili se spolupracovat nebo dokázali rozumět lidem z odlišných prostředí a kultur a uměli s nimi jednat), přistupovali ke druhým se zájmem a úctou, pečovali o jejich potřeby; chápali, jak funguje společnost, a byli připraveni převzít role; vytvářeli si dobrý charakter a činili morálně správná rozhodnutí. Všechny tyto stránky vzdělávání můžeme nazvat jako výchova charakteru nebo emoční inteligence, vzdělávání k občanství, učení službou (veřejně prospěšnou činností) apod. Všechny je také můžeme pojmenovat stejným výrazem, a to socioemočním učením. Socioemoční učení je způsob vyučování a organizace tříd a škol, který pomáhá dětem naučit se soubor dovedností, které potřebují pro úspěšné zvládnutí životních úkolů, kdy máme na mysli učení, navazování vztahů, efektivní komunikace, citlivé vnímání potřeb ostatních lidí a dobré soužití s nimi. Socioemočnímu učení se též říká „chybějící článek“, neboť představuje tu část vzdělávání, jež propojuje teoretické poznatky se souborem konkrétních dovedností zásadních pro úspěch ve škole, rodině, v životě vůbec (Elias, 2005, s. 77 – 78).

Sociální dovednosti definuje Krejčová (2012, s. 117) výčtem projevů v chování jedince. Jedna z obecnějších, avšak adekvátních definic říká, že sociální dovednosti je věku přiměřená znalost a obratnost klidně a tvořivě se zapojit do sociálního prostředí jedince. Věku odpovídající chování můžeme charakterizovat jako sociálně významné chování, tedy takové, jež okolí pokládá za přínosné a které jedinci přináší sociální zisky. Tyto zisky mají obvykle podobu akceptace okolím, zvýšené popularity v sociální skupině a příznivého ocenění významnými druhými osobami.

3.2.1 Sociální učení jako nástroj rozvoje sociálních dovedností

Nástrojem rozvíjení sociálních dovedností je bezesporu sociální učení, které je též základním prvkem socializace. Dle Zitkové (2014, s. 23 - 24) sociální učení probíhá působením jiného jedince nebo situace na dítě. Osvojení většiny základních sociálních dovedností je založeno na vzájemné interakci a komunikaci mezi lidmi, přičemž není až tak podstatné, co lidé v prostředí dítěte říkají, ale především to, co dělají a jak se projevují. Výsledkem procesu sociálního učení je osvojení sociálních rolí, postojů, způsobů chování a dovedností. Úspěch tak nezávisí na ničem jiném než na příkladu. Sociální učení může mít různé podoby, na jejichž základě si dítě osvojuje sociální dovednosti. Jde hlavně o nápodobu na základě identifikace s druhým člověkem jako vzorem, k němuž má dítě důvěru, citovou vazbu nebo mu něčím imponuje. Děti podle vzoru přejímají sociální dovednosti od svých vrstevníků i od dospělých. Jinými formami sociálního učení jsou behavioristické zpevnování na základě odměn nebo trestů a odezírání prvků chování, kdy je odměňována nebo trestána jiná osoba.

Další významnou složkou učení je podle Hupkové (2011, s. 29) kromě napodobování i souhrn pokynů, instrukcí, jak se chovat v určitých sociálních situacích. Za správné způsoby chování je dítě povzbuzované a odměňované a za nesprávné se kárá, případně trestá. Postupně s vývinem dítěte nabývá schopnost rozpoznávat pro lepší odhadování situací, naučí se být citlivé k ostatním lidem, zkoumá možné řešení situací a dokáže se rozhodnout pro ty řešení, které se pro něj zdají být nejvhodnější. Na druhé straně reakce, kterou dostane od okolí, mu poskytne zpětnou vazbu o správnosti a přesnosti, s jakou si danou situaci vysvětlilo, nebo zda byla jeho reakce adekvátní. Jde o nepřetržitý proces, který může pokračovat až do dospělosti a i v období dospělosti. Tento proces, ve kterém si jedinec osvojuje různé formy společenského chování, může být záměrný nebo nezáměrný.

Za jednu z nejúčinnějších metod sociálního učení považuje Gajdošová a Herényiová (2006, s. 240) modelování. Využívá se při vyvolávání nebo odstraňování určitých projevů chování jedince. Má tu výhodu, že prezentuje žádoucí chování ihned a učí, jak je třeba specifické projevy chování integrovat do složitějšího chování, do sociální dovednosti. Tato metoda vyžaduje, aby se žák modelování chování zúčastnil, udržel si ho v paměti, motoricky ho reprodukoval a byl motivovaný k jeho použití v konkrétních sociálních situacích. Při modelování se využívají videozáznamy, filmy, verbální modelování čtením příběhů a živé modelování, jež představuje velmi praktickou a flexibilní proceduru.

Průběh sociálního učení mohou ovlivnit i jednotlivci a sociální skupiny, a to tím, že projevují očekávání toho, jak se bude jedinec chovat. Očekávání učitele je spojeno s přijetím určitého způsobu reagování, chování nebo jednání žáka. Nakonec je nutné podotknout, že v socializaci dítěte hrají důležitou roli jeho průvodci – dospělí – rodiče, učitelé, vedle nich pak sourozenci a vrstevníci. V této souvislosti je vhodné připomenout významný pojem „zóna proximálního vývoje“, jehož autorem je L. S. Vygotskij. Pojem představuje prostor mezi tím, co by dítě mohlo udělat samo, a co by mohlo dokázat za asistence jiné, zdatnější osoby. Sám autor tohoto pojmu tvrdí, že co je dnes dítě schopné zvládnout za podpory dospělého, zítra dokáže samo. Právě při rozvoji sociálních dovedností žáků je důležité pohybovat se v oné zóně proximálního vývoje. Konkrétně máme na mysli připravit je na konflikty a jejich zvládnutí, naučit asertivnímu jednání, naučit odhadovat vlastní přiměřenou reakci v různých situacích, adaptovat se v rozdílných sociálních situacích a čerpat informace a dovednosti z předchozí zkušenosti (Gillernová a Horáková Hoskovcová, 2012, s. 23 – 24).

3.2.2 Školní klima

Při rozvoji sociálních dovedností hraje též významnou roli prostředí, ve kterém se jedinci pohybují. Prostedí se skládá z různých nálad, atmosféry, jež mají vliv na formování osobnosti. Následující text se právě na tuto atmosféru zaměřuje. Je však nutné rozlišit dva významné termíny, a to školní atmosféru a školní klima.

Jak uvádí Lašek (2001, s. 40): *termín atmosféra užíváme v nejužším smyslu jak krátkodobé, situačně podmíněné sociální a emoční naladění ve třídě, např. v průběhu jedné hodiny, při zkoušení, kompozicích, písemných pracích, maturitách, před pololetím či závěrečným hodnocením, při státních závěrečných zkouškách.* Jedná se o emočně vypjatější a variabilnější situace, v nichž širší klima může a nemusí působit. Máme na mysli situace, kdy celoroční klima třídy charakterizované kooperací, nemusí při individuálním zkoušení na žáky působit a jejich individuální výkony mohou být naopak motivovány spíše soutěživostí. Atmosféra je tedy proměnlivá, avšak její působení je silněji prožíváno.

Dle Laškovy definice můžeme vyvodit jisté prvky, které definují příbuzný termín, a to klima. Je nám zřejmé, že klima bude dlouhodobějšího charakteru. Přesněji jej Lašek (2001, s. 40) vymezuje jako trvalejší sociální a emoční naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci.

Klima ve školní třídě Gillernová a Hoskovcová Horáková (2012, s. 29 – 30) definují jako výsledek vzájemného působení učitelů a žáků v prostředí určité školy, vyjadřuje sociální procesy a vztahy, které zde probíhají. Představuje trvalejší sociální a emoční charakteristiku školní třídy. Školní klima se projevuje například v soudržnosti třídy, ve vzájemné toleranci a snášenlivosti žáků, v přizpůsobivosti třídy zátěži či novým podmínkám, ve vztahu k učitelům i k učení, k motivaci i školní úspěšnosti. Determinanty sociálního klimatu škol a školních tříd jsou:

- Charakteristika školy – o jaký typ školy se jedná a její zaměření, vzdělávací program školy a základní aspekty jeho realizace, způsob vedení, vybavení školy, její velikost a umístění v prostředí atd.
- Specifika předmětů a souvisejících pedagogických situací – jaké postupy a metody jsou ve výuce využívány v různých předmětech a modifikacích vyučovacích jednotek – vyučování v běžných hodinách nebo projektové, laboratorní cvičení, praxe apod.
- Charakteristika vyučujících a jejich stylů výuky, způsobu komunikace se žáky, jejich profesní kompetence i dílčí profesní dovednosti.
- Specifika školních tříd – genderové a věkové odlišnosti, počty žáků ve třídě, vztahy mezi žáky.
- Osobnostní charakteristiky žáků - charakterové a temperamentové vlastnosti, studijní styl, sociální zralost.

Grecmanová a Urbanovská (2007, s. 111) za klima školy považují odraz objektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení osob, jež jsou ve škole činné. Objektivní realitu ve škole vytvářejí i způsoby práce ve výuce. Záleží tedy i na tom, jaké metody ve výuce vyučující užívají.

3.2.3 Skupinová dynamika třídního kolektivu

Jak již uvedené teoretické poznatky mohou napovědět, při rozvoji sociálních dovedností hraje důležitou roli nejen vliv skupiny, na který upozorňovala předchozí kapitola zabývající se školním klimatem, ale také procesy, jež ve skupině probíhají. Skupinová dynamika je důležitým faktorem, který ovlivňuje vývoj jedince.

Už v roce 1924 Alton Mayo ve svých výzkumech dokázal, že dobré vzájemné vztahy mezi dělnicemi přispívají ke zvýšení výkonu. Též studie zakladatele sociometrie Morena ukazují na důležitost vzájemných vztahů mezi členy skupiny jak pro skupinu jako celek,

tak pro každého jednotlivce. Avšak můžeme hovořit i o patologické dynamice, vyskytující se v rodinném prostředí, kdy psychologové a psychiatři se od 30. let minulého století zabývali vlivem rodinných vztahů na vznik různých psychických potíží a odchylek. V současné době se se stejnými myšlenkami můžeme setkat v souvislosti s úvahami o atmosféře či klimatu tříd i celé školy. Samotný termín skupinová dynamika pochází od Kurta Lewina, který jej užíval nejen pro systematickou vědeckou analýzu procesů, které ve skupinách probíhají, ale později i k označení technik, které se mohou stát nástroji intervence do skupin (Hermonchová, 2005, s. 16).

Jiné vymezení nabízí Hupková (2011, s. 56), která sociální dynamiku definuje jako proces interakcí, které vznikají mezi všemi participujícími ve skupině, stejně tak jako i variabilita vztahů mezi nimi. Skupinová dynamika je složená z mnoha prvků (struktura skupiny, cíle skupiny, normy skupiny, role ve skupině, koheze a tenze, skupinová atmosféra apod.), které se neustále mění a navzájem se ovlivňují. Skupinová dynamika je jedním ze základních znaků, které odlišují skupinovou práci od individuální. Představuje souhrn procesů, které probíhají v sociálních skupinách v průběhu jejich vzniku a trvání.

Z prací, které se zabývají teorií i praktickým využíváním metod skupinové dynamiky Hermonchová (2005, s. 17) vymezuje dva cíle. Jedná se o změny v pohledu na sebe sama a změny v chování. Jako dílčí cíle změny vlastního vědomí odborníci uvádí: citlivost a uvědomování si emocionálních reakcí a výrazu u sebe a druhých, zvýšení schopnosti předvídat důsledky svého jednání zohledněním vlastních pocitů i pocitů druhých, ujasnění si osobních hodnotových systémů. Na úrovni chování se uvádí dosažení pozitivního a efektivního chování ve vztahu ke svému prostředí, náhled na své postavení vůči ostatním členům skupiny.

Koncepce skupinové dynamiky staví na dobrých mezilidských vztazích a příznivé sociální atmosféře ve třídách a učitelském sboru, jak zmiňují Gajdošová a Herényiová (2002, s. 33). Skupinová dynamika podtrhuje interpersonální vztahy ve skupině a zdůrazňuje vzájemné porozumění účastníků, poznání svých pocitů, hodnot, postojů, názorů a tendencí řešit problémové situace. Přestože koncepce skupinové dynamiky využívá zejména skupinovou práci v tréninkových programech, nesoustřeďuje se pouze na skupinové procesy. Interpersonální vztahy pojímá ze širšího hlediska, chápe je v celé jejich komplexnosti, rozmanitosti a různorodosti. Koncepce skupinové dynamiky jako intervenční strategie umožňuje jedinci naučit se poznávat sebe a jiné lidi ve svém okolí, hledat podobnosti a rozdíly ve struktuře osobnosti, lépe pochopit vlastní cíle a cíle skupiny,

konfrontovat své názory na řešení problémových situací s názory druhých, tolerovat různorodé názory, hledat a přijímat společná východiska i na úkor svých vlastních řešení a rozhodnutí a naučit se pracovat jak samostatně a nezávisle, tak i spolupracovat týmově, tedy kooperovat.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 PROJEKT „UMÍME TO I LÉPE – DOVEDNOSTI PRO ŽIVOT“

Tento výukový program se skládá z několika aktivit zaměřených na rozvoj sociálních dovedností žáků. Jedná se především o aktivity soustředující se na oblasti komunikace, poznávání lidí, mezilidských vztahů, kooperace, stereotypů a předsudků. Metodická koncepce se tedy skládá především z interakčních her. Součástí projektu je dotazník zjišťující úroveň sociálních dovedností adolescentů R. Riggia Social Skills Inventory (dále jen SSI), jehož charakteristiky jsou uvedeny v jedné z následujících podkapitol.

Projekt byl realizován na Základní škole v Hodoníně, Očovská 1, v době od 26. ledna 2015 do 13. února 2015 v rámci 6 vyučovacích hodin. Snažili jsme se program koncipovat tak, aby se realizoval ve 2 vyučovacích hodinách týdně, bez větších časových prodlev. Jelikož se jedná o experimentální metodu vyžadující účast dvou skupin (experimentální – žáci absolvují projekt a kontrolní – žáci se projektu nezúčastní), nebylo snadné najít školské zařízení, které na tyto podmínky přistoupí. Požadavkem byly dvě třídy jednoho ročníku, abychom zajistili skupinu experimentální a kontrolní, což právě některé školy nesplňovaly. Další překážkou bylo, v jakých předmětech bude projekt realizován. Záleželo na domluvě a spolupráci vyučujících, protože realizace pouze v jednom předmětu by byla obtížná. Nakonec tedy projekt probíhal v hodinách občanské výchovy a zeměpisu.

4.1 První projektový den

Nejdříve byli žáci seznámeni s projektem „Umíme to i lépe – dovednosti pro život“ a tématem osobnostní a sociální výchovy. Obdrželi dotazníky Social Skills Inventory zjišťující úroveň sociálních dovedností. Pak již následovaly aktivity, zprvu zaměřující se na prohloubení poznání se navzájem. Pro komunikaci se žáky jsme zvolili dobře známou techniku, a to nálepky se jmény.

Něco málo o sobě

Pomůcky: psací potřeby, papír.

Časová dotace: 15 min.

Jde o seznamovací a představovací hru. Záměrem bylo poznání žáků, seznámení se v rámci třídního kolektivu. Žáci napíší svá křestní jména na papír před sebe a ke každému písmenku, které toto jméno obsahuje, napíší alespoň jedno slovo. Toto slovo musí začínat stejným písmenem a je charakteristické pro nositele jména, vyjadřuje nějakou jeho

vlastnost, rys, schopnost či dovednost. Například: Jana – Jemná Atraktivní Náročná Aktivní.

Opakuje-li se jedno písmeno ve jméně vícekrát, stačí, když jej žáci doplní jen jednou. Také nemusí jít jen o přídavná jména.

Reflexe: Ptáme se žáků, jak se jim líbil netradiční způsob představení se? Jestli se o sobě dozvěděli něco nového? Čí charakteristika je překvapila a proč? (Gillernová a Krejčová et al., 2012, s. 233)

Aktivitu jsme si přizpůsobili, žáci nepsali svá jména na papír, ale pouze je sdělovali. Jak jsem očekávala, žáci vymýšleli spíše humorné profily (např. když se ve jméně objevilo písmeno H, tak se dotyčný charakterizoval jako hladový apod.). Důvodem mohla být skutečnost, že se žáci v 9. ročníku dostatečně znají. Jelikož i hlavním záměrem nebylo poznání žáků mezi sebou, ale jako skupiny a koordinátora.

Tichý přítel

Časová dotace: několik dnů, v našem případě 6 vyučovacích hodin.

Každý žák ve třídě si vylosuje jméno svého spolužáka. Je však třeba zajistit, aby si nikdo nevylosoval své vlastní jméno. Dětem je vysvětleno, že se stávají tichým přítelem vylosovaného spolužáka. Jejich úkolem je, aby za dobu trvání aktivity udělali něco milého pro svého spolužáka, nějak mu pomohli. Je ale nutné, aby se žáci chovali nenápadně, aby spolužák nepoznal, že dotyčný je jeho tichým přítelem.

Reflexe: Po ukončení aktivity se žáky diskutujeme, jak se jim dařilo plnit úkol, jaké měli nápady, koho tipují, že byl jejich tichým přítelem, zda zaznamenali neobvyklosti v jeho chování, nebo naopak, jestli se jim přihodilo něco, co si neumějí vysvětlit – zřejmě to bylo dílem tichého přítele, ale nevědí, kdo jím byl. Po zveřejnění, kdo ke komu patřil, mluvíme o tom, jaké to bylo pomáhat někomu, ale i přijímat něčí pomoc. Dotazujeme se, zda žáci své činy promýšleli, nebo jednali nahodile podle situace a za jakých okolností volili který postup (Gillernová a Krejčová et al., 2012, s. 173).

Nejdříve žákům byla aktivita popsána a vyhodnocení nastane za 6 vyučovacích hodin. Žáci na zadání aktivity reagovali: „jestli to myslím vážně?!“, takže tato aktivita vyžadovala větší míru motivace žáků.

4.2 Druhý projektový den

„Místa si vymění všichni ti, kdo...“

Pomůcky: židle

Časová dotace: 15 min.

Žáci sedí v kruhu, aktivitu zahajuje vedoucí, který stojí uprostřed kruhu a jeho židle byla odejmuta pryč. Tak v kruhu vždy zůstane jeden žák, jenž si nemá kam sednout a následně vyzývá, aby si vyměnili místa ostatní spolužáci dle určitého charakteristického znaku, který platí i pro daného jedince uprostřed kruhu (např. délka vlasů, místo narození, oblíbené jídlo...). Záleží na atmosféře panující ve skupině, jestli žáci setrvají u povrchních dotazů nebo se budou ptát i na osobní informace.

Reflexe: Kolektiv rekapituluje, které společné rysy si zapamatovali. Hovoříme o tom, zda někoho překvapilo, že si ve skupině s nimi vyměňoval místo někdo, koho by nečekali. Ptáme se na jakékoli informace, jež se žáci o svých spolužácích dozvěděli (Gillernová a Krejčová et al., 2012, s. 147).

Aktivita byla podobná hře Něco málo o sobě. Mohli bychom se domnívat, že je tedy opakování analogické aktivity zbytečné, ale poznání skupiny považujeme za podstatný aspekt efektivního výukového programu. Žáci volili kategorie jako oblíbená skupina, značka auta, jídlo, zpěvák/zpěvačka apod. Na otázku, zda se dozvěděli o spolužácích něco nového, odpovídali, že spíše ne.

Empatie

Pomůcky: papír, psací potřeby

Časová dotace: 20 – 30 min.

Každý žák ve třídě pracuje samostatně. Učitel se ptá na různé kategorie (např. den v týdnu, roční období, barva) a úkolem každého žáka je napsat odpověď, kterou si myslí, že napíše většina spolužáků. Je vhodné uvést alespoň 8 – 10 kategorií a včlenit i takové, které se přímo týkají života skupiny (např. vyučovací předmět, učitel). Můžeme též třídu navrhnout, ať si několik kategorií navrhne sama a zařadí je do seznamu kategorií. Následuje vyhodnocení, kdy za každou položku získává jednotlivec tolik bodů, kolik žáků (včetně něj) odpovědělo stejně. Po sečtení bodů se určí, kdo byl nejúspěšnější. Je vhodné vybírat spíše pásma než konkrétní jedince.

Reflexe: Nejúspěšnějších jedinců se ptáme, co jim pomohlo odhadnout názor třídy. Při diskusi zdůrazňujeme schopnost vcítit se, vnímat život třídy a znát její dynamiku a

necháme žáky vymezit, co pomáhá rozvoji těchto schopností. Také můžeme rozebrat, kdy v každodenním životě je výhodné umět se vcítit do druhých osob, kdy takovou dovednost využíváme (Gillernová a Krejčová et al., 2012, s. 161).

Tato aktivita se žákům líbila, vymysleli ještě spoustu dalších kategorií, jako značka aut, seriál, filmový žánr, sport aj., takže celkem jsme určili zhruba 17 kategorií. Nejvíce se žáci shodovali v kategoriích den v týdnu (většina zvolila pátek), město (Hodonín). Očekávali jsme, že i u ženského jména zvolí jméno třídní učitelky, ale tuto taktiku nevyužili. Na otázku zjišťující smysl této aktivity odpovídali: „Cílem bylo uvědomit si, co si myslí i ostatní“. Následně bylo žákům vysvětleno, jak významnou hodnotu schopnost empatie má. Situace, kdy takovou dovednost využíváme, popsali jako konfliktní situace, kdy je vhodné zprostit se jen svého úhlu pohledu.

4.3 Třetí projektový den

Místo po mé pravici je volné

Časová dotace: 10 – 15 min.

Tato známá technika spočívá v tom, že žáci sedí v kruhu, v němž je o jednu židli více. Hráč, na kterého vyšla volná židle po jeho pravé ruce, řekne: „Místo po mé pravé ruce je volné a zvu na něj Martinu, protože mi pomáhá s matikou. Kladná zpětná vazba, jež se tu podává, by měla být spíše zaměřena na vlastnosti a skutky než na charakteristiky typu „protože se mi líbí její červený svetr“, což je jednak charakteristika spíše „technická“ a jednak se v tomto případě netýká Martiny, ale toho, kdo ji zve. Hrozí-li, že skupina některého z žáků vynechá, je užitečné instruovat vystřídání všech žáků.

Reflexe: může směřovat k pocitům, k uvědomování si snadnosti či neshodnosti takových pozitivních výroků, k tomu, jaké je tyto výroky poslouchat a přijímat pozitivní zpětnou vazbu atd. (Valenta, 2003, s. 65).

Tato aktivita je částečně blízká aktivitě Tichý přítel, kdy se také jedná o schopnost umět dát druhým pozitivní zpětnou vazbu, pochválit a ocenit se navzájem. Žáci nejčastěji volili spíše povrchní charakteristiky, avšak mezi přáteli se objevovaly hezké, emotivní vlastnosti. Z diskuse vyplynulo, že pro žáky bylo těžké dát druhému pozitivní zpětnou vazbu, stejně tak i tuto vazbu přijímat před celou třídou.

Barvy na čele

Pomůcky: různobarevné puntíky, čtverečky nebo jiné tvary, jež můžeme nalepovat.

Časová dotace: 15 – 30 min.

Žáci stojí v kruhu se zavřenýma očima a během celé aktivity nesmějí mluvit. Každému z nich vedoucí nalepí na čelo barevný obrazec tak, že podle těchto obrazců vznikne několik menších podskupin. Jakmile žáci otevřou oči, dostanou instrukci, aby se rozdělili do skupin podle toho, co vidí (stále nesmějí mluvit). Dvěma nebo třem žákům dáme úplně jiné puntíky a na první pohled tedy nepatří nikam. Když se žáci rozdělí do skupinek (včetně těch, co nepatří nikam), požádáme některého z žáků, aby zkontroloval, jestli jsou všichni rozdělení správně. Poté, co rozdělení zkontroluje, můžeme vyzvat i dalšího žáka, aby, pokud se mu rozdělení nelíbí, rozdělil skupiny jinak. Lze totiž se členy skupin libovolně hýbat podle různých klíčů, např. na základě tvarů či barev, nebo je může seskupit tak, že je mnoho menších skupinek a v každé jsou žáci s různými obrázky.

Reflexe: Po ukončení aktivity musíme zhodnotit, co ve skupině probíhalo. Pozornost zaměříme na jedince, kteří zůstali sami, a hovoříme s nimi o tom, jaké pro ně bylo být osamělý, nevědět, proč se to děje. Současně se ostatních žáků ptáme, jak vnímali situaci, kdy někteří žáci nepatřili do žádné skupiny, zda měli potřebu nějak to vyřešit a pomoci jim, zda je napadalo, jak to udělat. Ptáme se, zda by žákům pomohlo, kdyby rozuměli, podle jakého klíče jsou do skupin rozdělení, respektive jakou roli v běžném životě hraje srozumitelnost a nesrozumitelnost situace, když je s námi nějak či někam manipulováno. Také můžeme prodiskutovat, co se žáky dělá, když je třída rozdělena do skupin a někteří nikam nepatří. Jestliže zvolení žáci – hodnotitelé, v závěru se skupinkami více hýbali a změnili jejich sestavu, můžeme se ptát, proč to udělali, jaké bylo pro členy skupiny, když se náhle ocitli jinde (Gillernová a Krejčová et al., 2012, s. 176).

Žáci se shromáždili do skupinek poměrně rychle. Dva žáci byli zvoleni, aby seskupení zkontrolovali, avšak žádné změny neprovedli. Osamocení jedinci situaci nerozuměli, nechápali, proč nepatří k žádné ze skupin, tak utvořili skupinu vlastní. Nikdo z žáků neprojevil potřebu situaci řešit. Žáci se v diskusi shodli, že i jejich třída je spíše rozdělena do skupin, avšak každý do nějaké patří.

4.4 Čtvrtý projektový den

Jak si lidé rozumějí

Pomůcky: tabule, tužky, pracovní list pro každého žáka

Časová dotace: 45 min.

Pracovní list:

Odpovězte prosím postupně na uvedené otázky:

1. Mé silné stránky v dorozumívání s druhými lidmi jsou.....
2. Mé slabiny v porozumění druhým lidem jsou.....
3. Nejsnazší je pro mě rozmlouvat s někým, když.....
4. Je pro mě obtížné rozmlouvat s někým, když.....

Žákům rozdáme pracovní listy a necháme je v klidu vyplnit. Poté je rozdělíme do 3 – 5 menších skupin, aby mohli své odpovědi porovnat mezi sebou. Vyčleníme 10 – 15 min. na diskusi ve skupině. Mluvčí z každé skupiny sdělí třídě výsledky diskuse a uvede vše, co porozumění mezi lidmi usnadňuje a co ho znesnadňuje podle názorů a zkušeností členů skupin. Odpovědi zapisujeme na tabuli do příslušných sloupců (viz níže), komentujeme a doplňujeme příklady, avšak rozhodně nehodnotíme ve smyslu dobře – špatně.

Porozumění mezi lidmi

Usnadňuje

Ruší, znesnadňuje

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Reflexe: Při závěrečné diskusi dbáme na to, abychom žákům dopřáli dostatek času. Lze klást otázky: Jak dlouhý je seznam jevů usnadňujících a znesnadňujících porozumění mezi lidmi? Který ze seznamů vznikl snáze? Jak rozdílné názory se ve skupinkách objevily? Kde a jak žáci své zkušenosti získávali? Zda bylo obtížné se ve skupině dohodnout, aby mluvčí mohl přednést závěry diskuse každé skupiny? (Gillernová a Krejčová et al., 2012, s. 223).

Tuto aktivitu jsme si přizpůsobili, místo pracovních listů jsme žákům otázky napsali na tabuli a odpovědi si zapisovali na papír. Za silné stránky v komunikaci žáci považují schopnost argumentovat, mít nadhled, být empatický – vcítit se do pocitů druhých a tím pádem i ochota přistoupit ke kompromisu. Naopak jako slabiny komunikace žáci identifikovali: neschopnost argumentovat, být neasertivní apod. Samozřejmě, že odpovědi byly velmi individuální, s čímž také souvisela skutečnost, že žákům trvalo poměrně dlouho, než se ve skupině shodli. Co se týče seznamu jevů usnadňujících a znesnadňujících porozumění mezi lidmi, dle žáků vznikl snáze seznam jevů usnadňujících porozumění.

4.5 Pátý projektový den

Jednosměrná komunikace

Pomůcky: psací potřeby, papír, předloha s obrazcem.

Časová dotace: 15 min.

Aktivita je zaměřena na přesnou a partnera zohledňující komunikaci. Žáci se posadí ve dvojicích proti nebo zády k sobě. Jeden ze dvojice drží v ruce předlohu (např. polovinu formátu A4), jež musí nadiktovat druhému (ten má čistý list téhož formátu). Druhý žák však neví, co vidí na svém papíře prvý a nesmí se jej na nic ptát. Výsledkem má být, že to, co bude mít nakresleno na svém papíře druhý, bude co nejvíce shodné a podobné tomu, co má na papíře prvý. Osvědčily se různé kombinace např. dvou různě velkých čtverců, jedné kružnice a dvou trojúhelníků, kdy se všechny tvary navzájem dotýkají, případně prostupují. *Reflexe:* Jak to dopadlo, proč to tak dopadlo, jakou volil diktující žák taktiku, jak byl schopen diktující předvídat problémy, co je přesnost řeči, myšlenkové pochody atd. diktujícího i kreslicího, jakou roli tu hraje představivost, jak funguje to, že jednomu slovu můžeme různě porozumět (Valenta, 2003, s. 70).

Některým dvojicím se podařilo úkol splnit brzy, pro jiné byla realizace obtížnější. Některé vytvořené obrazce se podobaly předloze, jiné méně. V případech, kdy se obrazec nepodobal popsané předloze, žákům dělalo problém vzájemné porozumění.

Non verbum

Pomůcky: plakát/tabule, psací potřeby/fix na tabuli.

Časová dotace: 30 min.

Utvoříme skupiny po 3-4 hráčích a na plakát učitel připraví názvy emocí, příp. stavy nebo postoje, které jsou rozděleny do dvou skupin podle obtížnosti (A = lehčí, B = těžší), plakát vyvěsí. Žáci se domluví, kterou emoci (stav) a jak bude kdo ze skupiny předvádět. Tedy v tomto případě, co bude pro sdělení emoce (stavu) klíčové, zda těžiště výrazu bude v ruce (gestice), obličeji (mimice), pozici těla (posturice), chůzi nebo jiném pohybu celého těla (kinezice). Vystřídat se musí všichni žáci. Následně začne předvádění tak, že každý žák - zástupce skupiny, na nějž přišla řada, předstoupí a řekne skupinu zařazení emoce, a jak bude hrát. Poté předvádí. Ostatní skupiny hádají, o jakou emoci se jedná a za uhádnutou emoci si skupina může připsat bod. Ovšem i hráč může pro svůj tým získat body, a to tehdy, když alespoň polovina skupin hádala přesně jeho emoci (tedy přesně ji zahrál). Za ztvárnění lehčí emoce (A) lze získat 1 bod, za těžší (B) 2 body.

Návrhy emocí (stavů):

- A = strach, vztek, smutek, radost, štitivost, nadšení, nervozita, vzdor, otupělost, uvědomělost, zamilovanost, upjatost, zoufalství
- B = něha, osamělost, naděje, podlézavost, nedočkavost, ukřivděnost, skepse, nadřazenost, apatie, pohrdání, nejistota, chlad, odmítavost, touha.

Reflexe:

- *Co vše mluví na našem těle (nonverbální komunikace a její součásti)?*
- *Jaké jsou výrazy emocí, stavů, postojů?*
- *Jak je to s tělovou tvořivostí?*
- *Kdo byl originální?*
- *Kdo byl stylizovaný?*
- *Kdo předváděl věrnou skutečnost?*
- *Jak se nám úkol plnil? (Valenta, 2003, s. 69).*

Tato aktivita se žákům líbila, až na několik málo jedinců, kdy bylo zřejmé, že se při hře necítí ve své kůži. Realizovaný projekt respektoval pravidlo STOP, které komukoli umožňuje neúčastnit se aktivity, aniž by uváděl důvod a žáci byli s tímto pravidlem seznámeni. S tím souvisela reflektující otázka, která zjišťovala, jak se žákům úkol plnil. V diskusi se zúčastnění shodli, že při aktivitě hrálo roli charakterové založení jedince, zda jsme extroverti nebo introverti. Také jsme diskutovali o tématu neverbální komunikace a její důležitosti, zda jí žáci věnují při komunikaci pozornost.

4.6 Šestý projektový den

Kytička

Pomůcky: papíry a psací potřeby, případně pastelky, fixy.

Časová dotace: 10 – 20 min.

Větší třídu rozdělíme do 8-10 členných skupin, třída o menším počtu žáků může zůstat v jednom celku. Každý žák nakreslí na papír kytičku, přičemž počet okvětních lístků bude o jeden menší než počet členů skupiny a do středu květiny napíše své jméno. Pak nechají květiny kolovat ve skupině a každý do jednoho z okvětních lístků napíše krátký vzkaz majiteli kytičky o tom, co se mu na něm líbí, co umí, jaké má dobré vlastnosti aj., a podepíše se. Je důležité žákům zdůraznit, že se při psaní soustředíme jen na kladné stránky spolužáků a píšeme jen o nich. Takto papíry s kytíčkami putují v rámci celé skupinky, až

se dostanou zpět k majiteli. Po ukončení práce můžeme vyzvat žáky, aby připsali vzkaz i jiným spolužákům z ostatních skupin a poskytneme jim na to určitou dobu.

Reflexe: Necháme žákům dostatek času, aby si v klidu přečetli, co jim ostatní do květiny napsali. Poté se ptáme, jestli chce někdo své vzkazy okomentovat, případně jak se při čtení cítili (Gillernová a Krejčová et al., 2012, s. 181).

Při této aktivitě byli mnozí vcelku kreativní, jak můžeme vidět v příloze (Příloha P III). Žáci si své vzkazy nečetli před celou třídou, záleželo jen na nich, jestli svou zprávu okomentují nebo sdělí ostatním. Hra Kytička byla jednou ze závěrečných aktivit, záměrem tedy bylo navození příjemné atmosféry a znovu si připomenout pozitivní vlastnosti a dovednosti ostatních.

Tichý přítel

Následovalo vyhodnocení aktivity Tichý přítel, která byla žákům zadána na začátku realizace projektu. Po reakcích žáků na tuto hru jsme byli zvědaví, jak se s aktivitou vypořádají. Účastníci projektu úkol splnili velmi dobře. Chlapci většinou dívky odměnili lichočkou, kávou ze školního automatu apod. Zhruba polovina žáků tušila, kdo byl jejich „tichým přítelem“. Opět se zde kladl důraz na schopnost dát druhým kladnou zpětnou vazbu, ocenit, pochválit.

V závěru byly žákům opět rozdány dotazníky SSI, které ve výzkumné části představují posttest.

Závěrečná reflexe

Žáci obdrželi pracovní list s otázkami, které reflektovaly celý program. V příloze (Příloha P IV) jsou některé pracovní listy přiloženy k nahlédnutí. Reflektivní listy anonymně vyplnilo 19 žáků. Pracovní list obsahoval následující otázky:

1. Co se vám na aktivitách líbilo/nelíbilo? Co Vás nudilo/bavilo?
2. Uvítali byste některé herní aktivity v průběhu výuky?
3. Myslíte si, že jako třídní kolektiv spolu umíte dobře vycházet?
4. Nebo je podle Vašeho názoru možné ještě něco zlepšit (v komunikaci, spolupráci...)?
5. Chtěli byste (pokud nejste ideální „supertřídou“), aby ve Vaší třídě panovaly lepší mezilidské vztahy?
6. Otevřená otázka – můžete napsat jakoukoliv připomínku.

Jelikož při rozvoji sociálních dovedností je zásadní reflexe (aktivity by bez reflexe postrádaly smysl), rozhodli jsme se pro tuto reflektivní techniku.

V souvislosti s otázkou číslo 1, žáci aktivity považovali za zábavné, líbily se jim, nenudily je. Dle názoru žáků byly zábavné, líbily se jim aktivity, které se zaměřovaly na práci ve skupině. Někteří žáci ocenili skutečnost, že se nemusí účastnit výuky. Jak odpověděl jeden ze zúčastněných projektu: „Líbilo se mi, že jsme se bavili a nemuseli se nudit. Nebavil mě jen ten dotazník.“ Celkem 6 žáků shledalo dotazník za ne příliš zábavný, nebavilo je především vyplňovat dotazník dvakrát (i když žákům bylo vysvětleno, že je to nutné v rámci pretestu a posttestu). Na druhé straně byl dotazník s 90 otázkami poměrně rozsáhlý, takže jsme tyto reakce očekávali. Avšak jeden žák dotazník komentoval slovy: „Dotazníky byly celkem dobré, člověk se nad sebou alespoň zamyslel.“

Na otázku, zda by žáci uvítali herní aktivity v průběhu výuky, kromě jednoho žáka všichni odpověděli „ano“, aktivity pokládali za příjemnou změnu.

Třetí otázka potvrzovala potřebu rozvoje sociálních dovedností a jak velký význam osobností a sociální výchova má. To, že spolu lidově řečeno umíme dobře vycházet je ovlivněno úspěšnou a efektivní komunikací, schopností kooperace a dobrými mezilidskými vztahy, na které se právě OSV zaměřuje. Celkem 6 žáků je toho názoru, že jako třídní kolektiv spolu neumí dobře vycházet. Ostatní otázku komentovali slovy, že „jsou ve třídě jedinci, se kterými se vycházet nedá.“ Také že se neumí shodnout na určitých věcech. Jiní vidí ve vzájemných vztazích zlepšení od nižších ročníků. Další žák odpověděl: „Když se nám chce, tak ano.“

Otázka číslo 4 zjišťovala, zda je dle žáků možné něco zlepšit. Čtyři žáci odpověděli, že není možné již něco zlepšit. Ostatní však byli opačného názoru, zlepšili by především komunikaci, dále vzájemnou toleranci, „kdyby si více radili a pomáhali“. Jak jeden ze žáků dodává: „Mohli bychom trávit více času spolu celá třída, jsme porozdělování do skupin, podle toho, kdo se s kým kamarádí.“

Další otázka zkoumala, zda by třídní kolektiv ocenil lepší vzájemné mezilidské vztahy. Šest žáků odpovědělo, že nestojí o lepší mezilidské vztahy ve své třídě a čtyřem žákům je to jedno, nebo se vyjadřovali „nevím“. Většina však zastávala protichůdný názor, že „by bylo dobré, kdyby byly mezilidské vztahy lepší.“ Jeden žák odpovídá: „Trochu lepší by to být mohlo, ale svou třídu miluju tak, jak je.“

Poslední otázka dávala žákům prostor pro jakékoliv vyjádření se k absolvovanému projektu „Umíme to i lépe – dovednosti pro život.“ Většina žáků žádnou připomínku neměla. Jeden ze žáků upozorňoval, že již některé aktivity dělali, ostatní by chtěl zestručnit dotazník SSI, což však není v naší moci. Jeden žák na závěrečnou otázku odpovídá: „Ve třídě se bavíme všichni normálně, až na některé, se kterými to opravdu nejde.“

5 REALIZACE VÝZKUMU

Výzkum diplomové práce spočíval v realizaci projektu osobnostní a sociální výchovy „Umíme to i lépe – dovednosti pro život“ a následném zjišťování efektivity tohoto programu. Jak již bylo uvedeno, výukový program byl realizován experimentální metodou. Dle Chrásky (2007, s. 27 - 28) u experimentální metody manipulujeme (nějakým způsobem ovlivňujeme) alespoň jednu nezávisle proměnnou, která je pod kontrolou výzkumníka. V našem případě se jedná o techniku paralelních skupin, kdy pracujeme současně se dvěma nebo více skupinami. Tím, že u této techniky existuje možnost srovnání, se dosahuje poměrně věrohodných výsledků. Skupiny, v nichž se manipuluje nezávisle proměnná (provádí se experimentální zásah), označujeme jako experimentální. Skupiny, u kterých se manipulace nezávisle proměnné neprovádí (neprovádí se experimentální zásah), nazýváme skupiny kontrolní. Obvykle se v souvislosti s experimentální technikou paralelních skupin hovoří o tzv. experimentálních plánech (projektech). Spolehlivost experimentů se odvíjí ve velké míře na racionálním uspořádání celého výzkumu.

Efektivita projektu „Umíme to i lépe – dovednosti pro život“ je zjišťována prostřednictvím testování stanovených hypotéz statistickým testem pro metrická data, a to Studentovým t-testem.

5.1 Stanovení výzkumného cíle

Cílem výzkumu je zjistit, zda existuje statisticky významný rozdíl v úrovni sociálních dovedností žáků, kteří se zapojili do projektu OSV na rozdíl od těch, kteří se výukového programu nezúčastnili.

5.2 Výzkumný problém a výzkumné otázky

V našem případě se jedná o relační výzkumný problém, který je formulován následovně:

„Jaký je vliv projektu OSV na rozvoj sociálních dovedností žáků, kteří jej absolvovali na rozdíl od žáků, jež ho neabsolvovali?“

Na základě výzkumného problému jsme zvolili tyto specifické výzkumné otázky:

Existují rozdíly v úrovni sociálních dovedností z oblasti emocionální expresivity mezi žáky, kteří absolvovali projekt OSV a žáky, jež jej neabsolvovali?

Existují rozdíly v úrovni sociálních dovedností z oblasti emocionální senzitivity mezi žáky, kteří absolvovali projekt OSV a žáky, jež jej neabsolvovali?

Existují rozdíly v úrovni sociálních dovedností z oblasti emocionální kontroly mezi žáky, kteří absolvovali projekt OSV a žáky, jež jej neabsolvovali?

Existují rozdíly v úrovni sociálních dovedností z oblasti sociální expresivity mezi žáky, kteří absolvovali projekt OSV a žáky, jež jej neabsolvovali?

Existují rozdíly v úrovni sociálních dovedností z oblasti sociální senzitivity mezi žáky, kteří absolvovali projekt OSV a žáky, jež jej neabsolvovali?

Existují rozdíly v úrovni sociálních dovedností z oblasti sociální kontroly mezi žáky, kteří absolvovali projekt OSV a žáky, jež jej neabsolvovali?

Existují rozdíly v celkové úrovni sociálních dovedností mezi žáky, kteří absolvovali projekt OSV a žáky, jež jej neabsolvovali?

Dále jsou stanoveny následující hypotézy:

H1: V úrovni sociálních dovedností v oblasti emocionální expresivity existuje statisticky významný rozdíl ve výsledcích výzkumu před a po absolvování projektu.

H2: V úrovni sociálních dovedností v oblasti emocionální senzitivity existuje statisticky významný rozdíl ve výsledcích výzkumu před a po absolvování projektu.

H3: V úrovni sociálních dovedností v oblasti emocionální kontroly existuje statisticky významný rozdíl ve výsledcích výzkumu před a po absolvování projektu.

H4: V úrovni sociálních dovedností v oblasti sociální expresivity existuje statisticky významný rozdíl ve výsledcích výzkumu před a po absolvování projektu.

H5: V úrovni sociálních dovedností v oblasti sociální senzitivity existuje statisticky významný rozdíl ve výsledcích výzkumu před a po absolvování projektu.

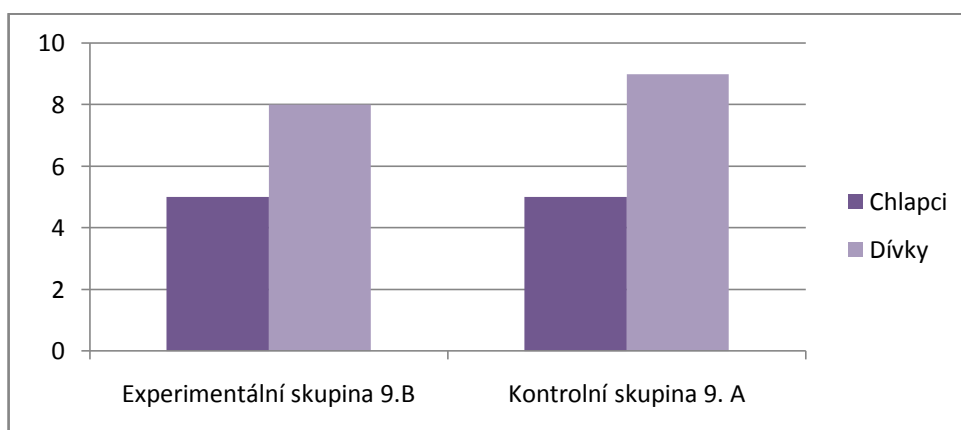
H6: V úrovni sociálních dovedností v oblasti sociální kontroly existuje statisticky významný rozdíl ve výsledcích výzkumu před a po absolvování projektu.

H7: V celkové úrovni sociálních dovedností existuje statisticky významný rozdíl ve výsledcích výzkumu před a po absolvování projektu.

Pro kvantitativní přístup jsme se rozhodli z toho důvodu, protože cílem práce je ověřit, zda existuje statisticky významný rozdíl ve výsledcích mezi experimentální a kontrolní skupinou.

5.3 Výzkumný soubor

Projekt byl realizován na Základní škole v Hodoníně, Očovská 1. Jelikož dotazník zjišťující úroveň sociálních dovedností R. Riggia SSI (Social Skills Inventory) se zaměřuje na adolescenty, projektu se zúčastnili žáci 9. tříd ZŠ Hodonín, Očovská 1. Jedná se tedy o exhaustivní výběr, kdy základní a současně i výběrový soubor tvoří žáci 9. tříd jmenované ZŠ. Do experimentální skupiny jsme zvolili žáky 9. B, kteří absolvovali projekt OSV a vyplnili pretest a posttest. Kontrolní skupinu tvoří žáci 9. A, jež vyplnili pretest a posttest, ale výukového programu se nezúčastnili. Počet žáků v experimentální skupině je 13, z toho 5 chlapců a 8 děvčat. Počet žáků v kontrolní skupině je 14, z toho 5 chlapců a 9 děvčat.



Graf 1: Výzkumný soubor

Žáci experimentální skupiny dotazníky vyplnili v rámci výukového projektu. Žáci skupiny kontrolní byli osloveni prostřednictvím pedagogů a ve vymezeném čase výuky vyplnili pretest a posttest.

5.4 Výzkumná technika

Jako výzkumnou techniku jsme zvolili dotazníkové šetření, konkrétně dotazník Social Skills Inventory (dále jen SSI), autorem je Riggio. Použili jsme český překlad od Drahomíry Oudové (2007), která s dotazníkem SSI pracovala ve své disertační práci. Dotazník SSI má 90 položek, přičemž 32 položek je zadáno převráceně. Každou položku respondenti posuzují na pětistupňové Likertově škále: 1 = Vůbec pro mě neplatí, 2 = Málo pro mě platí, 3 = Platí pro mě, 4 = Velmi pro mě platí, 5 = Úplně pro mě platí. Doba

administrace dotazníku je 30 až 45 minut, což je ideální doba pro použití ve školní vyučovací hodině.

Metoda zjišťuje sociální kompetenci jako souhrn šesti základních sociálních dovedností:

EE: Emocionální expresivita – uplatňuje se při neverbální komunikaci, dovednost vysílat emocionální zprávy, neverbálně vyjadřovat emocionální stavy.

Příklad položek:

„Druzí lidé těžko poznají, když jsem smutný nebo depresivní“.

ES: Emocionální senzitivita – dovednost přijímat a interpretovat projevy neverbální komunikace ze strany druhých lidí, dekodovat a interpretovat emocionální klíče jiných.

Příklad položek:

„I když se lidé snaží svoje pocity zakrýt, zdá se mi, že vždy poznám, co skutečně cítí“

EC: Emocionální kontrola představuje schopnost regulovat emocionální komunikaci a neverbální projevy, také schopnost utajovat emoce.

Příklad položek:

„I když se ve skutečnosti velmi netěším, ve společnosti dokážu předstírat, že mám dobrou náladu.“

SE: Sociální expresivita znamená dovednost vyjádřit se verbálně, iniciovat konverzaci.

Příklad položek:

„Jsem obvykle ten, kdo se první představí neznámé osobě“

„Dokážu hovořit celé hodiny na jakémkoliv téma“

SS: Sociální senzitivita – je dovednost interpretovat verbální komunikaci a senzitivitu na sociální pravidla a normy, vhodnost sociálního chování jiných i svého.

Příklad položek:

„Když mám pocit, že mě někdo pozoruje, začínám být nervózní“

SC: Sociální kontrola představuje dovednost hrát sociální role, sebe prezentace a regulace verbálního chování. Uplatňuje se při řízení směru a obsahu komunikace v sociální interakci.

Příklad položek:

„Často se cítím nepříjemně mezi lidmi, jejichž sociální zařazení je jiné než moje“ (Riggio, 2003, s. 3 – 4)

Psychometrické údaje o metodě: V manuálu k metodě SSI jsou uvedeny hodnoty reliability pro jednotlivé oblasti sociální kompetence metody SSI na základě testu-retestu od 0,62 do 0,87, přičemž $N=40$ a interval byl dvoutýdenní. Reliabilita sociální dovednosti pro škálu sociální expresivity je uváděna 0,87 a reliabilita celkové SSI 0,80. Validita testu byla ověřována v USA řadou testů na verbální a neverbální komunikaci i osobnostními inventáři. V našich podmínkách metodu využívá ve výzkumu Jurčová a Oudová s dobrými ukazateli reliability i validity. (Riggio, 2003, s. 21, 23)

5.5 Způsob zpracování dat

Při vyhodnocení získaných dat jsme uvedli popisné statistiky jako je průměr, směrodatnou odchylku, maximum a minimum (viz. Příloha P II). Data jsou zpracována v programu Statistica 12.

Kvantitativní data jsou zpracována pomocí Studentova t-testu, kdy za účelem ověření stanovených hypotéz ověřujeme, zda existuje statisticky významný rozdíl v dosažených hodnotách posttestu a pretestu mezi experimentální a kontrolní skupinou.

6 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Jak již bylo uvedeno, pro testování formulovaných hypotéz jsme použili jeden z nejznámějších statistických testů významnosti pro metrická data Studentův t-test. *Pomocí Studentova t-testu můžeme rozhodnout, zda dva soubory dat, získané měřením ve dvou různých skupinách objektů (např. žáků), mají stejný aritmetický průměr* (Chráska, 2007, s. 122).

Testování hypotéz bylo provedeno v programu Statistica 12.

Jako základní východisko pro testování jsme zvolili hladinu významnosti 0,05.

6.1 Pretest

Před zahájením projektu osobnostní a sociální výchovy „Umíme to i lépe – dovednosti pro život“ žáci vyplnili pretest ve formě dotazníku SSI, který je svým obsahem shodný s posttestem. Jak již bylo uvedeno v charakteristice výzkumné techniky, dotazník SSI se skládá z 6 škál. Následující tabulka ukazuje průměrné skóre skupiny experimentální a kontrolní v pretestu.

Část pretestu	pret EE	pret ES	pret EC	pret SE	pret SS	pret SC	pret TOT
E - Experimentální skupina	37,84	39,23	39,62	40,62	42,62	38,23	238,15
K - Kontrolní skupina	36,71	42,43	39	40,86	42,21	39,43	240,64

Tabulka 1: Průměrné skóre skupin v pretestu

Výsledky uvedené v tabulce ukazují, že kontrolní skupina dosáhla jak ve škálách ES, SE a SC, tak i v celkovém skóre pretestu vyšších hodnot bodového průměru nežli skupina experimentální.

6.2 Posttest

S odstupem 18 dnů žáci obou tříd 9. A i 9. B (tedy kontrolní i experimentální skupiny) opět vyplnili posttest s totožným obsahem jako pretest. Následující tabulka ukazuje průměrné skóre experimentální a kontrolní skupiny v posttestu.

Část posttestu	post EE	post ES	post EC	post SE	post SS	post SC	post TOT
E - Experimentální skupina	40,77	41,62	42,30	42,85	46,23	38,85	252,62
K - Kontrolní skupina	38	41,07	40	41,71	43,21	39,43	243,43

Tabulka 2: Průměrné skóre skupin v posttestu

Výsledky uvedené v tabulce ukazují, že experimentální skupina dosáhla kromě škály SC v posttestu vyšších hodnot bodového průměru nežli skupina kontrolní.

6.3 Výpočet Studentova t-testu pro škálu EE

Vypočítané bodové rozdíly mezi posttestem a pretestem pro škálu EE jsme vypočítali zvlášť pro experimentální i kontrolní skupinu. Nyní z těchto dat zjišťujeme, zda existuje statisticky významný rozdíl mezi průměrným počtem bodů dosaženým v rozdílu posttestu a pretestu celkem ve skupině E a průměrným počtem bodů dosaženým v rozdílu posttestu a pretestu celkem ve skupině K.

1H₀: Mezi průměrným počtem bodů dosaženým v rozdílu posttestu a pretestu z oblasti emocionální expresivity ve skupině E a K není statisticky významný rozdíl.

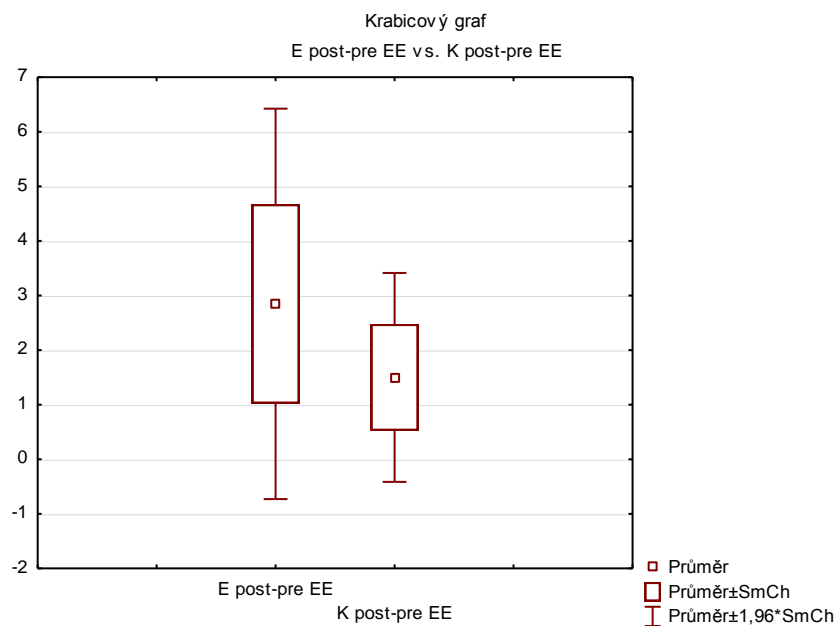
1H_A: Mezi průměrným počtem bodů dosaženým v rozdílu posttestu a pretestu z oblasti emocionální expresivity ve skupině E a K je statisticky významný rozdíl.

Skup. 1 vs. skup. 2	T-test pro nezávislé vzorky (TabulkaEE) Pozn.: Proměnné byly brány jako nezávislé vzorky										
	Průměr skup. 1	Průměr skup. 2	Hodnota t	sv	p	Poč.plat skup. 1	Poč.plat skup. 2	Sm.odch. skup. 1	Sm.odch. skup. 2	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly
E post- pre vs. K post- pre EE	2,846	1,500	0,664	25	0,514	13	14	6,581	3,653	3,245	0,045

Tabulka 3: Výpočet T-testu pro škálu EE

Z výsledků uvedených v tabulce vyplývá, že mezi průměrným počtem bodů dosaženým v rozdílu posttestu a pretestu z oblasti emocionální expresivity ve skupině E a K není statisticky významný rozdíl ($p=0,514$, $p>0,05$), proto nezamítáme nulovou hypotézu.

Znamená to tedy, že mezi žáky, jež absolvovali projekt osobnostní a sociální výchovy „Umíme to i lépe – dovednosti pro život“ a žáky, kteří se projektu neúčastnili, není statisticky významný rozdíl v úrovni sociálních dovedností, konkrétně v oblasti emocionální expresivity.



Graf 2: Krabicový graf pro škálu EE

Rozdíl průměru mezi posttestem a pretestem pro škálu EE ve skupině E je 2,85, ve skupině K je 1,5. Z grafu je patrné, že rozdíly nejsou významné, nárůst lze pozorovat u skupiny E oproti K.

6.4 Výpočet Studentova t-testu pro škálu ES

Vypočítané bodové rozdíly mezi posttestem a pretestem pro škálu ES jsme vypočítali zvlášť pro experimentální i kontrolní skupinu. Nyní z těchto dat zjišťujeme, zda existuje statisticky významný rozdíl mezi průměrným počtem bodů dosaženým v rozdílu posttestu a pretestu celkem ve skupině E a průměrným počtem bodů dosažených v rozdílu posttestu a pretestu celkem ve skupině K.

$2H_0$: Mezi průměrným počtem bodů dosaženým v rozdílu posttestu a pretestu z oblasti emocionální senzitivity ve skupině E a K není statisticky významný rozdíl.

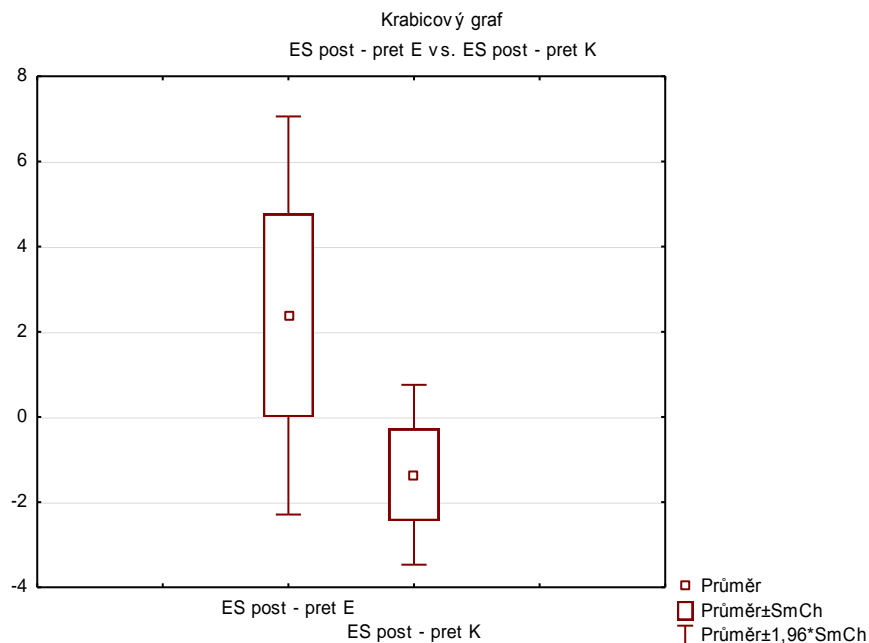
$2H_A$: Mezi průměrným počtem bodů dosaženým v rozdílu posttestu a pretestu z oblasti emocionální senzitivity ve skupině E a K je statisticky významný rozdíl.

Skup. 1 vs. skup. 2	T-test pro nezávislé vzorky (TabulkaES) Pozn.: Proměnné byly brány jako nezávislé vzorky										
	Průměr skup. 1	Průměr skup. 2	Hodnota t	sv	p	Poč.plat skup. 1	Poč.plat skup. 2	Sm.odch. skup. 1	Sm.odch. skup. 2	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly
E post - pret vs. K post - pret ES	2,385	1,357	1,466	25	0,156	13	14	8,598	4,031	4,550	0,011

Tabulka 4: Výpočet T-testu pro škálu ES

Z výsledků uvedených v tabulce vyplývá, že mezi průměrným počtem bodů dosaženým v rozdílu posttestu a pretestu z oblasti emocionální senzitivity ve skupině E a K není statisticky významný rozdíl ($p=0,156$, $p>0,05$), proto nezamítáme nulovou hypotézu.

Znamená to tedy, že mezi žáky, jež absolvovali projekt osobnostní a sociální výchovy „Umíme to i lépe – dovednosti pro život“ a žáky, kteří se projektu neúčastnili, není statisticky významný rozdíl v úrovni sociálních dovedností, konkrétně v oblasti emocionální senzitivity.



Graf 3: Krabicový graf pro škálu ES

Rozdíl průměru mezi posttestem a pretestem pro škálu ES ve skupině E je 2,39, ve skupině K je 1,36. Z grafu je patrné, že rozdíly jsou významnější, nárůst lze pozorovat u skupiny E oproti K.

6.5 Výpočet Studentova t-testu pro škálu EC

Vypočítané bodové rozdíly mezi posttestem a pretestem pro škálu EC jsme vypočítali zvláště pro experimentální i kontrolní skupinu. Nyní z těchto dat zjišťujeme, zda existuje statisticky významný rozdíl mezi průměrným počtem bodů dosaženým v rozdílu posttestu a pretestu celkem ve skupině E a průměrným počtem bodů dosažených v rozdílu posttestu a pretestu celkem ve skupině K.

$3H_0$: Mezi průměrným počtem bodů dosaženým v rozdílu posttestu a pretestu z oblasti emocionální kontroly ve skupině E a K není statisticky významný rozdíl.

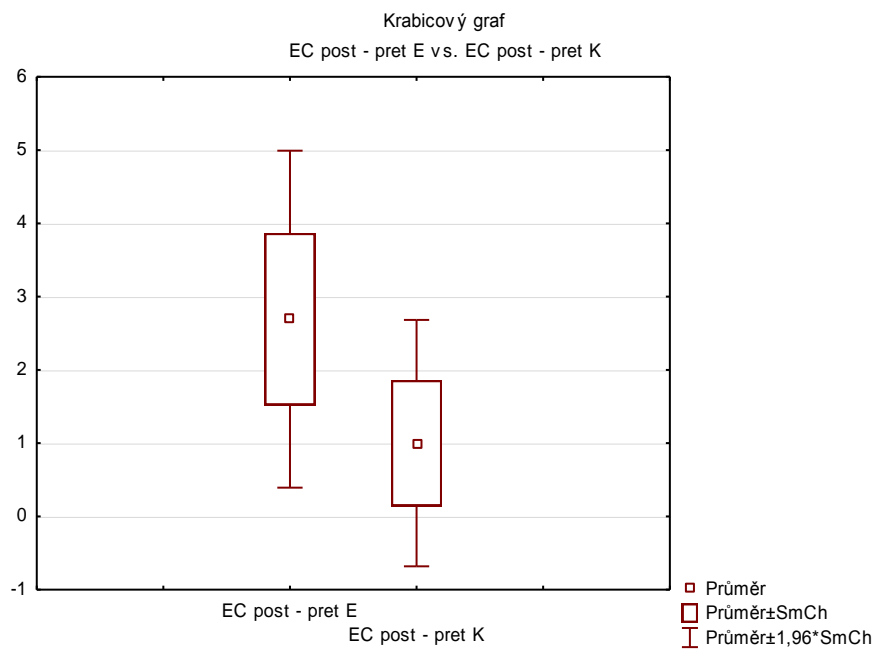
$3H_A$: Mezi průměrným počtem bodů dosaženým v rozdílu posttestu a pretestu z oblasti emocionální kontroly ve skupině E a K je statisticky významný rozdíl.

Skup. 1 vs. skup. 2	T-test pro nezávislé vzorky (TabulkaEC) Pozn.: Proměnné byly brány jako nezávislé vzorky										
	Průměr skup. 1	Průměr skup. 2	Hodnota t	sv	p	Poč.plat skup. 1	Poč.plat skup. 2	Sm.odch skup. 1	Sm.odch skup. 2	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly
E post - pret vs. K post - pret EC	2,692	1,000	1,176	25	0,251	13	14	4,231	3,211	1,736	0,337

Tabulka 5: Výpočet T-testu pro škálu EC

Z výsledků uvedených v tabulce vyplývá, že mezi průměrným počtem bodů dosaženým v rozdílu posttestu a pretestu z oblasti emocionální kontroly ve skupině E a K není statisticky významný rozdíl ($p=0,251$, $p>0,05$), proto nezamítáme nulovou hypotézu.

Znamená to tedy, že mezi žáky, jež absolvovali projekt osobnostní a sociální výchovy „Umíme to i lépe – dovednosti pro život“ a žáky, kteří se projektu neúčastnili, není statisticky významný rozdíl v úrovni sociálních dovedností, konkrétně v oblasti emocionální kontroly.



Graf 4: Krabicový graf pro škálu EC

Rozdíl průměru mezi posttestem a pretestem pro škálu EC ve skupině E je 2,69, ve skupině K je 1,00. Z grafu je patrné, že rozdíly jsou významnější, nárůst můžeme vidět u skupiny E oproti K.

6.6 Výpočet Studentova t-testu pro škálu SE

Vypočítané bodové rozdíly mezi posttestem a pretestem pro škálu SE jsme vypočítali zvláště pro experimentální i kontrolní skupinu. Nyní z těchto dat zjišťujeme, zda existuje statisticky významný rozdíl mezi průměrným počtem bodů dosaženým v rozdílu posttestu a pretestu celkem ve skupině E a průměrným počtem bodů dosažených v rozdílu posttestu a pretestu celkem ve skupině K.

$4H_0$: Mezi průměrným počtem bodů dosaženým v rozdílu posttestu a pretestu z oblasti sociální expresivity ve skupině E a K není statisticky významný rozdíl.

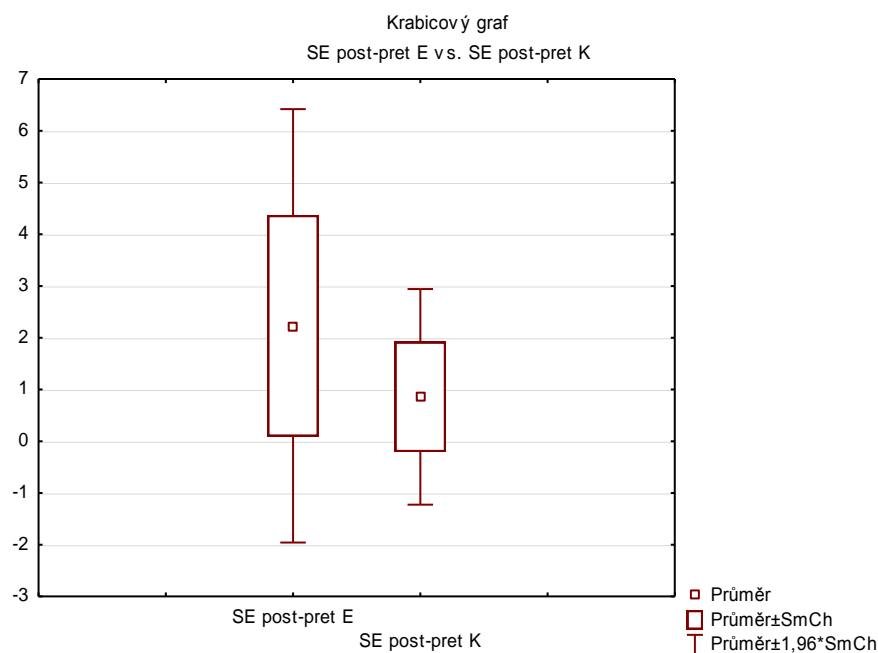
$4H_A$: Mezi průměrným počtem bodů dosaženým v rozdílu posttestu a pretestu z oblasti sociální expresivity ve skupině E a K je statisticky významný rozdíl.

Skup. 1 vs. skup. 2	T-test pro nezávislé vzorky (TabulkaSE) Pozn.: Proměnné byly brány jako nezávislé vzorky										
	Průměr skup. 1	Průměr skup. 2	Hodnota t	sv	p	Poč.plat skup. 1	Poč.plat skup. 2	Sm.odch. skup. 1	Sm.odch. skup. 2	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly
E post-pret vs. K post-pret SE	2,231	0,857	0,589	25	0,561	13	14	7,704	3,978	3,751	0,025

Tabulka 6: Výpočet T-testu pro škálu SE

Z výsledků uvedených v tabulce vyplývá, že mezi průměrným počtem bodů dosaženým v rozdílu posttestu a pretestu z oblasti sociální expresivity ve skupině E a K není statisticky významný rozdíl ($p=0,561$, $p>0,05$), proto nezamítáme nulovou hypotézu.

Znamená to tedy, že mezi žáky, jež absolvovali projekt osobnostní a sociální výchovy „Umíme to i lépe – dovednosti pro život“ a žáky, kteří se projektu neúčastnili, není statisticky významný rozdíl v úrovni sociálních dovedností, konkrétně v oblasti sociální expresivity.



Graf 5: Krabicový graf pro škálu SE

Rozdíl průměru mezi posttestem a pretestem pro škálu SE ve skupině E je 2,23, ve skupině K je 0,86. Z grafu je patrné, že rozdíly nejsou příliš významné.

6.7 Výpočet Studentova t-testu pro škálu SS

Vypočítané bodové rozdíly mezi posttestem a pretestem pro škálu SS jsme vypočítali zvlášť pro experimentální i kontrolní skupinu. Nyní z těchto dat zjišťujeme, zda existuje

statisticky významný rozdíl mezi průměrným počtem bodů dosaženým v rozdílu posttestu a pretestu celkem ve skupině E a průměrným počtem bodů dosažených v rozdílu posttestu a pretestu celkem ve skupině K.

$5H_0$: Mezi průměrným počtem bodů dosaženým v rozdílu posttestu a pretestu z oblasti sociální senzitivity ve skupině E a K není statisticky významný rozdíl.

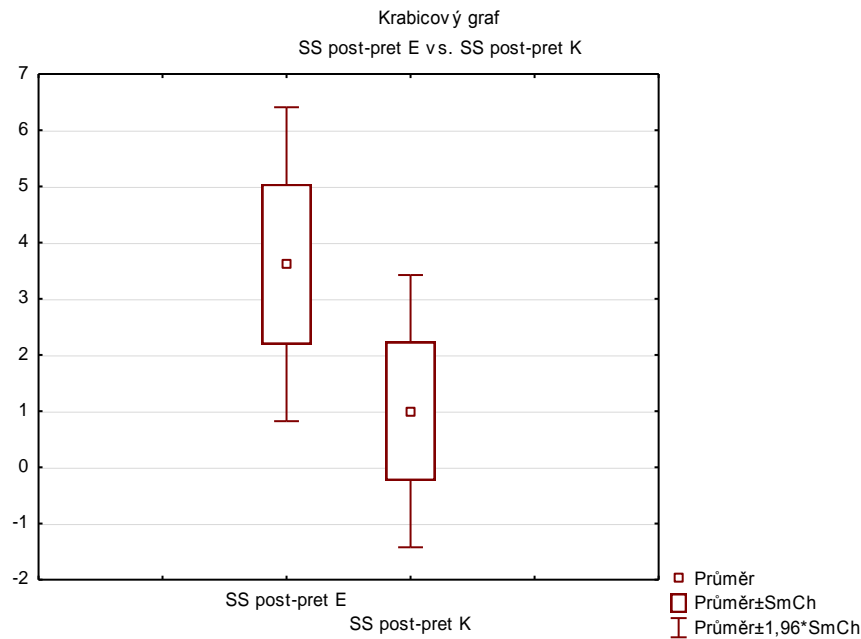
$5H_A$: Mezi průměrným počtem bodů dosaženým v rozdílu posttestu a pretestu z oblasti sociální senzitivity ve skupině E a K je statisticky významný rozdíl.

Skup. 1 vs. skup. 2	T-test pro nezávislé vzorky (Tabulka SS) Pozn.: Proměnné byly brány jako nezávislé vzorky										
	Průměr skup. 1	Průměr skup. 2	Hodnota t	sv	p	Poč.plat. skup. 1	Poč.plat. skup. 2	Sm.odch. skup. 1	Sm.odch. skup. 2	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly
E post-pret vs.K post-pret SS	3,615	1,000	1,392	25	0,176	13	14	5,140	4,624	1,236	0,708

Tabulka 7: Výpočet T-testu pro škálu SS

Z výsledků uvedených v tabulce vyplývá, že mezi průměrným počtem bodů dosaženým v rozdílu posttestu a pretestu z oblasti sociální senzitivity ve skupině E a K není statisticky významný rozdíl ($p=0,176$, $p>0,05$), proto nezamítáme nulovou hypotézu.

Znamená to tedy, že mezi žáky, jež absolvovali projekt osobnostní a sociální výchovy „Umíme to i lépe – dovednosti pro život“ a žáky, kteří se projektu neúčastnili, není statisticky významný rozdíl v úrovni sociálních dovedností, konkrétně v oblasti sociální senzitivity.



Graf 6: Krabicový graf pro škálu SS

Rozdíl průměru mezi posttestem a pretestem pro škálu SS ve skupině E je 3,62, ve skupině K je 1,00. Z grafu je patrné, že rozdíly mezi průměry jsou poněkud významné.

6.8 Výpočet Studentova t-testu pro škálu SC

Vypočítané bodové rozdíly mezi posttestem a pretestem pro škálu SC jsme vypočítali zvlášť pro experimentální i kontrolní skupinu. Nyní z těchto dat zjišťujeme, zda existuje statisticky významný rozdíl mezi průměrným počtem bodů dosaženým v rozdílu posttestu a pretestu celkem ve skupině E a průměrným počtem bodů dosažených v rozdílu posttestu a pretestu celkem ve skupině K.

H_0 : Mezi průměrným počtem bodů dosaženým v rozdílu posttestu a pretestu z oblasti sociální kontroly ve skupině E a K není statisticky významný rozdíl.

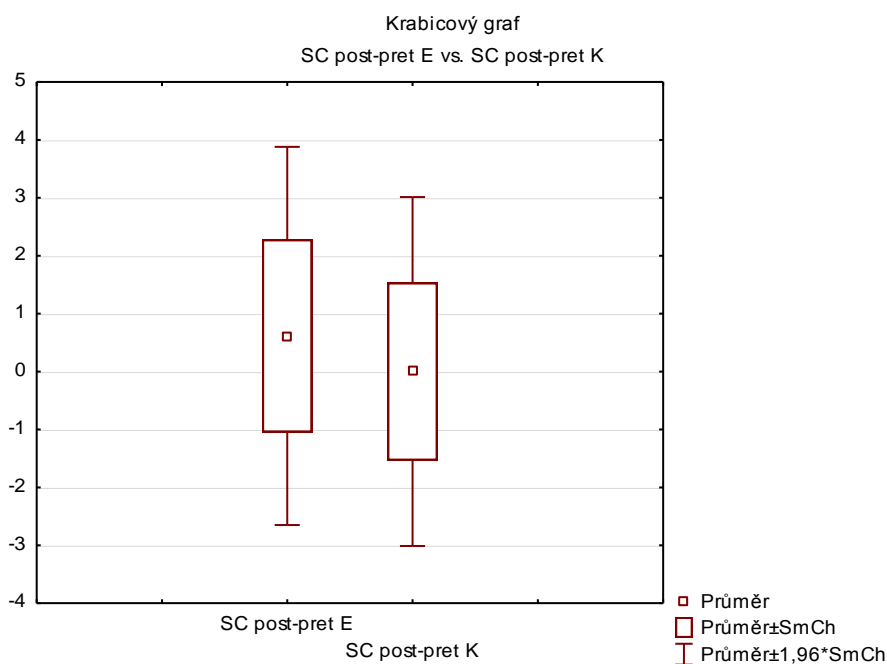
H_A : Mezi průměrným počtem bodů dosaženým v rozdílu posttestu a pretestu z oblasti sociální kontroly ve skupině E a K je statisticky významný rozdíl.

Skup. 1 vs. skup. 2	T-test pro nezávislé vzorky (Tabulka SC) Pozn.: Proměnné byly brány jako nezávislé vzorky										
	Průměr skup. 1	Průměr skup. 2	Hodnota t	sv	p	Poč.plat skup. 1	Poč.plat skup. 2	Sm.odch. skup. 1	Sm.odch. skup. 2	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly
E post-pret vs.K post-pret SC	0,615	0,000	0,272	25	0,788	13	14	6,007	5,751	1,091	0,874

Tabulka 8: Výpočet T-testu pro škálu SC

Z výsledků uvedených v tabulce vyplývá, že mezi průměrným počtem bodů dosaženým v rozdílu posttestu a pretestu z oblasti sociální kontroly ve skupině E a K není statisticky významný rozdíl ($p=0,788$, $p>0,05$), proto nezamítáme nulovou hypotézu.

Znamená to tedy, že mezi žáky, jež absolvovali projekt osobnostní a sociální výchovy „Umíme to i lépe – dovednosti pro život“ a žáky, kteří se projektu neúčastnili, není statisticky významný rozdíl v úrovni sociálních dovedností, konkrétně v oblasti sociální kontroly.



Graf 7: Krabicový graf pro škálu SC

Rozdíl průměru mezi posttestem a pretestem pro škálu SC ve skupině E je 0,62, ve skupině K je 0,00. Z grafu je patrné, že rozdíly mezi průměry nejsou významné.

6.9 Výpočet Studentova t-testu pro celkové skóre

Vypočítané bodové rozdíly mezi posttestem a pretestem pro celkové skóre (součet všech škál) jsme vypočítali zvlášť pro experimentální i kontrolní skupinu. Nyní z těchto dat zjišťujeme, zda existuje statisticky významný rozdíl mezi průměrným počtem bodů dosaženým v rozdílu posttestu a pretestu celkem ve skupině E a průměrným počtem bodů dosažených v rozdílu posttestu a pretestu celkem ve skupině K.

H_0 : Mezi průměrným počtem bodů dosažených v rozdílu posttestu a pretestu ze všech škál ve skupině E a K není statisticky významný rozdíl.

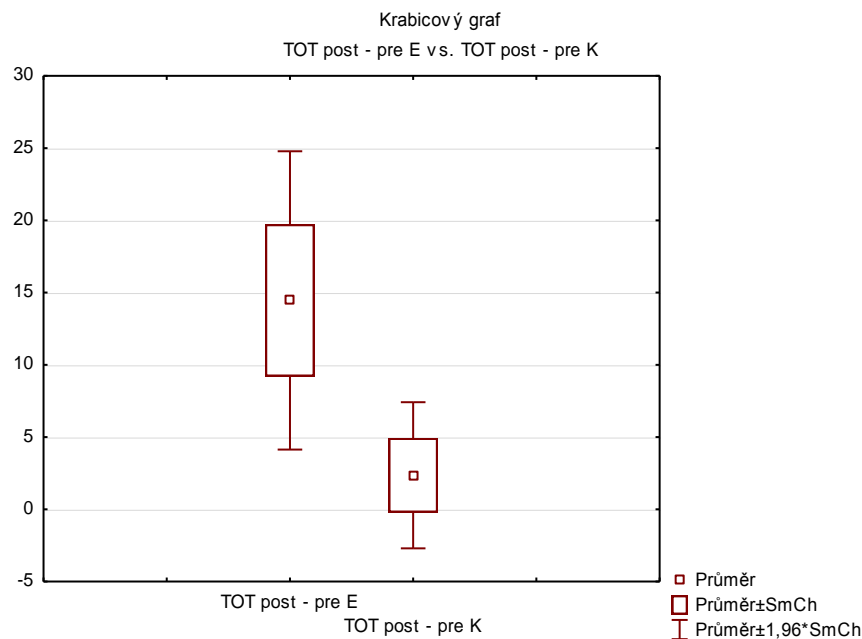
7H_A: Mezi průměrným počtem bodů dosažených v rozdílu posttestu a pretestu ze všech škál ve skupině E a K je statisticky významný rozdíl.

Skup. 1 vs. skup. 2	T-test pro nezávislé vzorky (Tabulka TOT) Pozn.: Proměnné byly brány jako nezávislé vzorky										
	Průměr skup. 1	Průměr skup. 2	Hodnota t	sv	p	Poč.plat. skup. 1	Poč.plat. skup. 2	Sm.odch. skup. 1	Sm.odch. skup. 2	F-poměr Rozptyly	P Rozptyly
E post-pre vs.K post-pre TOT	14,462	2,357	2,111	25	0,045	13	14	18,990	9,652	3,870	0,022

Tabulka 9: Výpočet T-testu pro celkové skóre

Z výsledků uvedených v tabulce vyplývá, že mezi průměrným počtem bodů dosaženým v rozdílu posttestu a pretestu ze všech škál ve skupině E a K je statisticky významný rozdíl ($p=0,045$, $p<0,05$), proto zamítáme nulovou hypotézu.

Znamená to tedy, že mezi žáky, jež absolvovali projekt osobnostní a sociální výchovy „Umíme to i lépe – dovednosti pro život“ a žáky, kteří se projektu neúčastnili, je statisticky významný rozdíl v celkovém rozdílu průměrného skóre z testu.



Graf 8: Krabicový graf pro celkové skóre

Rozdíl průměru mezi posttestem a pretestem pro celkové skóre ve skupině E je 14,46, ve skupině K je 2,36. Z grafu je patrné, že rozdíly mezi průměry jsou velmi významné.

6.10 Srovnání výsledků a výzkumných otázek

Na základě výzkumného problému byly zvoleny následující výzkumné otázky:

VO 1: *Jaká je úroveň sociálních dovedností žáků v oblasti emocionální expresivity?*

Této výzkumné otázce odpovídají otázky v dotazníku SSI číslo: 1, 7, 13, 19, 25, 31, 37, 43, 49, 55, 61, 67, 73, 79, 85.

Při zkoumání úrovně sociálních dovedností žáků v oblasti emocionální expresivity bylo zjištěno, že mezi žáky, kteří absolvovali projekt osobnostní a sociální výchovy „Umíme to i lépe – dovednosti pro život“ a žáky, kteří se projektu neúčastnili, není statisticky významný rozdíl mezi výsledky posttestu a pretestu. Byla tedy přijata nulová hypotéza - $1H_0$: Mezi průměrným počtem bodů dosaženým v rozdílu posttestu a pretestu z oblasti emocionální expresivity ve skupině E a K není statisticky významný rozdíl.

VO 2: *Jaká je úroveň sociálních dovedností žáků v oblasti emocionální senzitivity?*

Této výzkumné otázce odpovídají otázky v dotazníku SSI číslo: 2, 8, 14, 20, 26, 32, 38, 44, 50, 56, 62, 68, 74, 80, 86.

Při zkoumání úrovně sociálních dovedností žáků v oblasti emocionální senzitivity bylo zjištěno, že mezi žáky, kteří zúčastnili projektu osobnostní a sociální výchovy „Umíme to i lépe – dovednosti pro život“ a žáky, kteří se projektu neúčastnili, není statisticky významný rozdíl mezi výsledky posttestu a pretestu. Byla tedy přijata nulová hypotéza - $2H_0$: Mezi průměrným počtem bodů dosaženým v rozdílu posttestu a pretestu z oblasti emocionální senzitivity ve skupině E a K není statisticky významný rozdíl.

VO 3: *Jaká je úroveň sociálních dovedností žáků v oblasti emocionální kontroly?*

Této výzkumné otázce odpovídají otázky v dotazníku SSI číslo: 3, 9, 15, 21, 27, 33, 39, 45, 51, 57, 63, 69, 75, 81, 87.

Při zkoumání úrovně sociálních dovedností žáků v oblasti emocionální kontroly bylo zjištěno, že mezi žáky, kteří absolvovali projekt osobnostní a sociální výchovy „Umíme to i lépe – dovednosti pro život“ a žáky, kteří projekt neabsolvovali, není statisticky významný rozdíl mezi výsledky posttestu a pretestu. Byla tedy přijata nulová hypotéza - $3H_0$: Mezi průměrným počtem bodů dosaženým v rozdílu posttestu a pretestu z oblasti emocionální kontroly ve skupině E a K není statisticky významný rozdíl.

VO 4: *Jaká je úroveň sociálních dovedností žáků v oblasti sociální expresivity?*

Této výzkumné otázce odpovídají otázky v dotazníku SSI číslo: 4, 10, 16, 22, 28, 34, 40, 46, 52, 58, 64, 70, 76, 82, 88.

Při zkoumání úrovně sociálních dovedností žáků v oblasti sociální expresivity bylo zjištěno, že mezi žáky, kteří absolvovali projekt osobnostní a sociální výchovy „Umíme to i lépe – dovednosti pro život“ a žáky, kteří se projektu neúčastnili, není statisticky významný rozdíl mezi výsledky posttestu a pretestu. Byla tedy přijata nulová hypotéza - $4H_0$: Mezi průměrným počtem bodů dosaženým v rozdílu posttestu a pretestu z oblasti sociální expresivity ve skupině E a K není statisticky významný rozdíl.

VO 5: *Jaká je úroveň sociálních dovedností žáků v oblasti sociální senzitivity?*

Této výzkumné otázce odpovídají otázky v dotazníku SSI číslo: 5, 11, 17, 23, 29, 35, 41, 47, 53, 59, 65, 71, 77, 83, 89.

Při zkoumání úrovně sociálních dovedností žáků v oblasti sociální senzitivity bylo zjištěno, že mezi žáky, kteří se zúčastnili projektu osobnostní a sociální výchovy „Umíme to i lépe – dovednosti pro život“ a žáky, kteří se projektu neúčastnili, není statisticky významný rozdíl mezi výsledky posttestu a pretestu. Byla tedy přijata nulová hypotéza - $5H_0$: Mezi průměrným počtem bodů dosaženým v rozdílu posttestu a pretestu z oblasti sociální senzitivity ve skupině E a K není statisticky významný rozdíl.

VO 6: *Jaká je úroveň sociálních dovedností žáků v oblasti sociální kontroly?*

Této výzkumné otázce odpovídají otázky v dotazníku SSI číslo: 6, 12, 18, 24, 30, 36, 42, 48, 54, 60, 66, 72, 78, 84, 90.

Při zkoumání úrovně sociálních dovedností žáků v oblasti sociální kontroly bylo zjištěno, že mezi žáky, kteří absolvovali projekt osobnostní a sociální výchovy „Umíme to i lépe – dovednosti pro život“ a žáky, kteří se projektu neúčastnili, není statisticky významný rozdíl mezi výsledky posttestu a pretestu. Byla tedy přijata nulová hypotéza - $6H_0$: Mezi průměrným počtem bodů dosaženým v rozdílu posttestu a pretestu z oblasti sociální kontroly ve skupině E a K není statisticky významný rozdíl.

VO 7: *Jaká je celková úroveň sociálních dovedností žáků?*

Jelikož byla celková úroveň sociálních dovedností zjišťována ze všech škál, prakticky se tato výzkumná otázka týká všech otázek z dotazníku SSI.

Při zkoumání celkové úrovně sociálních dovedností žáků bylo zjištěno, že mezi žáky, kteří absolvovali projekt osobnostní a sociální výchovy „Umíme to i lépe – dovednosti pro život“ a žáky, kteří se projektu neúčastnili, je statisticky významný rozdíl mezi výsledky posttestu a pretestu. Byla tedy přijata alternativní hypotéza $-7H_A$: Mezi průměrným počtem bodů dosažených v rozdílu posttestu a pretestu ze všech škál ve skupině E a K je statisticky významný rozdíl.

6.11 Shrnutí a diskuze

Na základě výsledků plynoucích z dotazníkového šetření z pretestu a posttestu jsme vypočítali rozdíl mezi skóre z pretestu a posttestu pro oblasti emocionální expresivity, emocionální senzitivity, emocionální kontroly, sociální expresivity, sociální senzitivity a sociální kontroly a pro celkové skóre u experimentální a kontrolní skupiny. Testy na ověření normality dat bylo zjištěno, že získaná data mají normální rozdělení. Proto jsme zvolili pro testování hypotéz parametrický Studentův t-test. Na hladině významnosti 0,05 jsme zjišťovali hodnotu p v programu Statistica 12 za účelem ověření stanovených hypotéz.

Nejdříve jsme zjišťovali, zda existuje statisticky významný rozdíl mezi průměrným počtem bodů dosaženým v rozdílu posttestu a pretestu z oblasti emocionální expresivity ve skupině experimentální a kontrolní. Z výzkumu plyne, že mezi žáky, jež absolvovali vzdělávací projekt „Umíme to i lépe – dovednosti pro život“ a žáky, kteří se projektu neúčastnili, není statisticky významný rozdíl v úrovni sociálních dovedností, konkrétně v oblasti emocionální expresivity. V této oblasti měla experimentální skupina vyšší průměrné skóre než skupina kontrolní, a to jak v pretestu, tak i v posttestu. O něco málo vyšší nárůst průměrného skóre však můžeme pozorovat v posttestu, takže můžeme konstatovat, že vliv vzdělávacího projektu na žáky experimentální skupiny byl i tak pozitivní.

Dále jsme zjišťovali, zda existuje statisticky významný rozdíl mezi průměrným počtem bodů dosaženým v rozdílu posttestu a pretestu z oblasti emocionální senzitivity ve skupině experimentální a kontrolní. Ukázalo se, že mezi žáky, kteří se účastnili vzdělávacího projektu „Umíme to i lépe – dovednosti pro život“ a žáky, jež projekt neabsolvovali, není statisticky významný rozdíl v úrovni sociálních dovedností z oblasti emocionální expresivity. V této oblasti měla skupina kontrolní v pretestu vyšší skóre, než skupina

experimentální. Naopak v posttestu dosáhla vyššího skóre skupina experimentální, takže vliv vzdělávacího projektu na žáky experimentální skupiny byl pozitivní.

Následně jsme zjišťovali, zda existuje statisticky významný rozdíl mezi průměrným počtem bodů dosaženým v rozdílu posttestu a pretestu z oblasti emocionální kontroly ve skupině experimentální a kontrolní. Mezi žáky, jež absolvovali vzdělávací projekt „Umíme to i lépe – dovednosti pro život“ a žáky, kteří se projektu neúčastnili, není statisticky významný rozdíl v úrovni sociálních dovedností, konkrétně v oblasti emocionální kontroly. V této oblasti dosáhla vyššího průměrného skóre skupina experimentální, a to jak pretestu, tak i v posttestu.

V oblasti sociální expresivity jsme zjišťovali, zda existuje statisticky významný rozdíl mezi průměrným počtem bodů dosaženým v rozdílu posttestu a pretestu ve skupině experimentální a kontrolní. Z výzkumu plyne, že mezi žáky, jež absolvovali vzdělávací projekt „Umíme to i lépe – dovednosti pro život“ a žáky, kteří se projektu neúčastnili, není statisticky významný rozdíl v úrovni sociálních dovedností, konkrétně v oblasti sociální expresivity. V této oblasti dosáhla vyššího průměrného skóre v pretestu skupina kontrolní, naopak v posttestu skupina experimentální.

Poté jsme zjišťovali, zda existuje statisticky významný rozdíl mezi průměrným počtem bodů dosaženým v rozdílu posttestu a pretestu ve skupině experimentální a kontrolní z oblasti sociální senzitivity. Ukázalo se, že mezi žáky, kteří se účastnili vzdělávacího projektu „Umíme to i lépe – dovednosti pro život“ a žáky, jež projekt neabsolvovali, není statisticky významný rozdíl v úrovni sociálních dovedností z oblasti sociální senzitivity. V této oblasti vyššího průměrného skóre v pretestu dosáhla skupina experimentální.

V oblasti sociální kontroly jsme zkoumali, zda existuje statisticky významný rozdíl mezi průměrným počtem bodů dosaženým v rozdílu posttestu a pretestu ve skupině experimentální a kontrolní. Mezi žáky, kteří se účastnili vzdělávacího projektu „Umíme to i lépe – dovednosti pro život“ a žáky, jež projekt neabsolvovali, není statisticky významný rozdíl v úrovni sociálních dovedností z oblasti sociální kontroly. V tomto případě měla skupina kontrolní v pretestu vyšší průměrné skóre než skupina experimentální. Naopak v posttestu dosáhla skupina experimentální vyššího průměrného skóre.

Na závěr jsme zjišťovali, zda existuje statisticky významný rozdíl mezi průměrným počtem bodů dosaženým v rozdílu posttestu a pretestu celkem ve skupině experimentální a kontrolní. Výsledky výzkumu ukázaly, že mezi žáky, jež absolvovali vzdělávací projekt

„Umíme to i lépe – dovednosti pro život“ a žáky, kteří se projektu neúčastnili, je statisticky významný rozdíl v celkové úrovni sociálních dovedností. Zajímavé jsou výsledky pretestu, kdy vyššího skóre dosáhla skupina kontrolní, avšak v posttestu lze vidět výrazný nárůst bodového skóre skupiny experimentální. Můžeme tedy hovořit o úspěšnosti, resp. efektivnosti projektu „Umíme to i lépe – dovednosti pro život“.

V České republice nedávno proběhl výzkum zaměřující se též na rozvoj sociálních dovedností žáků, avšak cílovou skupinou byli žáci 1. stupně. Tento výzkum pod vedením Heleny Zitkové (2014, s. 139 – 140) probíhal v letech 2007 až 2010 na pardubických základních školách a zakládal se na smíšeném designu. Výzkumné šetření se nezabývalo rozvojem sociálních dovedností skrze osobnostní a sociální výchovu jako v našem případě, ale pojímalo jej z hlediska aktuálních potřeb kurikulární politiky České republiky. Rozvíjelo sociální dovednosti, které jsou součástí klíčových kompetencí: dovednost navazování kontaktů, spolupráce nebo řešení konfliktů, aktivita a hledání řešení problémů. Stejně jako v našem případě (kdy jsme realizovali aktivity zaměřující se na skupinovou kohezi) se Zitková zabývá soudržností třídy a dalšími komponenty sociálního klimatu třídy.

Na rozdíl od našeho výzkumu se šetření Zitkové (2014, s. 139 – 140) zaměřovalo na aspekty, které mohou míru sociálních dovedností žáků ovlivnit (pohlaví, místo bydliště, sourozenecké konstelace). Výsledky ukázaly, že na úroveň sociálních dovedností má vliv pohlaví, bydliště i sourozenecká konstelace. Také bylo zjištěno, že jednotlivé sociální dovednosti se vzájemně ovlivňují a souvisí spolu. Při porovnávání paralelních tříd s intervenčním programem byly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi experimentální skupinou s intervencí a kontrolní skupinou bez intervence. Byly tedy přijaty stanovené hypotézy, ve kterých předpokládala pozitivní změny ve výsledcích žáků ve skupině s intervencí. Stejně tak, jak ukazují výsledky našeho výzkumu, záměrné působení v oblasti sociálních dovedností má kladný efekt na míru jejich osvojení.

Jak výsledky našeho výzkumu ukazují, projekt zaměřující se na osobnostní a sociální výchovu „Umíme to i lépe – dovednosti pro život“ byl efektivní. Avšak aby byl efektivní i do budoucna, doporučujeme opakovat některé aktivity a cvičení nadále, i po skončení projektu. Záleží jen na vyučujících, jak se k tématu osobnostní a sociální výchovy v souvislosti s rozvojem sociálních dovedností postaví a jaké cesty jeho implementace do výuky zvolí. Ze závěrečných reflexí je patrné, že žáci o aktivity zájem mají a ve výuce by je uvítali. Jako další možnost uplatnění a rozvoje projektu „Umíme to i lépe – dovednosti

pro život“ se jeví zaměření projektu výsadně na oblast komunikace, protože jak žáci uvádí v závěrečné reflexi, právě o tuto oblast mají zájem.

ZÁVĚR

Osobností a sociální výchova představuje koncept, jež má ve vzdělávacím systému své nezpochybnitelné místo. Škola jako vzdělávací instituce nás zahrnuje znalostmi z různých oborů, ať už se jedná o vědomosti matematické, jazykové, přírodovědné, počítačové a jiné. Neměli bychom však zapomínat na znalosti, které jsou v životě neméně důležité. Máme na mysli dovednosti, týkající se našeho osobnostního, sociálního i morálního rozvoje. Právě témata jako je schopnost nabývat úspěšných a pozitivních mezilidských vztahů, být asertivní a umět se prosadit, být schopen kooperace, seberegulace a sebereflexe, dbát na svou psychohygienu, umět řešit problémy a konfliktní situace, znát své morální závazky a další s sebou nese osobnostní a sociální výchova.

Diplomová práce se zaměřovala konkrétně na sociální rozvoj žáků, kdy prostřednictvím osobnostní a sociální výchovy jsme usilovali o rozvoj sociálních dovedností žáků. Zprvu nás práce seznámila s teoretickými východisky a historií konceptu osobnostní a sociální výchovy, projekty zaměřující se na osobnostní a sociální výchovu a s její didaktikou. Dále nabídla vymezení termínů sociální dovednost a sociální kompetence, popsala rozvoj sociálních dovedností ve škole a identifikovala pojmy sociální učení, školní klima a skupinová dynamika.

Výzkumná část práce se zakládala na realizaci a následné analýze výsledků vzdělávacího projektu zaměřujícího se na osobnostní a sociální výchovu „Umíme to i lépe – dovednosti pro život“. Projekt byl realizován na Základní škole v Hodoníně, Očovská 1, pro žáky 9. tříd formou experimentální metody. Tato metoda vyžaduje účast dvou skupin, kdy žáci experimentální skupiny (9. B) se do projektu zapojili a žáci skupiny kontrolní (9. A) nikoliv. Žáci experimentální skupiny se v hodinách občanské výchovy a zeměpisu účastnili několika aktivit s tématy komunikace, poznávání druhých, kooperace, které jsou právě tématy sociálního rozvoje osobnostní a sociální výchovy. Součástí vzdělávacího projektu bylo také dotazníkové šetření, kdy dotazník R. Riggia Social Skills Inventory představoval v rámci experimentální metody pretest a posttest. Dotazník vyplnili žáci obou tříd, abychom mohli zjišťovat, zda existuje statisticky významný rozdíl v úrovni sociálních dovedností žáků v posttestu a pretestu mezi experimentální a kontrolní skupinou a zjišťovat tedy efektivitu tohoto projektu.

Sociální dovednosti jsme dle Riggia (2003, s. 3 - 4) vymezili do šesti škál: emocionální expresivita, emocionální senzitivita, emocionální kontrola, sociální expresivita, sociální

senzitivita a sociální kontrola. Výsledky ukázaly, že v každé ze škál nedosáhla experimentální skupina na rozdíl od skupiny kontrolní statisticky významného rozdílu průměrného skóre posttestu a pretestu. Samotné výsledky pretestu ukazují, že experimentální skupina dosáhla vyššího průměrného skóre než skupina kontrolní v oblasti emocionální expresivity, emocionální kontroly a sociální senzitivity. Ve zbylých oblastech emocionální senzitivity, sociální expresivity, sociální kontroly a v celkovém skóre dosáhla v pretestu vyššího průměrného skóre skupina kontrolní. Zajímavé jsou však výsledky posttestu, kdy experimentální skupina dosáhla vyššího průměrného skóre ve všech oblastech i v celkovém skóre. Testování získaných dat pomocí Studentova t-testu pro celkové skóre ukázalo, že rozdíl průměrného skóre posttestu a pretestu mezi experimentální a kontrolní skupinou je statisticky významný. Můžeme tedy konstatovat, že projekt „Umíme to i lépe – dovednosti pro život“ byl efektivní.

Věříme, že výzkum má bezesporu významný dopad na budoucí motivaci Základní školy v Hodoníně, Očovská 1, k využívání obdobných projektů. Zvolená forma projektu „Umíme to i lépe – dovednosti pro život“ se svým obsahem a metodami může nalézat další uplatnění například v rámci implementace osobnostní a sociální výchovy do výuky, při adaptačních kurzech a podobně.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ELIAS, Maurice, 2005. *Socioemoční učení*. In: *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál, s. 77 – 78. ISBN 8071785563.
2. BAUMGARTNER, František, 2008. *Meziosobní percepce*. In: VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, s. 182. ISBN 978-80-247-1428-8.
3. GAJDOŠOVÁ, Eva a Gabriela HERÉNYIOVÁ, 2002. *Rozvíjení emoční inteligence žáků: prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-115-8.
4. GILLERNOVÁ, Ilona, 2012. In: GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ et al. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, s. 9. ISBN 978-80-247-3472-9.
5. GILLERNOVÁ, Ilona a Simona HORÁKOVÁ HOSKOVCOVÁ, 2012. In: GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ et al. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, s. 23 – 24, s. 29 - 30. ISBN 978-80-247-3472-9.
6. GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ et al., 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3472-9.
7. GOLEMAN, Daniel, 1997. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus. ISBN 80-85928-48-5.
8. GRECMANOVÁ, Helena, 2002. In: GRECMANOVÁ, Helena, Drahomíra HOLOUŠOVÁ a Eva URBANOVSKÁ. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex, s. 42 – 43. ISBN 8085783207.
9. GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ, 2007. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-85783-73-5.
10. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2009. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-569-1.
11. HELUS, Zdeněk, 2004. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál. ISBN 8071788880.
12. HERMOCHOVÁ, Soňa, 2005. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: AISIS. ISBN 80-239-5612-4.
13. HUPKOVÁ, Marianna, 2011. *Rozvíjanie sociálnych spôsobilostí v pomáhajúcich profesiách: vysokoškolská učebnica*. Bratislava: IRIS. ISBN 978-80-89256-61-7.
14. HRADISKÁ, Elena, Zora HUDÍKOVÁ a Helena ČERTÍKOVÁ, 2013. *Praktikum sociálnej komunikácie*. Žilina: Eurokódex. ISBN 978-80-89447-94-7.

15. CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
16. KOPŘIVA, Pavel, 2008. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0.
17. KREJČOVÁ, Lenka, 2012. In: GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ et al. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, s. 117. ISBN 978-80-247-3472-9.
18. KŘÍŽ, Petr, 2005. *Kdo jsem, jaký jsem: aktivity pro osobnostní a sociální výchovu k podpoře sebepoznání a sebepojetí*. Kladno: AISIS. ISBN 80-239-4669-2.
19. LAŠEK, Jan, 2001. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-088-4.
20. LOVAŠ, Ladislav, 2008. *Co je agrese?* In: VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, s. 267. ISBN 978-80-247-1428-8.
21. OUDOVÁ, Drahomíra, 2007. *Analýza sociální kompetence dospívajících* [online]. [cit. 2015-04-16]. Disertační práce. Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií. Vedoucí práce Vladimír Smékal. Dostupné z: <<http://theses.cz/id/s3u0t9/>>.
22. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. Nové, rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
23. PELIKÁN, Jiří, 2007. *Hledání těžiště výchovy*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1265-2.
24. PELIKÁN, Jiří, 2004. *Výchova pro život*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: ISV. ISBN 8086642313.
25. QUISOVÁ, Silvie, 2009. *Sociální komunikace v pomáhajících profesích*. Opava: Slezská univerzita v Opavě. ISBN: 978-80-7248-551-2
26. RIGGIO, Ronald a Dana CARNEY, 2003. *Social Skills Inventory Manual*. Menlo Park, CA : Mind Garden.
27. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, 2007. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. [cit. 2015-04-06]. Dostupné z WWW:http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf. ISBN 978-80-87000-11-3.
28. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2013. [online] Praha: MŠMT. [cit. 2015-04-03]. Dostupné z:http://www.nuv.cz/file/433_1_1/

29. SKALKOVÁ, Jarmila, 2004. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-060-3.
30. STŘELEČEK, Stanislav, 2005. *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 8021036877.
31. VACEK, Pavel, 2011. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-108-2.
32. VACEK, Pavel, 2008. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-386-4.
33. VALENTA, Josef, 2013. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4473-5.
34. VALENTA, Josef, 2006. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS. ISBN 80-239-4908-x.
35. VALENTA, Josef, 2003. *Učit se být aneb Témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu v ZŠ (SŠ)*. Praha: Agentura Strom, Kladno: AISIS. ISBN 80-86106-10-1
36. VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK, 1997. *Sociální psychologie: Sociálna psychológia*. Praha: ISV. ISBN 80-85866-20-x.
37. ZITKOVÁ, Helena, 2014. *Rozvoj sociálních dovedností u žáků na I. stupni základních škol: (Social skills training of pupils in primary schools)*. Pardubice: Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická. ISBN 978-80-7395-850-3.

Elektronické zdroje

38. Aisis, [b.r.]. In: „*Dokážu to!*“ [online]. Kladno: AISIS, o. s. [cit. 2015-03-31]. Dostupné z: <http://www.dokazuto.cz/dokazu-to/>
39. Aktivity projektu, [b.r.]. In: „*Dokážu to!*“ [online]. Kladno: AISIS, o. s. [cit. 2015-03-31]. Dostupné z: <http://www.dokazuto.cz/dokazu-to/>
40. Jak efektivně vyučovat průřezová témata a současně rozvíjet čtenářství, ©2008. In: *Varianty* [online]. [cit. 2015-03-31] Dostupné z: <http://www.varianty.cz/index.php?id=3&item=38>
41. O projektu, [b.r.]. In: *Průřezová témata a čtenářství* [online]. Praha: Projekt Odyssea [cit. 2015-03-31]. Dostupné z: <http://www.ptac.cz/projekt.php>

42. Projekt „Dokážu to!“ nabízí pedagogům vzdělávání a seberozvoj, ©2014. In: *Česká škola* [online]. Praha: Albatros Media, a.s. [cit.2015-03-31]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2014/11/projekt-dokazu-to-nabizi-pedagogum.html>
43. Projekt Odyssea, občanské sdružení; [b.r.]. In: *Projekt Odyssea* [online]. Praha: Projekt Odyssea [cit. 2015-03-31]. Dostupné z: <http://www.odyssea.cz/o-nas.php>
44. Průřezová témata, 2005. In: *Metodický portál RVP.CZ* [online]. Praha: Metodický portál RVP.CZ [cit. 2015-03-31]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/338/PRUREZOVA-TEMATA.html/>
45. SRB, Vladimír et al., 2007. *Jak na osobnostní a sociální výchovu* [online]. Praha: Projekt Odyssea [cit. 2015-03-31]. ISBN 978-80-87145-00-5. Dostupné z: http://www.odyssea.cz/soubory/a_jak_na_osv/jak_na_osv.pdf
46. ULMANOVÁ, Magdalena a Michal Dubec, 2012. *Čítanka k osobnostní a sociální výchově* [online]. Praha: Projekt Odyssea [cit. 2015-03-31]. ISBN 978-80-87145-42-5. Dostupné z: http://odyssea.cz/dokumenty/CITANKA_OSV.pdf
47. Vybrané zkušenosti z projektu, [b.r.]. In: *Projekt Odyssea* [online]. Praha: Projekt Odyssea [cit. 2015-03-31]. Dostupné z: <http://www.odyssea.cz/projekty.php?cast=zkušenosti-z-projektu>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČR	Česká republika
OSV	Osobnostní a sociální výchova
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RVP GZ	Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání
ZŠ	základní škola
E	experimentální skupina
K	kontrolní skupina
pret	pretest
post	posttest
p	signifikance
TOT	celkem
EE	emocionální expresivita
ES	emocionální senzitivita
EC	emocionální kontrola
SE	sociální expresivita
SS	sociální senzitivita
SC	sociální kontrola
SSI	Social Skills Inventory

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Výzkumný soubor

Graf 2: Krabicový graf pro škálu EE

Graf 3: Krabicový graf pro škálu ES

Graf 4: Krabicový graf pro škálu EC

Graf 5: Krabicový graf pro škálu SE

Graf 6: Krabicový graf pro škálu SS

Graf 7: Krabicový graf pro škálu SC

Graf 8: Krabicový graf pro celkové skóre

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Průměrné skóre skupin v pretestu

Tabulka 2: Průměrné skóre skupin v posttestu

Tabulka 3: Výpočet T-testu pro škálu EE

Tabulka 4: Výpočet T-testu pro škálu ES

Tabulka 5: Výpočet T-testu pro škálu EC

Tabulka 6: Výpočet T-testu pro škálu SE

Tabulka 7: Výpočet T-testu pro škálu SS

Tabulka 8: Výpočet T-testu pro škálu SC

Tabulka 9: Výpočet T-testu pro celkové skóre

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I	Dotazník Social Skills Inventory
Příloha P II	Popisné charakteristiky skupiny experimentální a kontrolní v pretestu a posttestu
Příloha P III	Aktivita „Kytička“
Příloha P IV	Závěrečná reflexe

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK SOCIAL SKILLS INVENTORY

Instrukce:

Na následujících stránkách je 90 výroků, které naznačují stanovisko nebo chování, které může nebo nemusí být pro Vás charakteristické, nebo které Vás popisuje.

Čtěte pozorně každý výrok. Potom na škále, která je uvedena níže, se rozhodněte, která odpověď nejpřesněji vyjadřuje Váš souhlas s výrokem, a zakroužkujte příslušné číslo na Vašem záznamovém listě.

Vůbec pro mě neplatí	Málo pro mě platí	Platí pro mě	Velmi pro mě platí	Úplně pro platí
1	2	3	4	5

Pamatujte, že nejsou žádné správné nebo nesprávné odpovědi.

Označte jen jednu **odpověď na každý výrok**.

Všechny Vaše odpovědi **zaznamenejte na samostatný záznamový list**.

Snažte se odpovídat na každý výrok.

- | | |
|--|--|
| 1. Druzí lidé těžko poznají, když jsem smutný nebo depresivní. | 9. Když vyprávím žertovné nebo humorné příhody je pro mě často těžké udržet „váznou tvář“. |
| 2. Když lidé vypráví, věnuji stejnou pozornost jak pozorování jejich chování, tak i naslouchání tomu, co říkají. | 10. Myslím si, že lidem dost dlouho trvá, než mě dobře poznají. |
| 3. Lidé mohou vždy poznat, když mi nejsou sympatičtí, i když se snažím skrýt svoje pocity. | 11. Druzí lidé jsou největším zdrojem mé radosti a bolesti. |
| 4. Rád uspořádávám párty (večírky). | 12. Když jsem ve skupině svých přátel, jsem často mluvčím skupiny. |
| 5. Když mně někdo kritizuje nebo kárá, je mi to zřídkakdy nepříjemné. | 13. Když jsem sklíčený, mám sklon přenášet svoji depresi i na jiné lidi v mé blízkosti. |
| 6. Vycházím (rozumím si) se všemi typy lidí – mladými a starými, bohatými a chudými. | 14. Když se na večírku o mě někdo zajímá, okamžitě to poznám. |
| 7. Mluvím rychleji než většina lidí. | 15. Lidé mohou vždy podle výrazu mé tváře poznat, kdy jsem v rozpacích. |
| 8. Málo lidí je tak citlivých a chápajících jako já. | |
| 16. Mám rád společnost druhých lidí. | |

1	=	<i>Vůbec pro mě neplatí</i>
2	=	<i>Málo pro mě platí</i>
3	=	<i>Platí pro mě</i>
4	=	<i>Velmi pro mě platí</i>
5	=	<i>Úplně pro mě platí</i>

- | | | |
|-----|--|--|
| 17. | Mnohem raději se aktivně zúčastním politické diskuse, než | pozoruji a analyzuji, co říkají účastníci. |
| 18. | Zjišťuji, že je pro mě někdy těžké dívat se na jiné, když vyprávím o něčem osobním. | 27. Dokážu zakrýt své skutečné pocity před kýmkoliv. |
| 19. | Často o mně hovoří, že mám „výřečné oči“, resp. pohled. | 28. Na společenských událostech vždy lehce navazuji kontakt s lidmi, resp. Se snažím prohodit pár slov s většinou přítomných lidí. |
| 20. | Zajímám se o to, co člověka motivuje k činnosti. | 29. Zjišťuji, že v jistých situacích si dělám starosti, zda konám nebo hovořím to, co je správné. |
| 21. | Nedokážu velmi kontrolovat svoje emoce. | 30. Je pro mě velmi těžké, když mám hovořit před velkou skupinou lidí. |
| 22. | Dávám přednost činnosti, která vyžaduje spolupráci s velkým množstvím lidí. | 31. Často se hlasitě směji. |
| 23. | Z velké míry mě ovlivňuje nálada jiných lidí kolem mě. | 32. I když se lidé snaží svoje pocity zakrýt, zdá se mi, že vždy poznám, co skutečně cítí. |
| 24. | Nejsem dobrý v přípravě projevů. | 33. Vážný dokážu zůstat dokonce i tehdy, když se mě přátelé pokouší rozveselit a rozesmát. |
| 25. | Obyčejně se cítím nepříjemně, když se mám dotknout jiných lidí kolem mne. | 34. Jsem obvykle ten, kdo se první představí neznámé osobě. |
| 26. | Dokážu lehce poznat charakter člověka, když ho pozoruji při interakci s druhými lidmi. | 38. Při prvním setkání s člověkem dokážu přesně říct, jaký je jeho charakter. |
| 35. | Někdy si myslím, že to co mi lidé řekli, беру příliš osobně. | 39. Je pro mě velmi těžké kontrolovat svoje emoce (ovládat se). |
| 36. | Když jsem ve skupině lidí, je pro mě těžké vymyslet o čem mluvit. | 40. Jsem obyčejně ten, kdo začíná rozhovor. |
| 37. | Někdy mi způsobuje problémy dosáhnout, aby si moji přátelé a rodina uvědomili, jak jsem na ně nahněvaný, jak mě rozčilují. | |

1	=	<i>Vůbec pro mě neplatí</i>
2	=	<i>Málo pro mě platí</i>
3	=	<i>Platí pro mě</i>
4	=	<i>Velmi pro mě platí</i>
5	=	<i>Úplně pro mě platí</i>

- | | | | |
|-----|---|-----|--|
| 41. | Co si druzí lidé myslí o tom, co dělám má pro mě malý význam, není to pro mě vůbec důležité. | 54. | Na společenských událostech mám obvykle těžkosti s navazováním kontaktů s přítomnými. |
| 42. | Obyčejně vedu velmi dobře skupinové diskuse. | 55. | Když si povídám s přáteli, často se jich dotýkám. |
| 43. | Můj výraz tváře je obvykle neutrální. | 56. | Nemám rád, když se mi jiní lidé svěřují se svými problémy. |
| 44. | Být s jinými lidmi je pro mě jedním z největších potěšení. | 57. | I když jsem nervózní, dokážu to velmi dobře skrýt před ostatními. |
| 45. | I když jsem ve vnitru rozčilený, dokážu navenek působit klidně. | 58. | Když jsem na párty, rád si povídám s mnoha různými lidmi. |
| 46. | Při vyprávění příběhu, používám obvykle množství gest, kterými si pomáhám při vyjádření pointy. | 59. | Dokáže mě velmi ovlivnit, když se někdo na mě usmívá nebo mračí. |
| 47. | Často si dělám starosti z toho, že si lidé nesprávně vyloží to, co jsem jim povídal. | 60. | Necítil bych se ve „vlastní kůži“ na společenské události, které se zúčastňuje mnoho významných osobností. |
| 48. | Často se cítím nepříjemně mezi lidmi, jejichž sociální zařazení je jiné než moje. | 61. | Nudnou společnost dokážu oživit. |
| 49. | Zřídkakdy dám najevo svůj hněv. | 62. | Někdy se rozpláču při smutném filmu. |
| 50. | Okamžitě poznám, že člověk, se kterým jsem se střetl, se přetvařuje. | 63. | I když se ve skutečnosti velmi netěším, ve společnosti dokážu předstírat, že mám dobrou náladu. |
| 51. | Obvykle přizpůsobuji svoje názory a chování skupině, ve které se právě nacházím. | 64. | Považuji se za samotáře. |
| 52. | Když vznikne diskuse, zjišťuji, že se ve velké míře na ní podílím. | 65. | Jsem velmi citlivý na kritiku. |
| 53. | V době dospívání mí rodiče vždy kladli důraz na důležitost dobrých způsobů. | 66. | Příležitostně pozoruji, že lidé z jiného sociálního prostředí se v mé přítomnosti necítí dobře. |
| | | 67. | Jsem nerad středem pozornosti. |

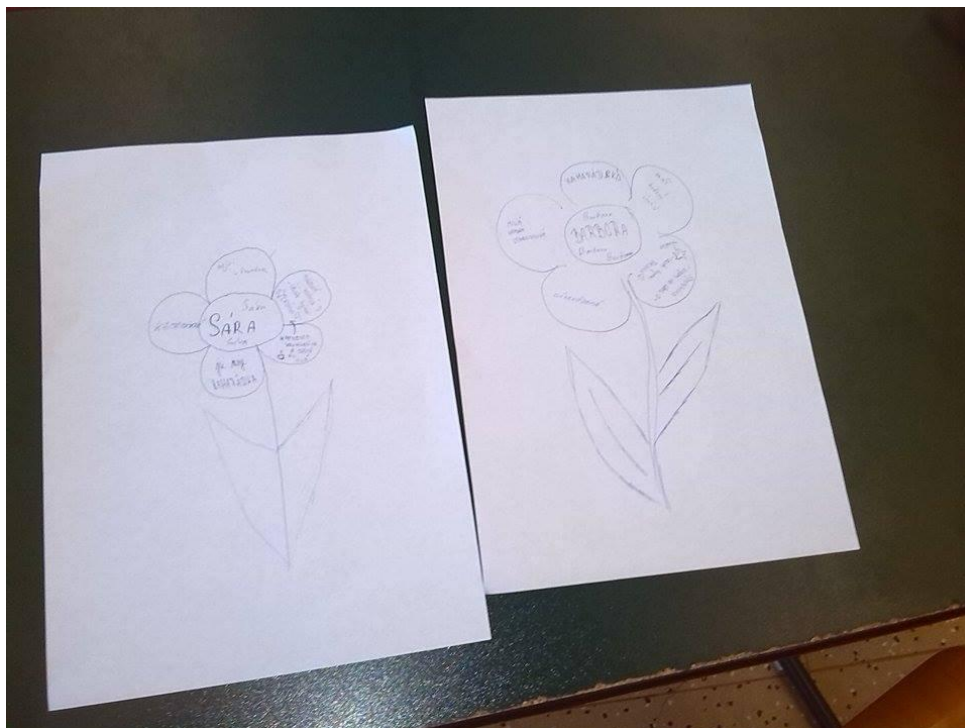
1	=	<i>Vůbec pro mě neplatí</i>
2	=	<i>Málo pro mě platí</i>
3	=	<i>Platí pro mě</i>
4	=	<i>Velmi pro mě platí</i>
5	=	<i>Úplně pro mě platí</i>

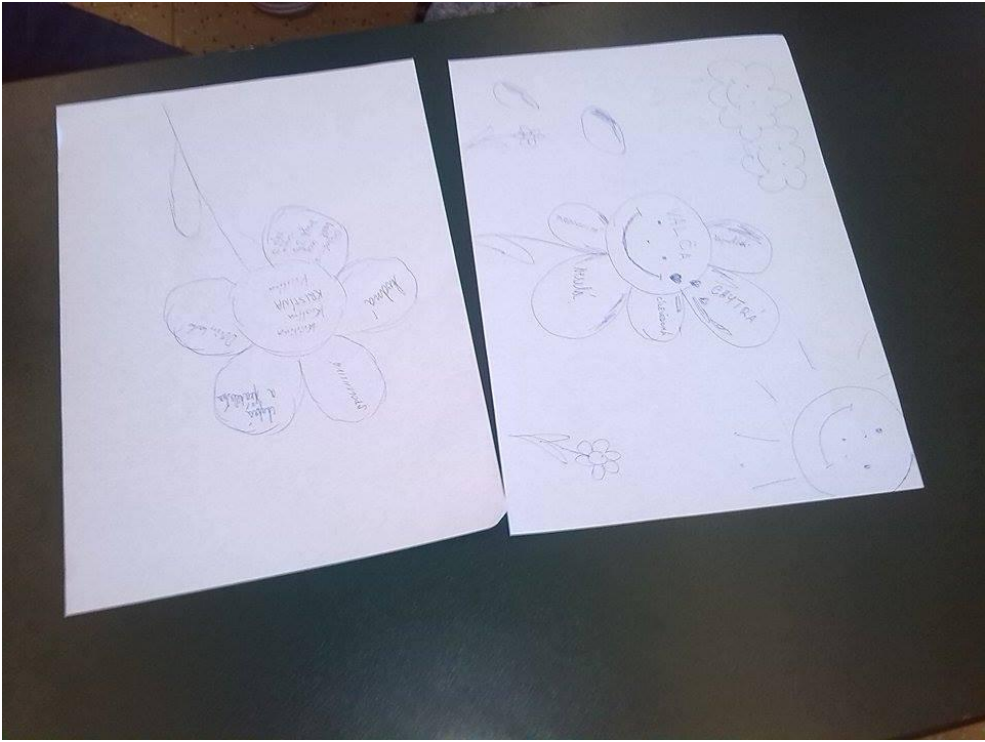
- | | | | |
|-----|---|-----|--|
| 68. | Lehce dokážu poskytnout útěchu objetím nebo dotykem někomu, kdo má těžkosti. | 79. | Přátelé mi někdy říkají, že mnoho mluvím. |
| 69. | Zřídka dokážu zakrýt silné emoce. | 80. | Lidé o mně často říkají, že jsem citlivý a chápající člověk. |
| 70. | Rád chodím do velké společnosti a potkávám nové lidi. | 81. | Lidé mohou vždy „číst“ moje pocity, dokonce, i když se je snažím zakrýt. |
| 71. | Je pro mě velmi důležité, že mě mají druzí lidé rádi. | 82. | Často jsem duší společnosti. |
| 72. | Když začínám rozhovor s neznámým člověkem, někdy se mi stává, že povím něco nevhodného. | 83. | Obyčejně mi záleží na tom, jaký dojem dělám na druhé |
| 73. | Svoje pocity a emoce dávám zřídka najevo. | 84. | Často se ocitnu v trapných situacích |
| 74. | Pozorováním jiných lidí dokážu strávit celé hodiny. | 85. | Nikdy nekřičím nebo nevřískám, když jsem nahněvaný. |
| 75. | Lehce dokážu předstírat, že se mám zlost dokonce i tehdy, když se skutečně cítím šťastný. | 86. | Když jsou moji přátelé rozzlobení nebo rozčilení, vyhledají mně, abych jim pomohl uklidnit se. |
| 76. | Je nepravděpodobné, že bych promluvil na neznámého člověka, pokud on první nepromluví na mně. | 87. | Lehce dokážu vypadat chvíli šťastný a vzápětí zase smutný. |
| 77. | Když mám pocit, že mě někdo pozoruje, začínám být nervózní. | 88. | Dokážu hovořit celé hodiny na jakémkoliv téma. |
| 78. | Často mě zvolí za vůdce skupiny. | 89. | Často mi záleží na tom, co si jiní lidé o mně myslí. |
| | | 90. | Dokážu se přizpůsobit téměř každé společenské situaci. |

**PŘÍLOHA P II: POPISNÉ STATISTIKY SKUPINY
EXPERIMENTÁLNÍ A KONTROLNÍ V PRETESTU A POSTESTU**

Proměnná	Popisné statistiky (Tabulka - popisné charakteristiky)				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm. odch.
E pret EE	13	37,8462	26,0000	48,0000	6,13523
E pret ES	13	39,2308	18,0000	59,0000	11,20382
E pret EC	13	39,6154	24,0000	47,0000	6,09013
E pret SE	13	40,6154	21,0000	54,0000	9,50034
E pret SS	13	42,6154	25,0000	55,0000	7,58879
E pret SC	13	38,2308	29,0000	45,0000	5,30964
E pret TOT	13	238,1538	143,0000	303,0000	40,49248
E post EE	13	40,7692	27,0000	49,0000	6,07116
E post ES	13	41,6154	18,0000	57,0000	12,65924
E post EC	13	42,3077	24,0000	49,0000	6,48568
E post SE	13	42,8462	21,0000	57,0000	8,79248
E post SS	13	46,2308	31,0000	57,0000	7,25895
E post SC	13	38,8462	30,0000	45,0000	4,75826
E post TOT	13	252,6154	151,0000	300,0000	37,67081
K pret EE	14	36,7143	32,0000	46,0000	4,51372
K pret ES	14	42,4286	30,0000	54,0000	8,12133
K pret EC	14	39,0000	30,0000	50,0000	5,49125
K pret SE	14	40,8571	26,0000	60,0000	9,60655
K pret SS	14	42,2143	31,0000	56,0000	6,82956
K pret SC	14	39,4286	33,0000	45,0000	3,95580
K pret TOT	14	240,6429	196,0000	295,0000	30,30006
K post EE	14	38,0000	30,0000	46,0000	4,57417
K post ES	14	41,0714	28,0000	50,0000	6,20749
K post EC	14	40,0000	31,0000	55,0000	6,34883
K post SE	14	41,7143	23,0000	59,0000	9,92610
K post SS	14	43,2143	33,0000	57,0000	7,69794
K post SC	14	39,4286	29,0000	50,0000	5,01865
K post TOT	14	243,4286	199,0000	290,0000	29,29351

PŘÍLOHA P III: AKTIVITA „KYTIČKA“





PŘÍLOHA P IV: ZÁVĚREČNÁ REFLEXE

Závěrečná reflexe

1. Co se Vám na aktivitách líbilo/nelíbilo? Co Vás nudilo/bavilo?
2. Uvítali byste některé herní aktivity v průběhu výuky?
3. Myslíte si, že jako třídní kolektiv spolu umíte dobře vycházet?
4. Nebo je podle Vašeho názoru možné ještě něco zlepšit (v komunikaci, spolupráci...) ?
5. Chtěli byste (pokud nejste ideální supertřídou ☺), aby ve Vaší třídě panovaly lepší mezilidské vztahy?
6. Otevřená otázka – můžete napsat jakoukoliv připomínku ☺

Děkuji za spolupráci.

1. líbilo se mi, že jsme se bavily a nemusely se naučit
měbavil mě jen ten doobední.
2. jo, byla by to určitě příjemná změna
3. myslím, že to není zrovna nejlepší ale od násich
- ročníků se to určitě zlepšilo
4. zlepšit by se dala komunikace, a mohli bychom se
více radit a formátovat
5. jo, bylo by to lepší a více lidí by bylo citlivější

Závěrečná reflexe

1. Co se Vám na aktivitách líbilo/nelíbilo? Co Vás nudilo/bavilo?
2. Uvítali byste některé herní aktivity v průběhu výuky?
3. Myslíte si, že jako třídní kolektiv spolu umíte dobře vycházet?
4. Nebo je podle Vašeho názoru možné ještě něco zlepšit (v komunikaci, spolupráci...)?
5. Chtěli byste (pokud nejste ideální supertřídou 😊), aby ve Vaší třídě panovaly lepší mezilidské vztahy?
6. Otevřená otázka – můžete napsat jakoukoliv připomínku 😊

Děkuji za spolupráci.

- 1) Líbila se mi vaše práce moc, zábavu, a všechno
- 2) Určitě ano
- 3) Umíme dost dobře až na některé jediňce
- 4) Myslím že už je pozdě.
- 5) Aníne.
- 6) připomínka žádná :))))

Závěrečná reflexe

1. Co se Vám na aktivitách líbilo/nelíbilo? Co Vás nudilo/bavilo?
2. Uvítali byste některé herní aktivity v průběhu výuky? *Ano*
3. Myslíte si, že jako třídní kolektiv spolu umíte dobře vycházet?
4. Nebo je podle Vašeho názoru možné ještě něco zlepšit (v komunikaci, spolupráci...)?
5. Chtěli byste (pokud nejste ideální supertřídou 😊), aby ve Vaší třídě panovaly lepší mezilidské vztahy?
6. Otevřená otázka – můžete napsat jakoukoliv připomínku 😊

Děkuji za spolupráci.

1. ~~Právě~~ Na aktivitách se mi líbilo všechno a nic mě nemudilo.
3. ~~Uvítali bychom některé~~ Ano, ale jsou tu ~~většinou~~ někteří se kterými se vycházet nedá.
4. Zlepšit komunikaci
5. Ani ne.
6. Ve třídě se bavíme všichni normálně, až na některé se kterými to opravdu nejde.