

# Rozvoj vybraných kompetencí studentů pomocí metod zážitkové pedagogiky

Bc. Aleš Jaroš

---

Diplomová práce  
2009



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav pedagogických věd  
akademický rok: 2008/2009

# ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Aleš JAROŠ**  
Studijní program: **N 7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Rozvoj vybraných kompetencí studentů pomocí metod zážitkové pedagogiky.**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování teoretických východisek pro praktickou část práce. (zážitková pedagogika, charakteristika a její možnosti: rozvoj klíčových a dílčích kompetencí studentů aj).**  
**Provedení kvalitativního výzkumu. (zúčastněné pozorování, nestandardizovaný rozhovor, ohniskové skupiny).**  
**Zpracování a vyhodnocení výsledků výzkumu.**  
**Přijetí odpovídajících závěrů.**

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

EXETER,D.(ed). Learning in the Outdoors. London: The Outward Bound Trust, 2001.

FRANC,D.:ZOUNKOVÁ,D.:MARTIN,A. Učení zážitkem a hrou (praktická příručka instruktora). Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1675-3.

PELÁNEK, R. Příručka instruktora zážitkových akcí. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-353-6.

VÁŽANSKÝ, M. Volný čas a pedagogika zážitku. Brno: MU, 1994. ISBN 80-210-0428-2.

BELZ,H.,SIEGRIST, M. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.

HERMAN, M. "Najděte si svého maršana". Olomouc: Hanex, 2006. ISBN 978-80-7409-023-3

Vedoucí diplomové práce:

**Mgr. Jakub Hladík**

Ústav pedagogických věd

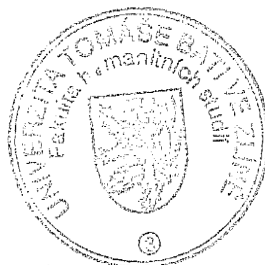
Datum zadání diplomové práce:

**17. února 2009**

Termín odevzdání diplomové práce:

**15. května 2009**

Ve Zlíně dne 17. února 2009



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.  
*děkan*

L.S.

Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.  
*vedoucí katedry*

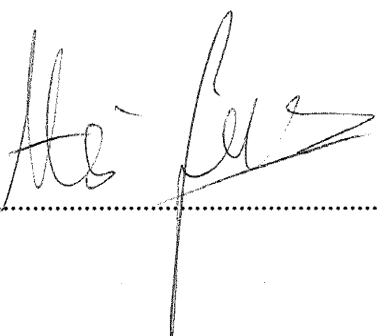
# PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

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 <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu 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 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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 <sup>3)</sup> 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.

Ve Zlíně .....

4.5.2009



.....

---

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 nahlédnutí veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

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

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

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

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

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

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

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

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

## **ABSTRAKT**

Předmětem této závěrečné práce je zjištění vlivu působení osobnostního kurzu na vybrané osobnostní kompetence, studentů víceletého gymnázia.

V teoretické části jsem se zabýval popisem základních prvků zážitkové pedagogiky a vymezením kompetencí. To vše v provázanosti na zážitkové aktivity a vybrané osobnostní kompetence.

Praktická část je pak výkladem uskutečněného pedagogického výzkumu zaměřeného na realizované osobnostní kurzy. Obsahuje postupy, experimentální zásahy a závěry celé výzkumné práce.

Klíčová slova: kompetence, zážitková pedagogika, osobnostní kurz, smíšený výzkum, OSV- osobnostně sociální výchova

## **ABSTRACT**

The subject of this final thesis is to determine the impact of exposure to the personal education course on selected personal competences, students of multi-annual grammar school.

In the theoretical part I have dealt with the description of the basic elements of the experience pedagogy by defining competencies. This coherence in the experience of activity and selected personal competence.

Practical part is the interpretation made by educational research specialized on realized moral courses. It contains procedures, experimental intervention and the conclusions of the whole research work.

Keywords: competence, experience pedagogy, personal course, mixed research, OSV - personality social education.

**Poděkování:**

**Touto cestou si dovoluji upřímně poděkovat vedoucímu diplomové práce panu Mgr. Jakubu Hladíkovi za odborné rady a vedení, které mi poskytl při přípravě této práce.**

---

**Dále děkuji všem lektorům osobnostních kurzů, pedagogům Otrokovického gymnázia a v neposlední řadě kamarádům za podporu a pomoc při tvorbě této práce.**

*Motto:*

*Studenti jsou zápalky, mohou sežehnout, mohou zapalovat . Záleží však často na nás zda necháme plamen shořet rychle, zhasnout či poklidně plápolat dlouhý čas a díky němu přinášet světlo i do těch nejtemnějších koutů.*

*Temnota je někdy hluboká a prohlédnout, najít plamínek v každém z nás je mnohdy obtížné. Tou největší překážkou je pak uzavřené srdce.*



# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>11</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>13</b>
<b>KOMPETENCE</b> .....	<b>14</b>
1.1 KLÍČOVÉ KOMPETENCE.....	14
1.2 PRŮŘEZOVÁ TÉMATA.....	17
1.2.1 Osobnostní a sociální výchova .....	18
1.2.2 Zakázka školy.....	22
<b>ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA</b> .....	<b>24</b>
1.3 ZÁKLADNÍ PRINCIP ZÁŽITKOVÉHO UČENÍ.....	26
1.4 ROZŠIŘOVÁNÍ KOMFORTNÍ ZÓNY .....	28
1.4.1 Bezpečné prostředí .....	30
1.4.1.1 Pravidla .....	31
1.4.2 Vnitřní motivace.....	32
1.5 SLED PROCESŮ OSOBNOSTNÍHO KURZU.....	33
1.6 SOCIÁLNÍ SKUPINA .....	34
1.6.1 Skupinová dynamika .....	35
1.7 ZPĚTNÁ VAZBA.....	36
1.8 SKLADBA PROGRAMU AKCE .....	37
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>40</b>
<b>PEDAGOGICKÝ VÝZKUM</b> .....	<b>41</b>
1.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	41
1.1.1 Definování hlavních pojmů užitých ve formulaci výzkumného problému .....	41
1.2 CÍLE A OTÁZKY VÝZKUMU.....	42
1.3 DRUH VÝZKUMU .....	43
1.3.1 Typ (plán) kvalitativního výzkumu .....	43
1.4 VÝZKUMNÝ VZOREK .....	44
1.5 VALIDITA DAT .....	45
1.6 METODY VÝZKUMU .....	46
1.6.1 Zúčastněné pozorování.....	46
1.6.2 Sebeuposuzovací dotazník – sebereflexe .....	46
1.6.3 Reflexe účastníků - evaluace.....	47
1.6.4 Nestandardizované rozhovory (účastníci i učitelé) .....	48
1.7 ORGANIZACE VÝZKUMU .....	48
1.7.1 Etika výzkumu.....	49
1.8 EXPERIMENTÁLNÍ ZÁSAHY .....	49
1.8.1 Ex.zásah č.1.....	49

1.8.2	Ex.zásah č.2.....	50
1.8.3	Ex.zásah č.3.....	50
1.8.4	Ex.zásah č.4.....	50
1.8.5	Ex.zásah č.5.....	51
1.8.6	Ex.zásah č.6.....	51
1.8.7	Ex.zásah č.7.....	51
1.8.8	Ex.zásah č.8.....	51
1.8.9	Ex.zásah č.9.....	52
<b>VÝSLEDKY VÝZKUMU .....</b>		<b>53</b>
1.9	VÝSLEDKY U JEDNOTLIVÝCH ÚČASTNÍKŮ.....	53
1.10	ZNAMÉNKOVÝ TEST.....	72
1.11	HLAVNÍ VÝSLEDKY ŠETŘENÍ A INTERPRETACE.....	73
<b>ZÁVĚR .....</b>		<b>78</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>		<b>80</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>		<b>83</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>		<b>84</b>

## ÚVOD

Usaďte žáka do lavice a řekněte mu, ať nemluví a dobře poslouchá, protože to pro něj bude životně důležité. Pak mu popište, jak vypadá molekula vody a jaké jsou její fyzikální vlastnosti. Proberte s ním základy hydrodynamiky a naučte jej z paměti definici Archimédova zákona. Nezapomeňte na anatomii, výklad o možnostech a mezích motoriky lidského těla a určitě nevynechejte popis základních plaveckých stylů. Pak jej můžete hodit do vody a sledovat, jestli plave. A taky jestli ho to, co dělá, teší.

Nebo můžete vzít stejného žáka do bazénu. Tam si může sám vyzkoušet jaké je to být ve vodě, položit se na ní, ponořit hlavu pod hladinu, vnímat atmosféru místa, dívat se okolo na ostatní, jak plavou a opatrně to zkusit sám, povídat si o tom, co se mu daří a co zatím ne, s Vámi a se svými kamarády. (kol. autorů, ZZ Omega, 2007)

Několik předchozích vět jsem volil záměrně, neboť krásně vystihují můj pohled na vzdělávání. A v něm se také odráží celková struktura mé práce. Mojí snahou bylo tvořit něco, co budu moci použít nejen jako produkt zakončení studia, ale i jako věc působící reálně na lidi, sice jen v lokální úrovni, ale hmatatelně a s radostí. Má práce vychází z praktických dovedností, které jsem získal v průběhu studia sociální pedagogiky a to lektorování různých podob vícedenních kurzů, jejichž ústřední metodou byla zážitková pedagogika. Čím déle a více ji používám, tím více odkrývám její kouzlo a sílu. Velmi posilující je i pohled jejího rozvoje a šíře hranic. Kurz, který popisuji v této práci je určen pro skupinu středškolských studentů, se kterými mám největší zkušenosti a zároveň mne práce s nimi těší asi nejvíce. Kurz „mimo reálný svět“ s nastavenými vlastními hranicemi může být takovou oázou v poušti, lektor si pak může „hrát“ se složením, skupinovou dynamikou, komunikací, náladou skupiny a to vše ve vzájemné interakci a důvěře. V takovém prostředí se pak dostává upřímných odpovědí, poděkování i konstruktivní kritiky. A je tak velmi silným prostorem pro získání kvalitních informací pro rozvoj skupiny, řešení problémů, učení jednotlivců, ale také pro výzkum. Tohoto spojení jsem použil já a snažil se zjistit, jak jsem schopen rozvíjet a kde je to vůbec možné, určité kompetence studentů. To vše formou hravou ve spojení s vlastním příběhem skupiny a jednotlivými aktivitami. Jsem pak na místě vah, která se zjištěných věcí má větší váhu, zda jsou to metodologicky správně zjištěné výstupy nebo spokojenost, radost, či vzájemná blízkost studentů po kvalitně odvedeném kurzu.

Celá práce je koncipovaná do dvou částí. V první teoretické části se zabývám provázaností kompetencí s osobnostním kurzem a naplňování cílů pomocí metod zážitkové pedagogiky. Ve druhé pak pomocí metod smíšeného výzkumu konkrétními otázkami a cíli výzkumného problému.

Část první se odvíjí od obecného rámce kompetencí, jeho zaměření a výběru. Jelikož byl realizován školní projekt osobnostního kurzu, je nutné vysvětlit provázanost klíčových kompetencí, rámcového vzdělávacího projektu a vlastního školního vzdělávacího projektu. Postupným zpřesňováním uvádím výběr kompetencí a zařazení do průřezového tématu osobnostní a sociální výchova. Celá kompetenční část je pak provázaná se zakázkou školy a jejím vlastním projektem ESF právě na osobnostní zážitkový kurz. Druhá teoretická část více rozvíjí pole zážitkové pedagogiky. Snažil jsem se o přiblížení základního vymezení a prvků, které považuji při aplikaci metod zážitkové pedagogiky za stěžejní. Obzvláště jsem se zaměřil na potřebu tvorby bezpečného prostředí a nastavení pravidel ve skupině, jakožto nutného základu pro další efektivní rozvoj účastníků kurzu. Závěr teoretické části je pak věnován vybraným procesním prvkům formování osobnostního kurzu (např. metodika CMIARE), skupině a jejímu vývoji. Tečkou jsou pak základní prvky zpětné vazby, použití červené nitě a vrcholů kurzu.

Praktická část se odvíjí od realizace osobnostních kurzů a použité metody smíšeného výzkumu. Zde provazuji zážitkovou pedagogiku a skutečně realizované aktivity do platných metod smíšeného výzkumu, objevuje se zde použití pozorování, sebesupozovacího dotazníku, rozhovorů či znaménkového testu. Také se rozepisuji o jednotlivých experimentálních zásazích, které se snažily o naplnění cílů kurzu a poskytovaly nejpodstatnější data na vyhodnocení stanoveného výzkumného problému. Jednotlivě rozepsané závěry vybraných „osobnostních kompetencí“ studentů jsou v závěru zhodnoceny jako odpovědi na hlavní výzkumné otázky a samozřejmě na výzkumný problém.

Doufám, že tímto výčtem a pohledem na zkoumanou tematiku poskytnu kvalitní a obohacující materiál, který bude možno použít pro další práci jiných výzkumníků v oblasti zážitkových kurzů.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## KOMPETENCE

Ve Slovníku cizích slov je kompetence definována jako pravomoc nebo rozsah pravomoci a také jako způsobilost. Tato definice v podstatě vyjadřuje oba významy slova a doplňuje ji význam slova kompetentní, které je definováno jako povoláný, oprávněný a způsobilý. (Klimeš, 1998. s.382)

Macmillanův anglický výkladový slovník definuje kompetenci (competence) jako schopnost vykonat něco uspokojivě nebo efektivně. Na dalším místě se uvádí i význam úředního oprávnění. (Bloomsbury, 2002, s.280)

Slovo kompetence v míře, v jaké je používáno dnes nebylo před pár lety tolik aplikováno ani diskutováno. Dnes se dá říci, že prostupuje téměř všemi profesemi i jejím vzděláním (tedy ve formě „kompetencí“). Rozměr tohoto slova chápu jako formu svobody a možnosti „roztáhnutí křídel“. Má však v sobě dle mého názoru i jistá úskalí. Jedno z nich je právě ona široká svoboda témat a definicí kompetencí, velká svoboda má často velmi blízko k chaosu či anarchii. Není se co divit, že z počátku tomuto slovu nemohlo spoustu lidí přijít na jméno. Tedy nutnou potřebou každého, kdo chce rozvíjet své kompetence či je rozvíjet u ostatních, je kvalitní metoda cílování a stanovování rozvojových plánů. Není nutné v tom hledat složitost, ale ve chvíli kdy toto není alespoň základně stanovené, často se můžeme právě utopit v chaosu či beznaději. Tento stav mi mírně připomínal zavádění (či spíše stálý proces zavádění) RVP pro základní školy a pro víceletá gymnázia. Proto často i práce externího lektora pro školské organizace nebyla zcela jednoduchá a bylo nutné si velmi podrobně vyjasnit, jak má konečná zakázka vypadat pro obě strany. Níže se pokusím o velmi stručné shrnutí kompetencí a oblastí, kterých se osobnostní kurz pro Otrokovické gymnázium týkal.

### 1.1 Klíčové kompetence

Vymezení klíčových kompetencí je velmi mnohohrstevnaté a zasahuje do mnoha oblastí lidských činností. Asi nejvíce se dotýká rozvoje a vzdělávání. Podle (Belze a Siegrista, 2001) je úkolem školy zprostředkovávat vědomosti, dovednosti a schopnosti a vychovávat žáky. Vyučování je vždy spojeno s výchovou. Veškerá práce školy se uskutečňuje na základě hodnot a norem.

Aby bylo dosaženo cílů, zabývá se základní škola následujícími úkoly:

- podpora osobního rozvoje
- posilování uceleného vzdělání a výchovy
- zajištění základních školních výkonů, hodnocení a chování
- podpora sociálního učení
- profilování do oblastí učení zaměřených na povolání
- utváření charakteru času stráveného na škole, klimatu školy, školního života a tím školní kultury

Od roku 2007 se klíčové kompetence začínají velmi aktivně propojovat z předškolním, základním a středním vzděláváním. Nastupuje koncept rámcově vzdělávacího programu. Základní myšlenkou je princip celoživotního vzdělávání, vycházející z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě.

V době realizace osobnostního kurzu bylo funkčně přijato RVP pro základní vzdělávání a víceleté gymnázia (zejména nižší ročníky), kurz tedy vychází z RVP ZV. Dnes již nastupují RVP G pro gymnázia (vyšší ročníky), které v podstatě kopírují vybrané kompetence pro nižší vzdělání, jen kladou apel na větší hloubku kompetencí vzhledem k věku studenta. Do tvorby osobnostních kurzů se nám ještě začal míchat rozměr evropských strukturálních fondů a projektu jež škola podala a úspěšně obhájila. Tím se ještě více zužuje pole působnosti pro stanovení cílu pro skupinu či jednotlivce. Celek je pak přizpůsoben ŠVP tvorbě školních vzdělávacích programů, což je právě ona svoboda skloubená s nejistotou. Škola si dle svých předností, zájmů, cílů profiluje v rámci RVP a příp. grantů ESF svůj vlastní školní vzdělávací program, ve kterém může být zahrnuto obrovské množství prvků rozvíjející klíčové kompetence včetně osobnostních kurzů.

#### Vymezení klíčových kompetencí podle VÚP v Praze:

*Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.*

*Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.*

*V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány:*

- 1. kompetence k učení;*
- 2. kompetence k řešení problémů;*
- 3. kompetence komunikativní;*
- 4. kompetence sociální a personální;*
- 5. kompetence občanské;*
- 6. kompetence pracovní.*

(VÚP, 2005, s.14)

Výše uvedené vymezení lze nalézt v kurikulu RVP pro základní školy, v knize Klíčové kompetence od Belze a Siegrista lze najít strukturu klíčových kompetencí trochu odlišnou, leč lze v ní vyzorovat úzkou provázanost.

„Klíčové kompetence zahrnují celé spektrum kompetencí přesahujících hranice jednotlivých odborností. Jsou výrazem schopnosti člověka chovat se přiměřeně situaci, v souladu sám se sebou, tedy jednat kompetentně. Potenciálem k disponování kompetencemi je individuální kompetence k jednání. Ta se vyvíjí ze spolupůsobení :

**sociální kompetence** (schopnost týmové práce, kooperativnost, schopnost čelit konfliktním situacím, komunikativnost)

**kompetence ve vztahu k vlastní osobě** (zacházení se sebou samým, být svým vlastním manažerem, schopnost reflexe vůči sobě samému, vědomé rozvíjení vlastních hodnot a lidského obrazu, schopnost posuzovat sám sebe a dále se rozvíjet)

**kompetence v oblasti metod** (plánovitě se zaměřením na cíl uplatňovat odborné znalosti, vypracovávat tvořivé řešení, strukturovat a klasifikovat nové informace, dávat věci do kontextu, poznávat souvislosti, kriticky přezkoumávat v zájmu dosažení inovací, zvažovat šance a rizika)



Kompetence sestávají z různých schopností a z jejich vzájemného ovlivňování. Získávají se reflexivně. Reflexe je rozhodujícím momentem při získávání klíčových kompetencí. Reflexe se vlastně může plně uskutečňovat pouze při společné činnosti s dalšími lidmi. Proto je učení ve skupinách také základním předpokladem pro osvojení klíčových kompetencí.“

(Belz, Siegrist, 2001, s-166-168)

Velmi důležitý prvek zde vidím v reflexivitě a ve vymezení klíčového momentu reflexe. To je neodmyslitelnou součástí osobnostního kurzu a je vlastně také ústřední metodou k dosažení cílů výzkumu i kurzu. Jak bylo výše uvedeno osobnostní kurzu nemůže být bez lidí, i přes zaměření na diagnostiku vybraných kompetencí u jedinců, nemůže být dosaženo výsledků bez interakce mezi jednotlivci a skupinové dynamiky. Klíčové kompetence tedy vytváří určitý obecný rámec pro tvorbu cílů osobnostního kurzu. Jsou vlastně stavebními kameny pro rozpracování dílčích kompetencí až po konkrétní vybrané kompetence, které jsme měly za úkol rozvíjet na osobnostním kurzu.

## 1.2 Průřezová témata

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.

Všechna průřezová témata mají jednotné zpracování. Obsahují Charakteristiku průřezového tématu, v níž je zdůrazněn význam a postavení průřezového tématu v základním vzdělávání. Dále je vyjádřen vztah ke vzdělávacím oblastem a přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka jak v oblasti vědomostí, dovedností a schopností, tak v oblasti postojů a hodnot.

Jsou vymezena tato průřezová témata:

- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova demokratického občana
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

- Multikulturní výchova
- Environmentální výchova
- Mediální výchova

(VÚP, 2005, s.14)

Vzhledem k povaze kurzu a stanoveným cílům školy, se zaměřím pouze na Osobnostní a sociální výchovu. Ta nejlépe kopírovala požadované kompetence, které jsme měli rozvíjet osobnostním kurzem. Dalšími průřezovými tématy, které byly zahrnuty na požadavek školy v osobnostním kurzu, byly Multikulturní výchova a Enviromentální výchova. Tyto průřezové témata se v kurzu objevily ve formě specifických experimentálních zásahů (her), ale plnily spíše funkcí sekundární. Při těchto aktivitách jsme se zaměřovali i přes svou náplň na vybrané osobnostní kompetence účastníků.

### 1.2.1 Osobnostní a sociální výchova

Osobnostní a sociální výchova (OSV) je od září 2007 povinným obsahem vzdělávání na všech základních školách a osmiletých gymnáziích v České republice. Zaměřuje se na rozvoj osobnosti, sociálních dovedností a morálních postojů žáků ve škole. Používá praktické prožitkové metody vyučování. Zabývá se rozvojem klíčových životních dovedností či životních kompetencí pro každý den. Specifikou Osobnostní a sociální výchovy je, že se učivem stává žák či skupina a běžné situace každodenního života. Jejím smyslem je pomáhat každému žákovi hledat vlastní cestu k životní spokojenosti, založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu.

Snahou OSV je rozvoj především těchto kompetencí:

#### **Osobnostní kompetence**

- rozvoj schopností poznávání
- sebepoznání a tvorba vyrovnaného sebepojetí
- seberegulace a organizace vlastního života
- psychohygiena
- kreativita

#### **Sociální kompetence**

- poznávání lidí
- mezilidské vztahy
- komunikace
- kooperace a kompetice (soutěžení)

### **Morální kompetence**

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

Přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka v oblasti vědomostí, dovedností a schopností 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 a 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, pomoci, hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů. Přispívá k uvědomování si mravních rozměrů různých způsobů lidského chování a napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů jednání.

(VÚP, 2005, s.90-93)

Tento rozměr osobnostně sociální výchovy je směřován spíše na školní výuku, tedy na určitý časový rámec (45 či 90 min). Pro některá témata OSV je však tento čas velmi krátký a nenabízí studentům ani pedagogům hlubší vhled do některých témat a mohlo by lehce sklouznout k plytkosti. Proto je snaha nabízet práci s OSV v delších časových celcích – školní projekty či právě osobnostní kurzy. Osobnostní kurz je prostor, kde se student dostává do přímé a nefalšované interakce s ostatními studenty a pedagogy. Pokud jsou aktivity a dramaturgická linka kurzu dobře nastaveny, jsou účastníci postaveni do situací, kdy musí jednat, zapojovat se, projevovat se. Tedy dochází k propojení teoretického rámce

OSV s praktickým rámcem OSV a při vhodné metodice zisku informací je možné získat daleko hlubší vhled o sobě samém stejně jako o svém okolí.

Průřezové téma OSV má i určité očekávané výstupy, rozděluje je na 55 schopností a dovedností uspořádaných do 11 tematických okruhů OSV. Jedná se o dlouhodobé cíle OSV, ze kterých si každá škola může vybírat své priority a zapracovat je do svého školního vzdělávacího programu. Při vymezování zakázky osobnostního kurzu si škola stanovila tyto čtyři kompetence – sebeúcta, komunikace, tolerance a pravidla. Tématická základna byla daleko širší a jak jsem uvedl výše, míchaly se nám tam ještě průřezová témata multikultura a enviromentální výchova. Náš primární záměr byl však na vybrané „osobnostní kompetence“. Spojení osobnostních kompetencí vychází od vedení školy, zjevně jako propojení klíčových kompetencí a osobnostně sociální výchovy. I přes vzájemné zpřesňování cílů mezi školou a realizující organizací (šéflektorem) je oblast tzv. „vybraných osobnostních kompetencí“ velmi široká. Je zřejmé že nejlepším řešením by bylo zaměřit se pouze na jednu vybranou kompetenci. Bohužel vliv hraje ŠVP, ESF a samozřejmě vize vedení školy a s tím bylo nutné pracovat. Níže se pokusím o přiřazení těchto kompetencí k očekávaným výstupům OSV, jedná se o krok spíše deduktivní, neboť škola toto vyjádření o propojení neuvedla. Je realizován zejména díky problematické kompetenci „pravidla“ a hledání odkud tento prvek vznikl a kde má pravděpodobně kořeny. Níže jsou uvedeny pouze vybrané výstupy, které se nejlépe hodily k „osobnostním kompetencím“.

Pokusím se přiřadit tyto vybrané kompetence k očekávaným výstupům: (Srb, 2007, s.23-24)

#### 1. Sebepoznání a sebepojetí (**sebeúcta**)

- Žák poznává svou osobnost (temperament, motivaci, schopnosti).
- Žák poznává svůj vztah ke druhým lidem.
- **Žák poznává a rozvíjí vztah k sobě samému (identitu, sebeúctu, sebe-důvěru, sebepřijetí).**

#### 2. Mezilidské vztahy (**pravidla**)

- **Žák formuluje a respektuje základní pravidla chování ve třídě a ve škole.**
- Žák projevuje chování podporující dobré mezilidské vztahy (žádá, děkuje, daruje, slaví ..).

- Žák prožívá se svými spolužáky situace blízkosti, důvěry a sdílení.
- Žák prožívá se svými spolužáky radost ze společného zvládnání náročných situací.
- Žák projevuje respekt k základním lidským právům svých spolužáků.
- Žák projevuje respekt ke spolužákům opačného pohlaví (chlapci x dívky).
- Žák s respektem komunikuje se spolužáky o svém postoji k lásce, něžnosti a sexualitě.

### 3. Komunikace (**komunikace**)

- **Žák rozlišuje projevy respektující a nerespektující komunikace.**
- Žák dodržuje pravidla efektivního rozhovoru.
- **Žák kultivovaně projevuje a prosazuje své názory, potřeby a práva (s porozuměním používá vybrané asertivní postupy).**
- **Žák kultivovaně projevuje, co se mu líbí a co se mu nelíbí na chování druhého člověka (poskytuje druhému zpětnou vazbu).**
- Žák odmítá manipulaci.
- Žák kultivovaně zvládá konflikty.
- Žák ovládá techniku řeči.
- Žák komunikuje věcně správně (stručně, jasně, zřetelně, popisným jazykem).
- Žák vědomě pracuje s neverbální komunikací.
- Žák poutavě prezentuje.
- Žák moderuje skupinovou diskusi.

### 4. Hodnoty, postoje, praktická etika (**tolerance**)

- **Žák reflektuje hodnoty (osobní žebříček hodnot, hodnoty druhých lidí).**
- Žák rozpoznává projevy a užitečnost etických jevů ve vlastním životě (odpovědnost, spravedlnost, odvaha ...).
- Žák pečuje o věci, rostliny, zvířata, lidi.
- Žák odmítá šikanu (rozpoznává projevy, pojmenovává je a brání jim).
- Žák odmítá závislosti (rozpoznává projevy, pojmenovává je a brání jim).
- Žák identifikuje, které reálné problémy si zasluhují jeho angažovanost. Tyto problémy řeší.

- Žák se zodpovědně rozhoduje a jedná v eticky náročných situacích všedního dne.

### 1.2.2 Zakázka školy

Za základní myšlenkou vzniku osobnostních kurzů stojí vedení školy (resp. ředitel) a několik osvědčených pedagogů. Další vymezení a zacílení se odvíjí od ŠVP a projektu ESF, v tomto odstavci se pokusím o přiblížení vize školy a velkého tématického záběru pro rozvoj svých studentů. Na webových stránkách Otrokovického Gymnázia lze najít pod anotací projektu toto:

„Názvem projektu který byl spolufinancován ESF a státním rozpočtem ČR je: **Tvorba a realizace vzdělávacího programu v oblasti osobnostní a sociální výchovy a výchovy demokratického občana s propojením do multikulturní a mediální výchovy**

Základním cílem projektu je rozvoj vzdělání žáků nižšího stupně víceletého gymnázia (Gymnázium Otrokovice je gymnáziem šestiletým) v oblastech, jimž dosud nebyla ve vzdělávání věnována dostatečná pozornost. Projekt v sobě skloubí řadu oblastí, které povedou k výchově tvůrčího člověka. Člověka, který si je sebekriticky vědom svých vlastních kvalit, je tolerantní, přístupný názorům druhých, orientuje se v problémech minulosti, umí analyzovat současnost, je angažovaný a aktivně vytváří podnětné klima ve své třídě i škole, později v zaměstnání nebo v práci pro region apod. Podstatná část projektu bude tedy tvořena vzděláváním směřujícím k osobnostnímu rozvoji jedince. Další část aktivit bude žáky seznamovat s demokratickými principy, s lidskými právy, jejich dodržováním apod. Praktické aktivity je povedou k větší zainteresovanosti do problému, k aktivnímu postoji, obhajování názorů; celý projekt bude propojen mediální výchovou.

Projekt bude zahájen osobnostním kurzem. Žáci se naučí pracovat sami se sebou, ale také se svými spolužáky, zjistí, jak ovládat své emoce, jak spolupracovat v kolektivu.

Získané poznatky a vývoj jedince v rámci projektu shrne a posoudí závěrečný osobnostní kurz. Osobnostní kurzy budou zajištěny dodavatelsky formou služby.“

Další činnosti vedoucí k naplnění cílů projektu:

- Vyjadřování názorů žáků v člancích, referátech, esejích, anketách a rozhovorech.
- Tvorba školního časopisu
- přednášky a besedy s odborníky

- audio, video projekce
- veřejná prezentace a konference
- výstava prací vzniklých při realizaci projektu
- návštěva Terezína, koncentračního tábora Osvětim, Rómského muzea v Brně

(Gymnázium Otrokovice, 2009)

Z výše uvedeného textu je patrné, že projekt nebyl málo ambiciózní dalo by se říci, že se až pohyboval až na hranici realizovatelnosti. Dovolím si o trochu spekulace a domněnky, že školy jsou dnes specifickým způsobem tlačeny vytvářet takto obsáhlá témata s velmi vysokými (až nereálnými) cíli. A to z důvodů, aby jim byl projekt či grant schválen a mohli tak rozvíjet svoji pedagogickou činnost a zvedat prestiž školy.

Vymezování cílů a hlavní zakázky osobnostního kurzu pak nebylo vůbec věcí jednoduchou. Vzájemnou spoluprací a kompromisem na obou stranách se podařilo vymezit výše uvedené „osobnostní kompetence“ jako hlavní cíle osobnostního kurzu. Vzniknul tak cyklus osobnostních kurzů, který měl dle mého názoru smysl a přesah.

## ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA

Osobnostní kurz byl propojením osobnostně sociální výchovy a metod zážitkové pedagogiky. Metody zážitkové pedagogiky jsem shledal prostředkem, který bude schopen nejefektivněji naplnit cíle, které jsem si stanovil. Proto celá tato kapitola je věnována zážitkové pedagogice, jejím vymezením až po metody, které jsem v osobnostním kurzu nejvíce aplikoval. Začátek je pak logicky věnován základnímu vymezení pojmů a principů zážitkové pedagogiky.

„Zážitková pedagogika je obor, který dosud není zcela akceptovaný odbornou komunitou. Hledá však své zdroje, specifika, souvislosti, systematické zařazení do souboru pedagogických disciplín, ale hlavně – bouřlivě se rozvíjí v praxi“ (Jirásek, 2005, s.203).

Rozdíl je patrný už v samotném vyjádření pojmů prožitku a zážitku:

V pojmu „prožitek“ současná odborná literatura „akcentuje více aktivitu než pasivitu prožívání a především jeho přítomnostní charakter. Pro okamžik přítomné aktivity (tělesné i myšlenkové) se tedy vyhrazuje slovo „prožitek“ (a proto pro praktické působení termín „výchova prožitkem“). Jestliže však tento prožitek uplyne do minulosti a my se k němu vrátíme (ve vzpomínce, v racionální analýze, apod.) můžeme tento modus označit jako „zážitek“ a teoretické postižení oboru jako „zážitkovou pedagogiku“. (Byť diference mezi „prožitkem“ a zážitkem“ není v obecné češtině vůbec pocíťována.) Cílem výchovy prožitkem je získání určité trvalejší podoby prožité události, jejíž výsledky můžeme uplatnit i v jiných situacích. Tuto formu pak můžeme nazývat „zkušeností“ (většina zkušenosti pochází ze sociálního sdílení a komunikace, z přejímání od druhých).“

Zážitková pedagogika je tedy „teoretické postižení a analýza takových výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozbořem a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života. Pro zážitkovou pedagogiku je pak prožitek vždy pouhým prostředkem - nikoli cílem.“ (Jirásek, 2004, s.5-14)

Pohled Kubaly (2006) v metodických materiálech pro Outward Bound - Česká cesta, s.r.o., říká:

„Prožívání je jako filmový pás, kde jsou jednotlivá okénka jako fotografie jednotlivých okamžiků. Na těchto fotografiích je zachyceno vše, co v daném okamžiku vnímám... a prožívám.... Do popředí vědomí vystupují vjemy a prožitky, na které zaměřuji pozornost,



ostatní se jako stíny plíží na pozadí a konzervují se v nevědomí. Zážitek je určitý výsek filmového pásu, který zachycuje nějakou událost a je uchopitelný po jeho ukončení – tedy v minulosti.... Zážitek spojuje vjemy a prožitky s pozorováním/popisem a myšlenkami. Každý zážitek je uschován a zabalen do malého semínka. Zkušenosti rostou a kvetou v zahradě zkušeností, kterou máme někde v hlavě. Každé semínko zážitku sem do zahrady spadne. Pak může buď zapadnout a zahynout, nebo zapadnout a ustrnout ve stádiu semínka, nebo jej můžeme očistit od všeho zbytečného, najít pro něj vhodné místo mezi rostlinami, přidat mu sílu z ostatních rostlin zkušeností a nechat jej vyrůst v novou zkušenost, která je použitelná pro další jednání...“

Kubala (2006) dodává:

„Prožitek vnímáme, zážitek si pamatujeme, zkušenost používáme.“

„Výchova prožitkem (experience/adventure education): výchova dobrodružstvím; výchova uskutečňovaná prostřednictvím programů spojených s fyzicky náročnou činností a určitou mírou rizika; cílem je zvýšit připravenost a odolnost dítěte na každodenní životní stresy a traumatizující životní událost, prožívat je sám i skupinově; jde např. o každodenní situace, jako ztráta cesty, dokladů, klíčů, aj., strukturované hry, výpravy do obtížně přístupného terénu, trénink přežívání v přírodě, náročné vodácké akce, ale také např. simulovaná slepota, chování při živelných katastrofách; umožňuje rozvoj sebepojetí, sociálních vztahů a vztahů k životnímu prostředí; proto kromě fyzického výkonu zahrnují obvykle sebereflexi, reflexi sociální interakce a pozorování prostředí; stručně řečeno to, co dělal a dodnes dělá skauting.“ (Hartl, Hartlová, 2000, s.680)

Jaká je tedy propojenost zážitkové pedagogiky (výchovy prožitkem) s osobnostním kurzem? Jestliže se osobnostní kurz snaží o určitou kultivaci osobnosti a jeho složek lépe zvládat mezilidskou komunikaci, zvyšovat vlastní sebepojetí a spolupráci, pak zážitková pedagogika nabízí svou povahou nejlepší řešení v naplňování těchto cílů. Snaha je vždy reflektovat prožitek účastníka tak, aby se stal zážitkem, se kterým mohou dále pracovat jak lektoři a pedagogové, tak sami účastníci. Rozměr vlastní práce účastníka s reflektovaným prožitkem je pak tím nejdůležitějším cílem, protože práce znamená určitý posun (byť jen v rozměru uvědomění si). Snaha o zachycení této vlastní činnosti je pak v rámci maximální evaluace procesů.

Tj. snažit se řídit „**Experiential learning is learning through doing.**“ „Nejlépe si uchováme v paměti a posléze vybavujeme poznatky, které jsme získali na základě vlastní (emočně podbarvené) zkušenosti, autentického osobního zážitku. Převod poznatků a zkušeností z jednotlivých aktivit do běžné praxe je pak podporován pomocí zpětných rozborů - review (debriefing, reflexe) - moderovaných instruktory. V rozbořech účastníci analyzují dění v čase aktivity a následně zobecňují vzešlé zkušenosti tak, aby je mohli použít v další činnosti. Důraz je kladen spíše na proces než na úkol a jeho výsledek.“(Luckner, Nadler, 1997)

**Zážitková pedagogika působí na člověka v těchto oblastech** (Holec 1994, s.49):

1. Rozvoj intelektu (paměť, smyslové vnímání, pozornost, důvtip, logické myšlení, taktika, strategie, kombinační schopnosti)
2. Rozvoj tvořivosti (imaginace, představivost, fantazie, originální, netradiční postupy)
3. Rozvoj sociálních dovedností (komunikace, kooperace, týmová práce, rétorika, argumentace, diskuze, zodpovědnost, asertivita)
4. Rozvoj motoriky, pohybových dovedností (rychlost, síla, vytrvalost, obratnost)
5. Rozvoj vůle (trpělivost, sebeovládání, psychická vytrvalost, odvaha)
6. Sebepojetí (sebepoznání, sebezpřekonání, bourání psych. bariér, sebedůvěra, psych. síla, samostatnost)

V propojenosti působnosti oblastí zážitkové pedagogiky a vybraných osobnostních klíčových kompetencí, lze stanovit hlavní dvě oblasti, na které se osobnostní kurz prostřednictvím zážitkové pedagogiky zaměřil a to zejména oblast 3 a 6.

### **1.3 Základní princip zážitkového učení**

Níže se budu snažit popsat jeden ze základních prvků zážitkového učení-Kolbův cyklus učení. Ten popisuje jak zpracovat zážitek a jak si odnést co nejhodnotnější zkušenost. Pokud jsme schopni u účastníků zajistit, aby prošli všemi fázemi učení, bude naše činnost neefektivnější. Schéma, které zde budu popisovat vychází z obecné strategie lidského učení, jak jej pojmenoval americký psycholog David A. Kolb (1975, společně s Rogerem Fryem)

1. Proběhne akce, úkol, hra. Ta je sama o sobě zdrojem zážitků a inspirace, ale pro získání poznatků je potřeba je vědomě zpracovat. Např. spálím se o plamen ohně – prožiji bolest a úlek při doteku plamene.
2. Ohlédnutí. Situaci je nejprve potřeba zmapovat, uvědomit si podstatné momenty činnosti a z mozaiky zážitků jednotlivců si udělat komplexní obraz o tom, co se odehrálo. Teprve s tímto materiálem se můžeme pustit do efektivního hodnocení.
3. Zhodnocení. Aktivita je hodnocena – jsou vyvozeny závěry: „Co jsme dělali dobře a co špatně? Co je třeba změnit, aby podobná činnost proběhla lépe?“ Zážitky jsou převedeny na principy chování a skupinového fungování, aby je bylo možné použít v další akci.
4. Plán pro příště. Zahrnuje doporučení pro další činnost. Měl by být stručný, několikabodový a co nejkonkrétnější. Konkrétní věci spíše dokážeme dodržet.

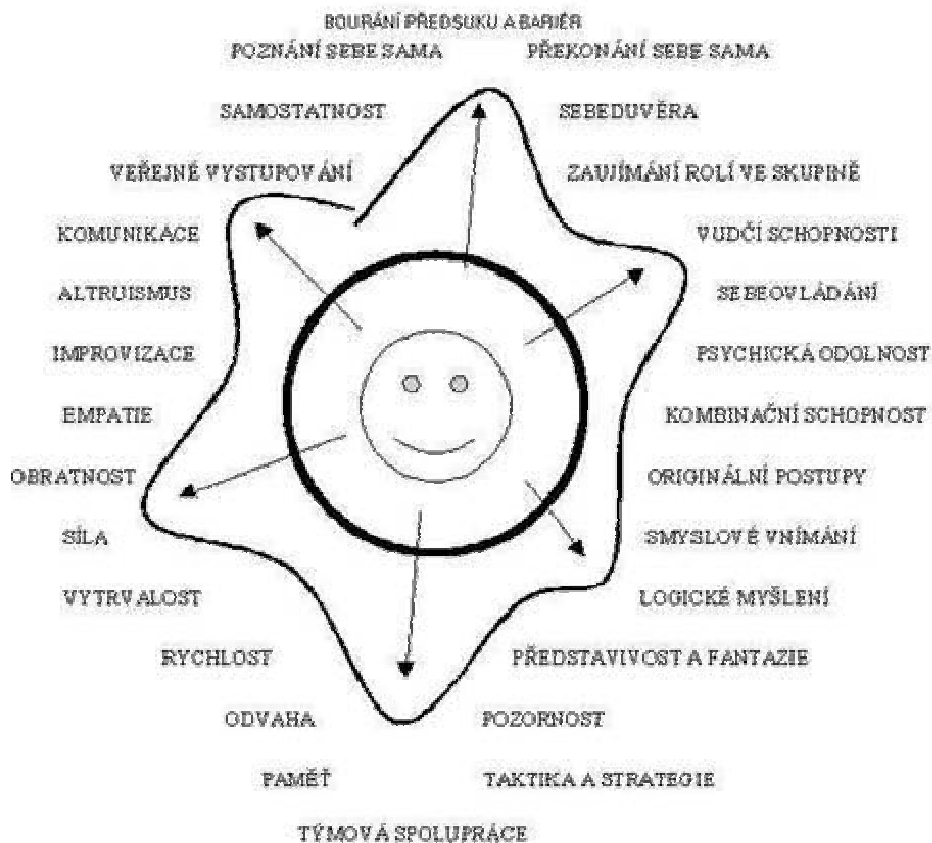


Obr. 1. Kolbův cyklus učení (Kolb, 1983)

## 1.4 Rozšiřování komfortní zóny

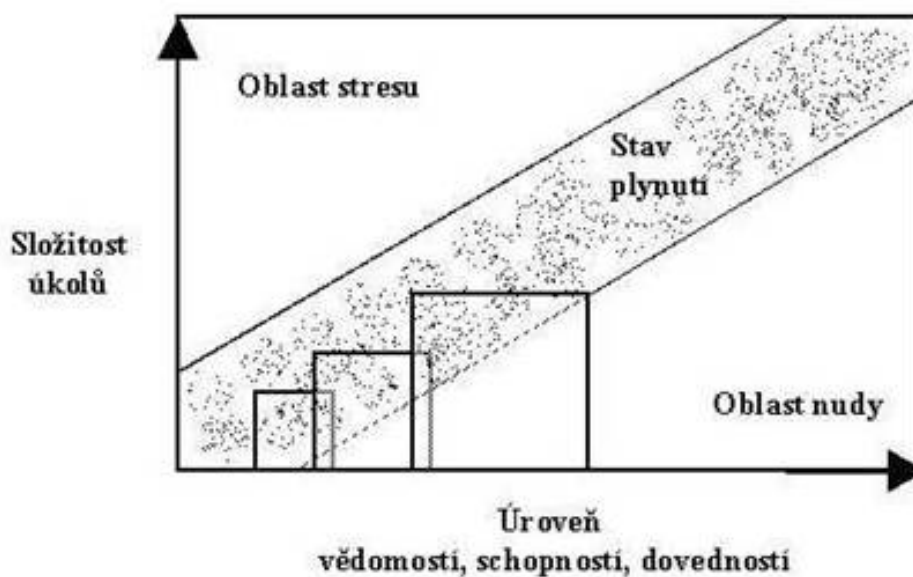
Abychom účastníka mohli pomocí metod zážitkové pedagogiky rozvíjet pozitivním směrem, musíme mu zajistit několik základních potřeb pro jeho bezpečný rozvoj. Jedná se o propojení hranic komfortu účastníka s bezpečnou mírou učení a dobrodružství, tento stav jde velmi dobře pozorovat na modelu stavu plynutí dle Czikszenmihalyi a modelu zón komfortu a nebezpečí. Dalším důležitým rozměrem, je nastavení bezpečného prostředí pro účastníka.

„Model zón komfortu a stresu předpokládá, že se během svého vývoje každý učí dovednostem, získává zkušenosti (pozitivní či negativní), vypěstovává si své modely chování i komunikace a buduje si svůj hodnotový žebříček. Také objevuje své cíle a smysl života a tím vším kolem sebe vytváří zónu komfortu, jinak řečeno zónu zkušenosti a bezpečnosti, to znamená že, vše co je v této zóně obsaženo, je člověkem „vstřebáno, zvnitřněno“ a při dalším setkání jej to nemůže překvapit a jedinec má již na danou situaci připraven model řešení. Pokud však z této zóny vykročí do oblasti nepoznaného, dostane se do oblasti, která se nazývá růstovou-rozvojovou. Přechod z jedné zóny do druhé je pro člověka „stimulující-rušivý-proaktivní“. Zóna se chová jako dynamický systém. Při vystavení klienta riziku se zóna rozpíná v oblastech, na které pedagog působí. Naopak pokud některou z rozvinutých schopností či dovedností dlouhodobě neužíváme, klesá získaný stav na původní hodnoty, popř. i níže.“ (Hanuš, in press).



Obr. 2. Model zóny komfortu a stresu (Hanuš, in press)

„Máme za to, že přechod spojený s výzvou subjektivního „rizika“ (sociálního, psychického či fyzického), které vyvolává pozitivně motivující eustres, se částečně překrývá ze stavem optimálního prožívání „flow“. Pojem „flow“ – plynutí, proudění vytvořil americký psycholog maďarského původu Mihaly Csikszentmihalyi (1996). Plynutí je stav, při němž dochází k dokonalému zapojení emocí do služeb určité aktivity nebo učení. Emoce v tomto stavu nejsou jen obsaženy a ventilovány, ale jsou současně konstruktivní, plné energie a úzce spojené s činností. Stav plynutí vzniká jedině tehdy, když určitá aktivita plně zaměstnává všechny schopnosti člověka. Pokud je činnost příliš jednoduchá, nudíme se. Je-li naopak náročná, vzbuzuje v nás spíše úzkost. Stav proudění vzniká někde v oblasti mezi nudou a úzkostí.“ (Masilka, 2003)



Obr. 3. Stav plynutí (Másilka, 2003 upraveno dle Csikszentmihalyi, 1996)

#### 1.4.1 Bezpečné prostředí

Bezpečné prostředí je podle mých dosavadních zkušeností při práci se skupinou jeden z nejdůležitějších prvků pro její efektivní fungování. Správně nastavené bezpečné prostředí dává prostor každému jedinci se bez obav z okolí projevit (projevit ve smyslu sám za sebe) a také je prostorem pro dosažení maximální efektivity učení.

„Dva všudypřítomní strašáci které si nosíme v hlavě:

Co si o mně myslí jiní lidé ?

Co o mně pak řeknou ostatní ?

Každý z nás máme v sobě hluboce zakódovanou potřebu bezpečí a lásky a tyto potřeby uspokojujeme hlavně prostřednictvím vztahů k blízkým lidem. většině z nás se, ale tuto potřebu podařilo přetvořit v neuvěřitelně silnou hrozbu: máme zbytečně velký strach z odmítnutí. Bojíme se že nás odmítne náš partner, kamarádi, naše děti, rodiče, prostě oni.

Je to tak silná obava, že se neustále snažíme číst signály okolí, abychom zjistili, co od nás ostatní očekávají, abychom se mohli podle toho chovat. Je to strach z izolace. Z toho, že bychom zůstali sami. Z čeho máme strach? Je to jednoduché z „nich“ tedy tlupy – skupiny.“

„V čem spočívá? Předpokládá, že náš mozek má tři části: dvě starší a jednu mladší. Ty starší sloužily našemu přirozenému vývoji a chránily nás svou neustálou bdělostí od všech

myslitelných i nemyslitelných nebezpečí přírody. Bylo tomu tak po dlouhé stovky miliónů let. Jde jednak o mozkový kmen, který řeší akutní nebezpečí a silné ohrožení často tak rychle, že si to ani neuvědomujeme. Zareagujeme podvědomě, instinktivně, vyřešíme nebezpečnou situaci, ale je obtížné si vybavit jak - obvykle říkáme, že máme okno. Pak je tu druhá část - limbický systém - ten reguluje příjem potravy, pití, spánek, teplotu těla, hladinu cukru v krvi, tep srdce, hormony, sex a emoce. A nakonec třetí, mozková kůra - nejmladší část, náš benjamínek, který je domovem tzv. akademického učení. Lidem je dovoleno být v nejmladší části mozku jen tehdy, pokud se cítí být v bezpečí. Jinými slovy, pokud jim to mozkový kmen a limbický systém dovolí. Ty jsou neustále v bdělém stavu a reagují na všechna skutečná či domnělá nebezpečí. Jakmile ony starší části mozku vyhlásí stav pohotovosti, uzavřou se obrazně řečeno všechny kohouty a cesty do části nejmladší. Nemůžeme se učit, když jsme ohroženi na životě. Když na nás někdo útočí, když máme hlad, když máme nevyrovnanou hladinu cukru, když se nám chce čůrat, jsme nevyspalí, je nám zima, nebo nám někdo před očima šermuje nůžkami.

Náš varovný a hlídací systém reaguje nejen na skutečná, ale také na domnělá ohrožení. Jinými slovy, nereaguje pouze na to, co nás skutečně ohrožuje, ale také na to, co si myslíme, že nás ohrožuje.

Z toho ale plyne důležitý závěr: první podmínkou pro naše základní fungování, pro jakoukoli smysluplnou činnost, je právě vytvoření neohrožujícího prostředí. Jednoduše řečeno - člověk by v první řadě neměl mít důvod se bát.“ (Herman, 2008, s.233 - 227).

Je to tedy prosté. Abychom mohli naše účastníky rozvíjet, musíme se snažit vytvořit pro ně co nejbezpečnější prostředí skupiny. Tak, aby se v něm cítili bezpečně, aby zde nepanoval strach z neúspěchu, selhání, ztrapnění či posměchu. Aby se účastníci necítili hloupě, nepatřičně, nervózně, nazlobeně na okolní svět. Samozřejmě, že absolutní bezpečné prostředí je ideální stav, který může těžko nastat, ale je důležité uvědomění si této situace a maximální snahy k dosažení ideálu. To nám zajistí úspěch našeho snažení. Jedním z prvků, který nám v tom může pomoci, jsou pravidla.

#### **1.4.1.1 Pravidla**

Pro nastavení bezpečného prostředí, tedy prostředí tvůrčího, je potřeba vnést pravidla. Nejedná se o pravidla, která jsou striktně nařízená a pouze přečtená osobou, jenž je vymyslela. Jde o pravidla, která jsou vytvářena společně s celou skupinou. Je to jeden ze základních

prvků nastavení bezpečného a tvůrčího prostředí. Společně prodiskutovaná a dohodnutá pravidla jsou daleko lépe přijímána a respektována než pravidla nařízená, jsou pro účastníky důležitým ohraničením mantinelů kam až je možno zajít. Tím nedochází ke zbytečné ztrátě času a energie vyjasňováním si hranic.

Příklady pravidel

- Každý z nás má právo na svůj názor a má právo jej říct
- Každý má právo se mýlit a nebyť za to vysmíván
- Když jeden mluví, ostatní naslouchají
- Pokud je mi některá aktivita nepříjemná mám právo se jí neúčastnit
- Dodržování stanovených časů platí pro všechny
- Co se řekne uvnitř skupiny také v ní zůstane

Pokud kdekoliv a s kýmkoliv nastavujeme pravidla, pak je nutné se podle nich choval i my sami - lektoři. Důležitým prvkem symetrického vztahu (lektor – účastník) je, abychom byli pro náš protějšek co možná nejvíce čitelní a spolehliví ve smyslu: říkám, co si myslím a dělám to, co říkám. Je dobré používat pochvalu za používání pravidel (... děkuji vám že jste použil stanovené pravidlo)

#### 1.4.2 Vnitřní motivace

Dalším z prvků pro efektivní rozvoj účastníka kurzu je jeho určitá motivace. Tuto motivaci bychom mohli rozdělit na dvě kategorie a to vnější motivace (stimulace) a vnitřní motivace. Pomocí vnější motivace (stimulace) se snažíme účastníka vtáhnout do jednotlivých aktivit (experimentálních zásahů), ve skutečnosti musí vždy dojít k účastníkově zvnitřnění motivace (tedy se stává motivací vnitřní). Vnější motivace (stimulace) je tedy impulsem „spouštěčem“ vnitřní motivace. Správně motivovaný účastník je pak připravený na maximální rozvoj svých dovedností, znalostí, neboť je připraven proaktivně k dané výzvě přistoupit. Dle Konvalinkové jsou (Konvalinková, 1995) základní podmínky pro vnitřní motivaci účastníků k učení tyto:

- Nepřítomnost ohrožení („důvěryhodné“, bezpečné prostředí, např. stmelená skupina)



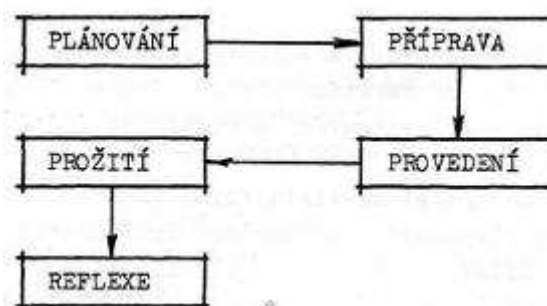
- Smysluplný obsah (aby účastníci věděli, proč to a to dělají, k čemu to bude ve skutečném životě)
- Svobodná volba (rozmanitost, orientace na potřeby účastníků)
- Spolupráce (kooperace)
- Přiměřený čas (dostatek času)
- Obohacené, podnětné prostředí (pomůcky, experimenty, činnostní učení, zapojování smyslů)
- Okamžitá zpětná vazba
- Dokonalé zvládnutí hodnocení

### 1.5 Sled procesů osobnostního kurzu

„Aby bylo možné dosáhnout cílů a realizovat zážitkové aktivity, je nutné dodržet určitý specifický chronologický sled zážitkově pedagogického zásahu:

- fáze přípravná
- uskutečnění akce
- hodnocení zásahu

Ve všech uvedených fázích se uvažuje o hlediscích, které se vztahují na činnost "odborných sil", vedoucích, organizátorů, dramaturgů, hlavně při práci s mladými lidmi. Předně je důsledně nutné důrazně upozornit na skutečnost, že spolupráce odborníků v týmu je přinejmenším právě tak relevantní jako dobrá "opatrovací" práce mladých. Taktéž představuje ústřední předpoklad a záruku úspěšné výchovné práce. Grafické vyobrazení časového sledu viz obr.4. (Vážanský in Jaroš, 2007, s.32)



Obr. 4. Časový sled zážitkově ped. aktivity (Vážanský, 1994)

Základem pro pedagogické práce v prožitkovém či činnostním učení (experiential learning) je učební proces C-M-I-A-R-E, který vychází z výše uvedeného Kolbova cyklu. Při dodržení jednotlivých prvků tohoto procesu se dosahuje největší efektivity a zároveň je jednoduchou pomůckou, aby nedošlo k vynechání některé důležité části. Tento model vychází ze studijních textů od J.P.P.Švece předmětu outdoorové aktivity jako jedna z metod zážitkové pedagogiky.

**Cíl (téma)** - Zjistit zda došlo vlivem osobnostního kurzu, u účastníka k pozitivnímu nárůstu vybraných osobnostních kompetencí. (Rozvoj vybraných kompetencí studentů pomocí metod zážitkové pedagogiky.)

**Metody** – Jednotlivé experimentální zásahy (metody pomoci nichž lze dosáhnout cílů)

**Instrukce** – uvedení experimentálního zásahu do „života“, motivace, výklad pravidel, zaměření na cíle, prostor pro dotazy.

**Akce (aktivita)** – v této fázi proběhne samotná aktivita (experimentální zásah), lektor je přítomen a vše pozoruje a zaznamenává (následné použití v rozboru).

**Reflexe** – v reflexi dochází ke zpřítomnění zkušeností účastníků z exp. Zásahu a promyšlení jak tato zkušenost může ovlivnit naši praxi. Reflexe tak zajistí učební přínos.

**Evaluace** – napomáhá k posuzování efektivity našeho dosahování cílů, je nutné mít zvolené vhodné metody měření. (v našem případě – sebesposuzovací dotazník osobnostních kompetencí, pozorování, rozhovor)

## 1.6 Sociální skupina

Po celou dobu osobnostního kurzu pracujeme s malou sociální skupinou, která je reprezentována školní třídou. V takové třídě dochází k pravidelnému vzájemnému kontaktu všech se všemi, ať už formou verbální či neverbální. Jednoduchým příkladem je komunikace (zde platí pravidlo, že i když si myslím že nekomunikuji stejně komunikuji). Schulz říká že v malé soc. skupině lze pozorovat tři prvky- nutnost členství, nutnost určité kontroly a potřebu vzájemné blízkosti. Samozřejmě, že se velikost soc. skupiny může měnit v tomto případě pracujeme se skupinou do 30 členů. Skupina třídy je velmi specifická a již po prvním kontaktu jsme schopni získat velké množství informací. Můžeme pozorovat – kdo se s

kým baví, jak si kdo sedá, jak se skupina rozděluje, jak spolupracuje, jak řeší konflikty, jednotlivé role a pozice ve skupině. Z těchto a dalších informací pak vycházíme při formování jednotlivých experimentálních zásahů, motivace, cílů. Souhrnně bych to nazval aktivní práce s účastnickou skupinou. Úskalí lektora je právě v nutnosti neustále sledovat vývoj skupiny a reagovat na ně.

### 1.6.1 Skupinová dynamika

„Termín skupinová dynamika pochází z psychoterapie. Jde však o koncept s obecnou platností a obzvláště na zážitkových akcích je užitečný. Podobně jako vývoj jednotlivce má své fáze, existují i fáze vývoje skupiny. Tomuto vývoji říkáme skupinová dynamika. Znalost jednotlivých fází lze využít při dramaturgii osobnostního kurzu. Napomáhá nám totiž rozhodnout se, kdy kterou aktivitu (experimentální zásah) zařadit. Je nutné zařazovat vhodné programové části vzhledem k fázi, ve které se skupina nachází. Rychlost, jakou skupina vývojovými fázemi prochází, se velmi liší. Záleží jak na skupině, tak na podmínkách, v jakých funguje. Za běžných okolností může posun z jedné fáze do druhé trvat velmi dlouho. Díky posunům do dalších fází si účastníci mohou vyzkoušet víc dovedností. Jakou mohou mít při zážitkovém kurzu jednotlivé fáze podobu lze vidět níže:

**Orientace** Dochází ke vzniku skupiny. Formují se vztahy, lidé se poznávají. Panuje nejistota. Skupina je tvořena jednotlivci, skupinové role zatím nejsou rozděleny. Jednotlivci hledají svoji roli ve skupině. Konflikty jsou umlčovány v zárodcích, panují uměle pěkné vztahy a trochu nucený humor. Vztah k instruktorům je kladný, instruktor je autorita, má pozitivní roli. V této fázi vytváříme vstřícnou atmosféru a usnadňujeme poznávání. Při osobnostním kurzu se sice skupina zná ze školního prostředí, ale prostředí a situace, které záměrně vytváříme k dosažení cílů, vytvářejí prostředí pro skupinu neznámé. V takovém prostředí se pak skupina často formuje zcela od začátku a podle výše uvedených prvků.

**Krize** Dochází k ventilaci nespokojenosti, ke konfliktům, ke střetům různých názorů. Skupinové role jsou jedním z hlavních témat skupiny. Dochází k přijímání a opouštění rolí. Skupina je rozdělena na malé podskupiny, vnitřní struktura je dynamická. Instruktor je vnímán negativně, dochází k proti-závislosti - závislosti na někom, proti komu se bouříme, ale jsme na něm závislí. V této fázi uvádíme hry zahrnující reflexi, při níž si skupina může vyříkat problémy. Podporujeme konstruktivní řešení konfliktů. Poskytujeme prostor pro

nedestruktivní ventilaci emocí (soutěživé hry). Uvádíme cvičení na rozvoj komunikačních dovedností.

**Stabilizace** Skupina se stabilizuje. Dochází k přijímání rolí, hlavní role jsou již vyjasněny. Utvrzuje se skupinová kultura. Spolupráce v rámci skupiny se zintenzivňuje. Podskupiny se rozpouštějí, vzniká jedna velká skupina bez jasného vnitřního dělení. Instruktor je vnímán jako partner, a ne už jako autorita, dochází ke vzájemné závislosti. Vhodné aktivity v této fázi jsou složité úkoly pro celou skupinu, které si vynucují zapojení všech členů a ve kterých se využijí různé role. Dál uvádíme hry, jež poskytují volnost, například malostrukturované hry a volně zadané tvořivé aktivity.

**Produktivní fáze** Skupina tvoří pevný celek se společným cílem. Role jednotlivců a skupinové procesy jsou jasné. Dochází k maximálnímu využití silných stránek jednotlivců. Komunikace je otevřená. Konflikty existují, nejsou však vnímány negativně, ale jako příležitost k rozvoji. Instruktor ustupuje do pozadí, stává se členem skupiny. Skupina přebírá odpovědnost sama za sebe, instruktor může být až přebytný. Skupině předkládáme velmi složité a náročné úkoly, ve kterých se může plně projevit. Využíváme nezvyklé prostředí, časový tlak, stres. Dál zařazujeme hry s velkou volností a s možností vlastní volby.“ (Pelánek, 2008, s.33-35)

Jednotlivé fáze ve skupině probíhají v různém časovém sledu a délce. Není podmínkou že se skupina dostane přes všechny fáze až k produktivní fázi, stejně jako je možné že některá fáze bude přeskočena či bude velmi krátká. Důležitým prvkem je opět schopnost skupinu pozorovat a pracovat s ní tak abychom dokázali v každé fázi využít její maximální potenciál a efektivně ho rozvinout.

## 1.7 Zpětná vazba

I když je popis zpětné vazby téměř v každé publikaci, mám potřebu zde uvést alespoň základní prvky ZV, které jsme aplikovali na osobnostním kurzu. ZV je i nedílnou součástí metody smíšeného výzkumu a velkým zdrojem dat. Aby byla ZV účinná je důležité snažit se dodržet základní prvky neohrožujícího prostředí a pravidel, které jsem zmiňoval výše. Popis základních prvků ZV vychází ze vzdělávacích materiálů Outward Bound – Česká Cesta s.r.o.

- **Na vyžádání** Zpětná vazba je nejúčinnější, pokud o ni dotyčný člověk sám stojí a vyžaduje ji.
- **Správný čas a místo** Poskytování zpětné vazby vyžaduje alespoň základní soukromí a přiměřeně času.
- **Popis skutečnosti, ne hodnocení** Popisujte to, co člověk řekl nebo udělal, ale nehodnoťte, zda je to správné či špatné.
- **Konkrétně, ne obecně** Popisujte, co jste skutečně viděli v konkrétní situaci, nesnažte se zobecňovat své poznatky.
- **Úplnost, poctivost** Zahrnujte veškeré své reakce na chování druhého, včetně toho, jak jste se v danou chvíli cítili.
- **Vyrovnanost** Nesoustřeďte se ve svém popisu pouze na to, co způsobilo obtíže. V každém jednání jsou obvykle přítomny pozitivní i negativní aspekty.
- **Aktivně naslouchat** Je třeba pozorně vnímat a pamatovat si (tedy i písemně zaznamenávat) přijímané informace.
- **Ubezpečit se, že správně rozumím** Užitím otevřených otázek je dobré přezkoumat informace, které nejsou dostatečně zřetelné nebo jednoznačné. Je možné se ptát na další příklady podobného jednání.
- **Neobhajovat se** Snadno k němu sklouzne ten, kdo přijímá ZV, ale není užitečné, aby došlo k vysvětlování, proč určitou věc udělal/a právě takovým způsobem.
- **Nechat si právo vyhodnocení** Je důležité dát dostatek času k promyšlení informací a kritickému zhodnocení, zda je pro toho kdo přijímá ZV důležité měnit některé rysy svého chování.
- **Poděkovat** Upřímně a správně podaná zpětná vazba je užitečným a cenným darem, za který je správné poděkovat, i když v něm třeba převládala negativa.

## 1.8 Skladba programu akce

Jedná se o tvůrčí činnost, která je zaměřena nejen na samotnou výstavbu programu, ale zaměřuje se i na další prvky jako je například atmosféra (atmosférotvorné prvky kurzu). Jedná se o určitý celkový pohled na kurz jako šlapací stroj, který je složen z mnoha částí a

má nejen dobře fungovat, ale i lahodit oku a mysli účastníka. V instruktorské čítance – Prázdniny se šlehačkou se můžeme dočíst o trojím umění dramaturgickém:

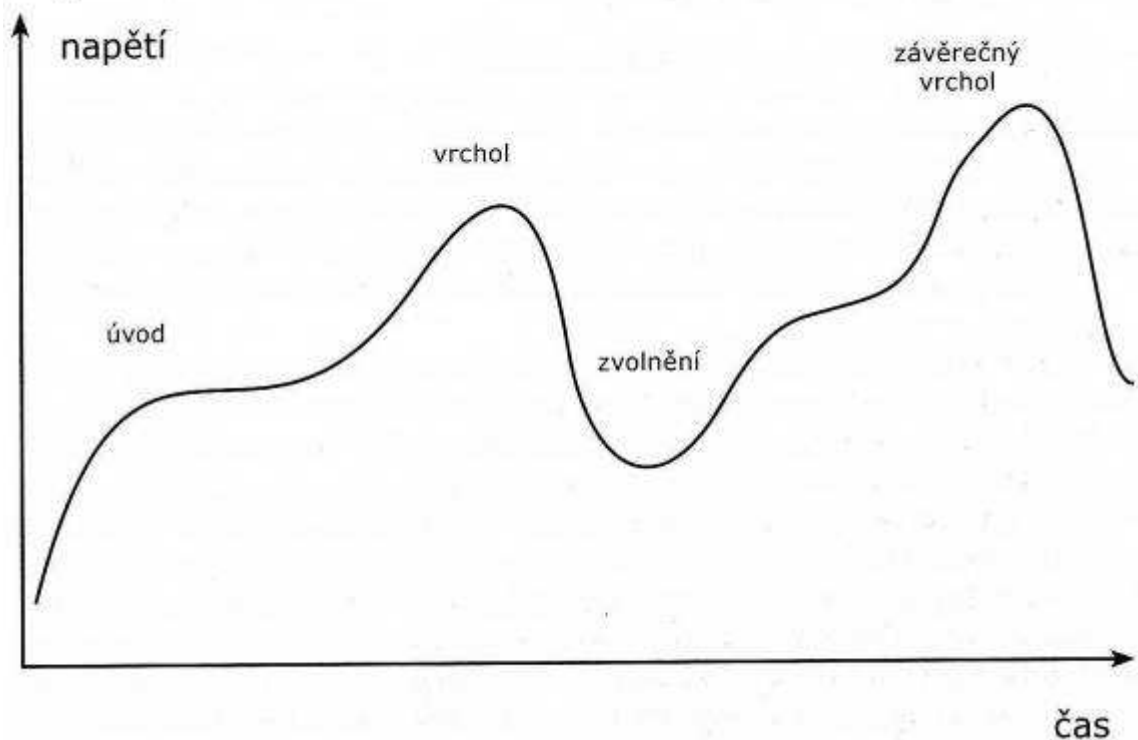
1. „Umění namíchat z rozmanitých programových zdrojů takový nápoj, který bude chutnat všem, takovou směs, aby ne jedné straně respektovala předem stanovené cíle akce a na straně druhé vyhovovala mentalitě i zájmům jejích účastníků.
2. Umění vybrat z každého programového zdroje aktivity nejvhodnější a nejúčinnější pro danou akci a pro přítomný konkrétní kolektiv.
3. Umění předložit vybrané programy v pravý čas, tj. ve správnou hodinu, ve správný den, také však ve správné, promyšlené a nikoli náhodné kombinaci.“ (Hora, 1984, s.71)

Nutností umění dramaturgického je přistupovat ke každé zakázce, každému cíli maximálně tvořivě tak, aby nedošlo ke zkosnatění a přílišné sebejistotě.

„Dramaturgii můžeme zjednodušeně znázornit pomocí křivky akce (viz obr.5.). Tato křivka znázorňuje celkovou atmosféru ve skupině. Akce by měla postupně gradovat, tj. křivka akce by měla být rostoucí. Protože dlouhodobá gradace není udržitelná, zařazujeme u delších akcí záměrně vrchol zhruba v půlce akce, po kterém následuje zvolnění. Závěr akce by však měl opět stoupat do dalšího vrcholu.

Kromě gradace by akce měla mít též rytmus. Nehrneme na účastníky plynulý tok her, při kterém nemají ani chvíli čas se zastavit a zamyslet. Záměrně zařazujeme pauzy, jež dají vyniknout ostatním aktivitám. Pracujeme s nejistotou, ale současně udržujeme pravidelnost a řád.

Při tvorbě programu stále myslíme na cíle akce. V první řadě se zabýváme aktivitami, které směřují k naplnění vytyčených cílů. Doplněním dalšího programu se zabýváme teprve tehdy, když máme ujasněnou kostru. I u výplňových her kontrolujeme, zda jsou v souladu s cíli akce. Program musí být pestrý. Je nutné střídat pohyb a myšlení, napětí a uvolnění, vážnost a recesi, logické myšlení a uměleckou tvorbu. Pestrý a zároveň vyvážený program je nejen zajímavější, ale také lépe naplní většinu cílů zážitkových akcí. Pestrý program také umožní, aby si každý přišel na své, aby měl možnost se něco nového naučit, ale také v něm vyniknout.“

**Diagram 7:** Křivka akce*Obr. 5. Křivka akce (Pelánek, 2008, s.71)***„Červená nit“:**

Jedná se o pojem, který v instruktorské terminologii znamená propojení jednotlivých aktivit do jednoho celku (příběhu). Takovým prvkem „červené nitě“ jsou atmosférotvorné prvky, které zajišťují svým způsobem originalitu a specifický ráz celého kurzu. Jsou velmi silným prvkem motivace, kdy při správném nastavení jsou efektivním nástrojem k dosahování cílů. Dalším rozměrem jsou aktivity (klidně i velmi drobné), které se opakují v celém pobytu a jsou opěrnými prvky pro soulad skupiny.

Příklad atmosférotvorných prvků:

- Večerní rituál
- Vzkazovník (možnost sdělovat si zv kdykoliv během kurzu specifickým nástrojem)
- Design kurzu
- Úvodní motivační hodina
- Jídlo a specifické rituály před ním
- Večerní seance (velká reflexe dne)

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**



## PEDAGOGICKÝ VÝZKUM

Výzkum je mnoha autory chápán a vymezován různě. Např. P.Gavora (GAVORA 2000) definuje výzkum jako „systematický způsob řešení problémů, kterým se rozšiřují hranice vědomostí lidstva. Výzkumem se potvrzují či vyvracejí dosavadní poznatky, nebo se získávají nové poznatky.“ (in Chráška, 2003, s.7)

### 1.1 Výzkumný problém

K definici výzkumného problému je cesta často obtížná a klikatá, ani zde to nebylo výjimkou. Jako první jsem si stanovil obecné téma: **Rozvoj vybraných kompetencí studentů pomocí metod zážitkové pedagogiky.**

Téma, které jsem si určil, je poměrně široké a tak jsem šel bodově po obsahu jednotlivých částí tématu a začal zpřesňovat. Rozvoj ? Pomocí čeho ? Osobnostního kurzu. Jeho smyslem pak určité zlepšení stavu „kompetencí studentů“, úžeji zaměřeno na vybrané osobnostní kompetence studentů. Metody zážitkové pedagogiky pak není nutné implicitně vkládat do problému, ale jsou stavebním prvkem naplnění cílů. V konečném výsledku jsem tedy dospěl k formulaci výzkumného problému: **Jaký vliv má osobnostní kurz na vybrané osobnostní kompetence studentů víceletého gymnázia.**

#### 1.1.1 Definování hlavních pojmů užitých ve formulaci výzkumného problému

Vliv: určité působení verbální či neverbální osobou, skupinou, prostředím či metodou na jedince a skupinu.

Osobnostní kurz: 4 denní pobyt v mimoškolním zařízení, cílem kurzu je pomocí metod zážitkové pedagogiky vzdělávat a spoluutvářet osobnost žáka a třídy. Hlavní záměr je na vybrané osobnostní kompetence (sebeúcta, komunikace, tolerance, pravidla). Struktura a cíle kurzu jsou vytvářeny podle specifických potřeb skupiny a jednotlivců. Velký důraz je kladen na zážitek, learning by doing, aktuální problémy skupiny, rozvoj, bezpečné prostředí a humor.

Vybrané osobnostní kompetence – jsou školou stanovené kompetence sebeúcta, komunikace, tolerance a pravidla. U kterých se zjišťoval pokles, neutralita či nárůst mezi prvním a druhým osobnostním kurzem.

*Studenti víceletého gymnázia* – vybraná třída u které byli realizovány 2 osobnostní kurzy.

## 1.2 Cíle a otázky výzkumu

Po definici výzkumného problému, jsem si začal klást cíle, kterých bych chtěl realizací kurzu dosáhnout a to, že:

- U účastníka dojde k posílení vybraných osobnostních kompetencí (sebeúcta, komunikace, tolerance a pravidla)
- Učitelé se aktivně zapojí do programu a budou spoluutvářet tým s třídou.
- Studenti se aktivně zapojí do programu, což povede k posílení spolupráce a klimatu třídy.
- Gymnázium získá kvalitní informace o vybraných soc.kompetencích a spolupráci třídy.
- Studenti i učitelé zažijí kvalitní a originální program osobnostního kurzu.

Z nich a společně s nimi jsem si začal klást základní otázky :

- Dojde u účastníka ke zlepšení vybraných osobnostních kompetencí?
- Získá Víceleté gymnázium kvalitní vyhodnocení studentů pro další činnost na jejich vybraných osobnostních kompetencích.?
- Dojde u studentů k posílení spolupráce a soudržnosti skupiny.?
- Budou osobnostní kurzy pro studenty přínosné?
- Bude program osobnostního kurzu originální a kvalitní?

Samozřejmě cílů i otázek by šlo stanovit více, ale po té nastává problém zda je možné odpovědět a zda je možné je splnit. O to více se mi práce s kvalitativním výzkumem líbí, asociuje totiž jakousi „alchymii“ přísad. Jako hlavní jsem si nakonec stanovil tyto tři cíle :

- **Zjistit zda došlo vlivem osobnostního kurzu u účastníka k pozitivnímu nárůstu vybraných osobnostních kompetencí.**
- **Vypracovat a předat víceletému gymnázium kvalitní informace o studentech třídy, pro následný rozvoj osobnostních kompetencí studenta i klimatu třídy .**

- **Studenti i učitelé zažijí kvalitní program na posílení soudržnosti, který by jim školní výuka nemohla poskytnout.**

### 1.3 Druh výzkumu

Cílem je zjistit zda má osobnostní kurz pozitivní vliv na nárůst vybraných osobnostních kompetencí. Chci porovnávat stav těchto osobnostních kompetencí, na konci prvního kurzu se stavem těchto kompetencí po druhém kurzu, časové rozmezí mezi prvním a druhým osobnostním kurzem je 12 měsíců. Tento vliv chci zjišťovat pomocí specifických technik zážitkové pedagogiky, kdy jsou studenti přiváděny do různých „simulací“ ve, kterých mají dosáhnout specifického cíle. Proces tohoto dosažení cíle probíhá buď prostřednictvím vlastních dovedností, znalostí nebo vzájemnou kooperací studentů mezi sebou. Největší přínos je pak formou řízené reflexe a autoreflexe. Tuto „simulaci“ bychom mohli nazvat hrou - jakožto specifický a cílený zásah, na vybrané osobnostní kompetence a soudržnost, spolupráci třídy. Dalšími prostředky je pozorování, interakce, rozhovory, evaluace aktivit, tedy téměř vždy pomocí technik velmi obtížně měřitelných a tedy špatně použitelných při empirickém zkoumání. Jedinou odchylkou by mohlo být použití nestandardizovaného sebezposuzovacího dotazníku na vybrané osobnostní kompetence, ten je ovšem sestaven na specifické požadavky zkoumané skupiny. Tento dotazník vlastně je třetím bodem triangulační trojnožky, kdy s informacemi dotazníku je výhradně pracováno v součinnosti s čistě kvalitativními daty. Vlivem těchto skutečností tuto metodu přiřazuji spíše jako sebereflexi, kterou je možné převést do grafické podoby.

Vlivem výše uvedených skutečností by se dal výzkum stanovit jako **smíšený**.

#### 1.3.1 Typ (plán) kvalitativního výzkumu

Realizace osobnostního kurzu je určitý druh zásahu do přirozené reality žáků i školního vzdělávání, pomocí něhož pak zkoumáme jaký vliv má na pozitivní zlepšení vybraných osobnostních kompetencí. Záměrně zde zasahujeme do běžné reality žáka a sledujeme jeho odezvy na vytvořené problémy. Často pak vstupujeme do interakce s předmětem svého zkoumání (účastníkem) a tím získáváme další výzkumný materiál. Použil jsem tedy typ (plán) s názvem **kvalitativní experiment**. Podle způsobu zabezpečení kontroly nad působením nezávisle proměnných se jedná o techniku jedné skupiny.

Jednalo se o zdokonalenou formu techniky podle F.N. Kerlingera (KERLINGER 1972) „jako „jedna skupina před – po“. U této modifikace se před experimentální manipulací nezávislé proměnné měří ve skupině úroveň vlastnosti (proměnné), která bude experimentálním zásahem ovlivňována. Na změnu vyvolanou experimentálním zásahem se usuzuje z rozdílu měření „před“ a „po“ experimentálním zásahem.“ (in Chráska, 2003, s.28)

Tyto proměnné pak byly vybrané osobnostní kompetence, které se měřily po prvním osobnostním kurzu a následně se porovnávaly s výsledky po druhém osobnostním kurzu.

Celý osobnostní kurz byl tvořen pomocí aktivit – her, které se zaměřovali na specifické osobnostní kompetence studentů a byly včleněny do celkového rámce programu kurzu tak, abychom zaručili co nejvyšší validitu získaných informací. Celá tvorba programu kurzu, vychází z teoretických východisek postupů a plánování programu na vícedenní pobyty. Jedná se o vhodné vyvážení aktivit, uspokojující důležité potřeby účastníků (např. zakl. biologické potřeby, pohybové potřeby, atd.) .

Stavebním kamenem pro sběr dat, pomocí nichž bych si mohl odpovědět na výzkumný problém, byla zážitková pedagogika. Její formy jsou zaměřené na osobnostní kompetence a aplikované v jednotlivých programových částech. Ty se snaží v sobě skloubit individualitu každého studenta a maximální efektivnost celku (třídy). Specifické aktivity bychom mohli brát jako experimentální zásahy, které se snažily účastníky postavit do situací, kdy museli mimo jiné uplatnit i vybrané osobnostní kompetence. V reflexi, která zhodnocovala celý den, pak docházelo k verbalizaci a upevňování cílů jednotlivých experimentálních zásahů. Tedy i jednotlivých osobnostních kompetencí. Na podhoubí těchto základů šlo pak velmi efektivně získávat data pomocí sebesupozovacího dotazníku kompetencí, pozorováním, rozhovory i reflexí.

Bylo precizně dbáno na to, aby byly kvalitně zaznamenány všechna data, která nám mohly dopomoci k platnému stanovení závěru výzkumného problému. Všechna signifikantní data byla podrobena důkladné deskripci a analýze, ze kterých jsem pak vyvozoval dílčí i hlavní závěr.

#### **1.4 Výzkumný vzorek**

Pro výběr účastníků osobnostního jsem použil metodu záměrného (účelového) výběru – respektivě prostého záměrného (účelového) výběru: jedná se o nejjednodušší variantu me-

tody záměrného výběru. Výběr je dán tím, že účastníci splňují určité specifické kritérium: v tomto případě se jednalo o školní třídu, která byla vybrána gymnáziem Otrokovice.

**Reálně to pak bylo: víceleté gymnázium Otrokovice, studenti Kvarty (tercie 2006/2007), počet 29 studentů (18 dívek, 11 chlapců).**

## 1.5 Validita dat

Kromě nejdůležitějšího nástroje pro zajištění validního získání dat – triangulace metod, která bude popsána níže, jsem z hlediska kvalitativního experimentu, přihlížel k důležitým prvkům pro zajištění maximální validity podle (Miovský, M. 2006):

Prostředí – pro úspěšné provedení kvalitativního experimentu, bylo nutné znát dokonale prostředí-terén, kde se bude celý výzkum realizovat, abych se mohl v daném prostředí bezpečně pohybovat a realizovat výzkum. Prostředí, které bude mít i maximální materiální a technické podmínky pro bezproblémovou realizaci celého výzkumu. S tímto souvisí i zajištění zázemí pro uspokojení základních biologických potřeb účastníků (jídlo, spánek, sociální zázemí). Obě vybraná místa splňovala všechny výše uvedené prvky.

Vzájemná pozice – jednalo se zejména o rovné postavení mezi výzkumníkem – účastníky - pedagogy (například vzájemné tykání, otevřená mimoprogramová komunikace, zúčastněná aktivita). Díky vhodnému prostředí a rovnému postavení docházelo k menšímu zkreslení vlivem strachu, trémy, věkových rozdílů. Výzkumník byl průvodcem, který navozoval aktivity a zachovával prostor pro individualitu účastníků. Důležité bylo také cílené působení na činnost účastníků – motivace.

Autoreflexe výzkumníka – jednalo se o velmi těžký úkol, který jsem se snažil plnit: v pravidelných intervalech si kontrolovat průběh výzkumu a jeho cíle tak, abych se mohl v případě, že jsem zjistil odklon od naplánované linie, do ní vrátit.

Kontext experimentálních zásahů – hlavním cílem bylo navození co nejpříjemnější atmosféry (např. vhodnou úvodní motivací, rovným vztahem výzkumník x účastník, prostředím), aby docházelo k minimálnímu zkreslení dat.

Zaměření na účastníky – nahlížel jsem na účastníky jako na jedinečné osobnosti, které mají své biologické potřeby a jsou ovlivňovány několika rovinami (nahlížet na účastníky jako na synoptický celek).

(in Jaroš, A. 2007)

## 1.6 Metody výzkumu

**Triangulace** - pomocí uvedených metod jsem se snažil zajistit nezbytnou triangulaci dat, abych byl schopen docílit co nejvyšší validity kvalitativního experimentu. Kromě triangulace metod, mě ke zvýšení validity dat sloužily výše popsané prvky validity (prostředí, vzájemná pozice, autoreflexe, kontext experimentálních zásahů, zaměření na účastníky).

### 1.6.1 Zúčastněné pozorování

Jednalo se o pozorování nestrukturované, přímé a zúčastněné. Cílem bylo pozorovat při programu i mimo něj (tedy po celou dobu osobnostního kurzu) vybrané osobnostní kompetence účastníků, vzájemnou spolupráci a klima třídy. Tento celý proces byl zaznamenáván pomocí tužky a papíru, fotoaparátu a paměti. Dva specifické rozměry pozorování byly: vyčlenění jednoho člena lektorského týmu, který vykonával pouze tuto činnost. Druhým pak aktivní zapojení pedagogů do této činnosti, kdy informace od nich byly získávány pomocí nestandardizovaných rozhovorů.

### 1.6.2 Sebeposuzovací dotazník – sebereflexe

Specifickým metodologickým nástrojem pro zjištění naplnění výzkumného problému, bylo použito nestandardizovaného sebeposuzovacího dotazníku. Dotazník námětem pochází z testu SSI (test sociálních dovedností), který oficiálně není v ČR používán. Upraven do výsledné podoby je Mgr. Petrem Netočným. Vychází ze zakázky školy, zaměřit se na specifické sociální kompetence studentů – sebeúcta, komunikace, tolerance, pravidla. S tím, že poslední uvedená kompetence „pravidla“, je velmi obtížně metodologicky uchopitelná a mezi osobnostní kompetence v podstatě nepatří..

Sebeposuzovací dotazník kompetencí můžete vidět v příloze P I. obsahuje 40 tvrzení, kdy 10 tvrzení vždy odpovídá jedné oblasti vybraných kompetencí. 1 až 10 – sebeúcta, 11 až 20 – komunikace, 21 až 30 – pravidla a 31 až 40 tolerance. Ke každému výroku pak připadá

škála v rozmezí jemnosti 1 až 10. Kdy 1 = vůbec se mi to nepodobá až 10 = to jsem přesně já. Tento druh škál nazýváme jako škály Likertovy. U výroku platilo až na výjimku specificky invertovaných otázek (č.3,4,6,10,14,16,17,19,22,23,24,26,29,31,32,34,35,36,38,39, 40), že čím vyšší skóre tím vyšší sebeúcta, míra komunikace, respekt k pravidlům, tolerance. U invertovaných otázek tomu bylo naopak, proto při stanovování grafu bylo nutné odečítat 11.

Výsledkem pak bylo u každého jedince stanovení grafu 4 vybraných osobnostních kompetencí, kdy hodnota 10 byla minimum a 100 maximum. Tyto jednotlivé grafy se daly velmi jednoduše a přehledně srovnávat a vyhodnocovat. Konečná podoba pak je srovnání grafu prvního kurzu a druhého kurzu a jejich rozdílů, z nich je patrný nárůst či pokles dané osobnostní kompetence.

Jelikož je sebesuzovací dotazník svou povahou spíše kvantitativní nástroj, snažil jsem se závislosti ordinálních dat jednotlivých osobnostních kompetencí (sebeúcta, komunikace, tolerance, pravidla) v kontrastu dat roku 2007 a 2008, ověřit pomocí znaménkového testu.

Při stanovení těchto hypotéz:

Ho: U studentů nedošlo k nárůstu vybrané osobnostní kompetence po absolvování osobnostních kurzů.

Ha: U studentů došlo k nárůstu vybrané osobnostní kompetence po absolvování osobnostních kurzů.

Dalším rozměrem sebesuzovacího dotazníku kompetencí je i určité podoba sebereflexe účastníků, která je tak velmi efektivní formou vizuálně porovnatelná v grafickém vyjádření. Sebereflexe je také jednou z typických metod kvalitativního výzkumu. Uvedený popis se velmi efektivně propojuje s osobnostním kurzem a dotazník je pak jedním z nástrojů zjištění naplnění cílů.

### 1.6.3 Reflexe účastníků - evaluace

Zejména se jednalo o evaluaci v podobě responzivní evaluace ( Miovský, 2006), která vyhodnocuje jak zkoumaný program působí na účastníky. Rozšířil bych pojem evaluace – reflexe o zásadu nejenom hodnocení a prisuzování významu, ale také o rozměr sebereflexe, který je zmíněn v předchozí metodě.

Záměrně navozený stav evaluace (rewiew, evaluace, večerní seance, reflexe) je prostorem pro získání velkého množství informací, které směřují k jednotlivým experimentálním zásahům v podobě aktivit během dne osobnostního kurzu. Pomocí správně volených otázek lektora je pak mocným nástrojem pro získání dat směřujícím k vybraným osobnostním kompetencím.

#### **1.6.4 Nestandardizované rozhovory (účastníci i učitelé)**

Byla stanovena jako doplňková metoda pro získání dat. Nestandardizovaný rozhovor je jednou z nejčastějších interakcí mezi účastníkem –lektorem, pedagogem –lektorem a (naopak). Jsou pak velmi cenným zdrojem informací. Jak jsem uváděl výše v nepřímých instrukcích pro pedagogy bylo jejich činností na osobnostním kurzu pozorování účastníků. Získání informací z těchto pozorování pak byl výhradně pomocí těchto nestandardizovaných rozhovorů. Dalším rozměrem těchto rozhovorů je samozřejmě posilování vzájemné pozice.

### **1.7 Organizace výzkumu**

Experiment byl realizován v termínu 15-18.6.2007 a 28-31.5.2008 ve vybraných rekreačních střediscích tak, aby vyhovovaly požadavkům na kvalitní realizaci kurzu. Realizační tým osobnostního kurzu byl složen ze 4 lektorů (2 ženy a 2 muži). Prvotně hlavní lektor (výzkumník) sestavil složení týmu a oslovil je. Takto složený tým pak pracoval ve stanovených termínech na skladbě celého programu osobnostního kurzu. Se zaměřením na cíle, předpokládaný průběh, logistiku, MTZ, komunikaci s účastníky.. Tato práce stejného týmu se opakovala ještě při druhém kurzu.

Členění celého programu bylo koncipováno tak, aby bylo uspokojeno co nejširší spektrum potřeb účastníku a aby pak experimentální zásahy měli co nejvyšší efektivitu. Jednotlivé experimentální zásahy sledovaly tři autonomní, přesto však funkčně provázané, kategorie cílů a to cíl dramaturgický (jde o propojení nosného příběhu tak, aby na sebe jednotlivé části programu logicky navazovaly; je velmi významný pro kompaktnost programu a motivaci účastníků), cíl didaktický (v podstatě se jedná o konkrétní vzdělávací záměr, který ačkoli může být v průběhu realizace jednotlivých aktivit účastníkům dlouho skryt, přesto má enormní význam pro úspěch akce – rozhoduje o tom, zda měla konkrétní aktivita vzdělávací efekt pro účastníky či nikoli) a cíl diagnostický (nakolik jsou jednotlivé aktivity plodné co do kvantity a kvality dat).



Po skončení kurzu následovaly schůzky týmu pro formování a sestavení konečných výsledků a závěrů kurzu.

### 1.7.1 Etika výzkumu

Účastníci byli seznámeni s tím, že v rámci osobnostního kurzu bude probíhat výzkum, jehož cílem je získání informací pro kvalitnější rozvoj vzdělávání a posílení soudržnosti třídy. Výzkum bude směřován jak k jednotlivcům, tak k celku třídy. Tento stav byl vysvětlován i rodičům dětí na třídnickém setkání. I přes tyto skutečnosti je nutné zdůraznit, že jsme apelovali na školu, nakládat s výsledky šetření velmi opatrně, neboť mohou mít za následek obrovské ublížení některému z účastníků kurzu.

I z těchto důvodů v této práci nahrazuji jména studentů zvířaty a konkrétní program zanechávám v rovině obecného popisu experimentálních zásahů.

## 1.8 Experimentální zásahy

V následujícím celku se budu snažit přiblížit experimentální zásahy, které měly vést k dosažení vhodných dat výzkumu. Jelikož byly realizovány dva osobnostní kurzy, organizační tým sestavoval i dva odlišné programové celky. Odlišné zejména co se týče motivu, specifických aktivit a atmosférotvorných prvků. To bylo nutné k zachování potřebné skupinové dynamiky a tím i získání kvalitních dat výzkumu. Jádro experimentálních zásahů však muselo zůstat stejné tak, aby vedlo k požadovaným osobnostním kompetencím. V níže uvedeném výčtu se snažím o popis těch základních:

### 1.8.1 Ex.zásah č.1

Dramaturgický cíl: Přivítání účastníků, přesun účastníků do střediska, navázání prvního kontaktu, nasazení tempa

Didaktický cíl: rozvoj úsudku a logického myšlení, podpora spolupráce v malých skupinkách – účinná a efektivní komunikace, organizace času apod.

Diagnostický cíl: první možnost pozorování skupiny – podoba vzájemné spolupráce, detekce klíčových postav ve skupině, úroveň dodržování „pravidel hry“, povaha reakce na vnější stresor, distribuce a sběr sebeposuzovacích dotazníků (u druhého kurzu v závěru)

### 1.8.2 Ex.zásah č.2

Dramaturgický cíl: Podpořit reciproční kontakt účastníků, učitelů a lektorů – posílit úroveň vzájemného povědomí, přirozeně zakomponovat všechny aktéry do skupiny, posílit míru skupinové koheze, zvýšit tempo

Didaktický cíl: Podpora tolerance, rozvoj úsudku a logického myšlení, posílení schopnosti vzájemné spolupráce – účinná a efektivní komunikace apod.

Diagnostický cíl: První možnost individuálního pozorování účastníků – pozice ve skupině (sebevědomí, respekt ostatních, vzájemná komunikace apod.), možnost pozorování třídního kolektivu – podoba a úroveň skupinové atmosféry, dynamiky, koheze, role a status učitele apod.

### 1.8.3 Ex.zásah č.3

Dramaturgický cíl: Podpořit reciproční kontakt účastníků, učitelů a lektorů – posílit úroveň vzájemného povědomí, přirozeně zakomponovat všechny aktéry do skupiny, posílit míru skupinové koheze, navození uvolněné nálady

Didaktický cíl: Podpora tolerance a schopnosti vcítit se do druhých, posílení schopnosti vzájemné spolupráce – účinná a efektivní komunikace apod., diskuze nad pravidly – reflexe subjektivního vnímání pravidel a vnímání pravidel skupinou

Diagnostický cíl: Individuální pozorování účastníků – pozice ve skupině (sebevědomí, respekt ostatních, vzájemná komunikace apod.), pozorování třídního kolektivu – podoba a úroveň skupinové atmosféry, dynamiky, koheze, sběr dat pro potřeby interakční analýzy

### 1.8.4 Ex.zásah č.4

Dramaturgický cíl: Aktivizace studentů, fyzický pohyb, zábava, společný zážitek s celou třídou a třídním učitelem

Didaktický cíl: Podpora vzájemné spolupráce, důvěry a komunikačních dovedností, reflexe týmové role zapadnutelných (či zapadnutých) jednotlivců, posílení jejich sociálního statusu

Diagnostický cíl: Pozorování stratifikace skupiny, podoby vzájemné kooperace, detekce klíčových a nevýrazných či vytěšňovaných postav a identifikace týmových rolí, zvýšená pozornost vytipovaným jednotlivcům

### 1.8.5 Ex.zásah č.5

Dramaturgický cíl: Konstrukční a kreativní činnost, zvolnění tempa a koncentrace na konkrétní úkol

Didaktický cíl: Podpora tvořivosti a týmové spolupráce, uvědomění si podstaty, obsahu a významu skupinových rolí, reflexe vlastní role v týmu a rolí kolegů

Diagnostický cíl: Pozorování předpokladů pro kooperaci v rámci dílčích skupinových fragmentů, identifikace dílčích sociálních rolí, skupinové stratifikace apod., zvýšená pozornost vybraným jednotlivcům, sběr dat umožňujících konfrontaci sebeobrazu účastníků a pohledu svých kolegů

### 1.8.6 Ex.zásah č.6

Dramaturgický cíl: Vytvořit společný neformální prostor pro účastníky, učitele a organizátory, uvolnit.

Didaktický cíl: Podpořit sebevědomí vybraných studentů, podpořit růst skupinové koheze, rozpustit napětí některých účastníků

Diagnostický cíl: Pozorování sociálních vazeb, rolí klíčových postav a outsiderů

### 1.8.7 Ex.zásah č.7

Dramaturgický cíl: Překvapit, zprostředkovat zážitek spojený s jednáním v nezvyklé roli, umožnit zážitek, psychicky náročnější aktivita v noční krajině

Didaktický cíl: Podpora spolupráce, posílení schopnosti empatie, schopnosti vést a být veden, posílení míry tolerance, podpora role ve skupině u vybraných jednotlivců, rozvoj komunikačních dovedností

Diagnostický cíl: Pozorování – týmová kooperace, míra empatie a tolerance k druhým, úroveň komunikačních dovedností apod.

### 1.8.8 Ex.zásah č.8

Dramaturgický cíl: Navázat na dosavadní poznání o teorii a praxi týmové spolupráce, sociálních rolích a jejich nezbytných předpokladech (sebeúcta, účinná komunikace apod.), práce s výzvou, nezvyklým zadáním a netradičními úkoly

Didaktický cíl: Podpora týmové práce, komunikace, práce s výzvou a překonáním sebe sama, rozvoj udělování podpory a důvěry, posilování sebeúcty a sebevědomí, nácvik strategie a logického myšlení

Diagnostický cíl: Pozorování – týmová kooperace, míra empatie a tolerance k druhým, úroveň komunikačních dovedností apod. (detekce změn či posunů v průběhu kurzu)

### **1.8.9 Ex.zásah č.9**

Dramaturgický cíl: Nabídnout atraktivní fyzicky náročnější program, zprostředkovat společný zážitkový prostor pro studenty i učitele, koncentrace na úkol v individuální i skupinové dimenzi

Didaktický cíl: Podpora sebedůvěry, sebevědomí a sebeúcty, posílení skupinové koheze a společného sebevědomí, růst tolerance, nácvik empatie a adekvátní (vyžádané) pomoci

Diagnostický cíl: Pozorování – týmová kooperace, míra empatie a tolerance k druhým, úroveň komunikačních dovedností, role jednotlivců ve skupině a jejich reálná podoba apod. (reflexe změn či posunů v průběhu kurzu)

## VÝSLEDKY VÝZKUMU

Systematizace dat byla provedena rozdělením do specifických skupin podle jednotlivých osobnostní kompetencí, mezi které byly vybrány sebeúcta, komunikace, tolerance a pravidla. Jednotlivé experimentální zásahy a další metody výzkumu byly podrobeny transkripci dat a analyzovány metodou vytváření trsů. V každém experimentálním zásahu byla identifikována důležitá data, která byla propojována do výsledných závěrů pro jednotlivé účastníky. V níže uvedeném vyobrazení můžete vidět grafické zobrazení pomocí grafu (vyhodnocení sebeposuzovacích dotazníků kompetencí) a výsledný závěr pro účastníka. Všechna data účastníků pak byla porovnána a z nich je stanoven závěr a odpovědi na hlavní otázky výzkumu.

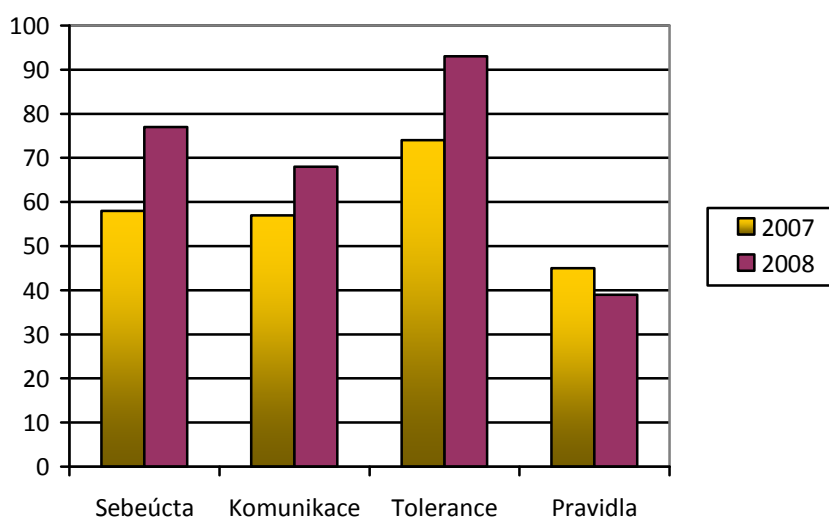
Všechny závěry účastníků jsou vytvářeny postupným zjednodušováním a vybíráním signifikantních výroků. Celkový závěr pak porovnáním závěrů účastníků roku 2007 a 2008.

### 1.9 Výsledky u jednotlivých účastníků

Výsledky jednotlivých účastníků jsou kombinace všech výzkumných metod (zúčastněného pozorování, sebeposuzovacího dotazníku, evaluace – reflexe a nestandardizovaných rozhovorů), kdy docházelo k postupnému zjednodušování signifikantních výroků až ke konečné podobě jež můžete vidět níže.

#### Žirafa

Sebeposuzovací dotazník:

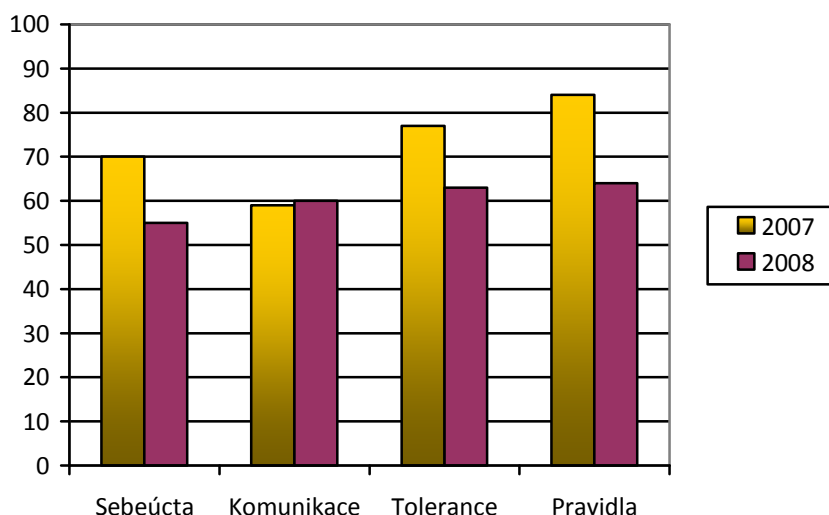


Shrnutí a interpretace výsledků:

Účastník sám sebe hodnotí v oblasti sociálních dovedností (tj. sebeúcta, komunikace, tolerance) lépe nežli loni, u položky pravidla je naopak zaznamenán mírný pokles. Oproti loňskému roku se jevil jako méně angažovaný (chvillemi až laxní) do dění ve skupině, pokud se ale účastnil diskuse, dokázal vždy vystupovat s velkou dávkou sebedůvěry a očividným respektem spolužáků. Z reakcí spolužáků na něj usuzujeme, že je stále vůdčí osobností ve třídě. Snížený respekt k pravidlům vnímáme jako specifický projev vlastní autonomie, který však nijak nepoškozoval ostatní.

**Jelen**

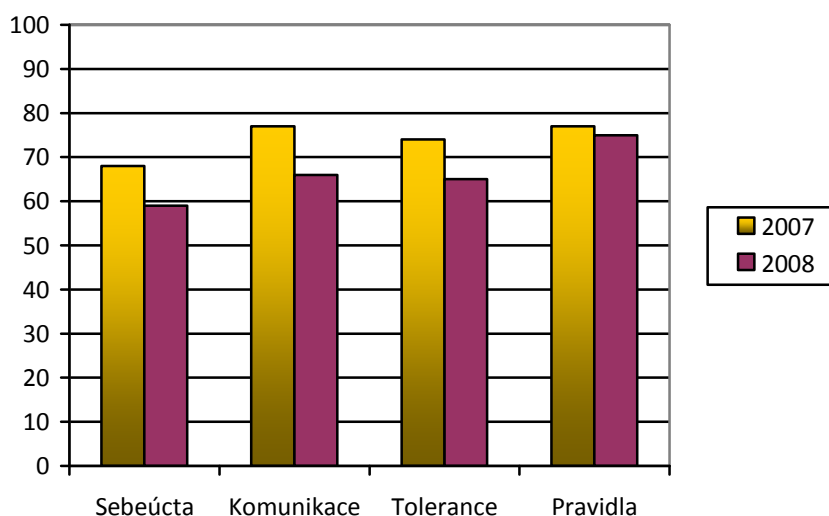
Sebeposuzovací dotazník:

Shrnutí a interpretace výsledků:

V sebehodnocení studenta je zřetelný pokles všech sledovaných položek vyjma komunikace, která má setrvalý stav. Bohužel jsme tento pokles vnímali i z chování účastníka na pobytu – oproti loňsku se téměř vytratil smysl pro slušné chování a snaha dobře vycházet s lidmi. Namísto toho byla často pozorována ironie, násilný způsob sebeprosazování (křik, urážlivé poznámky na adresu spolužáků...).

**Hroch**

Sebeposuzovací dotazník:

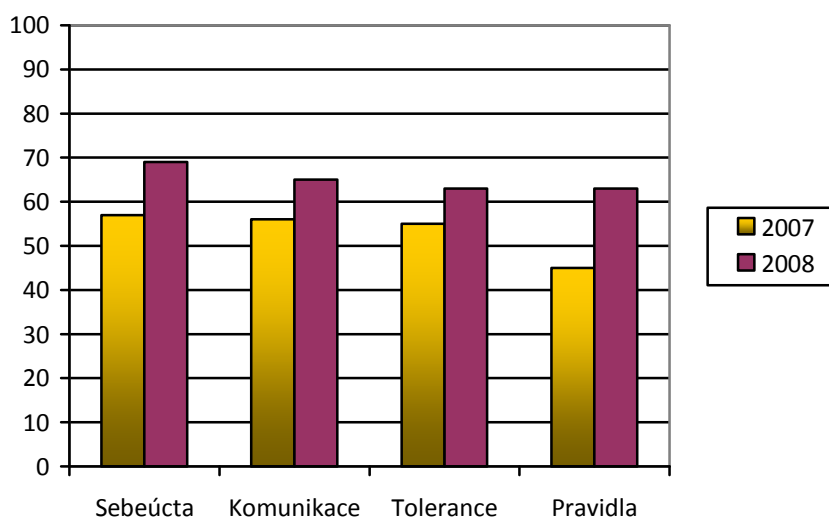


#### Shrnutí a interpretace výsledků:

Ve výsledcích sebeposuzovacích dotazníků je vidět, že se student hodnotí ve všech položkách hůře, než tomu bylo loni. Tento fakt jsme bohužel v některých aspektech chování studenta zaznamenali také. Oproti loňskému roku ubyl v jeho chování nadhled a scházela dostatečná kontrola negativních projevů emocí (občas jsme zaznamenali utrhování se, nadávky, neoprávněnou kritiku, projevy netolerance).

#### **Gazela**

Sebeposuzovací dotazník:



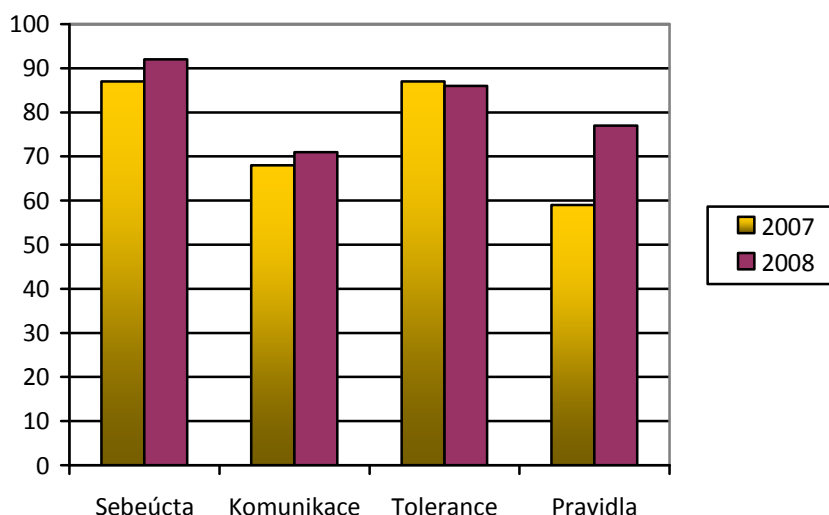
#### Shrnutí a interpretace výsledků:

Student vnímá po jednom roce sám sebe ve všech sledovaných oblastech výrazně lépe, než tomu bylo loni. Tato skutečnost byla patrná i v chování studenta během pobytu – zejména

větší odvaha vystoupit před ostatními, udržování očního kontaktu, větší nezávislost na bližších osobách ve třídě. Naštěstí se v jeho chování neprojevovalo loni predikované riziko problémového chování.

### Papoušek

Sebeposuzovací dotazník:



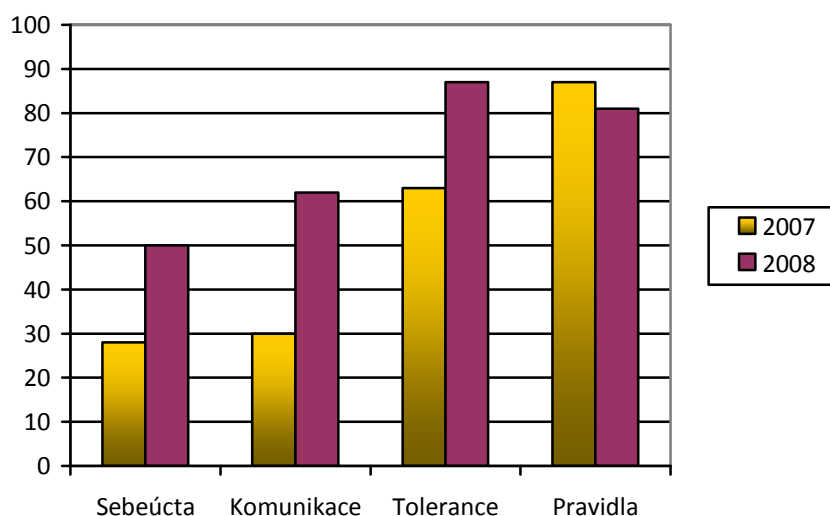
Shrnutí a interpretace výsledků:

Student sám sebe vnímá ve sledovaných indikátorech téměř identicky jako loni (výraznější nárůst je patrný pouze u položky respekt k pravidlům). Pozitivní momenty jeho chování, které jsme zaznamenali na minulém pobytu, byly viditelné i letos. Jeho vysoká míra sebeúcty (a s tím související nezdolnost), vstřícnost a pozitivní naladění mu podle nás pomohly překonat počáteční nepříjetí ze strany některých spolužáků. V současnosti je podle nás oblíbenější a velmi respektovaný většinou svých spolužáků.

### Pstruh

Sebeposuzovací dotazník:



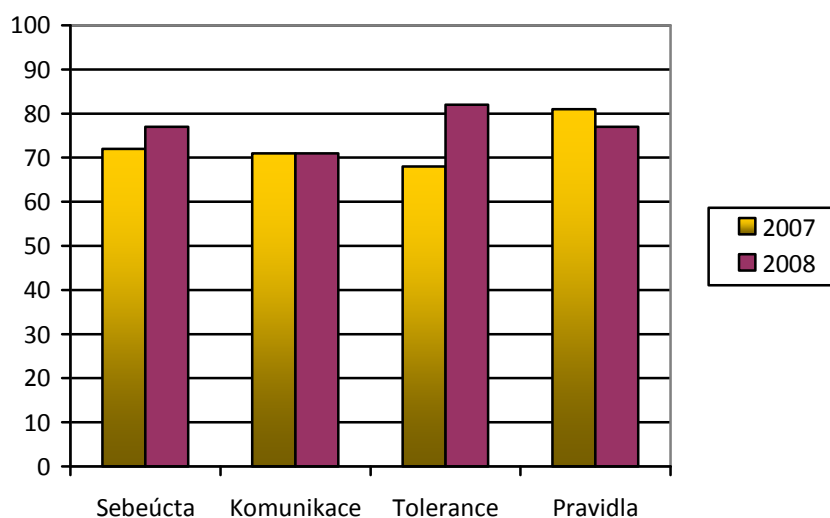


#### Shrnutí a interpretace výsledků:

Postavení ve třídě se oproti minulému roku výrazně zlepšilo a zlepšil se výrazně i jeho vlastní pohled na sebe sama, což potvrzuje i srovnání grafů. Komunikace a tolerance se velmi zlepšily. Většina spolužáků jej přijímá, i přes osobnostní zvláštnosti a dokážou ocenit jeho výkony. Zastání má nejen u svého kamaráda, ale i u dalších spolužáků, zejména některých dívek. Stále je však patrná nejistota, ostych, sám se neprosazuje. Zadané úkoly však plní zodpovědně a sebejistě.

#### **Nosorožec**

Sebeposuzovací dotazník:

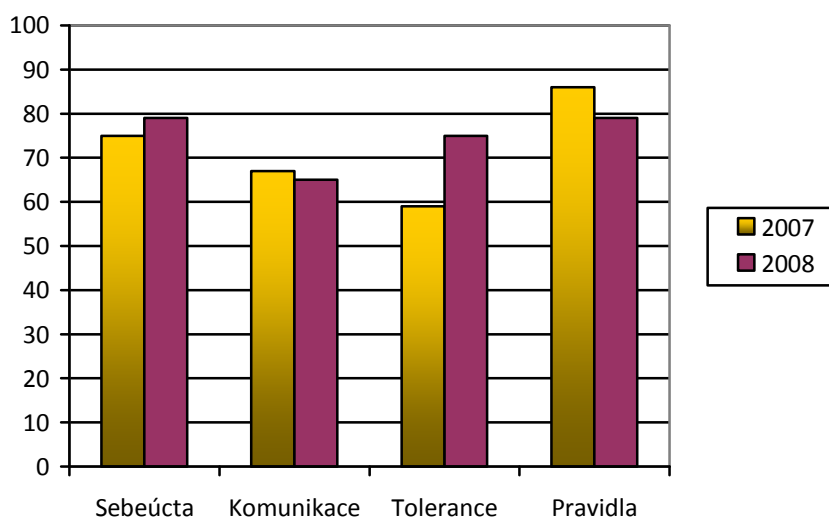


#### Shrnutí a interpretace výsledků:

Ze srovnání grafů je zřejmé, že k výrazné změně u tohoto studenta nedošlo. Znatelnější změna je jen u hodnocení tolerance. Během kurzu nebylo pozorováno zřetelnější prosazování své osoby na úkor ostatních spolužáků, které se často objevovalo na minulém kurzu. Se zápallem se pouštěl do her a byl pro jakékoli dobrodružství, k našemu potěšení si o něj i sám říkal.

### **Páv**

Sebeuposuzovací dotazník:

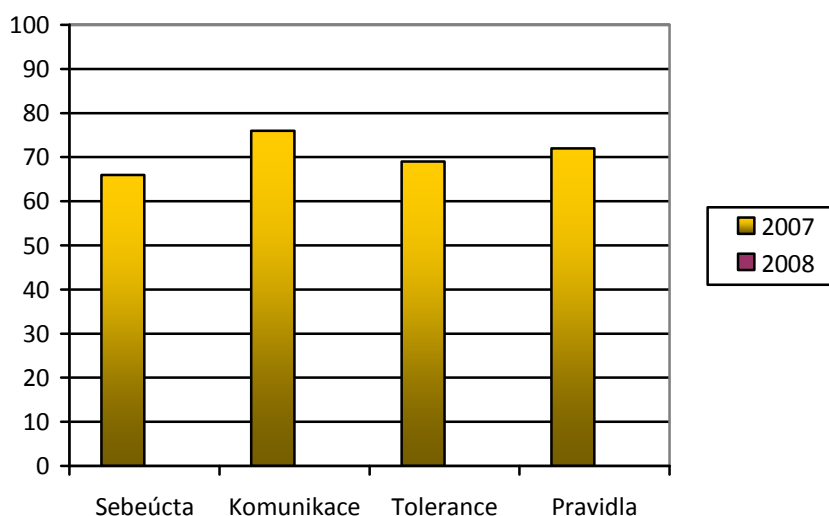


### Shrnutí a interpretace výsledků:

Je výrazný element třídy, mezi chlapci je velmi oblíbený. Někdy působil nepřítomným, znučeným dojmem, ale do her se pouštěl s nadšením. Ze srovnání sebeuposuzovacích dotazníků jsou vidět změny v oblasti tolerance, kde došlo ke zvýšení, má stále (i přes mírný pokles) velký respekt k dodržování pravidel. Uvedené hodnoty odpovídají našemu pozorování.

### **Koala**

Sebeuposuzovací dotazník:



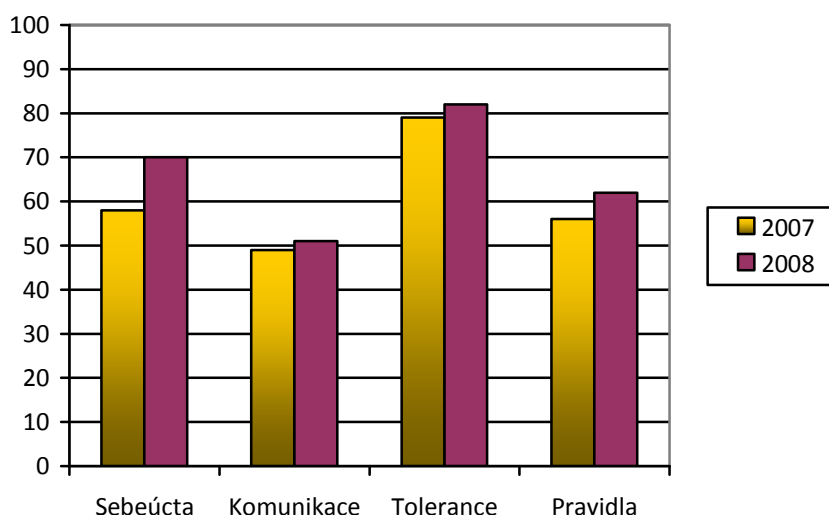
Student nebyl přítomen při vyplňování dotazníku, proto chybí údaje za letošní rok.

#### Shrnutí a interpretace výsledků:

Oproti loňskému roku se jevil jako méně angažovaný, aktivit se účastnil, ale tentokrát nebylo poznat, zda má k dění výhrady nebo ne. Zatím co loni diskutoval a přel se, letos se zdál být tolerantnější, vyrovnanější nebo také rezignovaný.

#### **Šimpanz**

Sebeuposuzovací dotazník:



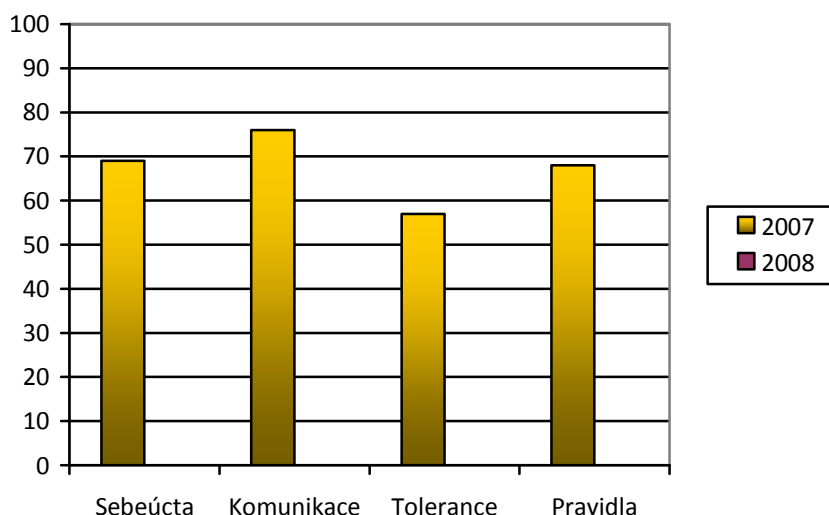
#### Shrnutí a interpretace výsledků:

Působil oproti minulému roku jistějším dojmem, neurčitá gesta a „zmatené přecházení“, jakoby něco skrýval, přetrvávají i nadále. Z našeho pohledu se zlepšila i jeho schopnost komunikace. Otevřeně se bavil s lektory a sám se zapojoval do rozhovorů. Sebejistě hovo-

řil o svých zájmech a dokázal zúročit svoje znalosti a vědomosti během připravených aktivit. Jeho pozice ve třídě je velmi dobrá. Viditelný nárůst sebeúcty v grafu zcela odpovídá našemu pozorování.

### **Želva**

Sebeposuzovací dotazník:

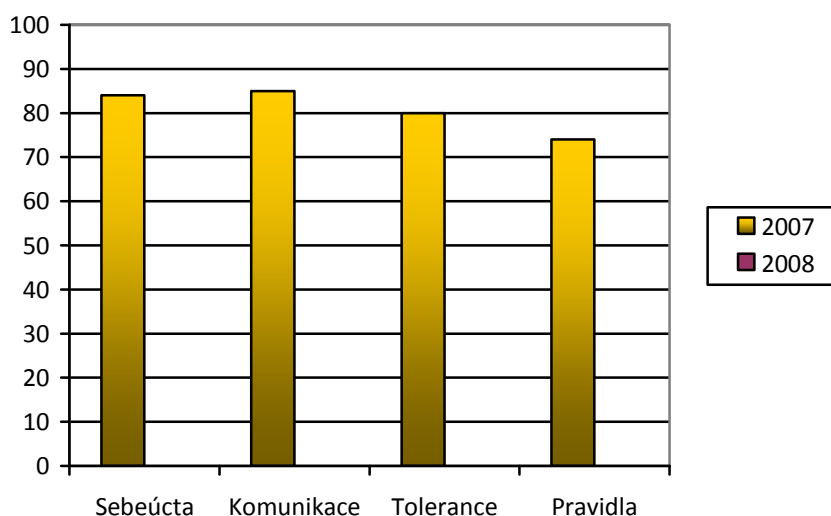


### Shrnutí a interpretace výsledků:

Nebyl bohužel přítomen při letošním sběru dat. Jeho malá tolerance a snaha prosadit se na úkor druhých škodí zejména jemu samotnému (je kvůli svému chování spolužáky vytlačován na okraj skupiny). Začíná si být vědom, že ne vždy se chová férově a čestně a že se to setkává u ostatních s nevolí. V pohybových aktivitách se zapojoval velmi dobře, při reflexích se projevoval minimálně a s jistým ostychem, naproti tomu velmi cenná byla jeho schopnost otevřeně reflektovat své problémové chování před ostatními spolužáky.

### **Puma**

Sebeposuzovací dotazník:

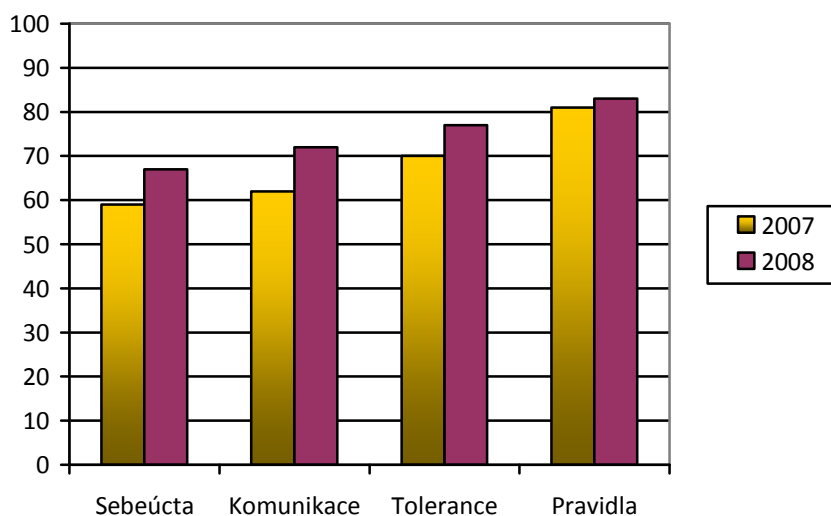


#### Shrnutí a interpretace výsledků:

Studentka přestala na škole studovat a kurzu se neúčastnila.

#### **Žížala**

Sebeuposuzovací dotazník:

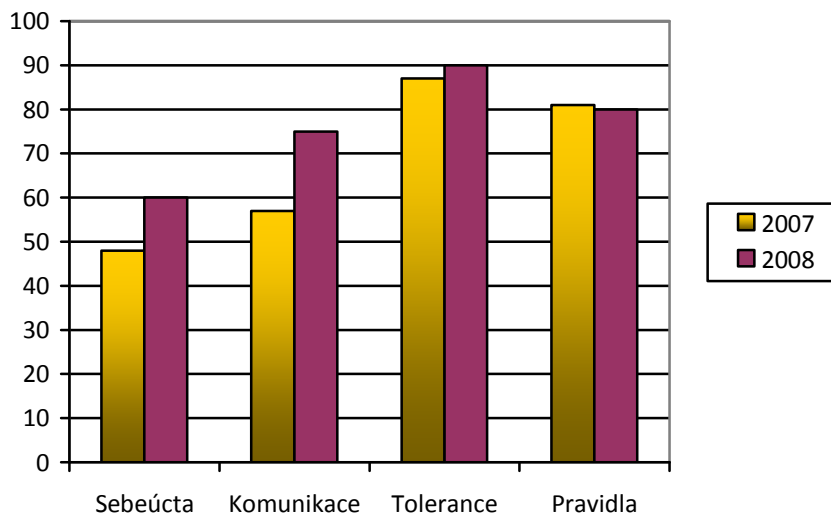


#### Shrnutí a interpretace výsledků:

Je ráda středem pozornosti a někdy si ho vynucuje právě svým neadekvátním jednáním. Její „křehkost“ (plačtivé reakce na objektivně minimální stresovou situaci) se projevovala poměrně výrazně i letos. Ve třídě má oporu v některých spolužačkách, ale její rozlady jí staví do pozice spíše tolerované než uznávané. Studentkou subjektivně pocíťovaný růst ve všech čtyřech sledovaných oblastech vnímáme spíše jako vnitřní přání účastnice, který se zatím do chování nepromítl (zejména v prvních třech oblastech).

**Kočka**

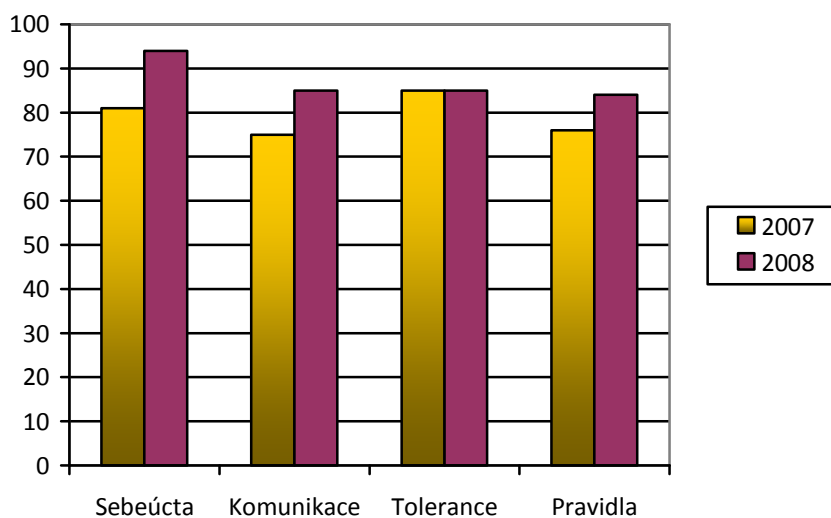
Sebeposuzovací dotazník:

Shrnutí a interpretace výsledků:

Studentka působila sebevědomým, chvílemi jakoby znuděným dojmem. V aktivitách, kde mohla ukázat svou sílu a houževnatost, byla vůdčím členem a pracovala s vysokým nasazením. Nárůst sebeúcty a lepší komunikační dovednosti, které vycházejí z výsledků dotazníku, se shodují s naším pozorováním.

**Lev**

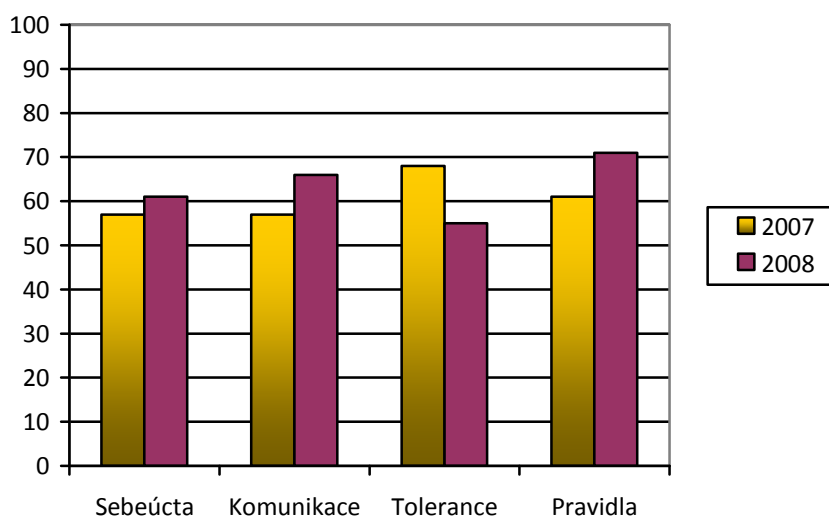
Sebeposuzovací dotazník:

Shrnutí a interpretace výsledků:

Subjektivní hodnocení účastnice dopadlo oproti loňsku ještě o něco lépe. Plně však odpovídá našemu pozorování. Byla schopna sdělovat autenticky vlastní názory (i nesouhlasné) adekvátním způsobem (s respektem a tolerancí k druhým). I nadále je jednou z nejoblíbenějších osob ve třídě.

### Kudlanka

Sebeposuzovací dotazník:

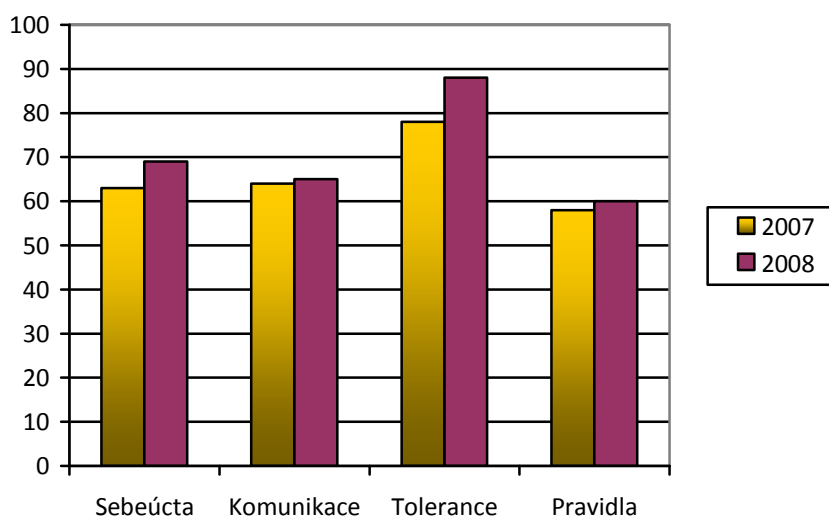


### Shrnutí a interpretace výsledků:

I letos se držela spíše v pozadí. Výsledky v grafu ukazují, že nedošlo k výrazným změnám, největší rozdíl je asi ve zvýšené kritičnosti (nižší toleranci). Tuto změnu jsme však nějak významně nepozorovali. Její opatrnost ji zajišťuje bezpečný prostor a řadu přátel ve třídě. Je však otázkou, jaká vlastně je, když je sama sebou, vzhledem k jejímu chování nebylo příliš možné zjistit její potřeby, pocity, názory.

### Tuleň

Sebeposuzovací dotazník:

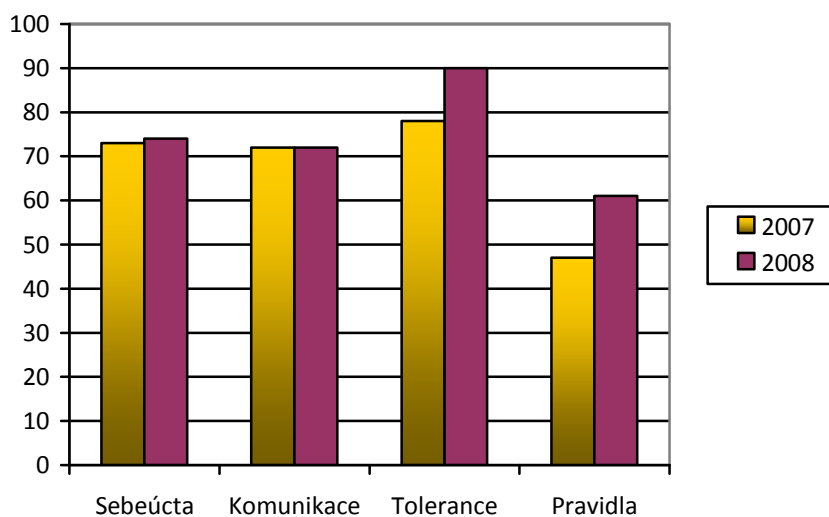


#### Shrnutí a interpretace výsledků:

Působila velmi milým dojmem. Při hrách patřila spíše k těm, co po nějaké době ztratí nadšení a chuť do hry. V kolektivu má své místo a je oblíbená zvláště u spolužaček. Moc se však nyní neprojevovala. Mírný nárůst hodnot v sebeposuzovacím dotazníku jsme v chování studentky příliš nezaznamenali.

#### **Gepard**

Sebeposuzovací dotazník:



#### Shrnutí a interpretace výsledků:

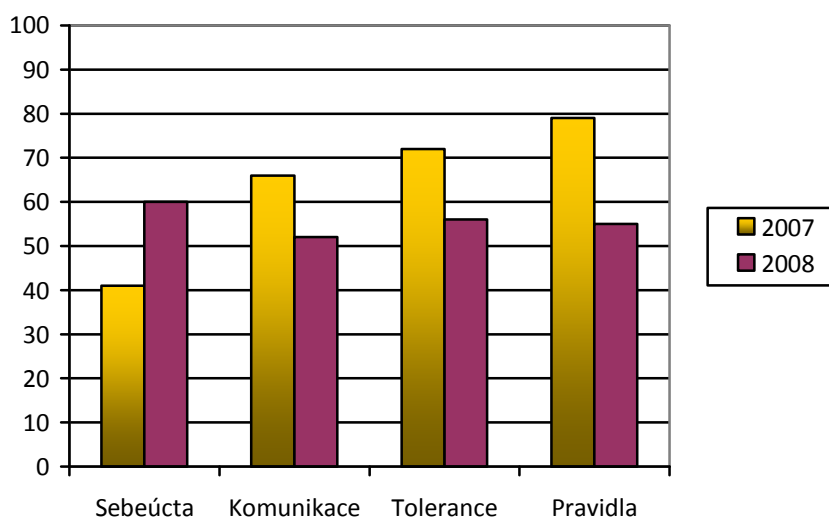
Pozice v kolektivu se zlepšila. Místy se chovala ostražitě a udržovala si odstup od ostatních. Sebevědomě se projevovala a aktivně se zapojovala do her. Ze srovnání sebeposuzo-



vacích dotazníků vidíme nárůst v míře tolerance a respektu k pravidlům. Obdobně jako loni jsme u ní zaznamenali odvahu jednat a mluvit sama za sebe.

### Liška

Sebeposuzovací dotazník:

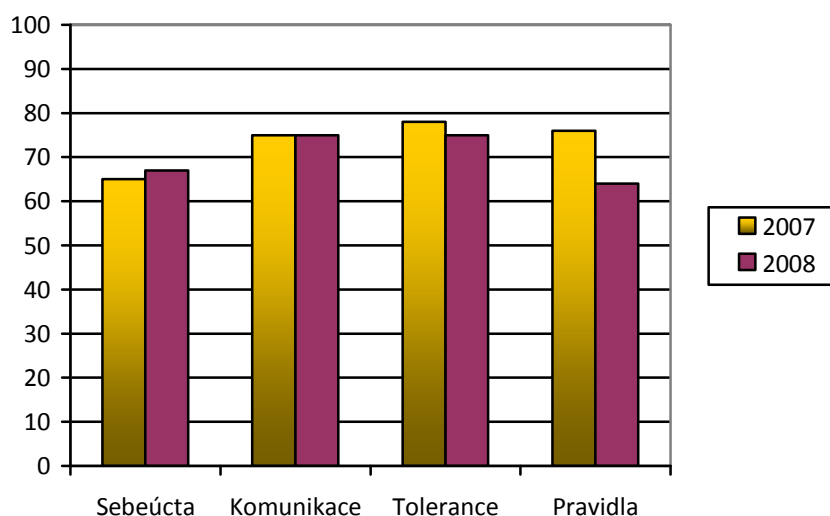


### Shrnutí a interpretace výsledků:

Je zřetelný velký pokles ve všech oblastech vyjma sebeúcty, kde je naopak pozorovatelný velký nárůst. Výsledky šetření podle nás odpovídají mnohem více než loni. Její určitý odstup byl nadále zřetelný, bylo zřejmé její sebevědomé vystupování, zvláště v aktivitách, kde mohla být vůdčí osobností. Dokáže se prosadit a je si vědoma svých kvalit. Přesto celkově nízké skóre dotazníku je pro nás překvapující a mohlo by poukazovat na zbytečně sebekritické vnímání sebe sama.

### Mrož

Sebeposuzovací dotazník:

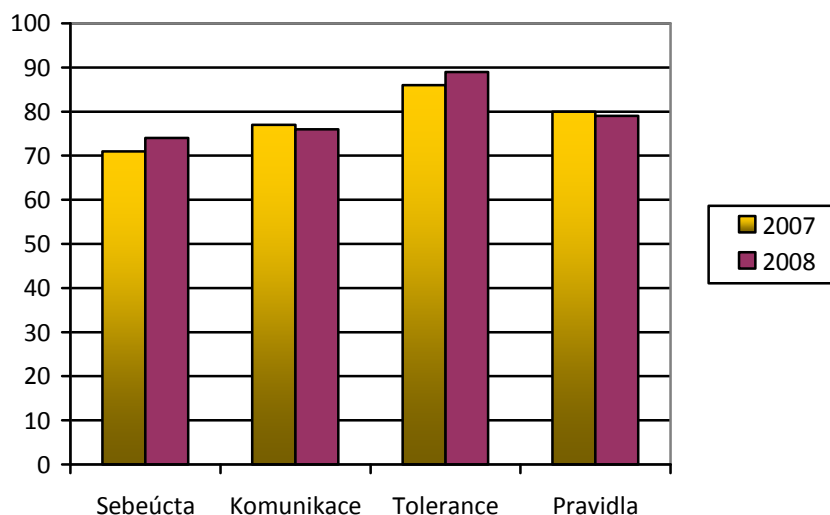


#### Shrnutí a interpretace výsledků:

Výsledky sebesuzovacího dotazníku i naše dojmy z chování studentky svědčí v jejím případě o setrvalém stavu. Studentka se programu účastnila velmi aktivně, zdálo se, že dokáže dobře zvládat pro ni méně příjemné situace. Ve třídě má své pevné místo.

#### **Bohr**

Sebesuzovací dotazník:



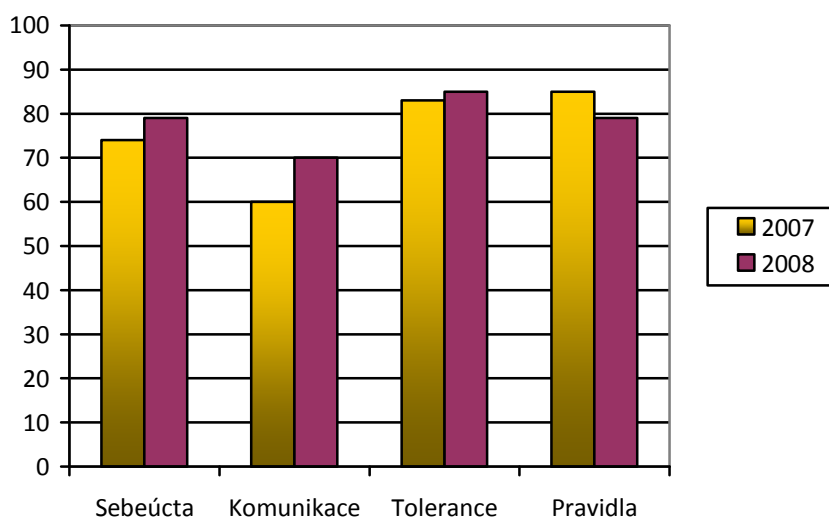
#### Shrnutí a interpretace výsledků:

Působila sebevědomě, ale jak bylo zřejmé z pozorování, právě se nachází v etapě, kdy hledá sama sebe, své postavení v kolektivu. I nadále patří k velmi oblíbeným členům třídy. Vyhledávala společnost lektorů, možná proto, že se ve srovnání s ostatními studenty cítí být vyspělejší a hledá porozumění u starších. Vysoké hodnoty z loňska se v dotazníku prak-

ticky nezměnily, odpovídají však jejímu chování (spontaneita, iniciativa, pohoda přenášená i na ostatní).

### Lama

Sebeuposuzovací dotazník:

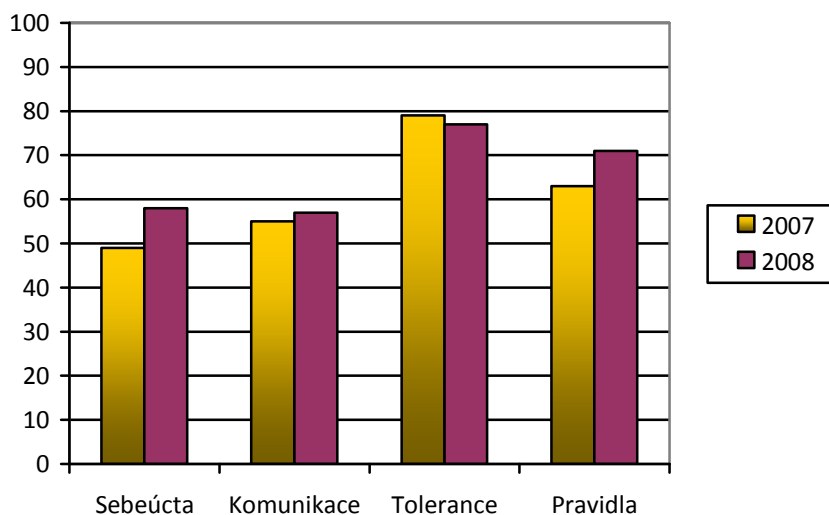


### Shrnutí a interpretace výsledků:

Byla usměvavá, přátelská. Z pozorování bylo vidět, že se cítí lépe ve společnosti chlapců. Pozorovali jsme zřetelný posun v sebeuvědomování si vlastní hodnoty a atraktivity, který se promítnul i do jistější komunikace. Byla patrná nezdolnost a neustále dobrá nálada, kterou nic nepokazilo.

### Dikobraz

Sebeuposuzovací dotazník:

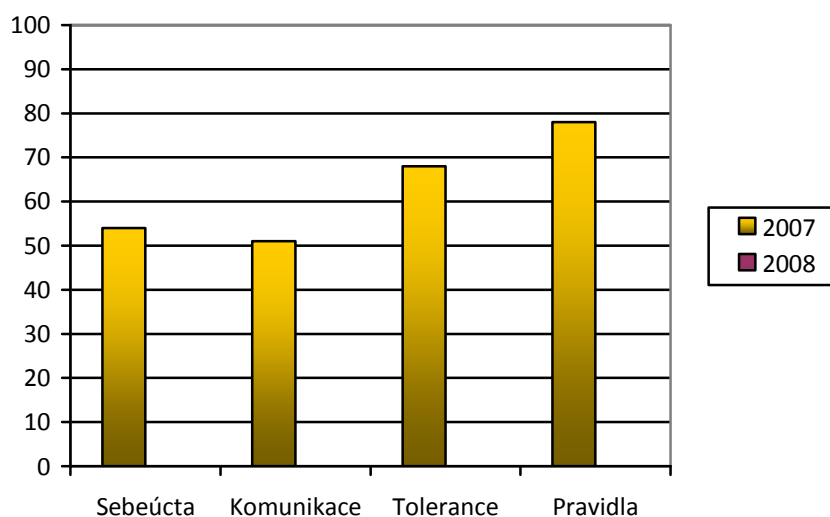


Shrnutí a interpretace výsledků:

Také letos nenápadná, nesnaží se nějak vybočit a upozorňovat na sebe. Lektori nezaznamenali z její strany výrazné projevy toho, jak se cítí, jak se vlastně má. Její opatrnost přetrvávala i letos. Jde pravděpodobně o styl, který jí pomáhá zdárně procházet životem. Je otázkou, zdali jí její nenápadnost vyhovuje nebo by přece jen chtěla dát o sobě více vědět. Z dotazníkového šetření je patrný zejména nárůst u kategorie sebeúcta.

**Poník**

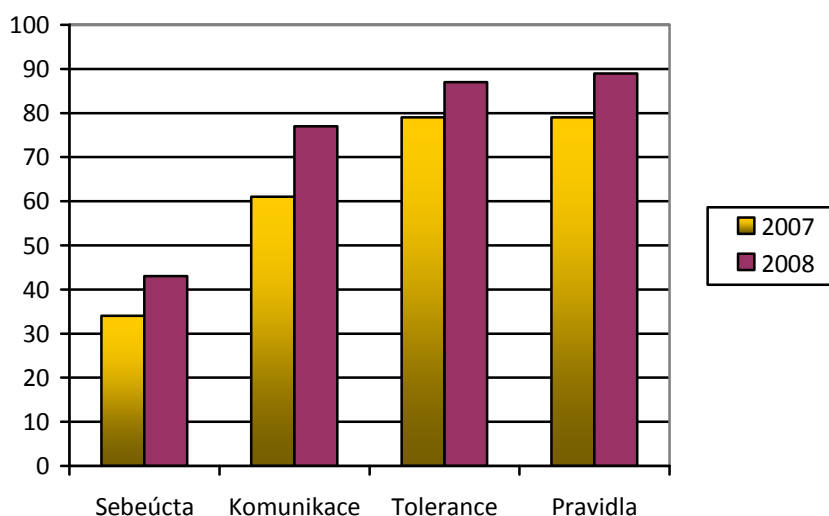
Sebeposuzovací dotazník:

Shrnutí a interpretace výsledků:

Nebyla bohužel přítomna při letošním sběru dat. Nicméně ve srovnání s minulým rokem se více zapojovala do her, i když s jistým ostychem a obavami. Její pozice ve třídě se zlepšila, ale stále nepatří mezi ty nejoblíbenější. Je klidná, přizpůsobivá, přátelská, ale také snadno ovlivnitelná.

**Zebra**

Sebeposuzovací dotazník:

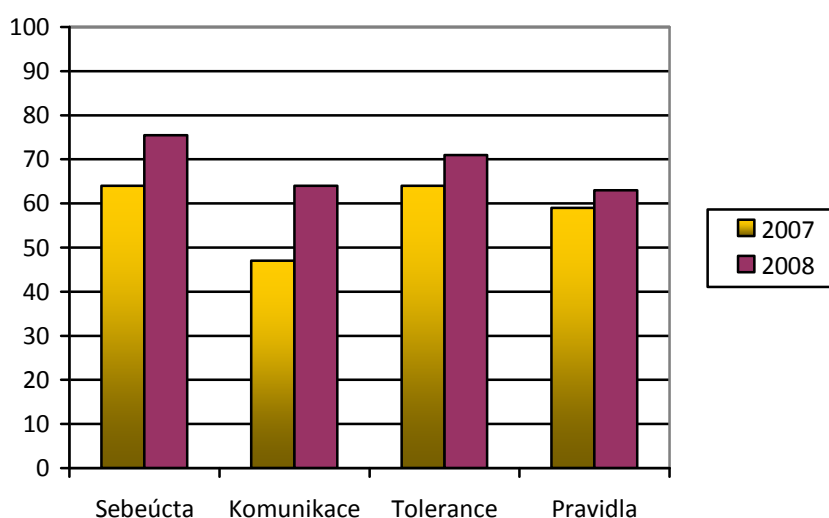


#### Shrnutí a interpretace výsledků:

Došlo v jejích očích ke zlepšení ve všech čtyřech posuzovaných oblastech. Z našeho pohledu u studentky opravdu k určitému zlepšení došlo – ubyly dětské pózy, pozornost si již tolik nevynucovala. Zdá se, že je schopna poměrně dobré sebereflexe a tím i další úpravy svého chování.

#### **Velbloud**

Sebeuposuzovací dotazník:



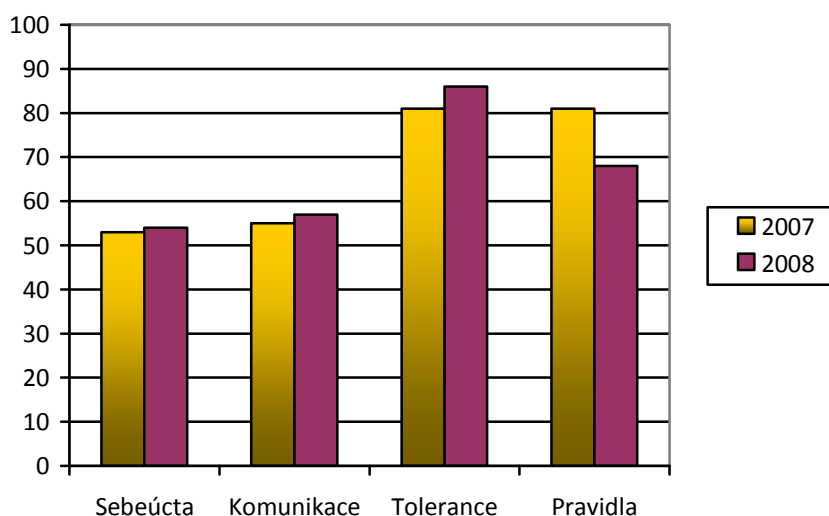
#### Shrnutí a interpretace výsledků:

Došlo k výrazným změnám. Působí sice rezervovaným dojmem, ale její postavení ve třídě se výrazně zlepšilo. Mezi děvčaty je oblíbená a získala si respekt, a to i u chlapců. Má vliv na ostatní členy třídy. Zapojování do her bylo i nadále slabší. V oblasti komunikace došlo

ke zlepšení a to jak v komunikaci mezi spolužáky, tak v zapojování se do rozhovoru s lektory. Výsledky dotazníku se naprosto shodují s našim pozorováním – je odvážnější ve svém vystupování, i když zatím spíše s projevy manipulace ve svém chování (v bezpečné pozici toho, kdo stojí v pozadí a občas tahá za nitky, rozhodně však ne se zlým úmyslem).

### Žralok

Sebeposuzovací dotazník:

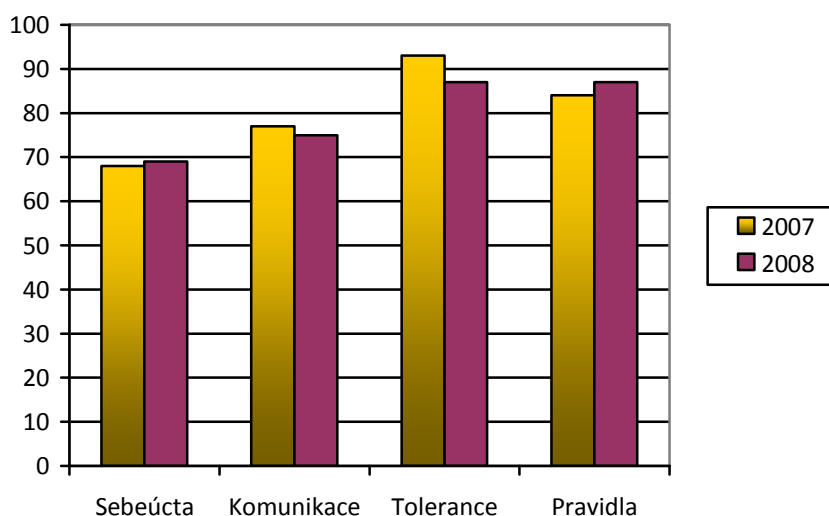


### Shrnutí a interpretace výsledků:

Stále patří mezi nenápadné a nekonfliktní články kolektivu, což potvrzují i výsledky sebeposuzovacího dotazníku, kde je výrazná především tolerance. Zřetelnější pokles graf ukazuje u pravidel, jinak jsou výsledky téměř stejné jako loni. Stejně jako loni projevovала „reaktivně“, tj. aktivně sama nic nezačínala, ale na pobídku k aktivitě a zapojení se reagovala pozitivně.

### Parma

Sebeposuzovací dotazník:

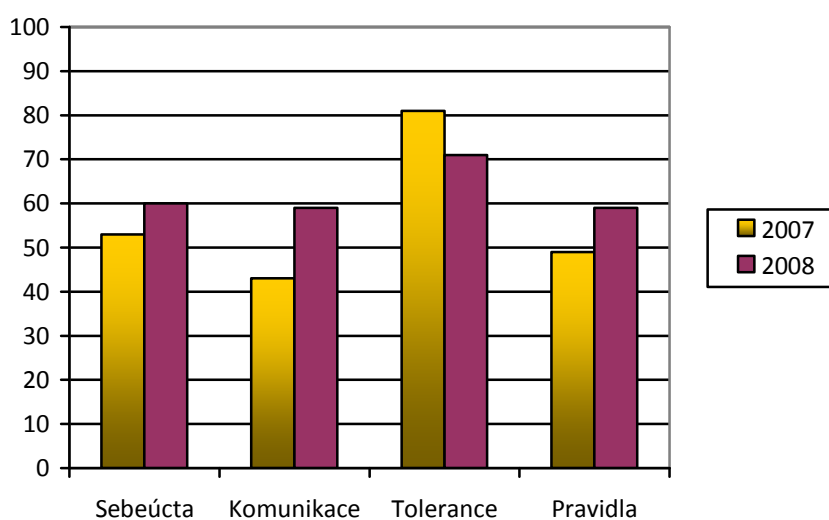


#### Shrnutí a interpretace výsledků:

Výsledky sebehodnocení prakticky beze změn. Snaha zalíbit se a dětské chování bylo znatelné i nyní, i když už ne tak často a tak výrazně. Manipulativní styl jednání zůstává pro tuto studentku i nadále dominantní. Ve třídě je podle nás oproti loňsku přijímána s větší mírou tolerance, ne však s větším nadšením.

#### **Laň**

Sebeuposuzovací dotazník:



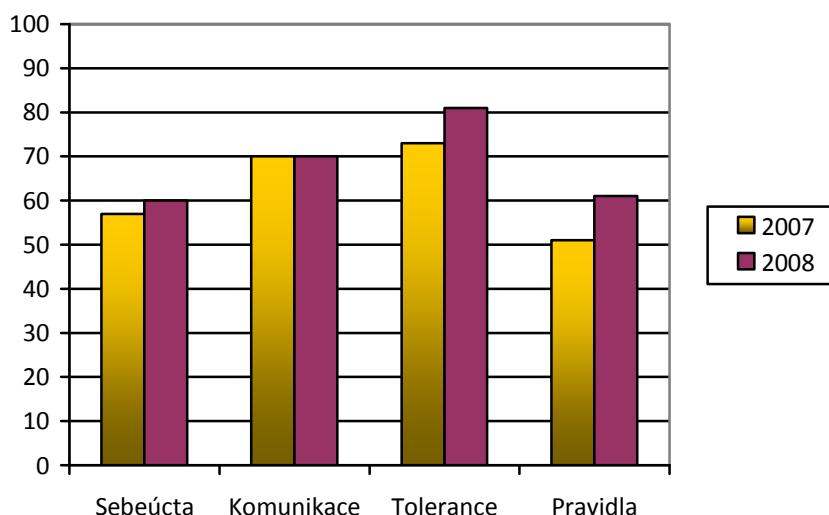
#### Shrnutí a interpretace výsledků:

V grafu vidíme nárůst všech kategorií kromě tolerance. Výsledek plně koresponduje s naším viděním této studentky. Zůstává stále introvertní, ne však odtažitá jako loni. Dokáže poměrně dobře a samostatně reagovat na dění v její blízkosti, je schopna mnohem lépe a

častěji vyjádřit svůj názor oproti loňsku. Podle nás se také zmírnil její negativismus a zároveň zpřesnilo vnímání sebe sama (reálnější hodnocení). Přes všechno uvedené a přes to, že má své místo mezi spolužáky, je určitá „odlišnost“ od ostatních stále patrná.

## Buvol

Sebeposuzovací dotazník:



### Shrnutí a interpretace výsledků:

V jejím chování jsme nepozorovali žádné výrazné změny, pravděpodobně díky pozitivnímu klimatu se ve třídě se snáze zapojovala do rozhovorů. Našemu pozorování odpovídá i výsledné hodnoty sebeposuzujícího dotazníku. Zůstala pro nás i v tomto roce osobou, která se drží v pozadí, někdy i ke své škodě, protože může být zbytečně druhými přehlížena.

## 1.10 Znaménkový test

Formulace nulové a alternativní hypotézy:

Ho: U studentů nedošlo k nárůstu vybrané osobnostní kompetence po absolvování osobnostních kurzů.

Ha: U studentů došlo k nárůstu vybrané osobnostní kompetence po absolvování osobnostních kurzů.

Vyhodnocovací tabulka:



Tabulkové údaje + a - vycházejí z výše uvedených grafů s tím, že je zaznamenáván posun či pokles roku 2007 a 2008. Ze statistické tabulky jsme vyhodnotili při počtu 26 dvojic hodnot - počet znamének 7. Nulovou hypotézu tedy odmítáme na hladině významnosti 0,05 jestliže počet znamének řidčeji se vyskytujícího se druhu je menší nebo roven tabelované hodnotě (tedy 7).

Osobnostní kompetence	-	+	Přijatá hypotéza
<b>Sebeúcta</b>	2	24	alternativní
<b>Komunikace</b>	5	21	alternativní
<b>Tolerance</b>	7	19	alternativní
<b>Pravidla</b>	11	15	nulová

U prvních dvou vybraných kompetencí je patrný nárůst, dalo by se tedy pro tuto skupinu vyvozovat, že je v této oblasti osobnostní kurz byl schopen nejvíce ovlivnit. U kompetence tolerance se už pohybujeme na hranici přijatelnosti, souvisí to i s obtížností tuto kompetenci rozvíjet v tak krátkém časovém úseku. Poměrně předpokládanými jsou problémy s „kompetencí“ pravidla, která byla sporná již od počátku. Jedná se o velmi vyrovnaný poměr a není tedy možné říci že by výrazným způsobem kurz tuto kompetenci ovlivnil.

Problém samozřejmě činí i spousta dalších faktorů, která tyto výsledky ovlivňuje. Pokud byl kurz úspěšný ve schopnosti účastníky naučit kvalitní komunikaci (empatii, aktivnímu naslouchání, asertivitě) a sebereflexi. Velmi úzce to souvisí i s výsledky, kdy mohlo dojít k větší míře sebekritiky a tedy snížení hodnot.

**Pokud bych ovšem měl generalizovat, je patrné, že převažuje nárůst osobnostních kompetencí a troufám si tedy říci, že i celkově lze přijmout alternativní hypotézu – tedy nárůst vybraných osobnostních kompetencí po osobnostním kurzu.**

### 1.11 Hlavní výsledky šetření a interpretace

- Kategorie „sebeúcta“ se zdá z metodologického hlediska nejčistší, tj. nejméně podléhá kontextu (vnitřní prožitek aktéra a konkrétní situace, kde se zmiňované jednání objevuje) a tím i různým interpretacím. I přes individuální odchylky můžeme konsta-

tovat, že výsledky v kategorii „komunikace“ jsou přímo úměrné míře sebeúcty. Člověk s vyšší mírou sebeúcty vystupuje jistěji, otevřeněji, lépe snáší nesouhlas a dokáže tedy vyslechnout, ale i diskutovat snáz než člověk, který si nevěří. I z tohoto pohledu chápeme rozvoj zdravé a přiměřené sebeúcty jako základ pro utváření dalších klíčových životních dovedností a zdravých postojů.

- I přes individuální odchylky můžeme konstatovat, že výsledky v kategorii „**komunikace**“ jsou přímo úměrné míře sebeúcty. Člověk s vyšší mírou sebeúcty vystupuje jistěji, otevřeněji, lépe snáší nesouhlas a dokáže tedy vyslechnout ale i diskutovat snáz než člověk, který si nevěří. I z tohoto pohledu chápeme rozvoj zdravé a přiměřené sebeúcty jako základ pro utváření dalších klíčových životních dovedností a zdravých postojů.
- Kategorie „**tolerance**“ se i nadále jeví ze strany účastníků jako nadhodnocovaná. Máme za to, že zde hraje roli tlak vrstevnické skupiny ke konformitě, solidaritě v rámci skupiny a dodržování nepsaných pravidel. Skutečná schopnost tolerance a respektu k druhým (tj. pochopení významu jinakosti a práva na to být sám sebou) tu může být paradoxně zaměňována s neschopností se otevřeně projevit a nedobrovolným podřízením neformálním autoritám skupiny.
- Kategorie „**pravidla**“ se vymyká ostatním třem a stala se hodně diskutovanou (ne-li diskutabilní) – rozhodně nejde o sociální dovednost jakou je např. odpovědnost, tolerance, umění naslouchat apod. Navíc si není možno nevšimnout u řady žáků nepřímé úměry u kategorií „sebeúcta“ a „pravidla“, kde se často u nízké sebeúcty objevoval vysoký respekt k pravidlům. Podle naší interpretace se však v takovém případě jedná o respekt vynucený nejistotou, obavami, strachem a ne o žádoucí formu dodržování pravidel – tj. uvědomování si smysluplnosti pravidel a svobodná volba pro jejich dodržování.

**Celkově lze říci, že došlo ke znatelnému zlepšení ve vybraných sociálních dovednostech studentů (viz grafy se souhrnnými výsledky níže). Konkrétně v kategorii sebeúcta došlo k nárůstu o 11,1%, u komunikace je patrný celkový nárůst o 11% a u tolerance o 10,4%. V kategorii pravidla prakticky ke změně nedošlo (statisticky nevýznamný nárůst o 1,1%). Můžeme tedy konstatovat, že v úhrnu u studentů došlo jednoznačně ke zvýšení jejich osobnostních kompetencí.**

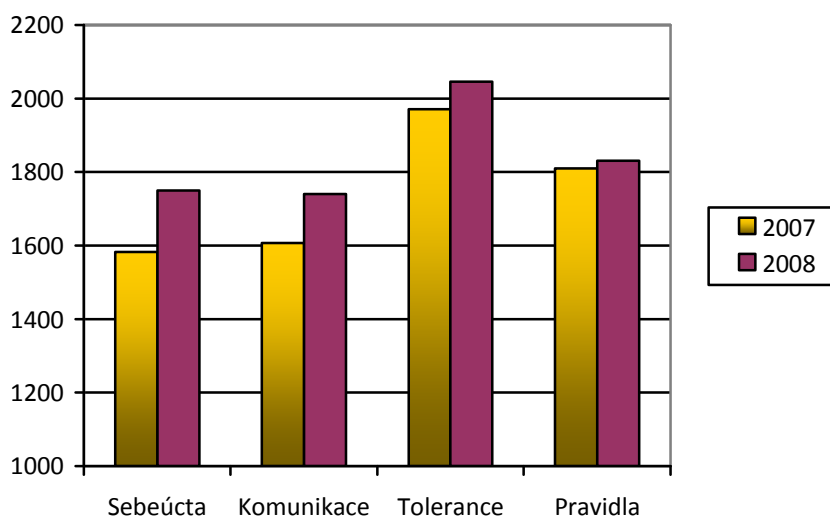
Mohlo by se zdát, že nárůst kompetencí není tak výrazný, jak by mohl po roce práce se studenty být, proto je třeba uvést pár poznámek k tomuto výsledku:

1. Vzhledem k tomu, že je kategorie „respekt k pravidlům“ metodologicky poněkud problematická, je otázkou, zda by zvýšení hodnoty u této kategorie bylo vůbec žádoucí, naopak jsme u řady studentů zaznamenali nepřímou úměru u této kategorie ve vztahu k sebeúctě.
2. Studenti jsou v životním období dospívání, pro které je naopak typické dočasné zhoršení některých projevů chování (prožívání pochybností o sobě samém a s tím spojené horší sebehodnocení, zaujímání radikálních postojů a černobílé vidění světa, což snižuje vzájemnou toleranci a komunikační dovednosti jako je schopnost naslouchat, přistupovat ke kompromisům aj.). Z tohoto důvodu nepovažujeme za nijak tragické, že u třech studentů došlo naopak ke „zhoršení“ vybraných kompetencí – může jít o dočasný propad způsobený řadou různých faktorů.
3. U celé řady studentů jsme pozorovali, že proces změny spíše startuje a že se možná projeví v delším časovém odstupu. Za velmi důležité považujeme vytvoření podhoubí pro tuto změnu, kterým je v tomto případě obrovský pokrok ve vývoji skupiny.
4. Třídní kolektiv je semknutější o mnoho více než loni. Minulý rok jsme se často setkávali s netolerancí, posměšky, konflikty. Ty sice zcela nevymizely (což snad ani není možné), ale letos jsme byli častěji svědky férové diskuse s respektem ke druhému, ocenění, podpory, zastání se druhého. Pokud se člověk pohybuje v atmosféře podpory, získává odvahu dělat chyby, být nedokonalý, přijímat se takový jaký je a je postupně schopen mít v úctě sám sebe, když jej mají v úctě ostatní. Přitom tato významná změna celkového klimatu ve třídě není pomocí dotazníkového šetření vůbec zachytitelná.

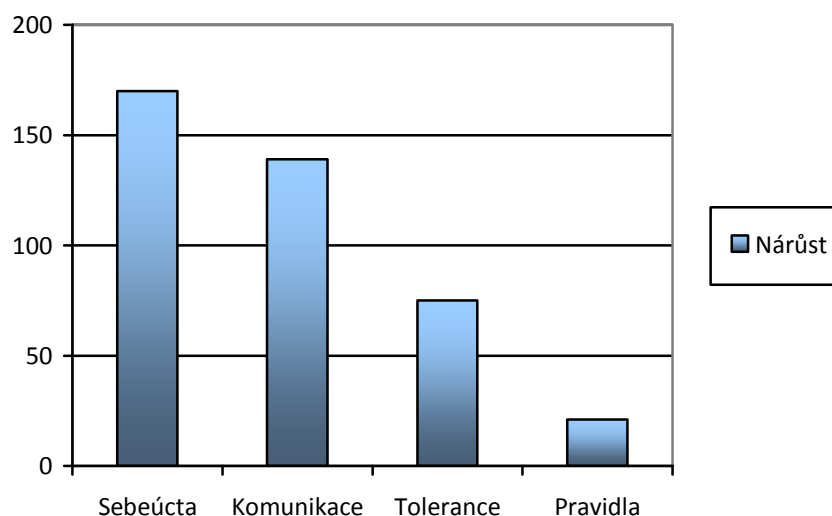
Určitě jsme si po nějaké době začali klást otázku, co hlavně změnu u studentů vyvolává a podporuje. Použita byla řada nástrojů, metod a aktivit, díky kterým se mohli studenti dozvědět o svých přednostech nebo slabínách, na kterých mohou dále pracovat. Přesto si dovolím vyslovit domněnku o hlavních momentech, které podle mě silně napomáhají rozvoji klíčových kompetencí účastníků:

1. Osobnost lektora a přístup k účastníkům je podle mě velmi důležitý prvek utvářející atmosféru vzájemného setkání. Lektori se snažili od počátku vytvářet autentický vztah mezi nimi a účastníky a vždy jednat s každým účastníkem s úctou a respektem k němu jako k jedinečné bytosti. Sami vystupovali autenticky sami za sebe a vytvářeli svým přístupem prostředí bezpečí, tolerance, otevřenosti a úcty jeden k druhému. Tento předaný model pak mohl postupně začít fungovat ve třídě i bez jejich účasti.
2. Evaluace - Reflexe (rozhovory v menších kroužcích nebo v celém kolektivu orientované na prožité události) umožňovaly sebevyjádření studentů a jejich lepší uvědomování vlastních hodnot, potřeb a projevů vůči druhým. Studenti zde také mohli získat cennou informaci, jak jsou ostatními přijímáni.
3. Celou dobu jsme se jako lektori snažili naplnit ještě jeden skrytý cíl a tím bylo udržet u studentů vysokou motivaci k účasti na společném dění. Toho bylo dosahováno zejména tím, že jsme skloubili učení se zábavou. Z pohledu školy bylo důležité studenty něco naučit, z pohledu studentů bylo klíčové, aby se s námi bavili a cítili dobře. Vhodná metoda je právě zážitková pedagogika.

#### Souhrn výsledků za třídu:



#### Celkový nárůst kompetencí na základě sebehodnocení účastníků:



### Rizika zkreslení:

- někdo mohl z určité obavy nadhodnocovat výsledky,
- jiný účastník s výrazně kritickým myšlením zase výsledek podhodnotit,
- někdo může mít minimální schopnost sebenáhledu a výsledek není téměř validní,
- výsledek může být silně ovlivněn i aktuálním stavem účastníka (únava / radost),
- Podle předpokladu se objevili výraznější a naopak méně výrazné osobnosti, což způsobilo nerovnoměrné rozložení pozornosti lektorů na účastníky. Proto je u některých studentů naše hodnocení bohatší, založené na častější interakci a tím možnosti objektivnějšího posouzení, u jiných je hodnocení lektorů spíše strohé.
- Dalším významným faktorem mohou být percepční chyby hodnotitelů, od kterých není možno se vždy zcela oprostit (haló efekt, sympatie/nesympatie, stereotypy aj.).

## ZÁVĚR

V předchozím oddílu hlavních výsledků a interpretací jsem podrobněji rozebíral souhrn dat, která jsem získal ke zkoumání položené výzkumné otázky. V hlavním závěru se tedy ve stručnosti obrátím k hlavním cílům, které jsem si stanovil na začátku výzkumu a pokusím se o zhodnocení naplnění či nenaplnění výzkumného problému.

### Hlavní otázky:

**Zjistit, zda došlo vlivem osobnostního kurzu u účastníka k pozitivnímu nárůstu vybraných osobnostních kompetencí.**

U účastníka došlo ke znatelnému zlepšení ve vybraných osobnostních kompetencích. V kategorii sebeúcta došlo k nárůstu o 11,1%, u komunikačních dovedností je celkový nárůst o 11,0% a u tolerance o 10,4%. Jedinou neznámou byla kategorie pravidla kde ke změně v podstatě nedošlo (nárůst pouze o 1,1%). I tak je možné konstatovat, že v úhrnu u účastníků došlo jednoznačně ke zvýšení jejich osobnostních kompetencí a to po porovnání mezi prvním a druhým osobnostním kurzem. První cíl byl tedy naplněn.

**Vypracovat a předat víceletému gymnáziu kvalitní informace o studentech třídy, pro následný rozvoj osobnostních kompetencí studenta i klimatu třídy .**

Byla vyhotovena kvalitní závěrečná zpráva, která obsahovala diagnostiky jednotlivých studentů i třídního kolektivu. Byla předána vedení školy včetně pedagoga, který má studenty doprovázet po celou dobu studia. Je otázkou, jak s ní bude škola nakládat a co z ní vytěží pro rozvoj studentů a třídního kolektivu.

**Studenti i učitelé zažijí kvalitní program na posílení soudržnosti, který by jim školní výuka nemohla poskytnout.**

Z evaluací – reflexí během i po osobnostním kurzu, šlo vyvodit závěr kvality, zážitku a originality celého osobnostního kurzu. Pro ukázkou jeden text od pedagoga, jenž se kurzu účastnil: „všechny hry a aktivity třídního pobytu směřovaly k sebepoznání, k poznání ostatních a ke stmelení kolektivu. Celý závěrečný osobnostní kurz se tak stal jedním velkým zážitkem...“ Tento cíl lze tedy považovat u většiny účastníků kurzu také za splněný.

### Výzkumný problém:

**Jaký vliv má osobnostní kurz na vybrané osobnostní kompetence studentů víceletého gymnázia.**

Pomocí výše uvedených závěrů a interpretací, včetně jednotlivých diagnostik účastníků, lze říci, že osobnostní kurz má pozitivní vztah na nárůst vybraných osobnostních kompetencí účastníků. Byl porovnáván stav mezi prvním a druhým osobnostním kurzem a tento stav lze označit jako vzestupný – zlepšující se. Výsledky jdou samozřejmě vztáhnout pouze na skupinu, ve které byl kurz i výzkum realizován a to včetně zohlednění možných zkreslení výzkumu.

Po realizaci tohoto výzkumu vznikají i další otázky návaznosti či rozpracování některých témat či problémů výzkumu proběhlého. Některé z nich : Jaké výsledky by byly zjištěny po realizaci třetího kurzu v odstupech jednoho roku? , Jaká by byla účinnost kurzu při zaměření pouze na jednu vybranou kategorii osobnostní kompetence? Jaký vliv má na účastníky prostředí osobnostního kurzu ? Jak odlišná by byla úspěšnost osobnostního kurzu při změně lektorského týmu po každém kurzu? A další ...

Lektorská činnost je pro mě prací, koníčkem i vzděláním, mám radost, že existují prostředky, jak ji efektivně propojit ze školou. Taková činnost je mnohem radostnější a věřím, že i efektivnější. Podrobný popis činnosti od teoretických východisek, až po skladbu jednotlivých otázek, interpretací a závěrů, otevírá nové ulice, uličky a zákoutí, kterých si lektor v přípravě, průběhu i po kurzu často nevšimne a ani neuvědomuje. Je zajímavé je objevovat a přeji každému dalšímu lektorovi, aby měl tyto možnosti. Ať stále více odkrývá mapu labyrintu, ve které není ztracen, ale ve které se nalézá a radostně objevuje.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] BELZ, Horst, SIEGRIST, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 376 s. ISBN 80-7178-479-6.
- [2] BLOOMSBURY Publishing . *Macmillan English Dictionary*. 1st edition. Oxford : Macmillan Publishers, 2002. 1692 s. ISBN 0 333 96675 9.
- [3] CÍLKOVÁ, E., HŘÍBKOVÁ, I. *Děti hrají divadlo*. 1.vydání. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-044-5.
- [4] CSIKSZENTMIHALYI, M. *O štěstí a smyslu života*. Praha: Lidové noviny, 1996. 400 s. ISBN 80-7106-139-5.
- [5] HAYESOVÁ, Nicky. *Základy sociální psychologie*. 4. vyd. Praha : Portál, 2007. 166 s. ISBN 978-80-7367-283-6.
- [6] HANUŠ, R. (in press). *Metodika vedení akcí* 1.pracovní verze [rukopis].
- [7] HARTL, Pavel. - HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Pavel Hartl, Helena Hartlová. Vyd. 1. Praha : Portál, 2000. 774 s. ISBN 807178303X.
- [8] HERMAN, Marek. *Najděte si svého marťana*. 2. přeprac. vyd. Olomouc : Hanex, 2008. 233s
- [9] HORA, Petr, et al. *Prázdniny se šlehačkou : Malá instruktorská čítanka*. 1. vyd. Praha : MF, 1984. 304 s. ISBN 23-073-84.
- [10] HOLEC, O. et al. *Instruktorský slabikář*. Prázdninová škola Lipnice, 1994. ISSN 1210 5805.
- [11] HRKAL, J., HANUŠ, R. *Zlatý fond her II*. 3.vydání. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-660-8.
- [12] HRUŠKA, J. *Globální a environmentální výchova na pobytových akcích*. Pardubice: Nakladatelství Paleta, 2005.
- [13] CHRÁSKA, Miroslav. *Úvod do výzkumu v pedagogice : Základy kvantitativně orientovaného výzkumu*. 1. vyd. Olomouc : Upol, 2003. 200 s. ISBN 80-244-0765-5.



- [14] JAROŠ, Aleš. *Globální výchova ve školním vzdělávání*. Zlín, 2007. 73 s. UTB.FHS.Sociální Pedagogika. Vedoucí bakalářské práce Mgr.Jakub Hladík.
- [15] JIRÁSEK, I. *Filosofická kinantropologie: setkání filosofie, těla a pohybu*. 1. vyd. Olomouc: UP FTK, 2005. ISBN 80 244 1176 8.
- [16] JIRÁSEK, I. *Vymezení pojmu zážitková pedagogika* in Gymnasion 1/2004; str. 5-14
- [17] Kol. autorů OD. *Interaktivní rozvoj klíčových kompetencí*. 1. vyd. Fryšták : DIS SKM, 2008. 140 s.
- [18] KUBALA, P. *Metodické materiály Outward Bound – Česká cesta /Pilíře/ Pedagogický základ*. 2006.
- [19] KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov*. 6. přepracované a doplněné vyd. Praha : SPN, 1998. 862 s. Odborné slovníky. ISBN 80-7235-023-4.
- [20] LUCKNER, J., NADLER, R. *Processing the Experience*. Dubuque (Iowa): Kendall/Hunt Publishing company, 1997.
- [21] MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. 1.vydání. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.
- [22] MAŇÁK, J., ŠVEC, Š., ŠVEC, V. *Slovník pedagogické metodologie*. 1.vydání. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-102-2.
- [23] MÁŠILKA, D. *Zážitková pedagogika*. Diplomová práce. Olomouc: FTK UPOL, 2003.
- [24] MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1.vydání. Havlíčkův Brod: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- [25] MORGAN, L.D. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. 2.vydání. Boskovice: Albert, 2001. ISBN 80-85834-77-4.
- [26] NÁDVORNÍK, O., VOLFOVÁ, A. A KOL. *Společný svět (Příručka globálního a rozvojového vzdělávání)*. Praha: Člověk v tísní - společnost při České televizi, o.p.s., 2004. ISBN 80-903510-0-X.
- [27] NEUMAN, J. *dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. 3.vydání. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-405-2.
- [28] PELÁNEK, Radek. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. 1. vyd. Praha : Portál, 2008. 208 s. ISBN 97-80-7367-353-6.

- [29] SRB, Vladimír. *Jak na osobnostní a sociální výchovu*. 1. vyd. Praha : Projekt Odyssea, 2007. 60 s. ISBN 978-80-87145-00-5.
- [30] VÁŽANSKÝ, M. *Volný čas a pedagogika zážitku*. 1.vydání. Brno: MU, 1994. ISBN 80-210-0428-2.
- [31] Česká cesta : Learning by experience [Online]. [cit.2007-03-25]. Dostupný z WWW: <http://www.ceskacesta.cz/stranka.pv?ids=STR000000000000034>.
- [32] Příspěvatelé Wikipedie, *Kompetence* [online], Wikipedie: Otevřená encyklopedie, c2009, Datum poslední revize 18. 02. 2009, 11:18 UTC, [citováno 16. 04. 2009] <http://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=Kompetence&oldid=3637875>
- [33] Gymnázium Otrokovice. *Anotace projektu* [online]. 2007 [cit. 2009-04-16]. Dostupný z WWW:<<http://www.gyotr.cz/cz/osobnostni-a-socialni-vychova-zaku-tercie-a-kvarty/annotace.html>>.

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

<i>Obr. 1. Kolbův cyklus učení (Kolb, 1983) .....</i>	<i>27</i>
<i>Obr. 2. Model zóny komfortu a stresu (Hanuš, in press).....</i>	<i>29</i>
<i>Obr. 3. Stav plynutí (Másilka, 2003 upraveno dle Czikszentmihalyi, 1996) .....</i>	<i>30</i>
<i>Obr. 4. Časový sled zážitkově ped. aktivity (Vážanský, 1994) .....</i>	<i>33</i>
<i>Obr. 5. Křivka akce (Pelánek, 2008, s.71).....</i>	<i>39</i>

## SEZNAM PŘÍLOH

P I Sebeposuzovací dotazník kompetencí

# PŘÍLOHA P I: SEBEPOSUZOVACÍ DOTAZNÍK KOMPETENCÍ

## SEBEPOSUZOVACÍ DOTAZNÍK KOMPETENCÍ

Tento dotazník uvidíš pouze ty a lektori kurzu, vyplň ho proto prosím co nejupřímněji.

Instrukce: Zakroužkuj u každé věty číslo podle toho, nakolik se tvrzení podobá tvému chování nebo uvažování.

1 = vůbec se mi to nepodobá  
až  
10 = to jsem přesně já

S novými lidmi se seznamuji snadno.	1--2--3--4--5--6--7--8--9--10
Rád mluvím o tom, co se mi podařilo, co umím, v čem se mi daří...	1--2--3--4--5--6--7--8--9--10
Často se trápím kvůli svým nedostatkům.	1--2--3--4--5--6--7--8--9--10
Jsem velmi citlivý/á na kritiku.	1--2--3--4--5--6--7--8--9--10
Ve skupině přátel mám často hlavní slovo.	1--2--3--4--5--6--7--8--9--10
Často se bojím, že mě lidé špatně pochopí.	1--2--3--4--5--6--7--8--9--10
Celkově jsem se sebou spokojený/á.	1--2--3--4--5--6--7--8--9--10
Když se mi něco nelíbí, řeknu to i za cenu konfliktu.	1--2--3--4--5--6--7--8--9--10
Vystoupit a něco předvést před skupinou lidí mi nevadí.	1--2--3--4--5--6--7--8--9--10
Často se cítím trapně.	1--2--3--4--5--6--7--8--9--10
Vždy ochotně a trpělivě vyslechnu kamaráda, i když s ním nesouhlasím nebo mě nudí.	1--2--3--4--5--6--7--8--9--10
Když mluvím, hodně a výrazně gestikuluji.	1--2--3--4--5--6--7--8--9--10
Vždy dokážu vymyslet nějaké téma, o čem se dá mluvit.	1--2--3--4--5--6--7--8--9--10
Zřídka vyjadřuji své emoce navenek.	1--2--3--4--5--6--7--8--9--10
Vždy se dokážu s druhými lidmi nějak domluvit.	1--2--3--4--5--6--7--8--9--10
Je mi nepříjemné dotýkat se ostatních lidí.	1--2--3--4--5--6--7--8--9--10
Často mám obavy, že nedokážu přesně vyjádřit to, co chci říct.	1--2--3--4--5--6--7--8--9--10
Když jsem smutný/á nebo mám zlost, dám to jasně najevo.	1--2--3--4--5--6--7--8--9--10
Často skáču druhým do řeči.	1--2--3--4--5--6--7--8--9--10

Při diskusích s druhými se cítím jako ryba ve vodě.	1--2--3--4--5--6--7--8--9--10
Vždy dodržuji pravidla hry.	1--2--3--4--5--6--7--8--9--10
Klidně někoho podvedu, je to jeho chyba, že si nedá pozor.	1--2--3--4--5--6--7--8--9--10
Lžu, protože se mi to vyplatí.	1--2--3--4--5--6--7--8--9--10
Často mívám potíže s dodržováním pravidel ve škole, kroužku apod.	1--2--3--4--5--6--7--8--9--10
Vždy upozorním na to, když někdo nedodržuje pravidla hry.	1--2--3--4--5--6--7--8--9--10
Často se mi stává, že nedodržím, co jsem slíbil/a.	1--2--3--4--5--6--7--8--9--10
Na domluvenou schůzku chodím zásadně včas.	1--2--3--4--5--6--7--8--9--10
Nikdy nepokazím hru, i když se mi nedaří a nebaví mě.	1--2--3--4--5--6--7--8--9--10
Taháky používám často, však to dělá skoro každý.	1--2--3--4--5--6--7--8--9--10
V naší rodině jsou jasně daná pravidla, co se smí a co ne.	1--2--3--4--5--6--7--8--9--10
Pravda je jenom jedna! A tu mám většinou já.	1--2--3--4--5--6--7--8--9--10
Zcela upřímně řečeno, Roma bych za spolužáka nechtěl.	1--2--3--4--5--6--7--8--9--10
Často měním své názory na základě nových informací.	1--2--3--4--5--6--7--8--9--10
Zvyky a tradice jiných kultur jsou pro mě zcela nepochopitelné.	1--2--3--4--5--6--7--8--9--10
Jsem si jistý/á, že lidé opačného pohlaví než já, jsou méně schopní.	1--2--3--4--5--6--7--8--9--10
Je pro mě hodně těžké odpustit, když mi někdo ublíží.	1--2--3--4--5--6--7--8--9--10
Nevadí mi, když má kamarád na něco odlišný názor.	1--2--3--4--5--6--7--8--9--10
Homosexuální dvojici v parku obejdu radši velkým obloukem.	1--2--3--4--5--6--7--8--9--10
Určitě si za kamaráda nevyberu někoho, kdo se nemožně obléká.	1--2--3--4--5--6--7--8--9--10
O Pražácích si myslím svoje a není to moc lichotivé.	1--2--3--4--5--6--7--8--9--10

Moc ti děkujeme za vyplnění :-)