

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

Katedra psychologie

**VLIV METOD
OSOBNOSTNĚ
SOCIÁLNÍHO
ROZVOJE NA
EFEKTIVITU UČENÍ
ŽÁKŮ STŘEDNÍ ŠKOLY**

Diplomová práce

Jana Kavalírová

Učitelství pro SŠ: český jazyk-psychologie (2006-2012)

Vedoucí práce: PhDr. Michal Svoboda, Ph.D.

Plzeň, červen 2012

Prohlašuji, že jsem předloženou závěrečnou práci vypracovala samostatně s použitím zdrojů informací a literárních pramenů, které uvádím v příloženém seznamu literatury.

V Plzni dne 28. června 2012

.....
vlastnoruční podpis

PODĚKOVÁNÍ

Chtěla bych na tomto místě poděkovat PhDr. Michalu Svobodovi, PhD. za vedení diplomové práce a za poskytnutí cenných materiálů a užitečných rad týkajících se diplomové práce. Rovněž bych touto cestou chtěla poděkovat vedení Sportovní a podnikatelské střední školy v Plzni, které mi umožnilo realizaci výuky psychologie. Velký dík patří i žákům školy za vstřícný přístup při realizaci samotného výzkumného šetření a za pečlivé vyplnění evaluačních škálových dotazníků.

V neposlední řadě připojuji velké poděkování Jiřímu Kohoutovi za pomoc při statistickém zpracování dat, Miroslavu Štěpánkovi, svému partnerovi, za technickou výpomoc při psaní diplomové práce a dalším přátelům a rodinným příslušníkům za trpělivost a psychickou podporu.

OBSAH

1 ÚVOD.....	6
2 TEORETICKÁ ČÁST.....	8
2.1 Charakteristika a vymezení osobnostně sociálního rozvoje.....	8
2.1.1 Vymezení osobnostně sociálního rozvoje.....	8
2.1.2 Cílové standardy osobnostně sociálního rozvoje.....	10
2.1.3 Analýza jednotlivých témat osobnostně sociálního rozvoje.....	12
2.2 Vymezení a charakteristika učení.....	21
2.2.1 Vymezení učení a druhy učení.....	21
2.2.2 Zákony a zásady efektivního učení.....	26
2.2.3 Kolbův cyklus učení.....	32
2.3 Metody Osobnostně sociálního rozvoje jako součást procesu efektivního učení.....	34
2.3.1 Metody osobnostně sociálního rozvoje.....	34
2.3.2 Struktura využití osobnostně sociálního rozvoje v prostředí střední školy.....	58
2.3.3 Didaktické zásady využití metod osobnostně sociálního rozvoje.....	64
3 PRAKTICKÁ ČÁST.....	68
3.1 Metodologický postup výzkumného šetření.....	68
3.1.1 Cíl a zaměření výzkumného šetření.....	69
3.1.2 Formulace výzkumného problému.....	69
3.1.3 Formulace výzkumným podotázek.....	69
3.1.4 Charakteristika základního a výběrového souboru.....	70
3.1.5 Popis výzkumné metody.....	71
3.1.6 Realizace výzkumného šetření.....	73
3.2 Charakteristika statistické metody a přehled získaných výsledků.....	76
3.2.1 Charakteristika použitých statistických metod.....	77
3.2.2 Přehled získaných výsledků a jejich interpretace.....	78
3.3 Závěr výzkumného šetření.....	88
4 ZÁVĚR.....	90
5 ABSTRAKT.....	91
6 SUMMARY.....	92
7 BIBLIOGRAFIE.....	93
8 SEZNAM PŘÍLOH.....	100

1 ÚVOD

V posledních několika desetiletích prochází vývoj společnosti rozsáhlou proměnou - vývoj vědy, technický pokrok, ekonomická a politická situace vyžadují zcela novou koncepci vzdělávání dnešních žáků. Tyto změny neustávají - jejich rozsah vlivu na vývoj společnosti a jejich narůstající tempo se stávají klíčovými momenty pro život každého člověka v globálním měřítku. Strategický plán vzdělávání v České republice na tuto situaci reaguje a přináší s sebou řadu reforem vyznačujících se nejen odklonem od osvojování si „hotových poznatků“ převážně pamětným učením, ale hlavně zcela novým pojetím základních vzdělávacích cílů vycházejících ze čtyř základních pilířů vzdělávání pro 21. století tak, jak je formulovala organizace UNESCO:

- učit se poznávat
- učit se jednat
- učit se žít společně
- učit se být

Z podoby těchto cílů je patrné, že do popředí se v dnešní době opět dostává žák s veškerými jeho osobnostními a sociálními předpoklady, na nichž je zapotřebí stavět, které je potřeba dále rozvíjet. Téma této diplomové práce o rozvoji osobnostních a sociálních předpokladů žáků pojednává.

Předkládaná diplomová práce je členěna na dvě základní části – část teoretickou a část praktickou. Teoretická část je dále tvořena třemi podkapitolami. První podkapitola pojednává o osobnostně sociálním rozvoji a jeho charakteristice. Druhá podkapitola teoretické části definuje pojem učení a jeho zákony. V rámci podkapitoly o učení se rovněž seznámíme se základními zásadami podporujícími zvyšování efektivity učení žáků střední školy. Třetí podkapitola teoretické části se zabývá metodami osobnostně sociálního rozvoje, strukturou využití osobnostně sociálního rozvoje v prostředí střední školy. V závěru podkapitoly o metodách osobnostně sociálního rozvoje připojíme didaktické zásady aplikace metod osobnostně sociálního rozvoje v prostředí střední školy.

Praktická část diplomové práce je opět strukturována do 3 podkapitol. První podkapitola přibližuje projekt námi realizovaného výzkumného šetření. Druhá podkapitola praktické části se zabývá statistickými metodami využitými při vyhodnocování získaných dat prostřednictvím námi vytvořeného škálového dotazníku. Třetí podkapitola praktické části má shrnující charakter – v této podkapitole provedeme závěrečné shrnutí našeho výzkumného šetření a jeho výsledků.

Krátké zamyšlení nad obsahem jednotlivých kapitol uvádím v úvodu každé z nich. Ve stručnosti popíši základní cíle, jež má kapitola naplňovat, a v krátkosti popíši další tematické okruhy, jimiž se zabývám v rámci jednotlivých podkapitol.

Při psaní diplomové práce jsme se opírali o disertační práci Michala Svobody (2010). Při definování jednotlivých pojmů jsme využívali Psychologického slovníku (1993, 2000) a Pedagogického slovníku (2003). Teoretická část dále čerpá informace z publikací zejména těchto autorů: Josef Valenta (2003, 2006, 2008); Václav Holeček, Jana Miňhová, Pavel Prunner (2003); Alena Plháková (2005); Eva Drlíková, Ladislav Ďurič (1992); Jozef Výrost, Ivan Slaměník (1998, 2001, 2008); Jaroslav Řezáč (1998). Jednotlivé příklady metod osobnostně sociálního rozvoje pocházejí v převážné většině z publikací Projektu Odyssea (2007) a knih, jejichž autorkou je Soňa Hermochová (1994, 2004). Při přípravě a vyhodnocování projektu výzkumného šetření pro nás byly klíčové 2 publikace - Miroslava Chráska (2007) a Petera Gavory (2000). Z dalších důležitých dokumentů jsme v této diplomové práci citovali Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha (2001) a Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (2007) a Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 63-41-M/01 Ekonomika a podnikání (2007).

2 TEORETICKÁ ČÁST

Záměrem teoretické části diplomové práce je definování základních pojmů, které jsou v popředí našeho zájmu. Tato část práce je členěna do tří podkapitol. V úvodu každé z těchto podkapitol uvedeme cíle, o jejichž naplnění v každé z podkapitol usilujeme.

2.1 Charakteristika a vymezení osobnostně sociálního rozvoje

V rámci první podkapitoly vymezíme osobnostně sociální rozvoj a připojíme stručnou charakteristiku této disciplíny. Dále formulujeme cíle osobnostně sociálního rozvoje ve vztahu k průřezovému tématu osobnostní a sociální výchova. Rovněž popíšeme systém témat osobnostně sociálního rozvoje a uvedeme stručnou charakteristiku jednotlivých tematických okruhů.

2.1.1 Vymezení osobnostně sociálního rozvoje

V současných odborných publikacích a dokumentech Rámcového vzdělávacího programu pro střední školy¹ (např. Josef Valenta, 2003; Alena Vališová, Hana Kasíková, 2011; aj.) věnují autoři nemalou pozornost pojmu osobnostně sociální rozvoj. Historie tohoto pojmu v České republice je nedlouhá - jak uvádí Josef Valenta²: „*Pojem (osobnostně sociální výchova, osobnostně sociální rozvoj) se začal v našem pedagogickém slovníku etablovat na samém začátku 90. let jako překlad názvu jednoho z principů britského národního (školního) kurikula - personal and social education.*“

Pokusme se termín „osobnostně sociální rozvoj“ ještě jednou uchopit a provést jeho analýzu. V centru pozornosti osobnostně sociálního rozvoje stojí slovo „rozvoj“, které tvoří jistou základnu tohoto termínu. Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost definuje „rozvoj“ následovně: *1) rozvíjení, vývoj; 2) rozmach, růst; 3) příznivý růst*³. Stručně bychom tedy o rozvoji mohli říci, že se jedná o změnu stavu probíhající v čase, kdy výsledkem i cílem tohoto procesu změny je zlepšení oproti původnímu stavu.

V psychologickém kontextu - zejména s důrazem na rozvoj osobnostních a sociálních kvalit jedince - můžeme charakterizovat rozvoj jako proces změny v chování, jednání, v postojích člověka pozvolna naplňující jeho osobnostně sociální potenciál. Jedná se o postupné nabývání klíčových kompetencí jedince vzhledem k jeho osobnostním předpokladům⁴. Toto nabývání se uskutečňuje

1 Rámcový vzdělávací program pro střední školy je závazným dokumentem vypracovaným MŠMT. Tento dokument formuluje základní cíle, očekávané výstupy a klíčové kompetence, jichž by měl dosáhnout žák (student) střední školy. Dokument má rámcovou podobu - jeho konkretizaci zpracovává každá střední škola do podoby Školního vzdělávacího programu.

2 Valenta, J.: Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi, str. 7

3 Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost; str. 367

4 *Klíčové kompetence představují soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě, RVPg 2011; str. 8*

buď jakousi „přirozenou cestou“ (rozvoj osobnostních a sociálních charakteristik vlivem zejména životních okolností a životem ve společnosti), nebo se uskutečňuje formou záměrnou, cílevědomou - prostřednictvím disciplíny pojmenované osobnostně sociální rozvoj.

Osobnostně sociální rozvoj ve smyslu cílevědomého a záměrného působení na osobnost jedince vymezuje Josef Valenta následovně: osobnostně sociální rozvoj je „*praktická disciplína zabývající se rozvojem klíčových životních - konkrétněji řečeno: „osobnostních a sociálních“ - dovedností pro každý den.*“⁵ Dle Bohumíry Lazarové a Dany Knotové je osobnostně sociální rozvoj „*snahou pomoci člověku dosáhnout lepšího bytí*“, je prostředkem, jak „*dosáhnout zlepšení kvality života*“⁶. Jako takto definovaná disciplína je osobnostně sociální rozvoj určen všem věkovým kategoriím různého stupně institucionalizace - můžeme hovořit o osobnostně sociálním rozvoji v prostředí všech typů a stupňů škol i o osobnostně sociálním rozvoji uskutečňovaném mimo školní prostředí. V popředí našeho zájmu stojí osobnostně sociální rozvoj v prostředí střední školy.

K pojmu osobnostně sociální rozvoj, respektive osobnostní a sociální výchova⁷, se vyjadřuje rovněž Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, v němž tvoří toto téma samostatnou kapitolu.⁸ „*Osobnostní a sociální výchova pomáhá žákům vést zdravý a zodpovědný život jako jednotlivcům i členům společnosti, poskytuje žákům příležitosti přemýšlet o svých zkušenostech a o vlastním vývoji. Rozvíjí u žáků sebeúctu, sebedůvěru a schopnost přebírat zodpovědnost za své jednání v různých životních situacích, při sebevzdělání a při práci. Učí rozumět hodnotě mezilidských vztahů a respektovat názory, potřeby a práva ostatních. Znalosti a dovednosti získané v rámci osobnostní a sociální výchovy mohou pomoci žákům reagovat na morální, sociální a kulturní otázky, které před nimi vyvstávají na cestě životem.*“⁹

Z předchozích informací tedy vyplývá, že osobnostně sociální rozvoj (v prostředí střední školy) je praktickou na jedince (žáka) orientovanou disciplínou vyznačující se cílevědomým a záměrným působením uskutečňovaným v sociální skupině o menším počtu účastníků (v prostředí školy se jedná zpravidla o školní třídu - cca 20 žáků). Osobnostně sociální rozvoj usiluje o rozvoj osobnostních předpokladů důležitých pro život jedince (žáka) se sebou samým i s jinými lidmi v

5 Valenta, J.: Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi, 2006, str. 13

6 Svoboda, M.: Analýza metod, organizačních forem a evaluace osobnostního a sociálního rozvoje ve výchovných a vzdělávacích programech základních a středních škol, 2010, str. 10

7 Jak uvádí J. Švec v práci Fenomén instrukce a reflexe v pedagogice osobnostně sociálního rozvoje (str. 14), pojmy osobnostně sociální rozvoj (správně pedagogika osobnostně sociálního rozvoje) a osobnostní a sociální výchova se často v praxi zaměňují. Dále k tomuto uvádí, že pedagogika osobnostně sociálního rozvoje označuje vědeckou teorii v systému pedagogiky nebo samostatnou vědeckou disciplínu, osobnostní a sociální výchova označuje konkrétní praktický soubor, metod, postupů. V praxi se však tento rozdíl poněkud ztrácí. Ve smyslu této diplomové práce máme na mysli osobnostně sociální rozvoj jako praktickou disciplínu s teoretickými východisky.

8 RVP pro gymnázia, oddíl Průřezová témata, str. 68

9 RVP pro gymnázia, str. 68

souladu s jeho individuálními dispozicemi, podporuje vznik pozitivních sociálních vazeb (rozvoj komunikačních dovedností, mezilidské vztahy, kooperace aj.) a pozitivně působí i na morální a hodnotový rozvoj jedince (žáka) v souladu s jeho osobnostními předpoklady směrem k optimu. Osobnostně sociální rozvoj rovněž usiluje o vznik autentických vědomostí, dovedností, postojů a hodnot žáků týkajících se jejich osobnosti a mezilidských vztahů, pracuje s přímou zkušeností žáků a s jejich sebepoznáním - s osobními zkušenostmi, vědomostmi, postoji a hodnotami žáků v kontextu extrapersonálních vztahů. Osobnostně sociální rozvoj dává prostor pro pochopení vlastního „já“ žáků, umožňuje jim převzít zodpovědnost za své chování a jednání.

2.1.2 Cílové standardy osobnostně sociálního rozvoje

V nejobecnější rovině rozumíme pod pojmem „cíl“ nějaký objekt, k němuž směřujeme své snažení. Tohoto objektu by mělo být v reálném čase dosaženo. Ve výchově a vzdělávání hovoříme na tomto místě zejména o cíli vzdělávacím. Cíl vzdělávací můžeme definovat takto: *„Jedna z klíčových didaktických kategorií, vymežující: 1. účel, záměr výuky; 2. výstup, výsledek výuky. Cíle zahrnují: 1. hodnoty a postoje; 2. produktivní činnosti a praktické dovednosti; 3. poznatky a porozumění. Jsou formulovány ve vzdělávacích programech, předmětových kurikulech, učebních osnovách.“*¹⁰

Povšimněme si, že takto vymezený vzdělávací cíl má velice obecnou podobu. Z tohoto důvodu autoři Pedagogického slovníku (Jan Průcha, Eliška Walterová, Jiří Mareš; 2003) dále vymezují tzv. cílové standardy. Cílovými standardy se rozumí *„požadavky formulované ve vzdělávacím programu, které musí být v určitém vyučovacím předmětu či složce vzdělávání splněny. Na rozdíl od obecněji formulovaných vzdělávacích cílů jsou formulovány konkrétně.“*¹¹

Definice cílů osobnostně sociálního rozvoje jsou v Rámcovém vzdělávacím programu pro Gymnázia (průřezové téma Osobnostní a sociální výchova) formulovány následovně¹²:

V oblasti **postojů a hodnot** pomáhá osobnostně sociální rozvoj žákovi dosáhnout těchto cílů:

Žák:

- respektuje přirozenost a hodnotu rozmanitosti projevů života, kultury a každého jednotlivého člověka;
- přijímá za své, že téměř každý sociální nebo komunikační akt má svůj mravní rozměr;

10 Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník, str. 29

11 Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník, str. 30

12 V doslovném znění viz RVP pro gymnázia, str. 67

- projevuje ve svém jednání pozitivní postoj k lidské spolupráci;
- zaujímá stanovisko, že v různých životních situacích často nebývá pouze jediné řešení.

V oblasti **vědomostí, dovedností a schopností** pomáhá osobnostně sociální rozvoj žákovi v naplnění těchto cílů:

Žák:

- směřuje k porozumění sobě samému, vytváří si vyvážené sebepojetí:
 - rozpoznává a zvládá vlastní pocity;
 - hodnotí své úspěchy a neúspěchy a zaujímá k nim adekvátní stanovisko;
 - oceňuje své osobní kvality a potenciál;
 - uvědoměle buduje svou vlastní identitu;
 - rozvíjí sebedůvěru a zodpovědnost a využívá své schopnosti;
 - v souladu s tím nastavuje své osobní cíle a plánuje osobní rozvoj;
 - provádí sebereflexi a reflexi toho, jak je vnímám ostatními;
 - přijímá chválu i kritiku, úspěch i neúspěch pozitivním způsobem a učí se ze zkušenosti;
 - prezentuje se účelně v různých situacích;
- hledá cesty, jak čelit zátěžím vyplývajícím z charakteru života v dané době;
- rozpoznává faktory ovlivňující duševní energii a kreativitu;
- nabývá specifické dovednosti (seberegulativní i komunikační) pro zvládání různých sociálních situací (komunikačně složité situace; soutěž; spolupráce; pomoc atd.);
- vytváří si rejstřík různých variant chování a zodpovědně se rozhoduje o využití různých typů chování a jednání v různých situacích;
- usiluje o porozumění sociální skupině, v níž žije;
- vytváří kvalitní mezilidské vztahy, bere ohled na druhé; je si vědom svých práv, závazků a zodpovědnosti v rámci skupiny i práv a závazků druhých a dle tohoto jedná;

- spolupracuje;
- věnuje pozornost morálnímu jednání a interpretaci etických fenoménů ve vlastním jednání;
- zkoumá realie a témata každodenního života člověka;
- projevuje pochopení jevů, s nimiž se v osobnostně sociálním rozvoji setkává, a zamýšlí se nad nimi.

2.1.3 Analýza jednotlivých témat osobnostně sociálního rozvoje

Nyní představíme základní strukturu témat osobnostně sociálního rozvoje, prostřednictvím níž jsou jednotlivé cíle osobnostně sociálního rozvoje naplňovány. „*Témata (osobnostně sociálního rozvoje) jsou vlastně oblastmi lidských dovedností, rysů, schopností, postojů, modelů lidského chování atd. Témata v sobě obsahují praktické jevy, které všichni známe, jsou součástí nás samých a našich životů.*“¹³

V publikaci Josefa Valenty nalezneme rozčlenění témat osobnostně sociálního rozvoje do 4 základních skupin, které dále podrobněji rozpracujeme:¹⁴

1. Témata pro osobnostní rozvoj

- **Rozvoj schopností poznávání** (cvičení smyslového vnímání, cvičení pozornosti a soustředění, cvičení dovedností zapamatování, cvičení dovedností řešení problémů, cvičení dovedností pro učení a studium);
- **Sebepoznání a sebepojetí** (já jako zdroj informací o sobě, druhí jako zdroj informací o mně, moje tělo, moje psychika - temperament, postoje, hodnoty - , co o sobě vím a co ne, jak se promítá mé já v mém chování, můj vztah k sobě samému, moje učení, moje vztahy k druhým lidem, zdravé a vyrovnané sebepojetí);
- **Seberegulace a sebeorganizace** (cvičení sebekontroly, sebeovládání - regulace vlastního jednání i prožívání, vůle - , organizace vlastního času, plánování učení a studia, stanovování vlastních cílů a kroků k jejich dosažení);
- **Psychohygienu** (dovednosti pro pozitivní naladění mysli a dobrý vztah k sobě samému, sociální dovednosti pro předcházení stresům v mezilidských vztazích, dobrá organizace

¹³ Valenta, J.: Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi, str. 15

¹⁴ Valenta, J.: Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi, str. 17

času, dovednosti zvládnání stresových situací - rozumové zpracování problému, uvolnění, relaxace, efektivní komunikace atd. - , hledání pomoci při obtížích);

- **Kreativita** (cvičení pro rozvoj základních rysů kreativity - pružnost nápadů, originalita, schopnost nahlížet na věci pod jiným úhlem pohledu, citlivost na problém, schopnost dovést nápady do formy realizace - , tvořivost v mezilidských vztazích);

Mezi prvně jmenovanými podtématy této skupiny uvádí Josef Valenta **vnímání** a jeho význam pro člověka. Vnímání jakožto psychický proces zaujímá v životě každého z nás nezastupitelnou úlohu. „*Smysly jsou vstupní branou do našeho života.*“¹⁵ Prostřednictvím našich smyslů registrujeme okolní svět a sbíráme o něm informace různého druhu. Ve smyslu osobnostně sociálního rozvoje stojí v popředí našeho zájmu nejen informace o hmotném světě, který nás obklopuje, ale zároveň informace, které jsme schopni vnímat o našem sociálním okolí i o sobě samých. Osobnostně sociální rozvoj se soustřeďuje nejen na rozvíjení a zkvalitňování vnímání jako takového, učí nás však i zamyšlení se nad jednotlivými získanými informacemi ve vztahu k sobě samým. Kvalitní vnímání nám umožňuje získávat větší množství informací o sobě i o okolí, na základě nichž můžeme regulovat své jednání, chování, prožívání.

Důležitou kategorií ve vztahu ke vnímání je oblast **pozornosti**. Pozornost definuje psychologie jako psychický stav z toho důvodu, že jejím charakteristickým rysem je stabilita, resp. nestabilita v čase. V osobním životě každého z nás je dovednost udržet pozornost zaměřenou na konkrétní jev po co nejdelší časový úsek důležitou podmínkou pro život - koncentrovaná pozornost zastává úlohu ve školní oblasti (koncentrace pozornosti po dobu vyučovací jednotky, koncentrace pozornosti při prostudovávání textu ve studijních materiálech atd.), budoucím profesním životě, ale i v mezilidských vztazích (udržení pozornosti při rozhovoru s jinou osobou atd.). Z tohoto důvodu se pozorností zabývá i osobnostně sociální rozvoj a společně s žáky hledá cesty, jak pozornost rozvíjet.

S vnímáním jako takovým úzce souvisejí další psychické procesy - **paměť a myšlení**. Oba tyto procesy jsou pro žáky klíčovými v oblasti jejich vzdělávání a i v oblasti jejich budoucího uplatnění. Paměť je předpokladem proto, aby byli žáci schopni osvojit si učivo ve škole, ale hraje důležitou roli i v prostředí mimo školu. Schopnost uchovat informace a vybavovat si je provází celý náš život - paměť umožňuje uchovávat důležité informace pro přežití, uchovávat naše osobní zkušenosti i zkušenosti ve vztahu k našemu sociálnímu okolí. Schopnost rychle si zapamatovat fakta a dlouhodobě je uchovávat je cennou dovedností potřebnou v budoucí profesi apod. Z tohoto hlediska je žádoucí, aby žák věděl, jak lze paměť rozvíjet a o její rozvoj též usiloval. Osobnostně

¹⁵ Valenta, J.: Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi, str. 17

sociální rozvoj v rámci rozvíjení paměti předkládá žákům metody, jak paměť zkvalitňovat, a vede je k tomu, aby těchto metod aktivně využívali. Osobnostně sociální rozvoj nabízí žákům pomoc při hledání takových postupů učení, které se jeví z pohledu jedince jako nejefektivnější.

Stejně důležitou úlohu v životě žáka plní i proces myšlení, resp. **oblast dovedností pro řešení problémů**. Zamyslíme-li se nad tím, jak často jsme nuceni v běžných situacích problémy řešit a kolik z těchto problémů je spjato s oblastí mezilidských vztahů, zjistíme, že řešení problémů je neodmyslitelnou součástí všedního dne. Osobnostně sociální rozvoj učí žáky analýze problémových situací a hledání konstruktivních způsobů jejich řešení. Ve vztahu k zachování dobrých mezilidských vztahů je dovednost konstruktivně vyřešit problém nutností.

S řešením problému úzce souvisí další z psychických procesů - **kreativita**. Kreativita neboli tvořivost spočívá v hledání způsobů řešení problému, které vynikají neotřelostí, originalitou, flexibilitou apod. Kreativní řešení je takové řešení, které dává vzniknout novým cestám k vyřešení problému, umožňuje nám nahlížet problém ze zcela jiných úhlů pohledu, než je obvyklé. Kreativita se prolíná do všech oblastí lidského života - tvořivost nalézáme v oblasti školního prostředí i mimo něj, v oblasti profesního uplatnění i v oblasti osobního a společenského života. Tvořivost je stejně důležitou kategorií pro život člověka jako inteligence. Osobnostně sociální rozvoj s tématem kreativita také pracuje - hledá způsoby, jak kreativitu rozvíjet a zároveň umožňuje žákům, aby vlastní kreativitu v plné míře uplatňovali.

Opusťme kategorii psychických procesů a stavů a věnujme pozornost další z kategorií – psychickým vlastnostem – zejména se zaměříme na oblast **sebepoznání, sebehodnocení, seberegulace a sebeorganizace**. Všechny tyto kategorie mají jeden společný jmenovatel a tím je důraz na vlastní „já“ jedince. *„Pro život se sebou samým, ale i pro život s druhými lidmi, je výhodné, když má jedinec realistický pohled na sebe samého, přisuzuje sám sobě adekvátní hodnotu a je se svou vlastní hodnotou v dobrém vyrovnan. To se pak obvykle projevuje pozitivně i v jeho mezilidských vztazích.“*¹⁶ Cest, jak tohoto realistického sebepoznání a adekvátního sebehodnocení dosáhnout, existuje hned několik - v praxi se tyto cesty doplňují a prolínají. Důležité místo mezi nimi zaujímá pozorování sebe samého (introspekce). Další cenné informace o vlastní osobě získáváme prostřednictvím našeho sociálního okolí. Pro vytvoření realistického obrazu o vlastní osobě jsou tyto dva prameny poznání základním stavebním kamenem. Osobnostně sociální rozvoj vede žáky k zájmu o vlastní osobu, předkládá žákům metody, jak o sobě získat informace, učí je s těmito informacemi pracovat. V oblasti sebehodnocení vede osobnostně sociální rozvoj žáky k

16 Valenta, J.: Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi, str. 19

tomu, aby se učili znát své přednosti a nedostatky, uměli svým přednostem přiřadit adekvátní hodnotu a uměli sebe samé oceňovat jako jedinečné bytosti.

V situacích každodenního života narážíme na řadu nesnází, jejichž podstata tkví v tom, že neumíme efektivně organizovat svůj čas (čas pro učení, čas pro odpočinek atd.), nejsme důslední v plnění svých povinností, obtížně si stanovujeme své osobní cíle nebo postrádáme dostatek vůle, abychom těchto osobních cílů dosáhli, popřípadě chybujeme v oblasti kontrolování vlastního chování a jednání - selhává naše seberegulace a sebeorganizace. Osobnostně sociální rozvoj disponuje možnostmi, jak v oblasti seberegulace a sebeorganizace pomoci. Osobnostně sociální rozvoj učí žáky rozlišovat, co je v jejich životě podstatné od nepodstatného, rozvíjí jejich vůli, vede je k reflexi dosažených i nedosažených cílů, pomáhá odhalovat jednotlivé kroky, které jsou pro naplnění osobních cílů žáků důležité. Učí také žáky zamýšlet se nad vlastním jednáním a chováním k sobě i druhým a vede je k zodpovědnosti. Tím vším přispívá k zachování jejich psychické, fyzické i sociální pohody. Žák, který má plně ve svých rukou vlastní život, zvládá požadavky, jež jsou na něj každý den kladeny, zná směr, jakým chce, aby se jeho život ubíral, je vybaven předpoklady pro svůj úspěšný osobní, sociální i profesní růst.

Poslední kategorií, již se v tematickém okruhu osobnostní rozvoj budeme zabývat, je **psychohygienu**. V rámci této oblasti se osobnostně sociální rozvoj zabývá dovednostmi, které umožňují žákovi zvládat náročné životní situace (stres, deprivace, konflikty apod.), či dovednostmi napomáhajícími k vytvoření pozitivního přístupu k životu. V kategorii psychohygienu se rovněž aktualizují pojmy sebepoznání, sebehodnocení, seberegulace a sebeorganizace. Cílem osobnostně sociálního rozvoje v otázkách psychohygieny je vedení žáků k osvojení principů vedoucích k vytvoření zdravé osobnosti jak v oblasti psychické, tak fyzické i sociální.

2. Témata pro rozvoj sociální

- **Poznávání lidí** (vzájemné poznávání se ve skupině/třídě, rozvoj pozornosti vůči odlišnostem a hledání výhod v odlišnostech, chyby při poznávání lidí);
- **Mezilidské vztahy** (péče o dobré vztahy, chování podporující dobré vztahy, empatie a pohled na svět očima druhého, respektování, podpora, pomoc, lidská práva jako regulativ vztahů, vztahy a naše skupina/třída - práce s přirozenou dynamikou dané třídy jako sociální skupiny);
- **Komunikace** (řeč těla, řeč zvuků a slov, řeč předmětů a prostředí vytvářeného člověkem, řeč lidských skutků, cvičení pozorování a empatického a aktivního naslouchání, dovednosti pro sdělování verbální i neverbální - technika řeči, výraz řeči,

cvičení v neverbálním sdělování - , specifické komunikační dovednosti - monologické formy, rétorika - , dialog - vedení dialogu, jeho pravidla a řízení, typy dialogů - , komunikace v různých situacích - informování, odmítání, omluva, pozdrav, prosba, přesvědčování, řešení konfliktů, vyjednávání, vysvětlování, žádost apod. - , efektivní strategie - asertivní komunikace, dovednosti komunikační obrany proti manipulaci a agresii, otevřená a pozitivní komunikace - , pravda, lež a předstírání v komunikaci);

- **Kooperace a kompetice** (rozvoj individuálních dovedností pro kooperaci - seberegulace v situaci nesouhlasu, odporu apod., dovednost odstoupit od svého nápadu, dovednost navazovat na druhé a rozvíjet vlastní linku jejich myšlenky, pozitivní myšlení apod., rozvoj sociálních dovedností pro kooperaci - jasná a respektující komunikace, řešení konfliktů, podřízení se, vedení a organizování práce skupiny, rozvoj individuálních a sociálních dovedností pro etické zvládnání situací soutěže, konkurence);

Důležitost společnosti pro život člověka na tomto místě netřeba příliš obhajovat. Člověk je bytostí sociální. Jana Miňhová o vztahu člověka a společnosti uvádí: „*Člověk se vlastně „rodí dvakrát“. Nejprve jako individuum, nadané potencionálně schopností být lidskou bytostí, již se může stát teprve při svém „druhém narození“, které se uskutečňuje v sociálním prostředí, umožňujícím skutečné dotvoření lidské bytosti. Bez styku s lidmi se člověk nikdy nemůže stát normální lidskou bytostí.*“¹⁷ a zároveň dodává, že „*pro děti, které byly v raném období ontogeneze vystaveny extrémní sociální izolaci, je charakteristické, že nesnášejí fyzickou ani psychickou zátěž a brzy umírají.*“¹⁸ Pro život člověka zastává společnost a život v ní klíčovou roli, nese s sebou však řadu úskalí, s nimiž se musí umět vyrovnat. První problematickou oblast tvoří téma zahrnující poznávání lidí.

Důvodů, proč bychom se měli **poznáváním lidí** zabývat, existuje celá řada - zájem o poznání sociálního okolí, které nás obklopuje, je důležitý pro orientaci ve společnosti, je důležitým předpokladem pro vytváření sociálních vazeb, umožňuje navazování plnohodnotných a trvalých vztahů, pomáhá nám orientovat se v prožívání lidí v našem okolí apod. Ve školním prostředí je poznávání lidí důležitou kategorií zejména v okamžiku, kdy se ve školní třídě schází zcela nový kolektiv. Osobnostně sociální rozvoj se o poznávání lidí aktivně zajímá - hledá prostředky, jak vzájemné poznávání se v prostředí školní třídy co nejvíce usnadnit, vede žáky k rozvoji aktivního zájmu o poznávání ostatních, o poznávání znaků, které má žák s jiným žákem shodné, které naopak rozdílné, učí žáky zabývat se tím, zda se při poznávání ostatních nedopustili určitých chyb ve

17 Holeček, V., Miňhová, J., Prunner, P.: Psychologie pro právníky, str. 175

18 Holeček, V., Miňhová, J., Prunner, P.: Psychologie pro právníky, str. 176

vnímání a čím tyto chyby byly způsobeny. Vytvoření kolektivu, v němž se jednotlivci navzájem znají, je důležitým předpokladem pro to, abychom se v rámci sociálního rozvoje mohli zabývat dalšími tématy - mezilidskými vztahy, komunikací apod.

S oblastí poznávání lidí úzce souvisí i oblast **mezilidských vztahů**. Josef Valenta na tomto místě uvádí, že vztah „*můžeme nazít jako výměnu určitých hodnot /péče, láska, zabezpečení, pobavení atd./*. Dobré (mezilidské) vztahy přináší pozitivní výměny, nezraňují emoce, podporu atd.“¹⁹ Každý člověk tedy přirozeně usiluje o to, aby pozitivních vztahů měl ve svém okolí co nejvíce. Osobnostně sociální rozvoj o pozitivní mezilidské vztahy usiluje tím, že rozvíjí u žáků chování, které vznik dobrých vztahů podporuje - empatie, „slušné chování“, vede žáky k toleranci a respektování druhých a jejich práv, k ochotě vzájemné pomoci mezi žáky apod.

Podstatu třetí klíčové oblasti v sociálním rozvoji tvoří **komunikace**. V psychologickém kontextu ve smyslu specificky lidské komunikace definujeme pojem jako proces výměny informací mezi dvěma a více osobami. Tento proces chápeme jako proces oboustranný. „Slovo „komunikace“ můžeme do češtiny přeložit jako spojení, ale v sociální psychologii tento termín lze chápat jako dorozumívání. Velmi jednoduše bychom mohli definovat komunikaci jako interakci mezi jedinci téhož druhu, při které jsou sdělovány a přijímány informace. V podstatě jde o proces vzájemného dorozumívání, kdy sdělující předává příjemci nějakou informaci.“²⁰

Pomocí komunikace vyjadřujeme širokou škálu informací - kromě faktických informací dále sdělujeme druhému účastníkovi komunikace svůj postoj k jeho osobě, svoje pocity, své sebepojetí, postoje k tomu, o čem hovoříme apod. a to prostřednictvím slov (verbální komunikace) a/nebo prostředků mimoslovních (neverbální komunikace). V rámci tématu komunikace se osobnostně sociální rozvoj zabývá řečí těla, řečí zvuků, předmětů a prostředí vytvářeného člověkem a rozvíjí u žáků dovednosti pro jejich sdělování a dešifrování, vede žáky k empatickému a aktivnímu naslouchání, konstruktivnímu řešení problémových situací, asertivitě, vštěpuje studentům dovednosti z oblasti rétorických dovedností (struktura projevu, efektivní prezentace, stručnost a jasnost jednotlivých výpovědí, využívání vhodných nonverbálních prostředků atd.), předkládá studentům strategie ochrany proti slovní agresi a manipulaci apod.

Dalšími pojmy skloňovanými v rámci sociálního rozvoje, jimiž se budeme zabývat, jsou „**kooperace**“ a „**kompetice**“. Ve své podstatě tyto kategorie tvoří doplňující se dvojici. „*Kooperací míníme spolupráci, tedy společný podíl více osob na dosažení společného cíle... Kompeticí míníme soutěž, tedy činnost, kdy pozitivní výsledek jedné strany je podmíněn negativním výsledkem strany*

19 Valenta, J.: Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi, str. 28

20 Holeček, V., Miňhová, J., Prunner, P.: Psychologie pro právníky, str. 226

druhé.²¹ V oblasti sociálních dovedností pro vytvoření spolupracujícího kolektivu jsou důležité aktivní naslouchání a seberegulace jednotlivců, dodržování etických principů vůči ostatním členům skupiny, umění odstoupit od vlastního názoru, či víra ve schopnosti a nápady jiných. Pro kooperující skupinu je typické, že každý jedinec ve skupině plní svoji specifickou roli a tato role je vnímána skupinou jako nepostradatelná. V oblasti sociálních dovedností ve vztahu k soutěži vede osobnostně sociální rozvoj žáky k tomu, aby uměli bojovat dobrý boj, aby respektovali v prostředí soutěže a konkurence základní pravidla etiky, zvládali vlastní emoce apod.

3. Témata pro morální rozvoj

- **Řešení problémů a rozhodovací dovednosti** (dovednosti pro řešení problémů a rozhodování z hlediska různých typů problémů a sociálních rolí, problémy v mezilidských vztazích, zvládání učebních problémů vázaných na látku předmětů, problémy v seberegulaci);
- **Hodnoty, postoje, praktická etika** (analýzy vlastních i cizích postojů a hodnot a jejich projevů v chování lidí, vytváření povědomí o kvalitách typu odpovědnost, spolehlivost, spravedlivost, respektování atd., pomáhající a prosociální chování - člověk neočekává protislužbu - , dovednosti rozhodování v eticky problematických situacích všedního dne);

V kapitole věnované tématu osobnostního rozvoje jsme se zamýšleli nad tím, jak osobnostně sociální rozvoj napomáhá **řešení problémů**, jak buduje u žáků portfólio takových dovedností, které je pro efektivní řešení problémů dobré ovládat. V oblasti morálního rozvoje se k tématu řešení problémů a rozhodovacím dovednostem vracíme - do popředí vystupují již probíraná témata z oblasti mezilidských vztahů, problémy spjaté s prostředím školy, problémy v seberegulaci atd.. Nahlížíme je však z jiného úhlu pohledu. „*Začlenění* (tématu řešení problémů pod hlavičku morálního rozvoje) *upozorňuje na fakt, že většina problémů v mezilidských vztazích má též etický rozměr.*“²² Osobnostně sociální rozvoj umožňuje žákům, aby si tento **etický rozměr** uvědomovali a podle toho regulovali své jednání a chování, vede žáky k pochopení významu lidských práv a vede žáky k takovému jednání, které nese charakteristiky jako úcta k sobě, úcta k druhým lidem, respektování práv druhých lidí, zodpovědnost apod.

Druhá oblast v centru pozornosti morálního rozvoje zahrnuje **hodnoty, postoje, mravní vlastnosti a praktickou etiku**. V psychologickém pojetí tyto pojmy úzce souvisejí s pojmem charakter jakožto „*soustavou vlastností, které umožňují řídit jednání člověka podle společenských*

21 Valenta, J.: Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi, str. 34

22 Valenta, J.: Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi, str. 37

(zejména morálních) požadavků. Vlastnosti charakteru vycházejí z určitých mravních principů, zásad, hodnot každého člověka a projevují se v mravní stránce jeho chování (konkrétně v činech).²³ Charakter zahrnuje vztah k sobě samému (sebehodnocení, seberegulace), vztah k druhým lidem, vztah k práci a v neposlední řadě též vztah k hodnotám. „Hodnota je vlastnost, kterou člověk přisuzuje určitému objektu (předmětu, jevu, činnosti) podle toho, jak uspokojuje jeho potřeby, zájmy.“²⁴ Hodnoty - ve vztahu k morálce, k věcem, majetku, penězům, ale i k životnímu prostředí a životu obecně - se projevují zejména v našem jednání - v našem postoji k hodnotám. „Postoj je relativně stálý systém hodnocení, cítění a sklonů jednat ustáleným způsobem vzhledem k určitým podnětům (předmětům, osobám, situacím, jevům).“²⁵

Shrneme-li výše řečené, podstata pojmu hodnota spočívá v tom, jaký význam konkrétnímu předmětu, jevu, činnosti přisuzujeme. Tato přisouzená hodnota se projevuje v našem cítění a zejména v našem ustáleném jednání vůči ní - v našich postojích. V rámci morálního rozvoje stojí v centru pozornosti zejména postoj k tomu, co je správné, co nikoli, co respektuje práva druhých, co tato práva poškozují apod. - tj. postoj k morálce a postoj k etice ve vztahu k životu člověka. Osobnostně sociální rozvoj vede studenty, aby se zamýšleli nad svými hodnotami a hodnotovými žebříčky, aby znali své postoje ve vztahu k sobě a k ostatním lidem a osvojili si dovednosti, které naplňují morální a etické principy platné v naší společnosti.

4. Témata aplikační - rolově situační

Posledním tematický celkem v rámci osobnostně sociálního rozvoje, jímž se na tomto místě budeme zabývat, jsou **aplikační témata**. Pojem aplikace definuje slovní ABZ cizích slov následovně - „použití, uplatnění, přiložení, přenesení“²⁶. Vyjdeme-li z těchto českých ekvivalentů, definujeme aplikační témata v rámci osobnostně sociálního rozvoje jako témata mající za úkol přenesení již nabytých dovedností a vědomostí do praktických situací, uplatnění osobnostních, sociálních a morálních kategorií v osobním životě, použití nabytých osobnostních, sociálních a mravních kompetencí v jednání s ostatními členy společnosti. „(Aplikační témata) mají za úkol upozornit, že všechny předchozí soubory témat, resp. dovedností většinou ožívají v našem životě a v našich různých životních rolích. A že jsou tedy i „trénovatelné“ prostřednictvím navozování rolí a situací.“²⁷ Osobnostně sociální rozvoj učí žáky efektivnímu **jednání v různých sociálních rolích i jednání v situacích běžných či specifických** prostřednictvím:

23 Holeček, V., Miňhová, J., Prunner, P.: Psychologie pro právníky, str. 122

24 Prunner, P.: Výzkum hodnot. Plzeň, Euroverlag 2002 in Holeček, V., Miňhová, J., Prunner, P.: Psychologie pro právníky, str. 124

25 Holeček, V., Miňhová, J., Prunner, P.: Psychologie pro právníky, str. 126

26 <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/aplikace>

27 Valenta, J.: Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi, str. 41

1. navozování praktických - žáků se dotýkajících - běžných situací, v nichž se žáci učí efektivnímu jednání a přijímání své sociální role;
2. učí se jednat v situacích, které jsou pro ně nové, krizové nebo žádoucí z hlediska jejich budoucího profesního zaměření apod.;
3. učí je jednat v situacích rizikových či jinak specifických.

Takovými uměle navozenými situacemi, v nichž by žák získal další přínos pro svůj praktický život, můžou být: pracovní pohovor, reportáž z místa neštěstí, řešení konfliktních situacích s učitelem či spolužákem, dále jednání v roli rodiče, ředitele, soudce apod.

Pro nás – budoucí pedagogy – je důležité předeslat ještě jednu poznámku. Výběr a řazení témat záleží čistě na učiteli v závislosti na cílech kurzu/hodiny. Zároveň se v praxi jednotlivá témata v závislosti na užitých metodě prolínají a propojují – téma spolupráce s tématem komunikace se sebepoznáním. Podstatné však je, aby témata byla praktického rázu, tzn. aby účastníkům kurzu/žákům nebyly předávány „hotové přednášky na téma“ (i když teoretický rámec je důležitý). Osobnostně sociální rozvoje klade důraz na to, aby se žáci učili praktickou činností užitím specifických technik a o výsledcích, pocitech hovořili při závěrečné reflexi.

2.2 Vymezení a charakteristika učení

Cílem této kapitoly je přiblížení problematiky učení – definice učení, vymezení druhů učení, zákonů a zásad učení jako procesu, který představuje další kamínek z mozaiky tvořící podstatu tématu diplomové práce.

V první podkapitole této kapitoly definujeme pojem učení a jeho druhy ve vztahu k osobnostně sociálnímu rozvoji. Zaměříme se na charakteristické znaky procesu učení, provedeme analýzu jednotlivých druhů učení a vymezíme, jaký význam mají jednotlivé druhy učení ve vztahu k osobnostně sociálnímu rozvoji.

Druhá podkapitola pojednává o problematice zákonů učení a zásad podporujících efektivitu učení žáků. V rámci této podkapitoly formulujeme jednotlivé zákony učení, zaměříme se na jejich nezastupitelnou úlohu v procesu učení a uvedeme vztah těchto zákonů učení k osobnostně sociálnímu rozvoji. Popíšeme jednotlivé činitele ovlivňující efektivitu učení žáků a na základě nich formulujeme jednotlivé zásady zvyšující efektivitu učení v rámci osobnostně sociálního rozvoje.

V závěrečné – třetí – části druhého tematického celku se zaměříme na Kolbův cyklus učení a jeho podstatu a provedeme charakteristiku jeho jednotlivých fází.

2.2.1 Vymezení učení a druhy učení

Pro osobnostně sociální rozvoj je učení důležitou kategorií, s jejíž pomocí rozvíjíme osobnostní a sociální potenciál žáků. Alena Plháková ve své publikaci se k učení vyjadřuje následovně: „*Učení lze definovat jako veškeré behaviorální a mentální změny, které jsou důsledkem životních zkušeností.*“²⁸ Jana Miňhová tuto definici doplňuje a uvádí, že učení je „*celoživotní proces, který spočívá v učení se různým životním rolím, v získávání životních zkušeností a v osvojování si nových vzorců chování.*“²⁹ Josef Valenta v nejobecnější rovině definuje učení jako „*proces osvojování různých vědomostí, dovedností, postojů, nabývání zkušeností, atd., tedy nabývání rozmanitých kompetencí.*“³⁰ Toto pojetí odpovídá učení v širším slova smyslu. V užším slova smyslu definujeme učení jako záměrný a cílevědomý proces osvojování vědomostí, dovedností, návyků. Ze zásadních znaků, pomocí nichž vymezuje odborná veřejnost učení v užším smyslu od učení v širším smyslu, jmenujme cílevědomost a záměrnost působení na osobnost jedince (žáka), jež se uskutečňuje pod vedením kompetentní osoby (učitele) typicky v prostředí instituce (školy).

28 Plháková, A.: Učebnice obecné psychologie, str. 159

29 Holeček, V., Miňhová, J., Prunner, P.: Psychologie pro právníky, str. 177

30 Vališová, A., Kasíková, H., Valenta, J.: Pedagogika pro učitele, str. 277

Ve vztahu k procesu učení vymezujeme jeho jednotlivé druhy. Dle Ďuriče³¹ rozlišujeme následující druhy učení:

- Učení podmiňováním
- Senzomotorické učení
- Verbální učení
- Pojmové učení
- Učení řešením problému
- Sociální učení

Podstatou učení podmiňováním je vytváření dočasných nervových spojů asociací (podmíněných reflexů) v mozku, které se upevňují posilováním - opakovanou aktivizací této dočasně fungující nervové dráhy. Alena Plháková uvádí, že „*termín podmiňování je zřejmě odvozen z toho, že vnější podmínky, které byly původně zcela neutrální, vyvolávají vrozenou reflexní reakci.*“³²

V rámci osobnostně sociálního rozvoje se s učením podmiňováním nesetkáváme. Důvodů existuje několik. Podstata prvního z nich spočívá v tom, že učení se podmiňováním je ve vztahu k ostatním druhům učení poměrně triviální záležitostí. Reakce vznikající během tohoto učení nejsou uvědomělé a při jejich dalším nezpevnování se rychle vytrácejí. V osobnostně sociálním rozvoji usilujeme o to, aby se žák na procesu učení vědomě a aktivně podílel. Aby chápal podstatu toho, co se učí, aby si uvědomoval přínosy toho, co se učí, pro svůj osobní život, aby k učení aktivně přistupoval. Z tohoto pohledu je učení podmiňováním neefektivní.

Druhým jmenovaným druhem učení je učení senzomotorické. Výsledek tohoto učení spočívá v nabytí senzomotorické dovednosti – neboli dovednosti, k jejichž zvládnutí využíváme propojení smyslových vjemů a pohybové činnosti – hra na hudební nástroj, sportovní činnost, fyzická práce, psaní na počítači, ale i pohyb v prostoru atd. Tyto dovednosti jsou velice trvalé a výsledky tohoto učení „se zapomínají“ velmi pomalu.

S tímto druhem učení se v osobnostně sociálním rozvoji setkáváme v oblasti rozvoje smyslového vnímání. Žák kupříkladu během techniky osobnostně sociálního rozvoje zdokonaluje své motorické dovednosti při orientaci v prostoru pouze za pomoci sluchu a hmatu s ohledem na

31 Drlíková, E., Ďurič, L.: Učitel'ská psychológia, str. 185

32 Plháková, A.: Učebnice obecné psychologie, str. 165

skutečnost, že se pohybuje v rámci sociální skupiny. Tento ohled projevuje v opatrném zacházení s vlastním tělem, koriguje svou motoriku tak, aby nepoškodil sebe a druhé. Takto realizovaná vyučovací jednotka osobnostně sociálního rozvoje pomáhá žákům rozvíjet senzomotorické učení.

Výsledkem dalšího jmenovaného druhu učení – verbálního učení – je znalost slovních, matematických a chemických symbolů. Jak uvádí Ďurič, „*verbální učení je nejrozšířenějším druhem učení člověka. Podstatná charakteristika učení spočívá v tom, že si člověk osvojuje sled odpovědí, které mají verbální, slovní charakter.*“³³ Tento druh učení klade zvýšené nároky na osobnost žáka – zvláště na pozornost, paměť a další kognitivní funkce. Verbální učení bývá často spojováno s učením pamětním. Při verbálním učení dochází k vytváření asociací až na úrovni jednotlivých slov. Tato asociace není vytvořena na základě pochopení jednotlivých slov nebo dalším hledání příčinných souvislostí. Asociace je vytvořena pouze jistým kontaktem jednotlivých slov buď ve větě, nebo v mluveném projevu. Efektivita tohoto druhu učení závisí na mnoha faktorech, z nichž nejvýznamnějšími jsou rozsah textu, látky, které se jedinec učí, náročnost, odbornost materiálu, častost opakování, motivace a postoj jedince k učebnímu textu apod.

V rámci osobnostně sociálního rozvoje se s verbálním učením v praxi opět setkáváme. Osobnostně sociální rozvoj disponuje metodami, které tento druh učení pomáhají rozvíjet. Jedná se opět o metody týkající se témat pro osobnostní rozvoj – rozvoj schopností poznávání, zejména paměti, koncentrace a dovedností pro učení a studium. Je žádoucí, aby se žáci učili rozvíjet svoji paměť, zjišťovali její rozsah, zkoumali kvalitu zapamatovaného atd. Příkladem typické metody rozvíjející verbální učení jsou „limeriky“ – metoda, jejíž podstatou je přesné zapamatování básniček o 5 verších a jejich pozdější reprodukce. Tento typ metod osobnostně sociálního rozvoje je založen verbálním učením a pomáhá jej rozvíjet.

Pojmové učení spočívá v osvojování si pojmů a procesu jejich utváření. Alena Plháková definuje pojmy jako „*mentální kategorie, do kterých zařazujeme předměty, události, zkušenosti nebo ideje, které jsou si v jednom nebo více aspektech podobné.*“³⁴ Václav Holeček se o pojmech vyjadřuje jako o „*odrazu obecných a podstatných vlastností předmětů a jevů ve vědomí člověka nejčastěji vyjádřených slovem nebo skupinou slov*“.³⁵ Podstatu významu slova pojem tedy tvoří existence psychických asociací spojujících se neodlučně s konkrétním slovem, resp. skupinou slov. Tyto asociace mají nenáhodný charakter – jsou vzniklé základními myšlenkovými operacemi.³⁶ Každý jednotlivý pojem v sobě zahrnuje další řadu informací, údajů, které jsou důležité pro

33 Drlíková, E., Ďurič, L.: Učitel'ská psychologie, str. 187

34 Plháková, A.: Učebnice obecné psychologie, str. 265

35 Holeček, V., Miňhová, J., Prunner, P.: Psychologie pro právníky, str. 77

36 základními myšlenkovými operacemi myslíme: analýzu, syntézu, srovnávání, abstrakci, zobecňování, indukci, dedukci a analogie - viz Holeček, V., Miňhová, J., Prunner, P.: Psychologie pro právníky, str 77

funkčnost našeho myšlení. Například znalost pojmu „červená knihovna“ nám umožňuje představit si typ kýčovitě literatury určené zejména pro mladé dívky a ženy, nikoli pouze červeně nalakovaný kus nábytku s knihami. Naopak sama knihovna je pojem, pod kterým si všichni neodmyslitelně představíme totéž – jedná se o inventář nebo budovu, kde jsou uskladněny knihy. A takto bychom mohli pokračovat dále. V souvislosti s pojmovým učením se setkáváme s dvěma procesy vyplývajícími z definice. Jedná se o proces tvoření pojmů a proces osvojování pojmů - současný výskyt těchto dvou procesů naráz nazýváme pojmovým učením.

S tímto typem učení se v osobnostně sociálním rozvoji setkáváme. V osobnostně sociálním rozvoji pracujeme s mnoha pojmy. Některé z těchto pojmů jsou již žákům všeobecně známé, jiné nikoli. Usilujeme-li kupříkladu o rozvoj žákovy seberegulace, musí žák v první řadě znát význam tohoto pojmu - zapamatovat si tento pojem, znát jeho podstatu, vytvořit si pro tento pojem svůj mentální obraz. Teprve poté můžeme usilovat o vytváření konkrétních dovedností: efektivní plánování času, stanovování osobních cílů, regulace vlastního jednání atd. V tomto ohledu stojí verbální učení na počátku všech snah osobnostně sociálního rozvoje. Osvojování pojmů z jednotlivých tematických celků neodmyslitelně k osobnostně sociálnímu rozvoji patří. Zajisté bychom také opět objevili metodu, která se bude specializovat na rozvoj pojmového učení u žáků. Pojmové učení je tedy v osobnostně sociálním rozvoji také zastoupeno.

Další typ učení, jemuž bych na tomto místě chtěla věnovat pozornost, je učení řešením problému. Učení řešením problému je považováno za nejsložitější druh učení³⁷, protože klade zvýšené nároky na jednotlivé procesy myšlení a vyžaduje divergentní (rozbíhavé) myšlení. Podstatou tohoto učení je řešení takové situace, kdy žák ví, kam chce směřovat, čeho chce dosáhnout, ale nezná způsob (cestu), jak se k cíli dostat.³⁸ *„Problém je určitý reflektovaný stav věcí, z něž vyplývá otázka, na kterou nemáme obvykle hotovou odpověď. Musíme tedy rozvinout určité poznávací a řešící aktivity. Většinou si definujeme problém, dále hledáme jeho různá řešení, ta „testujeme“, abychom z nich mohli provést výběr a pak řešení aplikujeme. To jsou základní „existenciální“ kognitivní postupy při řešení čehokoliv.“*³⁹

V rámci osobnostně sociálního rozvoje se setkáváme s problémových učení velice často. Oblast řešení problému v rovině osobnostní, sociální i morálně-hodnotové tvoří samostatná podtémata. Učení řešením problému umožňuje žákovi aktivní přístup k získávání osobních

37 viz Drlíková, E., Ďurič, L.: Učitel'ská psycholgia, str. 189

38 Ďurič v této souvislosti odlišuje pojmy PROBLÉM a problémové učení a ÚKOL. Podstat problému a problémového učení nám byla již objasněna (žák zná cíl, nezná způsob, jak cíle dosáhnout). Úkol v Ďuričově podání spočívá v tom, že žák zná cíl, ale rovněž zná i způsob, jak cíle dosáhnout. V případě problému a jeho řešení se jedná o produktivní myšlení, v případě úkolu a řešení úkolu se jedná o reproduktivní myšlení. Viz Drlíková, E., Ďurič, L.: Učitel'ská psycholgia, str. 189

39 Valenta, J.: Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi, str. 18

zkušeností, rozvíjí kreativitu, myšlení, umožňuje žákovi získat autentický prožitek, který má mnohem trvalejší podobu. Učení řešením problému učí žáky stanovovat cíle, houževnatosti při jejich řešení, učí žáky nahlížet na překážku z mnoha různých úhlů pohledu, respektuje jejich jedinečnost a inovátorský přístup, umožňuje samostatný vhled do problémové situace apod. Osobnostně sociální rozvoj je kategorií, v níž existuje nepřehledné množství správných výsledků. Učení řešením problémů umožňuje nacházet takové výsledky, které co nejvíce odpovídají individualitě každého žáka.

Posledním druhem učení, jímž se v této diplomové práci budeme zabývat, je učení sociální. Sociální učení je takovým druhem učení, v němž se jedinec učí vzorcům chování, které umožňují jeho soužití s ostatními lidmi ve společnosti. Sociální učení velice úzce souvisí se socializací osobnosti.⁴⁰

Již z názvu tohoto druhu učení vyplývá, že sociální učení k osobnostně sociálnímu rozvoji neodmyslitelně patří. Průběh sociálního učení vymezuje Helus takto: „*Člověk dostává úkol stát se člověkem se všemi těmi vlastnostmi, které jej jako člověka kvalifikují v jeho společenském prostředí a zároveň jsou mu poskytnuty prostředky k řešení tohoto úkolu.*“⁴¹ Učení se životu ve společnosti je protknuто napříč takřka všemi tématy, jimiž se osobnostně sociální rozvoj zabývá - mezilidské vztahy, druzí jako zdroj informací o mně, řešení problémů v mezilidských vztazích, psychohygienu, poznávání lidí, komunikace apod. Sociální učení je prostředkem, na jehož základech osobnostně sociální rozvoj stojí. Osobnostně sociální rozvoj si klade za cíl nacházet prostředky a využívat je tak, aby jedinci umožnil nabytí kompetencí, které jsou pro život člověka v dnešní společnosti nezbytné.

40 socializace osobnosti je proces postupného začleňování jedince do společnosti, podstatou socializace jsou procesy interiorizace (zvnitřňování norem, hodnot, postojů společnosti) a exteriorizace (osvojení takových forem chování, kterými projevuje své postojem hodnoty a normy), viz Holeček, V., Miňhová, J., Prunner, P.: Psychologie pro právníky, str. 175

41 Helus, Z.: Psychologické problémy socializace osobnosti, Praha: SPN 1973. str. 19

2.2.2 Zákony a zásady efektivního učení

V souvislosti s procesem učení hovoříme rovněž o zákonech učení. Zákony učení v tomto případě můžeme definovat jako jakási pravidla, na jejichž principu učení jako proces funguje. V procesu učení hrají roli následující 4 základní zákony učení. Jedná se o:

- Zákon motivace učení
- Zákon zpětné informace
- Zákon transferu
- Zákon opakování

Zaměřme se na podstatu prvního ze zákonů učení – zákonu motivace učení. Každá činnost člověka probíhá ve stavu jakési celkové připravenosti osobnosti člověka. Abychom tohoto stavu mohli dosáhnout, neobejdeme se v procesu učení bez využití motivace. Ladislav Ďurič k tomuto dodává, že „*motivace je podstatou učení, pravda, společně se schopností učit se.*“

Pojem motivace pochází z latinského slova „*movere*“ – „*hýbati*“. Tato hybatelská síla je základnou pro definování celého pojmu. Dle Aleny Plhákové motivaci definujeme jako „*souhrn všech intrapsychických dynamických sil neboli motivů, které zpravidla aktivizují a organizují chování i prožívání s cílem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního.*“⁴² Václav Holeček se o motivaci vyjadřuje jako o „*souhrnu faktorů, které podněcují, zaměřují a regulují chování člověka.*“⁴³ Motivace je určitým souhrnem sil, které člověka vedou k tomu, aby něco konal, či nekonal vzhledem k situaci, které chce dosáhnout. Motivace je prostředkem, jenž vede jedince k odstranění stavu, ve kterém se cítí nespokojeně směrem k jeho uspokojení.⁴⁴

Se zvyšováním aktivizace se zlepšuje rychlost osvojených dovedností, prodlužuje se i doba zapamatování poznatků, jejich přesnost. Přesto však nelze říci, že čím více motivujeme žáky k výkonu, tím lepší výkon odvedou. Ve vztahu k motivaci můžeme v praxi pozorovat tzv. Yerkes-Dodsonův princip, který hovoří o optimálním pásmu motivace. Málo motivovaný jedinec

42 Plháková, A.: Učebnice obecné psychologie, str. 319

43 Holeček, V., Miňhová, J., Prunner, P.: Psychologie pro právníky, str. 110

44 V procesu učení nás kromě definice motivace dále zajímá její dělení – motivace vnější a motivace vnitřní. Zatímco vnitřní motivace spočívá ve vysílání vnitřních podnětů způsobujících aktivizaci v činnosti (naše potřeby, zájmy, emoce apod.), motivaci vnější charakterizuje vysílání podnětů způsobujících aktivizaci z vnějšku (odměny, tresty). Oba tyto druhy motivace jsou v procesu učení nezbytným elementem. Snahou nás – pedagogů- je, aby podstatou učení žáka byla jeho motivace vnitřní.

maximálních výkonů vzhledem ke svým individuálním možnostem nedosáhne. Příliš vysoká snaha způsobuje větší chybovost, křečovitost a zbrkllost, které jsou ve vztahu k výkonu nežádoucí.⁴⁵

Zákon motivace v učení hovoří o potřebě věnovat motivaci v procesu učení nemalou pozornost, vede nás k zamyšlení nad úrovní aspirace jednotlivých žáků, k zamyšlení nad cíli, jichž chceme dosáhnout, vede nás k tomu, abychom více přihlíželi k individuálním možnostem a potřebám žáků – k jejich zájmům, postojům, hodnotám – a pokoušeli se různými cestami vzbudit jejich zájem o učení se. Chceme-li dosáhnout v procesu učení dobrých výsledků, optimální míra motivace žáků v učení je prostředkem, jak těchto výsledků dosáhnout.

Ve vztahu k osobnostně sociálnímu rozvoji zastává zákon motivace významnou pozici. Osobnostně sociální rozvoj usiluje o změnu, kultivaci osobnosti jedince směrem ke kompetencím, jejichž nabytí je nezbytné pro život každého konkrétního člověka. Toto nabytí kompetencí vyžaduje velké úsilí a zapojení celé osobnosti člověka. Je tedy nezbytné, aby sám jedinec byl silně motivován ještě před započítím samotného procesu osobnostně sociálního rozvoje. Ve vztahu k vyučovací jednotce osobnostně sociálního rozvoje je motivace jedním ze základních stavebních kamenů tvořící jisté specifikum vyučovací jednotky osobnostně sociálního rozvoje od jiných aktivizačních vyučovacích jednotek.⁴⁶

Se zákonem motivace v učení úzce souvisí i zákon zpětné informace. Východiska pro tento zákon učení se již objevují u Thorndika nesoucí název zákon efektu. V dalším výzkumu navázal na dílo Thorndika sovětský pedagog Petr Kuz'mič Anochin. Dle tohoto vědce spočívá zákon zpětné informace z fyziologického hlediska v přenosu impulzů z receptorů přes dostředivé nervy do patřičného mozkového centra. Tímto nervovým impulsem dostává centrální nervová soustava zpětnou vazbu o stavu například pohybové soustavy – pohybu, polohy těla atd. Takto dochází ke konfrontaci dosaženého cíle s očekávanými výsledky.

V souvislosti s tímto zákonem cituje Ladislav Ďurič Ninu Fedorovnu Talyzinovou, která zdůrazňuje, že „*při řízeném učení má být zpětná vazba nositelem informací o tom, jestli:*

- A) *žák dělá právě tu činnost, která mu je uložena*
- B) *postupuje správně*
- C) *způsob postupu žáka odpovídá vytyčenému způsobu postupu (zejména u mladších dětí)*

45 Holeček, V., Miňhová, J., Prunner, P.: Psychologie pro právníky, str. 113

46 Podrobněji viz kapitola 3.3

D) *činnost jednotlivce v učení je náležitě zveřejněná, zkrácená a osvojená (tuto získá žák sám nebo prostřednictvím zpětné vazby přicházející zvnějšku – od učitele, spolužáků, počítačového programu apod.)*⁴⁷

Přečteme-li se pozorně slova Niny Fedorovny Talyzinové, povšimneme si důrazu kladeného na jednotlivé fáze osvojování si nového učiva. Zpětná vazba v tomto pojetí není vnímána pouze jako informace o správnosti, respektive nesprávnosti dosaženého výsledku, ale slouží rovněž k průběžné kontrole. Právě tato průběžná kontrola v procesu učení umožňuje žákovi dát zpětnou vazbu takřikajíc „včas“, nikoli až v okamžiku, kdy je proces učení v tomto případě ukončen.

Zpětná informace, respektive zpětná vazba, rovněž zastává v osobnostně sociálním rozvoji nenahraditelné místo. Osobnostně sociální rozvoj je postaven na autentických prožitcích každého žáka a skrze tyto zážitky usiluje o změnu jeho osobnosti – jeho chování, postoje, hodnoty apod. Z tohoto důvodu je v rámci osobnostně sociálního rozvoje nezbytně nutné zpětnou vazbu žákům umožnit. Umožnit jim zamyslet se nad svým prožíváním během aktivity a po ní, pochopit vlastní jednání v dané situaci, své prožívání, projekci svých postojů v dané situaci apod. Skrze zpětnou vazbu jakožto pedagogové nebo spolužáci dále působíme na osobnost žáka a zpětně i na osobnost svou. Podobně jako motivace také zpětná vazba patří mezi základní pilíře vyučovací jednotky osobnostně sociálního rozvoje⁴⁸.

Třetím jmenovaným zákonem učení je zákon transferu. Podstata tohoto zákona spočívá v přenosu již naučených vzorců chování do situace nové. Dříve naučené vzorce chování, dovednosti, vědomosti pozitivně (pozitivní transfer) nebo negativně (negativní transfer) ovlivňují učení v situaci neznámé.

Ladislav Ďurič rozlišuje transfer specifický a transfer nespecifický. Zatímco specifický transfer se vyznačuje přenesením zkušeností, vědomostí, vzorců chování do situace podobné, nespecifický transfer je typický tím, že se přenášejí zkušenosti, vědomosti, vzorce chování do situace zdánlivě nesouvisející.⁴⁹ Z hlediska působení transferu dále Ladislav Ďurič rozlišuje transfer proaktivní a retroaktivní. Proaktivní transfer se vyznačuje vlivem dříve získaných kompetencí na situaci novou, retroaktivní transfer je vystaven na opačném principu. Nově osvojené způsoby řešení úkolu ovlivňují způsob řešení, jemuž jsme se naučili dříve.

Zvláštním případem transferu v tomto zákonu učení je přenos bilaterální související s činnostmi pravé a levé mozkové hemisféry a ovlivňující tím funkčnost párových orgánů. Ladislav

47 Drlíková, E., Ďurič, L.: Učitel'ská psycholgia, str. 192

48 Podrobněji viz kapitola 3.3

49 Drlíková, E., Ďurič, L.: Učitel'ská psycholgia, str. 193

Ďurič o bilaterálním transferu hovoří takto: „jde o přenos návyku z jedné výkonné části těla na druhou. Pomocí pravidla horizontální a vertikální osy se ukázalo, že transfer z jednoho výkonného pohybového orgánu na druhý je největší v případě, že jde o symetrické orgány (například z pravé ruky na ruku levou).“⁵⁰

V oblasti osobnostně – sociální se setkáváme s transferem nabytých kompetencí zcela přirozeně - dříve naučené vzorce chování k ostatním lidem, kteří nás obklopují, využíváme v situacích každodenního života, zkušenosti se sociálním okolím se promítají do našich postojů k němu, nově nabyté zážitky zpětně ovlivňují naše postoje, hodnoty, apod. Osobnostně sociální rozvoj vede žáky k uvědomění si, jak dříve osvojené ovlivňuje jejich současné vnímání sebe samých a okolí, jaký vliv má nabytí nových zkušeností, prožitků atd na jejich postoje, chování, hodnoty, prožívání apod.

I přes dodržení již zmiňovaných zákonů učení – zákonu motivace v učení, zákonu zpětné informace, zákonu transferu – nemůže být učení efektivní, pokud nebude dodržen zákon poslední – zákon opakování. Dle Josefa Linharta⁵¹ opakování neslouží k tomu, abychom v paměti udrželi kopii nabytých informací. Opakování má hlubší smysl spočívající v práci se zapamatovanými daty – v jisté reorganizaci zapamatovaného učiva, jeho zdokonalení, přepracování.

V souvislosti se zákonem opakování Josef Linhart⁵² uvádí následující zásady zvyšující jeho efektivitu:

- Pokud má být učení efektivní a učivo má být prohlubováno, je nutné hledat rozmanité způsoby opakování, zároveň však musí být opakování systematické. Neméně důležitým prvkem při opakování je jeho častost.
- Při opakování je vhodné dodržování zásady aktivity jedince – aktivita dle Linharta podporuje rovněž zákon transferu, tedy pozitivní přenos specifického i nespecifického charakteru.
- Kvalitu opakování rovněž zvyšuje zapojení vyšších psychických procesů - zejména myšlení. Linhart v této souvislosti doporučuje využití zejména pojmového učení a učení řešením problému.
- Při opakování nesmíme rovněž opomenout zásady psychohygieny – střídání činností a charakteru učení, občasné přestávky atd.

50 Drlíková, E., Ďurič, L.: Učitel'ská psychológia, str. 193

51 Drlíková, E., Ďurič, L.: Učitel'ská psychológia, str. 194

52 Drlíková, E., Ďurič, L.: Učitel'ská psychológia, str. 194

- Klíčovou roli v procesu učení potažmo při zvyšování efektivity procesu učení hraje motivace. Jinak tomu není i při opakování učiva – optimální motivace se významně podílí na kvalitě a dlouhodobosti zapamatování informací.

Závěrem tohoto tematického celku věnovaného zákonu učení uvádím slova Ladislava Ďuriče⁵³: „Opakování je pro učení nevyhnutelné, *bez opakování není učení. Opakování má být aktivním procesem, ne mechanickým bifflováním.*“

Rovněž v osobnostně sociálním rozvoji se s opakováním jako takovým setkáváme. Nese však na rozdíl od opakování konkrétních vědomostí jistá specifika. Opakování a upevnění nově získaných autentických osobnostních a sociálních kompetencí se v osobnostně sociálním rozvoji uskutečňuje volbou takových metod, v nichž žák znovuprožívá podobnou situaci, znovu se zamýšlí nad svým chováním, postoji, hodnotami ve vztahu k této podobné situaci. Znovu tuto situaci analyzuje, dostává další zpětnou vazbu od okolí i od sebe. Další autentické prožitky z podobných situací umožňují žákovi získat lepší vhled do situace, reagovat efektivně, vybudovat pevné individuální postoje, hodnoty, morální principy, upevnit nově naučené vzorce chování atd.

Se zákony učení úzce souvisejí zásady podporující zvýšení efektivity učení žáků. Než na tomto místě uvedeme přehled nejzákladnějších zásad pro zvýšení efektivity učení žáků, zaměříme se na obecné determinanty, které se na efektivitě učení podílejí.

V procesu učení hraje velkou roli osobnost žáka. Chceme-li, aby proces učení byl efektivní, musíme toto mít na zřeteli. Jako rozhodující se z tohoto pohledu jeví následující subjektivní činitele učení:

- vloh a tělesné dispozice žáka
- typ centrální nervové soustavy žáka
- fyzické, psychické, sociální zdraví jedince
- únava jedince
- věk žáka, pohlaví
- motivace žáka k učení
- stres, který žák prožívá

53 Drlíková, E., Ďurič, L.: Učitel'ská psychológia, str. 194

- kvalita paměti, myšlení, pozornosti společně s vnímáním, emocemi a dalšími psychickými procesy a stavy žáka
- potřeby žáka, zájmy, postoje, hodnoty, charakter, temperament a další psychické vlastnosti žáka
- již dříve nabyté vědomosti, dovednosti, návyky a další individuální charakteristiky jedince

Subjektivní činitele ovlivňující efektivitu učení jsou nedílnou součástí výchovně - vzdělávacího procesu a my – jakožto pedagogové – je musíme respektovat a zohledňovat při své práci s žáky. Takto se plynule dostáváme ke druhé skupině činitelů ovlivňujících efektivitu učení – činitele objektivní. K nim řadíme zejména následující:

- osobnost pedagoga a jeho profesní, odborné, psychické a sociální kompetence
- sociální skupina, kterou je žák obklopen (zejména třídní kolektiv, dále rodina, vrstevníci atd.)
- instituce školy, její výchovně – vzdělávací strategie
- vybavení, estetická úprava a prostorové uspořádání učebny
- dostatek světla, svěží vzduch, adekvátní teplota a nízký hluk v učebně
- struktura vyučovací jednotky, využívání didaktických pomůcek a interaktivních, pestrých a motivačních metod atd.

Na základě výše uvedeného je pro efektivní učení důležité, aby pedagog věnoval pozornost mikroklimatu, v němž proces učení probíhá, a zásadám psychohygieny. Dále učitel musí usilovat o aktivní zapojení všech subjektů procesu učení, o vhodnou motivaci, využití aktivizujících metod učení, různých forem učení a nespokojit se se „z paměti naučenými“ informacemi bez špetky porozumění.

Ve vztahu k osobnostně sociálnímu rozvoji bychom mohli formulovat následující zásady pro zvýšení efektivitu učení:

1. vést vyučovací jednotku ve vhodném prostředí (velký prostor, adekvátní teplota, dostatek čerstvého vzduchu, minimum hluku, dostatek světla atd.)
2. dodržovat zásady psychohygieny (dobrá výživa, minimální stres, denní režim, pitný režim, režim práce a odpočinku, dostatek spánku atd.)

3. respektovat individuální zvláštnosti žáků (jejich psychické vlohy, tělesné dispozice, typ centrální nervové soustavy, temperament, individuální tempo žáků atd.)
4. strukturovat vyučovací jednotku na menší části a dodržovat mezi nimi krátké přestávky
5. využívat různé metody učení - aktivizující a interaktivní - , střídat činnosti žáků, usilovat o praktickou a zosobněnou výuku
6. využívat různé formy výuky – individuální, skupinová, hromadná
7. v rámci vyučovací jednotky zapojovat více smyslů najednou, volit vhodné pomůcky
8. motivovat žáky k učení, využívat při motivaci jejich zájmů, postojů, hodnot, osobních zkušeností
9. podporovat dobré sociální klima třídy, vést žáky k vzájemné pomoci
10. usilovat o dobré pochopení toho, co chceme žáky naučit (učivem se zde stává žák sám a soubor jeho osobnostních, sociálních a morálně – postojových kompetencí, konkrétní žakovská skupina, či situace každodenního života), umožnit žákům znát cíl a vědět, proč je důležité ho dosáhnout, stavět na již získaných zkušenostech žáků, usilovat o propojení s praktickým životem žáků
11. vést žáky k diskusi, svobodnému myšlení a vyjadřování, umožnit žákům získat zpětnou vazbu, vést žáky k reflexi a sebereflexi, zpevňovat pozitivní projevy osobnosti žáka
12. umožnit žákům získání „svých“ individuálních praktických kompetencí z oblastí osobnostní, sociální a postojově – hodnotové, umožnit žákům nabytí kompetencí potřebných pro život ve společnosti i pro život se sebou samým

2.2.3 Kolbův cyklus učení

Hlavní důraz při procesu učení žáka je kladen na získání jeho osobní zkušenosti a na práci s ní – na učení zkušenostní. Michal Svoboda k tomuto uvádí: *„Tyto přístupy (založené na zkušenostním učení) jedinci umožňují, aby si vyzkoušel optimální psychologický růst, aby byl osobou důvěryhodnou, společenskou a aby byl osobou tvůrčí, neustále se proměňující.“*⁵⁴

⁵⁴ Svoboda, M.: Analýza metod, organizačních forem a evaluace osobnostního a sociálního rozvoje ve výchovných a vzdělávacích programech základních a středních škol, str. 53

Toto neustálé proměňování a růst osobnosti žáka nejlépe popisuje Kolbův cyklus učení. Ten dělí učební proces do 4 základních fází, které se cyklicky opakují. Jedná se o:

- A) fáze konkrétní zkušenosti
- B) fáze reflektujícího pozorování
- C) fáze abstraktní konceptualizace
- D) fáze aktivního experimentování

Podstatu první fáze Kolbova cyklu – fáze konkrétní zkušenosti – chápeme jako aktivní prožití situace jedincem, v níž jedinec tuto situaci řeší pomocí doposud získaných zkušeností, osobnostních, sociálních a morálně – hodnotových kompetencí. V praxi si tuto situaci představíme takto – žák prožije přirozenou nebo pedagogem navozenou situaci, v níž je zapotřebí, aby uplatnil zásady vedení dialogu. V souladu s dosavadní osobní zkušeností žáka a jeho nabytými kompetencemi se více či méně záměrně pokusí o vyřešení této situace s více či méně příznivým žákem očekávaným výsledkem.

Ve druhé fázi Kolbova cyklu – ve fázi reflektujícího pozorování – jedinec podrobuje řešení této situace podrobné analýze. Zaměřuje se na to, zda je s výsledkem spokojen, či nikoliv, zaměřuje se na jednotlivé projevy chování v rámci řešení situace, zjišťuje, zda-li jeho reakce byla efektivní ve vztahu ke kýženému výsledku. V praxi přiblížíme tuto situaci následovně – žák se zamýšlí, zda-li dodržel zásady vedení dialogu, jestli je s výsledkem dialogu spokojen, jak se v dialogu odráželo jeho chování a prožívání, jaký vliv jeho chování a prožívání během dialogu mělo na partnera komunikace, zda dodržoval zásady vedení dialogu a zda toto dodržování zásad přineslo ve vztahu k efektivitě a partnerovi komunikace kýžený výsledek.

Třetí fázi – fázi abstraktní konceptualizace – chápeme jako abstraktní vyvozování závěrů ve vztahu k efektivnímu řešení situace. V praxi tato fáze vypadá následovně - na základě prožité situace žák „v myšlenkách“ formuluje vlastní zásady, pravidla vedení dialogu, která se jevila jako efektivní a ve vztahu k partnerovi komunikace i ve vztahu ke konkrétnímu typu životní situace žádoucí. Vytváří si jakési mentální schéma, efektivnější a vhodnější vzorec chování, jak tuto situaci v budoucnu řešit.

Čtvrtá fáze – fáze aktivního experimentování – spočívá v uplatnění mentálního schématu (viz třetí fáze – fáze abstraktní konceptualizace) v laboratorních podmínkách. Konkrétní myšlenkový postup řešení životní situace – vedení dialogu – dále nacvičuje, propojuje teoretické poznatky a praktickou činnost. Získává tak praktickou dovednost vedení dialogu. V praxi chápeme

tuto fázi následovně – žák vyvodil na základě předchozí fáze teoretická pravidla vedení dialogu. Nyní je potřeba tato teoretická východiska převést v konkrétní a praktickou dovednost. V této fázi tedy žák nacvičuje formou dalších výukových aktivit, jak vést efektivní rozhovor. Dochází tedy k syntéze teoretických vědomostí s praktickými dovednostmi.

Po této čtvrté fázi plynule následuje fáze první – fáze konkrétní zkušenosti. Tentokrát tato fáze probíhá již v reálných a přirozených životních podmínkách nebo v uměle navozené situaci, která se této přirozené situaci co nejvíce podobá. Kruh se uzavírá.

Kolbův cyklus učení z pohledu osobnostně sociálního rozvoje nejlépe vystihuje podstatu učení v rámci tohoto principu. Nezapomeňme však, že i v tomto cyklu víc než kde jinde platí, že pro efektivní zkušenostní učení je nezbytně nutné mít přesně definovaný cíl, jehož chceme dosáhnout. Na základě tohoto cíle volíme adekvátní a nenáhodné metody a formy výuky osobnostně sociálního rozvoje s důrazem na vlastní aktivitu a prožitek každého žáka.

2.3 Metody Osobnostně sociálního rozvoje jako součást procesu efektivního učení

První podkapitola v rámci tohoto tematického celku si klade za cíl definovat, co znamená pojem metoda, vyučovací metoda a přiblížíme metodologii osobnostně sociálního rozvoje s uvedením příkladů konkrétních metod.

V rámci druhé podkapitoly zaměříme svoji pozornost na jednotlivé „cesty“ realizace osobnostně sociálního rozvoje v prostředí školy tak, jak je uvádí Josef Valenta ve své publikaci.

Závěrečná podkapitola tohoto celku pojednává o didaktické struktuře aplikace metod osobnostně sociálního rozvoje.

2.3.1 Metody osobnostně sociálního rozvoje

Jednou ze základních podmínek efektivity učení žáků střední školy je pedagogem zvolená vyučovací metoda. Podívejme se však na „metodu“ z mnohem obecnějšího hlediska. Slovo metoda je odvozeno z řeckého slova „methodos“ doslovně znamenající „za cestou“, „cesta za něčím.“⁵⁵ Metodu tedy můžeme definovat jako postup, jak dosáhnout cíle, cestu dosažení kýžených výsledků. V pedagogice v souvislosti s pojmem metoda hovoříme o její konkretizaci - o tzv. vyučovací metodě. Zatímco v obecné rovině chápeme metodu jako jakýkoli postup při dosahování jakéhokoli zvoleného cíle, metoda v pojetí pedagogiky – vyučovací metoda – je systémem didaktickým kroků zvolených pedagogem při naplňování stanovených výchovných a vzdělávacích cílů. Alena Vališová

⁵⁵ <http://cs.wikipedia.org/wiki/Metoda>

a Josef Valenta v této souvislosti definují vyučovací metodu jako „*specifický způsob uspořádání činnosti učitele (lektora) a žáků (studentů), rozvíjející vzdělanostní profil žáka a působící v souladu se vzdělávacími a výchovnými cíli.*“⁵⁶ Vyučovací metoda ve výchovně vzdělávacím procesu žáků zaujímá významné postavení.

Vyučovací metoda v pojetí osobnostně sociálního rozvoje je postupem dosahování určitého výchovně vzdělávacího cíle vyznačujícího se maximální snahou o praktičnost (o vlastní činnost žáků), zosobněnost (účast vlastního já žáků, vlastních emocí a zkušeností ve výchovně vzdělávacím procesu) a nápomocnost žákům v hledání vlastní cesty, jak žít. Josef Valenta uvádí ve své publikaci věnované tomuto tématu následující specifikaci metod osobnostně sociálního rozvoje: „*témata, principy a kroky didaktické stavby jasně ukazují, že metody osobnostně sociální výchovy nebo metody použité k naplnění cíle osobnostně sociální výchovy musí mít potenciál podněcovat žákovu činnost (ať již ryze „mentální“, psychomotorickou nebo sociální atd.) - být praktické, aktivizující, pestré (aby vyhověly na jedné straně tématům „introspekce“ a na druhé straně tématům vyžadujícím nácvik sociálních dovedností).*“⁵⁷

Jak již sama definice metody v osobnostně-sociálně-rozvojovém pojetí napovídá, i podoba vyučovací jednotky osobnostně sociálního rozvoje bude odlišná od pojetí „klasické výuky“ tradičních předmětů. Podobě těchto vyučovacích jednotek budeme věnovat pozornost v podkapitolách 3.2. a 3.3.

Vzhledem ke skutečnosti, že osobnostně sociální rozvoj usiluje o metody, techniky takřka šité na míru, setkáváme se v praxi s nepřeberným množstvím technik a další stále vznikají. Tato slova dokládá rovněž Josef Valenta: „*Podle toho, co chceme rozvíjet, se tedy uplatní všemožné druhy diskusí, her, cvičení, aktivizujících metod, zkušenostních metod, psacích technik, problémových metod, úkolově kooperativních učebních situací, modelových situací, psaní nebo čtení textů, kresebných metod, komunikačně úkolových situací, metod práce s kamerou, videem, magnetofonem, koncentrační cvičení, pohybových technik, představových metod a vizualizací, rolových a simulačních her, pantomim a živých obrazů, outdoorových technik atd.*“⁵⁸

56 Vališová, A., Kasíková, H.: Pedagogika pro učitele, str. 191

57 Valenta, J.: Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi, str. 53

58 Valenta J: Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi, str. 54

Dalším jevem ztěžujícím možnost jasného a jednoznačného popisu metodologického systému osobnostně sociálního rozvoje je také možná kontaminace jednotlivých technik, možnost jejich různého provázání a kombinací. Z tohoto pohledu bychom zde mohli uvést nespočetně mnoho různých dělení dle nekonečně dlouhého seznamu kritérií. Uvedme tedy alespoň některá z nich: dle „původu metody“ dělíme metody do dvou skupin:

A) Metody typické pro osobnostně sociální rozvoj (např. Rubikova kostka)

B) Metody původně náležející do jiné oblasti (metody dramatické výchovy, diskuse, apod.)

Josef Valenta k tomuto uvádí poněkud přesnější dělení. Rozlišuje v této souvislosti metody a aktivity. Zatímco metodu vnímá jako jakousi schránku pro realizaci prakticky jakéhokoli tématu a cíle (např. diskuse), aktivitu popisuje jako svébytnou a jedinečnou techniku osobnostně sociálního rozvoje mající konkrétní a neměnný cíl a spojení s konkrétním tématem, jejíž podoba je a priori jasně stanovená a jejíž podstata je neměnitelná. V této souvislosti lze ztotožnit metody typické pro osobnostně sociální rozvoj s aktivitami a metody původně náležející do jiné oblasti s metodami v tomto chápání.

Metody dále dělíme například dle těchto následujících kritérií: dle prostředí, ve kterou jsou metody realizovány (metody realizované v indooru nebo outdooru), dle povahy jejich realizace (metody kresebné, pohybové, slovní, hudební, písemné apod.). Dalšími kritérii můžou být věk účastníků, časová dotace, tematické zaměření (metody spíše pro osobnostní rozvoj, spíše pro sociální rozvoj, metody spíše pro morální rozvoj, metody spíše pro rolově situační - specifický aplikační rozvoj), dle formy uspořádání (metody pro individuální práci se žáky, pro skupinovou nebo hromadnou práci se žáky), dle fází výchovně – vzdělávacího procesu (metody motivační, expoziční, fixační, diagnostické, aplikační) atd.

Vzhledem k obrovskému množství kritérií při dělení metod v osobnostně sociálním rozvoji tedy využijí dělení, které sestavil Michal Svoboda ve své publikaci.⁵⁹ V rámci osobnostně sociálního rozvoje tedy můžeme vymezit následující typy metod:

A) **Uvolňovací a zahřívací techniky**

- „Icebreakers“ techniky
- „Warm-Ups“ techniky

59 Svoboda, M.: Analýza metod, organizačních forem a evaluace osobnostního a sociálního rozvoje ve výchovných a vzdělávacích programech základních a středních škol, str. 93

B) Techniky zaměřené na sebepoznání

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

C) Techniky zaměřené na rozvoj základních osobnostních, sociálních a morálně – existenčních předpokladů

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

D) Techniky zaměřené na rozvoj nových forem sociálního a skupinového chování

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

E) **Techniky zaměřené na relaxaci a psychofyzické uvolnění**

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

F) **Techniky zaměřené na reflektování a přenos nově získaných zkušeností do běžného života**

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

Nyní krátce pohovořme o jednotlivých skupinách metod a uveďme konkrétní příklady.

A) **Uvolňovací a zahřívací techniky**

- **„Icebreakers“ techniky**

Jak již sám název této skupiny technik napovídá, jedná se o techniky mající za úkol „prolomit ledy“ – tedy odstranit napětí a bariéry mezi jednotlivými účastníky kurzu osobnostně sociálního rozvoje a přivést jednotlivé účastníky ke vzájemnému prvnímu kontaktu, překonat ostych jednotlivců a připravit celou skupinu na společnou práci, ochotu spolupracovat. Tyto techniky se vyznačují jednoduchostí pravidel i celkového principu aktivity. Mají uvolňující ráz. Příkladem takovéto techniky je:

Místa si vymění ten, kdo....⁶⁰

Účastníci se posadí na židle sestavené do kruhu čelem ke středu. Jeden z účastníků zůstává stát. V kruhu je tedy o jednu méně židlí, než je počet všech účastníků aktivity. Účastník uprostřed začíná formulí: Místa si vymění ten, kdo... a dle libosti dokončí...např. má modré tričko. Všichni účastníci, kteří této podmínce vyhovují (mají modré tričko), si musejí co nejrychleji vyměnit místo. Při této příležitosti se snaží účastník doposud stojící uprostřed zaujmout místo někoho z kruhu dříve, než bude obsazeno někým jiným. Pokud se nezvedne nikdo, stále pokračuje první účastník novou formulí. Pokud se zvedne jeden účastník, místo si vymění s tím, který doposud stál uprostřed.

60 Pekárková, A.: Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy - hodnoty, postoje, praktická etika: Přemýšlíme o hodnotách (lekce 11.1), str. 38

- **„Warm-Ups“ techniky**

Warm-Ups techniky, neboli zahřívací techniky, jsou techniky toho typu, ve kterých již dochází mezi jednotlivci k prvním zásadnějším fyzickým kontaktům. Techniky tohoto typu umožňují první komunikaci mezi jednotlivými účastníky zejména formou neverbální komunikace. V technikách tohoto typu usilujeme o zapojení všech jedinců do činnosti i o činnost skupiny jako celku. Pomocí těchto technik dochází k prvotnímu budování vzájemné důvěry jednotlivých členů skupiny. Z diagnostického pohledu se zde projeví osobní zóny jedince a případné problémy s důvěrou vůči jiným lidem.

Warm-Ups techniky jsou uvolněného a zábavného rázu. Jejich základním úkolem je navození prvních společných zážitků jako skupiny – celku. Příkladem takovéto techniky je:

Hra na atomy⁶¹

Všichni účastníci se volně pohybují v prostoru. Vedoucí vyvolává čísla – atom 3, atom 11 atd. Úkolem hráčů je co nejrychleji se spojit do skupin odpovídajících číslu vyřčenému pedagogem – např. skupiny o 3 nebo 11 účastnících. Kdo zbude, vypadává. Hraje se tak dlouho, až zbudou jen dva hráči.

B) Techniky zaměřené na sebezpozování

Sebezpozování je důležitou kategorií pro život každého jedince. Umění sebezpozování prolíná všechny oblasti lidského konání, zejména pak souvisí se stanovováním cílů jedince a jejich naplňování. Z tohoto důvodu je žádoucí v rámci osobnostně sociálního rozvoje zařazovat takové techniky, které jedinci sebezpozování mohou umožnit. Sebezpozování dává žákům nahlédnout do svého nitra, odhaluje jejich jednotlivé motivy pro činnost, dává příležitost pro pochopení individuálních reakcí žáka apod. Sebezpozování je v tomto kontextu jedním z určujících kritérií pro dosažení efektivity samotného osobnostně sociálního rozvoje.

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

Podstatou technik zaměřených na sebereflexi vlastního chování a prožívání je spontánní vyjádření sebe samých – svého prožívání, postojů, hodnot, emocí apod. - a to formou, kde u účastníků předpokládáme co nejmenší výskyt již naučených vzorců chování vedoucích k jistému sebeklamu. V rámci této skupiny technik existují různé techniky hudební, kresebné, slovní apod., v nichž žák odráží svou osobnost. Na základě těchto technik se žák dozvídá například své temperamentové ladění, tendenci k optimismu nebo pesimismu, sklon k dominanci nebo submisi,

61 NEUMAN, Jan. *Dobrodružné hry v přírodě*, str. 33

své emocionální ladění a další jeho individuální charakteristiky osobnosti. Příkladem takovéto techniky je:

Moje vizitka⁶²

Každý účastník aktivity obdrží papírovou kartu (většího rozměru, než je rozměr skutečné vizitky) a na ni se pokusí s použitím tužky (příp. pastelky) jakoukoliv výtvarnou či grafickou formou, ale bez použití písma vyjádřit sebe. Hotové vizitky pak lze shromáždit tak, aby nikdo neznal autora jiné než vlastní, a hádat, co vyjadřují prvky každé konkrétní vizitky i tato vizitka jako celek a komu vizitka patří. Na závěr může a nemusí připojit komentář samotný autor vizitky.

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

Úkolem technik zaměřených na poznávání svých vlastních projevů v interakci s druhými je získání informací o osobnosti žáka, které v interakci s ním jeho sociální okolí vnímá. Žák takto dostává zpětnou vazbu o tom, jak vnímá sociální okolí jeho chování, jak působí na sociální okolí žákův verbální projev, popřípadě jaké další neverbální signály k okolí žák vysílá a jak tyto signály na okolí působí. Příkladem takovéto techniky je:

Kniha radostí⁶³

Účastníkům aktivity dáme k dispozici čtvrtku o rozměru A4 a pastelky. Každý účastník čtvrtku přeloží na půl (vytvoří desky knihy) a titulní stránku knihy nadepíše svým jménem a dle libosti ji ozdobí. Takto předpřipravené nadepsané knihy vystavíme na volně přístupném místě. Účastníci po dobu celého kurzu (během přestávek) do takto vystavených knih svých spolužáků vepisují (anonymně nebo neanonymně) pozitivní postřehy o osobě daného žáka. Co pozitivního na něm vnímají, co pozitivního je na osobnosti žáka zaujalo, jaké vlastnosti jeho osobnosti pozitivně hodnotí apod. Je zakázáno nahlížet do svojí knihy radostí, než je aktivita oficiálně ukončena. Rovněž je zakázáno knihy poškozovat nebo odnášet z místa, kde je konkrétní kniha vystavena. Kniha radostí je určena pro pozitivní zpětnou vazbu o osobnosti konkrétního žáka, proto by se v ní neměly objevit kritické poznámky na jeho osobu. Po oficiálním ukončení aktivity si každý ze žáků vyzvedne svoji knihu radostí a reflektuje své pocity spojené se vzkazy umístěnými v této knize.

62 Jeřábková, S., Srbová, K.: Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy - sebepoznání a sebepojetí: Poznáváme svou osobnost (lekce 2.1), str. 50

63 Převzato z kurzu KODO Komunikační dovednosti – lektor PhDr. Božena Jiřincová

C) Techniky zaměřené na rozvoj základních osobnostních, sociálních a morálně – existenčních předpokladů

◦ Techniky zaměřené na rozvoj osobnostních předpokladů

Podstatou technik zaměřených na rozvoj osobnostních předpokladů je usilování o komplexní vývoj psychických jevů osobnosti konkrétního žáka. V rámci psychologie rozdělujeme psychické jevy do následujících kategorií, které tvoří podstatu technik tohoto typu: psychické procesy (čítí a vnímání, představivost, paměť, kreativita, myšlení, inteligence, řeč), psychické stavy (pozornost a emoce), psychické obsahy (vědomosti, dovednosti, návyky), psychické vlastnosti osobnosti (aktivačně-motivační vlastnosti, charakter, temperament, vlohy, schopnosti, potřeby, hodnoty, seberegulační vlastnosti aj) a mechanismy fungování a vývoje osobnosti (socializace, interiorizace, exteriorizace, sociální interakce, komunikace apod.). Rozvoj psychických jevů u osobnosti žáka je klíčovým požadavkem pro jeho budoucí úspěšný růst nejen v oblasti vzdělávání se, ale dále i v profesním životě i životě osobním.

- *Techniky zaměřené na rozvoj psychických procesů (vnímání, představivost, myšlení, paměť, kreativita apod.)*

Předmětem těchto technik se stává zdokonalování a procvičování jednotlivých psychických procesů. Těmito technikami usilujeme o rozvoj smyslového vnímání (zdokonalování sluchu, zraku, taktilního vnímání apod.), zdokonalujeme senzomotorické dovednosti. Dále do této skupiny technik rovněž patří techniky na zdokonalování paměti, rozvoj kreativity a představivosti, rozvoj myšlení atd. Příkladem takovéto techniky je:

Colour máz⁶⁴

Tato výtvarná dílna zaměřená na rozvoj tvořivosti, představivosti, kreativity se skládá ze dvou částí. V první části mají hráči za úkol pokrýt velké kusy balicích papírů barvami bez jakýchkoli výtvarných úmyslů. Techniku si mohou zvolit libovolnou (malovat rukama, roztírat barvu různými předměty, otiskovat je, mísit barvy a hledat zajímavé odstíny, struktury, vytlačovat barvu přímo z tuby atd.). Cílem je užít si proces tvorby a plochu zamazat všemi možnými barvami podle gusta. Po zaschnutí barev se teprve vysvětlí, v čem spočívá druhá část. Každý si vystříhne ze čtvrtky papíru dvě jakási písmena „L“ široká asi 3 cm, přiloží je proti sobě a vznikne uvnitř okénko, které lze vzájemným posouváním obou dílů zmenšovat podle potřeby. Tímto okénkem si každý hledá v barevných plochách malé obrázky, které představují reálné motivy, abstrakci nebo jsou pro daného žáka jen pěkné. Vybrané detaily se vystříhnou a nalepí na připravené bílé čtvrtky. Jednotlivým

64 Franc, D., Andy, M., Zounková, D.: Učení zážitkem a hrou: Praktická příručka instruktora, str.152

obrázkům lze také dávat jména, tematicky je řadit apod. Nakonec jsou všichni seznáni ke slavnostní vernisáži, kde jednotliví autoři mohou svá díla představit.

- **Techniky zaměřené na rozvoj psychických stavů (pozornost a emoce)**

Druhou skupinu technik zaměřených na rozvoj osobnostních předpokladů tvoří techniky zaměřené na rozvoj psychických stavů jedince. V rámci těchto technik je kladen důraz na pozornost (schopnost ji zaměřit, udržet pozornost apod.) a na emoce (nejen citové prožívání jako takové, ale rovněž na emoce spojené s náročnými životními situace). Psychické stavy úzce souvisejí s psychickými procesy. Přesto se jeví jako žádoucí tuto skupinu vydělit jako samostatnou. Důvod souvisí s vývojovou psychologií a celkovou proměnou osobnosti žáka, zejména změnami kvality psychických jevů, od období předškolního věku až po ranou dospělost. Techniky tohoto typu mají různorodou podobu. Jejich společným cílem je adaptace citového prožívání (vyjádření emocí, jejich adekvátní zvládnutí ve vztahu k situaci apod.) a nabytí a zlepšení vlastností spojených s pozorností (zaměřit pozornost, udržet pozornost – stálost pozornosti – měnit rozsah, šířku pozornosti – množství registrovatelných a v krátkém čase zpracovatelných podnětů jedincem apod.) Příkladem takového typu techniky je:

Moje srdce⁶⁵

Cílem této techniky je přivést žáky k tomu, aby se zabývali svými pocity a zároveň pocity druhých a vytvářeli si tak respekt vůči cizím pocitům. Zároveň tato aktivita vede žáky k ohleduplnému přístupu k druhým lidem. Pedagog položí otázku: „Kdy – při jaké příležitosti, za jakých okolností se vám rozbuší srdce? Z jakých příčin se rozbuší srdce?“ Žáci jednotlivě či po skupinkách do počtu 4 žáků sepiší seznam situací, kdy se jim rozbušilo srdce. Následně situace předčítají a hledají se pravděpodobné pocity, které silnější bušení srdce vyvolaly. Můžeme se ptát, zda pocity spojené s bušením srdce jsou příjemné nebo ne, kdy ano, kdy ne. Zda to lze na druhém člověku poznat a podle čeho, zda lze na základě tohoto poznat jeho emoce a zda nebo proč je důležité se pokusit poznat tyto pocity u druhého člověka.

- **Techniky zaměřené na rozvoj sociálních předpokladů**

Techniky zaměřené na rozvoj sociálních předpokladů si kladou za cíl umožnit žákovi osvojení takových kompetencí, kterou jsou pro jeho život ve společnosti nezbytné. V rámci těchto technik se aktualizují témata pro sociální rozvoj – poznávání druhých, komunikace, mezilidské vztahy, poznávání lidí apod. Úkolem technik tohoto typu je vybavit žáka dovednostmi, které jsou ve

65 Hermochová, S.: Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy - poznávání lidí: Poznáváme své spolužáky (lekce 6.1), str. 30

vztahu k sociálnímu okolí základní podmínkou pro jeho bezproblémovou adaptaci v tomto prostředí.

- ***Techniky zaměřené na poznávání druhých***

Techniky zaměřené na poznávání druhých jsou skupinou technik mající základního společného jmenovatele – sociální percepci. Vnímání sociálního okolí je jeden ze základních atributů spojených s životem člověka ve společnosti. Techniky tohoto typu si kladou za cíl naučit žáky všimnout si, dle jakého kritéria si obecně jedinec vytváří první dojmy a úsudky o lidech, kteří ho obklopují, jak jsou tyto úsudky spolehlivé, jak se v hodnocení ostatních projevují žákovy postoje hodnoty apod., jakých chyb se ve vnímání sociálního okolí jedinec dopouští atd. Sociální percepcie je složitým procesem mající mnohá úskalí pramenící zejména z toho, jaké přiřazuje osobnost jedince druhým přívlastky (charakteristické znaky, vlastnosti), co jedinec od ostatních očekává a jaké emoce jedinec k ostatním chová. Techniky zaměřené na poznávání druhých mají žáka naučit si tyto přívlastky, tato očekávání a vlastní emoce ve vztahu k ostatním uvědomovat a dle tohoto regulovat své vnímání ostatních. Další úskalí vyplývá v individuálně rozdílných schopnostech adekvátně projevovat v sociálním kontaktu své já a adekvátně přijímat reakce od okolí. Dalším cenným přínosem těchto technik je tedy zprostředkování zpětné vazby žákovi o adekvátnosti jeho projevů v okolí a o tom, zda je jeho projev pro ostatní dešifrovatelný. Příkladem techniky tohoto typu je:

*Analogie*⁶⁶

Účastníci se pokoušejí blíže poznat vytvářením analogií. Jeden z hráčů myslí na některého ze spoluhráčů. Skupina se pokouší zjistit, o kterého spoluhráče jde, a to tak, že klade otázky typu:

- *Kdyby ta osoba byla barvou, jaká barva by to byla?*
- *Kdyby ta osoba byla nápojem, jaký by byl?*
- *Kdyby ta osoba byla krajinou, jaká by byla?*
- *Kdyby byla zvířetem, jaké zvíře by to bylo?*
- *Apod.*

- ***Techniky zaměřené na neverbální komunikaci***

66 Neuman, J.: Dobrodružné hry a cvičení v přírodě, str. 80

Na úvod charakteristiky této skupiny metod citujme výsledky výzkumu amerického vědce Alberta Mehrabiana⁶⁷, jenž došel k následujícímu zjištění: sympatii nebo antipatii lze v druhých lidech vzbudit ze 7% textovým chováním mluvčího (věcným významem slov, resp. „jaká slova mluvčí říká“), z 38% vokálním chováním (melodií, rytmem řeči apod., resp. „jakým způsobem ta slova říká“) a z 55% facionálním chováním (zejména výrazem obličeje, resp. „jak se tváří“). Z těchto čísel je patrné, že nonverbální komunikace hraje v roli člověka důležitou úlohu.

Jana Miňhová ve své publikaci dále hovoří o neverbálních signálech. „*Neverbální signály mohou mít různý smysl a účel.*“⁶⁸ Na základě tohoto smyslu a účelu dále neverbální signály rozlišuje na symboly (jsou doslovně přeložitelné jedním slovem nebo skupinou slov ve vztahu ke konkrétní významové oblasti, např. Zdvížená ruka s roztaženými ukazováčkem a prostředníčkem – „Victory“ („zvítězili jsme“), ilustrátory (jako doprovod mluveného slova pro zdůraznění jeho významu), regulátory (usměrňující a řídicí signály, často slouží k přerušení nebo ukončení komunikace – upřený pohled do očí, kývání hlavou) a adaptéry (pohyby sloužící k uvolnění napětí ve stresových situacích – kousání nehtů, tření čela ukazováčkem, klepání nohou apod.).

S neverbální komunikací úzce souvisí pojem metakomunikace – sdělení o sdělení. Jedná se o nonverbální sdělení, kterým poskytujeme ostatním partnerům komunikace informaci, jak mají mluvenou řeč chápat. Do oblasti metakomunikace patří zejména intonace, melodie řeči, pauzování, akcenty apod. Metakomunikace je cenným doplňkem verbální komunikace (je prostředkem pro rozeznání ironického a neironického sdělení, pomocí metakomunikace vyjadřujeme emocionální vztah k mluvčímu, trému, strach apod.). Příkladem techniky zaměřené na rozvoje nonverbální komunikace je:

Rodina Nováků⁶⁹

Vedoucí si připraví tolik lístků papíru, kolik je účastníků hry. Na ně napíše příjmení (vymyšlená a pokud možno taková, která se ve skupině nevyskytují) a příbuzenský poměr. Je třeba vzít ohled na počet hráčů. Je-li dělitelný čtyřmi, lze uvést u každého příjmení 4 role – otec, matka, dcera, syn. Např. Novák – otec, Nováková – matka, Novák – syn, Nováková – dcera. Tyto lístečky vedoucí zamíchá a nahodile rozdá všem hráčům. Od tohoto okamžiku je zakázáno mluvit a ukazovat lístek s nápisem ostatním. Hráči si zapamatují své fiktivní příjmení a roli a lísteček vrátí učíteli. Účastníci aktivity se začnou volně pohybovat po místnosti a za pomoci neverbální komunikace se

67 Wage, J. L.: Řeč těla jako účinný nástroj prodeje, str. 17

68 Holeček, V., Miňhová, J., Prunner, P.: Psychologie pro právníky, str. 237

69 Lokšová, I., Lokša, J.: Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole, str. 78

mezi sebou domlouvají, kdo ke komu patří. Příslušníci se musí vzájemně najít a sednout si spolu na jednu židli – nejdříve otec, pak matka, pak syn a pak dcera. Hra končí v okamžiku, kdy se sesedne poslední „rodinná skupina“.

- ***Techniky zaměřené na verbální komunikaci***

Techniky zaměřené na verbální komunikaci obsahují celou škálu technik pro zlepšení zejména prezentačních a sebezprezentačních dovedností. Pomocí těchto technik u žáků rozvíjíme například tyto komunikační dovednosti – práce s hlasem (intenzita hlasu vzhledem k prostoru a mluvčím, práce s intonací, s tempem řeči, využívání pauz, pečlivá výslovnost, odnaučování zvukové vaty, zvládnání trémy v hlase atd.), dovednost jasně, stručně a pohotově formulovat myšlenky, odnaučování parazitních slov, volit vhodné doprovodné prostředky z oblasti neverbální komunikace apod. Příkladem tohoto typu technik je:

Popiš mi svůj obraz⁷⁰

Tato technika je zaměřena na zlepšení verbálních dovedností – popis obrazu, volba adekvátních a spoluhráči přiměřených verbálních prostředků, logické návaznosti myšlenek atd.

Žáky rozdělíme do dvojic, které se posadí zády k sobě. Jeden z dvojice dostane obraz (předlohu od pedagoga), druhý má k dispozici papír, tužku a podložku. Úkolem žáka, který má k dispozici předlohu (obrázek od učitele), je slovně tuto předlohu popsat tak, aby ji jeho spoluhráč otočený zády mohl co nejvěrněji nakreslit. Spoluhráč, který má za úkol kreslit, nesmí pokládat žádné otázky. Poté se oba v dvojici vymění a situace se opakuje s jiným obrázkem.

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

Tato skupina technik plynule navazuje na techniky zaměřené na rozvoj verbální a neverbální komunikace. Na rozdíl od nich se však zaměřuje na komunikaci v rámci celé skupiny. Předmětem technik zaměřených na rozvoj komunikace ve skupině se stává prostředí skupiny a její komunikace – vedení dialogu, vedení diskuse, skupinové řešení náročných životních situací. Žáci se prostřednictvím technik zaměřených na rozvoj komunikace ve skupině učí aktivnímu naslouchání, vzájemné akceptaci názorů, respektu k ostatním partnerům komunikace, toleranci k odlišným názorům apod. Neméně důležitým tématem v této oblasti je i asertivita a asertivní dovednosti. Příkladem tohoto typu technik je:

70 Převzato z kurzu KODO - Komunikační dovednosti – lektor PhDr. Božena Jiřincová

Telegram⁷¹

Žáci se rozdělí do 4-5 skupin po 4 žácích. Každá z těchto skupin dostane k dispozici text (libovolně zvolený pedagogem). Úkolem jednotlivých skupin je redukovat daný text tak, aby se dal vyjádřit sms zprávou nebo telegramem. Jednotliví členové skupiny mezi sebou vedou diskusi, domlouvají se na společném stanovisku prezentují své návrhy. Na závěr této práce společnými silami odprezentují společně stanovený výsledek ostatním. Např.: *Mateřský klub Hradec Králové zinkasuje 40 milionů korun, Viktoria Plzeň 11 milionů. Tak zní podle hradeckého primátora Finka konečná dohoda mezi kluby ohledně českého fotbalového reprezentanta Václava Pilaře, který by měl v létě zamířit do bundesligového Wolfsburgu. Při závěrečné evaluaci hodnotíme, jak daný úkol jednotlivé skupiny zpracovaly – v popředí našeho zájmu stojí počet slov (skupiny usilují o co nejmenší počet) ve vztahu k zachování významové kontinuity textu (zda žáci postihli podstatné informace důležité pro pochopení celého textu). Dále reflektujeme komunikaci jednotlivých členů skupiny, rozdělení rolí v rámci skupiny, respektování názorů v diskusi apod.*

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

V této oblasti technik otevíráme další společensky důležité kategorie – první z nich je morální vědomí a společenská etika, druhá oblast technik se soustřeďuje na hodnotovou orientaci žáka a třetí – neméně důležitá – se zabývá problematikou životních cílů. V rámci těchto technik se zabýváme složkami, které z psychologického hlediska souvisí s pojmem charakter. Aktualizují se zde témata zahrnující vztah žáka k sobě samému (sebevědomí, sebeorganizace a stanovování životních cílů, svědomí, sebekritika apod.), ke druhým lidem (společenský takt, slušnost, úcta, tolerance, empatie, ochota vzájemné pomoci apod.), vztah k práci (svědomitost, zodpovědnost apod.), vztah k hodnotám (k morálce, k životnímu prostředí, k věcem, majetku, penězům, ke smyslu lidského bytí apod.). Souhrnně jsou tyto techniky zaměřeny na nácvik principů platných pro prosociální chování a zodpovědný vlastní a společenský život jedince.

▪ ***Techniky zaměřené na prosociální chování***

Techniky této skupiny usilují o budování a rozvíjení chování, jednání a postojů, které vykazují společné kritérium – podpora pro – společenských principů. „*Prosociálnost je typ chování, kdy člověk jednající v něčí prospěch neočekává recipocitu.*“⁷² V této skupině technik nalézají své místo kategorie vzájemné pomoci, úcty, soucítění, solidarity, empatie apod. Žáci pomocí těchto technik získávají ponětí o tom, co prosociální chování je a co nikoliv, zabývají se

71 Převzato z kurzu KODO – Komunikační dovednosti – lektor PhDr. Božena Jiřincová

72 Valenta, J.: Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi, str. 40

jednotlivými motivy v rámci prosociálního chování a na základě těchto motivů rozlišují prosociální chování od chování mocenského, egoistického apod. Příkladem tohoto typu technik je:

Ovečky a pastýři⁷³

Pomocí této techniky mají žáci možnost prožít příležitost a uvědomit si hodnotu toho, když je o něj pečováno. Stejně tak dostává žák příležitost pečovat o svého spolužáka. Každý z účastníků aktivity (žáci i učitel) se na okamžik stane pastýřem a zároveň ovečkou, o kterou se bude někdo starat. Žáci si sesednou včetně učitele do kruhu, učitel celý tento kruh obejde a nechá každého (včetně sebe) vylosovat si lísteček se jménem někoho ze skupiny (lísteček si žák nechá u sebe, jméno „ovečky“ nikomu nesděljuje). Tento spolužák (nebo učitel), jehož jméno si vylosoval některý z účastníků, se stává ovečkou, o kterou bude žákem pečováno. Úkolem pasáčka je postarat se celý den o svou ovečku nenápadně, ale účinně. Každý žák i učitel tak mají svého pastýře a zároveň každý z účastníků má svěřenou nějakou ovečku, o kterou se bude starat. Na závěr dne se s účastníky sesedneme v kruhu. Zkusíme uhodnout, kdo byl naším pastýřem. Čeho jsme si nejvíc všimli? Překvapil nás někdo? Jaký to byl pocit - někomu pomáhat, chránit ho? Apod.

▪ **Techniky zaměřené na řešení morálního dilematu**

S technikami zaměřenými na řešení morálního dilematu se v praxi – i mimo osobnostně sociální rozvoj – setkáváme velice často. Jsou vystaveny na principu, kdy žák, či skupina žáků má učinit rozhodnutí v situaci, která je morálně problematická. Zpravidla tato situace nemá jednoznačné řešení.

Ve vztahu k morálce v praxi pozorujeme, že morální vyspělost jednotlivých žáků se často různí. Pro demonstraci jednotlivých úrovní morální vyspělosti uvedme Kohlbergův model morálního vývoje sestávajícího se z šesti stupňů:

1. stupeň - žák se chová morálně, protože se chce vyhnout trestu za chování nemorální
2. stupeň – žák se chová morálně, je-li to v jeho osobním zájmu
3. stupeň – žák se chová morálně, protože to od něj očekává společenské prostředí
4. stupeň – žák se chová morálně, protože je to součástí společenských zákonů a protože ty se s výjimkou maximálních krajností dodržují
5. stupeň – žák se chová morálně, protože je si vědom lidských práv, uznává hodnoty jako život či svoboda, které je nutné chránit bez ohledu na názor většiny

73 Šircová, I.: Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy - hodnoty, postoje, praktická etika (lekce 11.3), str. 52

6. stupeň – žák se chová dle obecných etických principů, důvody pro toto chování vycházejí z vnitřního přesvědčení žáka jako rozumné bytosti, že obecné principy platí a má smysl za nimi osobně stát

Závěrečných stádií – zejména 6. stupně – dosahuje menší množství dospělých jedinců až v etapě rané dospělosti. Množství jedinců tohoto závěrečného stádia po dobu života nikdy nedosáhne.

Příkladem technik zaměřených na řešení morálního dilematu je:

Tělocvikářka⁷⁴

Studenti jsou rozděleni do menších skupin po cca 4 žácích. K dispozici dostanou text:

„Děvčata III. B gymnázia dostala novou učitelku na hodiny tělesné výchovy. Její hodiny jim častěji připomínaly ponižující drezúru než tělocvik. Příkazy, zákazy a povely se zdály být hlavní náplní vyučovacích hodin. Jednou, po obvyklém nástupu, uvedla učitelka hodinu větou: „Holky, koukejte pořádně cvičit! Uvědomte si, že vám je víc než šestnáct, stárnete. A protože se nechcete hýbat, ukládá se vám tím nicneděláním kyselina mléčná ve svalech.“ Po vyřčení této věty to mezi děvčaty zašumělo. Ve III. ročníku gymnázia se probírá biochemie, a tudíž studentky věděly, že vyřčený výrok je chybný. Jedna z nich, studentka Jana K. se postavila a vyjádřila myšlenky ostatních bez sebemenšího názna ironie nebo drzosti. „Paní profesorko, z chemického hlediska je to s kyselinou mléčnou v organismu jinak. Kyselina mléčná se tvoří ve svalech při velké námaze, kdy tělo pracuje na kyslíkový dluh a pak dochází k nedostatečnému odbourávání glukózy, která se potom neštěpí na žádoucí kyselinu pyrohroznovou, ale právě na kyselinu mléčnou.“ Učitelka tělocviku však tyto věty vzala jako útok na vlastní osobu a žádala pro Janu K. sníženou známku z chování jak u třídní učitelky, tak u ředitele školy. Tento problém se měl projednávat na pedagogické radě, na které byla přítomna i učitelka chemie. Sama učitelka chemie měla řadu nepříjemných zkušeností s třídou III. B. Studenti zde bývali často neukázněni, drzí, neustále mívali nevhodné poznámky a několikrát ji samu chtěli ztrapnit nebo alespoň zesměšnit. Ředitel školy, třídní učitelka i pedagogický sbor stáli za názorem učitelky tělocviku, že je nutné studentku potrestat za nevhodný projev a že tento čin bude výstrahou i pro ostatní studenty. Učitelka chemie však věděla, že oponentní věty studentky Jany K. byly věcně správné, protože studentky III.B za učitelkou chemie byly a reprodukovaly jí celý výrok Jany K., aby se ujistily, že je z obsahového hlediska správný. Učitelka chemie však nevěděla, zda se má Jana K. zastat, protože ta se k ní chovala nedávno velmi nevhodně, a pak – jít proti názoru vedení školy, se kterým nebyla v poslední době ve shodě, nebylo také bez určitého rizika.“

⁷⁴ Pekárková, A.: Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy - hodnoty, postoje, praktická etika: Rozhodujeme se zodpovědně a jednáme eticky (lekce 11.7), str. 45

Žáci v jednotlivých skupinách hledají odpovědi na otázky: Měla se učitelka chemie na pedagogické radě Jany K. zastat nebo ne? Jak byste se zachovali vy na místě Jany K. a proč? Jak byste se zachovali na místě učitelky chemie a proč? Jaké důvody hovoří pro a jaké proti? Neměl by se člověk zastat kohokoliv, jestliže je to v zájmu spravedlnosti? Proč ano a proč ne?

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

Úkolem technik zaměřených na uvědomění si vlastních hodnot a životních cílů dovést žáky k zamyšlení se nad tím, co pro ně osobně je v životě důležité a jakým směrem se chtějí v budoucnu ubírat. Tento okruh aktivit naplňuje témata spojená s pojmem hodnota – co konkrétně je pro daného žáka prioritní, jakou jednotlivým činnostem, věcem, charakterových vlastnostem atd. přidává žák hodnotu, jaký je jeho hodnotový žebříček, jaké jsou jeho postoje k předmětům, jevům, osobám, situacím apod.

Druhou oblastí, v nichž tyto techniky mají svoji působnost, je tzv. selfkoncept. Václav Holeček vysvětluje, že selfkoncept „*nezahrnuje jen otázku „Kdo jsem?“, směřující k popisu, ale zahrnuje i sebeurčování a sebeaktualizaci ve smyslu, „kým se mohu či chci stát, jaké jsou moje možnosti a perspektivy, co jsem udělal a co ještě udělat chci.“*“⁷⁵ Žák se prostřednictvím těchto technik učí „plánovat život“ - stanovovat si krátkodobé a dlouhodobé cíle ohledně dalšího budoucího vzdělávání, profesního i soukromého života. Žák se učí hledat prostředky, jak cílů, které si stanovil, dosáhnout.

V souvislosti s technikami zaměřenými na uvědomění si vlastních hodnot a životních cílů zmiňme ještě třetí oblast působnosti – učíme žáky docenovat zásady psychohygieny. Žáci si kromě plánování životních cílů vštěpují plánování na elementární úrovni – učí se stanovovat a dodržovat režim dne, režim práce a odpočinku, timemanagement apod.

Příkladem tohoto typu technik je:

*Moje hodnoty, tvoje hodnoty*⁷⁶

Cíl následující aktivity spočívá v tom, aby si účastníci vyjasnili vlastní hodnoty a hodnoty ostatních. Připravíme se pro každého účastníka aktivity 5 až 8 kartiček a dále pro každého po pěti zelených a červených samolepicích bodech. Tyto kartičky a body účastníkům rozdáme. Požádáme účastníky aktivity, aby na každou kartičku napsali nějakou hodnotu – ať už pozitivní, tak negativní. Poté kartičky od účastníků vybereme a připevníme je na nástěnku. Účastníci poté mají za úkol

75 Holeček, V., Miňhová, J., Prunner, P.: Psychologie pro právníky, str. 130

76 Pekárková, A.: Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy - hodnoty, postoje, praktická etika: Přemýšlíme o hodnotách (lekce 11.1), str. 41

přidělit zelené body hodnotám, které jsou pro něho osobně důležité, a červené, které se mu zdají nebezpečné. Dle počtu přiřazených puntíků a dle typu puntíku společně rozdělíme kartičky do následujících skupin – obzvláště důležité hodnoty, důležité hodnoty, hodnoty spíše nežádoucí, nebezpečné hodnoty. Po této aktivitě následuje reflexe zaměřená na hodnoty konkrétního žáka a na reflexi hodnot, které sejevily jako nejdůležitější z pohledu skupiny.

D) Techniky zaměřené na rozvoj nových forem sociálního a skupinového chování

Techniky této skupiny se zdánlivě podobají skupině technik oddílu C. Liší se však jedním podstatným rysem. Zatímco techniky skupiny C se zaměřují na nácvik základních dovedností ve vztahu k osobnostním, sociálním a morálně – existenčním předpokladům (rozvoj psychických procesů, rozvoj psychických stavů, poznávání druhých, verbální a neverbální komunikace, rozvoj předpokladů pro prosociální chování apod.), techniky skupiny D pracují jednak s dynamikou celé skupiny, jednak jsou předmětem jejich zájmu komplexní, v reálných podmínkách existující situace. Důraz v těchto aktivitách je kladen na interakci jednotlivců v rámci celé skupiny. Pro zdárné vyřešení modelové situace (podstata jednotlivých technik) je potřeba komplexního systému dovedností. Tato modelová situace je blízká životní situaci buď ve vztahu ke konkrétnímu jednotlivci nebo ve vztahu k jeho členské skupině a nácvik jejího zvládnutí je z hlediska celé skupiny žádoucí.

o Techniky zaměřené na „hraní rolí“

Podstatou technik zaměřených na „hraní rolí“ je navození situace mající jisté specifikum a žák se v rámci této situace učí přijímat konkrétní sociální roli. Takovými specifickými rolemi v navozené situaci mohou být dle Josefa Valenty⁷⁷:

- jednání v rolích, které žák skutečně zastává nebo které mohou v jeho životě nastat „dnes“
- jednání v rolích, do nichž se může dostat později
- jednání v rolích, do nichž se žák dostat může málo pravděpodobně či vůbec, ale jsou z hlediska učení užitečné

Přínos technik zaměřených na „hraní rolí“ spočívá v možnosti získat nové zkušenosti, které by žák v reálných podmínkách získal buď s obtížemi nebo by je získat vůbec nemohl. Žáci se dále pomocí „hraní rolí“ učí novým vzorcům chování, učí se chápání rolí v pojetí širší společnosti. Žáci si pomocí těchto technik uvědomují specifika plnění jednotlivých společenských rolí a konfrontují

⁷⁷ Valenta, J.: Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi, str. 42

své pojetí role s očekáváním společnosti. V neposlední řadě tyto techniky dávají prostor i pro rozvoj empatie. Příkladem tohoto typu technik je:

Vedení slepého⁷⁸

Žáci si pomocí této techniky vyzkouší být ve vedoucí roli a učí se přijímat zodpovědnost z této role pramenící. Žáci se rozdělí do dvojic. Jeden ze dvojice vstoupí do role slepého a zaváže si oči. Druhý z dvojice bude slepého provádět přes určitý terén přiměřené náročnosti. Když všechny dvojice projdou terénem, role se vymění (můžeme změnit i terén). Po skončení techniky hovoříme o tom, jak se kdo cítil v roli slepého, jak se kdo cítil v roli průvodce. Co byla na jednotlivých rolích náročná apod. V rámci této techniky existuje varianta s povoleným slovním instruováním a se zákazem dotyků nebo se zákazem mluvení a s povoleným dotykovým instruováním.

◦ **Techniky zaměřené na skupinové výtvořy a výkony**

Jak již sám název napovídá, výsledkem tohoto typu technik je skupinový výtvoř. Nejčastěji se jedná o výtvoř výtvarný (skupinový obraz, socha apod.) nebo písemný (skupinový příběh apod.). Dalším společným kritériem těchto technik je absence verbální komunikace.

Techniky tohoto typu si kladou za cíl za pomoci pouze nonverbální komunikace vytvořit společné dílo. Žák se pomocí této techniky učí spolupráci ve své konkrétní skupině, učí se empatickému pozorování a soustředění se na nonverbální klíče vysílané svými spolupracovníky, učí se toleranci vůči kreativní invenci spolupracovníků, učí se být také nositel vlastní invence.

V neposlední řadě má tato technika diagnostickou funkci. Sledováním průběhu aktivity a reflexí po aktivitě odhalíme sklony k dominanci nebo submisi jednotlivých účastníků, kohezi skupiny a schopnost naladit se v rámci skupiny na jednotnou vlnu. Z diagnostického hlediska stojí rovněž za povšimnutí, jak žáci s dominantními sklony vnímali dominantní sklony u ostatních spolupracovníků a jak byla dominance jednotlivců brána v potaz zbytkem skupiny.

Příkladem tohoto typu technik je:

Ideální bytost⁷⁹

Cílem této techniky je vytvoření společného díla vystihující sílu skupiny účastníků jako celku. Jedná se však o techniku neverbální – od samého začátku techniky je zakázáno verbálně komunikovat. Účastníci aktivity se shromáždí kolem velkého archu papíru. Mají k dispozici

78 Srbová, K.: Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy - sebepoznání a sebepojetí: Poznáváme svůj vztah k lidem (lekce 2.2), str. 78

79 Pekárková, A.: Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy - hodnoty, postoje, praktická etika: Přemýšlíme o hodnotách (lekce 11.1), str. 33

pastelky, tužky, fixy. Úkolem celé skupiny je vytvořit společný obraz „ideální bytosti“, která by se skládala ze silných prvků každého jedince ve skupině. Účastníci ve skupině však spolu nesmějí verbálně komunikovat. Při reflexi se můžeme žáků ptát např. na to, jak jsou s ideální bytostí třídy spokojeni, kdo navrhl koncept ideální bytosti, jak probíhala spolupráce účastníků ve skupině apod.

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

Techniky zaměřené na způsoby řešení skupinových úkolů společně s technikami zaměřenými na skupinové prožitky jsou velice významnými technikami podporujícími vzájemnou soudržnost skupiny. Zároveň jsou velice účinnou zbraní v boji proti šikaně. Techniky tohoto typu spočívají v řešení konkrétního problému majícího zpravidla více než jednu cestu k dosažení cíle. Aby tento problém mohl být vyřešen, je nezbytné, aby se zapojila celá skupina účastníků. Jedinec ani podskupina v rámci skupiny nemohou daný úkol bez spolupráce a aktivního zapojení ostatních zvládnout. Pro zdárné vyřešení situace je potřeba plně využít fyzického i psychického potenciálu všech členů. Tato technika dává jednotlivým žákům zpětnou vazbu o tom, že každý člen skupiny je pro ni důležitý, že každý jedinec má ve skupině svoji důležitou pozici, bez které by se skupina jako celek neobešla. V průběhu techniky pozorujeme dynamiku skupiny - formulování prvních názorů, jak problém řešit, diskuse jednotlivých účastníků a stanovení společně dohodnutého postupu řešení, formování role vůdce skupiny. Následují první aktivní pokusy o nalezení správného postupu, zpravidla neúspěšné. Skupina formuluje nové návrhy řešení, další kreativní postupy, objevuje se role nového vůdce. Opět následují aktivní pokusy vyřešit společný problém. Technika končí v okamžiku nalezení správného, resp. jednoho ze správných řešení. Účastníci této techniky prožívají pocit důležitosti pro skupinu, budují si svoji pozici ve skupině a v neposlední řadě získávají první společné skupinové pocity nezdaru a zdaru. Příkladem tohoto typu technik je:

*Překonání řeky*⁸⁰

Tato aktivita je zaměřena na řešení problému ve skupině, vzájemnou spolupráci a komunikaci. Žáci mají k dispozici 3 stolitrové barely z obou stran uzavřené, 2 pevná prkna 2,5 m dlouhá a 6 cm silná. Za pomoci těchto rekvizit se celá skupina žáků musí přesunout po vyznačené rovné ploše ze startovního místa A do cílového místa B. Používat mohou jen kovové barely a prkna, které musí žáci s sebou přepravit na druhý břeh. Dotkne-li se někdo vody – tj. půdy mezi startem a cílem – vracejí se všichni na start. Totéž platí i pro dotyk prken. Před zahájením přechodu mají studenti možnost celou situaci společně naplánovat – vytvořit postup, jak situaci vyřeší – se zástupnými předměty – model z kamínků a dřívěk. Hra končí v okamžiku, kdy se celá skupina i s

80 INSTRUKTOŘI BRNO. Fond her: 52 nejlepších her z akcí a kurzů, str. 190

rekvizitami zvládne přesunout z bodu A do bodu B, aniž by se kdokoli (cokoli) dotkl země mezi oběma body.

- **Techniky zaměřené na skupinové prožitky a způsoby řešení náročných životních situací**

Techniky zaměřené na skupinové prožitky a způsoby náročných životních situací jsou v mnoha směrech podobné předchozí skupině technik. Stejně jako techniky zaměřené na způsoby řešení skupinových úkolů silně podporují kohezi skupiny a jsou rovněž ideálními technikami pro prevenci šikany. Rovněž v popředí těchto technik stojí jistý problém, k jehož překonání je nezbytně nutné zapojení všech členů skupiny. Základním kritériem, jímž se ale vymezuje tato skupina technik od předešlé, je přítomnost pro skupinu náročná životní situace, jejímž vyřešením se zvyšuje odolnost vůči psychické zátěži. Průběh aktivity bychom mohli popsat následovně. Před skupinou stojí problém, který jako celek musí skupina vyřešit a jehož řešení klade na jednotlivce zvýšené psychické nároky (objevuje se strach, obavy z nemožnosti úkol zvládnout apod.). Skupina jako celek musí najít způsob, jak situaci řešit a společnými silami ji také vyřešit. V této fázi se projevuje značný vliv skupiny na jedince, jak v negativním (naštvanost na nejslabší články skupiny), tak hlavně v pozitivním slova smyslu. Jedinec cítí, že je skupinou podporován, cítí, že mu skupina pomáhá, cítí podporu skupiny. Tento pocit vede ke snížení obav z neúspěchu a častému překonání sebe sama. Po zdárném vyřešení situace se dostávají velice silné pozitivní emoce zanechávající v jednotlivých účastnících hlubokou stopu.

Techniky tohoto typu kladou zvýšené nároky na osobnost pedagoga – nejen na jeho psychické vlastnosti, obvykle však i na fyzické dispozice. (dopomoc). Aktivity této skupiny často vyžadují specifické prostředí (tělocvična, velmi velká místnost, outdoor) a zároveň kladou zvýšené nároky na udržení bezpečnosti jednotlivých členů. Příkladem tohoto typu technik je:

*Vysoké břevno*⁸¹

V rámci přípravy na aktivitu upevníme mezi dva stromy ve výšce 250 – 300 cm pomocí horolezeckých smyček břevno. Při upevňování využijeme k opoře silné větve. Pod břevnem a do vzdálenosti 3 m odstraníme nerovnosti, kameny a větve. Samotný průběh hry spočívá v tom, že všichni účastníci techniky musejí břevno překonat. Při zdolávání nesmějí používat stromy, na kterých je břevno upevněno. Nelze využívat žádné jiné předměty. Pod břevnem není možné procházet (neviditelná stěna). Při přelézání břevna si všichni vzájemně pomáhají. Omezujeme seskakování bez dopomoci. Prvnímu, který překonává břevno, poskytnou dopomoc dva členové

81 INSTRUKTOŘI BRNO. Fond her: 52 nejlepších her z akcí a kurzů, str. 186

skupiny. Je-li třeba. Dopomohou stejně i poslednímu. Břevno účastníci překonávají tak, že nohy nesmějí být výše než hlava. Na břevně mohou být současně nejvýše tři osoby. Zdůrazňujeme vzájemnou pomoc při lezení nahoru i dolů. Nikdo nesmí být přes břevno přehazován.

E) **Techniky zaměřené na relaxaci a psychofyzické uvolnění**

◦ **Techniky k uvolnění pocitů únavy a psychického napětí**

Jak již sám název napovídá, společným jmenovatelem této skupiny technik je snaha o psychické a fyzické uvolnění a odstranění pocitů únavy a napětí. Tyto aktivity mají nejčastěji podobu cvičení, při němž účastníci uvolňují cílovou skupinu svalů nebo regulují dýchání za účelem zmírnění únavy nebo odstranění psychického napětí. Příkladem tohoto typu technik je:

Vědomý postoj⁸²

Cílem této techniky je redukce celkového napětí, dosažení celkového pocitu uvolnění. Účastníci techniky se uvolněně a zpríma postaví. Chodidla na šířku pánve, paže volně podél boku. Instrukce dále zní: Dýchej klidně a pravidelně, nadechuj i vydechuj nosem. Svou pozornost zcela upři na svá chodidla. Můžeš zavřít oči. Jaké pocity přicházejí z chodidel? Máš váhu těla rovnoměrně rozloženou na obou chodidlech? Přenes váhu mírně dopředu, abys pociťoval tlak v prstech a ve špičkách nohou. Kde je nyní ve tvém těle napětí? Zkontroluj napětí ve svém těle od obličeje až po nohy. Kde nemusí být, uvolni je. Vrať se do původní pozice. Jak se změnil pocity ve tvém těle? A nyní přenes váhu na paty a pak na hrany nohou a opět sleduj, jak se mění napětí různých svalů ve tvém těle. Soustřed' se na každý sval svého těla. Cítíš napětí? Kde nemusí být, uvolni je.

◦ **Komplexní relaxační techniky**

V odborných publikacích je tématu komplexní relaxační techniky věnováno hodně pozornosti. Je popsáno nepřeberné množství postupů, jak lze komplexního psychofyzického uvolnění dosáhnout. V rámci osobnostně sociálního rozvoje se s komplexními relaxačními technikami v odborném pojetí nesetkáváme (tato oblast náleží psychoterapii a psychologii zdraví). Osobnostně sociální rozvoj na tomto místě využívá spíše různých modifikací určených pro danou konkrétní věkovou skupinu. Přesto je však důležité mít na zřeteli, že techniky tohoto typu vyžadují odbornou způsobilost pedagoga, jenž tuto techniku v rámci vyučovací jednotky osobnostně sociálního rozvoje realizuje. Příkladem tohoto typu technik je:

82 Šímanovský, Z.: Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy – rozvoj schopností poznávání: Umíme se soustředit (lekce 1.1), str. 26

Jacobsonova progresivní relaxace⁸³

V rámci této aktivity si žáci vyzkoušejí relaxovat pomocí střídání napětí a uvolnění jednotlivých svalových partií. Nejprve žákům vysvětlíme princip této relaxace. „Budeme postupně zapínat a uvolňovat jednotlivé svaly. Sval se mnohem lépe uvolní poté, co byl napnutý. Pomocí uvolnění svalů dosáhneme duševního uvolnění – pocitu klidu a míru. Vždy si nejprve uvědomíme jednotlivou svalovou skupinu, na 5 až 7 vteřin ji budete mírně napínat a dalších 30 až 40 vteřin ji necháte uvolňovat. Když sval napnete, nadechněte se a krátce zadržte dech. Sval uvolňujte s výdechem, poté dýchejte volně.“ Žáci si lehnou na podložky, ruce vedle těla, oči zavřené. „Zatněte lehce pravou (pokud je někdo levák, ať začíná od levé ruky) ruku v pěst, čímž napínáte svaly předloktí. Uvědomujte si na 5 až 7 vteřin napětí a 30 až 40 vteřin nechte předloktí a dlaň uvolňovat. Mírně nadzdvihněte pravé předloktí, čímž se aktivuje pravý biceps. Uvědomujte si na 5 až 7 vteřin napětí a 30 až 40 vteřin nechte biceps uvolňovat. Zatněte lehce levou ruku v pěst, čímž napínáte svaly předloktí, Uvědomujte si na 5 až 7 vteřin napětí a 30 až 40 vteřin nechte biceps uvolňovat. Zdvihněte obočí. Tím se napíná sval v oblasti čela. Uvědomujte si na 5 až 7 vteřin napětí a 30 až 40 vteřin nechte čelo uvolňovat. Aktivujte svaly v horní části tváří a kolem nosu. Uvědomujte si na 5 až 7 vteřin napětí a 30 až 40 vteřin je nechte uvolňovat. Aktivujte svaly v dolní části tváří a čelist. Uvědomujte si na 5 až 7 vteřin napětí a 30 až 40 vteřin je nechte uvolňovat. Mírně napněte svaly krku a šíje. Uvědomujte si na 5 až 7 vteřin napětí a 30 až 40 vteřin je nechte uvolňovat. Napněte svaly hrudníku. Uvědomujte si na 5 až 7 vteřin napětí a 30 až 40 vteřin je nechte uvolňovat. Napněte svaly břicha. Uvědomujte si na 5 až 7 vteřin napětí a 30 až 40 vteřin je nechte uvolňovat. Napněte svaly pravého stehna. Uvědomujte si na 5 až 7 vteřin napětí a 30 až 40 vteřin je nechte uvolňovat. Pohněte špičkou pravé nohy nahoru (směrem k hlavě), tím se aktivují svaly na přední straně podkolení. Uvědomujte si na 5 až 7 vteřin napětí a 30 až 40 vteřin je nechte uvolňovat. Pohněte špičkou pravé nohy dolů (směrem od hlavy), tím se aktivují svaly na zadní straně lýtka. Uvědomujte si na 5 až 7 vteřin napětí a 30 až 40 vteřin je nechte uvolňovat. Napněte svaly levého stehna. Uvědomujte si na 5 až 7 vteřin napětí a 30 až 40 vteřin je nechte uvolňovat. Pohněte špičkou levé nohy nahoru (směrem k hlavě), tím se aktivují svaly na přední straně podkolení. Uvědomujte si na 5 až 7 vteřin napětí a 30 až 40 vteřin je nechte uvolňovat. Pohněte trochu špičkou levé nohy dolů (směrem od hlavy), tím se aktivují svaly na zadní straně lýtka. Uvědomujte si na 5 až 7 vteřin napětí a 30 až 40 vteřin je nechte uvolňovat. Ubezpečte se, že všechny svalové skupiny jsou uvolněné. Pak zůstaňte asi minutu v příjemné celkové relaxaci. Na závěr počítejte od 4 do 1. Na 4

83 Srbová, K.: Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy – psychohygienu: Učíme se uvolnit a obnovit své síly (lekce 4.2), str. 64

pohněte dlaněmi a chodidly, na 3 ohněte lokty a kolena. Na 2 pohněte krkem a hlavou a na 1 otevřete oči.

◦ **Techniky vizualizace – imaginace**

Techniky vizualizace – imaginace doplňují předchozí dva soubory technik. Společným jmenovatelem technik tohoto typu jsou opět usilování o snížení psychického a fyzického napětí, odbourání stresu a snaha o celkové uvolnění mysli i těla účastníků techniky. Nezbytnou podmínkou pro úspěšné absolvování techniky je schopnost každého jednotlivého účastníka koncentrovat svoji pozornost na jev (předmět, barvu apod.) existující pouze v jeho představivosti nebo fantazii. Tato zaměřená koncentrace umožňuje žákovi oprostit se od vlastních problémů, plně soustředit své vnímání na něco, co je mu libé, příjemné a tak dosáhnout kýženého výsledku. Příkladem tohoto typu technik je:

Vizualizace⁸⁴

Zajistíme vhodnou místnost se spíše méně pronikavějším osvětlením. Přesvědčíme se, že nás během relaxace nikdo ani nic nevyruší. Žáci se položí na podložku, zavřou oči a soustředí se na průvodní slovo učitele. Společně s ním si představují ve své hlavě imaginární příběh. Průvodní slovo může mít tuto podobu: „Ležte klidně, zavřete své oči...pokuste se na nic nemyslet...vaše hlava je prázdná, lehká....jste příjemně uvolnění... můžeme si teď chvíli představovat... třeba že ležíme na louce... na zádech v husté a voňavé trávě... je léto... prázdniny... a my nemusíme vůbec nic dělat... nad námi vysoko na nebi svítí slunce... a to slunce nás příjemně prohřívá... po chvíli ve své představě vstáváme a jdeme zvolna tou loukou dolů po svahu... kolem nás je vysoká hustá tráva plná různobarevných lučních květin.. a přicházíme na písčité břeh velkého jezera.. u břehu je přivázaná loďka... odvazujeme ji a nesedáme do ní. Dřevo loďky je prohřáté sluncem... a my si leháme na její suché vyhřáté dno... díváme se nahoru do nebe, kde vysoko nad námi křížují vlaštovky... vítr námi a loďkou zlehounka kolébá... a příjemně... nás ukolébává... voda šplouchá o bok loďky... a opodál ve větru... chvílemi silněji a pak zase slaběji šumí rákosí... a chvíli si tak v té loďce odpočíváme.

(po chvíli)

Nebe nad námi se zatahuje, možná, že bude pršet, vystupujeme z loďky a ubíráme se zase cestou... nahoru do stráně... odkud jsme přišli. (a nyní vyvedeme účastníky imaginace zpět do reality) A teď budete postupně navracet... svým vědomím... každý svým tempem ze světa představ...

84 Nováková, B.: Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy - kooperace a kompetice: Ovládáme umění soutěžit (lekce 9.4), str. 39

sem, do této místnosti... pozvolna a klidně... beze spěchu... Budu přitom počítat od deseti až k nule... a až řeknu nula... tak můžete otevřít oči... Začínám počítat: deset... devět... osm... zdá se vám, jako by do vás ze země vstupovala síla a energie sedm... šest... možná, že se vám chce se protáhnout... udělejte to... cítíte se svěží a odpočinutí... pět... čtyři... za chvíli už se vám bude chtít posadit... tři... dva... a jedna... a zhluboka se nadechněte a s výdechem otevřete oči... Posad'te se... a relaxace skončila! Můžete si teď zatřepat rukama, nebo si je chvíli třít a pak si je přiložit na oči. Následuje reflexe, při níž žáci vyjadřují své pocity, které při imaginaci zažili. Každý účastník může popsat svůj příběh, který si vybavil apod.

F) **Techniky zaměřené na reflektování a přenos nově získaných zkušeností do běžného života**

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

Techniky tohoto typu jsou nedílnou součástí osobnostně sociálního rozvoje. Techniky zaměřené na reflexi prožitků a nově získaných zkušeností se uskutečňují vždy na konci tematického bloku osobnostně sociálního rozvoje nebo v závěru celého kurzu/programu. Úkolem technik této skupiny je závěrečné shrnutí toho, co žáci během tematického bloku osobnostně sociálního rozvoje prožili, jaké postřehy, zkušenosti si z tohoto bloku odnášejí. Během této rekapitulace dochází k znovupřipomenutí jednotlivých aktivit s vyzdvihnutím klíčových momentů, které byly pro celou skupinu určující. Skupina se dále zamýšlí nad osobním přínosem tematického celku pro osobnost každého z účastníků. Tato část tematického celku osobnostně sociálního rozvoje není určena jen žákům. Do reflexe se zde zapojují i pedagogové, popř. další organizátoři. Celá skupina se zamýšlí nad celým průběhem tematického celku, vnáší mezi ostatní účastníky své pocity, náměty, postřehy. Dochází k sebeotevření jednotlivých členů skupiny. Z tohoto důvodu je důležité vyhradit na tuto reflexi dostatek času a usilovat o vedení reflexe v příjemném, přátelském duchu. Příkladem tohoto typu technik je:

*Co mi tento kurz vzal a dal*⁸⁵

Každý z účastníků (včetně lektorů) dostane k dispozici 2 samolepicí štítky označené symbolem + a – a propisovací tužku. Poté je vyhlášena „minuta ticha“, během které účastníci vypíchnou jeden pozitivní a jeden negativní klíčový okamžik, který se týká průběhu kurzu, a napíšou je na příslušný štítek. Při závěrečné reflexi každý představí svůj pozitivní a negativní štítek ostatním, svěří se ostatním účastníkům, proč právě daný okamžik je pro konkrétního žáka důležitým a následně štítek nalepí na arch papíru umístěný na stěně třídy. Po nalepení všech štítků probíhá

85 Dubec, M.: Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy – kreativita: Tvořivě řešíme praktické situace (lekce 5.1), str. 19 (tipy na reflexi)

další společná diskuse o jednotlivých nalepených štítcích, popřípadě dáme prostor pro vyjádření dalších emocí účastníků, postřehů, námětů atd.

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

Úkolem celého tematického bloku osobnostně sociálního rozvoje je působit na jednotlivé účastníky tak, aby si co nejvíce nově naučeného a poznaného přenesli do běžného praktického života. Z tohoto důvodu existuje v osobnostně sociálním rozvoji skupina technik zaměřených na transfer nově získaných zkušeností do běžného života. Techniky tohoto typu mají charakter nové situace podobné té, kterou již účastníci řešili a ve které si osvojili nový vzorec chování a je žádoucí tento vzorec chování zpevnit. Tato situace je zároveň velice blízká situaci, s níž se žáci v běžném prostředí setkají, ale která je zároveň vhodná pro uplatnění nově osvojených osobnostně-sociálně-morálně-hodnotových kompetencí. Podstatou technik v rámci této skupiny bývá diskuse, resp. diskuse za využití schopnosti vizualizace účastníků. Příkladem tohoto typu technik je:

*Labyrint mého života*⁸⁶

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

2.3.2 Struktura využití osobnostně sociálního rozvoje v prostředí střední školy

Jak uvádí Josef Valenta⁸⁷, existují 4 způsoby, jak osobnostně sociální rozvoj v prostředí střední školy realizovat:

- První cestou je uplatnění témat osobnostně sociálního rozvoje prostřednictvím chování a jednání učitelů.
- Dalším způsobem aplikace témat osobnostně sociálního rozvoje je využití potenciálu témat osobnostně sociálního rozvoje v různých (běžných) situacích ve škole.
- Třetí způsob realizace osobnostně sociálního rozvoje v prostředí školy spočívá v začlenění jeho témat do jiných předmětů.

⁸⁶ Svoboda, M.: Analýza metod, organizačních forem a evaluace osobnostního a sociálního rozvoje ve výchovných a vzdělávacích programech základních a středních škol, str. 112

⁸⁷ Valenta, J.: Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi, str. 57

- Dle mého názoru nejlepší a nejefektivnější cestou je čtvrtá forma - včlenění témat osobnostně sociálního rozvoje do práce školy v samostatných časových blocích.

Ani jedna z výše uvedených cest realizace osobnostně sociálního rozvoje v prostředí školy není v rozporu s Rámcovým vzdělávacím programem v tom smyslu, že Rámcový vzdělávací program určuje výchozí kompetence, jichž má žák dosáhnout. Neurčuje však formu realizace. Josef Valenta však předpokládá, že pokud pedagog/škola zvolí cestu druhou – aplikaci témat osobnostně sociálního rozvoje v běžných školních situacích – nelze v této souvislosti nevyužívat první cestu – vzor v jednání a chování pedagogů. Pokud realizace osobnostně sociálního rozvoje v prostředí školy probíhá formou samostatných časových bloků nebo v rámci mezioborových souvislostí, vhodná a žádoucí je současná aplikace cesty první i druhé.

Proveďme nyní stručnou charakteristiku těchto jednotlivých pojetí osobnostně sociálního rozvoje v prostředí školy.

První zmiňovaná cesta realizace hovoří o tom, že jednotlivá témata osobnostně sociálního rozvoje lze naplňovat vzorovým chováním a jednáním pedagogů. Již Jan Ámos Komenský ve svých dílech uvádí, že zásada názornosti patří mezi nejdůležitější podmínky pro dosažení efektivity učení žáků. Jako taková tato zásada plní nejdůležitější funkci v předškolním a mladším školním věku, nicméně jako nástroj pro zvyšování efektivity procesu učení se využívá názornosti v jakékoli věkové skupině. Zcela zásadní roli hraje názornost v sociálním učení⁸⁸. Pokud tedy jakožto pedagogové usilujeme o to, aby si naši žáci vštípili takové vzorce chování a jednání vypovídající o jejich osobnostních, sociálních a morálních kvalitách, musíme sami žákům ukazovat, že těchto kvalit jsme rovněž schopni.

„Psychologové i běžná zkušenost říkají, že pokud s klientem školy jednáme tak, abychom: 1. byli vzory dobrého chování, které uvidí před sebou, má šanci je začít napodobovat nebo se s nimi ztotožnit, 2. v něm probouzeli svým jednáním jeho pozitivní předpoklady pro život se sebou samým a druhými lidmi – pak je tu šance zvýšení kvalit jeho osobnostního a sociálního rozvoje.“⁸⁹ O pravdivosti tohoto tvrzení uvedeného v publikaci Josefa Valenty se můžeme snadno přesvědčit v praxi. Vyrůstá-li dítě v agresivním prostředí, roste i pravděpodobnost, že některé z těchto agresivních vzorců bude aplikovat dítě i v pozdějším – dospělém věku.

88 Viz Mechanismy sociálního učení – Nápodoba a Identifikace

89 Valenta, J.: Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi, str. 58

Druhý způsob, jímž lze osobnostně sociální rozvoj ve škole realizovat, velice úzce souvisí se způsobem prvním. Josef Valenta dokonce uvádí, že „*pro dobré uplatnění cesty druhé, je dobrým předpokladem současné uplatnění cesty první.*“⁹⁰

Pokud máme realizovat osobnostně sociální rozvoj v běžných situacích týkajících se školního prostředí, odpovíme si na otázku, jak chápeme pojem „běžná situace“. Běžná situace je přirozeně vzniklou – tedy nikoli uměle navozenou – situací, která reflektuje mezilidské vztahy, morální hodnoty, sociální normy a zároveň umožňuje jedinci, aby v této situaci aktivně prožíval či jednal. Běžnou situací můžeme chápat konflikty přirozeně vzniklé v kontaktu se spolužáky, učiteli a jeho okamžité způsoby řešení, vlastní emoce, vlastní prožívání, přirozený způsob komunikace mezi všemi lidmi ve škole, stres ve škole způsobený psaním testu, zkoušením a reakce na něj, prožívání stresových situací, reálně probíhající agresivní chování, reakce účastníků na něj, prožívání této situace apod. Tyto reakce a jejich pedagogem organizovaná reflexe jsou vhodným předmětem působení směrem k naplnění výchovných a vzdělávacích cílů osobnostně sociálního rozvoje.

Josef Valenta klade důraz na následující zásady tvořící podstatu této formy realizace osobnostně sociálního rozvoje na školách.⁹¹

- Umět rozpoznat podstatu situace – najít, v čem spočívá „jádro pudla“.
- Zvolit vhodnou „intervenci“ - metodu, která zabrání, aby se nevhodný, či neefektivní způsob řešení situace jednotlivými účastníky opakoval.
- Rozlišit intervenci splňující kritéria osobnostně sociálního rozvoje a naplňující jeho edukační cíle od jiných výchovně vzdělávacích opatření, která v souladu s metodikou osobnostně sociálního rozvoje nejsou.
- Umožnit žákovi hledání vlastní cesty řešení, preferovat diskuzi se žákem před okamžitým udílením rad.
- Komunikovat věcně a taktně, vyhýbat se prostředkům sebezakrytí – zobecňování, zveličování problému atd.
- Náročnější intervence nebo intervence zasahující hluboko do podstaty žáka provádíme až po jeho souhlasu s jejím provedením.
- Přihlížet k momentálním možnostem žáků a situace a dle toho volit i formu intervence z hlediska časové náročnosti.

90 Valenta, J.: Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi, str. 57

91 Valenta, J.: Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi, str. 65

- Zvážit odklad intervence.
- Dbát na možnosti, jak se žáci sami mohou podílet na rozhodování a provozu školy.
- Využívat potenciálu situací podněcujících rozvoj kvalit ve vztahu k „dalším lidem“.

Jak již bylo řečeno výše, obě tyto cesty mají mnohé společné. V praxi školy je více než vhodné realizovat obě současně. Musíme si však uvědomit, že proto, aby tyto cesty byly efektivním naplněním edukačních cílů osobnostně sociálního rozvoje, je nutné dbát na důslednost a systematickosti při realizaci těchto principů ve školním prostředí.

Třetí forma realizace osobnostně sociálního rozvoje spočívá v provázání obsahu běžných vyučovaných předmětů s obsahem osobnostně sociálního rozvoje – s jeho tématy. První podstatná podmínka při realizaci této cesty spočívá již na začátku – v přípravě pedagoga na konkrétní vyučovací jednotku. Výše jsme podotkli, že v rámci realizace osobnostně sociálního rozvoje je nejen důležitá zásada důslednosti, ale i systematickosti v přístupu k osobnostně sociálnímu rozvoji v prostředí školy. Rozhodneme-li se tedy aplikovat kroskurikulární přístup – kontaminační, směřovací, mezioborový – v rámci námi vyučovaného předmětu a osobnostně sociálního rozvoje, nesmíme opomenout tuto dvojakost i při formulaci výchovně vzdělávacích cílů. Pokud se ku příkladu rozhodneme obohatit výuku matematiky nebo českého jazyka o prvky z oblasti osobnostně sociálního rozvoje, musíme tak činit nenáhodně – systematicky – a důsledně ve shodě s metodikou osobnostně sociálního rozvoje.

Josef Valenta dále uvádí⁹², že při realizaci této cesty můžeme postupovat dvěma základními směry – směrem od tématu základního vyučovaného předmětu k tématům osobnostně sociálního rozvoje (hledat možnosti realizace témat osobnostně sociálního rozvoje v možnostech tématu, využívat metody, v nichž dochází k aktualizaci některého z témat osobnostně sociálního rozvoje – např. diskuse a vedení dialogu apod.) – nebo opačným směrem – od tématu osobnostně sociálního rozvoje k tématu námi vyučovaného předmětu (obohatit výuku metodami typickými pro osobnostně sociální rozvoj, využívat praktických a zosobněných témat – témat stavících na osobní zkušenosti, na osobním prožívání žáků – pro realizaci výuky odborného předmětu).

V souladu s těmito dvěma cestami lze osobnostně sociální rozvoj propojovat s předměty jak vzdělávací povahy (matematika, český jazyk, cizí jazyk, biologie apod.), tak povahy výchovné (tělesná výchova, občanská výchova, výtvarná výchova, hudební výchova apod.), popřípadě s dalšími oblastmi „výchovné“ povahy nemající formu předmětu (ekologická výchova, mediální výchova apod.).

⁹² Valenta, J.: Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi, str. 57 - 110

Ve školní praxi se setkáváme i se čtvrtým typem realizace osobnostně sociálního rozvoje. Jedná se o předměty, časové bloky, kurzy apod. (viz níže), v nichž je realizován osobnostně sociální rozvoj v jakési čisté formě. Pro realizaci osobnostně sociálního rozvoje škola vytyčuje samostatný čas věnovaný pouze tématům z této oblasti bez propojení s obsahem jiného vyučovaného předmětu. I pro tento způsob realizace osobnostně sociálního rozvoje platí, že pokud chceme dosáhnout kýženého výsledku (naplnění osobnostních, sociálních a hodnotově – morálních kompetencí žáků), je žádoucí současně dodržovat principy typické pro realizaci osobnostně sociálního rozvoje prostřednictvím jednání a chování učitelů (viz 1. způsob realizace) a principy typické pro realizaci témat osobnostně sociálního rozvoje v běžných školních situacích (viz 2. způsob realizace). Pedagog samostatného časového bloku osobnostně sociálního rozvoje vystupuje nejen jako vzor mající patřičné sociální, osobní a morálně-hodnotové kvality, zároveň je kompetentní osobou mající za úkol reagovat na přirozeně vzniklé situace v kolektivu, v němž usiluje o naplnění výchovných a vzdělávacích cílů, a tyto situace se žáky v souladu s principy osobnostně sociálního rozvoje reflektovat.

Podívejme se nyní, jaké konkrétní podoby realizace osobnostně sociálního rozvoje formou samostatných časových bloků ve školním prostředí nalezneme. Josef Valenta specifikoval následující formy⁹³:

- Kratší bloky ve výchovách, na 1. stupni, v předmětu apod. mohou mít ve školní prostředí dvojí podobu – buď může být tento blok vázán na obsah předmětu (v tomto pojetí je velmi blízký interdisciplinárnímu pojetí osobnostně sociálního rozvoje – 3. cesta realizace osobnostně sociálního rozvoje) nebo vázán na obsah předmětu není – edukační cíle osobnostně sociálního rozvoje a cíle výchovného předmětu jsou naplňovány v odlišném čase výuky bez kontextu k výchovnému předmětu.
- Projekty, respektive učební komplexy vázány na témata osobnostně sociálního rozvoje lze v tomto pojetí charakterizovat jako celotřídní nebo celoškolský projekt, jehož téma reflektuje některé z témat osobnostně sociálního rozvoje. Tento projekt by opět měl stavět na zosobněnosti – na individuálních zkušenostech žáků, na jejich prožitcích, zájmech apod. Josef Valenta dodává příklad: „*Tedy NE projekt Jaro s reflexí témat osobnostně sociálního rozvoje, NÝBRŽ PROJEKT na téma JAK ZLEPŠÍME VZTAHY NA NAŠÍ ŠKOLE?*“⁹⁴

93 Valenta, J.: Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi, str. 111

94 Valenta, J.: Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi, str. 113

- Kurz je takový typ realizace osobnostně sociálního rozvoje, který se vyznačuje větší časovou dotací (6 - 40 a více šedesátiminutových hodin po dobu 1 školního roku) i větší hodinovou dotací na 1 vyučovací den (zde mluvíme o hodině v rozsahu 60 minut, nikoli o vyučovací hodině -45 min). Tento kurz může být zcela osamostatnělý nebo se může uskutečnit v čase některé z výchov. Pro zajištění efektivity kurzu je žádoucí, aby se počet účastníků pohyboval mezi 10 – 15, resp. 8 – 17 účastníky.
- Výjezd bychom mohli připodobnit kurzu. Liší se však několika znaky – prvním ze znaků je rozsah kurzu – zde se pohybuje v časové dotaci 2 – 7 dní intenzivního výcviku osobnostně sociálního rozvoje. Druhým znakem je výjezd mimo bydliště spojený s přespáním v novém prostředí společně s ostatními účastníky kurzu. Výhoda výjezdu spočívá v možnosti „zhuštěné práce“ probíhající od časných ranních hodin až do hodin pozdně večerních, někdy nočních (v souladu s potřebami týkajícími se psychohygieny a v souladu s výchovně vzdělávacími cíli pedagoga osobnostně sociálního rozvoje) v intervalu několika dní následujících po sobě. Ideální počet účastníků na výjezdu se opět pohybuje v rozmezí mezi 10 – 15, 8 – 17 účastníky v jedné skupině. Zvláštní formou výjezdu je adaptační výjezd určený pro stmelení nově vzniklé třídy (zejména 1.ročníky střední školy, víceletých gymnázií apod.).
- Kroužek – klub spadá do sféry aktivit mimo vyučování. Typický kroužek zpravidla probíhá jednou týdně po vyučování a účast na něm je ryze dobrovolná. Úkolem kroužku je nejen přiblížení témat osobnostně sociálního rozvoje, ale často bývá kroužek rozšířen o témata prevence psychopatologických jevů, o témata ze sféry výchovy ke zdraví apod. Časovou dotací a periodickým opakováním je tato forma blízká závěrečnému typu realizace osobnostně sociálního rozvoje – realizaci formou samostatného předmětu.
- Samostatný předmět osobnostně sociálního rozvoje byl zprvu zřizován na školách jako volitelný předmět. Na některých školách jsou předměty tohoto typu povinné (například střední pedagogické školy). V současném pojetí se se samostatným předmětem osobnostně sociálního rozvoje můžeme setkat v podobě náplně třídnických hodin. Na určitých typech škol může být předmět osobnostně sociálního rozvoje koncipován jako volitelný, povinně volitelný nebo povinný předmět nebo může mít koncepci určité pracovní činnosti.

Pokud realizujeme osobnostně sociální rozvoj v prostředí střední školy formou samostatných časových bloků, uplatníme v něm schéma vyučovací jednotky tak, jak si jej

představíme v kapitole 3.3 věnované metodologii osobnostně sociálního rozvoje spočívající v dodržení schématu cíl – motivace – instrukce – akce – reflexe. Nezapomeňme zdůraznit, že toto tvrzení neznámá, že v rámci aplikace jedné ze zbývajících tří cest toto schéma nebo alespoň torzo z něj nevyužijeme. Reflexe má i v těchto zbývajících cestách klíčové postavení.

2.3.3 Didaktické zásady využití metod osobnostně sociálního rozvoje

Charakteristickým znakem každé metody (techniky) osobnostně sociálního rozvoje je její přesná metodická struktura. Základní podobu této metodické struktury nalezneme v publikaci Josefa Valenty⁹⁵, který popisuje následující základní pilíře technik osobnostně sociálního rozvoje: Instrukce – Akce – Reflexe.

Josef Valenta k tomuto modelu uvádí: na základě obecného cíle vyučovací jednotky a tématu osobnostně sociálního rozvoje „*zvolíme ... vhodnou činnost, aktivitu, techniku atd. Na místě „ve třídě“ ji pak musíme nejprve instruovat, tedy zadat, vysvětlit podstatu a další okolnosti a podmínky úkonu, který má žák – mají žáci provést. Na základě instrukce by měla nastat vlastní akce, která je primárně – prostřednictvím instrukce – vyvolanou učební situací, v níž probíhá činnost žáků. ... Po skončení akce pak většinou probíhá reflexe.*“⁹⁶

Model Instrukce – Akce – Reflexe je jistým zjednodušením jednotlivých didaktických kroků při aplikaci metod osobnostně sociálního rozvoje. Jak dále uvádí Michal Svoboda ve své disertační práci,⁹⁷ tento model byl autory Hermochová (1982, 1988, 1994), Neumann (1999), Valenta (2000, 2006), Komárková, Slaměnik aj. rozšířen do podoby Cíl (ve smyslu konkrétního cíle konkrétní metody, techniky) – Instrukce – Akce – Reflexe.

Michal Svoboda ve své disertační práci dále uvádí model Michala Dubce obohacený o kategorii motivace.⁹⁸ Výsledná didaktická struktura aplikace metody osobnostně sociálního rozvoje odpovídá tomuto vzorci: Cíl (konkrétní techniky, jehož chceme dosáhnout) – Motivace – Instrukce – Akce – Reflexe. Ve stručnosti se zaměříme na charakteristiku jednotlivých komponent, které tvoří didaktický postup aplikace metod v rámci vyučovací jednotky osobnostně sociálního rozvoje.

Prvním krokem při realizaci konkrétní metody osobnostně sociálního rozvoje je stanovení cíle. Cíl definujeme jako úroveň, které bychom na konci výchovně vzdělávacího působení chtěli

95 Viz Valenta, J.: Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi, str. 49

96 Valenta, J.: Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi, str. 49

97 Svoboda, M.: Analýze metod, organizačních forem a evaluace osobnostního a sociálního rozvoje ve výchovných a vzdělávacích programech základních a středních škol, str. 78

98 Svoboda, M.: Analýze metod, organizačních forem a evaluace osobnostního a sociálního rozvoje ve výchovných a vzdělávacích programech základních a středních škol, str. 78

dosáhnout. Z hlediska pedagogické praxe tvoří cíl podstatu výchovně vzdělávacího procesu. V osobnostně sociálním rozvoji je žádoucí provádět diferenciaci cílů a to dle cílových kategorií, jejichž cílovými oblastmi jsou dovednosti, vědomosti, porozumění, postoje a kompetence (tj. Praktické dovednosti spojené s vědomostmi, postoji atd.)⁹⁹. V této fázi si jakožto pedagogové pokládáme řadu otázek: Co chceme žáky prostřednictvím zvolené metody konkrétně naučit? Jakého vlivu, efektu chceme u žáků pomocí konkrétní metody dosáhnout? Jaké kompetence ve vztahu ke konkrétní metodě chceme u žáků rozvíjet? Odpovědí na tyto otázky je konkretizovaná podoba cíle splňující požadavky:

- cíl reflektuje požadovaný výkon žáka
- cíl je průběžně kontrolovatelný
- cíl je přiměřeně náročný, cíl je pro konkrétního žáka dosažitelný
- cíl je významný a užitečný pro žáka i mimo školu
- cíl je pro žáka perspektivní

Dalším krokem v didaktické struktuře při realizaci metody osobnostně sociálního rozvoje je motivace žáků k provedení metody. Jak jsme již zmiňovali výše v kapitole věnované zákonům učení, pro činnost jakéhokoli subjektu v procesu učení je nezbytně důležité dosáhnout jisté aktivační úrovně. Této připravenosti k akci tedy nejlépe dosáhneme promyšlenou a atraktivní motivací. Z hlediska didaktické struktury při aplikaci metod osobnostně sociálního rozvoje může mít motivace jakoukoli podobu – krátký motivační příběh, hádanka, krátká aktivita, sehraná scénka mezi dvěma pedagogy apod. vztažené ke zvolené metodě a zvoleným cílům metody. Úkolem motivace je vzbuzení zájmu pro další činnost, soustředění pozornosti, touhy vykonávat činnost další. Motivace je tedy mezistupněm mezi konkrétním cílem techniky a instrukcí před hlavní aktivitou tento cíl naplňující.

Třetím pilířem tvořící podstatu realizace metod osobnostně sociálního rozvoje je instrukce. Význam slova instrukce bychom mohli vymezit jako souhrn pravidel závazných pro všechny účastníky dané metody, techniky¹⁰⁰ umožňujících její úspěšnou realizaci. Instruování jako takové nelze podcenit. Roli v instrukci hrají i podmínky, v nichž je instrukce jako taková realizována, úroveň získané pozornosti žáků atd. Před instrukcí věnujeme zvýšenou pozornost výběru místa, kde instruujeme, s ohledem na vnější podmínky. Při instrukci dbáme na jasné, přesné, stručné a výstižné

99 Viz Valenta, J.: Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi, str. 122

100 viz dále Dělení metod Osobnostně sociálního rozvoje

vyjadřování vzhledem k úrovni skupiny s důrazem na logickou návaznost informací. Promýšlíme, jaké informace žákům řekneme, jaké ne. Klademe důraz na pravidla a jejich dodržování, popřípadě uvedeme, jaké sankce za nedodržení pravidel metody, techniky účastníci mohou očekávat. V závislosti na obtížnosti metody můžeme využít i psané instrukce a tu následně žákům přečíst. Žáci rovněž musí znát roli, jakou pedagog v dané technice zastává. Velice důležitým aspektem instrukce je ověření pochopení. Pokud chceme, aby daná aktivita, technika proběhla úspěšně, musíme v závěru instrukce dát prostor samotným žákům - umožnit jim klást otázky, ověřit si, zda žáci dokáží instrukci reprodukovat s důrazem na její klíčové momenty.

Na základě instrukce dostává slovo akce. Akci v pojetí osobnostně sociálního rozvoje můžeme ztotožňovat s realizací konkrétní techniky, metody konkrétními žáky. Role pedagoga v tomto není jednoduchá, svým chováním totiž do jisté míry ovlivňuje průběh celé aktivity, potažmo celý výsledek akce a to jak pozitivně, tak negativně.¹⁰¹ Obecně autoři odborných publikací doporučují, aby pedagog zastával aktivní roli, povzbuzoval, podporoval žáky v aktivitě, zdržel se rad, negativních poznámek týkajících se činnosti žáků apod. Pokud si to situace žádá, je občas nutné aktivitu přerušit a připomenout pravidla. Takovýto zásah do aktivity činíme po uvážení rozhodnutí. Pokud se aktivita nevyvíjí dobrým směrem, pokud nastává zmatek nebo dokonce hrozí nebezpečí poranění některého z účastníků, ihned je nutné akci zastavit a se žáky provést předběžnou analýzu vzniklé situace a raději začít akci znovu.

Závěrečný krok při realizaci metod osobnostně sociálního rozvoje tvoří reflexe. Význam reflexe pro úspěšné naplnění námi zvolených výchovně vzdělávacích cílů je nezastupitelný. Reflexe však skýtá mnoho metodických a didaktických problémů. Zaměřme se tedy nejprve na význam slova reflexe. Josef Valenta reflexi definuje jako „*učební situaci věnovanou zhodnocení zkušenosti, která ožila/nově vznikla v průběhu předchozí akce.*“¹⁰² Podstatu reflexe tedy tvoří řízené záměrné, cílevědomé a rámcově promyšlené zhodnocení proběhlé aktivity s důrazem na prožitek jejích účastníků ve vztahu k předem stanoveným výchovně vzdělávacím cílům. Právě tato zkušenost je hybnou silou, na němž je osobnostně sociální rozvoj založen. „*Reflexe je posledním a mnohdy nejobtížnějším metodickým krokem v realizaci technik využívaných v pedagogickém procesu osobnostního a sociálního rozvoje. Právě v řízené a záměrné reflexi spočívá rozdíl mezi technikou, která se uskutečňuje v rámci volnočasových aktivit, a technikou, která je součástí procesu záměrného rozvoje osobnostních a sociálních předpokladů.*“¹⁰³ Reflexe jako proces dává jejím

101 viz Svoboda, M.: Analýze metod, organizačních forem a evaluace osobnostního a sociálního rozvoje ve výchovných a vzdělávacích programech základních a středních škol, str. 82

102 Valenta, J.: Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi, str. 50

103 Svoboda, M.: Analýze metod, organizačních forem a evaluace osobnostního a sociálního rozvoje ve výchovných a vzdělávacích programech základních a středních škol, str. 83

účastníkům nejen zpětnou vazbu od okolí, ale – a to je důležitější – dává jim prostor nahlédnout do svého nitra, umožní jim uvědomit si vlastní prožitky, pocity, popsat je a tyto dále využít v praktickém životě.

3 PRAKTICKÁ ČÁST

Tato kapitola je empiricko – výzkumného charakteru a jako taková je tvořena třemi částmi. V rámci první podkapitoly se seznámíme s metodologickým postupem provedeného výzkumného šetření a průběhem výzkumu v prostředí konkrétní střední odborné školy v Plzni.

Ve druhé podkapitole přiblížíme výsledky tohoto výzkumného šetření a statistické metody použité při vyhodnocování výzkumného šetření.

Třetí podkapitola pojednává o zjištěných výsledcích výzkumného šetření. Tato kapitola má shrnující charakter – jejím cílem je zevšeobecnění získaných poznatků a připojení doporučení pro praxi.

3.1 Metodologický postup výzkumného šetření

Úkolem této podkapitoly je přiblížení postupu konkrétního výzkumného šetření realizovaného na střední odborné škole v Plzni. V rámci jednotlivých podkapitol se seznámíme s cílem a zaměřením výzkumného šetření, formuluje výzkumné problém a stanovíme jednotlivé výzkumné podotázky. Po tomto kroku provedeme charakteristiku základního a výběrového souboru a ve stručnosti popíšeme námi zvolenou výzkumnou metodu. V závěrečné sekci této podkapitoly představíme postup realizace našeho výzkumného šetření v prostřední střední školy v Plzni.

Pohovořme krátce o tom, co rozumíme obecně pojmem výzkum. V publikaci Petera Gavory nalézáme například tuto definici: „*Výzkum je systematický způsob řešení problémů, kterým se rozšiřují hranice vědomostí lidstva. Výzkumem se potvrzují či vyvracejí dosavadní poznatky, anebo se získávají poznatky nové.*“¹⁰⁴ Tuto definici specifikuje Miroslav Chráska, který hovoří o pedagogicko – psychologickém výzkumu jako o „*záměrné a systematické činnosti, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy.*“¹⁰⁵ Z těchto dvou definic vyplývá, že má-li být naše výzkumné šetření kvalitní, je nutné postupovat promyšleným, systematickým postupem. V rámci našeho projektu výzkumného šetření byl realizován následující postup částečně vycházející z publikace Petera Gavory: stanovení cíle a zaměření výzkumného šetření, formulace výzkumného problému, formulace výzkumných podotázek, vymezení základního a výběrového souboru a popis výzkumné metody.

104 Gavora, P.: Úvod do pedagogického výzkumu, str. 11

105 Chráska, M.: Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu, str. 12

3.1.1 Cíl a zaměření výzkumného šetření

V případě našeho výzkumného šetření se jedná o výzkumné šetření kvantitativního charakteru. Toto výzkumné šetření v rámci diplomové práce si klade za cíl zjistit, jak žáci vnímají efektivitu metod osobnostně sociálního rozvoje použitých ve vyučovací jednotce psychologie. Celkové zaměření výzkumného šetření je ovlivněno specifickou podstatou realizovaných vyučovacích jednotek psychologie, v nichž jsme usilovali o kroskurikulární přístup – propojení obsahu běžného vyučovacího předmětu s obsahem osobnostně sociálního rozvoje prostřednictvím metod osobnostně sociálního rozvoje.

3.1.2 Formulace výzkumného problému

Druhým krokem při přípravě projektu výzkumného šetření je stanovení výzkumného problému. Při definování pojmu výzkumný problém vyjděme ze tří zásad stanovených Miroslavem Chráskou: „*Výzkumný problém by měl být formulován zcela konkrétně, jednoznačně a pokud možno v tázací formě, výzkumný problém musí implikovat možnost vědeckého ověřování, ... , výzkumný problém by měl vyjadřovat vztah mezi dvěma nebo více proměnnými.*“¹⁰⁶ Pokud učiníme shrnutí těchto zásad, můžeme výzkumný problém definovat ve většině případů jako větu tázací pobízející k hledání souvislostí mezi dvěma nebo více jevy, které jsou předmětem našeho zkoumání. Tato formulovaná otázka musí být verifikovatelná.

Peter Gavora¹⁰⁷ rozlišuje 3 typy výzkumných problémů – výzkumné problémy deskriptivní (popisné), výzkumné problémy relační (vztahové) a výzkumné problémy kauzální. Vzhledem k povaze cíle a zaměření výzkumného šetření jsme zvolili deskriptivní (popisný) problém, jehož podstatu formuluje Peter Gavora takto: „*Deskriptivní výzkumný problém zjišťuje a popisuje situaci, stav nebo výskyt určitého jevu.*“¹⁰⁸ Formulace výzkumného problému v rámci tohoto výzkumného šetření zní:

„Jak žáci střední školy subjektivně hodnotí efektivitu metod osobnostně sociálního rozvoje použitých ve vyučovací jednotce psychologie?“

3.1.3 Formulace výzkumným podotázek

Vzhledem k povaze výzkumného problému není nezbytně nutné, abychom na tomto místě formulovali hypotézy, jak je tomu v případě kauzálních a relačních výzkumných problémů. Pro

106 Chráska, M.: Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu, str. 17

107 Gavora, P.: Úvod do pedagogického výzkumu, str. 26

108 Gavora, P.: Úvod do pedagogického výzkumu, str. 26

bližší specifikaci námi definovaného výzkumného problému jsme formulovali dalších 6 podotázek. Znění těchto výzkumných podotázek je následující:

1. *Jak žáci střední školy hodnotí efektivitu metod osobnostně sociálního rozvoje použitých ve vyučovací jednotce psychologie v oblasti naplňování kognitivních cílů ?*
2. *Jak žáci střední školy hodnotí efektivitu metod osobnostně sociálního rozvoje použitých ve vyučovací jednotce psychologie v oblasti naplňování afektivních cílů?*
3. *Jak žáci střední školy hodnotí efektivitu metod osobnostně sociálního rozvoje použitých ve vyučovací jednotce psychologie v oblasti naplňování klíčových kompetencí?*
4. *Jak žáci střední školy hodnotí efektivitu metod osobnostně sociálního rozvoje použitých ve vyučovací jednotce psychologie v oblasti naplňování základních principů osobnostně sociálního rozvoje (požadavek praktické výuky, získávání autentických zkušeností a vědomostí, získávání reflexe od ostatních a budování schopnosti reflektovat sebe i druhé)?*
5. *Jak žáci střední školy hodnotí efektivitu metod osobnostně sociálního rozvoje použitých ve vyučovací jednotce psychologie v oblasti naplňování vlastních očekávání?*
6. *Jak žáci střední školy hodnotí efektivitu metod osobnostně sociálního rozvoje použitých ve vyučovací jednotce psychologie v oblasti naplňování přínosnosti pro život?*

3.1.4 Charakteristika základního a výběrového souboru

Dalším významným krokem při přípravě projektu výzkumného šetření je stanovení základního a výběrového souboru. Miroslav Chráska k těmto dvěma pojmům uvádí, že „*pojmem základní soubor rozumíme všechny prvky (osoby, situace) patřící do skupiny, kterou zkoumáme. Výběrovým souborem (výběrem, vzorkem) rozumíme určitou část prvků vybranou ze základního souboru, která základní soubor reprezentuje.*“¹⁰⁹

V našem případě jsou základním souborem žáci střední školy v Plzni. Soubor výběrový zastupují v tomto výzkumném šetření žáci Sportovní a podnikatelské střední školy v Plzni.

Celkem se výzkumu zúčastnilo 73 žáků (21 žen a 52 mužů) ve věku 15 – 34 let navštěvujících toho času 1. - 3. ročník. V prvním ročníku absolvovalo výzkumné šetření 13 žáků (třída KA1). V rámci druhého ročníku vyplnilo evaluační dotazníky 43 žáků (třídy K2A, PH2 a PH2 podruhé). Ve třetím ročníku se zúčastnilo výzkumného šetření 17 žáků (třída PM3A).

109 Chráska, M.: Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu, str. 20

TŘÍDA	MUŽI	ŽENY
PM3A	12	5
K2A	5	2
PH2	8	7
KA1	13	0
PH2	14	7

3.1.5 Popis výzkumné metody

Jak uvádí Peter Gavora¹¹⁰, při deskriptivním typu výzkumného problému se nejčastěji využívá metody pozorování, škálování, dotazníku nebo interview. Pro účely tohoto výzkumného šetření jsme tedy v souladu s cílem výzkumného šetření a typem výzkumného problému zvolili škálový dotazník.

Při konstruování tohoto dotazníku jsem postupovali následovně: nejprve jsme vytyčili cíl, jehož chceme tímto dotazníkem dosáhnout. Poté jsme v souladu s námi vymezenými výzkumnými podotázkami formulovali další skupiny otázek, které naplňovaly podstatu našich výzkumných podotázek. V praxi toto znamená, že výzkumná podotázka č. 1 je sycena 4 položkami ve škálovém dotazníku, podotázka č. 2 rovněž 4 položkami ve škálovém dotazníku, podotázka č. 3 rovněž 4 položkami ve škálovém dotazníku, podotázka č. 4 rovněž 4 položkami ve škálovém dotazníku, podotázka č. 5 je sycena 1 položkou ve škálovém dotazníku a podotázka č. 6 je sycena 3 položkami ve škálovém dotazníku. Díky tomuto vznikl dotazník obsahující 20 tvrzení, jejichž znění je následující¹¹¹:

- 1.1 Na základě metod použitých ve vyučování jsem si efektivně zapamatoval(a) probírané pojmy.
- 1.2 Na základě metod použitých ve vyučování dokážu probírané pojmy definovat.
- 1.3 Na základě metod použitých ve vyučování dokážu probírané pojmy vysvětlit vlastními slovy, chápu jejich podstatu.
- 1.4 Na základě metod použitých ve vyučování dokážu uvést k probíraným pojmům na základě jejich pochopení příklad z praktického života.
- 2.1 Na základě praktické aktivity jsem lépe poznal(a) konkrétní vlastnosti své osobnosti (ve vztahu k tématu hodiny – vlastnosti své paměti, pozornosti apod.)

¹¹⁰ Gavora, P.: Úvod do pedagogického výzkumu, str. 26

¹¹¹ Číslování těchto položek odpovídá číslování uvedeném v konkrétní podobě škálového dotazníku. Zvolili jsme následující číslování z toho důvodu, aby bylo na první pohled patrné, které skupiny otázek v dotazníku sytí kterou výzkumnou podotázku.

- 2.2 Po absolvování praktické aktivity jsem si lépe vědom(a) předností a nedostatků své osobnosti (ve vztahu k tématu hodiny – vlastnosti své paměti, pozornosti apod.).
- 2.3 Na základě praktické aktivity jsem lépe poznal(a) úroveň své osobnosti (ve vztahu k tématu hodiny – úroveň své paměti, pozornosti apod.)
- 2.4 Myslím si, že jsem si lépe vědom(a) odlišností své osobnosti (ve vztahu k tématu hodiny – odlišnosti své paměti, pozornosti apod.) ve vztahu k ostatním.
- 3.1 Použité metody mi pomohly budovat si pozitivní vztah k učení, pracovat různými metodami, s porozuměním poslouchat mluvené projevy ostatních apod.
- 3.2 Použité metody mi pomohly k samostatnému řešení problémů, umožnily mi využívat vlastních zkušeností a vědomostí, hledat řešení problému při spolupráci s jinými apod.
- 3.3 Použité metody mi umožnily formulovat svůj názor, účastnit se diskusí apod.
- 3.4 Použité metody mi umožnily aktivně se zapojovat do činnosti, podporovaly spolupráci, umožnily mi podílení se na společné práci, podněcovaly k respektování ostatních, k toleranci apod.
- 4.1 Použité metody mi umožnily vztažení učiva k mé osobě, ke konkrétním událostem týkajících se mého života a mé zkušenosti.
- 4.2 Použité metody mi umožnily získání svých osobních (autentických) zkušeností ve vztahu k probíranému učivu.
- 4.3 Použité metody mi umožnily přemýšlet o sobě, dávat o sobě zpětnou vazbu ostatním.
- 4.4 Použité metody mi umožnily získat zpětnou vazbu o sobě od okolí.
5. Má očekávání ohledně výuky byla naplněna.
- 6.1 Výuka byla přínosná pro mé další studium.
- 6.2 Výuka byla přínosná pro můj osobní život.
- 6.3 Výuka byla přínosná pro mé budoucí profesní uplatnění.

Vzhledem ke skutečnosti, že dotazník mapuje subjektivní názory žáků ve vztahu k efektivitě zvolených metod osobnostně sociálního rozvoje, zvolili jsme pro záznam odpovědí jednotlivých žáků čtyřstupňovou posuzovací škálu, na níž žáci zanesli míru souhlasu, respektive nesouhlasu s výše uvedenými tvrzeními.

Podoba této škály je následující:

Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím

Součástí dotazníku je samozřejmě úvodní část, v níž studenti vyplňovali základní insignie – datum vyplnění dotazníku, označení třídy, věk a pohlaví.

Podoba tohoto škálového dotazníku tvoří přílohu č. 6 diplomové práce.

3.1.6 Realizace výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo realizováno po dobu 14 dní, během nichž se odučilo 8 vyučovacích hodin psychologie (3 dvouhodinové vyučovací jednotky a 2 jednohodinové vyučovací jednotky) ve třídách 1. - 3. ročníku. V rámci těchto vyučovacích hodin byla probírána témata z psychologie (jednohodinové vyučovací jednotky – projektivní metody, paměť - , dvouhodinové vyučovací jednotky – paměť, pozornost, psychologické důsledky rozdílnosti stavby mužského a ženského mozku). Na konci každé z vyučovacích jednotek byly žákům rozdány škálové evaluační dotazníky, v nichž žáci hodnotili efektivitu metod osobnostně sociálního rozvoje, s nimiž se setkali v uplynulé vyučovací jednotce. Toto výzkumné šetření tedy odpovídá modelu „jedna skupina, jedno měření.“

Nyní provedme obecnou charakteristiku koncepce vyučovacích jednotek. Pro náš výzkum je stěžejní skutečnost, že se nejedná o tradiční vyučovací jednotku psychologie, v rámci níž jsou použity pouze klasické vyučovací metody (slovní, názorně – demonstrační, praktické metody). Nejedná se rovněž ani o typickou vyučovací jednotku osobnostně sociálního rozvoje. V rámci tohoto výzkumného šetření stojí v popředí našeho zájmu mezioborové propojení obou těchto disciplín. Dle Josefa Valenty hovoříme o tzv. 3. cestě realizace osobnostně sociálního rozvoje (viz výše – kapitola 2.3.2), jejíž podstatou je kroskurikulární přístup – provázání obsahu psychologie s obsahem osobnostně sociálního rozvoje, s jeho tématy. V našem případě se jedná o začlenění témat osobnostně sociálního rozvoje do obsahu předmětu psychologie. Postupovali jsme tedy od vyučovacího předmětu psychologie k tématům osobnostně sociálního rozvoje. Vybrání těchto dvou disciplín (psychologie a osobnostně sociální rozvoj) jsme nečinili náhodou – psychologie a osobnostně sociální rozvoj mají mnoho společného, jejich propojení je dle mého názoru žádoucí.

Jako hlavní prostředek aktualizace témat osobnostně sociálního rozvoje ve vyučovací jednotce psychologie jsme zvolili použití metod osobnostně sociálního rozvoje, na které se rovněž studentů dotazujeme v námi koncipovaném škálovém dotazníku.

Nyní pohovořme krátce o obecných krocích při tvorbě přípravy na vyučovací jednotky. Na počátku vlastní přípravy na vyučovací jednotky jsme si pokládali řadu otázek. Pro jakou věkovou skupinu bude vyučovací jednotka určena? Kolik žáků se bude vyučovací jednotky účastnit? V jakém prostředí bude vyučovací jednotka probíhat? Jakou časovou dotaci máme pro realizaci vyučovací jednotky k dispozici? Jakým tématem bychom se dle osnov měli zabývat? Po zodpovězení těchto otázek jsme zahájili tvorbu didaktické analýzy učiva. Stěžejním dokumentem na tomto místě pro nás byl Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání Ekonomika a podnikání, díky němuž jsme získali rámcovou představu o obsahu učiva, jímž bychom se měli v předmětu psychologie zabývat.

Dalším krokem při přípravě didaktické analýzy učiva bylo stanovení cílů vyučovací jednotky. Vzhledem ke skutečnosti, že v rámci realizovaných vyučovacích jednotek došlo ke směřování dvou různých oborů, nesmíme opomenout skutečnost, že je z tohoto důvodu potřeba formulovat cíle dvojího druhu – výchovně – vzdělávací cíle týkající se vyučování psychologie a výchovně – vzdělávací cíle vztahující se k realizaci osobnostně sociálního rozvoje ve vyučovací jednotce. Pro potřeby diplomové práce použijeme pojmenování těchto cílů uvedených v publikaci Michala Svobody¹¹². Michal Svoboda rozlišuje cíle kognitivní vztahující se k realizaci vyučovaného předmětu (v našem případě psychologie) a cíle afektivní týkající se realizace osobnostně sociálního rozvoje v rámci běžného vyučovaného předmětu. Kognitivní cíle jsou tedy cíli vzdělávacími a vztahují se k probíranému tématu. Afektivní cíle jsou naproti tomu cíli osobnostně-sociálně-hodnotově-rozvojovými. Na základě specifikace cílů jsme konkretizovali obsah vyučovací jednotky a zvolili konkrétní vyučovací formy, vybrali jsme vhodné metody osobnostně sociálního rozvoje a zamysleli se nad potenciálem předpřipravené vyučovací jednotky ve vztahu k naplňování klíčových kompetencí.

Při koncipování vlastní vyučovací jednotky jsme usilovali o jednotnou strukturu. Tato struktura se obměňovala v závislosti na časové dotaci vyučovací jednotky a v závislosti na probíraném tématu. Obecnou strukturu vyučovacích jednotek lze popsat následujícím způsobem:

- Přivítání studentů, připomenutí pravidel platných pro komunikaci ve skupině, organizační záležitosti
- Krátká motivační aktivita vztahující se k tématu vyučovací jednotky
- Zcitlivění na cíl vyučovací jednotky

112 Svoboda, M.: Analýza metod, organizačních forem a evaluace osobnostního a sociálního rozvoje ve výchovných a vzdělávacích programech základních a středních škol

- Zpřítomnění již nabytých vědomostí, dovedností vztahujících se k tématu vyučovací jednotky
- Expozice nového učiva
- Hlavní praktická aktivita
- Závěrečná reflexe, shrnutí nových poznatků z vyučovací jednotky
- Provedení výzkumného šetření
- Rozloučení se studenty

Připojme stručný komentář k jednotlivým krokům této obecné struktury realizovaných vyučovacích jednotek.

První krok této struktury netřeba více představovat. V úvodu každé realizované vyučovací jednotky jsme během několika málo minut seznámili žáky s osnovou vyučovací jednotky a s tématem hodiny. Připomněli jsme pravidla komunikace ve skupině (respektování názoru druhých, vzájemná úcta, apod.). Provedli jsme zápis do třídní knihy.

Druhým krokem obvykle bývala krátká motivační aktivita vztahující se k tématu hodiny a mající povahu tzv. Warm-Ups technik. Zde jsme již uplatňovali první metody osobnostně sociálního rozvoje. Tento krok byl z časových důvodů v některých vyučovacích jednotkách vypuštěn.

Třetí krok tvořilo tzv. zcitlivění na cíl. Opět se jednalo o metody vlastní osobnostně sociálnímu rozvoji (zamyšlení na téma: „Co by se stalo, kdybychom neměli paměť?“, „K čemu všemu potřebujeme pozornost v každodenním životě?“ apod.). Úkolem tohoto kroku bylo zklidnění žáků po rozehrávací aktivitě a usměrnění pozornosti žáků na téma hodiny. Součástí tohoto kroku bylo vyvození „otázek vyučování“ korespondujících s výchovně - vzdělávacími cíli, které jsme formulovali v didaktické analýze učiva. Tyto „otázky vyučování“ byly napsány na tabuli. Na tyto otázky jsme po dobu vyučovací jednotky hledali se žáky odpovědi.

Čtvrtý krok měl nejčastěji podobu brainstormingu, či myšlenkové mapy, řetězů asociací apod.. Tyto metody jsou rovněž vlastní osobnostně sociálnímu rozvoji. Úkolem tohoto kroku bylo znovuzpřítomnění již v minulosti nabytých vědomostí, dovedností apod. žáků ve vztahu k probíranému tématu hodiny.

Podstatou pátého kroku byla expozice nového učiva. Na základě předchozího kroku jsme získali představu o úrovni dříve nabytých vědomostí a dovedností žáků. V tomto kroku jsme si kladli za cíl tyto dříve nabyté kompetence systematizovat a doplnit. Opět jsme využívali praktických metod vlastních osobnostně sociálního rozvoji (metoda I.N.S.E.R.T., Řeka, ...). V rámci tohoto kroku žáci nejčastěji pracovali s texty k dané problematice buď v organizační formě individualizované nebo skupinové.

V rámci šestého kroku žáci prožili určitou praktickou aktivitu ve vztahu k tématu hodiny. Tato aktivita byla obvykle stěžejní aktivitou pro naplnění formulovaných afektivních cílů. Během této aktivity se žáci měli dozvědět něco konkrétního o fungování své osobnosti a o fungování své osobnosti ve vztahu k ostatním.

Po tomto kroku následovala společná reflexe vyučovací jednotky, jejíž součástí bylo i shrnutí vědomostí, dovedností apod., které získali žáci během vyučovací jednotky. Zároveň jsme na tomto místě společně formulovali odpovědi na stanovené otázky, popř. doplnili nejasnosti. V závěru reflexe jsme vybízeli studenty, aby hledali souvislosti mezi probíraným tématem hodiny a jejich současným i budoucím životem a pokusili se vyjádřit přínosnost probíraného tématu pro jejich osobnost jako takovou.

Po sedmém kroku – závěrečné reflexi a shrnutí vyučovací jednotky – následovalo vyplňování evaluačního škálového dotazníku. Před samotným vyplňováním škálových dotazníků byli studenti instruováni, jak mají dotazník vyplňovat. Žákům byl ponechán prostor i pro případné dotazy.

V úplném závěru vyučovací jednotky bylo žákům poděkováno za spolupráci. Proběhlo rovněž krátké rozloučení se žáky.

3.2 Charakteristika statistické metody a přehled získaných výsledků

Tato kapitola je členěna na dvě části. Úkolem první části je představení statistické metody, kterou jsme použili při vyhodnocování dat získaných vyplněním jednotlivých škálových dotazníků. V rámci této části rovněž nastíníme postup, který jsme zvolili při vyhodnocování statistických dat.

Ve druhé části této podkapitoly se zaměříme na získaná data. Uvedeme tabulky četností odpovědí na výzkumné podotázky. K těmto tabulkám připojíme krátký komentář. Učiníme závěrečné shrnutí údajů zjištěných v rámci našeho výzkumného šetření.

3.2.1 Charakteristika použitých statistických metod

Statisticky bylo vyhodnocováno celkem 73 škálových dotazníků vyplněných žáky 1. - 3. ročníku. Toto číslo je poněkud menší, než jsme předpokládali. Tato skutečnost je dána vysokou absencí žáků během realizace výzkumného šetření.

Žáci bezprostředně po absolvování vyučovacích jednotek psychologie s využitím metod osobnostně sociálního rozvoje obdrželi evaluační škálové dotazníky. Po úvodní instruktáži žáci vyplnili škálové dotazníky. Zaškrtnuté odpovědi jsme poté zanesli do tabulky četností a podrobili je dalšímu statistickému šetření.

Při statistické analýze dat jsme použili statistickou metodu určenou pro vyhodnocování nominálních dat - chi kvadrát test dobré shody. Miroslav Chráska vysvětluje význam této metody pro interpretaci vyhodnocovaných dat: „*U této kategorie testů významnosti se ověřuje, zda četnosti, které byly získány měřením v pedagogické realitě, se odlišují od teoretických četností, které odpovídají dané nulové hypotéze.*“¹¹³ Zjednodušeně můžeme říci, že tato statistická metoda nám dává odpověď na otázku, zda si žáci při zaškrťování odpovědí počínali náhodně, či nikoli. Při zjišťování této odpovědi jsme postupovali následujícím způsobem.

Nejprve jsme stanovili hypotézu nulovou a alternativní hypotézu. Miroslav Chráska vysvětluje, že „*nulová hypotéza je předpoklad, že mezi sledovanými jevy není vztah (souvislost, rozdíl).*“¹¹⁴ Oproti tomuto alternativní hypotézu definuje Miroslav Chráska jako „*předpoklad, že mezi sledovanými jevy naopak vztah (souvislost, rozdíl) je.*“¹¹⁵ V našem případě jsme formulovali nulovou a alternativní hypotézu takto:

H_0 : *Rozložení odpovědí žáků v tabulce četností je rovnoměrné.*

H_A : *Rozložení odpovědí žáků v tabulce četností není rovnoměrné.*

Nulová hypotéza nám říká, že realizovaná vyučovací jednotka psychologie s využitím metod osobnostně sociálního rozvoje neměla žádný efekt a žáci na škále určitě souhlasím – určitě nesouhlasím odpovídali v podstatě náhodně. Naopak hypotéza alternativní vypovídá o skutečnosti, že mezi jednotlivými zaznamenanými odpověďmi žáků na škále určitě souhlasím – určitě nesouhlasím rozdíl existuje – žáci neodpovídali náhodně.

Po stanovení nulové a alternativní hypotézy jsme sestavili tabulku, do níž jsme kromě skutečné četnosti zanesli i četnost teoretickou. K použití tohoto testu je třeba, aby byla teoretická četnost v každé třídě větší než 5. V našem případě je toto kritérium bez problémů splněno.

113 Chráska, M.: *Metody pedagogického výzkumu*, str. 71

114 Chráska, M.: *Metody pedagogického výzkumu*, str. 72

115 Chráska, M.: *Metody pedagogického výzkumu*, str. 72

Poté jsme stanovili hladinu významnosti – 0,01. Příslušnou kritickou hodnotu testu jsme získali ze statistických tabulek pro chi kvadrát rozdělení se 3 stupni volnosti (počet tříd minus jedna). V případě, že testová statistika převyší kritickou hodnotu testu, můžeme nulovou hypotézu zamítnout a alternativní hypotézu potvrdit. V takovém případě můžeme tvrdit, že s pravděpodobností chyby nejvýše 1% měla vyučovací jednotka psychologie s využitím metod osobnostně sociálního rozvoje vliv na to, jak respondenti odpovídali na jednotlivé položky v dotazníku.

Protože testová statistika u všech 20 tvrzení převyšuje kritickou hodnotu testu, můžeme ve všech případech na hladině významnosti 0,01 zamítnout nulovou hypotézu o tom, že podíly u všech čtyř nabízených možností jsou stejné. Potvrzujeme tedy hypotézu alternativní. Na základě provedení chi kvadrát testu dobré shody můžeme na 99% říci, že realizovaná vyučovací jednotka psychologie s využitím metod osobnostně sociálního rozvoje měla vliv na odpovědi žáků na jednotlivé položky v dotazníku.

Vyhodnocení chi kvadrát testu dobré shody je součástí příloh této diplomové práce.

3.2.2 Přehled získaných výsledků a jejich interpretace

Jak již bylo uvedeno výše, dotazník byl koncipován tak, že vždy několik položek dotazníku sytilo některou z formulovaných výzkumných podotázek. Na tomto místě nyní uvedeme procentuální vyhodnocení každé skupiny otázek náležející vždy jedné výzkumné otázce – nejprve uvedeme procentuální vyhodnocení každé položky ze skupiny týkající se jedné výzkumné podotázky, stručně okomentujeme zjištěné údaje a na závěr připojíme shrnující komentář v výzkumné podotázce, která zaštiťuje vždy konkrétní sadu položek dotazníku.

První 4 položky škálového dotazníku (čísla 1.1 – 1.4) zjišťovaly, do jaké míry hodnotí žáci efektivitu metod osobnostně sociálního rozvoje v oblasti nabývání kognitivních cílů – získávání vědomostí vztahujících se k vyučovacím předmětu psychologie. Výsledky těchto 4 položek jsou následující.

1.1 „Na základě metod použitých ve vyučování jsem si efektivně zapamatoval(a) probírané pojmy.“

	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
Četnost odpovědí	37	33	3	0
Procentuální podíl	50,7%	45,2%	4,1%	0%

1.2 „Na základě metod použitých ve vyučování dokážu probírané pojmy definovat.“

	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
Četnost odpovědí	32	34	7	0
Percentuální podíl	43,8%	46,6%	9,6%	0%

1.3 „Na základě metod použitých ve vyučování dokážu probírané pojmy vysvětlit vlastními slovy, chápu jejich podstatu.“

	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
Četnost odpovědí	28	42	3	0
Percentuální podíl	38,4%	57,5%	4,1%	0%

1.4 „Na základě metod použitých ve vyučování dokážu uvést k probíraným pojům na základě jejich pochopení příklad z praktického života.“

	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
Četnost odpovědí	36	32	4	1
Percentuální podíl	49,3%	43,8%	5,5%	1,4%

Již na první pohled je patrné, že žáci hodnotí efektivitu metod při naplňování kognitivních cílů velmi kladně. V případě položky 1.1 a 1.4 žáci určitě souhlasí, že na základě metod osobnostně sociálního rozvoje si zapamatovaly pojmy probírané v rámci vyučování a k těmto pojům dokážou uvést příklad z praktického života. V případě zbylých položek (1.2. a 1.3) se s uvedeným tvrzením spíše ztotožňují. Provedeme-li sečtení obou kladných škál, zjistíme, že kladné hodnocení se pohybuje v rozmezí mezi 90,4% - 95,9% u jednotlivých položek dotazníku. Ve srovnání s tímto je procento odpovědí záporných takřka zanedbatelné. V případě negativního hodnocení jednotlivých položek škálové dotazníku převažuje škála „spíše nesouhlasím“.

Tyto čtyři položky dotazníku sytily naši první výzkumnou podotázku. Sloučením těchto položek získáme percentuální vyhodnocení toho, jak žáci střední školy hodnotí efektivitu metod osobnostně sociálního rozvoje použitých ve vyučovací jednotce psychologie v oblasti naplňování kognitivních cílů.

	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
Percentuální podíl	45,6%	48,3%	5,8%	0,3%

Po sečtení obou kladných škál můžeme prohlásit, že výrazně nadpoloviční většina žáků střední školy (93,9%) hodnotí efektivitu metod osobnostně sociálního rozvoje použitých ve vyučovací jednotce psychologie v oblasti naplňování kognitivních cílů velmi kladně. Percentuální zastoupení negativních odpovědí je ve srovnání s odpověďmi kladnými takřka zanedbatelné.

Druhá výzkumná podotázka byla sycena položkami ve škálovém dotazníku s číselným označením 2.1 – 2.4. Tyto položky dotazníku měly za úkol zjistit, jak žáci střední školy hodnotí efektivitu metod osobnostně sociálního rozvoje použitých ve vyučovací jednotce psychologie v oblasti naplňování afektivních cílů. Afektivními cíli máme na mysli cíle spojené s propojením vyučovací jednotky psychologie s osobnostně sociálním rozvoje. Afektivní cíle jsou povahy osobnostně-sociálně-hodnotově-rozvojové. Seznamme se s výsledky jednotlivých položek dotazníku vztahujících se k námi formulované druhé výzkumné podotázce.

2.1 „Na základě praktické aktivity jsem lépe poznal(a) konkrétní vlastnosti své osobnosti (ve vztahu k tématu hodiny – vlastnosti své paměti, pozornosti apod.).“

	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
Percentuální podíl	57,6%	34,2%	4,1%	4,1%

2.2 „Po absolvování praktické aktivity jsem si lépe vědom(a) předností a nedostatků své osobnosti (ve vztahu k tématu hodiny – předností a nedostatků své paměti, pozornosti apod.).“

	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
Percentuální podíl	49,3%	39,7%	6,9%	4,1%

2.3 „Na základě praktické aktivity jsem lépe poznal(a) úroveň své osobnosti (ve vztahu k tématu hodiny – úroveň své paměti, pozornosti apod.).“

	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
Percentuální podíl	45,2%	42,5%	9,6%	2,7%

2.4 „Myslím si, že jsem si lépe vědom(a) odlišností své osobnosti (ve vztahu k tématu hodiny – odlišností své paměti, pozornosti apod.) ve vztahu k ostatním.“

	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
Percentuální podíl	45,2%	42,5%	9,6%	2,7%

Podíváme-li se na výsledky uvedené v tabulkách, můžeme konstatovat, že těsná většina studentů se všemi čtyřmi tvrzeními určitě souhlasí. V případě negativních škál – určitě nesouhlasím a spíše nesouhlasím – je opět více zastoupena negativní škála spíše nesouhlasím. V případě tvrzení 2.1 jsou počty žáků, kteří odpověděli negativně, shodné u obou negativních škál.

Po sečtení procentuálních hodnot škál určitě souhlasím a spíše souhlasím opět vidíme, že výrazná většina žáků hodnotí efektivitu metod osobnostně sociálního rozvoje použitých ve vyučovací jednotce psychologie v oblasti naplňování afektivních cílů kladně. V případě položky 2.1 hodnotí efektivitu metod osobnostně sociálního rozvoje kladně 91,8% žáků, v případě položky 2.2 je to 89% žáků, v případě položek 2.3 a 2.4 hodnotí efektivitu metod osobnostně sociálního rozvoje shodně 87,7% žáků.

Ve srovnání s tvrzeními 1.1 – 1.4 si povšimneme nárůstu počtu negativních odpovědí. Zatímco v případě položek týkajících se 1. výzkumné podotázky se počty kladně odpovídajících žáků pohybovaly nad hranicí 90%, v případě tvrzení 2.1 – 2.4 se počty žáků s kladnými odpověďmi pohybovaly – vyjma tvrzení 2.1 – pod touto hranicí.

Abychom získali údaje potřebné pro získání odpovědi na otázku, jak žáci střední školy hodnotí efektivitu metod osobnostně sociálního rozvoje použitých ve vyučovací jednotce psychologie v oblasti naplňování afektivních cílů, musíme opět provést sloučení těchto 4 položek dotazníku. Po sloučení těchto tvrzení vznikla následující tabulka.

	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
Percentuální podíl	49,3%	39,7%	7,5%	3,5%

Po sečtení obou kladných škál můžeme prohlásit, že výrazně nadpoloviční většina žáků střední školy (89%) hodnotí efektivitu metod osobnostně sociálního rozvoje použitých ve vyučovací jednotce psychologie v oblasti naplňování afektivních cílů opět velmi kladně. Percentuální zastoupení negativních odpovědí je ve srovnání s odpověďmi kladnými opět takřka zanedbatelné.

Odpověď na třetí výzkumnou otázku jsme opět zjišťovali pomocí 4 položek ve škálovém dotazníku. Prostřednictvím položek číslo 3.1 – 3.4 jsme zjišťovali odpověď na otázku, jak žáci střední školy hodnotí efektivitu metod osobnostně sociálního rozvoje použitých ve vyučovací jednotce psychologie v oblasti naplňování klíčových kompetencí. Abychom mohli upřesnit znění jednotlivých položek v dotazníku, pracovali jsme s Rámcovým vzdělávacím programem – pro obory Ekonomika a podnikání. V souladu s jednotlivými přípravami na vyučovací jednotky jsme soustředili pozornost na klíčové kompetence – k učení (3.1), k řešení problémů (3.2), komunikativní (3.3) a sociální a personální (3.4). Vyhodnocené odpovědi žáků jsme opět zanesli do tabulek.

3.1 „Použité metody mi pomohly budovat si pozitivní vztah k učení, pracovat různými metodami, s porozuměním poslouchat mluvené projevy ostatních apod.“

	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
Percentuální podíl	41,1%	42,4%	15,1%	1,4%

3.2 „Použité metody mi pomohly k samostatnému řešení problémů, umožnily mi využívat vlastních zkušeností a vědomostí, hledat řešení problému při spolupráci s jinými apod.“

	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
Percentuální podíl	45,2%	41,1%	11%	2,7%

3.3 „Použité metody mi umožnily formulovat svůj názor, účastnit se diskusí apod.“

	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
Percentuální podíl	38,4%	47,9%	11%	2,7%

3.4 „Použité metody mi umožnily aktivně se zapojovat do činnosti, podporovaly spolupráci, umožnily mi podílení se na společné práci, podněcovaly k respektování ostatních, k toleranci apod.“

	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
Percentuální podíl	42,5%	48%	6,8%	2,7%

Shrneme-li výsledky uvedené v tabulkách týkajících se položek dotazníku s čísly 3.1 - 3.4, můžeme konstatovat, že většina žáků s uvedenými tvrzeními – vyjma tvrzení 3.2 – spíše souhlasila. V případě položky 3.1 (kompetence k učení) vidíme, že rozdíl mezi počtem odpovědí určitě souhlasím a spíše souhlasím je poněkud nepatrný. V případě položek 3.3 (kompetence komunikativní) a 3.4 (kompetence personální a sociální) je rozdíl mezi odpověďmi žáků v kladné části škál výrazný. V případě položky 3.2 (kompetence k řešení problémů) žáci s uvedeným tvrzením určitě souhlasili.

Sloučením kladných škál a záporných škál zjistíme, že nadpoloviční většina odpovědí žáků se opět nachází v kladné části škál – více než 4/5 studentů se přiklání ke kladnému ohodnocení efektivity metod osobnostně sociálního rozvoje v oblasti nabývání klíčových kompetencí (3.1 – 83,5%, 3.2 – 86,3%, 3.3 – 86,3%, 3.4 – 90,5%). Ve vztahu k percentuálnímu vyjádření kladných odpovědí studentů vyjádřilo nesouhlas výrazně méně žáků.

Po provedení sloučení tabulek týkajících se položek škálového dotazníku s označení 3.1- 3.4 získáme následující tabulku četností, která nám dává odpověď na výzkumnou podotázku číslo 3.

	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
Percentuální podíl	41,8%	44,9%	10,9%	2,4%

V 86,7% jsou odpovědi žáků ve škálovém dotazník rozloženy v kladné části těchto škál. Z tohoto důvodu můžeme konstatovat, že žáci střední školy hodnotí efektivitu metod osobnostně sociálního rozvoje použitých ve vyučovací jednotce psychologie v oblasti naplňování klíčových kompetencí velmi kladně.

Čtvrtá výzkumná podotázka se zabývá tím, jestli metody použité ve vyučovací jednotce psychologie naplnily základní principy osobnostně sociálního rozvoje ve znění, jakém uvádí Josef Valenta: *Osobnostně sociální rozvoj, resp. „osobnostní a sociální výchova by měla být praktická, zosobněná a provázející.“*¹¹⁶ V rámci našeho výzkumného šetření tímto rozumíme, že realizovaná vyučovací jednotka využívala ty metody, které žákům umožnily praktické „prožití“ stanoveného tématu vyučovací jednotky, které umožnily získání autentických zkušeností každého žáka. Výuka byla rovněž koncipována tak, aby vedla žáky k sebereflexi a reflexi ostatních.

Odpověď na 4. výzkumnou podotázku jsme získali sloučením položek dotazníku s číselným označením 4.1 – 4.4. Výsledky těchto jednotlivých položek popisují následující tabulky.

4.1 „Použité metody mi umožnily vztahení učiva k mé osobě, ke konkrétním událostem týkajících se mého života a mé zkušenosti.“

	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
Percentuální podíl	47,9%	47,9%	2,8%	1,4%

4.2 „Použité metody mi umožnily získání svých osobních (autentických) zkušeností ve vztahu k probíranému učivu.“

	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
Percentuální podíl	39,7%	53,4%	5,5%	1,4%

4.3 „Použité metody mi umožnily přemýšlet o sobě, dávat o sobě zpětnou vazbu ostatním.“

	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
Percentuální podíl	41,1%	49,3%	6,9%	2,7%

¹¹⁶ Valenta, J.: *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*, str. 46-49

4.4 „Použité metody mi umožnily získat zpětnou vazbu o sobě od okolí.“

	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
Percentuální podíl	43,8%	43,8%	11%	1,4%

Jak si můžeme všimnout, tabulky shrnující odpovědi jednotlivých žáků na položky 4.1 – 4.4 vypovídají o převažujícím kladném hodnocení těchto tvrzení. Vyrovnané počty odpovědí jsou u všech čtyř tvrzení na škále určitě souhlasím a spíše souhlasím. V případě tvrzení 4.1 a 4.4 jsou počty odpovědí u obou kladných škál shodné. V případě položky číslo 4.2 a 4.3 žáci s uvedenými tvrzení spíše souhlasí.

Po sečtení škál určitě souhlasím a spíše souhlasím, zjistíme, že ve všech tvrzeních vyjma tvrzení 4.4 více než 90% žáků kladně hodnotí efektivitu metod v oblasti naplnění principů osobnostně sociálního rozvoje. V případě položky 4.1 kladně hodnotí metody osobnostně sociálního rozvoje dle tohoto kritéria 95,8% žáků, v případě položky 4.2 se jedná o 93,1% žáků. Položku 4.3 kladně hodnotí 90,4% žáků. S tvrzením 4.4 souhlasí 87,6% žáků. Po sloučení tabulek četností jednotlivých odpovědí žáků na položky ve škálovém dotazníku s označením 4.1 – 4.4 získáme následující tabulku.

	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
Percentuální podíl	43,2%	48,6%	6,5%	1,7%

Výše uvedená tabulka poskytuje odpověď na naši 4. výzkumnou podotázku. Nadpoloviční odpověď žáků se nachází k kladné části škál (91,8%). Z tohoto důvodu můžeme prohlásit, že žáci střední školy hodnotí efektivitu metod osobnostně sociálního rozvoje použitých ve vyučovací jednotce psychologie v oblasti naplňování základních principů osobnostně sociálního rozvoje (požadavek praktické výuky, získávání autentických zkušeností a vědomostí, získávání reflexe od ostatních a budování schopnosti reflektovat sebe i druhé) velmi kladně. Méně než 10% žáků připojilo hodnocení spíše nesouhlasné.

Výzkumná podotázka číslo 5 - jak žáci střední školy hodnotí efektivitu metod osobnostně sociálního rozvoje použitých ve vyučovací jednotce psychologie v oblasti naplňování vlastních očekávání - byla sycena pouze jedinou položkou ve škálovém dotazníku. Odpověď žáků byla následující...

5. „Má očekávání ohledně výuky byla naplněna.“

	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
Percentuální podíl	58,9%	37%	4,1%	0%

V tabulce vidíme, že více než polovina všech odpovídajících s tvrzením, zda byla očekávání ohledně výuky naplněna, určitě souhlasí. Nenaplněnost vlastních očekávání cítí 4,1% žáků účastnících se realizované vyučovací jednotky. Určitě nesouhlasí s uvedeným tvrzením 0 žáků.

Provedeme-li sloučení obou kladných škál, zjistíme, že 95,9% žáků pozitivně hodnotí naplněnost vlastních očekávání ohledně realizované výuky psychologie s využitím metod osobnostně sociálního rozvoje. Na základě tohoto můžeme konstatovat, že tato výzkumná podotázka získala od žáků rovněž pozitivní ohodnocení.

Nyní připojíme vyhodnocení odpovědí žáků na poslední sadu 3 otázek, které po seskupení tvořili portfolio pro zodpovězení poslední výzkumné podotázky - jak žáci střední školy hodnotí efektivitu metod osobnostně sociálního rozvoje použitých ve vyučovací jednotce psychologie v oblasti naplňování přínosnosti pro život. Tato výzkumná podotázka zahrnuje položky škálového dotazníku s označením 6.1, 6.2 a 6.3. Ptali jsme se žáků, jak hodnotí efektivitu použitých metod osobnostně sociálního rozvoje v naplnění přínosnosti realizované vyučovací jednotky pro jejich další studium, jejich osobní život a pro jejich budoucí profesní uplatnění. Výsledky vidíme v níže uvedených tabulkách.

6.1 „Výuka byla přínosná pro mé další studium.“

	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
Percentuální podíl	60,3%	31,5%	6,8%	1,4%

6.2 „Výuka byla přínosná pro můj osobní život.“

	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
Percentuální podíl	50,7%	41,1%	5,5%	2,7%

6.3 „Výuka byla přínosná pro mé budoucí profesní uplatnění.“

	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
Percentuální podíl	43,85%	43,85%	8,2%	4,1%

Odpovědi žáků týkajících se jednotlivých položek této části škálového dotazníku jsou poněkud jednoznačné. Více než polovina žáků určitě souhlasí s tvrzeními 6.1 a 6.2. U tvrzení 6.3 jsou počty studentů, kteří uvedli, že s tvrzením určitě souhlasí a že s tvrzením spíše souhlasí, shodné. Největší přínos realizované vyučovací jednotky psychologie s využitím metod osobnostně sociálního rozvoje žáci spatřují žáci ve svém dalším vzdělávání, popř. osobním životě.

Shrneme-li výsledky těchto tabulek mapujících odpovědi jednotlivých žáků, zjistíme, že nadpoloviční většina žáků hodnotí jednotlivá tvrzení velmi kladně – tvrzení 6.1 – 91,8%, 6.2 91,8%, 6.3 – 87,7%. Počet žáků vyjadřujících v těchto tvrzeních nesouhlas se pohybuje v intervalu 8,2 – 12,3%.

Po sloučení jednotlivých tabulek mapujících odpovědi žáků na tvrzení 6.1 – 6.3 získáme následující tabulku.

	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
Percentuální podíl	51,6%	38,8%	6,9%	2,7%

Výše uvedená tabulka shrnuje, jak žáci hodnotí efektivitu metod osobnostně sociálního rozvoje použitých ve vyučovací jednotce psychologie v oblasti naplnění přínosnosti pro život žáků. Sečteme-li kladné škály – určitě souhlasím a spíše souhlasím - , zjistíme, že více než 90% žáků hodnotí přínosnost realizované vyučovací jednotky psychologie pomocí metod osobnostně sociálního rozvoje velmi kladně.

Provedme závěrečné shrnutí odpovědí na jednotlivé výzkumné podotázky.

1. *Jak žáci střední školy hodnotí efektivitu metod osobnostně sociálního rozvoje použitých ve vyučovací jednotce psychologie v oblasti naplňování kognitivních cílů?* Po provedení součtu obou kladných škál můžeme konstatovat, že 93,9% hodnotí efektivitu metod osobnostně sociálního rozvoje použitých ve vyučovací jednotce psychologie v oblasti naplňování kognitivních cílů kladně.

2. *Jak žáci střední školy hodnotí efektivitu metod osobnostně sociálního rozvoje použitých ve vyučovací jednotce psychologie v oblasti naplňování afektivních cílů?* Po provedení součtu obou kladných škál můžeme konstatovat, že 89% hodnotí efektivitu metod osobnostně sociálního rozvoje použitých ve vyučovací jednotce psychologie v oblasti naplňování afektivních cílů kladně.

3. *Jak žáci střední školy hodnotí efektivitu metod osobnostně sociálního rozvoje použitých ve vyučovací jednotce psychologie v oblasti naplňování klíčových kompetencí?* Po provedení součtu

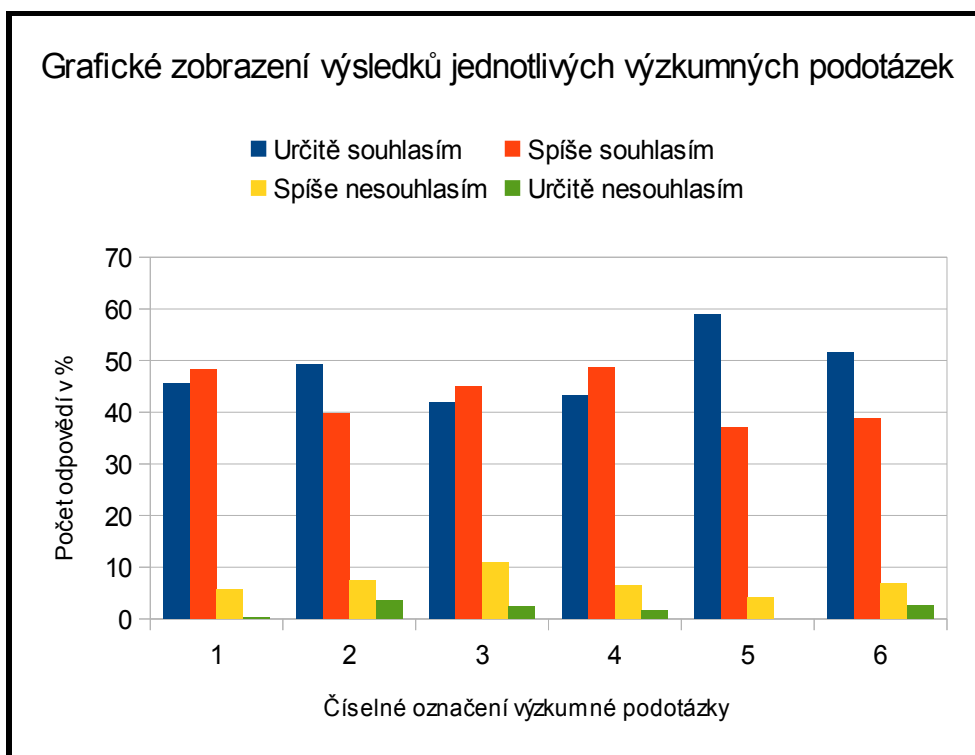
obou kladných škál můžeme konstatovat, že 86,7% hodnotí efektivitu metod osobnostně sociálního použitých ve vyučovací jednotce psychologie v oblasti naplňování klíčových kompetencí kladně.

4. *Jak žáci střední školy hodnotí efektivitu metod osobnostně sociálního rozvoje použitých ve vyučovací jednotce psychologie v oblasti naplňování základních principů osobnostně sociálního rozvoje (požadavek praktické výuky, získávání autentických zkušeností a vědomostí, získávání reflexe od ostatních a budování schopnosti reflektovat sebe i druhé)?* Po provedení součtu obou kladných škál můžeme konstatovat, že 91,8% hodnotí efektivitu metod osobnostně sociálního použitých ve vyučovací jednotce psychologie v oblasti naplňování základních principů osobnostně sociálního rozvoje kladně.

5. *Jak žáci střední školy hodnotí efektivitu metod osobnostně sociálního rozvoje použitých ve vyučovací jednotce psychologie v oblasti naplňování vlastních očekávání?* Po provedení součtu obou kladných škál můžeme konstatovat, že 95,9% hodnotí efektivitu metod osobnostně sociálního použitých ve vyučovací jednotce psychologie v oblasti naplňování vlastních očekávání kladně.

6. *Jak žáci střední školy hodnotí efektivitu metod osobnostně sociálního rozvoje použitých ve vyučovací jednotce psychologie v oblasti naplňování přínosnosti pro život?* Po provedení součtu obou kladných škál můžeme konstatovat, že 90,4% žáků hodnotí efektivitu metod osobnostně sociálního rozvoje použitých ve vyučovací jednotce psychologie v oblasti naplňování přínosnosti pro život kladně.

V závěru této podkapitoly přikládám graf shrnující počty odpovědí na jednotlivých hodnotících škálách u každé výzkumné podotázky.



Zaměříme-li se na zhodnocení námi definovaného výzkumného problému - „Jak žáci střední školy subjektivně hodnotí efektivitu metod osobnostně sociálního rozvoje použitých ve vyučovací jednotce psychologie?“ -, můžeme s ohledem na získaná data konstatovat, že žáci střední školy subjektivně hodnotí efektivitu metod osobnostně sociálního rozvoje použitých ve vyučovací jednotce psychologie velice kladně.

3.3 Závěr výzkumného šetření

Výzkumné šetření realizované v prostředí Sportovní a podnikatelské střední školy v Plzni vyšlo v souladu s našimi očekáváními. Z výsledků dotazníkového šetření je zřejmé, že žáci hodnotí efektivitu metod osobnostně sociálního rozvoje v námi zvolených oblastech (naplňování kognitivních cílů, afektivních cílů, klíčových kompetencí, principů osobnostně sociálního rozvoje, očekávání a přínosnosti pro život) velmi kladně.

Rozhodný souhlas připojují žáci u poloviny položek z celkového počtu položek škálového dotazníku. Žáci určitě souhlasí s tím, že na základě metod použitých ve vyučování si efektivně zapamatovali probírané pojmy, dokážou uvést k probíraným pojmům na základě jejich pochopení příklad z praktického života. Žáci určitě souhlasí rovněž s tvrzeními týkajícími se naplnění afektivních cílů vyučovací jednotky (sebepoznání konkrétních vlastností své osobnosti ve vztahu k probíranému tématu, uvědomění si vlastních předností a nedostatků v kontextu probíraného tématu,

poznání vlastností a odlišností konkrétní stránky své osobnosti ve vztahu k ostatním). Žáci se určitě ztotožňují rovněž s tvrzením, že metody osobnostně sociálního rozvoje použité ve vyučovací jednotce psychologie pomohly žákům k samostatnému řešení problémů, umožnily jim využívání vlastních zkušeností a vědomostí a podporovaly hledání řešení problému ve spolupráci s jinými. Podobně kladné hodnocení žáci připojují i v oblasti naplnění vlastních očekávání – žáci určitě souhlasí s tím, že výuka využívající metod osobnostně sociálního rozvoje naplnila jejich očekávání. V oblasti naplnění přínosnosti žáci vyjadřují svůj rozhodný souhlas s tvrzením, že výuka realizovaná pomocí metod osobnostně sociálního rozvoje byla přínosná pro jejich další studium i jejich osobní život. V případě zbývajících položek škálového dotazníku žáci s uvedenými tvrzeními spíše souhlasí nebo je počet odpovědí na škále určitě souhlasím a spíše souhlasím vyrovnaný, či stejný.

Ačkoli jsme výsledky výzkumného šetření mile překvapeni, je zde na místě jistý pedagogický realismus. Provedeného výzkumného šetření se účastnil příliš malý počet respondentů, proto bychom měli uvedené výsledky brát s rezervou. Neměli bychom rovněž opomenout další faktory, které získané výsledky výzkumného šetření velkou měrou ovlivnily. Z těch nejvýznamnějších – vedle osobnosti jednotlivých žáků – jmenujme zejména koncepci vyučovací jednotky (cíle vyučovací jednotky, výběr konkrétních metod, obsah, organizační formy) a osobnost pedagoga a jeho zkušenosti s realizací osobnostně sociálního rozvoje.

4 ZÁVĚR

Předkládaná diplomová práce usilovala o přiblížení možností aplikace metod osobnostně sociálního rozvoje ve vyučovací jednotce psychologie v prostředí střední školy. Tento záměr byl realizován prostřednictvím teoretické a praktické části diplomové práce.

Úvodní kapitoly této práce pojednávaly o teoretických východiscích osobnostně sociálního rozvoje ve vztahu k učení žáků střední školy. Nemalou pozornost jsme v diplomové práci rovněž věnovali představení metodologie osobnostně sociálního rozvoje, možností implementace osobnostně sociálního rozvoje v prostředí střední školy a shrnutí základních didaktických kroků při realizaci metod této praktické disciplíny. Na základě teoretické části práce jsme poté sestavili projekt výzkumného šetření a provedli realizaci výzkumného šetření na Sportovní a podnikatelské střední škole v Plzni, které si kladlo za cíl zjistit, jak žáci střední školy vnímají efektivitu metod osobnostně sociálního rozvoje aplikovaných ve vyučovací jednotce psychologie.

Po provedení analýzy výsledků získaných prostřednictvím žáky vyplněných škálových dotazníků můžeme konstatovat, že žáci hodnotí efektivitu metod osobnostně sociálního rozvoje využitých ve vyučovací jednotce psychologie (v oblasti naplňování kognitivních cílů, afektivních cílů, klíčových kompetencí, základních principů osobnostně sociálního rozvoje, v oblasti naplňování vlastních očekávání a v oblasti přínosnosti pro život) velice kladně.

I přes všeobecně pozitivní hodnocení osobnostně sociálního rozvoje a jeho metod je dle našeho názoru obrovská škoda, že se v prostředí střední školy stále ještě prakticky neseťkáváme s touto disciplínou a její implementací v rámci jiných předmětů. Tuto skutečnost zdůvodňujeme obavami pedagogů z neefektivity tohoto typu realizace vyučovacích jednotek a jejich nízkými zkušenostmi v této oblasti. Přestože výzkumné šetření realizované v předkládané diplomové práci má povahu jakési výzkumné sondy, výsledky naznačují, že cesta propojení obsahu vyučovací jednotky psychologie a obsahu osobnostně sociálního rozvoje může být pokládáno za jednu z efektivních cest naplňování osobnostně-sociálně-rozvojových principů v prostředí střední školy. Nepřeberné množství vyučovacích metod osobnostně sociálního rozvoje pak samotným pedagogům nabízí velké možnosti, jak ozvláštnit a obohatit vlastní vyučovací jednotky o další kreativní cesty dosahování pedagogických cílů.

5 ABSTRAKT

Předkládaná diplomová práce nese název „Vliv metod osobnostně sociálního rozvoje na efektivitu učení žáků střední školy“. Tato práce je tvořena dvěma základními částmi – částí teoretickou a částí praktickou.

V první podkapitole teoretické části diplomové práce se zabýváme obecnou charakteristikou osobnostně sociálního rozvoje a jeho cílových standardů a témat. Druhá podkapitola pojednává o problematice učení – o učení, o druzích učení, zákonech učení a zásadách podporujících zvyšování jeho efektivity. V centru pozornosti závěrečné sekce teoretické části diplomové práce stojí problematika metodologie osobnostně sociálního rozvoje a možnosti aplikace osobnostně sociálního rozvoje v prostředí střední školy.

V rámci praktické části diplomové práce čtenářům přibližujeme metodologický postup námi realizovaného výzkumného šetření, které se uskutečnilo na Sportovní a podnikatelské střední škole v Plzni. Součástí této kapitoly je i statistické vyhodnocení údajů získaných na základě škálového dotazníku. Shrnutí získaných výsledků připojujeme v závěru praktické části.

6 SUMMARY

The diploma thesis name is "The influence of personal-social-progress methods to the effectiveness of high school scholar's learning". This thesis is composed from two fundamental parts - the theoretical part and the practical part.

The first chapter of the theoretical part of the thesis deals with characteristics of the personal-social progress and it's target standards and themes. The second chapter deals with the issues of learning - learning itself, types of learning, learning principles and rules supporting its efficiency. The main point of the final section of the theoretical part of the diploma thesis are the issues of methodology of the personality-social development and its real application in the terms of high school.

Within the scope of the practical part of the thesis, we introduce readers with implemented methodological procedure, which was performed in Sport and Business high school in Pilsen (Sportovní a podnikatelská střední škola v Plzni). Part of this chapter is also the statistical evaluation of data acquired on base of scaled questionnaire. The summary of results is incorporated in the conclusion of the practical part of the thesis.

7 BIBLIOGRAFIE

- ČECHOVÁ, Věra, ROZSYPALOVÁ, Marie. *Obecná psychologie*. 5. nezměněné vydání. Brno: Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví, 2001. 105 stran. ISBN: 80-7013-343-0.
- DUBEC, Michal. *Metodika práce třídního učitele s tématy osobnostní a sociální výchovy: Třídnické hodiny*. 1. vydání. Praha: Projekt Odyssea, 2007. 82 stran. ISBN: 978-80-87145-20-3.
- DUBEC, Michal. *Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy – kreativita: Tvořivě řešíme mezilidské situace (lekce 5.2)*. 1. vydání. Praha: Projekt Odyssea, 2007. 30 stran. ISBN: 978-80-87145-13-5.
- DUBEC, Michal. *Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy – kreativita: Tvořivě řešíme praktické situace (lekce 5.1)*. 1. vydání. Praha: Projekt Odyssea, 2007. 46 stran. ISBN: 978-80-87145-12-8.
- DUBEC, Michal. *Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy - mezilidské vztahy: Poznáváme, určujeme a dodržujeme základní pravidla chování ve třídě a ve škole (lekce 7.1)*. 1. vydání. Praha: Projekt Odyssea, 2007. 78 stran. ISBN: 978-80-87145-15-9.
- DUBEC, Michal. *Zásobník metod používaných v OSV*. 1. vydání. Praha: Projekt Odyssea, 2007. 51 stran. ISBN: 978-80-87145-02-9.
- DRLÍKOVÁ, Eva, ĎURIČ, Ladislav. *Učitel'ská psychologie*. 1. vydání. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatel'stvo, 1992. 373 stran. ISBN: 80-08-00433-9.
- FILIPEC, Josef, DANEŠ, František, MACHAČ, Jaroslav, MEJSTŘÍK, Vladimír a kolektiv. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost s Dodatkem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. 3. vydání. Praha: Academia, 2007. 647 stran. ISBN: 978-80-200-1080-3.
- FIŠEROVÁ, Miroslava. *Využití literárních textů jako didaktických materiálů při výuce psychologie*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. Fakulta pedagogická. Katedra psychologie (diplomová práce), 2011. 90 stran. Vedoucí práce: PhDr. Michal Svoboda, PhD.
- FRANC, Daniel, ANDY, Martin, ZOUNKOVÁ, Daniela. *Učení zážitkem a hrou: Praktická příručka instruktora*. 2. vydání. Praha: Computer Press, 2007. 216 stran. ISBN: 978-80-251-1701-9.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vydání. Brno: Paido, 2000. 210 stran. ISBN: 80-85931-79-6.
- HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. 1. vydání. Praha: Illustrations Karel Nepraš, 1993. 301 stran. ISBN: 80-901549-0-5.

- HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. 1. vydání. Praha: Portál, 2000. 776 stran. ISBN: 80-7178-303-X.
- HELUS, Zdeněk. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. 2. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1973. 233 stran. ISBN: neuvedeno.
- HERMOCHOVÁ, Soňa. *Hry pro život 2: Sociálně psychologické hry pro děti a mládež*. 1. vydání. Praha: Portál, 1994. 146 stran. ISBN: 80-85282-80-1.
- HERMOCHOVÁ, Soňa. *Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy - poznávání lidí: Poznáváme své spolužáky (lekce 6.1)*. 1. vydání. Praha: Projekt Odyssea, 2007. 37 stran. ISBN: 978-80-87145-28-9.
- HOLEČEK, Václav, MIŇHOVÁ, Jana, ČSN ISO 690:2011 PRUNNER, Pavel. *Psychologie pro právníky*. 1. vydání. Dobrá Voda: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2003. 312 stran. ISBN: 80-86473-50-3.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2007. 272 stran. ISBN: 978-80-247-1369-4.
- INSTRUKTOŘI BRNO. *Fond her: 52 nejlepších her z akcí a kurzů*. 1. vydání. Praha: Computer Press, 2007. 224 stran. ISBN: 80-251-1675-1.
- JEŘÁBEK, Jaroslav, KRČKOVÁ, Stanislava, HUČÍNOVÁ, Lucie a autorský kolektiv. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. 1. vydání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 100 stran. ISBN: 978-80-87000-11-3.
- JEŘÁBKOVÁ, Simona, SRBOVÁ, Kateřina. *Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy - sebepoznání a sebepojetí: Poznáváme svou osobnost (lekce 2.1)*. 1. vydání. Praha: Projekt Odyssea, 2007. 61 stran. ISBN: 978-80-87145-06-7.
- JEŘÁBKOVÁ, Simona. *Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy - seberegulace a sebeorganizace: Prožíváme, vyjadřujeme a zvládáme své emoce (lekce 3.2)*. 1. vydání. Praha: Projekt Odyssea, 2007. 10 stran. ISBN: 978-80-87145-42-5.
- JEŘÁBKOVÁ, Simona. *Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy - sebepoznání a sebepojetí: Učíme se být v pohodě každý sám se sebou (lekce 2.3)*. 1. vydání. Praha: Projekt Odyssea, 2007. 84 stran. ISBN: 978-80-87145-08-1.

- JEŘÁBKOVÁ, Simona. *Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy - seberegulace a sebeorganizace: Učíme se zvládat vlastní agresivitu (lekce 3.3)*. 1. vydání. Praha: Projekt Odyssea, 2007. 29 stran. ISBN: 978-80-87145-09-8.
- KOMÁRKOVÁ, Růžena, SLAMĚNÍK, Ivan, VÝROST, Jozef. *Aplikovaná sociální psychologie III*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2001. 224 stran. ISBN: 80-247-0180-4.
- KOTRBA, Tomáš, LACINA, Lubor. *Aktivizační metody ve výuce: Příručka moderního pedagoga*. 2. přepracované a doplněné vydání. Brno: Barrister & Principal, 2011. 185 stran. ISBN: 978-80-87474-34-1.
- KRÜGER, Květa, KARGEROVÁ, Jana, SRBOVÁ, Kateřina. *Kurs osobnostní a sociální výchovy pro žáky 1. stupně ZŠ: Rozvoj učebních dovedností*. 1. vydání. Praha: Projekt Odyssea, 2007. 64 stran. ISBN: 978-80-87145-37-1.
- LOKŠOVÁ, Irena, LOKŠA, Jozef. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole: Cvičení pro rozvoj soustředění a motivace žáků. Teoretická východiska a praktické postupy, hry a cvičení*. 1. vydání. Praha: Portál, 1999. 208 stran. ISBN: 80-7178-205-X.
- NEUMAN, Jan. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. 2. vydání. Praha: Portál, 1999. 326 stran. ISBN: 80-7178-345-5.
- MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. *Cesty pedagogického výzkumu: Pedagogický výzkum v teorii a praxi*. 1. vydání. Brno: Paido, 2004. 78 stran. ISBN: 80-7315-078-6.
- MATULA, Zdenko. *Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy – komunikace: Učíme se otevřeně uplatňovat své názory, potřeby a práva. (lekce 8.3)*. 1. vydání. Praha: Projekt Odyssea, 2007. 77 stran. ISBN: 978-80-87145-30-2.
- MILLER, Brian Cole. *Teambuilding: 50 krátkých aktivit*. 1. vydání. Brno: Computer Press, a.s., 2007. 144 stran. ISBN: 978-80-251-1618-0.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris, 2001. 98 stran. ISBN: 80-211-0372-8.
- MIŇHOVÁ, Jana, PRUNNER, Pavel. *Kapitoly ze sociální psychologie pro právníky*. 1. vydání. Dobrá Voda u Pelhřimova: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 1998. 165 stran. ISBN: 80-902627-1-6.

- NÁRODNÍ ÚSTAV ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 63-41-M/01: Ekonomika a podnikání*. 1. vydání. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007. 87 stran. Č.j.: 12698/2007-23
- NEUMAN, Jan. *Dobrodružné hry v přírodě*. 1. vydání. Praha: Portál, 2000. 328 stran. ISBN: 80-7178-345-5.
- NEUMAN, Jan. *Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy - řešení problémů a rozhodovací dovednosti: Řešíme problémy a přijímáme výzvy (lekce 10.1)*. 1. vydání. Praha: Projekt Odyssea, 2007. 102 stran. ISBN: 978-80-87145-31-9.
- NOVÁKOVÁ, Barbora. *Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy - kooperace a kompetice: Ovládáme umění soutěžit (lekce 9.4)*. 1. vydání. Praha: Projekt Odyssea, 2007. 65 stran. ISBN: 978-80-87145-17-3.
- PEKÁRKOVÁ, Anna. *Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy - hodnoty, postoje, praktická etika: Naplňujeme vlastní ideály (lekce 11.6)*. 1. vydání. Praha: Projekt Odyssea, 2007. 26 stran. ISBN: 978-80-87145-33-3.
- PEKÁRKOVÁ, Anna. *Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy - hodnoty, postoje, praktická etika: Přemýšlíme o hodnotách (lekce 11.1)*. 1. vydání. Praha: Projekt Odyssea, 2007. 49 stran. ISBN: 978-80-87145-18-0.
- PEKÁRKOVÁ, Anna. *Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy - hodnoty, postoje, praktická etika: Rozhodujeme se zodpovědně a jednáme eticky (lekce 11.7)*. 1. vydání. Praha: Projekt Odyssea, 2007. 61 stran. ISBN: 978-80-87145-19-7.
- PEKÁRKOVÁ, Anna. *Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy - hodnoty, postoje, praktická etika: Zkoumáme ctnosti (lekce 11.2)*. 1. vydání. Praha: Projekt Odyssea, 2007. 13 stran. ISBN: 978-80-87145-32-6.
- PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2. nezměněné vydání. Praha: Karolinum, 2011. 270 stran. ISBN: 978-80-246-1916-3.
- PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. 1. vydání. Praha: Academia, 2005. 472 stran. ISBN: 80-200-1387-3.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2003. 322 stran. ISBN: 80-7178-772-8.

- ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. 1. vydání. Brno: Paido, 1998. 268 stran. ISBN:80-85931-48-6.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing, 2007. 328 stran. ISBN: 978-80-247-1821-7.
- SRBOVÁ, Kateřina, JEŘÁBKOVÁ, Simona. *Kurs osobnostní a sociální výchovy pro žáky 2. stupně ZŠ: Jak se učit efektivně*. 1. vydání. Praha: Projekt Odyssea, 2007. 87 stran. ISBN: 978-80-87145-23-4.
- SRBOVÁ, Kateřina. *Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy – psychohygienu: Učíme se uvolnit a obnovit své síly (lekce 4.2)*. 1. vydání. Praha: Projekt Odyssea, 2007. 74 stran. ISBN: 978-80-87145-10-4.
- SRBOVÁ, Kateřina. *Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy – rozvoj schopností poznávání: Učíme se učit se (lekce 1.3)*. 1. vydání. Praha: Projekt Odyssea, 2007. 117 stran. ISBN: 978-80-87145-05-0.
- SRBOVÁ, Kateřina. *Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy - sebepoznání a sebepojetí: Poznáváme svůj vztah k lidem (lekce 2.2)*. 1. vydání. Praha: Projekt Odyssea, 2007. 78 stran. ISBN: 978-80-87145-07-4.
- SRB, Vladimír a kol.. *Jak na osobnostní a sociální výchovu?: Výchozí příručka k metodikám osobnostní a sociální výchovy*. 1. vydání. Praha: Projekt Odyssea, 2007. 60 stran. ISBN: 978-80-87145-00-5.
- SRB, Vladimír, SRBOVÁ, Kateřina, DUBEC, Michal, ŠVEC, Jakub. *Pravidla psychické bezpečnosti v osobnostní a sociální výchově*. 1. vydání. Praha: Projekt Odyssea, 2007. 7 stran. ISBN: 978-80-87145-03-6.
- SUCHÁ, Jitka. *Cvičení paměti pro každý věk*. 1. vydání. Praha: Portál, 2007. 176 stran. ISBN: 978-80-7367-199-0.
- SVOBODA, Michal. *Analýza metod, organizačních forem a evaluace osobnostního a sociálního rozvoje ve výchovných a vzdělávacích programech základních a středních škol*. Praha: Univerzita Karlova. Filosofická fakulta. Katedra pedagogiky (disertační práce), 2010. 373 stran. Vedoucí práce: Doc. PhDr. Josef Valenta, CSc.
- ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy – rozvoj schopností poznávání: Umíme se soustředit (lekce 1.1)*. 1. vydání. Praha: Projekt Odyssea, 2007. 35 stran. ISBN: 978-80-87145-34-0.

- ŠIRCOVÁ, Ivana. *Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy - hodnoty, postoje, praktická etika (lekce 11.3)*. 1. vydání. Praha: Projekt Odyssea, 2007. 55 stran. ISBN: 978-80-87145-36-4.
- ŠIRCOVÁ, Ivana. *Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy - rozvoj schopností poznávání: Bystříme své smysly (lekce 1.2)*. 1. vydání. Praha: Projekt Odyssea, 2007. 50 stran. ISBN: 978-80-87145-35-7.
- ŠVEC, Jakub. *Fenomén instrukce a reflexe v pedagogice osobnostně sociálního rozvoje*. Praha: Univerzita Karlova. Filosofická fakulta. Katedra pedagogiky (diplomová práce), 2002. 112 stran. Vedoucí práce: Doc. PhDr. Josef Valenta, CSc.
- ŠVEC, Jakub. *Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy – komunikace: Odmítáme manipulaci (lekce 8.5)*. 1. vydání. Praha: Projekt Odyssea, 2007. 36 stran. ISBN: 978-80-87145-16-6.
- ŠVEC, Jakub, JEŘÁBKOVÁ, Simona. *Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy - komunikace: Poutavě prezentujeme (lekce 8.10)*. 1. vydání. Praha: Projekt Odyssea, 2007. 157 stran. ISBN: 978-80-87145-40-1.
- ŠVEC, Jakub. *Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy – komunikace: Umíme druhému sdělit, co se nám v jeho chování líbí a co nelíbí (poskytujeme zpětnou vazbu). (lekce 8.4)*. 1. vydání. Praha: Projekt Odyssea, 2007. 43 stran. ISBN: 978-80-87145-14-2.
- ŠVEC, Jakub. *Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy – psychohygienu: Umíme vyhledat i poskytnout pomoc při osobních problémech (lekce 4.4)*. 1. vydání. Praha: Projekt Odyssea, 2007. 24 stran. ISBN: 978-80-87145-11-1.
- VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2008. 352 stran. ISBN: 978-80-247-1865-1.
- VALENTA, Josef. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. 1. vydání. Praha: AISIS, 2006. 226 stran. ISBN: 80-239-4908-X.
- VALENTA, Josef. *Učit se být: Témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ*. 1. vydání. Praha: Agentura Strom & AISIS, 2003. 96 stran. ISBN: 80-86106-10-1.
- VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele. 2., rozšířené vydání*. Praha: Grada Publishing, 2011. 456 stran. ISBN: 978-80-247-3357-9.
- VAŇKOVÁ, Jana. *Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy - mezilidské vztahy: Pečujeme o dobré vztahy (lekce 7.2)*. 1. vydání. Praha: Projekt Odyssea, 2007. 42 stran. ISBN: 978-80-87145-38-8.

VÝROST, Jozef, SLAMĚNÍK, Ivan. *Aplikovaná sociální psychologie I.: Člověk a sociální instituce*. 1. vydání. Praha: Portál, 1998. 384 stran. ISBN: 80-7178-269-6.

VÝROST, Jozef, SLAMĚNÍK, Ivan. *Aplikovaná sociální psychologie II*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2001. 260 stran. ISBN: 80-247-0042-5.

VÝROST, Jozef, SLAMĚNÍK, Ivan. *Sociální psychologie. 2.*, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 2008. 408 stran. ISBN: 978-80-247-1428-8.

WAGE, Jan, L.. *Řeč těla jako účinný nástroj prodeje*. 4. vydání. Praha: Management Press, 2000. 116 stran. ISBN: 80-7261-014-7.

WEISOVÁ, Eva. *Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy - seberegulace a sebeorganizace: Rozvíjíme vůli pohybem (lekce 3.6)*. 1. vydání. Praha: Projekt Odyssea, 2007. 47 stran. ISBN: 978-80-87145-39-5.

Internetové zdroje:

<http://slovník-cizích-slov.abz.cz/web.php/slovo/aplikace>

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Metoda>

8 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Škálový dotazník

Příloha č. 2: Shrnutí výsledků škálového dotazníku v jednotlivých třídách

Příloha č. 3: Statistické vyhodnocení výsledků – chi kvadrát test dobré shody

Příloha č. 4: Příprava na vyučovací jednotku psychologie s využitím metod osobnostně sociálního rozvoje – Paměť – 90 min

Příloha č. 5: Příprava na vyučovací jednotku psychologie s využitím metod osobnostně sociálního rozvoje – Pozornost – 90 min

Příloha č. 6: Příprava na vyučovací jednotku psychologie s využitím metod osobnostně sociálního rozvoje – Zvláštnosti mužského a ženského mozku – 90 min

Příloha č. 7: Příprava na vyučovací jednotku psychologie s využitím metod osobnostně sociálního rozvoje – Úvod do kreativity – 45 min

Příloha č. 8: Příprava na vyučovací jednotku psychologie s využitím metod osobnostně sociálního rozvoje – Úvod do paměti – 45 min

Příloha č. 1: Škálový dotazník

DOTAZNÍK HODNOCENÍ POUŽITÝCH METOD
OSOBNOSTNÍHO ROZVOJE V RÁMCI VYUČOVACÍ JEDNOTKY
PSYCHOLOGIE

Třída:

Datum:

Nick:

Věk:

Pohlaví: Muž Žena

Vážená studentko, vážený studente,
prosím o vyplnění následujícího dotazníku. Cílem tohoto dotazníku je zmapování toho, jak hodnotíte učitelem zvolené metody v rámci konkrétní proběhlé vyučovací hodiny psychologie.

Postup vyplňování:

U každého výroku prosím zaškrtněte na ratingové škále jednu z nabízených možností dle toho, do jaké míry se s tímto výrokiem ztotožňujete.

Děkuji za vyplnění.

Kavalírová Jana

TVRZENÍ	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
1.1 Na základě metod použitých ve vyučování jsem si efektivně <u>zapamatoval(a)</u> probírané pojmy.				
1.2 Na základě metod použitých ve vyučování <u>dokážu</u> probírané pojmy <u>definovat</u> .				
1.3 Na základě metod použitých ve vyučování <u>dokážu</u> probírané pojmy <u>vysvětlit vlastními slovy, chápu jejich podstatu</u> .				
1.4 Na základě metod použitých ve vyučování <u>dokážu uvést</u> k probíraným pojům na základě jejich pochopení <u>příklad z praktického života</u> .				

TVRZENÍ	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
2.1 Na základě praktické aktivity jsem lépe poznal(a), jak funguje můj mozek a jeho pravá a levá hemisféra.				
2.2 Po absolvování praktické aktivity jsem si lépe vědom(a) předností a nedostatků týkajících se fungování mé pravé a levé hemisféry mozku.				
2.3 Na základě praktické aktivity jsem lépe poznal(a) odlišnosti ve fungování mé pravé a levé hemisféry ve vztahu k ostatním.				
2.4 Myslím si, že jsem si lépe vědom(a) svých odlišností fungování mozku ve vztahu k ostatním.				

TVRZENÍ	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
3.1 Použité metody mi pomohly budovat si pozitivní vztah k učení, pracovat různými metodami, s porozuměním poslouchat mluvené projevy ostatních apod.				
3.2 Použité metody mi pomohly k samostatnému řešení problémů, využívat vlastních zkušeností a vědomostí, hledat řešení problému při spolupráci s jinými...				
3.3 Použité metody mi umožnily formulovat svůj názor, účastnit se diskusí apod.				

3.4 Použité metody mi umožnily aktivně se zapojovat do činnosti, podporovaly spolupráci, umožnily mi podílení se na společné práci, podněcovaly k respektování ostatních, k toleranci apod.

TVRZENÍ

Určitě souhlasím Spíše souhlasím Spíše nesouhlasím Určitě nesouhlasím

4.1 Použité metody mi umožnily vztažení učiva k mé osobě, ke konkrétním událostem týkajícími se mého života a mé zkušenosti.

4.2 Použité metody mi umožnily získání svých osobních (autentických) zkušeností ve vztahu k probíranému učivu.

4.3 Použité metody mi umožnily přemýšlet o sobě, dávat o sobě zpětnou vazbu ostatním.

4.4 Použité metody mi umožnily získat zpětnou vazbu o sobě od okolí.

TVRZENÍ

Určitě souhlasím Spíše souhlasím Spíše nesouhlasím Určitě nesouhlasím

5. Má očekávání ohledně výuky byla naplněna.

TVRZENÍ

Určitě souhlasím Spíše souhlasím Spíše nesouhlasím Určitě nesouhlasím

6.1 Výuka byla přínosná pro mé další studium

6.2 Výuka byla přínosná pro můj osobní život

6.3 Výuka byla přínosná pro mé budoucí profesní uplatnění.

Příloha č. 2: Shrnutí výsledků škálového dotazníku v jednotlivých třídách

Odpovědi respondentů:

Tvrzení 1.1:

„Na základě metod použitých ve vyučování jsem si efektivně zapamatoval(a) probírané pojmy.“

POČTY JEDNOTLIVÝCH ODPOVĚDÍ

TŘÍDA	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
PM3A	5	11	1	0
K2A	2	4	1	0
PH2	6	9	0	0
KA1	9	3	1	0
PH2	15	6	0	0
CELKEM	37	33	3	0

Tvrzení 1.2:

„Na základě metod použitých ve vyučování dokážu probírané pojmy definovat.“

POČTY JEDNOTLIVÝCH ODPOVĚDÍ

TŘÍDA	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
PM3A	4	10	3	0
K2A	2	5	0	0
PH2	5	8	2	0
KA1	6	6	1	0
PH2	15	5	1	0
CELKEM	32	34	7	0

Tvrzení 1.3:

„Na základě metod použitých ve vyučování dokážu probírané pojmy vysvětlit vlastními slovy, chápu jejich podstatu.“

POČTY JEDNOTLIVÝCH ODPOVĚDÍ

TŘÍDA	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
PM3A	5	11	1	0
K2A	0	7	0	0
PH2	6	8	1	0
KA1	4	8	1	0
PH2	13	8	0	0
CELKEM	28	42	3	0

Tvrzení 1.4:

„Na základě metod použitých ve vyučování dokážu uvést k probíraným pojmům na základě jejich pochopení příklad z praktického života.“

POČTY JEDNOTLIVÝCH ODPOVĚDÍ

TŘÍDA	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
PM3A	3	12	2	0
K2A	3	4	0	0
PH2	9	4	2	0
KA1	7	5	0	1
PH2	14	7	0	0
CELKEM	36	32	4	1

Tvrzení 2.1:

„Na základě praktické aktivity jsem lépe poznal(a) konkrétní vlastnosti své paměti, pozornosti.“

POČTY JEDNOTLIVÝCH ODPOVĚDÍ

TŘÍDA	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
PM3A	4	8	2	3
K2A	6	1	0	0
PH2	8	6	1	0
KA1	7	6	0	0
PH2	17	4	0	0
CELKEM	42	25	3	3

Tvrzení 2.2:

„Po absolvování praktické aktivity jsem si lépe vědom(a) předností a nedostatků své paměti, pozornosti.“

POČTY JEDNOTLIVÝCH ODPOVĚDÍ

TŘÍDA	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
PM3A	3	8	3	3
K2A	4	2	1	0
PH2	11	4	0	0
KA1	6	6	1	0
PH2	12	9	0	0
CELKEM	36	29	5	3

Tvrzení 2.3:

„Na základě praktické aktivity jsem lépe poznal(a) úroveň své paměti, pozornosti ve vztahu k ostatním.“

POČTY JEDNOTLIVÝCH ODPOVĚDÍ

TŘÍDA	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
PM3A	5	6	4	2
K2A	4	2	1	0
PH2	6	8	1	0
KA1	6	6	1	0
PH2	12	9	0	0
CELKEM	33	31	7	2

Tvrzení 2.4:

„Myslím si, že jsem si lépe vědom(a) odlišností své paměti, pozornosti ve vztahu k ostatním.“

POČTY JEDNOTLIVÝCH ODPOVĚDÍ

TŘÍDA	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
PM3A	5	7	3	2
K2A	3	3	1	0
PH2	5	8	2	0
KA1	5	7	1	0
PH2	15	6	0	0
CELKEM	33	31	7	2

Tvrzení 3.1:

„Použité metody mi pomohly budovat si pozitivní vztah k učení, pracovat různými metodami, s porozuměním poslouchat mluvené projevy ostatních apod.“

POČTY JEDNOTLIVÝCH ODPOVĚDÍ

TŘÍDA	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
PM3A	3	9	5	0
K2A	2	2	2	1
PH2	4	8	3	0
KA1	6	6	1	0
PH2	15	6	0	0
CELKEM	30	31	11	1

Tvrzení 2.3:

„Na základě praktické aktivity jsem lépe poznal(a) úroveň své paměti, pozornosti ve vztahu k ostatním.“

POČTY JEDNOTLIVÝCH ODPOVĚDÍ

TŘÍDA	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
PM3A	4	8	4	1
K2A	2	4	0	1
PH2	4	7	4	0
KA1	7	6	0	0
PH2	16	5	0	0
CELKEM	33	30	8	2

Tvrzení 3.3:

„Použité metody mi umožnily formulovat svůj názor, účastnit se diskusí apod.“

POČTY JEDNOTLIVÝCH ODPOVĚDÍ

TŘÍDA	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
PM3A	5	10	1	1
K2A	2	3	1	1
PH2	5	6	4	0
KA1	6	6	1	0
PH2	10	10	1	0
CELKEM	28	35	8	2

Tvrzení 3.4:

„Použité metody mi umožnily aktivně se zapojovat do činnosti, podporovaly spolupráci, umožnily mi podílení se na společné práci, podněcovaly k respektování ostatních, k toleranci apod.“

POČTY JEDNOTLIVÝCH ODPOVĚDÍ

TŘÍDA	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
PM3A	5	9	2	1
K2A	2	3	1	1
PH2	5	9	1	0
KA1	5	7	1	0
PH2	14	7	0	0
CELKEM	31	35	5	2

Tvrzení 4.1:

„Použité metody mi umožnily vztažení učiva k mé osobě, ke konkrétním událostem týkajících se mého života a mé zkušenosti.“

POČTY JEDNOTLIVÝCH ODPOVĚDÍ

TŘÍDA	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
PM3A	8	8	1	0
K2A	0	6	0	1
PH2	5	9	1	0
KA1	8	5	0	0
PH2	14	7	0	0
CELKEM	35	35	2	1

Tvrzení 4.2:

„Použité metody mi umožnily získání svých osobních (autentických) zkušeností ve vztahu k probíranému učivu.“

POČTY JEDNOTLIVÝCH ODPOVĚDÍ

TŘÍDA	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
PM3A	4	10	3	0
K2A	3	3	0	1
PH2	7	7	1	0
KA1	3	10	0	0
PH2	12	9	0	0
CELKEM	29	39	4	1

Tvrzení 4.3:

„Použité metody mi umožnily přemýšlet o sobě, dávat o sobě zpětnou vazbu ostatním.“

POČTY JEDNOTLIVÝCH ODPOVĚDÍ

TŘÍDA	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
PM3A	5	8	4	0
K2A	1	4	0	2
PH2	6	9	0	0
KA1	6	6	1	0
PH2	12	9	0	0
CELKEM	30	36	5	2

Tvrzení 4.4:

„Použité metody mi umožnily získat zpětnou vazbu o sobě od okolí.“

POČTY JEDNOTLIVÝCH ODPOVĚDÍ

TŘÍDA	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
PM3A	6	8	3	0
K2A	1	4	1	1
PH2	6	8	1	0
KA1	6	6	1	0
PH2	13	6	2	0
CELKEM	32	32	8	1

Tvrzení 5:

„Má očekávání ohledně výuky byla naplněna.“

POČTY JEDNOTLIVÝCH ODPOVĚDÍ

TŘÍDA	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
PM3A	7	8	2	0
K2A	6	1	0	0
PH2	7	8	0	0
KA1	6	6	1	0
PH2	17	4	0	0
CELKEM	43	27	3	0

Tvrzení 6.1:

„Výuka byla přínosná pro mé další studium.“

POČTY JEDNOTLIVÝCH ODPOVĚDÍ

TŘÍDA	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
PM3A	8	6	2	1
K2A	3	2	2	0
PH2	12	3	0	0
KA1	6	6	1	0
PH2	15	6	0	0
CELKEM	44	23	5	1

Tvrzení 6.2:

„Výuka byla přínosná pro můj osobní život.“

POČTY JEDNOTLIVÝCH ODPOVĚDÍ

TŘÍDA	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
PM3A	4	9	2	2
K2A	4	3	0	0
PH2	9	5	1	0
KA1	6	6	1	0
PH2	14	7	0	0
CELKEM	37	30	4	2

Tvrzení 6.3:

„Výuka byla přínosná pro mé budoucí profesní uplatnění.“

POČTY JEDNOTLIVÝCH ODPOVĚDÍ

TŘÍDA	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
PM3A	4	8	3	2
K2A	3	2	1	1
PH2	5	8	2	0
KA1	7	6	0	0
PH2	13	8	0	0
CELKEM	32	32	6	3

Příloha č. 3: Statistické vyhodnocení výsledků – chi kvadrát test dobré shody

Tvrzení 1.1:

„Na základě metod použitých ve vyučování jsem si efektivně zapamatoval(a) probírané pojmy.“

	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
Skutečná četnost odpovědí	37	33	3	0
Teoretická četnost odpovědí	18,25	18,25	18,25	18,25
Chi kvadrát	19,27	11,92	12,74	18,25

Celkový chi kvadrát (testová statistika): 62,18

Kritická hodnota chi kvadrát testu (3 stupně volnosti) pro hladinu významnosti 0,01: 11,35

Tvrzení 1.2:

„Na základě metod použitých ve vyučování dokážu probírané pojmy definovat.“

	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
Skutečná četnost odpovědí	32	34	7	0
Teoretická četnost odpovědí	18,25	18,25	18,25	18,25
Chi kvadrát	10,36	13,59	6,94	18,25

Celkový chi kvadrát (testová statistika): 49,14

Kritická hodnota chi kvadrát testu (3 stupně volnosti) pro hladinu významnosti 0,01: 11,35

Tvrzení 1.3:

„Na základě metod použitých ve vyučování dokážu probírané pojmy vysvětlit vlastními slovy, chápu jejich podstatu.“

	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
Skutečná četnost odpovědí	28	42	3	0
Teoretická četnost odpovědí	18,25	18,25	18,25	18,25
Chi kvadrát	5,21	30,91	12,74	18,25

Celkový chi kvadrát (testová statistika): 67,11

Kritická hodnota chi kvadrát testu (3 stupně volnosti) pro hladinu významnosti 0,01: 11,35

Tvrzení 1.4:

„Na základě metod použitých ve vyučování dokážu uvést k probíraným pojmům na základě jejich pochopení příklad z praktického života.“

	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
Skutečná četnost odpovědí	36	32	4	1
Teoretická četnost odpovědí	18,25	18,25	18,25	18,25
Chi kvadrát	17,26	10,36	11,13	16,31

Celkový chi kvadrát (testová statistika): 55,05

Kritická hodnota chi kvadrát testu (3 stupně volnosti) pro hladinu významnosti 0,01: 11,35

Tvrzení 2.1:

„Na základě praktické aktivity jsem lépe poznal(a) konkrétní vlastnosti své paměti, pozornosti.“

	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
Skutečná četnost odpovědí	42	25	3	3
Teoretická četnost odpovědí	18,25	18,25	18,25	18,25
Chi kvadrát	30,91	2,50	12,74	12,74

Celkový chi kvadrát (testová statistika): 58,89

Kritická hodnota chi kvadrát testu (3 stupně volnosti) pro hladinu významnosti 0,01: 11,35

Tvrzení 2.2:

„Po absolvování praktické aktivity jsem si lépe vědom(a) předností a nedostatků své paměti, pozornosti.“

	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
Skutečná četnost odpovědí	36	29	5	3
Teoretická četnost odpovědí	18,25	18,25	18,25	18,25
Chi kvadrát	17,26	6,33	9,62	12,74

Celkový chi kvadrát (testová statistika): 45,96

Kritická hodnota chi kvadrát testu (3 stupně volnosti) pro hladinu významnosti 0,01: 11,35

Tvrzení 2.3:

„Na základě praktické aktivity jsem lépe poznal(a) úroveň své paměti, pozornosti ve vztahu k ostatním.“

	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
Skutečná četnost odpovědí	33	31	7	2
Teoretická četnost odpovědí	18,25	18,25	18,25	18,25
Chi kvadrát	11,92	8,91	6,94	14,47

Celkový chi kvadrát (testová statistika): 42,24

Kritická hodnota chi kvadrát testu (3 stupně volnosti) pro hladinu významnosti 0,01: 11,35

Tvrzení 2.4:

„Myslím si, že jsem si lépe vědom(a) odlišností své paměti, pozornosti ve vztahu k ostatním.“

	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
Skutečná četnost odpovědí	33	31	7	2
Teoretická četnost odpovědí	18,25	18,25	18,25	18,25
Chi kvadrát	11,92	8,91	6,94	14,47

Celkový chi kvadrát (testová statistika): 42,24

Kritická hodnota chi kvadrát testu (3 stupně volnosti) pro hladinu významnosti 0,01: 11,35

Tvrzení 3.1:

„Použité metody mi pomohly budovat si pozitivní vztah k učení, pracovat různými metodami, s porozuměním poslouchat mluvené projevy ostatních apod.“

	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
Skutečná četnost odpovědí	30	31	11	1
Teoretická četnost odpovědí	18,25	18,25	18,25	18,25
Chi kvadrát	7,57	8,91	2,88	16,30

Celkový chi kvadrát (testová statistika): 35,66

Kritická hodnota chi kvadrát testu (3 stupně volnosti) pro hladinu významnosti 0,01: 11,35

Tvrzení 3.2:

„Použité metody mi pomohly k samostatnému řešení problémů, umožnily mi využívat vlastních zkušeností a vědomostí, hledat řešení problému při spolupráci s jinými apod.“

	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
Skutečná četnost odpovědí	33	30	8	2
Teoretická četnost odpovědí	18,25	18,25	18,25	18,25
Chi kvadrát	11,92	7,57	5,76	14,47

Celkový chi kvadrát (testová statistika): 39,71

Kritická hodnota chi kvadrát testu (3 stupně volnosti) pro hladinu významnosti 0,01: 11,35

Tvrzení 3.3:

„Použité metody mi umožnily formulovat svůj názor, účastnit se diskusí apod.“

	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
Skutečná četnost odpovědí	28	35	8	2
Teoretická četnost odpovědí	18,25	18,25	18,25	18,25
Chi kvadrát	5,21	15,37	5,76	14,47

Celkový chi kvadrát (testová statistika): 40,81

Kritická hodnota chi kvadrát testu (3 stupně volnosti) pro hladinu významnosti 0,01: 11,35

Tvrzení 3.4:

„Použité metody mi umožnily aktivně se zapojovat do činnosti, podporovaly spolupráci, umožnily mi podílení se na společné práci, podněcovaly k respektování ostatních, k toleranci apod.“

	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
Skutečná četnost odpovědí	31	35	5	2
Teoretická četnost odpovědí	18,25	18,25	18,25	18,25
Chi kvadrát	8,91	15,37	9,62	14,47

Celkový chi kvadrát (testová statistika): 48,37

Kritická hodnota chi kvadrát testu (3 stupně volnosti) pro hladinu významnosti 0,01: 11,35

Tvrzení 4.1:

„Použité metody mi umožnily vztažení učiva k mé osobě, ke konkrétním událostem týkajících se mého života a mé zkušenosti.“

	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
Skutečná četnost odpovědí	35	35	2	1
Teoretická četnost odpovědí	18,25	18,25	18,25	18,25
Chi kvadrát	15,37	15,37	14,47	16,31

Celkový chi kvadrát (testová statistika): 61,52

Kritická hodnota chi kvadrát testu (3 stupně volnosti) pro hladinu významnosti 0,01: 11,35

Tvrzení 4.2:

„Použité metody mi umožnily získání svých osobních (autentických) zkušeností ve vztahu k probíranému učivu.“

	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
Skutečná četnost odpovědí	29	39	4	1
Teoretická četnost odpovědí	18,25	18,25	18,25	18,25
Chi kvadrát	6,33	23,59	11,13	16,31

Celkový chi kvadrát (testová statistika): 57,36

Kritická hodnota chi kvadrát testu (3 stupně volnosti) pro hladinu významnosti 0,01: 11,35

Tvrzení 4.3:

„Použité metody mi umožnily přemýšlet o sobě, dávat o sobě zpětnou vazbu ostatním.“

	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
Skutečná četnost odpovědí	30	36	5	2
Teoretická četnost odpovědí	18,25	18,25	18,25	18,25
Chi kvadrát	7,57	17,26	9,62	14,47

Celkový chi kvadrát (testová statistika): 48,92

Kritická hodnota chi kvadrát testu (3 stupně volnosti) pro hladinu významnosti 0,01: 11,35

Tvrzení 4.4:

„Použité metody mi umožnily získat zpětnou vazbu o sobě od okolí.“

	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
Skutečná četnost odpovědí	32	32	8	1
Teoretická četnost odpovědí	18,25	18,25	18,25	18,25
Chi kvadrát	10,36	10,36	5,76	16,31

Celkový chi kvadrát (testová statistika): 42,78

Kritická hodnota chi kvadrát testu (3 stupně volnosti) pro hladinu významnosti 0,01: 11,35

Tvrzení 5:

„Má očekávání ohledně výuky byla naplněna.“

	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
Skutečná četnost odpovědí	43	27	3	0
Teoretická četnost odpovědí	18,25	18,25	18,25	18,25
Chi kvadrát	33,57	4,20	12,74	18,25

Celkový chi kvadrát (testová statistika): 68,75

Kritická hodnota chi kvadrát testu (3 stupně volnosti) pro hladinu významnosti 0,01: 11,35

Tvrzení 6.1:

„Výuka byla přínosná pro mé další studium.“

	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
Skutečná četnost odpovědí	44	23	5	1
Teoretická četnost odpovědí	18,25	18,25	18,25	18,25
Chi kvadrát	36,33	1,24	9,62	16,31

Celkový chi kvadrát (testová statistika): 63,49

Kritická hodnota chi kvadrát testu (3 stupně volnosti) pro hladinu významnosti 0,01: 11,35

Tvrzení 6.2:

„Výuka byla přínosná pro můj osobní život.“

	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
Skutečná četnost odpovědí	37	30	4	2
Teoretická četnost odpovědí	18,25	18,25	18,25	18,25
Chi kvadrát	19,26	7,57	11,13	14,47

Celkový chi kvadrát (testová statistika): 52,42

Kritická hodnota chi kvadrát testu (3 stupně volnosti) pro hladinu významnosti 0,01: 11,35

Tvrzení 6.3:

„Výuka byla přínosná pro mé budoucí profesní uplatnění.“

	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím
Skutečná četnost odpovědí	32	32	6	3
Teoretická četnost odpovědí	18,25	18,25	18,25	18,25
Chi kvadrát	10,36	10,36	8,22	12,74

Celkový chi kvadrát (testová statistika): 41,68

Kritická hodnota chi kvadrát testu (3 stupně volnosti) pro hladinu významnosti 0,01: 11,35

Příloha č. 4: Příprava na vyučovací jednotku psychologie s využitím metod osobnostně sociálního rozvoje – Paměť – 90 min¹¹⁷

PŘÍPRAVA NA VYUČOVACÍ JEDNOTKU PSYCHOLOGIE S VYUŽITÍM METOD OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍHO ROZVOJE

Věková skupina: 2. ročník (16 – 17 let)

Počet účastníků: cca 12 žáků

Prostředí: interiér – školní třída

Časová dotace: 90 min (80 min vyučovací jednotka + 10 min výzkumná sonda)

Téma: Psychické procesy - paměť

Obsah – struktura vyučovací jednotky:

1. Představení, seznámení s tématem, struktura, pravidla (5 min)
2. Zcitlivění na cíl: „Co by se stalo, kdybychom neměli paměť?“ (10 min)
3. Úvodní aktivita – „Sluchová a zraková zkouška bezprostřední paměti“ (10 min)
4. Expozice nového učiva - „I.N.S.E.R.T.“ (30 min)
5. Praktická aktivita - „Můj plán, jak zlepšit svoji paměť“ (15 min)
6. Závěrečná reflexe (5 min)
7. Výzkumná sonda (10 min)
8. Rozloučení se studenty (5 min)

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

- Žák definuje pojem paměť, je schopen jej vysvětlit vlastními slovy.
- Žák vymezí jednotlivé fáze procesu zapamatování a jednotlivé fáze popíše vlastními slovy.
- Žák rozliší druhy paměti, pochopí doloží na základě příkladu z praktického života.

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

- Žák na základě prožité praktické aktivity získá povědomí o vlastnostech svých paměťových schopností.
- Žák na základě prožité praktické aktivity získá povědomí o úrovni svých paměťových schopností ve vztahu k jeho sociálnímu okolí.

Naplnění klíčových kompetencí:

- **kompetence k učení** (žák své učení a pracovní činnost si sám plánuje a organizuje, využívá je jako prostředku pro seberealizaci a osobní rozvoj, efektivně využívá různé strategie učení k získávání a zpracování poznatků a informací, hledá a rozvíjí účinné postupy ve svém učení, reflektuje proces vlastního učení a myšlení, kriticky přistupuje ke zdrojům informací, informace tvořivě zpracovává a využívá při svém studiu a praxi)
- **kompetence k řešení problémů** (žák rozpozná problém, objasní jeho podstatu, rozčlení ho na části, vytváří hypotézy, navrhuje postupné kroky, zvažuje využití různých postupů při řešení problému nebo ověřování hypotézy, uplatňuje při řešení problému vhodné metody a dříve získané vědomosti a dovednosti, kromě analytického a kritického myšlení využívá i myšlení tvořivé s použitím představivosti a intuice, je otevřený k využití různých postupů při řešení problémů, nahlíží problém z různých stran)
- **kompetence komunikativní** (žák s ohledem na situaci a účastníky komunikace efektivně využívá dostupné prostředky komunikace, verbální i neverbální, včetně symbolických a grafických vyjádření informací různého typu, vyjadřuje se v mluvených i psaných projevech)

117 Prunner, P., Miňhová, J., Holeček, V.: Psychologie pro právníky, str. 86 - 92

jasně, srozumitelně a přiměřeně tomu, komu, co a jak chce sdělit, s jakým záměrem a v jaké situaci komunikuje; je citlivý k míře zkušeností a znalostí a k možným pocitům partnerů v komunikaci, prezentuje vhodným způsobem svou práci i sám sebe před známým i neznámým publikem, rozumí sdělením různého typu v různých komunikačních situacích, správně interpretuje přijímaná sdělení a věcně argumentuje; v nejasných nebo sporných komunikačních situacích pomáhá dosáhnout porozumění)

- **kompetence sociální a personální** (žák posuzuje reálně své fyzické a duševní možnosti, je schopen sebereflexe, odhaluje důsledky vlastního jednání a chování v nejrůznějších situacích, své jednání a chování podle toho koriguje, aktivně spolupracuje při stanovování a dosahování společných cílů, přispívá k vytváření a udržování hodnotných mezilidských vztahů založených na vzájemné úctě, toleranci a empatii)
- **kompetence občanské** (žák respektuje různorodost hodnot, názorů, postojů a schopností ostatních lidí, promýšlí souvislosti mezi svými právy, povinnostmi a zodpovědností; k plnění svých povinností přistupuje zodpovědně a tvořivě, hájí svá práva i práva jiných, vystupuje proti jejich potlačování a spoluvytváří podmínky pro jejich naplňování)
- **kompetence k podnikavosti** (žák uplatňuje proaktivní přístup, vlastní iniciativu a tvořivost, vítá a podporuje inovace, rozvíjí svůj osobní i odborný potenciál, rozpoznává a využívá příležitosti pro svůj rozvoj v osobním a profesním životě, usiluje o dosažení stanovených cílů, průběžně reviduje a kriticky hodnotí dosažené výsledky, koriguje další činnost s ohledem na stanovený cíl; dokončuje zahájené aktivity, motivuje se k dosahování úspěchu)

Organizační formy:

- hromadná
- individualizovaná

Pomůcky:

- lepíky
- psací potřeby
- tabule, křída
- izolepa
- nůžky
- kancelářské papíry
- papíry – tabulka
- hodinky
- texty – paměť
- tabulka INSERT
- seznam všech slov
- 30 tipů
- výzkumná sonda
- fólie:
 - pravidla
 - struktura hodiny
 - co kdybychom neměli paměť?
 - úkoly
 - shmutí hodiny

PŘÍPRAVA NA VYUČOVACÍ JEDNOTKU PSYCHOLOGIE S VYUŽITÍM METOD OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍHO ROZVOJE

1. Představení, seznámení s tématem, struktura, pravidla (2,5 min)

- usazení studentů v učebně
- přivítání, představení se
- rozdání lepíků – jména účastníků
- seznámení s kurzem, účelem, strukturou,
- připomenutí pravidel

2. Zcitlivění na cíl: „Co by se stalo, kdybychom neměli paměť?“ (10 min)

Cíl:

- Žák aktivizuje své doposud nabyté vědomosti k tématu paměť.
- Žák vyjadřuje svůj postoj k tomu, jak důležitá je paměť pro život člověka.

Motivace:

- Se slovem paměť se člověk setká poměrně často. Paměť pomáhá pamatovat si. Mark Twain o paměti prohlásil toto: „Jsme tím, co si pamatujeme. Bez paměti mizíme, přestáváme existovat, naše minulost je vymazána a přece věnujeme paměti jen málo pozornosti, kromě případů, kdy nás opustí. Děláme strašně málo k jejímu procvičení, živení, posilování a ochraně“. V latinském přísloví zase stojí, že „paměť je nejpotřebnějším statkem života“. To jsou silná slova. Co myslíte vy? Je skutečně paměť tak opravdu hodně důležitá? Co by se asi stalo, kdybychom paměť neměli?

Instrukce:

- vylepila jsem na tuto stěnu veliký papír. Napíšeš nyní na něj následující slova: „Co by se stalo, kdybychom neměli paměť?“
- poprosím vás nyní, abychom společně zapřemýšleli, co by se asi opravdu stalo, kdybychom si nemohli pamatovat, kdybychom neměli paměť
- každý z vašich nápadů zapíše na tento arch papíru
- kdo z vás má nějaký nápad? Já si například myslím, že kdybychom neměla paměť, nepamatovala bych si adresu vaší školy a netrefila bych sem. Kdo má další nápad?

Akce:

- žáci přemýšlejí o významu paměti pro svůj vlastní život
- žáci diktují jednotlivé oblasti jejich každodenního života, v nichž paměť hraje důležitou roli
- tyto oblasti zaznamenávám pomocí fix na velký arch papíru
- na základě vlastních postřehů si žáci uvědomují, že paměť je v jejich životě nezbytně důležitá
- na závěr nápady shrneme v krátké reflexi

Reflexe:

- Na našem papíře máme mnoho postřehů. Můžeme tedy normálně žít v našem světě, aniž bychom paměť potřebovali? Moc dobře by to nešlo.
- Jak řekl Mark Twain, paměti věnujeme velmi málo pozornosti, my toto napravíme a po dnešním dni budete vědět o paměti následující:

Budete umět definovat paměť z odborného hlediska - „Co je to paměť?“
Dozvíte se, jaké rozlišujeme druhy paměti - „Jaké druhy paměti rozlišujeme?“
Jakými fázemi paměť prochází - „Jaké jsou fáze paměti?“

- ale dále se dozvíte ještě něco o vás, o vaší paměti:

Jak vaše paměť obstojí v na paměť zaměřeném úkolu - „Jaká je moje paměť?“
Jak obstojí vaše paměť ve vztahu k ostatním - „Čím se moje paměť liší?“

- úkolů máme před sebou hodně, pusťme se tedy do práce

Organizační forma:

- hromadná

3. Úvodní aktivita – „Sluchová a zraková zkouška bezprostřední paměti“ (10 min)

Cíl:

- Žák prožije aktivitu zaměřenou na paměť, na základě této aktivity získá povědomí o úrovni paměťových schopností svých ve vztahu k sociální skupině, která ho obklopuje.

Motivace:

- Nyní si vyzkoušíme, co vaše paměť zvládne. Pečlivě se soustředte, na úkol nebudete mít příliš času.

Instrukce:

- Za chvíli si vyzkoušíme dva úkoly, jejichž cílem je zjistit, jak jste na tom s krátkodobou pamětí – jeden bude založen na tom, kolik si zapamatujete slyšeného, druhý zase na tom, kolik si zapamatujete viděného. Nejprve vyzkoušíme ten, který je zaměřený na sluchové vnímání, druhý bude na zrakové vnímání. Rozdám vám nyní kancelářské papíry. Přečtu vám řadu slov. Snažte se zapamatovat si jich co nejvíce. Jakmile vyslovím poslední slovo, napište rychle všechna slova slova, která jste si dobře zapamatovali, potom ta, na něž si musíte vzpomínat. Na pořadí nezáleží. Dokud budu číst, nic nepišťte. Soustředte se, nevyrušujte a pracujte potichu.

Akce:

- rozdám studentům kancelářské papíry, vyzvu je k přípravě pomůcek
- nejprve budu studenty instruovat, poté ve zhruba dvou sekundových intervalech přečtu následujících 30 slov: týden, popel, vůz, klavír, mapa, včela, pokladna, kůň, kuchyně, lovec, uhlí, chlapec, lokomotiva, ústa, pták, oběd, kabát, kočka, kámen, voják, práce, mlha, jméno, potok, moucha, peřina, šaty, oko, balkon, mák
- poté se studenti snaží po dobu 3 minut vypsát co největší množství slov, na která si vzpomněli

Reflexe:

- studentům oznámím, že bude následovat až později

Instrukce:

- rozdám studentům kancelářské papíry s tabulkou
- vyzvu studenty, aby papír s tabulkou neotáčeli
- na listu papíru je tabulka, v níž jsou různé předměty. Budete se na ni minutu dívat. Když dám

pokyn, tabulku otočíte a na papír napíšete názvy předmětů, které jste viděli. Na pořadí nezáleží. Snažte se zapamatovat si co nejvíce předmětů. Soustředte se, nevyrušujte, pracujte potichu.

Akce:

- studenti obdrží papír s tabulkou (tabulkou položen na lavici)
- po zaznění signálu studenti papír s tabulkou otočí a pozorně sledují tabulku, během jedné minuty se snaží o zapamatování si co největšího množství obrázků uvedených v tabulce
- po jedné minutě papír otočí a snaží se napsat co nejvíce názvů předmětů, které viděli na obrázku

Reflexe:

- oznámím studentům, že bude následovat později

Organizační forma:

- individualizovaná výuka

4. Expozice nového učiva - „I.N.S.E.R.T.“ (30 min)

Cíl:

- Žák definuje pojem paměť, je schopen jej vysvětlit vlastními slovy.
- Žák vymezí jednotlivé fáze procesu zapamatování a jednotlivé fáze popíše vlastními slovy.
- Žák rozliší druhy paměti, pochopení doloží na základě příkladu z praktického života.

Motivace:

- Na začátku dnešní vyučovací hodiny jsme si společně formulovali několik cílů, kterých bychom chtěli během dnešní hodiny dosáhnout. Nyní se pokusíme tyto cíle naplnit a odpovědět na námi zvolené otázky.

Instrukce:

- rozmístěte se po prostoru tak, abyste si vytvořili příjemné místo pro psaní a samostudium,
- připravte si psací potřeby
- každému z vás nyní rozdám čistý papír, text pojednávající o paměti ve vztahu k tomu, co máme za úkol dnes řešit a speciální tabulku
- poté vás poprosím, abyste si text samostatně prostudovali – odstavec za odstavcem – a ke každém z odstavců si napsali jeden z těchto symbolů:

- √ – souhlasí s tím, co jsem věděl
- × – je v rozporu s tím, co jsem věděl
- + – je něco nového, co jsem nevěděl
- ? – tomu nerozumím

- popřípadě rovněž můžete v daném odstavci zaškrtnout, co konkrétně vás překvapilo
- poté vezměte vyhodnocovací tabulku a základní teze z textu opište do patřičného sloupce – nepište tam např. „Druhy paměti“, ale např. do kolonky „souhlasí s tím, co jsem věděl“ vepište „Paměť se dělí na tři druhy – krátkodobá, střednědobá, dlouhodobá.“
- na závěr učiníme shmutí na přilnavé fólii

Akce:

- studenti obdrží studijní materiály, čisté papíry na poznámky a záznamové archy

- samostatně prostudují text na téma paměť a po pravé straně zaznamenají pomocí symbolů
- svůj postoj k dané informaci:

- √ – souhlasí s tím, co jsem věděl
- × – je v rozporu s tím, co jsem věděl
- + – je něco nového, co jsem nevěděl
- ? – tomu nerozumím

- poté vypíchnou stěžejní teze z textu dle příslušného symbolu a zaznamenají je do svého záznamového archu
- na závěr učiníme společně zamyšlení se nad zjištěnými informacemi a na přílnavou fólii vypíchneme zásadní informace, které si studenti mají z dnešní hodiny odnést

Reflexe:

- V reflexi studentům pokládám otázky: Narazili jste na nějaký problém? Ano? Proč? Vyřešili jste ho? Byla pro vás práce s textem náročná? Jaké zajímavé informace jste se během této aktivity dozvěděli? Byly v textu nějaké informace, kterým jste nerozuměli nebo které pro vás byly překvapující? Co zajímavého z vašeho pohledu jste se k tématu paměť dozvěděli? Našli jste v textu nějakou informaci, která se přímo týká vás a vašeho života ve vztahu k paměti? K čemu vám tyto informace v praktickém životě mohou posloužit? Jak je využijete v praxi?

Organizační forma:

- Individualizovaná
- hromadná

5. Praktická aktivita - „Můj plán, jak zlepšit svoji paměť“ (15 min)

Cíl:

- Žák na základě prožité praktické aktivity získá povědomí o vlastnostech svých paměťových schopností.
- Žák na základě prožité praktické aktivity získá povědomí o úrovni svých paměťových schopností ve vztahu k jeho sociálnímu okolí.
- Žák získá povědomí o kvalitách své paměti, na základě tohoto vytvoří svůj individuální plán, jak může svoji paměť zlepšit.

Motivace:

- na začátku dnešní vyučovací hodiny jste si vyzkoušeli dvě aktivity, které testovaly vaši paměť, nyní se podíváme na vaše výsledky

Instrukce:

- rozdám vám nyní papíry, na nichž je seznam slov z první zkoušky a tabulka ze zkoušky druhé
- v rychlosti spočítejte, kolik slov jste správně napsali v prvním a ve druhém úkolu

Akce:

- studenti vyhodnocují svůj výsledek z praktické aktivity – testování bezprostřední paměti pomocí papírů, které jim předložím
- poté spočítají své dosažené skóre

Reflexe:

- podívejme se společně na vaše dosažené výsledky. Zvedněte ruku, kdo byl úspěšnější v prvním testu, kdo ve druhém? Kdo měl v obou testech poměrně shodné výsledky? Kolik slov se vám v jednotlivých testech podařilo správně napsat? Měl někdo v prvním, ve druhém nebo v obou testech vysoké skóre? Dosáhl někdo z vás výsledku více než 25 slov správně? Dopadl někdo naopak ve vztahu ke svým očekáváním špatně? Co tyto testy ve vztahu k tomu, co jste se dnes dozvěděli o paměti, o vás vypovídají? Co můžeme dělat, abychom zlepšili svoji paměť?

Organizační forma:

- individualizovaná
- hromadná

6. Závěrečná reflexe (10 min) - „Jakou nejdůležitější informaci si dnes odnáším?“**Cíl:**

- Žák zhodnotí proběhnuvší kurz a shrne základní pro osobnost konkrétního žáka důležitou informaci k tématu paměť.

Motivace:

- Blížíme se k závěru dnešní hodiny a je na čase provést kratičké ohlédnutí se za dnešním tematickým blokem týkající se oblasti paměť. Prožili jsme společně techniku, která s paměť souvisí a pro jejíž zvládnutí je paměť zapotřebí. Společně jsme pátrali, co to paměť je. Nyní tedy provedme kratičkou rekapitulaci.

Instrukce:

- sedíme opět v kruhu
- poprosím nyní každého z vás, aby se vyjádřil k dnešní hodině na téma paměť – co se vám líbilo, jestli jste se dozvěděli vše, co vás zajímalo, co byste se dozvěděli rádi dál
- zaměříme se na otázky, které jsme formulovali v úvodní části dnešní vyučovací hodiny – Dokážeme nyní na ně odpovědět? Dozvěděli jste se k tomu potřebné informace? Zkusme nyní v rychlosti a ve stručnosti odpovědět.

Akce:

- žáci v sedě reflektují proběhlou vyučovací jednotku, vyjadřují své postoje k hodině, formulují klíčové informace, které se v této hodině dozvěděli, vyjadřují své pocity ohledně proběhlé vyučovací jednotky
- žáci hledají odpovědi na otázky, které jsme společně formulovali v úvodu dnešní hodiny – během zcitlivění na cíl

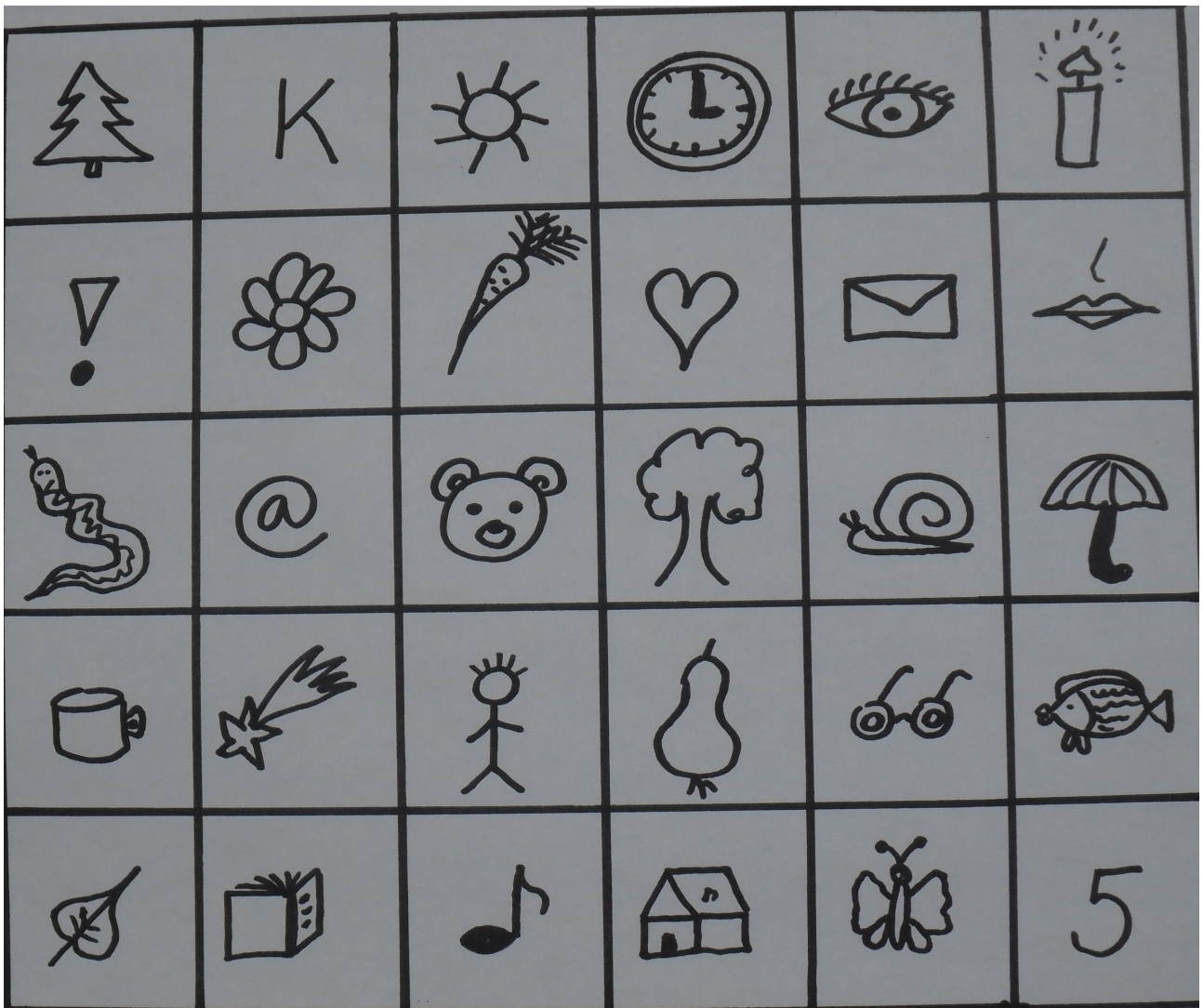
Reflexe:

- zde prostor pro další vyjádření pocitů účastníků

Organizační forma:

- hromadná

7. Výzkumná sonda (10 min)**8. Rozloučení se studenty (2,5 min)**



PAMĚŤ – STUDIJNÍ TEXT

Co se rozumí pod pojmem paměť je všeobecně známo: rozumí se tím vštěpování, uchovávání a vybavování určité zkušenosti. Přestože je tento pojem hojně využíván v odborné literatuře, není dosud odborníky jednotně chápán a definován. Pro naše potřeby nám však postačí definice, že paměťí rozumíme jistý psychický proces, jehož hlavní úloha spočívá v uchovávání a znovuvybavování informací. Paměť tedy umožňuje například vytvářet individuální zkušenost, je nevyhnutelnou podmínkou učení a psychického vývoje člověka. Paměť se naplňuje a rozvíjí učením a jako taková umožňuje fungování dalších psychických procesů (kreativita, myšlení, řeč, atd.).

Paměť jako proces vystihuje F. Klix: „*Lidská paměť není pasivní sklad informací, nýbrž je to aktivní orgán hledání, zpracování a používání informací pro rozhodování se k chování.*“ Co je však podstatou paměti? Fyziologickým základem paměti jsou patrně složité biochemické děje probíhající v neuronech a především na synapsích, jejich výsledkem je pak spoj v mozkové kůře.

Paměť je nejčastěji popisována pomocí tří navzájem propojených fází. Těmito fázemi jsou: zapamatování (vštípení, retence), uchování (retence) a vybavování (reprodukce).

Podstatou fáze zapamatování je vytváření dočasných spojů v mozkové kůře působením vnitřních nebo vnějších podnětů. Toto zapamatování může být úmyslné nebo neúmyslné. V rámci úmyslného zapamatování se dále může jednat o vštípení mechanické (po vícenásobným opakováním) nebo logické (pochopením vnitřních souvislosti, na základě procesu myšlení).





Druhou fází paměti bychom mohli popsat jako uložení informace do paměti. Tato fáze zahrnuje čas, který uplyne od zapamatování do vybavení. V této etapě dochází k přirozenému procesu zapomínání. Nezapomeňme, že zapomínání má nejen negativní vliv (zapomnění učiva ze školy), ale i vliv kladný (zapomínání negativních zážitků). Jak vyplývá z četných výzkumů, nejrychleji zapomínáme ihned po osvojení kupříkladu učiva (v prvních 12 hodinách zapomeneme tolik, jako pak za celý další měsíc- tedy cca 35% učiva).

Poslední fází paměti je fáze vybavování. Tato fáze spočívá v aktivizaci zapamatovaného, uchovaného materiálu. V rámci této fáze rozlišujeme tzv. znovupoznání (například si vzpomeneme na zážitky z dovolené po návratu na místo dovolené), vlast reprodukce (vybavujeme si zapamatovaný materiál, např. osvojené znalosti, atd.) a reminiscence (opak zapomínání, po delším časovém odstupu si začneme lépe vybavovat dříve zapamatovaný materiál).

Na základě dalších zkoumání odborníci rozlišili několik druhů paměti. Podle způsobu zapamatování rozlišujeme paměť mechanickou (po několikanásobném opakování – například báseň) a logickou (na základě myšlení – zapamatování vzorce na základě jeho pochopení). Podle délky uchování zapamatovaného materiálu dále rozlišujeme paměť ultrakrátkou (několik milisekund), krátkodobou (desítky vteřin až několik minut) a dlouhodobou.

Lidé se vzájemně úrovní své paměti liší. Rozdíly mezi lidmi se týkají v rychlosti, jakou si lidé osvojí učený materiál, v přesnosti, s jakou si učený materiál vybaví, v trvanlivosti (jak dlouho si dokáží uchovat naučené). Významným ukazatelem je i množství zapamatovatelného materiálu. Neklesejme však na mysl. Paměť se dá trénovat!

INSERT – PAMĚŤ

Příloha č. 5: Příprava na vyučovací jednotku psychologie s využitím metod osobnostně sociálního rozvoje – Pozornost – 90 min¹¹⁸

¹¹⁸Prunner, P., Miňhová, J., Holeček, V.: Psychologie pro právníky, str. 93-97

PŘÍPRAVA NA VYUČOVACÍ JEDNOTKU PSYCHOLOGIE S VYUŽITÍM METOD OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍHO ROZVOJE

Věková skupina: 2. ročník (16 – 17 let)

Počet účastníků: cca 12 žáků

Prostředí: interiér – školní třída

Časová dotace: 90 min (80 min vyučovací jednotka + 10 min výzkumná sonda)

Téma: Psychické stavy - Pozornost

Obsah – struktura vyučovací jednotky:

1. Představení, seznámení s tématem, struktura, pravidla (2,5 min)
2. Zcitlivění na cíl - „K čemu potřebujeme pozornost?“ (10 min)
3. Expoziční část výuky – „Vědecké týmy“ (30 min)
4. „Numerický test pozornosti“ (25 min)
5. Závěrečné shrnutí – „Co jsme se o pozornosti dozvěděli?“ (10 min)
6. Výzkumná sonda – test (10 min)
7. Rozloučení se studenty, poděkování (2,5 min)

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

- Žák definuje pojem pozornost, je schopen jej vysvětlit vlastními slovy.
- Žák rozliší druhy pozornosti, pochopení doloží na základě příkladu z praktického života.

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

- Žák si uvědomí, pozná, posoudí úroveň a vlastnosti své záměrné pozornosti.
- Žák si uvědomí, pozná, posoudí úroveň a vlastnosti své pozornosti ve vztahu k sociální skupině, která ho obklopuje.

Naplnění klíčových kompetencí:

- **kompetence k učení** (žák své učení a pracovní činnost si sám plánuje a organizuje, využívá je jako prostředku pro seberealizaci a osobní rozvoj, efektivně využívá různé strategie učení k získávání a zpracování poznatků a informací, hledá a rozvíjí účinné postupy ve svém učení, reflektuje proces vlastního učení a myšlení, kriticky přistupuje ke zdrojům informací, informace tvořivě zpracovává a využívá při svém studiu a praxi)
- **kompetence k řešení problémů** (žák rozpozná problém, objasní jeho podstatu, rozčlení ho na části, vytváří hypotézy, navrhuje postupné kroky, zvažuje využití různých postupů při řešení problému nebo ověřování hypotézy, uplatňuje při řešení problému vhodné metody a dříve získané vědomosti a dovednosti, kromě analytického a kritického myšlení využívá i myšlení tvořivé s použitím představivosti a intuice, je otevřený k využití různých postupů při řešení problémů, nahlíží problém z různých stran)
- **kompetence komunikativní** (žák s ohledem na situaci a účastníky komunikace efektivně využívá dostupné prostředky komunikace, verbální i neverbální, včetně symbolických a grafických vyjádření informací různého typu, vyjadřuje se v mluvených i psaných projevech jasně, srozumitelně a přiměřeně tomu, komu, co a jak chce sdělit, s jakým záměrem a v jaké situaci komunikuje; je citlivý k míře zkušeností a znalostí a k možným pocitům partnerů v komunikaci, prezentuje vhodným způsobem svou práci i sám sebe před známým i neznámým publikem, rozumí sdělením různého typu v různých komunikačních situacích pomáhá

situacích, své jednání a chování podle toho koriguje, aktivně spolupracuje při stanovování a dosahování společných cílů, přispívá k vytváření a udržování hodnotných mezilidských vztahů založených na vzájemné úctě, toleranci a empatii)

- **kompetence občanské** (*žák respektuje různorodost hodnot, názorů, postojů a schopností ostatních lidí, promýšlí souvislosti mezi svými právy, povinnostmi a zodpovědností; k plnění svých povinností přistupuje zodpovědně a tvořivě, hájí svá práva i práva jiných, vystupuje proti jejich potlačování a spoluvytváří podmínky pro jejich naplňování*)
- **kompetence k podnikavosti** (*žák uplatňuje proaktivní přístup, vlastní iniciativu a tvořivost, vítá a podporuje inovace, rozvíjí svůj osobní i odborný potenciál, rozpoznává a využívá příležitosti pro svůj rozvoj v osobním a profesním životě, usiluje o dosažení stanovených cílů, průběžně reviduje a kriticky hodnotí dosažené výsledky, koriguje další činnost s ohledem na stanovený cíl; dokončuje zahájené aktivity, motivuje se k dosahování úspěchu*)

Organizační formy:

- hromadná
- skupinová
- individualizovaná

Pomůcky:

- lepíky, tabule, křída, psací potřeby, kancelářské papíry, lepící páska, nůžky, hodinky, fixy, texty – pozornost, numerický test pozornosti, sonda
- fólie:
 - pravidla
 - struktura hodiny
 - úkoly pro hodinu
 - prázdné fólie pro skupin, práci
 - shmutí

PŘÍPRAVA NA VYUČOVACÍ JEDNOTKU PSYCHOLOGIE S VYUŽITÍM METOD OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍHO ROZVOJE

1. Představení, seznámení s tématem, struktura, pravidla (2,5 min)

- usazení studentů v učebně
- přivítání, představení se
- rozdání lepíků – jména účastníků
- seznámení s kurzem, účelem, strukturou,
- připomenutí pravidel

2. Zcitlivění na cíl - „K čemu potřebujeme pozornost?“ (15 min)

Cíl:

- Žák aktivizuje své doposud nabyté vědomosti k tématu pozornost.
- Žák vyjadřuje svůj postoj k tomu, jak důležitá je pozornost pro život člověka.

Motivace:

- Vítám vás na hodině, kdy se budeme věnovat problematice pozornosti. Hned na úvod bych se vás chtěla zeptat, co již o pozornosti víte? Dozvěděli jste se v rámci nějakého předmětu nějaké informace o pozornosti?
- Zkusme se společně zaměřit na to, proč je pozornost pro člověka důležitá. Znáte nějaké povolání, kde jsou na pozornost člověka kladeny zvýšené nároky? Proč tomu tak je? Co by se stalo, kdyby takový člověk najednou pozornost ztratil?

Instrukce:

- zvolme si nyní společně nějaké vám bližší povolání, ve kterém člověk potřebuje pozornost zásadně
- zkusme popřemýšlet, co by se stalo, kdyby najednou nebyl schopen pozornost udržet
- co by se stalo, kdybyste přišli o pozornost vy?

Akce:

- studenti se rozpomínají na vědomosti, které již k tématu pozornost znají
- po tomto znovupřipomenutí základních informací studenti vyjadřují svůj postoj týkající se toho, jakou důležitost pozornosti přikládají
- na závěr nápady shrneme a formulujeme společně úkoly pro dnešní vyučovací hodinu

Reflexe:

- Určitě se shodneme, že pozornost je pro člověka velice důležitá a že ji potřebujeme takřka na každém kroku. Pozornost nám umožňuje chránit sebe samotné před nebezpečími, ale také pomáhá, abychom byli v dnešní době vůbec schopni existovat. Proto bychom o pozornosti měli něco vědět. I o té naší....
- V rámci dnešního vyučování určitě nalezneme odpovědi na následující otázky:

Dozvíte se, jak pojem pozornost definuje psychologie - „Co to je pozornost z pohledu psychologie?“

Zjistíte, že i pozornost má své druhy - „Jaké jsou druhy pozornosti?“

- dozvíte se však rovněž něco o vaší pozornosti. Najdeme odpovědi na následující otázky:

Jak jste na tom se svojí pozorností - „Jaká je úroveň a vlastnosti mé záměrné pozornosti?“

Jak jste na tom se svojí pozorností ve vztahu k ostatním . „Jaká je úroveň a vlastnosti mé záměrné pozornosti ve vztahu k ostatním?“

- Pustíme se tedy do práce?

Organizační formy:

- hromadná

3. Expoziční část výuky – „Vědecké týmy“ (30 min)

Cíl:

- Žák definuje pojem pozornost, je schopen jej vysvětlit vlastními slovy.
- Žák rozliší druhy pozornosti, pochopí doloží na základě příkladu z praktického života

Motivace:

- V tuto chvíli se na pozornost podíváme z odborného hlediska. Slíbila jsem vám, že během dnešní hodiny nalezneme odpovědi na několik stanovených otázek. Dozvíme se, co je to pozornost a jaké jsou její druhy

Instrukce:

- nyní se rozdělíme do dvou menších skupin
- každá z těchto skupin ode mě dostane úryvky z textů věnovaných tématu pozornost
- vaším úkolem je samostatně texty prostudovat a na arch papíru, který dostanete k dispozici vytvořit myšlenkovou mapu k tématu pozornost
- mějte na paměti otázky, které jsme definovali na začátku dnešní hodiny, snažte se v textu na ně najít odpověď a zaznamenat je do myšlenkové mapy
- na závěr vás poprosím o vylepení vašich výtvorů na viditelné místo a krátké představení toho, co jste společně vytvořili

Akce:

- studenti jsou rozděleni do menších skupin
- každá skupina obdrží velký papír, fixy a několik úryvků z textů věnovaných tématu pozornost
- úkolem studentů je texty ve skupinách pročíst a vytvořit z důležitých informací myšlenkovou mapu na velký papír
- vodítkem pro studenty jsou formulované otázky, na které se studenti snaží v textu najít odpověď
- po vytvoření myšlenkové mapy proběhne krátká prezentace výsledků práce a diskuse o zjištěných faktech

Reflexe:

- během reflexe pokládám studentům otázky – Jak se vám pracovalo ve skupinách? Byl pro vás text obtížný, rozuměli jste svému textu? Bylo pro vás těžké vytvořit myšlenkovou mapu? Našli jste v textu všechny informace potřebné k formulování odpovědi na naše otázky? Dozvěděli jste se nějakou informací, která vás zvláště zaujala?

Organizační formy:

- skupinová
- hromadná

4. „Numerický test pozornosti“ (25 min)

Cíl:

- Žák si uvědomí, pozná, posoudí úroveň a vlastnosti své záměrné pozornosti.
- Žák si uvědomí, pozná, posoudí úroveň a vlastnosti své pozornosti ve vztahu k sociální skupině, která ho obklopuje.

Motivace:

- Nyní máme před sebou techniku, která vám dá odpověď, jak na tom se svojí schopností udržet a zaměřit pozornost jste. Jste zvědaví, jak dopadnete? Myslí si již někdo z vás nyní, že dopadne dobře nebo špatně? Jaký očekáváte svůj výsledek?

Instrukce:

- rozmístíte se prosím po třídě tak, abyste seděli u lavice a cítili jste se příjemně
- připravte si psací potřebu, s níž se vám dobře píše
- za chvilku vás obejdu a před každého z vás položím papír potištěnou stranou dolů
- neotáčejte papír, dokud vám neřeknu
- jakmile vám dám signál, papír otočte, poté budete mít přesně jednu minutu na vyplnění
- vaším úkolem v tomto testu je během minuty najít a rovnou čarou podtrhnout v každé řadě čísel vždy dvojice čísel, které dohromady tvoří součet deset, každé číslo může být součástí dvou dvojic, každá řádka tvoří samostatnou skupinu, v níž hledáte dvojice. Řádek je dohromady 24, na každé řádce je 32 čísel
- podívejme se na příklad – na tomto pomyslném řádku je 7 dvojic čísel tvořících součet 10
- 2 3 5 9 1 5 8 2 2 8 5 5 5 3 8 1 9 1 5
- jakmile řeknu stop, ihned odložte psací potřeby
- na závěr provedeme kontrolu a vyhodnocení
- máte nějaké dotazy?
- času je málo, úkolů hodně, přeji vám hodně štěstí

Akce:

- studenti se posadí do lavic a připraví si psací potřeby
- každý ze studentů dostane list s numerickým testem
- na znamení začnou studenti test vyplňovat
- úkolem studentů je během minuty najít v každém řádku všechny dvojice čísel, které dohromady tvoří součet 10 a tyto dvojice podtrhnout
- po minutě provedeme vyhodnocení dosažených výsledků

Reflexe:

- se studenty se opět posadíme do kruhu
- při reflexi pokládám otázky: Jak jste se cítili během vyplňování numerického testu? Byl pro vás test náročný? V jaké části testu jste udělali nejvíce chyb? Proč si myslíte, že tomu tak bylo? Jste se svým výsledkem spokojeni? Proč ano, proč ne? Jakou jste zvolili strategii při vyplňování (raději pomalu a bez chyby nebo zvládnout vyplnit celý test, začít od konce, nebo od začátku apod.)? Jaké ponaučení si z této techniky můžete odnést?

Organizační formy:

- individualizovaná
- hromadná

5. Závěrečné shrnutí – „Co jsme se o pozornosti dozvěděli?“(10 min)

Cíl:

- Žák zhodnotí proběhnuvší kurz a shrne nejdůležitější informace, které si z kurzu věnovanému pozornosti odnáší.
- Žák zhodnotí proběhnuvší kurz ve vztahu k úkolům stanoveným na začátku vyučovací hodiny.

Motivace:

- Blížíme se k závěru dnešní hodiny, podívejme se na otázky, které zde máme vystaveny od začátku hodiny. Našli jsme na ně odpovědi? Zkusme nyní společně ještě jednou na tyto otázky postupně odpovědět.

Instrukce:

- zkusme společně popřemýšlet nad odpověďmi na otázky, které jsme formulovali na začátku hodiny
- jak společně sedíme v kruhu, požádám vás, abyste každý vybrali jednu z otázek a formulovali na ni odpověď, zkuste vyčerpat všechny otázky
- každého z vás bych se ještě chtěla zeptat, jestli vás hodina věnovaná pozornosti bavila, jestli naplnila vaše očekávání

Akce:

- studenti v kruhu reflektují proběhnuvší vyučovací hodinu věnovanou tématu pozornost
- studenti samostatně formulují odpovědi na otázky stanovené v úvodu hodiny, reflektují naplněnost, resp. nenaplněnost svých očekávání ve vztahu k vyučovací hodině

Reflexe:

- zde prostor pro další pocity, náměty jednotlivých účastníků

Organizační formy:

- hromadná

6. Výzkumná sonda – test (10 min)

7. Rozloučení se studenty, poděkování (2,5 min)

POZORNOST – VÝBĚR Z ÚRYVKŮ TEXTŮ PRO SKUPINOVOU PRÁCI

Pozornost je psychický stav, který se projevuje soustředěností a zaměřeností vědomí. Soustředěnost je stupeň aktivity psychické činnosti zatímco zaměřenost je chápána jako výběrovost – člověk ve svém vědomí neregistruje všechny působící podněty, vybírá si pouze ty, které jsou pro jeho život podstatné.

Rozlišujeme dva základní druhy pozornosti – pozornost bezděčná (neúmyslná) a pozornost záměrná (úmyslná). Bezděčnou pozornost věnujeme například podnětu, který nese nějakou zvláštnost (síla, velikost, nápadnost, neočekávanost, kontrastnost, novost, zajímavost) – např. zatroubení auta na silnici. Jedinec neúmyslně zaměří a soustředí pozornost na tento podnět. Pozornost záměrná je úzce spjata s vůlí. Podstatou záměrné pozornosti je vědomé soustředění na určitý podnět s cílem vyřešit úkol nebo dosáhnout vytyčeného cíle. Příkladem záměrné pozornosti je např. Situace, kdy žák soustředěně zaměří svoji pozornost na hlas učitelky, která diktuje diktát nebo přednáší výklad o tématu hodiny.

Pozornost úzce souvisí s vědomím člověka, napomáhá a podílí se na vzniku výsledků poznávacích procesů (počítků, vjemů, představ atd.). Bez účasti pozornosti není možné poznávat, myslet, mluvit apod.

Pozornost má zvláštní postavení mezi psychickými jevy především proto, že sama nic nezobrazuje, ale je v určité míře stále přítomna. Nevyskytuje se relativně samostatně jako jiné psychické funkce (např. vnímání nebo myšlení), ale vždy tyto funkce doprovází.

Roztržitost je porucha pozornosti spočívající v neschopnosti dlouhodobě koncentrovat pozornost. Roztržitost je opakem pozornosti. Charakterizuje ji určitý stupeň slabosti pozornosti a její koncentrace. Druhou poruchou pozornosti je tzv. rozptýlenost. Podstatou této poruchy je neschopnost udržet pozornost v daném směru. Rozptýlenost je protikladem stálosti. Nejčastějším důvodem jejího vzniku je dlouhodobé působení stejných podnětů nebo jednotvárnou činností.

NUMERICKÝ TEST POZORNOSTI

Jméno:

2 9 1 4 8 7 5 6 3 9 4 6 7 8 8 3 1 2 3 4 5 6 7 8 9 8 7 6 5 4 7 3
9 8 7 6 5 4 3 2 1 9 8 7 6 5 4 3 1 4 2 1 5 2 1 6 2 1 7 2 8 1 9 3
1 2 3 4 5 6 7 8 9 1 2 3 4 5 6 7 1 5 2 1 6 3 1 7 4 6 1 3 5 1 2 2
3 3 4 6 7 3 8 2 9 1 4 5 6 7 3 4 9 1 2 9 1 2 3 1 9 8 7 6 5 1 9 9
5 3 9 8 2 7 7 4 6 7 5 3 7 0 9 8 8 0 2 8 3 8 2 0 8 2 4 6 5 9 4 7
2 0 5 6 3 7 7 0 8 9 5 7 4 9 7 4 5 5 0 5 5 3 3 5 5 4 4 6 5 5 0 6
6 4 3 2 8 9 7 6 3 7 8 2 0 9 3 8 2 4 5 7 8 6 4 0 1 8 2 5 8 6 4 8
7 6 5 5 4 7 4 4 4 6 6 6 8 8 8 3 1 3 4 5 1 7 8 9 1 3 1 4 1 5 6 3
3 2 1 3 2 1 1 2 3 1 2 3 5 4 3 7 8 2 3 9 2 3 7 2 3 6 3 2 4 3 7 4
9 8 7 9 8 7 8 7 6 8 2 6 7 6 5 7 0 1 9 8 6 8 4 7 4 3 2 8 9 6 1 3
1 9 8 7 3 8 2 6 4 5 5 9 1 0 8 8 4 2 3 4 5 6 8 3 4 5 6 7 9 4 6 7
2 4 6 8 2 4 6 8 3 6 9 1 1 8 1 9 4 4 5 5 5 6 6 6 6 7 7 7 7 7 3 8
8 3 6 5 9 1 7 2 3 7 5 9 4 3 7 6 7 7 6 6 5 5 4 4 3 3 2 2 1 1 9 5
9 1 8 2 7 3 6 4 5 5 8 1 8 3 7 2 9 1 0 8 2 0 7 4 5 6 7 8 9 2 3 8
6 3 8 6 0 9 1 8 7 6 4 3 8 2 9 2 8 7 6 5 4 6 5 4 3 5 4 3 2 3 2 5
9 7 5 4 3 3 5 4 6 8 2 2 5 4 6 6 8 5 7 4 6 3 5 2 9 6 6 4 5 3 4 5
4 0 4 3 9 3 4 7 3 6 8 2 4 7 4 6 3 6 4 7 5 8 6 9 7 2 8 3 7 2 8 7
9 0 1 6 1 9 8 4 6 3 2 8 7 6 4 2 8 4 8 7 6 5 9 0 7 1 1 5 1 2 8 6
8 3 6 5 4 2 8 9 6 6 1 0 3 6 8 2 6 7 5 4 6 9 8 4 5 7 3 4 2 8 4 6
4 8 6 5 4 8 7 6 9 8 3 4 7 3 8 9 6 4 7 4 6 7 6 4 7 6 4 7 3 4 6 7
8 9 5 7 3 8 6 9 0 1 0 2 8 5 3 7 8 2 3 2 8 1 8 1 7 1 6 1 5 4 6 6
6 4 2 8 6 4 9 7 6 2 8 0 1 8 3 6 5 2 8 3 6 6 7 7 8 8 9 9 1 1 2 6
4 8 2 9 5 1 6 3 8 3 7 8 4 6 7 5 2 2 6 6 3 3 7 7 4 4 8 8 5 5 9 5
6 2 4 8 2 7 4 6 3 8 9 6 1 9 8 4 8 3 2 8 4 5 5 9 1 8 2 6 4 3 7 9

Příloha č. 6: Příprava na vyučovací jednotku psychologie s využitím metod osobnostně sociálního rozvoje – Zvláštnosti mužského a ženského mozku – 90 min

PŘÍPRAVA NA VYUČOVACÍ JEDNOTKU PSYCHOLOGIE S VYUŽITÍM METOD OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍHO ROZVOJE

Věková skupina: 2. ročník (16 – 17 let)

Počet účastníků: cca 12 žáků

Prostředí: interiér – školní třída

Časová dotace: 90 min (80 min vyučovací jednotka + 10 min výzkumná sonda)

Téma: Úvod do psychických jevů, pravá a levá hemisféra mozku

Obsah – struktura vyučovací jednotky:

1. Představení, seznámení s tématem, struktura, pravidla (2,5 min)
2. Zcitlivění na cíl: „Existují objektivní rozdíly mezi stavbou a fungováním mužského a ženského mozku?“ (10 min)
3. Brainstorming - „Co už vím o mozku?“ (15 min)
4. Vědecké týmy - „Jaké si myslím, že jsou rozdíly mezi stavbou a fungováním mužského a ženského mozku?“ (25 min)
5. Test naprogramování mozku (15 min)
6. Závěrečná reflexe (10 min)
7. Výzkumná sonda (10 min)
8. Rozloučení se studenty (2,5 min)

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

- Žák popíše stavbu koncového mozku (levá a pravá hemisféra, čelní, temenní, týlní a spánkový lalok).
- Žák popíše odlišnosti ženského a mužského mozku a na základě tohoto popisu uvede, jaký vliv má odlišná stavba mozku na fungování psychických jevů.

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

- Žák na základě prožité praktické aktivity získá povědomí o stavbě, fungování a odlišnostech svého mozku a vliv těchto odlišností na jednotlivé psychické jevy.
- Žák na základě prožité praktické aktivity získá povědomí o stavbě, fungování a odlišnostech svého mozku a vliv těchto odlišností na jednotlivé psychické jevy ve vztahu k jeho sociálnímu okolí.

Naplnění klíčových kompetencí:

- **kompetence k učení** (žák své učení a pracovní činnost si sám plánuje a organizuje, využívá je jako prostředku pro seberealizaci a osobní rozvoj, efektivně využívá různé strategie učení k získávání a zpracování poznatků a informací, hledá a rozvíjí účinné postupy ve svém učení, reflektuje proces vlastního učení a myšlení, kriticky přistupuje ke zdrojům informací, informace tvořivě zpracovává a využívá při svém studiu a praxi)
- **kompetence k řešení problémů** (žák rozpozná problém, objasní jeho podstatu, rozčlení ho na části, vytváří hypotézy, navrhuje postupné kroky, zvažuje využití různých postupů při řešení problému nebo ověřování hypotézy, uplatňuje při řešení problému vhodné metody a dříve získané vědomosti a dovednosti, kromě analytického a kritického myšlení využívá i myšlení tvořivé s použitím představivosti a intuice, je otevřený k využití různých postupů při řešení problémů, nahlíží problém z různých stran)

- **kompetence komunikativní** (žák s ohledem na situaci a účastníky komunikace efektivně využívá dostupné prostředky komunikace, verbální i neverbální, včetně symbolických a grafických vyjádření informací různého typu, vyjadřuje se v mluvených i psaných projevech jasně, srozumitelně a přiměřeně tomu, komu, co a jak chce sdělit, s jakým záměrem a v jaké situaci komunikuje; je citlivý k míře zkušeností a znalostí a k možným pocitům partnerů v komunikaci, prezentuje vhodným způsobem svou práci i sám sebe před známým i neznámým publikem, rozumí sdělením různého typu v různých komunikačních situacích, správně interpretuje přijímaná sdělení a věcně argumentuje; v nejasných nebo sporných komunikačních situacích pomáhá dosáhnout porozumění)
- **kompetence sociální a personální** (žák posuzuje reálně své fyzické a duševní možnosti, je schopen sebereflexe, odhaluje důsledky vlastního jednání a chování v nejrůznějších situacích, své jednání a chování podle toho koriguje, aktivně spolupracuje při stanovování a dosahování společných cílů, přispívá k vytváření a udržování hodnotných mezilidských vztahů založených na vzájemné úctě, toleranci a empatii)
- **kompetence občanské** (žák respektuje různorodost hodnot, názorů, postojů a schopností ostatních lidí, promýšlí souvislosti mezi svými právy, povinnostmi a zodpovědností; k plnění svých povinností přistupuje zodpovědně a tvořivě, hájí svá práva i práva jiných, vystupuje proti jejich potlačování a spoluvytváří podmínky pro jejich naplňování)
- **kompetence k podnikavosti** (žák uplatňuje proaktivní přístup, vlastní iniciativu a tvořivost, vítá a podporuje inovace, rozvíjí svůj osobní i odborný potenciál, rozpoznává a využívá příležitosti pro svůj rozvoj v osobním a profesním životě, usiluje o dosažení stanovených cílů, průběžně reviduje a kriticky hodnotí dosažené výsledky, koriguje další činnost s ohledem na stanovený cíl; dokončuje zahájené aktivity, motivuje se k dosahování úspěchu)

Organizační formy:

- hromadná
- skupinová
- individualizovaná

Pomůcky:

- tabule, křída, lepíky na jména, psací potřebným kancelářské papíry, fixy, nůžky, lepicí páska, lepidla v tubě, čtvrtky, připravené ústřižky, testy programování mozku, sonda
- fólie – Existují rozdíly?, Otázky hodiny, Brainstorming, Mozek - náčrt

PŘÍPRAVA NA VYUČOVACÍ JEDNOTKU PSYCHOLOGIE S VYUŽITÍM METOD OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍHO ROZVOJE

1. Představení, seznámení s tématem, struktura, pravidla (2,5 min)

- usazení studentů v učebně
- přivítání, představení se
- rozdání lepíků – jména účastníků
- seznámení s kurzem, účelem, strukturou,
- připomenutí pravidel

2. Zcitlivění na cíl: „Existují objektivní rozdíly mezi stavbou a fungováním mužského a ženského mozku?“ (10 min)

Cíl:

- Žák aktivizuje své doposud nabyté vědomosti o mozku s důrazem zejména na stavbu koncového mozku.
- Žák vyjadřuje svůj postoj k tomu, jestli existují objektivní rozdíly mezi stavbou a fungováním mužského a ženského mozku.

Motivace:

- V rámci dnešní vyučovací hodiny se budeme zabývat tématem, které se standardně na školách nevyučuje, ale myslím si, že by vás toto téma mohlo zaujmout. Snad se mi to podaří. Tak se tedy pusťme do práce. Jak se říká, není důležité, co má člověk na hlavě, respektive jak vypadá, ale co má v hlavě. Dneska toto úsloví vezmeme jaksi doslova. Podíváme se na mozek z pohledu psychologie poněkud jinak. Víte, že hmotnost mozku při narození je 400g? Že se člověk narodí zhruba se 100 miliardami neuronů a toto číslo už se dále s věkem nezvyšuje, naopak klesá? Víte, že hodně záleželo na vašich předcích (na dědičnosti), kolik neuronů jste „obdrželi“ při narození vy? Víte, že hmotnost mozku dospělého člověka tvoří asi 2% z jeho celkové hmotnosti? A že mozková kůra, o níž se dnes budeme bavit mimo jiné o něco podrobněji má u dospělého člověka hmotnost asi 600g, její vrásčitý povrch má rozměr asi 0,2 km čtverečního, že má tloušťku 2-5 mm, tvoří ji 6 vrstev a obsahuje asi 15 miliard neuronů? Nevíte? Já jsem těmito údaji byla také velice překvapena. Dneska se ale o mozku dovíme mnohem více. Tedy zejména o koncovém mozku.

Instrukce:

- Než se však pusťme do práce, chtěla bych vám položit otázku. Myslíte si, že existují rozdíly mezi stavbou mužského a ženského mozku? Proč si myslíte, že ano, proč si myslíte, že ne? Vaše podněty v kostce zaznamenám na naši přílnavou fólii

Akce:

- Studenti formulují svůj názor na položenou otázku.
- Jejich nápady zaznamenávám v bodech na přílnavou fólii.
- V závěru toho zcitlivění provedeme reflexi získaných poznatků, na základě této reflexe vyvodíme otázky, na které budeme hledat v rámci vyučování odpovědi.

Reflexe:

- Podívejme se nyní na naši přílnavou fólii. Souhlasíte s uvedenými argumenty – jak s těmi souhlasícími s tím, že existují rozdíly, tak i s těmi opačnými? Se kterým se ztotožňujete vy? Se kterým nesouhlasíte? Proč?
- Učiníme-li závěrečné shnutí, zjistíme, že skutečně si většina z vás myslí, že nějaké rozdíly by mezi mužským a ženským mozkem alespoň ve fungování existují. V rámci dnešní hodiny se pokusíme zjistit, kde je pravda.
- Dozvíte se tedy:
Jaká je stavba mozku a zejména koncového mozku - „Z čeho se skládá mozek?“
V čem se mužský a ženský mozek liší stavbou a jaký to má vliv na fungování mozku - „Jak se liší stavba a fungování mužského a ženského mozku?“
- Zároveň se pokusíme zjistit něco o sobě navzájem, pevně doufám, že na konci dnešního povídání budete zároveň vědět:
- Jak na základě genderových odlišností funguje můj mozek - „Jak funguje můj mozek?“
- Jak se lišíme ve fungování našeho mozku navzájem - „Jak se liší fungování mého mozku ve vztahu k ostatním?“
- Pusťme se tedy do práce.

Organizační forma:

- hromadná

3. Brainstorming – „Co už vím o mozku?“ (15 min)**Cíl:**

- Žák popíše stavbu koncového mozku (levá a pravá hemisféra, čelní, temenní, týlní a spánkový lalok).

Motivace:

- Asi si dovedeme všichni představit, že když nebudeme o mozku něco vědět hned v úvodu, nebudeme moci nás oříšek hodiny rozlousknout. Ale vzhledem k tomu, že už jste v rámci jiných předmětů nějakou informaci o mozku získali dříve, pokusíme se nejdříve sjednotit naše poznatky. Zkuste mi prosím odpovědět na otázku, jestli o mozku, respektive o jedné z jeho částí – o koncovém mozku - a jeho stavbě něco víte? Pokud ano, neváhejte a říkejte, zapíšu vaše nápady na fólii.

Instrukce:

- Na připravenou přílnavou fólii nadepíšu otázku: „Co už o mozku víme?“
- Zkuste zapátrat ve své paměti a vzpomeňte na co největší počet informací.
- Vaše postřehy budu zapisovat na přílnavou fólii.
- Na závěr této aktivity učiníme závěrečné shrnutí informací.

Akce:

- Studenti se rozpomínají na získané vědomosti o stavbě mozku
- Jejich nápady zapisují na přílnavou fólii, abychom při reflexi mohli provést závěrečnou sumarizaci poznatků

Reflexe:

- Podíváme-li se na fólii, vidíme zde několik postřehů? Jak jste se tyto poznatky dozvěděli? Pamatujete si je ještě ze základní školy? Stačí vám tyto poznatky k tomu, abyste si dokázali představit, jak mozek vypadá, z čeho se skládá a jak to všechno souvisí s jeho fungováním?
- Pokusme se z těchto informací vytvořit systém - Koncový mozek je největší ze všech částí mozku (ty ostatní – prodloužená mícha, mozeček, střední mozek, mezimozek a koncový mozek), je také vývojově nejmladší částí centrální nervové soustavy. Koncový mozek je tvořen dvěma polokoulemi (levá a pravá hemisféra) a dělí se na tři části, z nichž v popředí našeho zájmu je mozková kůra (skoropovrch koncového mozku). Mozková kůra se dále člení na 4 základní laloky – čelní, temenní, týlní a spánkový. Pokusme se nyní provést nákres na přílnavou fólii.
- Mozková kůra je pro nás velice zajímavá – většina volních pohybů má své sídlo zde, většina savců má v mozkové kůře lokalizována i centra smyslových orgánů, umožňuje vědomí a psychické jevy obecně. Mozková kůra je na elementární rovině tvořena šedou mozkovou hmotou (těla neuronů) a bílou (nervová vlákna starající se o přenos vzruchů)
- Ucelili jsme si základní informace, z nichž budeme dnes brát ponaučení

Organizační forma:

- hromadná

4. Vědecké týmy - „Jaké si myslím, že jsou rozdíly mezi stavbou a fungováním mužského a ženského mozku?“ (25 min)**Cíl:**

- Žák popíše odlišnosti ženského a mužského mozku a na základě tohoto popisu uvede, jaký vliv má odlišná stavba mozku na fungování psychických jevů.

Motivace:

- Dozvěděli jsme se potřebné informace o mozku, ale pořád nic nevíme, jestli existují rozdíly mezi mozkem mužů a žen... Nyní budeme mít prostor zjistit, co si o tomto myslíte vy? A pozor – čekají vás i chytáky. Semele se teď mezi vámi – jednotlivými studenty bitka?

Instrukce:

- Poprosím vás, abyste se nyní rozdělili do dvou vědeckých týmů.
- Každému z týmů dám nyní k dispozici obálku s nastříhanými tvrzeními týkajícími se buď přímo mozku a jeho zvláštností nebo jeho funkce a nějaké jeho zvláštnosti, zároveň vám dám lepidlo a po dvou čtvrtkách, na nichž vidíte předkresleného paňáka a paní paňákovou.
- Vaším úkolem bude rozhodnout, které z jednotlivých tvrzení patří k paňákovi, které k paní paňákové a pozor – která z tvrzení nejsou pravdivá.
- O tvrzeních zkuste diskutovat, věřím, že najdete patřičné argumenty a tvrzení správně zaškatulkujete.
- Na závěr se seznámíme s vašimi výsledky a shrneme základní informace.

Akce:

- Studenti jsou rozděleni do dvou pracovních skupin, každá ze skupin má k dispozici dvě čtvrtky s obrazem muže a ženy, lepidla a obálku s tvrzeními týkajícími se specifik stavby mužského a ženského mozku, popřípadě nepravdivými tvrzeními

- Úkolem studentů je na základě diskuse rozhodnout, které tvrzení patří přilepit na čtvrtku s označením muž a na čtvrtku s označením žena a která tvrzení jsou nesprávná a tudíž se nedají přiřadit k jednomu, či druhému pohlaví.
- Na závěr provedeme diskusi a zajímavosti týkající se jednotlivých tvrzení na útržcích

Reflexe:

- Jak se vám pracovalo v rámci vědeckých týmů? Dokázali jste najít společnou řeč? Byl pro vás problém útržky přiřadit? Byla pro vás naopak některá tvrzení při zařazování jednoduchá? Myslíte si, že se vám podařilo objevit všechny chytáky? Vznikl kvůli nějakému tvrzení konflikt? Ano? Proč? Jak jste ho vyřešili? O jaké argumenty jste se při zařazování tvrzení mohli opírat? Korespondují nějaká tvrzení přímo s vaší osobou nebo s osobou ve vašem okolí? Jaká tvrzení to byla?
- V rychlosti provedeme korekci vašich získaných poznatků. Teď, když víte, jak byla tvrzení rozškatalkovaná, se cítíte jak? Souhlasíte s uvedenými výsledky? Ano? Proč? Ne? Proč? Souhlasí výsledky s vaším životem a fungováním vaší osobnosti?

Organizační forma:

- skupinová výuka
- hromadná výuka

5. Praktická aktivita - „Test naprogramování mozku“ (15 min)

Cíl:

- Žák na základě prožité praktické aktivity získá povědomí o stavbě, fungování a odlišnostech svého mozku a vliv těchto odlišností na jednotlivé psychické jevy.
- Žák na základě prožité praktické aktivity získá povědomí o stavbě, fungování a odlišnostech svého mozku a vliv těchto odlišností na jednotlivé psychické jevy ve vztahu k jeho sociálnímu okolí.

Motivace:

- V předchozí aktivitě jsme došli k jistým závěrům týkajících se odlišné stavby, ale zejména fungování mužského a ženského mozku. Někteří z vás jsou však možná v rozpacích? Vždyť znáte „výjimky“, na které tato tvrzení neplatí a není jich málo. Znáte ženy – výborné matematicky a technickým nadáním a naopak výřečné muže s nadáním pro estetiku. Znáte muže, kteří mají vyšší citlivost a citovost a ženy, které jsou v této oblasti podobné spíše charakteristice mužů. Jak to tedy je? Má někdo nápad? Jak to je a hlavně jak to máte vy, se můžete dozvědět pomocí řady testů – ve vztahu k tomuto tématu se dle mého názoru asi nejlépe hodí test nesoucí název test naprogramování mozku. Zjednodušeně řečeno – každá osobnost v sobě nese principy fungování vlastní opačnému pohlaví. Tento test tedy hodnotí, do jaké míry v sobě máte jako žena zastoupen mužský princip a jako muž naopak ženský.

Instrukce:

- Nyní vám rozdám dotazníky.
- Vaším úkolem je u jednotlivých tvrzení zaškrtnout to, které vás nejlépe vystihuje.
- Až budete hotovi, provedeme vyhodnocení.
- POZOR – jinak provádí vyhodnocení muži, jinak ženy – tabulku, jak tento test vyhodnotit, nakreslím na tabuli

Akce:

- studenti vyhodnocují svůj výsledek z praktické aktivity – test naprogramování mozku
- poté spočítají své dosažené skóre

Reflexe:

- podívejme se společně na vaše dosažené výsledky. Kdo z mužů má dle tohoto testu skóre odpovídající tomu, že máte v sobě zastoupenou výrazně ženskou složku? Odpovězte ti, kdo chcete. Nemusíte. Odpovídá to ve vašem případě předchozím informacím o fungování mužského a ženského mozku? Otázka pro zbytek třídy – V čem mají tito muži výhody? Která z žen je naopak obdařena více složkou mužskou? Odpovídá to vašemu sebepozorování? Otázka pro ostatní – V čem spatřujete vy klady tohoto? K čemu vám tato informace může posloužit ve vašem současném i budoucím životě?

Organizační forma:

- individualizovaná
- hromadná

6. Závěrečná reflexe - „Jakou nejdůležitější informaci si dnes odnáším?“ (10 min)

Cíl:

- Žák zhodnotí proběhnuvší kurz a shrne základní pro osobnost konkrétního žáka důležitou informaci k tématu „rozdíly mezi stavbou a fungováním mužského a ženského mozku“.

Motivace:

- Blížíme se k závěru dnešní hodiny a je na čase provést kratičké ohlédnutí se za dnešním tematickým blokem týkající se oblasti paměť. Prožili jsme společně techniku, která s pamětí souvisí a pro jejíž zvládnutí je paměť zapotřebí. Společně jsme pátrali, jaké jsou rozdíly mezi stavbou a fungováním mužského a ženského mozku. Nyní tedy provedme kratičkou rekapitulaci.

Instrukce:

- sedíme opět v kruhu
- poprosím nyní každého z vás, aby se vyjádřil k dnešní hodině ve vztahu k tématu a ke stanoveným otázkám hodiny– co se vám líbilo, jestli jste se dozvěděli vše, co vás zajímalo, co byste se dozvěděli rádi dál
- zaměříme se na otázky, které jsme formulovali v úvodní části dnešní vyučovací hodiny – Dokážeme nyní na ně odpovědět? Dozvěděli jste se k tomu potřebné informace? Zkusme nyní v rychlosti a ve stručnosti odpovědět.

Akce:

- žáci v sedě reflektují proběhlou vyučovací jednotku, vyjadřují své postoje k hodině, formulují klíčové informace, které se v této hodině dozvěděli, vyjadřují své pocity ohledně proběhlé vyučovací jednotky
- žáci hledají odpovědi na otázky, které jsme společně formulovali v úvodu dnešní hodiny – během zcitlivění na cíl

Reflexe:

- zde prostor pro další vyjádření pocitů účastníků

Organizační forma:

- hromadná

7. Výzkumná sonda (10 min)

8. Rozloučení se studenty (2,5 min)

Má větší mozek.	Má menší mozek.
Má těžší mozek.	Má lehčí mozek.
Má více šedé mozkové hmoty.	Má méně šedé mozkové hmoty.
Má více bílé mozkové hmoty.	Má méně bílé mozkové hmoty
Šedou a bílou hmotu aktivizovanou při procesu myšlení má rovnoměrně rozprostřeno po povrchu mozku.	Většinu šedé a bílé mozkové hmoty aktivizovaní při procesu myšlení má shromážděnu v čelním laloku.
Má vyšší inteligenci.	Má nižší inteligenci.
Líp se učí mluvit – jako dítě.	Hůř se učí mluvit – jako dítě.
Lepší zapojování a propojování levé a pravé hemisféry.	Využívá spíš pouze levou hemisféru.
Orientuje se na lidi a vztahy.	Orientuje se na věci.
Horší orientace v prostoru.	Lepší orientace v prostoru.
Lepší chápání a vyjadřování emocí.	Horší chápání a vyjadřování emocí.
Umí řešit více věcí naráz.	Řeší v jednom okamžiku pouze jedinou věc.
Má nadání pro přírodní vědy a matematiku.	Má menší nadání pro matematiku a přírodní vědy.
Má nadání pro humanitní vědy.	Špatně zvládá humanitní vědy.
Když má starosti, světuje se.	Když má starosti, mlčí.
Nemá potíže s mluvenou komunikací.	Nerad(a) používá mluvenou komunikaci.
Ve stresu jde do boje nebo utíká.	Ve stresu hledá kontakty.
Činí více procent všech nákupních rozhodnutí ve všech sektorech.	Činí méně procent všech nákupních rozhodnutí ve všech sektorech.
Jsou lepšími vůdci.	Jsou horšími vůdci.
Mají lepší dispozice být ve vedoucím postavení.	Mají horší dispozice být ve vedoucím postavení.
Má lineární myšlení.	Má komplexní myšlení.
První jeho/její reakcí jsou pocity.	První jeho/její reakcí je akce.
Je hlavou rodiny.	Není hlavou rodiny.
Má lepší vkus.	Má horší vkus.
Je dominantní.	Není dominantní.
Má dispozice být lepším učitelem.	Má dispozice být horším učitelem.
Umí logicky myslet.	Neumí logicky myslet.
Mají větší nadání pro umění.	Mají menší nadání pro umění.
Namá dispozice proto být dobrým podnikatelem.	Má dispozice proto být dobrým podnikatelem.
Má lepší zrakové vnímání.	Zrakové vnímání má horší než....
Orientuje se spíš na hluboké zvuky.	Orientuje se spíš na vysoké zvuky.

Velikost mozku

- muž má mozek větší
- i když při úplném přepočtu parametrů mužského a ženského těla je mozek ženy ve srovnání s mužským větší proporcionálně vůči tělu

Hmotnost mozku

- muž má mozek těžší - 1450g
- ženin váží asi 1350g

Bílá a šedá kůra

- muž má asi 6.5 krát více šedé, žena 10 krát více bílé
- šedá umožňuje zpracování informace, bílá propojení jednotlivých mozkových center

Rozložení bílé a šedé hmoty aktivizované při přemýšlení

- muž více rozprostřeno
- žena – 84% šedé a 86% bílé hmoty ve frontálním laloku – pozor na úrazy hlavy

Inteligence

- chyták
- bylo dokázáno, že inteligence mužů a žen je v porovnání stejná
- i když – jedna zajímavost tu je: muži oproti ženám více zastupují na Gaussově křivce oba extrémy

Řeč, mluvená komunikace

- souvisí s celkově vyšší aktivizací frontálního laloku u žen – zde centrum řeči

Propojení obou hemisfér

- ženy lepší – souvisí s množstvím bílé hmoty
- umožňuje komplexní uchopení reality, lepší aktivizaci center – mnohem více úhlů pohledu na jednu věc, muži – spíše úhel vycházející pouze z hlediska racionálního uvažování

Orientace na lidi/věci, orientace v prostoru, emoce, víc věcí naráz

- souvisí jak s mozkovými centry, tak také s původní úlohou člověka kdysi, i s převládající hemisférou

Matematika x humanitní vědy

- souvisí s hemisférami, čelním lalokem, aktivizací mozkových center, podílem bílé a šedé mozkové hmoty

Má starosti, svěřuje se

- souvisí s orientací muže na věc a soustředění se na jednu věc a její řešení
- žena – orientace na lidi a sdílení emocí, žena nehledá radu

Stres, první reakce pocity / akce

- souvisí s vylučováním oxytocinu a testosteronu, prapůvodní rolí muže a ženy atd.

Nákupní rozhodnutí

- 80% ženy

Vedoucí postavení, hlava rodiny, dominance, učitel, podnikatel, dominance

- chyták, každé pohlaví má něco do sebe
- ale patrně jsou odlišnosti vycházející ze struktury mozku, dědičné role atd.

Myšlení

- muž – lineární – jeden problém
- žena – komplexní – víc věcí naráz

Umění, estetika, zrakové vnímání

- ženy lepší – více než muži zapojují pravou hemisféru

Logické myšlení

- chyták
- ženy také logicky myslí, jejich logika je ovlivněna komplexností myšlení emocemi atd.

Orientace na zvuky

- souvisí s rolí

23.	Při nakupování spíše:	Postupujete impulzivně, zejména pokud jde o mimořádné nákupy.	Máte všeobecný plán, ale nedržíte se ho zcela striktně.	Čtete popisy zboží a porovnáváte ceny
24.	Uleháte, vstáváte a jíte raději:	Kdykoli se vám chce.	Přibližně každý den ve stejnou dobu, ale jste přizpůsobiví.	Každý den ve stejnou dobu.
25.	Nastoupili jste do nového zaměstnání a setkali jste se se spoustou nových spolupracovníků. Jeden z nich vám zatelefonuje domů. Poznáte ho podle hlasu?	Snadno.	Poznáte ho asi v polovině hovoru.	Máte potíže, nemůžete ho poznat.
26.	Co vás rozčiluje nejvíce, když se s někým přete?	Jeho, nebo její mlčení a nedostatečná odezva.	To, že neuzná vaše stanovisko.	Jeho nebo její zkoumavé či provokativní otázky a poznámky.
27.	Jaký jste měli v době své školní docházky názor na testy pravopisu či psaní slohových úkolů?	Obojí pro vás bylo snadné.	Jedno vám šlo, ale druhé nikoli.	Nešlo vám ani jedno, ani druhé.
28.	Když dojde na tanec či cvičení:	Jakmile se naučíte kroky, „cítíte“ hudbu.	Na některé tance či cvičení jste šikovní, na některé ne.	Máte potíže s tempem či rytmem.
29.	Jste schopni určovat a napodobovat zvuky zvířat?	Ne moc dobře.	Trochu.	Velmi dobře.
30.	Po dlouhém dni si raději	Vyprávíte s rodinou či přáteli o tom, co jste prožili.	Nasloucháte ostatním, kteří hovoří o tom, co prožili.	Čtete noviny či knihu, díváte se na televizi a jste potichu.

				slova.
12.	Průběh nějaké situace předvídáte pomocí:	Intuice.	Dostupných informací i intuice.	Faktů, statistiky a přesných údajů.
13.	Někam jste založili klíče. Co uděláte?	Budete se zabývat něčím jiným, dokud vás nenapadne, kde jste je nechali.	Budete se zabývat něčím jiným, ale stále se budete snažit vzpomenout si, kde jste je nechali.	V duchu znovu projdete místa, kudy jste chodili, až si vzpomenete, kde jste je nechali.
14.	Jste v hotelovém pokoji a uslyšíte zvuk sirén:	Dokážete přesně určit, odkud zvuk přichází.	Soustředíte-li se, dokážete určit, odkud přibližně zvuk přichází.	Nedokážete stanovit odkud zvuk přichází.
15.	Na večírku jste se seznámili se sedmi dosud neznámými lidmi. Druhý den:	Snadno si vybavíte jejich podobu.	Vybavíte si některé tváře.	Spíše se zapamatujete jejich jména.
16.	Chcete strávit dovolenou na venkově, ale váš partner chce jet raději k moři. Chcete-li ho přesvědčit, že váš plán je lepší:	Vlídně a mile mu/jí povíte o svých pocitech: o tom, že milujete venkov a že si tam děti a rodina vždycky užijí spoustu legrace.	Řeknete, že pojedete-li na venkov, budete ochotni jet příště k moři.	Necháte mluvit fakta: venkov je blíž, je to levnější, dá se tam výborně sportovat a trávit volný čas.
17.	Plánujete si program dne, většinou:	Napišete si seznam, abyste věděli, co je třeba udělat.	Myslíte na věci, které musíte udělat.	Představujete si lidi, se kterými se setkáte, místa, na kterých se budete pohybovat a věci, kterými se budete zabývat.
18.	Váš přítel má osobní problém a přišel ho s vámi prodiskutovat:	Jste soucitní a chápaní.	Řeknete, že problémy nejsou nikdy tak zlé, jak vypadají a vysvětlíte proč.	Navrhnete řešení anebo poskytnete racionální rady týkající se řešení problému.
19.	Dva vaši známí z různých partnerství spolu mají utajovaný poměr. Je pravděpodobné, že na to přijdete?	Přijdete na to velmi brzy.	Časem na to přijdete.	Pravděpodobně na to nepřijdete.
20.	Na čem podle vašeho názoru v životě záleží:	Na přátelských vztazích a harmonii s blízkými lidmi.	Na přátelském chování k ostatním a osobní nezávislosti.	Na cestě k hodnotným cílům, na získávání respektu ostatních, na prestiži a úspěchu.
21.	Pokud by jste si mohli vybrat, raději by jste pracovali:	V týmu doplňujících se lidí.	Mezi lidmi, ale dělali byste si svou vlastní práci.	Sami.
22.	Co nejraději čtete?	Romány a povídky.	Časopisy a noviny.	Autobiografie a literaturu faktu.

23.	Při nakupování spíše:	Postupujete impulzivně, zejména pokud jde o mimořádné nákupy.	Máte všeobecný plán, ale nedržíte se ho zcela striktně.	Čtete popisy zboží a porovnáváte ceny
24.	Uleháte, vstáváte a jíte raději:	Kdykoli se vám chce.	Přibližně každý den ve stejnou dobu, ale jste přizpůsobiví.	Každý den ve stejnou dobu.
25.	Nastoupili jste do nového zaměstnání a setkali jste se se spoustou nových spolupracovníků. Jeden z nich vám zatelefonoval domů. Poznáte ho podle hlasu?	Snadno.	Poznáte ho asi v polovině hovoru.	Máte potíže, nemůžete ho poznat.
26.	Co vás rozčiluje nejvíce, když se s někým přete?	Jeho, nebo její mlčení a nedostatečná odezva.	To, že neuzná vaše stanovisko.	Jeho nebo její zkoumavé či provokativní otázky a poznámky.
27.	Jaký jste měli v době své školní docházky názor na testy pravopisu či psaní slohových úkolů?	Obojí pro vás bylo snadné.	Jedno vám šlo, ale druhé nikoli.	Nešlo vám ani jedno, ani druhé.
28.	Když dojde na tanec či cvičení:	Jakmile se naučíte kroky, „cítíte“ hudbu.	Na některé tance či cvičení jste šikovní, na některé ne.	Máte potíže s tempem či rytmem.
29.	Jste schopni určovat a napodobovat zvuky zvířat?	Ne moc dobře.	Trochu.	Velmi dobře.
30.	Po dlouhém dni si raději	Vyprávíte s rodinou či přáteli o tom, co jste prožili.	Nasloucháte ostatním, kteří hovoří o tom, co prožili.	Čtete noviny či knihu, díváte se na televizi a jste potichu.

VYHODNOCENÍ TESTU – NAPROGRAMOVÁNÍ MOZKU:

Muži:

Počet odpovědí	A	x	15 bodů
Počet odpovědí	B	x	5 bodu
Počet odpovědí	C	x	(-5) bodů

Ženy:

Počet odpovědí	A	x	10bodů
Počet odpovědí	B	x	5 bodů
Počet odpovědí	C	x	(-5) bodů

Feminita: 150 – 300 bodů

Maskulinita: 0 – 180 bodů

Příloha č. 7: Příprava na vyučovací jednotku psychologie s využitím metod osobnostně sociálního rozvoje – Úvod do kreativity – 45 min¹¹⁹

119 Prunner, P., Miřhová, J., Holeček, V.: Psychologie pro právníky, str. 64-68

PŘÍPRAVA NA VYUČOVACÍ JEDNOTKU HODINY PSYCHOLOGIE S VYUŽITÍM TECHNIK OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍHO ROZVOJE

Věková skupina: 2. ročník (16 – 17 let)

Počet účastníků: cca 12 žáků

Prostředí: interiér – školní třída

Časová dotace: 45 min (40 min vyučovací jednotka + 5 min výzkumná sonda)

Téma: Psychické procesy – Úvod do kreativity

Obsah – struktura vyučovací jednotky:

1. Představení, seznámení s tématem, struktura, pravidla (2,5 min)
2. Zcitlivění na cíl (5 min)
3. Brainstorming - kreativita (15 min)
4. „K čemu všemu se dá použít...“ (10 min)
5. Závěrečné shrnutí – „Co jsme se dnes dozvěděli“ (5 min)
6. Výzkumná sonda – test (5 min)
7. Rozloučení se studenty, poděkování (2,5 min)

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

- Žák definuje pojem kreativita, je schopen jej vysvětlit vlastními slovy.
- Žák rozliší subjektivní a objektivní kreativitu, pochopení doloží na základě příkladu z praktického života.

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

- Žák si uvědomí, do jaké míry má předpoklady pro tvořivost.
- Žák si uvědomí svůj potenciál při řešení praktického úkolu vyžadujícího kreativitu.

Naplnění klíčových kompetencí:

- **kompetence k učení** (*žák své učení a pracovní činnost si sám plánuje a organizuje, využívá je jako prostředku pro seberealizaci a osobní rozvoj, efektivně využívá různé strategie učení k získávání a zpracování poznatků a informací, hledá a rozvíjí účinné postupy ve svém učení, reflektuje proces vlastního učení a myšlení, kriticky přistupuje ke zdrojům informací, informace tvořivě zpracovává a využívá při svém studiu a praxi*)
- **kompetence k řešení problémů** (*žák rozpozná problém, objasní jeho podstatu, rozčlení ho na části, vytváří hypotézy, navrhuje postupné kroky, zvažuje využití různých postupů při řešení problému nebo ověřování hypotézy, uplatňuje při řešení problému vhodné metody a dříve získané vědomosti a dovednosti, kromě analytického a kritického myšlení využívá i myšlení tvořivé s použitím představivosti a intuice, je otevřený k využití různých postupů při řešení problémů, nahlíží problém z různých stran*)
- **kompetence komunikativní** (*žák s ohledem na situaci a účastníky komunikace efektivně využívá dostupné prostředky komunikace, verbální i neverbální, včetně symbolických a grafických vyjádření informací různého typu, vyjadřuje se v mluvených i psaných projevech jasně, srozumitelně a přiměřeně tomu, komu, co a jak chce sdělit, s jakým záměrem a v jaké situaci komunikuje; je citlivý k míře zkušeností a znalostí a k možným pocitům partnerů v komunikaci, prezentuje vhodným způsobem svou práci i sám sebe před známým i neznámým publikem, rozumí sdělením různého typu v různých komunikačních situacích, správně interpretuje přijímaná sdělení a věcně argumentuje; v nejasných nebo sporných*)

komunikačních situacích pomáhá dosáhnout porozumění)

- **kompetence sociální a personální** (*žák posuzuje reálně své fyzické a duševní možnosti, je schopen sebereflexe, odhaluje důsledky vlastního jednání a chování v nejrůznějších situacích, své jednání a chování podle toho koriguje, aktivně spolupracuje při stanovování a dosahování společných cílů, přispívá k vytváření a udržování hodnotných mezilidských vztahů založených na vzájemné úctě, toleranci a empatii*)
- **kompetence občanské** (*žák respektuje různorodost hodnot, názorů, postojů a schopností ostatních lidí, promýšlí souvislosti mezi svými právy, povinnostmi a zodpovědností; k plnění svých povinností přistupuje zodpovědně a tvořivě, hájí svá práva i práva jiných, vystupuje proti jejich potlačování a spoluvytváří podmínky pro jejich naplňování*)
- **kompetence k podnikavosti** (*žák uplatňuje proaktivní přístup, vlastní iniciativu a tvořivost, vítá a podporuje inovace, rozvíjí svůj osobní i odborný potenciál, rozpoznává a využívá příležitosti pro svůj rozvoj v osobním a profesním životě, usiluje o dosažení stanovených cílů, průběžně reviduje a kriticky hodnotí dosažené výsledky, koriguje další činnost s ohledem na stanovený cíl; dokončuje zahájené aktivity, motivuje se k dosahování úspěchu*)

Organizační formy:

- hromadná
- individualizovaná

Pomůcky:

- Lepíky, tabule, křída, psací potřeby, kancelářské papíry, nůžky, lepicí páska, sonda
- HODINKY, STOPKY
- papír:
 - pravidla
 - struktura hodiny
 - úkoly pro dnešní hodinu
 - shmutí kreativity

PŘÍPRAVA NA VYUČOVACÍ JEDNOTKU PSYCHOLOGIE S VYUŽITÍM METOD OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍHO ROZVOJE

1. Představení, seznámení s tématem, struktura, pravidla (2,5 min)

- usazení studentů v učebně
- přivítání, představení se
- rozdání lepíků – jména účastníků
- seznámení s kurzem, účelem, strukturou,
- připomenutí pravidel

2. Zcitlivění na cíl (5 min)

Cíl:

- Žák aktivizuje své doposud nabyté vědomosti k tématu kreativita.
- Žák vyjádří své dosavadní osobní zkušenosti s pojmem kreativita.

Motivace:

- Vítám vás na dnešní vyučovací hodině věnované tématu kreativita. V dnešní době jste se s tímto pojmem jistě již setkali – v poslední době je slovo kreativita jmenováno mezi požadavky na uchazeče o zaměstnání, jiní dokonce podotýkají, že bez kreativity se nemůže obejít žádný profesně i osobně úspěšný člověk. Je však kreativita skutečně tak důležitá? Může nám být k něčemu prospěšná? Zkusíme nejen na tyto otázky nalézt odpověď.

Instrukce:

- nejprve si zkusíme říci, co všechno už o kreativitě víme
- pomoci odpovědět nám může zamyšlení se nad těmito otázkami:

Měli jste někdy pocit, že jste opravdu kreativně něco vyřešili? Co to bylo a v čem vidíte „kreativitu“ tohoto řešení.

Znáte ve svém okolí někoho, o kom byste řekli, že je kreativní? Proč?

Akce:

- studenti odpovídají na otázky v počátečním zcitlivění na téma kreativita
- cílem tohoto zamyšlení je zaměřit se na osobní život žáků a jejich unikátní zkušenosti s kreativitou a jejich projevy v jejich osobním životě

Reflexe:

- Vidíme, že se s kreativitou setkáváme často. Jaké jsou společné znaky toho, co jste jmenovali? Že kreativní řešení je něčím nové, že je neobvyklé, že kreativní člověk si umí poradit v jakékoli situaci, kreativní člověk dokáže vymyslet řešení, na které ostatní nepřicházejí atd.
- Kreativita obsahuje hodně součástí, z nichž se skládá, a souvisí se spoustou věcí, které jsou součástí naší osobnosti.
- Abychom si ohledně kreativity udělali jasno, podíváme se na ni během dnešní hodiny podrobněji. Odpovíme si zejména na tyto otázky:

Zjistíme, jak definuje pojem kreativita psychologie - „Co to je kreativita?“

Dozvíme se, že i kreativita má své druhy - „Jaké jsou druhy kreativity?“

- Na základě dnešní hodiny rovněž zjistíte, zda-li máte předpoklady pro to být tvořivý - „Do jaké míry mám předpoklady být tvořivý?“
- A v neposlední řadě, zda-li dokážete být tvořiví při řešení praktické situace - „Umím být kreativní?“

Formy:

- hromadná

3. Brainstorming – „Co je to kreativita?“ (15 min)

Cíl:

- Žák definuje pojem kreativita, je schopen jej vysvětlit vlastními slovy.
- Žák rozliší subjektivní a objektivní kreativitu, pochopení doloží na základě příkladu z praktického života.

Motivace:

- Jak jsme zjistili, s pojmem kreativita se setkáváme velice často. Pokusili byste se zapátrat někde hluboce ve své paměti a zkusili byste na základě toho, co už víte, „dát dohromady“ co nejvíce informací o kreativitě?

Instrukce:

- Na zeď jsem vylepila přílnavou fólii, napíší na ni otázku: „Co už víme o kreativitě?“
- poprosím vás, abyste na základě toho, co už víte z jiných předmětů, nebo co jste se kupříkladu dozvěděli i mimo školní prostředí, či co vymyslíte sami, zkusili formulovat vaše názory, které vás napadnou, když se vyřkne tato otázka
- vaše nápady zaznamenám na tuto fólii
- na závěr provedeme stručné shrnutí a v bodech zaznamenáme na novou přílnavou fólii

Akce:

- Studenti se rozpomínají na informace, které již o kreativitě vědí, nebo se domnívají, že k tématu kreativita patří
- úkolem tohoto cvičení je zjistit, jaké znalosti již studenti o tématu mají, abychom v další vyučovací hodině mohli na tyto znalosti navázat klasickou expozicí nového učiva
- na závěr probíhá krátké shrnutí a v bodech je vytvořen záznam na přílnavou fólii

Reflexe:

- studentům pokládám otázky – Jak se vám během této aktivity dařilo? Jste spokojeni s tím, kolik informací už o kreativitě víte? Objevili jste nějakou informaci, které jste nerozuměli? Našli jste nějakou informaci, která vás něčím zaujala? Čím vás zaujala?
- Co důležitého si z toho, co jste se o kreativitě dozvěděli, si můžete odnést do svého života? Co z toho, co jste se dozvěděli, se vašeho života týká? Co si můžete z těchto informací odnést pro váš praktický život? Zajímá vás ještě něco k tématu kreativita, na co jste během poslechu nenašli odpověď?

Formy:

- hromadná

4. „K čemu všemu se dá použít...“ (10 min)

Cíl:

- Žák si uvědomí, pochopí význam kreativity pro život jedince ve společnosti.
- Žák si uvědomí svůj potenciál při řešení praktického úkolu vyžadujícího kreativitu.

Motivace:

- Abychom se o kreativě ne bavili jen teoreticky, vyzkoušíme si teď další aktivitu, která je na kreativitu zaměřena a která patří také k technikám, které kreativitu pomáhají rozvíjet. Ano – i kreativita se dá rozvíjet a zábavnou formou.
- Když se rozhlédnete kolem sebe, najdete obrovské množství předmětů, z nichž některé se dají použít na více věcí a hlavně na jinou věc, než na kterou jsou určeny. Můžete je použít nově, originálně a přitom to bude fungovat. Třeba květináč se rázem může proměnit ve stojánek na tužky apod. V rámci této další aktivity vyzkoušíme, kolik byste takových originálních způsobů použití věcí známých našli vy.

Instrukce:

- rozdám vám nyní kancelářské papíry, připravte si prosím propisku nebo cokoli s čím se vám nejlépe píše
- za moment vám sdělím název nějakého předmětu
- vaším úkolem bude během časového limitu – 1 min – napsat co nejvíce možností, jak by tento konkrétní předmět šel použít jiným způsobem – jakýmkoli funkčním způsobem – viz květináč jako kalíšek na tužky, těžítka na papíry, noha u postele atd.
- nebojte se překročit rámec standardního použití
- po časovém limitu přestaňte psát a spočítejte počet způsobů, kolik jste vymysleli
- poté vás po jednom poprosím, abyste předměty jmenovali a společně zhodnotíme, jestli se jedná nejen o nový pohled, ale zároveň i funkční – dvě základní hlediska
- uznané nápady zapíší na připravený papír
- Můžeme se pustit do úkolu?

Akce:

- studenti na připravený arch papíru během časového limitu (1min) vymýšlejí co největší množství použití stanoveného předmětu (PONOŽKA)
- po odeznění časového limitu studenti pokládají psací potřeby a spočítají počet nalezených způsobů využití
- následně probíhá diskuse, jestli se jedná skutečně nejen o nový způsob použití předmětu, ale rovněž, jestli toto nové použití splňuje i funkční požadavek (hypoteticky)
- tato nová a funkční využití ponožky zapisují na tabuli, společně s výsledky jednotlivých žáků
- na závěr probíhá reflexe

Reflexe:

- žákům na závěr této aktivity pokládám otázky – Jak se vám aktivita líbila? Dařilo se vám? Proč? Nedařilo se vám? Proč? Co pro vás bylo jednoduché? Co naopak obtížné? „Stíhali jste zapisovat“ nápady, které se vám vynořovaly v hlavě? Měli jste potíže najít jiné použití? Podívejte se na své výsledné skóre. Byli jste úspěšní? Proč myslíte, že tomu tak bylo? Byli jste neúspěšní? Co myslíte, že to způsobilo?
- Podívejme se na tuto aktivitu z pohledu kreativity. Můžete říci, že souvisela s kreativitou? Proč? Jednalo se o subjektivní nebo objektivní kreativitu? Možná obojí? Proč?
- Co tato aktivita může ukázat vám osobně? Vidíte nějakou souvislost mezi vaším výsledkem v tomto úkolu a vaším skóre v úvodním dotazníku o úrovni vašich kreativních předpokladů?

Formy:

- individualizovaná
- hromadná

5. Závěrečné shrnutí – „Co jsme se dnes dozvěděli“ (5 min)**Cíl:**

- Žák zhodnotí proběhnuvší kurz a shrne nejdůležitější informace, které si z kurzu věnovanému kreativitě odnáší.
- Žák zhodnotí proběhnuvší kurz ve vztahu k úkolům stanoveným na začátku vyučovací hodiny.

Motivace:

- Blížíme se nyní pomalu k závěru dnešní hodiny. Máme za sebou pořádný kus práce. Dozvěděli jsme se spoustu nového o kreativitě, poznali jsme, že umíme být kreativní, ale že zároveň být kreativní je alespoň dle mého názoru hodně náročné a vyčerpávající. Než za dnešním dnem uděláme definitivní tečku, poprosila bych vás nyní o krátkou rekapitulaci.

Instrukce:

- Podívejme se společně na otázky, které jsme si společně formulovali na začátku dnešní hodiny. Dokážeme na ně najít odpověď?
- Poprosím vás nyní, abyste si každý vybral jednu z otázek a formuloval vlastními slovy odpověď na ni a navíc ještě připojil krátké ohlédnutí za dnešní hodinu – co vás zaujalo, co vás bavilo, popř. nezaujalo, nebavilo? Jestli máte k dnešnímu tématu ještě nějaké dotazy?
- Ráda bych připomněla, že dnes jsme téma kreativity z časových důvodů jaksí „nakousli“, o kreativitě se dá mluvit hodiny a hodiny a já pevně věřím, že se svým vyučujícím v tomto tématu budete nadále pokračovat.

Akce:

- žáci v kruhu reflektují proběhlou výuku kreativity
- žáci odpovídají na dvě otázky – první se týká toho, co bylo stanoveno na začátku hodiny (konkrétní žák na jednu z otázek formuluje odpověď vlastními slovy), druhá evaluuje
- proběhnuvší výuku – co se žákovi líbilo / nelíbilo, co žáky zaujalo, jaké pocity si odnáší atd.

Reflexe:

- eventuálně dávám na tomto místě prostor pro další spontánní vyjádření pocitů, myšlenek, názorů žáků

Formy:

- hromadná

6. Výzkumná sonda – test (5 min)**7. Rozloučení se studenty, poděkování (2,5 min)**

Příloha č. 8: Příprava na vyučovací jednotku psychologie s využitím metod osobnostně sociálního rozvoje – Úvod do paměti – 45 min¹²⁰

120 Prunner, P., Miňhová, J., Holeček, V.: Psychologie pro právníky, str. 86-92

PŘÍPRAVA NA VYUČOVACÍ JEDNOTKU PSYCHOLOGIE S VYUŽITÍM METOD OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍHO ROZVOJE

Věková skupina: 1. ročník (15 – 16 let)

Počet účastníků: cca 12 žáků

Prostředí: interiér – školní třída

Časová dotace: 45 min (40 min vyučovací jednotka + 5 min výzkumná sonda)

Téma: Psychické procesy – Úvod do paměti

Obsah – struktura vyučovací jednotky:

1. Představení, seznámení s tématem, struktura, pravidla (2.5 min)
2. Motivační aktivita – Učení se deseti slovům (8 min)
3. Zcitlivění na cíl: „Co by se stalo, kdybychom neměli paměť?“ (4 min)
4. Opakování učiva – brainstorming „Co už víme o paměti“ (10 min)
5. Návrat k učení se 10 slovům (10 min)
6. Závěrečná reflexe (4 min)
7. Výzkumná sonda (5 min)
8. Rozloučení se studenty (1.5 min)

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

- Žák definuje pojem paměť, je schopen jej vysvětlit vlastními slovy.
- Žák rozliší druhy paměti, pochopí doloží na základě příkladu z praktického života.

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

- Žák na základě prožité praktické aktivity získá povědomí o vlastnostech svých paměťových schopností.
- Žák na základě prožité praktické aktivity získá povědomí o úrovni svých paměťových schopností ve vztahu k jeho sociálnímu okolí.

Naplnění klíčových kompetencí:

- **kompetence k učení** (žák své učení a pracovní činnost si sám plánuje a organizuje, využívá je jako prostředku pro seberealizaci a osobní rozvoj, efektivně využívá různé strategie učení k získávání a zpracování poznatků a informací, hledá a rozvíjí účinné postupy ve svém učení, reflektuje proces vlastního učení a myšlení, kriticky přistupuje ke zdrojům informací, informace tvořivě zpracovává a využívá při svém studiu a praxi)
- **kompetence k řešení problémů** (žák rozpozná problém, objasní jeho podstatu, rozčlení ho na části, vytváří hypotézy, navrhuje postupné kroky, zvažuje využití různých postupů při řešení problému nebo ověřování hypotézy, uplatňuje při řešení problému vhodné metody a dříve získané vědomosti a dovednosti, kromě analytického a kritického myšlení využívá i myšlení tvořivé s použitím představivosti a intuice, je otevřený k využití různých postupů při řešení problémů, nahlíží problém z různých stran)
- **kompetence komunikativní** (žák s ohledem na situaci a účastníky komunikace efektivně využívá dostupné prostředky komunikace, verbální i neverbální, včetně symbolických a grafických vyjádření informací různého typu, vyjadřuje se v mluvených i psaných projevech jasně, srozumitelně a přiměřeně tomu, komu, co a jak chce sdělit, s jakým záměrem a v jaké situaci komunikuje; je citlivý k míře zkušeností a znalostí a k možným pocitům partnerů v

komunikaci, prezentuje vhodným způsobem svou práci i sám sebe před známým i neznámým publikem, rozumí sdělení různého typu v různých komunikačních situacích, správně interpretuje přijímaná sdělení a věcně argumentuje; v nejasných nebo sporných komunikačních situacích pomáhá dosáhnout porozumění)

- **kompetence sociální a personální** (žák posuzuje reálně své fyzické a duševní možnosti, je schopen sebereflexe, odhaluje důsledky vlastního jednání a chování v nejrůznějších situacích, své jednání a chování podle toho koriguje, aktivně spolupracuje při stanovování a dosahování společných cílů, přispívá k vytváření a udržování hodnotných mezilidských vztahů založených na vzájemné úctě, toleranci a empatii)
- **kompetence občanské** (žák respektuje různorodost hodnot, názorů, postojů a schopností ostatních lidí, promýšlí souvislosti mezi svými právy, povinnostmi a zodpovědností; k plnění svých povinností přistupuje zodpovědně a tvořivě, hájí svá práva i práva jiných, vystupuje proti jejich potlačování a spoluvytváří podmínky pro jejich naplňování)
- **kompetence k podnikavosti** (žák uplatňuje proaktivní přístup, vlastní iniciativu a tvořivost, vítá a podporuje inovace, rozvíjí svůj osobní i odborný potenciál, rozpoznává a využívá příležitosti pro svůj rozvoj v osobním a profesním životě, usiluje o dosažení stanovených cílů, průběžně reviduje a kriticky hodnotí dosažené výsledky, koriguje další činnost s ohledem na stanovený cíl; dokončuje zahájené aktivity, motivuje se k dosahování úspěchu)

Organizační formy:

- hromadná
- individualizovaná

Pomůcky:

- lepíky, fixy, kancelářské papíry, psací potřeby, nůžky, lepicí páska, HODINKY
- FÓLIE
 - docházka?
 - Úkoly
 - brainstorming
 - sluch vs zrak
 - tipy paměť
 - volný???

PŘÍPRAVA NA VYUČOVACÍ JEDNOTKU PSYCHOLOGIE S VYUŽITÍM METOD OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍHO ROZVOJE

1. Představení, seznámení s tématem, struktura, pravidla (2,5 min)

- usazení studentů v učebně DOCHÁZKA, VYLEPIT PAPÍR DOCH.
- přivítání, představení se VYLEPIT PAPÍR – ÚKOLY HODINY
- rozdání lepíků – jména účastníků PAPÍR - BRAINSTORMING
- seznámení s kurzem, účelem, strukturou, PAPÍR - PAMĚŤ
- připomenutí pravidel PAPÍR – VYHODNOCENÍ 10 SLOV

2. Úvodní aktivita – Učení se deseti slovům (8 min)

Cíl:

- Žák na základě prožité praktické aktivity získá povědomí o vlastnostech svých paměťových schopností.
- Žák na základě prožité praktické aktivity získá povědomí o úrovni svých paměťových schopností ve vztahu k jeho sociálnímu okolí.

Motivace:

- Jak jsem slibovala minulou hodinu, dneska se podíváme na paměť z trochu jiného pohledu – z pohledu praktického. Hned na úvod dnešního dne jsem si tedy pro vás připravila takový jednoduchý minitest, na němž si dneska ukážeme pár zajímavých věcí.

Instrukce:

- připravte si psací potřeby, rozdám vám nyní každému pět papírů
- poprosím vás, abyste si je očíslovali a seřadili od jedničky po pětku
- teď vám přečtu deset slov, pozorně je poslouchajte
- až přestanu číst, hned na papír číslo jedna napište tolik slov, kolik si jich zapamatujete
- slova můžete psát v jakémkoli pořadí
- až dopíšete, vložte papír se slovy na dno tohoto štůsku a nekoukejte na něj
- je vše jasné?
- Pozor, čtu..... PES, ŠKOLA, ŽÁROVKA, KLÍČ, HRNEČEK, RAKETA, KNIHA, STROM. KOSTKA, MLÉKO
- Nyní vám přečtu tatáž slova
- opět pozorně poslouchajte
- až přečtu poslední slovo, pokuste se o totéž
- takto se situace opakuje potřetí, počtvrté a popáté
- jakmile dopíšete poslední – pátý – papír, odložte všech pět na stranu lavice tak, abyste na ně nekoukali, později je budeme potřebovat

Akce:

- studenti zapisují na jednotlivé očíslované listy papíru slova, která si po přečtení učitelem zapamatovali
- situace se opakuje pětkrát

Reflexe

- studentům sdělím, že reflexe proběhne později společně s vyhodnocením

Organizační forma:

- individualizovaná

3. Zcitlivění na cíl: „Co by se stalo, kdybychom neměli paměť?“ (4 min)

Cíl:

- Žák aktivizuje své doposud nabyté vědomosti k tématu paměť.
- Žák vyjadřuje svůj postoj k tomu, jak důležitá je paměť pro život člověka.

Motivace:

- Se slovem paměť se člověk setká poměrně často. Paměť pomáhá pamatovat si. Mark Twain o paměti prohlásil toto: „**Jsme tím, co si pamatujeme. Bez paměti mizíme, přestáváme existovat, naše minulost je vymazána a přece věnujeme paměti jen málo pozornosti, kromě případů, kdy nás opustí. Děláme strašně málo k jejímu procvičení, živení, posilování a ochraně**“. V latinském přísloví zase stojí, že „**paměť je nejpotřebnějším statkem života**“. To jsou silná slova. Co myslíte vy? Je skutečně paměť tak opravdu hodně důležitá? Co by se asi stalo, kdybychom paměť neměli?

Instrukce:

- vylepila jsem na tuto stěnu veliký papír. Napíšeš nyní na něj následující slova: „Co by se stalo, kdybychom neměli paměť?“
- poprosím vás nyní, abychom společně zapřemýšleli, co by se asi opravdu stalo, kdybychom si nemohli pamatovat, kdybychom neměli paměť
- každý z vašich nápadů zapíše na tento arch papíru
- kdo z vás má nějaký nápad? Já si například myslím, že kdybychom neměla paměť, nepamatovala bych si adresu vaší školy a netrefila bych sem. Kdo má další nápad?

Akce:

- žáci přemýšlejí o významu paměti pro svůj vlastní život
- žáci diktují jednotlivé oblasti jejich každodenního života, v nichž paměť hraje důležitou roli
- tyto oblasti zaznamenávám pomocí fix na velký arch papíru
- na základě vlastních postřehů si žáci uvědomují, že paměť je v jejich životě nezbytně důležitá
- na závěr nápady shrneme v krátké reflexi

Reflexe:

- Na našem papíře máme mnoho postřehů. Můžeme tedy normálně žít v našem světě, aniž bychom paměť potřebovali? Moc dobře by to nešlo.
- Jak řekl Mark Twain, paměti věnujeme velmi málo pozornosti, my toto napravíme a po dnešním dni budete vědět o paměti následující:

Budete umět definovat paměť z odborného hlediska - „Co je to paměť?“

Dozvíte se, jaké rozlišujeme druhy paměti - „Jaké druhy paměti rozlišujeme?“

- ale dále se dozvíte ještě něco o vás, o vaší paměti:

Jak vaše paměť obstojí v na paměť zaměřeném úkolu - „Jaká je moje paměť?“
Jak obstojí vaše paměť ve vztahu k ostatním - „Čím se moje paměť liší?“

- úkolů máme před sebou hodně, pusťme se tedy do práce

Organizační forma:

- hromadná

4. Brainstorming - „Co už víme o paměti?“ (10 min)

Cíl:

- Žák definuje pojem paměť, je schopen jej vysvětlit vlastními slovy.
- Žák rozliší druhy paměti, pochopení doloží na základě příkladu z praktického života.

Motivace:

- Na začátku dnešní vyučovací hodiny jsme si společně formulovali několik cílů, kterých bychom chtěli během dnešní hodiny dosáhnout. Nyní se pokusíme tyto cíle naplnit a odpovědět na námi zvolené otázky.

Instrukce:

- toto je vaše první hodina týkající se paměti, proto hledání odpovědí na otázky „Co je to paměť, jaké jsou fáze paměti, druhy paměti?“ bude pro některé z vás poněkud složitější. Příští hodinu se však k tomuto tématu vrátíme a budeme pokračovat
- píšete tedy na tento papír „Co už o paměti víme?“
- zkuste mi teď cokoli, co si o paměti už víte, vaše nápady budu zapisovat
- na závěr provedeme shrnutí a utřídění vašich postřehů

Akce:

- studenti se rozpomínají na znalosti, které již mají k tématu paměť
- jejich nápady zapisují na papír
- na závěr provedeme shrnutí a utřídění

Reflexe:

- studentům pokládám otázky: Jste překvapeni, kolik jste si toho zapamatovali? Mile? Nemile? Rozumíte všemu, co je na papíře napsáno? Dokázali byste to vysvětlit? Máme zde na papíře již napsány nějaké informace, které by nám umožnily odpovědět na některou z úvodních otázek? Ano? Které? Ne? Co bychom ještě mohli doplnit?
- Co zajímavého z vašeho pohledu jste se k tématu paměť dozvěděli.

5. Návrat k „učení se deseti slovům“ (10 min)

Cíl:

- Žák na základě prožité praktické aktivity získá povědomí o vlastnostech svých paměťových schopností.
- Žák na základě prožité praktické aktivity získá povědomí o úrovni svých paměťových

Motivace:

- Nyní vás možná lehce zaskočím. Opět vám nyní rozdám papíry a jsem velice zvědavá, jak si poradíte s úkolem.

Instrukce:

- připravte si opět psací potřeby
- očísľujte papír číslem šest
- tentokrát bez předchozího čtení se pokuste vzpomenout na seznam deseti slov, o nichž jsme se bavili na začátku hodiny
- až budete hotovi, sečtěte slova, na která jste si vzpomněli v jednotlivých testováních
- své výsledky zanešte do grafu, spojte v křivku
- své výsledky vystavte na viditelném místě

Akce:

- studenti se rozpomínají na slova diktovaná v úvodní aktivitě

Reflexe:

- nyní se podíváme na to, co tento minitestík prozrazuje o vaší paměti. Kolik jste měli napsaných slov při první čtení? Měl někdo všechna? Jak jste na tom byli se svým výsledkem po druhé až pátém opakování? Jak jste na tom byli při posledním testování? Jak vypadala vaše křivka? Podíváme-li se na vaše výsledky z pohledu dnešní vyučovací hodiny, co z toho, co už víte o paměti se v tomto testu ukázalo?
- Jak se výsledek tohoto testu týká vás a vašeho života ve vztahu k paměti? K čemu vám tyto informace v praktickém životě mohou posloužit? Jak je využijete v praxi?

Organizační forma:

- individualizovaná
- hromadná

6. Závěrečná reflexe (4 min) - „Jakou nejdůležitější informaci si dnes odnáším?“**Cíl:**

- Žák zhodnotí proběhnuvší kurz a shrne základní pro osobnost konkrétního žáka důležitou informaci k tématu paměť.

Motivace:

- Blížíme se k závěru dnešní hodiny a je na čase provést kratičké ohlédnutí se za dnešním tematickým blokem týkající se oblasti paměť. Prožili jsme společně techniku, která s paměti souvisí a pro jejíž zvládnutí je paměť zapotřebí. Společně jsme pátrali, co to paměť je. Nyní tedy provedme kratičkou rekapitulaci.

Instrukce:

- sedíme opět v kruhu
- poprosím nyní každého z vás, aby se vyjádřil k dnešní hodině na téma paměť – co se vám líbilo, jestli jste se dozvěděli vše, co vás zajímalo, co byste se dozvěděli rádi dál
- zaměříme se na otázky, které jsme formulovali v úvodní části dnešní vyučovací

hodiny – Dokážeme nyní na ně odpovědět? Dozvěděli jste se k tomu potřebné informace? Zkusme nyní v rychlosti a ve stručnosti odpovědět.

Akce:

- žáci v sedě reflektují proběhlou vyučovací jednotku, vyjadřují své postoje k hodině, formulují klíčové informace, které se v této hodině dozvěděli, vyjadřují své pocity ohledně proběhlé vyučovací jednotky
- žáci hledají odpovědi na otázky, které jsme společně formulovali v úvodu dnešní hodiny – během zcitlivění na cíl

Reflexe:

- zde prostor pro další vyjádření pocitů účastníků

Organizační forma:

- hromadná

7. Výzkumná sonda (5 min)

8. Rozloučení se studenty (1,5 min)

