

Univerzita Palackého v Olomouci
Fakulta tělesné kultury

PROJEKT OSOBNOSTNÍHO ROZVOJE NA STOJANOVĚ GYMNÁZIU, VELEHRAD

Diplomová práce
(magisterská)

Autor: Bc. et. Bc. Michal Jahn

Olomouc 2014

Jméno a příjmení autora: Michal Jahn

Název magisterské práce: Projekt osobnostního rozvoje na Stojanově gymnáziu, Velehrad

Pracoviště: Katedra společenských věd v kinantropologii

Vedoucí magisterské práce: Mgr. Michal Šafář, Ph.D.

Rok obhajoby magisterské práce: 2015

Abstrakt:

Práce pojednává o Projektu osobnostního rozvoje, který je realizován na Stojanově gymnáziu, Velehrad. Cílem práce je analyzovat a popsat různé formy vnímání Projektu osobnostního rozvoje (POR) a jeho přínosu na Stojanově gymnáziu Velehrad (SGV). Dále se práce soustřeďuje obecně na podstatu psychologie osobnosti, školu jako vhodné prostředí k rozvoji. Je zde také vymezen pojem zážitková pedagogika, teorie, o které se opírá a popis metod. V praktické části práce je popsán celý koncept osobnostního rozvoje na SGV a interpretace výsledků kvalitativního výzkumu, diskuze, závěry a doporučení, která budou implementována do samotné realizace projektu pro potřeby Stojanova Gymnázia, Velehrad.

Klíčová slova: vzdělávání, rozvoj osobnosti, škola, zážitková pedagogika

Souhlasím s půjčováním diplomové práce v rámci knihovních služeb.

Author's Name and Surname: Michal Jahn

Title of the Master's Thesis: **Site:** The Project of Personality Development at Stojan Grammar School, Velehrad

Site: Department of Social Sciences in Kinanthropology

Supervisor of the Master's Thesis: Mgr. Michal Šafář, Ph.D.

Year of the defence of the Master's Thesis: 2015

Abstract: The work deals with the Project of Personality Development, which is realized at Stojan Grammar School, Velehrad. The aim is to analyze and describe the different forms of perception of the Personality Development Project (PDP) and its contribution to StojanGrammar School, Velehrad (SGS). Furthermore, the work focuses on the general nature of personality psychology, the school as a suitable environment for the development and its specifics. There is also defined the concept of experiential education, theories upon which it relies, and description of the methods. The practical part describes the whole concept of personality development at SGS and interpretation of qualitative research, discussion, conclusions and recommendations to be implemented into the actual realization of the Project for the needs of SGS.

Key terms: education, personality development, school, experiential education

I agree the thesis paper to be lent within the library service.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracoval samostatně pod vedením Mgr. Michala Šafáře, Ph.D., uvedl všechny použité literární a odborné zdroje a dodržoval zásady vědecké etiky.

V Olomouci dne 20. listopadu 2014

.....

Děkuji Mgr. Michalu Šafářovi, Ph.D. za pomoc a cenné rady, které mi poskytl při zpracování diplomové práce.

OBSAH

OBSAH	5
1 ÚVOD	7
2 PŘEHLED POZNATKŮ	9
2.1 Člověk z pohledu psychologie osobnosti	9
2.1.1 Struktura osobnosti	10
2.1.2 Osobnost žáka	14
2.1.3 Osobnost pedagoga	14
2.2 Škola a její klima	15
2.2.1 Klima třídy	16
2.2.2 Klima ročníku	17
2.2.3 Klima pedagogického sboru	18
2.3 Rozvoj osobnosti	19
2.3.1 Osobnostní a sociální výchova	19
2.3.2 Klíčové kompetence a jejich rozvoj	21
2.4 Metody rozvoje osobnosti	23
2.4.1 Zážitková pedagogika	23
2.4.2 Sokratova metoda	24
2.4.3 Transformative leadership	25
2.4.4 Skupinové učení	26
2.5 Vymezení pojmu zážitková pedagogika	26
2.5.1 Co ovlivňuje metody zážitkové pedagogiky	27
2.5.1.1 Zážitek jako prostředek rozvoje	27
2.5.1.2 Hra jako nástroj rozvoje	28
2.5.1.3 Teorie zóny komfortu	29
2.5.1.4 Gardnerova teorie vícečetných inteligencí	31
2.5.1.5 Teorie optimálního prožívání	32
2.5.2 Metody zážitkové pedagogiky	33
2.5.2.1 Metoda motivace	33
2.5.2.2 Metoda dramaturgie	35
2.5.2.3 Metoda zpětné vazby	36
2.5.2.4 Metoda skupinové dynamiky	37
3 CÍLE A ÚKOLY PRÁCE	39
4 METODIKA PRÁCE	40
4.1 Metody	40

4.1.1 Monografická-obsahová analýza primárních a sekundárních zdrojů	41
4.1.2 Metoda introspektivní	41
4.1.3 Metoda komparativní	41
4.1.4 Metoda focus group	41
4.2 Techniky	42
4.2.1 Nestandardizovaný rozhovor	42
4.2.2 Pozorování	42
4.3 Zpracování a analýza dat	43
5 PROJEKT OSOBNOSTNÍHO ROZVOJE NA STOJANOVĚ GYMNÁZIU	44
5.1 Hlavní pilíře	44
5.1.1 Kurzy osobnostního rozvoje	44
5.1.2 Úvodní seznamovací kurz	44
5.1.3 Kurz efektivního učení	45
5.1.4 Práce s deníky	45
5.1.5 Třídnické hodiny	45
5.1.6 Ročníkové projekty	46
5.1.7 Sportovní kurzy	46
5.2 Doplnkové aktivity	47
5.2.1 Projekt elévů	47
5.2.2 Duchovní aktivity	47
5.2.3 Kroužky na středisku volného času	47
5.2.4 Práce s pedagogy	48
5.2.5 Práce s rodiči	48
5.3 Harmonogram	49
5.3.1 I. ročník	49
5.3.2 II. ročník	53
5.3.3 III. ročník	56
5.3.4 IV. ročník	59
6 VÝSLEDKY A JEJICH INTERPRETACE	61
7 ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ	69
8 SOUHRN	71
9 SUMMARY	72
10 REFERENČNÍ SEZNAM	73
11 SEZNAM OBRÁZKŮ	76

1 ÚVOD

Intelekt člověka byl akcentován s rozvojem vědy a techniky v 19. století. S příchodem renesance se ideálem stává všestranný člověk (například Leonardo da Vinci). Avšak s rozvojem stoupá namáhavost vše obsáhnout a začínají se tvořit specializace. To vše působí i v oblasti vzdělávání a školství a klade na žáky i na pedagogy větší a větší nároky – svět se začíná ubírat směrem zvyšování inteligenčního potenciálu jednotlivce. Díky tomu se ve 20. století výuka studentů stále více technizuje a začíná se ztrácet přímá komunikace, kterou nahrazuje komunikace přes mobilní telefony, emaily a sociální sítě. Mladí lidé stále více podléhají drogám jako náhražce za emocionální a spirituální inteligenci. Začalo být moderní posadit před počítač i děti – “vždyť ony se učí.“ Bohužel dítě tím ztrácí vztah k realitě, jeho závislost na počítači se stupňuje, a počítačové hry jsou dokonce doporučovány psychology jako prostředek ke zvyšování reakčních časů, zvyšování IQ a rozšiřování poznání. Objevovaly se prognózy, že věk papírových knih je u konce a lidé se budou učit na internetu se “strejdou Googlem a tetou Wikipedií“. Z velkých počítačů přes celou místnost se rázem staly malé přenosné tablety. Společně s tím vším se však začaly objevovat varovné zprávy o škodlivosti výpočetní techniky, o omezení kognitivních funkcí, o pasivitě dětí, ale také o stoupající agresivitě.

Postupem času přestává být u člověka rozhodující IQ, protože odpovídající práci stěží najde i ten, kdo se hodnotou IQ může chlubit. U mladých lidí je stále zájem o výpočetní techniku, o programování, o internet, ale také stoupá jejich nespokojenost v životě a nespokojenost se sebou samým. Začínají se ptát... Jaký je můj smysl života? Určuje IQ kvalitu života? Platónské ideje PRAVDY, DOBRA A KRÁSY se začínají nořit v jiném světle, v jiném světě a probouzejí v nás touhu po celistvosti člověka.

Již je zřejmé, že IQ zdaleka neurčuje kvalitu osobnosti, začíná se znovu hovořit o inteligenci emocionální, spirituální a sociální a postupně se objevuje ideál jako celistvý, všestranný člověk. Stále více lidí hledá v tomto přetechnizovaném světě způsob, jak kompenzovat tlak, který na jejich duši technika zanechává. Dobří psychologové či psychiatři jsou stále žádanější a začínají vznikat i nové obory, které pomáhají utvářet nejen člověka, ale i týmy pracující se zážitkovou pedagogikou. Stoupá potřeba vzdělání, které by rozvíjelo a posilovalo celou osobnost. Také se rozvíjí zájem o trvale udržitelný rozvoj, o globální problémy, o nové zdroje energií a bio potraviny.

Vývoj osobnosti jedince zpravidla ovlivňují mimo jiné tři činitelé. Rodina a škola, jako rozhodující činitelé osobnosti dítěte, tím třetím jsou vrstevníci. Dítě vstupem do školy získává nové soukromí, vlastní svět, ze kterého rodičům poskytuje pouze menší část informace, často v sociálně a emočně sterilní podobě, i když pobyt ve škole přináší dítěti podstatně více

podnětů a zážitků. Ovšem pokud srovnáme naše a zahraniční školství, zjistíme, že náš systém má několik nedostatků. Jedním z nich je malá schopnost žáků komunikovat a řešit problém v týmu (MŠMT, 2001). Bohužel je to právě komunikace, která určuje, do jaké míry jsme si schopni zařídit vše kolem nás. Od obvyčejného nákupu, vyřízení žádosti na úřadě, vyřešení konfliktu v práci, v rodině či s partnerem. Dalším problémem je přístup samotných mladých lidí ke škole. Berou tuto důležitou instituci spíše jako obtíž, a to už samo o sobě ovlivňuje kvalitu vzdělání.

PhDr. Anežka Janátová uvádí, že je podstatné naučit se vnímat proces výuky - učení. Pokud přemýšlíme o budoucnosti, nebo se trápíme minulostí, uniká nám to nejdůležitější – přítomnost – tady a teď. Teprve když do celého procesu učení zapojíme celou osobnost s její kreativitou, může začít učení, které se opírá o vlastní zkušenost. Vlastní zkušenost pak zůstává v paměti jednotlivce dlouhou dobu a může být přenesena i do konkrétních životních situací.

Příležitostí, jak propojit školu, netradiční metody vzdělávání a výchovy a rozvoj osobnosti, je školní projekt osobnostního rozvoje, který je realizován na Stojanově gymnáziu, Velehrad. Tento projekt přivádí studenty a kantory do zcela odlišného prostředí, než v jakém se běžně pohybují. Pobyt mimo školní prostředí, odtržení od běžných starostí a povinností dává pedagogům ohromnou příležitost působit na studenty, poznat je i z jiné stránky. Studenti mají prostor se projevit i jinak než ve škole, odhodit svou masku, navázat nová přátelství nebo upevnit ta stávající.

Diplomová práce si klade za cíl popsat Projekt osobnostního rozvoje na Stojanově gymnáziu, Velehrad. Dále také analyzovat a popsat různé formy vnímání tohoto projektu studenty a jeho přínosu.

2 PŘEHLED POZNATKŮ

2.1 Člověk z pohledu psychologie osobnosti

Není pochyb o tom, že člověk je ten nejsložitější objekt lidského zkoumání a poznávání. Inteligence, komunikace, zvědavost a schopnost řešit problémy umožnily lidem kolonizovat všechny světadíly, podmanit si přírodu a vyvinout společnost reflektující sebe i okolní svět.

Beneš (1994, 2) uvádí, že lidským věnem: „... je od samého začátku úžasná schopnost přizpůsobit se nejrůznějším podmínkám. V několika fázích osídlil člověk celou naši planetu, vystoupil vysoko do hor, obývá pouštní oblasti, deštné lesy i kraje věčného sněhu a ledu. K většině extrémních podmínek se přizpůsobil biologicky, a kde to nebylo možné, kulturními adaptacemi.“

„Každý člověk, bez ohledu na původ, třídní příslušnost, filozofické názory a postavení ve společnosti, si klade otázky o původu a perspektivách lidského rodu. Podle svých schopností si na ně odpovídá. Může se to zdát zbytečné. Žijeme přece v konkrétním prostředí, máme konkrétní poslání. Máme své zcela vlastní denní starosti, tak proč si lámat hlavu člověkem vůbec? Není důležitější starost, jak se dožít příštího století, jak se úspěšně prosadit na pracovišti, jak dosáhnout přiměřené míry prestiže ve společnosti, do které patříme?“ (Chlupáč, 1987, 5).

Dle Coana (1999) se na člověka můžeme dívat z několika aspektů, jako je biologický, sociální, psychologický či duchovní. Všechny tyto aspekty je důležité brát v úvahu, při jakémkoliv komplexním snažení týkající se člověka.

Z hlediska biologie se na člověka díváme z pohledu anatomie, fyziologie, biochemie a dalších oborů zabývajících se chováním člověka skrze fyziologické potřeby, reflexy a pudy. V rámci sociologického pohledu považujeme člověka: „...za prvek společenských skupin a za nositele i zprostředkovatele kulturní tradice. Pro sociologii není jednotlivý člověk zajímavý sám o sobě, ale jako člen určité společnosti, vrstvy, sociální skupiny“ (Smékal, 2002, 13). Duchovní aspekt osobnosti se „... týká jedincova vztahu k Bohu, přírodě, k vesmíru jako celku, nebo ke specifickým zkušenostem, které tento druh vztahu může zahrnovat.“ (Coan, 1999, 14).

A na závěr psychologická perspektiva, která se dle (Coana, 1999) dívá na člověka skrze dva hlavní přístupy – kognitivní a fenomenologický. V kognitivním přístupu člověka považujeme za lidské stvoření, které chápe a z toho důvodu ovládá sebe a věci kolem. Druhý přístup se zaměřuje více na vlastnosti samotných prožitků a lidi jako někoho, kdo prožívá city, vjemy apod. Tato perspektiva nás vrací do nitra jedince – do samotné podstaty psychologie osobnosti.

Osobností je v psychologii každý z nás. Avšak různí lidé mohou v podobných situacích reagovat zcela diametrálně. Znamená to, že jejich reakci nevyvolala pouze daná situace, ale také osobní vztah k této situaci - odlišné vnitřní uspořádání, rozdílné individuální dispozice. Důležité je organizované uspořádání těchto a dalších dílčích jednotek osobnosti. Právě tento „management“ se snaží teorie osobnosti vysvětlit či popsat. Definice osobnosti můžeme nalézt hned několik například G. W. Allport (in Nakonečný, 1998, 498) uvádí, že: „Osobnost je dynamické uspořádání oněch psychologických systémů v individuui, které určují jeho jedinečná přizpůsobení okolí.“

Pervin (in Blatný, 2010, 12) definoval osobnost jako: „... ty charakteristiky člověka, které jsou podkladem konzistentních vzorců chování, přičemž těmito charakteristikami rozumí myšlenky, city a pozorovatelné (navenek vyjádřené) chování.“

2.1.1 Struktura osobnosti

„Struktura osobnosti vyjadřuje vnitřní uspořádání osobnosti, tj. skladbu jejích prvků, dispozic, které jsou chápány jako funkční elementy, resp. jako elementy funkcí různých kategorií (výkonu, motivace, hodnocení, formální reaktibility atd. - tj. schopnosti, motivy, postoje, temperament atd.)“ (Nakonečný, 1995, 61).

Svou strukturu má vše kolem nás, tedy i osobnost. Jednotlivé části osobnosti jsou pro nás bohužel jen abstraktní a nelze je vidět. Na druhou stranu je dokázána existence temperamentu nebo schopností člověka a dají se zkoumat. Z pohledu vzdělávání a výchovy je důležité s touto strukturou pracovat a brát ji v úvahu během pedagogického procesu. Nyní si pojmenujeme a popíšeme některé části osobnosti člověka.

Temperament

Z pohledu psychologie má určitý temperament každý člověk. Temperament „... vyjadřuje vlastnosti vzrušivosti osobnosti, které se projevují ve formálních charakteristikách jejího prožívání (např. v jeho hloubce) i chování (formální charakteristiky jeho motorické složky, jako je pomalost či rychlost, osobní tempo a další)“ (Nakonečný, 1998, 529).

Původní typy temperamentu vytvořili průkopníci lékařství Galénos (130-210) a Hippokrates (460-370 př. Kr.) na základě pozorování svých pacientů. Je pozoruhodné, že od této doby „...se klasická čtyřkomponentová teorie - zejména pokud jde o popisy projevů

jednotlivých temperamentových komponent - udržuje až do současnosti. Prohlubuje se, zdokonaluje a mění jen výklad zdrojů temperamentových variací“ (Smékal, 2002, 190). Tyto klasické typy temperamentu definoval prostřednictvím faktorů osobnosti Eisenck (in Smékal, 2002, 197).

Sangvinik – bývá častěji veselý, vřelý, společenský, s nižší intenzitou a povrchní hloubkou prožívání, vybočení jeho emocí z normálu častokrát rychle opadne.

Melancholik – je zpravidla nešťastný, smutný, pesimistický, přecitlivělý a málo přizpůsobivý s vysokou intenzitou a hloubkou prožívání, trvání jeho prožívání je dlouhodobé.

Cholerik – tento typ bývá nejčastěji mrzutý, výbušný, vzteklý s vysokou intenzitou a povrchní hloubkou prožívání, avšak poměrně rychle se z výkyvů emocí vrací do vyrovnaného stavu, ne však na dlouho.

Flegmatik – se považuje za nejvyrovnanější typ osobnosti, pohodáře, nepodléhajícího příliš hořkým náladám ani vášním, působící na jednu stranu lhostejně s nízkou intenzitou ovšem s částečnou hloubkou prožívání.

Jak fungují jednotlivé typy osobnosti dle Eisencka v praxi se nadneseně pokusil popsat Hora (1984, 26). „Představme si situaci, kdy jednu a tutéž myšlenku, a vůbec nemusí být hluboká, sdělíme čtyřem lidem se čtyřmi odlišnými temperamenty: jako byste zaseli totéž zrno do půd rozdílné bonity. Řekněme dejme tomu: „Jdi mi s tím do háje!“ sangvinik patrně půjde, flegmatik přeslechne, cholerik ztropí skandál, melancholik se zhroutlí, protože jste ho znemožnili před kolektivem, ba před celým světem.“

Charakter

Ch. Peterson a M. Seligman (in Blatný, 2010) představili šest základních cností člověka, které společně vytvářejí dojem „dobrého charakteru“. Jsou jimi moudrost, odvaha, láska, umírněnost, spravedlnost a spiritualita.

„Termín charakter je odvozen z řeckého slova, které znamená vyrývat nebo, jako substantivum, vryp, tedy něco výrazně vytvořeného, čím je jedinec poznamenán, čím je nápadný. A v tomto smyslu pak znamená povahu, tj. něco trvalejší osobitého. K identifikaci individuálních zvláštností, osobitosti, směřuje klinická psychologie prostřednictvím psychodiagnostiky, z nichž vychází její praxe, psychoterapie“ (Nakonečný, 1995, 253).

Charakter můžeme vnímat jako osobitý způsob, jímž se člověk prezentuje, jako způsob prožívání, jako způsob jakým člověk miluje, jakým člověk nenávidí, jaké cíle si volí, jaké touhy jsou pro něj přirozené a jaké hodnoty ho ženou kupředu.

Psychology je podstata charakteru definována různě: A. Roback (in Nakonečný, 1931) chápe charakter jako setrvávající psychofyzickou dispozici k útlumu instinktivních impulzů v souhlase s regulativním principem. Interpretace H. J. Eysencka (in Nakonečný, 1996, 254), který spatřuje „...podstata charakteru rovněž ve vůli, znamená tlumení pudových impulzů z hlediska principu reality.“

Schopnosti člověka

Každý z nás disponuje určitou „výbavou“, kterou používá pro řešení různých problémů ve svém životě. Tuto výbavu lze popsat jako psychické i fyzické předpoklady neboli schopnosti člověka.

„Ať se pustíme do čehokoliv, do tenisu nebo šachu, do angličtiny nebo do hry na housle, každý z nás má pro každou z těchto činností svůj osobní strop, tj. úroveň, které ještě může dosáhnout, dáme-li mu k tomu optimální podmínky a bude-li mít opravdový zájem a vytrvalost ke zdokonalování“ (Říčan, 2007, 73).

Dle Hory (1984) se schopnosti člověka dělí na vrozené – *vlohy*, *dispozice*, čili předpoklady k různě hodnotným výkonům a *dovednosti* – naučené, praxí nabyté schopnosti, které jsou na vlohách založeny, ale dotváří je teprve cvik. Je až neuvěřitelné, jak obrovské rozdíly v psychice lidí vznikají, jak díky nekonečnému počtu vzájemných možných kombinací vloh a dovedností, tak i díky vrozené výbavě každého z nás. Jsme různí už v kvalitě percepce, v oblasti vnímání – zrak, sluch, čich, v prožívání citů. Jeden je schopen velmi hlubokého a intenzivního emocionálního prožitku, jiný je v prožívání povrchní a plytký. Jsme rozdílní i v myšlení. Někomu to myslí tak, jinému to myslí zase jinak, a přitom v kategorii lidí, kterým to skvěle pálí, jsou obrovské rozdíly. Někdo je inteligentní – má „... schopnost rozpoznávat vztahy a využívat jich při řešení problémů.“ (Fontana, 2003, 102).

Jiný je zase tvořivý – jeho myšlení je typické „... původností a pohotovostí, které se oprošťuje od dosavadních způsobů a přináší něco nového.“ (Fontana, 2003, 132)

Zralost osobnosti

Sebepojetí člověka se neustále mění. Změny obvykle probíhají postupně, v závislosti na tom, jak jedinec integruje s prostředím a jak uvažuje o poučení, jež z toho pro něj vyplývá. Tyto změny můžeme chápat jako pohyb ke zralému já.

Hora (1984, 42) uvádí, že „...člověk přichází na svět nehotový, na samém počátku života je bezmocným uzlíčkem tkáně a nervů, zcela nesamostatným tvorem, bytostí odkázanou na

druhé. Žádný živočišný druh nepotřebuje tolik péče, žádnému netrvá tak dlouho, než dospěje a dozraje. To je cena, kterou platíme za tvárnost svého komplikovaného nervového systému. Novorozeně je sice člověkem, ale ne osobností, tou se teprve dlouhým vývojem stává. Potřebujeme asi dvě desítky let, abychom dozráli. Jsou lidé, kteří nedozrají nikdy.“

Pythagoras (in Smékal, 2002, 394) se domníval, že čtyřem ročním obdobím odpovídají období našeho života. Do 20 let (utváření), do 40 let (mládí), do 60 let (rozkvět sil), po 60 roce (stáří). Ve staré Číně se zase život dělil na mládí (do 20 let), věk uzavírání manželství (do 30 let), věk plnění společenských povinností (do 40 let), věk poznávání vlastních omylů (do 50 let), poslední možnost tvůrčího života (do 60 let), věk moudrosti (do 70 let) a stáří.

Dle Fontany (2003, 264) mají zralí lidé „...řadu vlastností, které je činí vyrovnanými a výkonnými lidskými bytostmi vědomými si své hodnoty, schopnými cítit s druhými a vytvářet s nimi vřelé a pozitivní vztahy, namísto aby jich využívali k sobeckým účelům nebo jako nástroje kompenzace svých vlastních nedostatků.“

Hora (1984) odlišuje čtyři fáze tohoto procesu:

Receptivní stadium – tímto stadiem začínáme, úkolem je vytvořit si pozitivní, důvěrný vztah nejprve k matce, poté sám k sobě a nakonec ke světu kolem nás. Je to období, kdy pouze přijímáme a to zejména od matky a otce, kteří mají za úkol nás ubezpečit v tom, že je na světě nádherně a bezpečně.

Autonomní stadium – zde se snažíme osamostatnit, oprostit se od závislosti na druhých. Autorita je pro nás hlavní nepřítel, který nám stojí v cestě a neprávem nás kritizuje. Když se máme rozhodnout, jsme velice váhaví a raději rozhodnutí necháme na někom jiném.

Asertivní stadium – je období „bouření“, za každou cenu se snažíme zviditelnit, prosadit, dokázat, že my jsme ti nejlepší, nejhezčí, nejbystřejší, nejbohatší. Své bližní využíváme zejména pro svůj prospěch.

Integrativní stadium – je nejvyšší úroveň lidské zralosti, učíme se chápat, že svět se netočí kolem nás a že nejsme středem vesmíru, učíme se spolupracovat s ostatními, ale také se spolupodílet na vytváření smysluplných hodnot. Dle Hory (1984) zrání osobnosti není vázáno na biologický věk. Můžeme potkat biologicky dospělého člověka, který se nachází v autonomní fázi, na druhou stranu jsou i lidé biologicky velmi mladí a na nás mohou působit velmi vyzrálé.

2.1.2 Osobnost žáka

Pro pedagogické působení je velmi užitečné orientovat se ve znalosti osobnostních charakteristik. Z pohledu osobnosti žáka se snažíme o popsání a vysvětlení individuálních rozdílů, jimiž se jedinci vzájemně liší, a také spojit procesy, které mohou ovlivňovat vzájemné působení s prostředím, do integrovaného popisu celé osoby. Osobnost se nejčastěji chápe jako jednota tělesné konstituce, temperamentu, souhrnu schopností, zaměřenosti individua a jeho charakteru. Osobností je v pravém slova smyslu každý z nás. Lidé se však od sebe liší zralostí. Pro formování osobností mají klíčový význam vztahy, a to k ostatním lidem, ale zejména sami k sobě. Osobností se člověk stává v průběhu svého vývoje díky procesům jako je například socializace (začleňování do společnosti) a individualizace (vytváření osobní totožnosti, neboli svého “stylu“). Zejména akceptace jedince druhými vytváří předpoklad pro osobnostní rozvoj, neboť vede k pocitu bezpečí, vědomí vlastní hodnoty a sebedůvěře. Být osobností znamená zaujímat určitý životní a zejména mravní postoj, v dostatečné míře si být vědom zodpovědnosti za tento postoj, potvrzovat jej svými činy a chováním. Z toho vyplývá, že k osobnostnímu rozvoji dochází celý život a je to nikdy nekončící proces.

2.1.3 Osobnost pedagoga

Neméně důležitá, ne-li mnohem důležitější, je v procesu osobnostního rozvoje osobnost člověka, který s žáky pracuje, a je jedno, jestli mu budeme říkat pedagog, vychovatel, kaplan, instruktor nebo učitel. První velmi důležitá věc je motivace učitele k činnosti vedoucí k osobnostnímu rozvoji a zejména, zda tato motivace vůbec v učiteli je. Uvádím zde několik příkladů motivace:

- touha po smysluplné a užitečné práci
- zájem o účastníky (o lidi), o jejich rozvoj
- učení se novým dovednostem, vlastní rozvoj
- ukojení ega – touha být ve středu pozornosti, být obdivován,
- touha hýbat lidmi, manipulovat jimi, mít nad nimi moc.

Tato funkce je velmi náročná, protože spočívá v zastání několika rolí, kde jsou na ni kladeny nemalé požadavky na dovednosti. Jedná se například o roli organizátora, pedagoga, rozhodčího, herce, účastníka, facilitátora, průvodce, hudebníka, kuchaře, zdravotníka, atd.

Dobrý pedagog by měl být „... zralou a vnitřně integrovanou osobností. Jen tak si může získat a udržet důvěru a respekt žáků. Díky lidské zralosti může zachovávat potřebný odstup i

ve vypjatých a konfliktních situacích, ale hlavně sloužit potřebám skupiny, nikoliv svým vlastním touhám po exhibici a manipulaci s druhými.“ (Svatoš, Lebeda, 2005, 120).

Fontana (2003, 365) uvádí, že „... úspěšní učitelé se ve srovnání se svými méně úspěšnými kolegy důkladněji připravují na vyučovací hodiny, tráví více času mimoškolními činnostmi a projevují větší zájem o jednotlivé žáky.“

Pedagog by tedy měl být flexibilní, schopný, tvořivý, překvapující. Neupadá do stereotypu, rutiny. Stále se učí, zejména z vlastních chyb, a přesto se nechává inspirovat prací ostatních. Má zdravé sebevědomí a současně zná svá slabá místa. Na nic si nehraje a nevynucuje si autoritu. Je si vědom svých možností i hranic. Protože však ideální není nikdo, učitel by měl být především upřímný a lidský. Pokud dělá něco, v čem není příliš zkušený, otevřeně se přizná to narovinu.

2.2 Škola a její klima

Dle Mareše (in Čapek, 2010, 133) je škola: „... společenská instituce, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělávání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určených vzdělávacích programů. Stala se místem socializace žáků, podporující jejich osobnostní a sociální rozvoj a připravujícím je pro život osobní, pracovní i občanský.“

Havlík, Kořa (2002, 119) uvádí, že škola je celek, který „... představuje sociální organismus, který žije vlastním životem a vytváří si neustále vnitřní pravidla svého provozu a mezilidského soužití. Mnohé z toho, “co škola dělá“, vyžaduje značné soustředění a ukáznění všech jejich členů, určitou mírou systematičnosti, klidu na každodenní práci a odstup (distanci) od vnějšího světa. Tento sociální organismus je přitom nucen se určitým způsobem prezentovat sociálnímu okolí.“

Jak je patrné z první definice, školu jsme zprvu vnímali zejména jako instituci, která zprostředkovává vzdělávání a výchovu. Ovšem v dnešní době se na školu díváme z širšího hlediska a vidíme mnohem více rolí, kterými tato instituce disponuje. Je to místo, kde se setkávají nejen žáci a učitelé, ale také žáci mezi sebou. Interpersonální vztahy, které tvoří, jsou velmi rozmanité, pestré a vytváří svůj vlastní reálný svět. Součástí tohoto světa je stejně jako u společenských vztahů dospělých zrada, přátelství, nenávisť, radost i smutek. Proto by škola neměla být pouze místem k učení, ale měla by také plnit funkci dostatečně bohatého, společenského života žáků. Čím je tento život rozmanitější a bohatší, tím více výchovných příležitostí škola poskytuje. Škola by měla plně respektovat individuální potřeby a zvláštnosti

jednotlivců a být jim dobrými průvodci. Měla by jim pomáhat hledat svou vlastní cestu, posilovat touhu po vzdělání, učit se, radovat ze života a rozlišovat lidské hodnoty.

„Hlavním úkolem školy je rozvíjet osobnost žáka a podporovat to, co je v něm dobré. Vytvořit mu vhodné podmínky pro učení a pěstovat v něm cit a charakter. Ukázat mu, že je v jeho silách poznat sebe sama, poznat své možnosti a uplatnit je ve šťastném životě“ (kolektiv autorů, 1994).

Pravdou je, že většina škol se omezuje na “pouhé“ vzdělávání svých svěřenců, a tím zdaleka nevyužívá potenciálu, který má k dispozici. Přátelsky a otevřeně orientovaná škola ve svém vlastním zájmu vytváří spoustu příležitostí ke spolupráci. Zájmové aktivity, sportovní kroužky, zapojení rodičů do aktivit školy či nabídnutí svých prostor v době mimo vyučování, jsou jen jedny z mnoha možností, jak škola může měnit svoji atmosféru a postavení v očích veřejnosti.

2.2.1 Klima třídy

Každý z nás, kdo stál před plnou třídou žáků, si dokáže představit, co to je třídní klima, ovšem málo kdo ví, co ono klima zahrnuje a co jej ovlivňuje. Lašek (2007) uvádí, že ve chvíli, kdy dítě vstoupí do nové třídy, získává novou roli, roli žáka, a do jeho světa přichází nová autorita, a tím je učitel. Každé dítě vstupuje do své třídy s určitým společenským statutem, který je dán například socioekonomickou úrovní rodiny, rasou, pohlavím, vzhledem dítěte, inteligencí dítěte. Krok za krokem se tento status může měnit například v závislosti na vystupování daného jedince. Původně formálně stanovená struktura třídy se mění na neformální, žáci vytvářejí podskupiny, získávají přátele, první “lásky“, ale i nepřátele. „Skupina uvnitř třídy může vzniknout mechanicky, např. zadáním úkolu, předem určené skupině žáků, nebo organicky, kdy si žáci sami skupiny vytvářejí na pozadí sdílené sociální blízkosti“ (Lašek, 2007, 10).

Třídní klima je: „...souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí“ (Čapek, 2010, 13).

Nejpatrnější vliv na klima na počátku třídní struktury má učitel. Avšak nejen učitel, ale i sami žáci na sebe působí. Probíhá zde celá řada sociálních dějů, které z určitých dětí dělají sociometrické “hvězdy“, z dalších “outsidery“. Oblíbení žáci bývají často fyzicky atraktivní, otevření, pohybově nadaní, charismatičtí, nebojí se projevit svůj názor. Odmítaní žáci potlačují své skutečné schopnosti, což jejich roli ve třídě ještě prohlubuje. „Ve třídách, ve

kterých se žáci mohou podílet na řízení, panují mezi nimi lepší vztahy, žáci mají lepší postoje ke škole, třídě a výuce, jsou zde čestnější interpersonální kontakty, žáci pracují na zadaném úkolu i bez supervize učitelem. Společné rozhodování učitel-žák integruje dle autorů studenty více se školou a jejím životem a může být i efektivnější strategií k udržení disciplíny, než autokratické řízení“ (Lašek, 2007, 13). Školní třída je velice složitým sociálním světem, který spoluutvářejí jak žáci, tak učitelé. Grecmanová (in Čapek, 2010) uvádí, že klima třídy nesouvisí jen s kvalitou výuky, ale vytváří se také o přestávkách, na výletech a při různých společenských akcích třídy, ročníku, nebo celé školy.

„Při úvahách o složitosti výchovného procesu se ne vždy akcentuje skutečnost, že tento proces probíhá v určitém specifickém prostředí, prostředí školy, školní třídy. Žák se často chápe pouze jako izolovaný jedinec a zkoumají se jeho kognitivní procesy, motivační procesy atd. bez sociálního kontextu, v němž žije“ (Lašek, 2007, 36).

Přítom právě ono prostředí významně ovlivňuje nejen zkoumané procesy, ale i žákovo učení a učitelovo vyučování. „Klima třídy je pro nás pojmem užším a představuje trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci. Klima třídy ovlivňuje rozvoj jednotlivců, ale i vývoj třídy jako celku. Rozhodujícím činitelem ovlivňujícím klima třídy býval označován styl řízení uplatňovaný učitelem, ale později se ukázalo, že nelze uvažovat pouze jedním směrem, pouze o působení učitele na žáky, neboť i žáci ovlivňují svým jednáním jednání učitele. Proto se důraz přesunul na vzájemné působení, protože jde o interakci“ (Lašek, 2007, 37).

2.2.2 Klima ročníku

Průcha (in Čapek 2010) uvádí, že názory na to, kdo klima utváří, jsou mezi odborníky odlišné. Někteří míní, že hlavním zdrojem jsou žáci, a to zejména jejich struktura osobnosti, jejich vlastnosti a chování, které jsou odlišné od jedné třídy ke druhé. To učitel rozpozná a stává se, že v jedné třídě učí velmi rád a těší se na ni a ve druhé vyučuje nerad, při vyučování je velmi stresován a po hodině unaven. Ovšem jiní odborníci tvrdí, že hlavním tvůrcem klimatu je učitel, neboť svými vlastnostmi a zejména rolí ve škole může významněji ovlivňovat klima.

Při mé praxi ve školství jsem narazil na jeden problém a to je právě klima ročníku dané školy – tedy vztahy mezi jednotlivými třídami v ročníku. Je několik možných důvodů, proč je klima ročníku na tak špatné úrovni. Prvním z důvodů je třídní učitel a jeho působení. Samotný vztah třídního učitele k třídnímu učitelu druhé třídy se přenáší a spoluvytváří vztah mezi

třídami. Dále také samotný přístup třídního učitele. Například úplné uzavírání třídy do sebe neprospívá klimatu ročníku, bohužel je pro učitele jeho kmenová třída mnohdy únik z pracovního prostředí, prostřednictvím kterého si léčí vlastní komplexy a problémy ve škole či osobním životě. Dalším důvodem může být přístup učitelů obecně, zejména srovnávání tříd mezi sebou. Pravidelně se porovnávají dvě veličiny – prospěch a chování. Bohužel to má opačný efekt než motivace studentů k lepším výsledkům. “Horší“ třída se musí zviditelnit, zaujmout jinak a většinou je to nevhodným chováním. Na Stojanově gymnáziu, Velehrad se snažíme pracovat nejen s klimatem třídy, ale i s klimatem ročníku, jelikož součástí PORu jsou ročníkové projekty, kdy jednotlivé ročníky spolupracují a vytvářejí něco společně.

„Klíčovým pojmem se stává sociální prostředí. Za jeho konstituující složky se považují jednak interakce učitel – žáci, jednak interakce žák – žáci. Předpokládá se, že toto prostředí mohou nejlépe posoudit jeho tvůrci, přímo aktéři, nikoli cizí nezúčastnění pozorovatelé. Proto se dává přednost výpovědím učitelů a žáků o tom, jak oni sami vidí, prožívají a hodnotí sociální prostředí třídy či školy“ (Lašek, 2007, 37).

2.2.3 Klima pedagogického sboru

Další fenomén, o kterém se zase tolik nepíše a nemluví, je klima pedagogického sboru – vztahy mezi učiteli a také vedení školy, a pokud považujeme školu za jeden celek a chceme budovat jedno velké vzájemně se inspirující společenství plné respektu, je nutné sem přidat také další zaměstnance školy (kuchařky, uklízečky, školníka apod.).

Mareš (in Čapek, 2010, 134) konstatuje: „... nejde jen o učitele, ale i o učitelský sbor a jeho podskupiny, nejde jen o žáky, ale i o školní třídu a její podskupiny, školní třídu s jedním učitelem (a každý z učitelů vytváří společně se žáky poněkud jiné klima), školní třídu a sestavu pedagogů, kteří v ní působí. Nejde jen o vztahy mezi paralelními třídami téhož ročníku, ale i mezi jednotlivými ročníky. Na klimatu školy se podílejí také sestavy žáků a učitelů volitelných předmětů, které se liší od stabilních tříd, dále sestavy zájmových a sportovních kroužků s jejich vedoucími. Klima škol ovlivňují svou ochotou a neochotou také administrativní pracovníci školy, školník, údržbář. Do klimatu školy zasahují – ať už přímo nebo zprostředkovaně – také rodiče žáků, pracovníci správy a místní samosprávy.“

Představme si pedagogický sbor jako jednu ze školních tříd. Má svého formálního (někdy i neformálního) leadera – ředitele školy, dále pak několik neformálních vůdců. Stejně jako ve třídě zde probíhá spousta sociálních dějů, které z určitých jedinců tvoří “hvězdy“, z jiných “outsidery“. Stejně jako ve třídách žáků lze mezi učiteli pozorovat “boj o moc“. Na klimatu

pedagogického sboru má také podíl vedení – převážně ředitel školy. Ve sborech, ve kterých se zaměstnanci podílí na řízení, bývají mezi nimi lepší vztahy. Učitelé mají lepší postoje ke škole, vedení, samotnému vzdělávacímu procesu, včetně jeho jednotlivých částí, výuce, jsou zde čestnější interpersonální kontakty, učitelé pracují na zadaném úkolu i bez supervize ředitele a hlavně “táhnou za jeden provaz“. Společné rozhodování učitel-vedení školy integruje učitele více se školou a jejím životem a může být i efektivnější strategií k udržení disciplíny než autokratické řízení. Pokud si to vše dáme dohromady, tedy vztahy mezi učiteli navzájem, mezi žáky navzájem, mezi učiteli a žáky, mezi dalšími zaměstnanci a žáky, mezi dalšími zaměstnanci a vedením, vztahy ve třídě, v ročníku - to vše dohromady určuje školní klima, které významným způsobem ovlivňuje nejen osobnostní rozvoj, ale jakékoli pedagogické působení.

2.3 Rozvoj osobnosti

Janek (1989) uvádí, že v oblasti osobnostního rozvoje je neustálá spojitost a návaznost tří složek času – minulost (odkud jdeme?), přítomnost (kdo jsme?) a budoucnost (kam směřujeme?). Na cestě životem propojujeme minulost s přítomností a tím vytváříme budoucnost. Člověka formují v životě různé vlivy (rodina, škola, přátelé, společnost), ale existuje jeden okruh, který je závislý na každém jedinci, na jeho vůli, snaze, odhodlání a houževnatosti. Tím okruhem je sebezdokonalování.

„Hlavním motorem osobního seberozvoje, cesty k naplnění vlastních možností, je neustálé posilování sebevědomí, tj. vědomí sebe, svých kvalit i přirozených omezení.“ (Kříž, 2005, 7)

2.3.1 Osobnostní a sociální výchova

České základní i odborné školství nabízí studentům výborné vzdělání v mnoha oborech lidského poznání. Stále více ale sílí názor, že vedle tradiční struktury cílů, předmětů a učiva v našich školách, je velice užitečné se více zaměřit na, možná nadneseně řečeno, „*výchovu k umění žít*“. Nehleďte za tím žádnou složitou a neuchopitelnou metafyziku. Jde jen o to, učit se nejen o prvcích, integrálech, pákách či skalici modré, ale také o sobě, o vztazích, v nichž denně žijeme, a o světě kolem. Učit se, jak se vyrovnat se stresem, jak reagovat ve vypjatých situacích, jak si něco domluvit, aniž bychom porušili pravidla slušnosti. Učit se, jak být úspěšný v pracovním kolektivu, jak být dobrým partnerem, kamarádem, manželem, či otcem.

„Chceme-li někoho připravovat ve škole na všední život, nevyhneme se úvahám, co z matematiky, češtiny či dějepisu může napomoci člověku dobře se orientovat a účelně reagovat v různých situacích, do nichž se denně dostává ve vlastním domově, na ulici, v zaměstnání, na výletě, v přírodě, při zábavě atd. Vzdělání ve škole je organizováno podle předmětů. Při podobných úvahách se ovšem dostaneme nepochybně i k tomu, že dovednosti pro každý den, či chcete-li jakési klíčové životní kompetence, nám z tradiční sestavy předmětů poněkud „přetékají“ a unikají do oblasti jakýchsi „nauk“ o životě“ (Valenta, 2006, 7).

Tyto cíle si klade osobnostní a sociální výchova jako jedno z průřezových témat rámcového vzdělávacího programu. Ta reprezentují okruhy aktuálních problémů současného uspěchaného světa a jsou nedílnou a významnou součástí vzdělání. Jedná se o důležitý formativní prvek základního, ale i odborného vzdělání, zejména v oblasti postojů a hodnot. Osobnostní a sociální výchova je praktická disciplína zabývající se rozvojem klíčových osobnostních a sociálních kompetencí, tedy dovedností pro každý den, kompetencí v oblasti vlastního osobního života a života v mezilidských vztazích.

Wittmannová uvádí, že průřezová témata reflektují „... osobnost žáka, jeho individuální potřeby i zvláštnosti. Smyslem je pomáhat každému žákovi utvářet praktické životní dovednosti“ (Wittmannová, 2007, 9).

Pokud hovoříme o osobnostní a sociální výchově v rámcově vzdělávacím programu (dále jen RVP) pro gymnázia, je velice důležité znát cíle, které ovlivňují charakter témat, učiva, metod, forem či principů. Zde řadíme:

„V oblasti postojů a hodnot má průřezové téma žákovi pomoci:

- uvědomit si a respektovat přirozenost a hodnotu rozmanitosti projevů života, kultury a každého jednotlivého člověka,
- uvědomit si, že téměř každý sociální nebo komunikační akt má svůj mravní rozměr,
- uvědomit si hodnotu lidské spolupráce,
- uvědomit si, že v různých životních situacích často nebývá pouze jediné řešení.

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností má průřezové téma žákovi pomoci:

- směřovat k porozumění sobě samému, vytvářet vyvážené sebepojetí,
- hledat cesty, jak čelit zátěžím vyplývajícím z charakteru života v dané době,
- rozpoznávat faktory ovlivňující duševní energii a kreativitu,
- nabýt specifické dovednosti pro zvládnutí různých sociálních situací (spolupráce, pomoc),
- vytvořit si rejstřík různých variant chování a zodpovědně se rozhodovat o využití různých typů chování a jednání v různých situacích,
- porozumět sociální skupině v níž žije,
- tvořit kvalitní mezilidské vztahy, brát ohled na druhé; být si vědom svých práv, závazků a zodpovědnosti v rámci skupiny, i práv a závazků druhých,
- umět spolupracovat,
- věnovat pozornost morálnímu jednání a interpretaci etických fenoménů ve vlastním jednání,
- zkoumat realie a témata každodenního života člověka,
- znát základy teorie jevů, s nimiž se v osobnostní a sociální výchově setkává a zamýšlet se nad nimi“ (kolektiv autorů, 2005).

2.3.2 Klíčové kompetence a jejich rozvoj

Klíčové kompetence mají pomoci nakládat s odbornými znalostmi v zájmu řešení problémů. Mají za úkol učit principům, jak k úkolům přistupovat, protože kompetence, které jsou zaměřeny na jednu konkrétní situaci, rychle zastarávají až k úplné ztrátě užitečnosti.

„Klíčové kompetence jsou takové znalosti, schopnosti a dovednosti, které vyúsťují v pravomoc, s jejichž pomocí je možno v daném okamžiku zastávat velký počet pozic a funkcí a které jsou vhodné ke zvládnutí problémů celé řady většinou nepředvídatelně se měnících požadavků v průběhu života. Klíčové kompetence mají delší životnost než odborné kvalifikace. Proto mohou sloužit jako základ pro další učení“ (Belz & Siegrist, 2001, 174).

Do klíčových kompetencí spadá celá řada kvalifikací. Jsou obrazem způsobilosti, tedy schopnosti chovat se přiměřeně situaci, vyrovnaně, kompetentně. Zvládnutí klíčových kompetencí vede k tomu, že jedinec je schopen specificky podle situace uplatňovat to, co se naučil. A navíc je schopen (Belz & Siegrist, 2001, 174):

- integrovat do toho systému nové alternativy jednání,
- vybírat z více alternativ tak, aby se choval vhodně,
- nově nabyté schopnosti spojovat se svými dalšími schopnostmi,
- rozšiřovat repertoár svého jednání vytvořením vlastní synergie,
- měnit podle svých potřeb to, co se naučil.

Jedinec tím dospěje k individuální, otevřené a harmonické kompetenci v jednání. Hlavně ale dospěje k uvědomování vlastního chování a bude si vědom vlastních možností a hranic. Tím je získání klíčových kompetencí rozhodujícím krokem při rozvíjení osobnosti při studiu. Získávat klíčové kompetence znamená mít schopnost a připraven učít se po celý život.

Klíčové kompetence pro život

Schopnost komunikovat – znamená připravenost a schopnost jedince se vědomě a harmonicky dorozumět s ostatními lidmi. To znamená vypovídat o sobě ostatním co nejjasněji a nejsrozumitelněji, vědomě ostatním naslouchat, umět rozlišit podstatné od nepodstatného, být vstřícný potřebám druhých a dbát přiměřenosti verbálních a neverbálních signálů.

Schopnost kooperovat – znamená připravenost a schopnost jedince podílet se aktivně a zodpovědně na skupinových procesech. Poskytovat své vědomosti, být vstřícný k ostatním a respektovat jejich představy a názory, dodržovat dohodnutá pravidla mít společný cíl.

Schopnost řešit problémy, kreativita – znamená připravenost a schopnost jedince převzít v potřebném rozsahu odpovědnost nebo spoluodpovědnost, zpracovávat samostatně informace, plánovat výsledky, shrnovat, systematickými postupy a prozíravým myšlením optimalizovat průběh práce.

Schopnost samostatnosti – znamená umění a schopnost jedince vyvíjet vlastní iniciativu, pracovat soustředěně, vědomě a vytrvale na nějakém úkolu, znát své vlastní přednosti a slabé stránky a umět se produktivně vypořádat s kritikou.

Schopnost přemýšlet a učit se – znamená, že jednatel má sílu dále rozvíjet svou způsobilost k učení, myslet v souvislostech a systémově. Zná svůj přístup k učení, dále jej rozvíjí a vzhledem k mezerám ve vlastních vědomostech a problémům s učením, pobízen zvědavostí a zaujetím, snaží se dostat k novým zdrojům informací a smysluplně jich využívat.

Schopnost zdůvodňovat a hodnotit – znamená připravenost a způsobilost jednatelce věcně a systematicky zdůvodňovat a hodnotit výsledky vlastní práce, společné pracovní výsledky skupiny a také cizí výsledky. Používat při tom přiměřeně kritéria a měřítka hodnot a přisuzovat jim adekvátní váhu.

2.4 Metody rozvoje osobnosti

2.4.1 Zážiteková pedagogika

Dle Másilky (2003, 31) „Je zážitková pedagogika koncepce užívající jako prostředek autentický prožitek, se kterým dále pracuje, ve smyslu vyvolání budoucích výchovných změn jedince.“

Definice Neumana (2000, 13), který zážitkovou pedagogiku nazývá výchovou zkušeností a prožitkem „tvoří protipól teoretickým přístupům, teoretické výchově a učení. Preferuje vlastní zážitky a zkušenosti, které se většinou vytvářejí v prožitkově bohatém prostředí i netradičními metodami“.

Vnímání zážitkové pedagogiky, očima Prázdňinové školy Lipnice, popisuje Břicháček (1994).

„Jde o svérázný styl výchovy s celou řadou metodických postupů, většinou netradičních a jen velmi málo známých z běžných pedagogických příruček. Nejde jen o prožitky jako takové, ale před každým, kdo je dostatečně citlivý, se objevují nové perspektivy – často netušené, ale jen málokdy a málokde v životě objevované. Mají dva rozměry: horizontální, ve kterém se objevují nové obzory vzdělání, kultury, sebepoznání i mezilidských vztahů, a rozměr vertikální, který směřuje k hlubšímu poznání skutečnosti, která přesahuje každodenní zkušenost, míří k nadživotním cílům a k hodnotám, které přesahují jedince, a jeho individuální osud míří k trvalým hodnotám duchovním. Cílem této výchovy není omezení se na předávání poznatků či dovedností, ale usiluje o nápravu věcí lidských, o hledání smyslu života i o vytvoření každodenního životního stylu, který by byl ve shodě se zvolenými a uznávanými hodnotami.“

2.4.2 Sokratova metoda

Sokrates podle Maňáka (1967) dokázal jako jeden z prvních důmyslně sestaveným dialogem dovést žáka k určitému poznání, proto tuto metodu rozhovoru označujeme za metodu sokratovskou. V této metodě je žák považován za aktivní subjekt, který se sám svým tvořivým úsilím podílí na dosažení stanovených cílů.

Sokratovskou metodu můžeme charakterizovat jako střídání otázek a odpovědí mezi učitelem a žákem. Vzhledem k tomu, že se jedná o dialog mezi učitelem a žákem, bývá tato metoda označována také jako sokratovský rozhovor.

„Rozhovor rozvíjí vyjadřovací schopnosti, aktivizuje myšlení, nutí žáky přemýšlet a samostatně usuzovat, díky tomu se aktivně podílejí na získávání vědomostí (Maňák, 1967, 61).

Při této metodě nejsou na žáky hrnuty informace, ale při níž žáci sami ve vlastním procesu poznávání dospívají k objevení skutečností platných pro celý jejich další vývoj. Je to proces, do něhož vstupují vyučující i vyučovaní. Pro vyučujícího je tento proces velmi náročný, protože vyžaduje maximální koncentraci a naprostou přítomnost v osobnosti, v myšlení, cítění i vůli. Vyučující předestře problém, který bude řešen. Otázkami reaguje na návrhy řešení tak, že studenti v procesu uvidí celou šíři možností uchopení řešeného problému.

„Učitel se tedy snaží otrást pozici dotazovaného a vyvolat v něm pochybnosti, případně ho zamotat do jednotlivých rozporů v jeho mínění, z čehož následně dotazovaný musí vyvodit mínění nové. Sokratovskými otázkami se snaží poukázat na nesoulad v adresátově argumentaci a zároveň se snaží, aby dotazovaný na tento nesoulad přišel sám, přičemž je k tomu otázkami přímo nabádán“ (Edmüller, Wilhelm, 2011, 77).

Je velmi důležitá přímá individuální interakce, která naplní důvěrou všechny zúčastněné a vytvoří mezi nimi skutečná setkání. Vyučující musí dbát na to, aby z posluchačů bylo vytvořeno společenstvo lidí, kteří jsou schopni vzájemně komunikovat. Hlavními hledisky výuky by měla být práce na posílení osobnosti posluchače důvěrou, co všechno může objevováním docílit.

2.4.3 Transformative leadership

Leadership má mnoho definic a mnoho teorií o tom, jak by měl správný leader vypadat, co by měl všechno umět a jaký typ osobnosti by měl být. Dle Bassa (1985) leader, který praktikuje Transformative leadership přetváří své svěřence ve své nástupce (nové leadery). Mění jejich potřeby, hodnoty, očekávání a posouvá je nahoru. Zvyšuje podvědomí o tom, co je důležité a motivuje ho k tomu, aby šel za své hranice ve prospěch vyšších celků na úkor vlastních potřeb.

Bass a Riggio (2006) se shodují, že Transformative leadership vzniká na osobních hodnotách a víry v leadera, který by měl být charismatický, měl by přidělovat kompetence a podřízeným vyjadřovat důvěru v jejich schopnosti. Díky charismatu je leader vnímán jako vzor jeho svěřenců – chtějí být jako on. Charisma a osobní příklad je jednou z nejdůležitějších složek Transformative leadership. Z hlediska výchovy a vzdělávání se jedná zejména o výchovu vlastním příkladem – to jaký jsem já, jak se chovám, jaké mám hodnoty. Tento přístup má dle Bassa a Riggia (2006) několik složek:

Idealizovaný vliv – prvním aspektem je samotné chování leadera (vysoké intelektuální schopnosti, vytrvalost, odhodlanost, ochota riskovat společně se svými svěřenci a vysoký standart etiky a morálky). Druhým aspektem jsou vlastnosti, které leaderovi připisují samotní svěřenci, kteří svého leadera respektují, obdivují, důvěřují mu a snaží se jej napodobovat.

Inspirativní motivace – chování leadera vyvolává motivaci a inspiruje své svěřence k dosažení zvoleného cíle. Toho dosahují díky smysluplné vizi, která je zároveň pro svěřence výzvou, podporuje týmového ducha a vyjadřuje optimismus a entuziasmus v souvislosti s dosahováním cíle.

Intelektuální stimulace – leader stimuluje snahu o kreativitu a inovaci, diskutuje se svými svěřenci a poskytuje jim nový pohled na staré problémy. Nikdy veřejně nekritizuje chyby ostatních.

Individuální přístup – transformační leader je citlivý vůči potřebám každého jednotlivce a zajímá se o jejich starosti a očekávání. Pomocí tohoto přístupu se snaží své svěřence rozvíjet a posouvat výš, aby využili maximum svého potenciálu.

2.4.4 Skupinové učení

Vycházíme-li z poznatku, že člověk jako lidská bytost je odkázán na skupiny a prostřednictvím nich se integruje do společnosti, jeví se práce ve skupinách jako vhodná metoda, při níž větší nebo menší skupiny musí zdolávat srovnatelné situace, úkoly nebo problémy.

„Situaci ve skupině můžeme přirovnat k zrcadlové stěně, která odráží jednotlivcovu ego v mnoha obrazech z různých pohledů. Účastník se vidí ve skupině svými očima a očima skupiny a pozvolna tak objevuje vlastní identitu.“ (Belz a Siegrist, 2001, 39)

Lomotov (in Linhart, 1982, 28) uvádí, že sociální učení je z hlediska vývoje nejvyšším druhem učení. „Nejde jen o sociální facilitaci, sociální komunikaci, ale o skutečnou součinnost členů skupiny a o vzájemné působení lidí ve společenské praxi.“ Pomocí pravidelné zpětné vazby mezi členy skupiny je jednotlivci umožněn přístup k té části sebe samého, kterou nezná tak dobře jako ostatní. Člověk si uvědomuje své JÁ pouze tehdy, může-li se poznávat v reakcích skupiny, které je součástí. Individuum se také může realizovat pouze tam, kde je spojení s jinými lidmi, kteří mají zájem o jeho chování, projevy a reakce.

„Proto působí členové skupiny takřka jako zesilovač motivace jednotlivců a prohlubují efekt učení. Skupina je v tomto světle prostředím, které zúčastněným dovoluje zvyšovat schopnost prosadit sebe a vlastní názory i sílu vlastního já.“

Skupina také nabízí stále nové podněty a situace, kterým musí jednatel stále přizpůsobovat své pocity a postoje. Učení ve skupinách umožňuje jednotlivci rozšiřovat oblast prožitků a zkušeností a zprostředkovává tak nové poznání. Dává tím příležitost lépe se orientovat ve světě.

2.5 Vymezení pojmu zážitková pedagogika

Nejpodrobnější definice zážitkové pedagogiky je dle Jirásky (2004, 15):

Pod označením „zážitková pedagogika“ tedy nadále budeme rozumět teoretické postavení a analýzu takových výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozborem a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života. Cíle takových výchovných procesů mohou být vytyčovány a dosahovány v různorodém prostředí (školním i mimoškolním, přírodním i kulturním), v rozmanitých sociálních skupinách (diferencovaných věkem, sociálním statutem, profesním postavením či dalšími demografickými faktory) a naplňovány nejrůznějšími prostředky (hrami všech typů, modelovými situacemi, tvořivými a dramatickými dílnami, besedami a diskuzemi, fyzicky a psychicky náročnými výzvodnými situacemi, sebepoznávacími i k týmové spolupráci

směřujícími aktivitami). Pro zážitkovou pedagogiku je prožitek vždy pouhým prostředkem, nikoliv cílem. Cílem pro ni zůstává starořecký výchovný ideál, všestranný rozvoj k harmonii směřující osobnosti.

Pokud jsme postaveni před problémem, jsme nuceni jednat nebo alespoň zaujmout nějaký postoj k dané situaci. Ať už výzvu danou úkolem přijmeme či ne, vždy se dostáváme do konfrontace s ostatními členy skupiny, kteří nám poskytují bohatou zpětnou vazbu. Máme také možnost uvědomit si své reakce ve vypjatých situacích, které bývají často nečekaně překvapivé, a umožňují nám nahlédnout hlouběji do svého já.

2.5.1 Co ovlivňuje metody zážitkové pedagogiky?

2.5.1.1 Zážitek jako prostředek rozvoje

Prostřednictvím metod zážitkové pedagogiky usilujeme o hluboký autentický zážitek. Bohužel takovéto zážitky mohou být vyvolány různými způsoby. Například alkoholem a jinými drogami, pornografií, virtuální realitou, ale také například uměním, pevnými mezilidskými vztahy, sportem či hrou. Poté jde o zážitky, které nekloužou lacině po povrchu, ale snaží se jít do hloubky, formují osobnost jako celek a jsou navozeny inspirativním prostředím a setkáváním se zajímavými lidmi.

V běžném projevu se často zaměňují pojmy prožitek a zážitek. Kirchner se pokusil objasnit rozdíl mezi těmito termíny. „Prožitek pro nás vystihuje spíše aktivitu prožívání (především jeho přítomnostní charakter – tělesný i duševní) než jeho pasivitu. Jestliže se však k tomuto prožitku (nebo souboru prožitků) vracíme v minulosti (vzpomínka, analýza děje apod.), jeví se nám vhodné označení zážitek“ (Kirchner, 2009, 25)

Dle psychologického slovníku (Hartl, Hartlová, 2000) je zážitek: „... každý duševní stav, který jedinec prožívá. Je vždy vnitřní, subjektivní a citově provázaný. Jedná se o zdroj osobní zkušenosti. Hromadí se celý život a skládá jedinečné duševní bohatství každého člověka.“

Autentický zážitek je v životě člověka velmi důležitý. Kirchner (2009) uvádí, že dnešní doba klade vysoké požadavky na psychickou stránku člověka a prožívání se stává velkým problémem. Lidstvo se dostává do krize prožívání.

Zážitek tak jak ho vnímá obor zážitková pedagogika má několik aspektů. První z nich je **nenahraditelnost** v lidském životě. V podstatě jakákoli aktivita, samotné bytí a jednání je prožíváním. Pojdme se ale zaměřit na zážitek jako na jedinečnou, časově i prostorově ohraničenou událost.

Jedinečnost prožitku ukazuje zejména fakt, že si nemůžeme zaměnit jeden za druhý. Zážitek se tak stává jedinečný a časově nevratný, protože pokud něco prožijí, změní to mou osobu a na stejnou situaci bych už nahlížel jinýma očima.

Další aspekt je **nepřenositelnost** z jednoho člověka na druhého. Sdělená forma zážitku je možná pouze za předpokladu maximálního zploštění a ochuzení a ne proto, že člověk nechtěl sdělit vše, ale proto, že toho není nikdo schopen. Cokoli prožijeme, zůstává pouze v nás.

Čtvrtým a důležitým aspektem je **komplexnost** při získávání zážitku. Nemůžeme rozdělit emocionální část a racionální část, fungují vždycky společně.

„Abychom získali plastičtější obraz, vezměme si jako příklad konkrétní prožitek, který je všeobecně přístupný – řekněme ze hry: *Člověče - nezlob se!*. Uvědomme si, že nám v této souvislosti nejde o hru samu, ale o její prožívání. Známe jistě sami z vlastní zkušenosti momenty napětí, zvrátů i uvolnění, pokud jsme ochotni do hry se skutečně zapojit. Nadšením z úspěšného postupu je blokováno rozčarováním či dokonce zlobou (jak dokumentuje už název hry) při našem zpomalení protivníkově zdárném tahu“ (Jirásek, 1996, 42).

I když je složité pojmově obsáhnout prožitek, či zážitek, jeho navození, vyvolání a zpracování cíleně zaměřeným programem je úspěšně používáno.

2.5.1.2 Hra jako nástroj k rozvoji

„Hra je starší než kultura; ať je totiž pojem kultury vymezen sebepřesněji, přece jen v každém případě předpokládá lidskou společnost, a zvířata nečekala, až je lidé naučí, jak si mají hrát. Můžeme dokonce klidně říci, že lidská civilizace nepřipojila k obecnému pojmu hry žádný podstatný znak. Zvířata si hrají právě tak jako lidé“ (Huizinga, 1958, 1).

Vztah naší společnosti ke hře je dán tím, že hra je (na základě subjektivního vnímání) odsunuta na okraj zájmu společnosti. Zejména v dnešní době, kdy je kladen důraz na výkon ve společnosti, panuje představa, že hra je něco jen pro děti, pro zábavu, že ve světě dospělých i dospívajících je pouhou ztrátou času. Mnoho myslitelů však považuje hru za něco velmi důležitého v životě člověka. Dokonce je hra považována za jeden z fenoménů, který má obrovský potenciál v oblasti vzdělávání, výchovy a rozvoje jedince.

Crowe (1975) poukazuje, že Lewin využívá hry při tréninku managerů a Otto dokumentuje, že při vhodně použité hře, a za dodržení určitých podmínek, dochází k hnutí lidského potenciálu a k uvolňování bariér tvořivosti. Blažek a Olmerová (podle Bakaláře, 1995) přichází s tzv. měkkou hrou. Účelem těchto her je sám proces hraní a případná změna v myslích účastníků. Bývají nesoutěživé a základním motivem hráčů je setkání se s něčím

v sobě nebo v druhých. Průběh hry může upozornit na skryté potenciály dosavadních outsiderů. Berne (1970) konstatuje, že život je hra.

„Hra přestala být jen neužitečnou dětskou zahálkou. Proniká do všech koutů vzdělávacích procesů, vysokého byznysu a politiky stejně, jako trvale obohacuje volný čas všech věkových kategorií“ (Bakalář, 2010, 184)

Hra je využívána jako efektivní pedagogický, výchovný prostředek v každém věku. Ucelené pedagogické systémy se ke hře, a jejímu cílenému uplatňování při cíleném rozvoji osobnosti člověka, (s ohledem na jeho vlastní potřeby), intenzivně hlásí. Jejím používáním navozujeme příběhy, děje, role, situace, ve kterých se jedinec či skupina rozvíjí a roste v oblasti vědomostí, dovedností, ale především zkušeností. Během hry se jedinec setkává s různými situacemi, se kterými se v běžném životě nesetká a pokud ano, mnohdy si s nimi neví příliš rady. Má možnost získat v této situaci zkušenost, jak se zachovat. Výhodou hraní her je, že i velmi náročné programy jsou relativně bezpečné, na rozdíl od reality.

Klíčovou roli má zpětná vazba, což je pohled do minulosti na to, co se stalo, jak účastníci řešili daný problém, jak jej mohli řešit a poskytuje tak velké množství pohledů na věc, což je pro každého velice přínosné. Problémy v těchto hrách (aktivitách) bývají náročnější než v reálném životě. Tím se rozvíjí účastníková odolnost, posunují se jeho hranice bezpečí (komfortu) a získává zdravé sebevědomí. Řešení náročných úkolů umožňuje rozvoj kreativity, týmové spolupráce, komunikativních dovedností, sociálního citění, a dalších vlastností, které jsou v běžném životě velmi důležité.

2.5.1.3 Teorie zóny komfortu

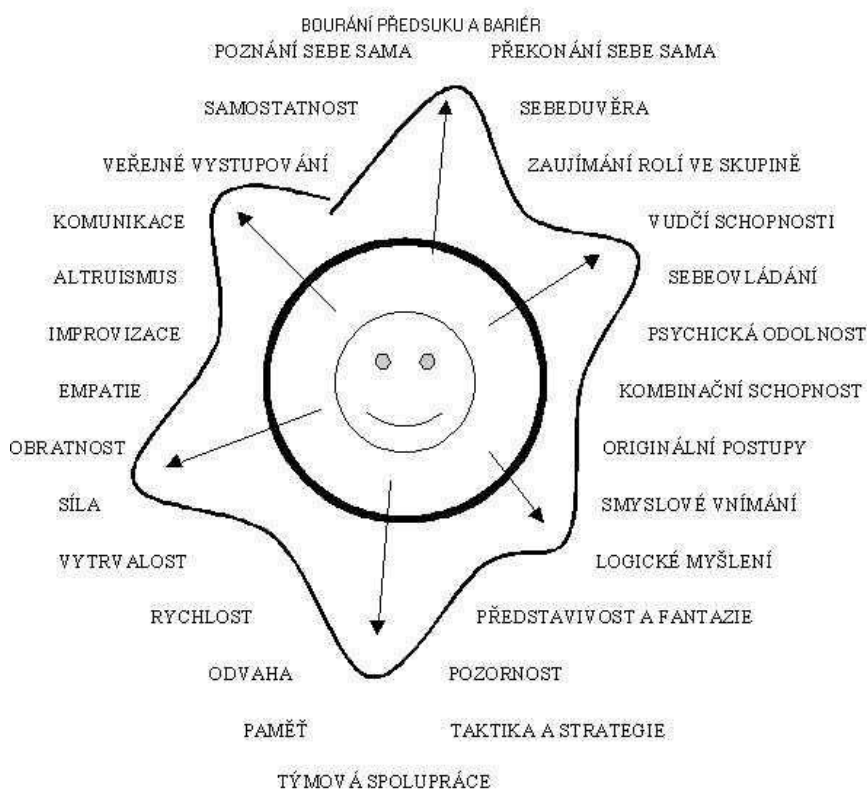
Každý z nás se v průběhu svého života učí různým znalostem, dovednostem, získává zkušenosti, buduje si svůj žebříček hodnot, vytváří si své modely chování a komunikace, které v určitých situacích používá stále dokola. Dále si modeluje podvědomí o smyslu svého života a tím vším si kolem sebe vytváří zónu komfortu neboli zónu bezpečí.

„Tato zóna má svou fyzickou, intelektuální a emocionální dimenzi. Vše, co je v této zóně obsaženo, je člověkem „vstřebáno, zvnitřněno“, to znamená, že člověk se s vědomostí, událostí, situací již někde setkal, poznal a promyslel, objevil způsob, jakým v této situaci jednat, jak s vědomostí, či dovedností zacházet, a ona už mu nepřijde nová, záhadná, cizí, nebezpečná, ale jako uchopená skutečnost. Toto vše je obsaženo v naší zóně komfortu. Pokud z ní vystupujeme do oblasti „neznámého-nepoznaného“ s orientací ven od jádra zóny komfortu, dostáváme se do oblasti, která se nazývá růstovou-rozvojovou“ (Hanuš, in press).

Tato zóna je dynamická - při vystoupení ze zóny komfortu se hranice v daném místě (oblast komunikace - argumentace) rozšiřuje. Na druhou stranu pokud dlouhodobě některou z rozvinutých schopností či dovedností nepoužíváme, zóna komfortu se zmenšuje.

Úkolem pedagoga, který pracuje s metodami zážitkové pedagogiky, je připravit takové aktivity, které budou vyvolávat riziko, které bude klientem subjektivně vnímané jako velmi vysoké, ovšem objektivní riziko úrazu (psychického či fyzického) bude zanedbatelné.

Obrázek 1. Model Zóny komfortu a stresu (Hanuš, 2009)



2.5.1.4 Gardnerova teorie vícečetných inteligencí

„Téměř ve všech rolích, které společnost potřebuje, se setkáváme se směsí intelektuálních i symbolických, které se spolupodílejí na tom, aby člověk hladce dosáhl žádaného cíle. Každá intelektuální schopnost otevírá před člověkem určité možnosti, přičemž kombinace schopností počet možností uplatnění znásobuje“ (Gardner, 1999, 329).

Tato teorie popírá existenci jednotné inteligence. Gardnerovy výzkumy dokazují, že lidský intelekt není jednotný, ale naopak velice rozmanitý. Inteligence by se dala zjednodušeně popsat jako schopnost řešit problémy nebo vytvářet produkty, které mají v daném kulturním prostředí určitou hodnotu. Gardner se domnívá, že lidský intelekt musí obsahovat soubor různých schopností řešení problémů.

Gardner (1999) popisuje sedm inteligencí:

Jazyková inteligence – schopnost používat jazyk a řeč k přesvědčování jiných lidí, vysvětlování různých informací a vysvětlování vlastní činnosti.

Hudební inteligence – schopnost vnímat a rozpoznat různé melodie a rytmus.

Logicko-matematická inteligence – tato inteligence se testuje pomocí IQ testu. Zaujímá oblast logického a vědeckého myšlení. Toto myšlení je typické postupem od činností ke vztahům, od abstrakce ke konkrétním obrazům, aj.

Prostorově-orientační inteligence – schopnost vnímání prostoru, umožňující přetvářet a přenášet původní vjemy a vytvářet z vlastní vizuální zkušenosti myšlenkové představy, i když už žádné vnější podněty nepůsobí.

Tělesně-pohybová inteligence – schopnost plynulosti, ekonomičnosti činností, schopnost rychlého učení pohybových činností.

Intrapersonální inteligence – schopnost rozpoznat a pojmenovat vlastní pocity a rozlišit jejich druhy. Schopnost porozumět vlastnímu chování a naučit se ho ovládat.

Interpersonální inteligence – schopnost rozpoznat a porozumět pocitům druhých, rozlišit jejich druhy a umět s nimi pracovat.

S touto teorií pracujeme tak, že se snažíme volit takové programy a aktivity, aby působila co možná na nejširší spektrum lidského intelektu, a tím rozvíjela osobnost člověka v celé jeho šíři. Gardnerova teorie říká, že každý máme od narození určitý potenciál jednotlivých složek inteligence. Někdo rozumí lidem, někdo hudbě, někdo jazyku, proto se na pedagogicko-zážitkových kurzech volí takové programy, aby každý jednotlivec alespoň v jedné z aktivit vynikal. Zážitková pedagogika umožňuje snadněji vytvářet vazby mezi jednotlivými částmi učiva a především vztahy učiva k životu a ke světu.

2.5.1.5 Teorie optimálního prožívání

Tato teorie je založena na skutečnosti, že nejdůležitější je zlepšit kvalitu života. A tuto kvalitu neovlivní vnější podmínky, ale musíme ji ovlivnit kontrolou vlastního vnitřního života. „Člověka, který má kontrolu nad svým vědomím, poznáme na základě schopnosti soustředit pozornost podle vlastní vůle, nevšímat si rozptylování, soustředit se tak dlouhou dobu, jakou vyžaduje dosažení cíle, ne déle“ (Czikszentmihalyi, 1996, 53). Takoví lidé si váží maličností a dokážou se radovat z každého všedního dne.

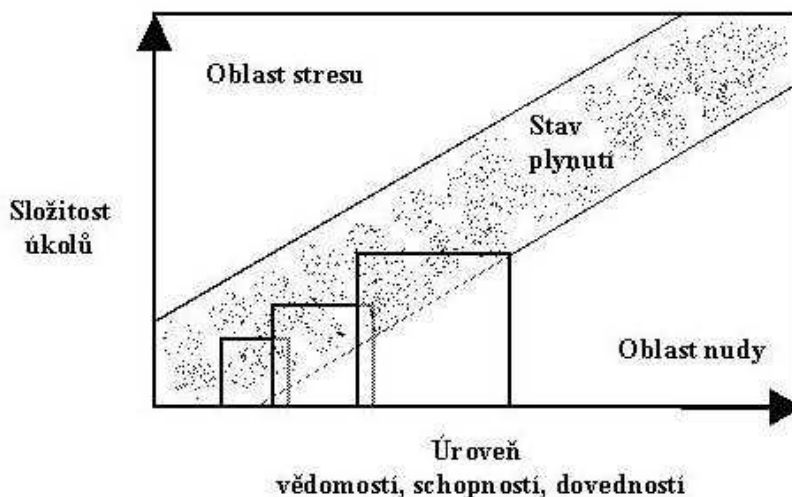
„Člověk může učinit sám sebe šťastným nebo nešťastným bez ohledu na to, co se právě děje „venku“ jen tím, že změní obsah svého vědomí“ (Czikszentmihalyi, 1996, 44). Každý z nás může být šťastný, i když nemá příliš majetku, i když není venku zrovna slunečno, i když nám momentálně osud moc nepřeje. Možná si stačí jen uvědomit, že štěstí je pomíjivé a musíme ho hledat v maličkostech.

V této souvislosti (Czikszentmihalyi, 1996) popisuje tzv. stav flow – stav plynutí. Je to stav, ve kterém jsou lidé tak ponořeni do určité činnosti, že nic jiného je nezajímá. Pokud tento stav lidé prožívají delší dobu, jsou schopni zapomenout na trápení běžného života. Dalo by se z toho vyvodit, že činnosti, které nám přinášejí tu opravdovou radost, vyžadují naprosté soustředění pozornosti a už nám v mysli nezbývá místo pro další informaci (např. strach, že jsem nechal zapnutý sporák).

Zážitková pedagogika s touto teorií pracuje tak, že se snaží aplikovat takové aktivity, které pro každého jednotlivce budou dostatečně náročné (ani příliš těžké, kdy by se jedinec dostal do oblasti distresu, ale ani příliš jednoduché – jedinec by se nudil. „Prvořadou funkcí takových aktivit určených k vyvolání stavu plynutí, je poskytovat zážitky, které mohou přinášet radost“ (Czikszentmihalyi, 1996, 112).

Obrázek č. 1 ukazuje závislost náročnosti úkolu, který máme před sebou, a úrovně našich dovedností, znalostí, či zkušeností, které máme k dispozici při řešení tohoto úkolu. Člověk se do stavu plynutí dostane tehdy, pokud řeší úkol odpovídající jeho znalostem, schopnostem a dovednostem, může být i o něco těžší. Určitá míra obtížnosti úkolu může být přijatelná pro různé jedince s různými znalostmi, schopnostmi a dovednostmi, ale jen do určité míry, jak je patrné na obrázku – ne vždy můžeme uspokojit všechny jedince z dané skupiny lidí. Někteří se mohou nudit, zatímco další jsou ve stresu z náročnosti úkolu.

Obrázek 2. Stav plynutí (upraveno dle Czikszentmihalyi, 1996).



2.5.2 Metody zážitkové pedagogiky

2.5.2.1 Metoda motivace

„Sedím nad prvňáčkem, který píše své úlohy. Nejde mu to. V každé nestřežené chvíli přestane a dívá se z okna. Dělá stále stejné chyby. Co je s ním? Nebaví ho to? Je líný? Trucuje? Nebo se mě bojí a každý pohyb dělá se strachem, co tomu řeknu? Nebo se konflikt mezi námi už vyhrotil natolik, že mi to dělá víceméně naschvál, protože tuší, kolik ctižádosti v něj vkládám? Touží tolik po hře s kamarády, že není schopen se soustředit? Dal bych mnoho za to, kdybych mohl vidět do jeho motivů, protože právě teď se vytváří jeho vztah ke škole, snad na dlouhá léta, a nechci nic pokazit nesprávným výchovným postupem“ (Říčan, 2007, 91).

Jestliže chceme porozumět jednání lidí, pak se přirozeně ptáme, co je zajímavá, těší, co chtějí, kam jdou, čeho se bojí, v co doufají, jaké mají motivy. Motiv je hybná síla lidského jednání nebo její příčiny. Pokud bychom chtěli spočítat všechny motivy, asi bychom se nedopočetali konce. Hora (1984) píše, že tyto hybné síly jsou v zásadě dvojího druhu. Především jsou ovlivňovány našimi potřebami, které vycházejí z pocitu prázdnoty, kterou je nutno naplnit (hlad, žízeň, ale i hlad po podnětech, žízeň po vzdělání, atd.). Druhým typem potřeb jsou ty, kdy k obnově rovnováhy organismu dochází teprve poté, co se tělo či mysl něčeho zbaví, něco ze sebe vydá. Každý z nás se občas potřebuje zbavit napětí, někdo se ho zbavuje při tanci, někdo při sportu a jiný například při sexu.

Potřebami se zabýval Maslow (in Smékal, 2002, 245), který říká, že musí být nejprve uspokojeny potřeby na nižší úrovni (např. hlad, žízeň, spánek atd.), aby se mohly rozvíjet potřeby na vyšší úrovni (např. potřeba být akceptován, sebevyjádření atd.) Maslow rozdělil a uspořádal základní lidské potřeby do pyramidové struktury, která vychází od nejnižších převážně pudových potřeb až k potřebě seberealizace. „Aby se člověk mohl zaměřit na rozvoj své osobnosti, musí dosáhnout úrovně, která by to dovolovala“ (Vágnerová, 2010, 275).

Podle Hory (1984) psychologie rozlišuje tři druhy potřeb.

Biologické potřeby – jsou ty nejzákladnější lidské potřeby. Pokud nejsou dlouhodobě uspokojeny, nemohou být uspokojeny žádné jiné. Patří sem například hlad, žízeň, sex, potřeba tepla, vyměšování, potřeba aktivity, odpočinku, spánku, aj.

Psychické potřeby – tyto potřeby již nejsou společné pro všechny, ale každý má individuální způsob jejich uspokojování. Patří sem například potřeba po sebeprosazení, sebezdokonalení, smyslu života, atd.

Sociální potřeby – souvisí s ostatními lidmi. Je to například potřeba po sociálním kontaktu, potřeba blízkého člověka, spolupráce a kladného sociálního sebehodnocení, aj.

Dle Nakonečného (1996, 8) „je motivace jednou ze složek psychické regulace činnosti: zajišťuje fungování učení, aktivizuje kognitivní a motorické systémy k dosahování určitých cílů, tj. podněcuje k chování, které udržuje dynamický růst osobnosti a její vnitřní rovnováhu“.

Dle Priesta & Gasse (2005) je motivace účastníka zážitkového kurzu ovlivněna mnoha důvody. Zde je několik teorií, které dle zmíněných autorů nejvíce ovlivňují motivaci účastníka a zvyšují instruktorovu schopnost motivovat.

Expectancy theory – zde motivaci jedince ovlivňuje, jak očekávání z úspěšného dosažení cíle ovlivní jeho jednání. Můžeme ji vysvětlit třemi základními otázkami, které si jedinec pokládá. První otázka: *Dokážu to? Mám na to?*, tedy jaké úsilí bude muset být vynaloženo. Následuje otázka: *Co mi to přinese? Co z toho budu mít?*, tedy co jedinec získá. Nakonec se jedinec ptá: *Stojí mi to za to? Má to pro mne význam?*, zda to co získá pro něj má dostatečnou hodnotu, aby se danou činností vůbec zabýval.

Goal theory – jak jedinec přistupuje k dosažení cíle, a jak tento přístup ovlivňuje jeho jednání. Tento cíl je stanoven buď samotným jedincem, nebo může být dán někým jiným, například instruktorem nebo vnější autoritou.

Attribution theory and locus of control – neboli jak si člověk vysvětluje dosažení úspěchu nebo případného selhání a jak se toto projevuje na jeho budoucím jednání.

Self-efficacy – tedy jak víra jedince v úspěšné, či neúspěšné dosažení cíle ovlivňuje jeho motivaci.

Metodou motivace můžeme rozumět jak je tým instruktorů schopný vtáhnout, či aktivovat účastníky kurzu do programu (činnosti, hry, aktivity apod.) Dle Hanuše a Chytilové (2009) můžeme použít k motivaci účastníků na kurzu tyto prostředky: film, videozáznam, rozhlasovou hru, knihu, povídku, příběh, báseň, fotografii, dia snímky, obrazy, legendu, myšlenku, hudbu a píseň, přednášku, lektora, osobnost z určitého oboru, scénku či divadelní kus, světlo a tmu, hru, vlastní zapojení a vlastní prostředí (*genius loci*).

2.5.2.2 Metoda dramaturgie

Hanuš, Chytilová (2009, 152) uvádí, že: „Dramaturgie je naplánovanou cestou, cestou dlážděnou konkrétními programy a hrami, skrze něž kráčíme k cíli projektu v dále na obzoru. Dramaturgie tedy zhmotňuje ideály, myšlenky, představy, přání a potřeby organizátorů projektu.“

Paulusová (2004, 85) definuje dramaturgii v pojetí Prázdninové školy Lipnice jako metodu „jak vybírat jednotlivé programy a sestavovat je do vyšších tematických celků (programových bloků) s cílem dosáhnout ve vymezeném čase kurzu či akce co největšího účinku a efektu“.

Hora (1984, 71) podrobněji vysvětluje trojí umění dramaturgické, které by měl každý zážitkový pedagog zvládnout:

1. umění namíchat z rozmanitých programových zdrojů a prostředků takový nápoj, který bude chutnat všem, takovou směs, která na jedné straně bude respektovat předem stanovené cíle akce a na druhé straně bude vyhovovat mentalitě i zájmům jejich účastníků;
2. umění vybrat z každého programového zdroje aktivitu nejvhodnější a nejúčinnější pro danou konkrétní akci a pro přítomný kolektiv lidí;
3. umění předložit vybrané programy v pravý čas, tj. ve správnou hodinu, ve správný den, také však ve správné, promyšlené souvislosti, nikoli náhodné kombinaci.

Dramaturgie kurzu souvisí s plánováním. Martin a Leberman (in Martin, 2001) uvádí pět fází tvorby kurzu:

Stupeň 1 – práce na hlavním tématu kurzu: v této fázi kurzu tým instruktorů hledá hlavní téma kurzu.

Stupeň 2 – práce na scénáři: v další fázi se skládají dílčí témata, s časovým rozmístěním hlavních aktivit tak, aby splňovaly dramaturgické potřeby.

Stupeň 3 – praktická dramaturgie: v tomto kroku se skládají různé druhy aktivit (fyzické, psychologické, umělecké apod.) tak, aby naplňovaly cíle kurzu.

Stupeň 4 – dokončení scénáře: rozdělení zodpovědnosti k jednotlivým programům, úkolů a rolí každému členu týmu, dokončení pravidel her a zajištění materiálu.

Stupeň 5 – dramaturgie kurzu: neboli dramaturgie v praxi - na samotném kurzu v přítomném čase, kde je instruktorský tým nucen reagovat na potřeby účastníků, členů týmu, změnu počasí, ale i samotné zdroje, které má tým k dispozici.

2.5.2.3 Metoda zpětné vazby

Pojem zpětná vazba, či reflexe můžeme slyšet v mnoha oborech, ale základ definice je vždy stejný. Jedná se o ohlédnutí se zpět na chování v minulosti, analýza a vyhodnocení, zda toto chování bylo správné. V běžném životě si lidé mohou poskytovat zpětnou vazbu během komunikace verbální či neverbální právě jako reakci na určité chování.

Dle Reitmayerové a Broumové, (2007) je oproti pouhé běžné komunikaci zpětná vazba něco, co člověk potřebuje ke svému vývoji. Tento vývoj zpětná vazba často vyvolává, inspiruje, provokuje. Informace od okolí o tom, jak působíme, nám umožňuje propojovat naše chování s reakcemi na ně, pomáhají nám pochopit naši roli ve skupině, případně ji můžeme posouvat zvoleným směrem.

Zpětnou vazbu lze chápat jako proces uvědomění a zpracování toho, CO, JAK, a hlavně PROČ se člověk nebo skupina v minulosti zachovala právě takto. Poté tyto poznatky aplikovat do budoucího chování v podobných situacích.

Reitmayerová a Broumová (2007, 13) definuje zpětnou vazbu jako: „proces, při němž skupina verbálně zpracovává zážitek z předchozí aktivity pod vedením instruktora, který určuje cíl a průběh zpětné vazby, a má kontrolu i nad parametry aktivity samé.“

Reflexe je jedním z několika označení pro zpětnou vazbu (vedle reflexe se můžeme setkat s pojmy jako debriefing, review, sparing a feed back) a v oblasti zážitkové pedagogiky se vyskytuje „jako nedílná součást uměle navozených situací – her, různých aktivit, pracovních

procesů. Tyto situace jsou navozovány za účelem konkrétních prožitků. Jejich pomocí si jednotliví účastníci formulují konkrétní zkušenosti, případně přesah těchto zkušeností do budoucna – plán dalšího rozvoje. V některých případech slouží podobné situace i k prostému uvolnění a vzájemnému sdílení pocitů spojených s předchozí aktivitou“ (Reitmayerová, Broumová, 2007, 11).

Hratl a Hartlová (2000, 502) uvádí, že reflexe je „...druhem sebezpozorování, obrácení myšlení na sebe, do vlastního vědomí a prožitků. Spolu s úvahou je v pojetí konstruktivistů považována za určující prvek procesu učení. Reflexe následuje po učební zkušenosti“.

2.5.2.4 Metoda skupinové dynamiky

Člověk se v životě zřídka objeví v situaci, kde by byl sám. Většinou se nachází ve skupině lidí. Dle Hory (1984) má skupina pro jednotlivce určitou přitažlivost. Drží je pohromadě tím, že stimuluje jejich aktivitu a motivuje k akci, například tím, že skupina bere část odpovědnosti její členů na sebe.

Sherif (1967, 379) uvádí, že: „Skupina je sociální jednotka sestávající z nějakého počtu osob, které mají ve vzájemném vztahu víceméně určité role a sociální status. Vyvíjí řadu norem, které řídí chování členů v záležitostech, jež jsou pro skupinu důležité.“

Každá skupina prochází určitým vývojem neboli skupinovou dynamikou. Tento průběh je ovlivněn situacemi, okolím, osobnostmi členů a zejména vedoucího skupiny.

Skupinová dynamika je „souhrn komplexních a vzájemných sil i protisil, působících ve společném sociálním prostředí, ve skupině. Skupinová dynamika je dána veškerým skupinovým děním, cíli a normami skupiny, její strukturací, pozicemi a rolami ve skupině, skupinovými interakcemi a vývojem skupinových vztahů i celé skupiny.“ (Kožnar, 1992, 5).

Kratochvíl uvádí, že ke skupinové dynamice „... patří zejména cíle a normy skupiny, vůdcovství, koheze a tenze, projekce minulých zkušeností a vztahů do aktuálních interakcí, vytváření podskupin a vztahy jedinců a skupiny. Ke skupinové dynamice patří též vývoj skupiny v čase.“ (Kratochvíl, 2005, 15).

Pro osobnostní rozvoj je velice důležitý vývoj skupiny v čase, který se rozděluje do několika fází. Přitom dle autorů dělení, jsou fáze skupiny různé. Každý vedoucí skupiny by měl znát charakteristiky jednotlivých fází a možnosti podpory skupiny v konkrétní fázi. Dle Bernsteina a Lowyho (1976) je vývojových fází pět.

- 1) První kontakt, seznámení – je charakteristická nejistotou jednotlivých členů, obavami, různými očekáváními, zdrženlivostí, zachováním odstupu a vlastní ochrany, osobní potřeby jsou upřednostňovány před skupinovými potřebami, problémy se zametají pod koberec a členové skupiny mají na očích růžové brýle.
- 2) Kvašení skupiny, boj o moc – členové hledají svou roli, začínají bojovat o moc a vliv ve skupině, přichází kritika ostatních účastníků, vytvářejí se podskupiny, členové si hledají spojence a snaží se najít vlastní pozici.
- 3) Vyjasnění rolí a pravidel, důvěra – ustupuje konkurenční chování a do popředí se dostává spolupráce, panuje otevřená komunikace, členové akceptují druhé ve skupině a budují si mezilidské vztahy, pomalu se vytváří pocit sounáležitosti.
- 4) Efektivní fáze jednání – projevuje se silná identifikace jedince se skupinou, potřeby skupiny jsou upřednostňovány před potřebami jednotlivce, jsou akceptovány osobnostní odlišnosti, cíl skupiny je na prvním místě, skupina se zpravidla řídí sama i bez vedoucího.
- 5) Rozpad skupiny, rozchod – čím byly vztahy ve skupině pevnější a osobnější, tím je rozpad skupiny náročnější, dochází k pokusu zachování kontaktů, oddalují rozchod skupiny, objevuje se opět nejistota a obavy jako na začátku.

Hermochová (2005, 21) uvádí, že z hlediska těch, co pracují se skupinovou dynamikou, to vyžaduje: „... velkou schopnost adaptace a flexibility ve volbě metod i reflexi procesů, které ve skupině i v mysli jednotlivce probíhají. Tuto dovednost lze ovšem získat pouze vlastním prožitkem při cvičení.“

3 CÍLE A ÚKOLY PRÁCE

Cílem práce je popsat POR a analyzovat a popsat různé formy vnímání Projektu osobnostního rozvoje (POR) a jeho přínosu na Stojanově gymnáziu Velehrad.

Pro splnění stanovených cílů jsme si stanovili následující úkoly:

- a) analyzovat teoretická východiska vztahující se k osobnosti člověka, problematice osobnostního rozvoje, zážitkové pedagogice a dalších netradičních metod vzdělávání a výchovy,
- b) analyzovat a vyhodnotit data získaná z focus group realizovaný se studenty Stojanova gymnázia, Velehrad,
- c) v rámci řešení problematiky jsme si stanovili tyto výzkumné otázky a pokusíme se nalézt na ně odpovědi:
 - 1) **Jak dotazovaní žáci reflektují pozitiva Projektu osobnostního rozvoje?**
(Co se Vám na PORu líbí?)
 - 2) **Jak dotazovaní žáci reflektují negativa Projektu osobnostního rozvoje?**
(Co se Vám na PORu nelíbí?)
 - 3) **Jak dotazovaní reflektují přínos Projektu osobnostního rozvoje?**
(Jak můžete použít to, co jste se naučili v jiných životních situacích, ve škole, v rodině, v zaměstnání?)

4 METODIKA PRÁCE

V této části se zaměříme na metody výzkumu a techniky, které jsme během zpracování magisterské práce použili.

4.1 Metody

4.1.1 Monografická-obsahová analýza primárních a sekundárních zdrojů

Na základě stanovených cílů a úkolů práce jsme pro zpracování diplomové práce použili obsahovou analýzu dokumentů - metodu sběru primárních zdrojů literatury, která se používá při práci s originálními texty, původními prameny, fotografiemi, popřípadě jinými audiovizuálními materiály, které jsou předmětem sběru. Dále byly použity informace z přednášek a seminářů a kurzů (FTK, Rekreologie, Hnutí GO!, „Dokážu to!“, Psychologie, Dům Ignáce Stuchlého, Prázdninová škola Lipnice, Akademie Tabor).

4.1.2 Metoda introspektivní

Tato metoda se používá u výzkumů v přirozených podmínkách a bývá spojována s přímým pozorováním. Čihovský (in press) píše, že se tato metoda opírá o vlastní zkušenosti a znalosti výzkumníka z dané oblasti bádání.

4.1.3 Metoda komparativní

Jandourek (2001) uvádí, že srovnávací (komparativní) metoda je založena na zkoumání několika objektů nebo skutečností a porovnávání jejich rozdílů a podobností.

4.1.4 Metoda focus group

Pro tento výzkum jsem se rozhodl pro kvalitativní metodu focus group. Na rozdíl od kvantitativního výzkumu, který je deduktivní, logicko deduktivní nebo hypoteticko deduktivní, kvalitativní přístup je založen na indukci, což je obecná metoda usuzování.

„Dedukce spočívá v logickém odvození závěru z množiny jiných tvrzení, která považujeme za pravdivá. Indukce vychází z poznatku, že pozorování představitelé (instance) dané jevové kategorie se vyznačují jistou vlastností. Z toho se usuzuje, že tuto vlastnost budou mít také její další instance. Jinými slovy – z pravidelnosti zkoumaných událostí odvozujeme obecné pravidlo o určité pravidelnosti platné pro další události na jiném místě nebo v jiném čase.“ (Hendl, 2012, 34)

Švaříček a Šedřová (2007) tvrdí, že „při induktivním postupu odvozujeme ze singulárních výroků tvrzení obecného univerzálního charakteru, které má ovšem pravděpodobnostní

povahu, neboť singulární výroky nepopisují všechny možnosti.“ (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007) Z toho vyplývá, že pomocí indukce pracujeme s výroky, ze kterých pomocí zakotvené teorie sestavíme teorii obecnějšího charakteru, která má svou míru platnosti danou určitou pravděpodobností zkoumaných jevů.

Strauss a Corbinová (1999) uvádějí, že při zakotvené teorii nezačínáme hned teorií, kterou bychom poté ověřovali. Začínáme zkoumanou oblastí a necháváme významné skutečnosti vynořit v průběhu. Je důležité tedy systematicky shromažďovat výzkumný materiál a údaje o zkoumaném jevu, následně je analyzovat a poté teprve tvořit a odhalovat samotnou teorii. „Výsledná teorie je pak sadou tvrzení o vztazích mezi proměnnými“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, str. 86). Proměnné jsou v tomto případě kategorie, které nám analýzou – kódováním a kategorizací dat – vzniknou a představují jakési stavební kameny budoucí teorie. Tím základním kamenem by měla být ústřední neboli centrální kategorie, ke které jsou vztaženy všechny ostatní. Nová teorie je potom konstruována kolem ní tak, aby tato kategorie byla vysvětlena. (Švaříček, Šed'ová, 2007)

Základní výzkumnou metodou i jako primární zdroj sběru dat jsem zvolil focus group. Na rozdíl od individuálního rozhovoru nebo interview je ohnisková skupina neboli „focus group“ efektivnější, jelikož nám za přibližně stejnou dobu umožňuje nasbírat mnohem větší množství dat jak z odpovědí účastníků, tak z jejich vzájemné interakce. „Srovnání názorů a zkušeností účastníků je cenným zdrojem vhledu do složitostí chování a motivací.“ (Morgan, Krueger 1993 in Morgan 2001, 28). Právě vzájemné interakce respondentů považují za velké pozitivum této metody. Cílem je slyšet nejen názory a úvahy samotných žáků, tedy účastníků samotného projektu, ale také především jejich reakce na názory ostatních – vzájemnou interakci. „Tento jev však současně vytváří nedostatky, protože skupina sama může ovlivnit povahu údajů, které produkuje. Otázka jak interakce ve skupině ovlivňuje přínos jednoho každého účastníka, je klasickým předmětem zájmu sociální psychologie.“ (Morgan, 2001, 28)

Při výběru účastníků do ohniskové skupiny se řídíme nejčastěji počtem 6 – 10, a jak Morgan (2001) uvádí, často jsou ohniskové skupiny vedeny s účelově vybranými vzorky, do nichž jsou účastníci vybráni z limitovaného počtu zdrojů. V našem případě se jednalo skupinu ze dvou vzorků a to žáky 1. ročníku (1.A a 1.B) Stojanova gymnázia Velehrad.

Ohniskovou skupinu je důležité pečlivě připravit. Nejen vybrat výzkumný vzorek, ale také stanovit, jakou strukturu a průběh má ohnisková skupina mít. Může být buď méně strukturovaná, tedy může účastníkům dát větší možnost věnovat se právě tomu, co zajímá je, což je potom u více ohniskových skupin nevýhodou, protože jsou obtížněji srovnatelné. Nebo může být strukturovanější, kde je větší míra angažovanosti moderátora, což přispívá ke splnění požadavků daného programu a srovnání skupin je relativně příjemnější. V našem

výzkumu jsme zvolili strukturovanější verzi, ale moderátor dával prostor i v případě že skupinu pájlo jiné, avšak blízké téma.

4.2 Techniky

4.2.1 Nestandardizovaný rozhovor

„...představuje volnou rozpravu na dané téma. Umožňuje lepší navázání kontaktu. Je více neformální. Může posloužit jako ověřující doplňující technika. Musí být pořízen záznam o rozhovoru“ (Čihovský, in press, 16).

Jelikož jsem přítomen na všech kurzech a aktivitách, které do projektu osobnostního rozvoje patří, využíval jsem nestandardizovaného rozhovoru s účastníky těchto kurzů a aktivit, jejich instruktory a učitele Stojanova gymnázia, Velehrad.

4.2.2 Pozorování

Považuje se za jednu z nejzákladnějších technik zjišťování kvalitativních informací. Jak uvádí Jandourek (2001), při pozorování nedochází k ovlivňování nebo dotazování pozorovaných osob. Nejčastěji bývají pozorovány malé sociální skupiny, v mém případě šlo vždy o jednu třídu (20 - 30 osob).

4.3 Zpracování a analýza dat

Všechna získaná data z rozhovorů byla přepsána do programu Microsoft Word. Poté došlo k protřídění prvotních dat a promazání s tématem nesouvisejících částí. Upravená data byla dále zpracována v prostředí programu Atlas.ti 6.2. Dle Buhajové (2010) je tento program slouží k usnadnění práce s kvalitativními daty. Umožňuje kódování textu, vkládání poznámek, tvoření konceptuálních sítí a jejich grafické znázornění. Přes veškeré výhody se však jedná pouze o pomocný nástroj pro zpracování kvalitativních dat. Veškerou analytickou práci (hledání souvislostí, interpretace výsledků) musí výzkumník udělat sám.

Analýza kvalitativních dat je považována za prakticky nejsložitější část výzkumu, která nám nabízí velkou míru volnosti ve výkladu jednotlivých metod, nízkou míru standardizace dílčích postupů a nespočet možností, které nám poskytují jednotlivé metody nebo kombinace jejich variant (Miovský, 2006). Pro analýzu získaných dat jsme využili postupy z metody zakotvené teorie. Dle Miovského (2006) je výhodou této metody schopnost začlenit v rámci kvalitativní analýzy data, která jsou získána různými způsoby (například interview, existující dokumenty, pozorování apod.) a zároveň využít rozličných přístupů v samotné analýze. Další

výhodou je plastičnost - možnost upravení metody podle výzkumníkových potřeb a předmětu výzkumu.

Analýza zpracovaných dat bylo jejich kódování. „Kódováním se rozumí rozkrytí dat směrem k jejich interpretaci, konceptualizaci a nové integraci“ (Hendl, 2012, 246). Prvním krokem je tzv. otevřené kódování, které je založeno na přiřazování označení (kódů) k vybraným textovým jednotkám. Jednotlivé kódy by měly co nejlépe vystihovat podstatu označené jednotky a z praktického hlediska by měly být dostatečně názorné pro usnadnění pozdější práce (Buhajová, 2010). Jednotku může tvořit jedno slovo, věta nebo celý odstavec. Důležité je nevolit rozsah jednotky podle formální stránky, ale zvolit její velikost podle významu (Švaříček & Šed'ová, 2007). Autor dále uvádí, že tímto postupem může dojít k překrývání hranic jednotlivých jednotek.

První kolo otevřeného kódování proběhlo na přelomu července a srpna letošního roku. Po několika opakovaných procházeních textu jsme se dostali na počet 122 kódy. Velké zastoupení mezi nimi měly kódy in vivo, tzn. kódy vytvořené z části citace textu. Po této fázi následovala kontrola, zda se některé kódy nepřekrývají. Následně jsme tímto způsobem snížili počet kódů na výsledných 72. Dalším krokem bylo rozdělování kódů do skupin podle jejich významu. Vzniklé kategorie jsou však stále považovány za provizorní, neboť při kontrole primárních dat se může stát, že některý kód do dané kategorie nebude svým významem patřit (Miovský, 2006). Pro lepší přehlednost jsme v této fázi analýzy využili funkci Network View Manager programu Atlas.ti, která nám pomohla vytvořit síťové náhledy jednotlivých kategorií. Po aktivování funkce Auto-Color Mode se jednotlivé kódy zbarvily podle počtu citací v primárním textu a počtu spojení (vztahů) s ostatními kódy. Toto zbarvení má tedy svůj systém, který pomáhá rozdělit kódy podle důležitosti. V našem případě vznikly výše popsaným postupem tři kategorie, které vytvořily základ pro budoucí tvorbu.

Jedna kategorie našeho výzkumu vznikla metodou tvorby rodin kódů (Code Families), kdy jsme kódy podle vzájemné spojitosti v datech propojili do větších celků. Vytvořené kategorie jsme poté komentovali za využití popisu vzájemných vztahů mezi kódy. Metoda vyhledávání a vyznačování vztahů se skládá ze dvou základních principů. Prvním je vyhledávání a popis vztahů, na které upozorňují sami účastníci diskuse. Druhým je vyhledávání vztahů na základě vnitřních nebo vnějších spojitostí. Následný způsob komentování vztahů nevychází pouze z prostého označení vztahu ze strany účastníků, stejně tak ani z intuitivního nacházení souvislostí ze strany výzkumníka (Miovský, 2006). I přesto, že se některé vztahy samy logicky nabízely, vždy jsme je porovnávali s primárním textem a hledali pro ně podpůrná vysvětlení.

5 PROJEKT OSOBNOSTNÍHO ROZVOJE NA SGV

Myšlenka tohoto projektu vznikla v roce 2010. Od té doby je součástí vzdělávání žáků na Stojanově gymnáziu, Velehrad a prochází obrovským vývojem. V roce 2013 se realizuje poprvé v plné šíři. Cílem tohoto projektu je rozvíjet postojovou stránku osobnosti studentů, zejména realistické vnímání sama sebe a světa okolo něj. Projekt osobnostního rozvoje umožňuje studentům aktivní formou přemýšlet o sobě, svých vztazích, svém okolí, hodnotové orientaci a místě ve světě. Učí je přemýšlet o sobě a svých názorech a postojích, vnímat a respektovat mínění druhého člověka. Chce pomoci mladým lidem k osobnostnímu růstu v dalším životě. Současný model projektu osobnostního rozvoje na SGV má několik oblastí:

5.1 Hlavní pilíře

5.1.1 Kurzy osobnostního rozvoje

Kurzy osobnostního rozvoje připravují zaměstnanci SGV společně s instruktory Domu Ignáce Stuchlého (DIS). Kurzy probíhají tři dny střídavě v prostorách DISu a Stojanova gymnázia. V rámci svého studia absolvují studenti celkem šest kurzů, jeden v prvním a čtvrtém ročníku, dva ve druhém a třetím ročníku. Program je naplněný tematickou prací zaměřenou na daný ročník. Během kurzu je kladen v prvním ročníku důraz na poznání sebe sama, v druhém na sebe a své blízké. Žáci třetího ročníku se zamýšlí nad svým místem ve společnosti a čtvrtáci na své směřování v budoucnu. Kurzy jsou vedeny školenými instruktory a probíhají zážitkovou formou.

5.1.2 Úvodní seznamovací kurz

Tento kurz je určen pro nastupující studenty Stojanova Gymnázia, Velehrad. Realizuje se na začátku školního roku. Cílem tohoto kurzu je pomoci usnadnit přechod ze základní na střední školu a zároveň umožnit seznámení s novými spolužáky, učiteli a vychovateli. Pobyt je třídní a probíhá mimo školní prostředí. Noví studenti Stojanova gymnázia se během pobytu prostřednictvím různorodých typů her (seznamovací, týmové, pohybové, dramatické, hry na rozvoj komunikace a spolupráce atd.) a aktivit v duchu zážitkové pedagogiky s ohledem na věk účastníků učí vzájemné komunikaci a důvěře a připravují se na zasednutí do lavic ve své nové škole. Na kurzy společně se studenty jezdí třídní učitelé, školní kaplan a další učitelé a vychovatelé domova mládeže. Tento kurz nastavuje atmosféru důvěry, která ovlivňuje celý edukační proces.

5.1.3 Kurz efektivního učení

V rámci Projektu osobnostního rozvoje je pro žáky prvních ročníků určen kurz efektivního učení. Smyslem celého kurzu je sebepoznání v oblasti učení. Studenti jsou v rámci tohoto kurzu blíže seznámeni se základními zásadami efektivního učení - mají možnost zjistit, jak organizovat své studium, svůj čas, jak lépe (efektivněji) přistupovat k textu, jak číst a přečtené si pamatovat; seznamují se také s nejčastějšími problémy při učení (nechuť k předmětu, tréma, strach, špatné plánování, nedostatečná paměť atd.), aby se jich mohli vyvarovat. S pomocí školených pracovníků se snaží utřídit si myšlenky, postupy a zásady správné práce se svým časem určeným k učení.

5.1.4 Práce s deníky

Dalším z pilířů projektu osobnostního rozvoje na Stojanově Gymnáziu, Velehrad je tzv. práce s deníky. Každý student, který nastoupí na SGV obdrží svůj vlastní deník, který jej provází po celou dobu studia od prvního ročníku až k maturitě. S deníky se pracuje na kurzech osobnostního rozvoje, sportovních kurzech a v třídnických hodinách. Student si do něj značí závěry z různých aktivit a technik, zaznamenává své pocity a vlastně vše, co uzná za vhodné. Nikdo jiný nemá k deníku přístup, to znamená, že jsou určeny i k důvěrným osobním informacím. Na konci studia si každý může svůj deník odnést a tím získá vzpomínku na celou svou cestu osobnostního rozvoje na Stojanově Gymnáziu, Velehrad.

5.1.5 Třídnické hodiny

Zásadním pilířem, který odlišuje projekt osobnostního rozvoje na SGV od jiných škol jsou třídnické hodiny. Věříme, že nárazové aktivity typu kurz nejsou zdaleka tak efektivní jako koncepce, která je dlouhodobá a systematická. Koncepce, kterou tvoří jednotlivé prvky, které se vzájemně doplňují a navazují na sebe. Třídnické hodiny jsou spíše neformální pravidelná setkání třídního kolektivu s třídním učitelem a dalšími pedagogy. Studenti se snaží navazovat na zkušenosti z kurzů osobnostního rozvoje a zároveň upevňovat získané poznatky v podmínkách třídy. Za pomoci pedagogů SGV posilují důvěru ve skupině. Učí se aktivně pracovat v týmu, snaží se přijímat a respektovat ostatní spolužáky, vyjadřovat pozitivní hodnocení druhých s cílem posílit jejich sebeúctu. Metodami skupinové práce, didaktické hry a zážitkového učení spojeného s hodnotovou reflexí se v třídním kolektivu utváří atmosféra soudržnosti a vzájemné solidarity. Obsahem třídnických hodin je také práce na ročníkových projektech.

5.1.6 Ročníkové projekty

Jedním z cílů celého projektu osobnostního rozvoje je učit praktickým dovednostem, které žáci skutečně uplatní a využijí v reálném pracovním nebo i osobním životě. Je tedy nutné tyto dovednosti trénovat, či osvojovat nejen na kurzech, kde je to víceméně hra, ale i v konkrétních praktických situacích. Tyto situace jsou právě ročníkové projekty, kdy každý ročník má na starost organizaci a realizaci konkrétního projektu. Během tohoto projektu mají studenti příležitost dovednosti nabitě na cestě svého rozvoje aplikovat v praktických situacích (komunikace, organizace, vedení lidí, pocit skutečné odpovědnosti, týmová spolupráce, kdy opravdu o něco jde, sebepoznání v různých oblastech, atd.) Na konci každého projektu následuje zpětná vazba a tvorba (doplnění) manuálu pro další ročník, poté bude následovat slavnostní předání pochodně (setkání obou ročníků – rada starších, otázky). Pracovat na projektech studenty učíme už od prvního ročníku – kdy mají svůj miniprojekt na lyžařském kurzu (domluvit se a zorganizovat si poslední večer), dále v prvním ročníku realizují osobní projekt – 30denní výzvu, kterou realizují dle svého uvážení o letních prázdninách. Ve druhém ročníku již následuje větší akce, a to Vánoční akademie, a v třetím ročníku školní bál. Projekt ve čtvrtém ročníku je určen k odhalení toho, jaký má tento projekt přesah (napomáhá k tomu deník studenta).

5.1.7 Sportovní kurzy

Věříme, že psychický a sociální vývoj jedince je zrcadlem vývoje fyzického. Proto jsou součástí projektu osobnostního rozvoje sportovní kurzy. Jedná se o kurz cykloturistiky, vodní turistiky, vysokohorské turistiky, windsurfingu a lyžařský výcvikový kurz. Primárním cílem těchto kurzů je zejména osvojování dovedností jednotlivých sportovních odvětví (lyžování, jízda na snowboardu, jízda na kole, vodní turistika, vysokohorská turistika, windsurfing), dále také teoretických znalostí nutných k bezpečnému realizování těchto sportů a v neposlední řadě témata jako například dopravní výchova, první pomoc, aj. Student bude obeznámen s širokou škálou aktivit, které lze provozovat, a na základě vnitřní motivace může upravit svůj životní styl, který je v dnešní době hlavním faktorem ovlivňujícím zdraví člověka.

5.2 Doplnkové aktivity

5.2.1 Projekt elévů

Tento projekt jako velmi přínosný pro růst jednotlivce i tvorbu pozitivního klimatu třídy, následně celé školy. Projekt funguje podobně jako Peer program, který je cíleně zaměřen na prevenci patologických jevů, zejména užívání drog. Tento projekt má však další zaměření (např. budování vztahů mezi jednotlivými ročníky, vzájemná inspirace studentů, atd.) Principem peer programů je aktivní zapojení předem připravených vrstevníků (tzv. elévů) pro formování postojů mladých lidí, s možností účinně ovlivnit jejich rizikové chování. Obecnými cíli projektu je vytvoření skupiny peer aktivistů, kteří svými postoji mohou pozitivně působit na své vrstevníky a umožnit jim zapojovat se do příprav a realizace POR pro mladší spolužáky. V praxi to funguje tak, že kurzů se účastní realizační tým, který je složen z pedagogů, externích instruktorů a starších spolužáků (elévů), kteří mají funkci mostu mezi pedagogy a účastníky kurzu.

5.2.2 Duchovní aktivity

Z hlediska duchovního rozvoje má lidská osoba své základní potřeby. Protože vycházíme z modelu člověka, jehož existence v sobě zahrnuje rozměr duchovní, tělesný a sociální, snažíme se v rámci osobnostního rozvoje poukázat nejen na potřeby tělesné a sociální, ale také na potřeby duchovní. Základním a obecným cílem těchto aktivit je pomoci žákům objevit v sobě tyto potřeby, které se přímo vztahují ke světu duchovnímu, a pod vedením kněze jim poskytovat dostatek impulsů pro vlastní reflexi. Jedná se zejména o biřmování, duchovní obnovy, mše svaté, apod.

5.2.3 Kroužky na středisku volného času

Trávení volného času patří mezi základní lidské potřeby. Proto SGV nabízí širokou škálu zájmových aktivit, které jsou pro studenty Stojanova Gymnázia, Velehrad zdarma a dobrovolné. Student si může vybrat na základě svých preferencí a zájmů a dále se rozvíjet ve zvolené oblasti. Škola nabízí studium cizích jazyků, a dalších předmětů, netradiční kroužky jako například outdoorový kroužek, psychologii v praxi, nebo rozvoj komunikace. Samozřejmě jsou sportovní kroužky (posilovací cvičení, cyklistika, plavání, míčové hry apod.) a umělecké kroužky (pěvecký sbor, školní kapela, cimbálová kapela, apod.)

5.2.4 Práce s pedagogy

V oblasti vzdělávání a výchovy je velmi důležitá osobnost nejen žáka, ale zejména pedagoga. Další vzdělávání pedagogických pracovníků na Stojanově gymnáziu, Velehrad realizováno dle následující struktury. Každý rok jsou realizovány dva (výjezdní) dvoudenní semináře. Cílem seminářů je vzdělávání v tématech vzešlých z denní praxe (závěry evaluace, plán evaluace na školní rok), témata vedoucí k naplnění vizí a koncepce školy, diskuse nad aktuálními tématy, řešení aktuálních problémů, témata související s pedagogickou činností a aktivitami školy, duchovní formace a osobnostní rozvoj pedagogických pracovníků. Dále si každý pedagogický pracovník může zvolit jednodenní (vícedenní) semináře v průběhu školního roku, které vycházejí z potřeb konkrétního pracovníka (nejsou nahodilé). Každý pracovník si na začátku školního roku stanoví cíl (ve spolupráci s předsedou předmětové komise, který následně schvaluje výběr semináře) svého profesního rozvoje pro daný školní rok a pomocí vhodných seminářů se jej pokusí dosáhnout. Každý pracovník má povinnost absolvovat min. jeden jednodenní seminář v průběhu školního roku.

5.2.5 Práce s rodiči

Dle Čapka (2013) je: „... oblast spolupráce s rodiči v mizerném stavu. Vedení škol a učitelé za to mohou jen částečně. Chybí informace, návody, a hlavně – nemáme s tím ve školách zkušenosti“ (Čapek, 20013. 11).

Stojanovo gymnázium si je vědomo nutnosti spolupráce rodičů se školou, a proto má i v této nesmírně citlivé oblasti, která je v praxi zdrojem mnoha konfliktů, své aktivity. Snahou je zapojit rodiče do aktivit školy. V oblasti osobnostního rozvoje je to například zapojení do příprav jednoho z ročníkových projektů – školní ples. Dále také ve druhém ročníku, kdy je tématem vztahy a rodina se rodiče zapojují do přípravy kurzů pro své děti a píší jim dopis vděčnosti, se kterým se poté na kurzu pracuje.

„Mnohá šetření ukazují, že žáci, jejichž rodiče pravidelně spolupracují se školou, jsou ve škole spokojenější, mají optimističtější pohled na vzdělávání a dosahují i lepších studijních výsledků“ (Čapek, 2013, 16).

5.3 Harmonogram projektu

5.3.1 I. ročník

„I nejpodrobnější mapa světa Vás nikam nedovede, když nevíte kde, se právě nacházíte.“
Neznámý autor

Téma: JÁ – sebepoznání (psychologie osobnosti)

Dílčí cíle ročníku:

Poznat:

- mé motivy jednání
- mé silné a slabé stránky
- můj stín osobnosti (negativní část mého já, kterou neprezentuji okolí)
- má maska (jak se prezentuji okolí x jak na okolí působím)
- moje biografie (z čeho vycházím, kam jdu?)
 - co je pro mě důležité (vztahy, rodina, peníze ...)
 - v čem vynikám (talent, vloha a ostatní nesmyslné pojmy)
 - jak řeším problémy (co mě naučili v domečku)
 - co mě baví
 - mé životní opory
 - mé životní vzory
 - moje zóna komfortu
 - moje hranice

Naučit se:

- vážit si sama sebe
- pracovat se svým potenciálem
- stanovovat si cíle a osvojit si techniky k jejich dosahování

Časové a obsahové členění aktivit:

- **Úvodní seznamovací pobyt**

Termín:

Září

Dílčí téma:

*Kdo jsem, s čím přicházím, tvorba kolektivu, tvorba neohrožujícího prostředí
Být společně se svou třídou, strávit společně čas, prvotní poznání*

Forma:

Třídenní pobyt ve středisku mimo školu

Personální zabezpečení:

Vychovatelé, školní kaplan, třídní učitelé, elévové (žáci 2. ročníku)

- **Kurz efektivního učení**

Termín:

Říjen

Dílčí téma:

*Paměť, motivace, strategie učebních dovedností,
Efektivita učení, time management*

Forma:

Dvoudenní kurz ve škole

Personální zajištění:

Lektor, pedagogové

- **Motivace, timemanagement, můj cíl – třídnické hodiny**

Termín:

Říjen - leden

Dílčí téma:

Organizační věci (omluvenky, třídní kniha)

Tvorba neohrožujícího prostředí

*Zpětnovazební programy (žáci mezi sebou i s učitelkou? – písemná forma
“usnadnění komunikace“)*

Revize pravidel – Fungují? Bylo nám to k něčemu? Nefungují? Co s tím?

Aktivity o motivaci (co je pro mě motivací?)

Příprava na AKADEMII

Moje cíle

Práce s deníky

Forma:

Třídnické hodiny rámci rozvrhu

Personální zajištění:

Pedagogové

- **Lyžařský výcvikový kurz**

Termín:

Leden

Dílčí téma:

Integrální sebepoznání na základě rozpoznání fyzických dovedností

Životní styl, extrémní podmínky, stres

Forma:

Týdenní výjezdový pobyt v lyžařském výcvikovém středisku

Personální zajištění:

Instruktoři, zdravotník

- **Já a zdraví (životní styl, stres) – třídnické hodiny**

Termín:

Únor - květen

Dílčí téma:

Organizační věci

Tvorba neohrožujícího prostředí

Práce s deníky

Co je to životní styl (stres) a jak ovlivňuje život

Nástěnky z lyžařského kurzu (neformální diskuze – lyžování...)

Forma:

Třídnické hodiny v rámci rozvrhu

Personální zajištění:

Pedagogové

- **Kurz osobnostního rozvoje - Fryšták**

Termín:

Květen

Dílčí téma:

Sebezpoznání, objektivní pohled na sebe (skrže aktivity, ZV od skupiny)

Forma:

Třídenní kurz ve školícím středisku

Personální zajištění:

Lektoři, vychovatelé, školní kaplan

- **Já a můj prvák + projekt na prázdniny – třídnické hodiny**

Termín:

Květen – červen

Dílčí téma:

Organizační věci

Tvorba neohrožujícího prostředí

Práce s deníky

Naplnili se po prvním roce očekávání a obavy? Co udělat příští rok jinak abychom se cítili lépe?

Jak mi sebezpoznání a poznání ostatních ovlivňuje atmosféru ve třídě?

Klima třídy?

Sociometrická matice!

Projekt na prázdniny – 30denní výzva (A5)

Forma:

Třídnické hodiny v rámci rozvrhu

Personální zajištění:

Pedagogové

- **Cykloturistický výlet**

Termín:

Červen

Dílčí téma:

Integrální sebepoznání

1. Pomoc

Dopravní výchova

Pozitivní zakončení 1. ročníku

Forma:

Týdenní cyklistický výjezd

Personální zajištění:

Pedagogové, vychovatelé

Doplňující aktivity:

- **Přednášky v rámci prevence patologických jevů**

Téma: virtuální svět, jeho zneužívání a prevence

Termín: prosinec

Téma: prevence drog (Kyjov K centrum)

Termín: březen

5.3.2 II. Ročník

„Má-li někdo rád květinu, jedinou toho druhu na miliónech a miliónech hvězd, stačí mu, aby byl šťasten...“

Antoine Marie Roger de Saint-Exupéry

Téma: **JÁ a TY – základní lidské vztahy**

Dílčí cíle ročníku:

Poznat:

- Své místo ve vlastní rodině, třídě, skupině
- Význam přátelství, sexuality
- Jak pěstovat „zdravý“ partnerský, přátelský vztah

Časové a obsahové členění aktivit:

• **Úvod do II. ročníku – třídnické hodiny**

Termín:

Říjen

Dílčí téma:

Organizační věci (omluvenky, třídní kniha)

Rozbor projektu na prázdniny (30 denní výzva – A5)

Práce s deníky

Forma:

Třídnické hodiny v rámci rozvrhu

Personální zajištění:

Pedagogové

• **Kurz osobnostního rozvoje – Fryšták**

Termín:

Říjen

Dílčí téma:

Já a přátelé, rodina

Spolupráce s rodiči (dopis – experiment s vděkem)

Forma:

Třídenní kurz ve školícím středisku

Personální zajištění:

Třídní učitel, školní kaplan, rodiče

• **Ročníkový projekt – Vánoční akademie**

Termín:

Říjen - prosinec

Dílčí téma:

Organizační věci (omluvenky, třídní kniha)

Podpora neohrožujícího prostředí

Práce na ročníkovém projektu - Vánoční akademie

Aktivita podporující spolupráci, důvěru, komunikaci

Jak vztahy ve třídě ovlivňují spolupráci, důvěru, komunikaci?

Forma:
Třídnické hodiny v rámci rozvrhu
Personální zajištění:
Pedagogové

- **Ročníkový projekt – realizace + ZV**

Termín:
Leden - květen
Dílčí téma:
Organizační věci (omluvenky, třídní kniha)
Podpora neohrožujícího prostředí
Realizace ročníkového projektu + ZV
Jak to probíhalo? Co nám to přineslo? Jak to využijeme v životě?
Co uděláme příští rok jinak, aby to proběhlo lépe - BÁL?
Práce s deníky

Forma:
Třídnické hodiny v rámci rozvrhu
Personální zajištění:
Pedagogové

- **Kurz osobnostního rozvoje - Fryšták**

Termín:
Květen
Dílčí téma:
Já a partner, sexualita, láska

Forma:
Třídenní kurz ve škole
Personální zajištění:
Lektoři, vychovatelé, školní kaplan

- **Já a partner –Třídnické hodiny**

Termín:
Květen - červen
Dílčí téma:
Organizační věci (omluvenky, třídní kniha)
Podpora neohrožujícího prostředí (viz. výše)
Důvěra, gender (rozdíl muži x ženy), kontroverzní témata
Práce s deníky

Forma:
Třídnické hodiny v rámci rozvrhu
Personální zajištění:
Pedagogové

- **Kurz windsurfingu, vysokohorské turistiky**

Termín:

Červen

Dílčí téma:

Integrální sebepoznání

Orientace v terénu, plánování trasy

Příjemné zakončení školního roku

Forma:

Týdenní kurz

Personální zajištění:

Pedagogové, vychovatelé

Doplňující aktivity:

- **Přednášky v rámci prevence patologických jevů**

Téma: živé svědectví (drogy, vztahy) - (sestra Imakuláta)

Termín: prosinec

Téma: partnerský vztah (Jarda Lorman)

Termín: březen

5.3.3 III. Ročník

„Žádný člověk není ostrov sám pro sebe. Každý je kus nějakého kontinentu, část nějaké pevniny: spláchne-li moře hroudu, je Evropa menší, jako by to byl nějaký mys, jako by to byl statek tvých přátel nebo tvůj. Smrtí každého člověka je mne méně, neboť jsem část lidstva. A proto se nikdy neptej, komu zvoní hrana. Zvoní tobě.“

John Donne

Téma: JÁ A MY – svět kolem nás, mé místo ve společnosti

Dílčí cíle ročníku:

Naučit se:

- Vážít si a žít pro druhé
- Cíleně budovat společenství
- Poznat svět z širšího úhlu pohledu (handicapovaných lidí, chudoba bohatství)

Časové a obsahové členění aktivit:

- **Úvod do III. ročníku**

Termín:

Září - říjen

Dílčí téma:

Organizační věci (omluvenky, třídní kniha)

Podpora neohrožujícího prostředí

- *neformální přátelská atmosféra*
- *připomenutí pravidel*
- *zpětnovazební programy*

Práce s deníky

Ročníkový projekt BÁL - zadání

Forma:

Třídnické hodiny v rámci rozvrhu

Personální zajištění:

Pedagogové

- **Kurz osobnostního rozvoje - Fryšták**

Termín:

Říjen

Dílčí téma:

Globální pohled na společnost (chudoba x bohatství, globální problémy)

Forma:

Třídenní kurz ve školícím středisku

Personální zajištění:

Třídní učitel, školní kaplan

- **Ročníkový projekt – REPREZENTAČNÍ BÁL**

Termín:

Říjen - leden

Dílčí téma:

Organizační věci (omluvenky, třídní kniha)

Podpora neohrožujícího prostředí

Příprava projektu

Aktivita podporující spolupráci

Jak vztahy v ročníku ovlivňují spolupráci – jak do toho vstupuje společnost?

Práce s deníky

Forma:

Třídnické hodiny v rámci rozvrhu

Personální zajištění:

Pedagogové

- **Ročníkový projekt – realizace + ZV**

Termín:

Leden - květen

Dílčí téma:

Organizační věci (omluvenky, třídní kniha)

Podpora neohrožujícího prostředí (viz. výše)

Projekt – ZV, jak to dopadlo, co nám to přineslo, jak s tím naložíme?

Jak můžeme ovlivňovat společnost jako skupina? (peníze z plesu)

(Dny lidí dobré vůle – videa...)

Práce s deníky

Forma:

Třídnické hodiny v rámci rozvrhu

Personální zajištění:

Pedagogové

- **Kurz osobnostního rozvoje - Fryšták**

Termín:

Květen

Dílčí téma:

Jak může společnost utvářet individuuum?

Jak můžu společnost utvářet já?

Handicapovaní lidé, staří lidé, opuštění lidé, nešťastní lidé

Challenge – co nejvíc lidí učinit šťastnými

Forma:

Třídenní kurz ve škole s návštěvou zařízení pro handicapované, důchodce a další potřebné (rodiče některých spolužáků)

Personální zajištění:

Lektoři, vychovatelé, školní kaplan

- **Jak můžu měnit svět? – třídnické hodiny**

Termín:

Květen - červen

Dílčí téma:

Organizační věci (omluvenky, třídní kniha)

Podpora neohrožujícího prostředí

Návštěva ústavu s handicapovanými lidmi – pokračování toho, co se začalo na kurzu

Co mi mohou tito lidé dát, co mohu dát já jim a proč se jich nebát?

Práce s deníky

Forma:

Třídnické hodiny v rámci rozvrhu

Personální zajištění:

Michal, Radim, třídní učitelé

- **Sportovní kurz vodní turistiky**

Termín:

Červen

Dílčí téma:

Integrální sebepoznání

Práce se skupinou

Zadání před kurzem – studenti si sami tvoří program

Odměna – co všechno nám to DALO (PREZENTACE)

Forma:

Týdenní sportovní kurz

Personální zajištění:

Pedagogové, vychovatelé

Doplňující aktivity:

- **Přednášky a besedy v rámci prevence patologických jevů**

Téma: Etika a politika (Pavel Motyčka)

Termín: prosinec

Téma: handicapovaná (Maruška Pšenická)

Termín: březen

5.3.4 IV. Ročník

„Člověk = bytost hledající smysl.“
Platón

Téma: JÁ A PŘESAŇ – cíl a smysl života

Dílčí cíle ročníku:

Promyslet:

- Celkové směřování života
- Vlastní budoucnost
- To, co nás přesahuje

Časové a obsahové členění aktivit:

- **Úvod do IV. ročníku**

Termín:

Září - říjen

Dílčí téma:

Organizační věci (omluvenky, třídní kniha)

Podpora neohrožujícího prostředí

- *neformální přátelská atmosféra*
- *připomenutí pravidel*
- *zpětnovazební programy*

Moje cíle v 1. Ročníku – REVIZE (deník)

Práce s deníky

Forma:

Třídnické hodiny v rámci rozvrhu

Personální zajištění:

Pedagogové

- **Kurz osobnostního rozvoje - Fryšták**

Termín:

Říjen

Dílčí téma:

Smysl života, víra, Bůh, moje budoucnost, moje poslání

Forma:

Třídenní kurz ve školicím středisku

Personální zajištění:

Třídní učitel, školní kaplan

- **Moje budoucnost, moje poslání – třídnické hodiny**

Termín:

Říjen - leden

Dílčí téma:

Organizační věci (omluvenky, třídní kniha)

Podpora neohrožujícího prostředí

Moje budoucnost, kam na vysokou? Co chci dělat?

Nácvik na AKADEMII

Práce s deníky

Forma:

Třídnické hodiny v rámci rozvrhu

Personální zajištění:

Michal, Radim, třídní učitelé

- **ZAKONČENÍ STUDIA – ročníkový projekt**

Termín:

Leden - červen

Dílčí téma:

Organizační věci (omluvenky, třídní kniha)

Individuální přístup dle potřeb studentů (příprava na VŠ, maturitu)

Ohlédnutí za celým studiem

Realizace projektu (poslední zvonění) PŘESAHI (zasahuje do období, až vyjdu ze školy, jaké hodnoty nesu, jak reprezentuji školu, kam směřuji, s čím budu odcházet), vytvořit něco na téma – OSOBNOSTNÍ ROZVOJ NA SGV (deníky!!!)

Slavnostní rituál předávání deníků + promítání filmů

Forma:

Třídnické hodiny v rámci rozvrhu

Personální zajištění:

Pedagogové

Doplňující aktivity:

- **Přednášky a besedy v rámci prevence patologických jevů**

Téma: EXORCISMUS (otec Bogdan)

Termín: listopad

6 VÝSLEDKY A JEJICH INTERPRETACE

Část práce s výsledky a interpretacemi je tvořena barevnými síťovými náhledy zobrazujícími jednotlivé kategorie, přenesené z programu Atlas.ti 6, které jsme doplnili komentáři. V síťových náhledech jsou vyznačeny vztahy mezi kódy, které jsou označeny anglickými výrazy: contradicts – je v rozporu (je v kontrastu), is associated with – souvisí s (má spojitost s), is cause of – je příčinou (důvodem), is part of – je součástí. Jednotlivé kategorie se vzájemně prolínají. Kapitola je složena ze tří kategorií. Kategorie odpovídají hlavním výzkumným otázkám.

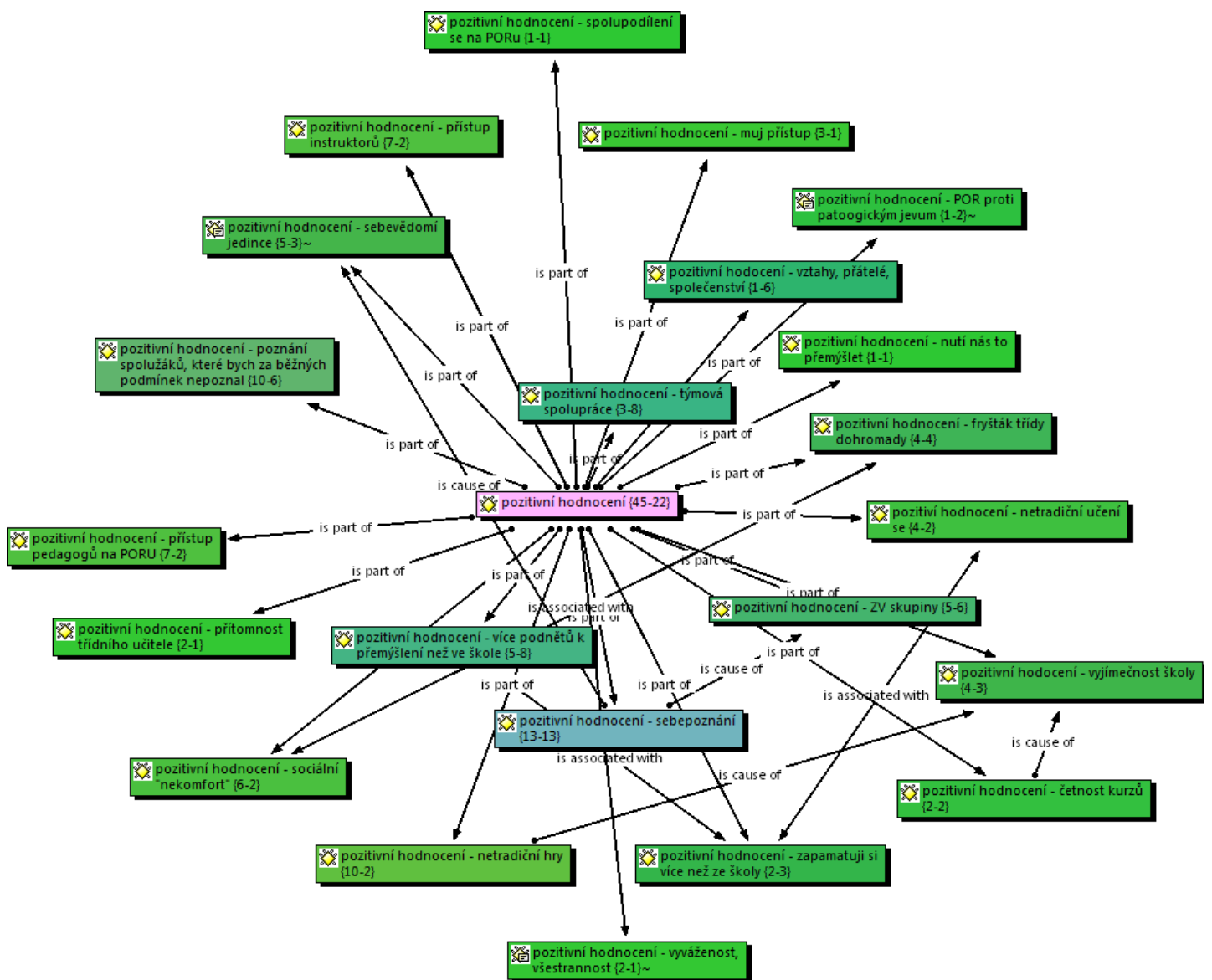
Pozitiva a negativa projektu osobnostního rozvoje

Pro mnoho účastníků projektu osobnostního rozvoje patří mezi pozitiva zejména možnost sebepoznání, přístup instruktorů, ale i pedagogů na kurzech, zpětná vazba skupiny, netradiční učení se během realizace projektu a lepší zapamatování si znalostí. Hlavním cílem projektu osobnostního rozvoje je v obecné rovině sebepoznání jedince, což je i kód, který se svými 13 úryvky a 13 spojeními s dalšími je velmi dobře zakotvený kód našeho výzkumu (Obrázek 3.) Většina úryvků se věnuje sebepoznání během různých aktivit – většinou ze zpětné vazby skupiny. Samotná zpětná vazba skupiny se ukázala jako další zakotvený kód (5 úryvků, 6 spojení).

„Já jsem si třeba něco odnesl z vyplňování listů. Mám nějaké špatné stránky a lidi, co mi psali, to podle mě psali ještě s přivřenými očima, a když tam bylo napsáno, zamysli se, tak jsem se nad tím opravdu zamyslel.“ (osoba č. 6)

Janek (1989) uvádí, že sebepoznání nám umožní zamyslet se nad svými vzorci chování a hierarchií hodnot. Dle Hermana (2008) platí, že pokud chci prožít spokojený život, je třeba, abych nejprve našel cestu sám k sobě, abych sám sobě porozuměl, teprve potom mohu rozumět lidem kolem sebe. V PORu se pracuje s cílenou zpětnou vazbou, která je vždy zaměřena určitým způsobem.

„Během cílené zpětné vazby lidé hovoří o svých prožitcích a o vnímání svých interakcí s okolím. Díky takto formulovaným zkušenostem si pak snáze uvědomí, co mohou udělat pro vylepšení vzájemných interakcí (zkvalitnit spolupráci, zvýšit empatii vůči kolegům, usnadnit navazování kontaktů...).“ (Reitmayerová, 2012, 11)



Obrázek 3. Pozitiva projektu osobnostního rozvoje

Došlo zde také k zajímavé skutečnosti, kdy jedna skupina tvrdí, že zpětná vazba skupiny je pozitivní a druhá skupina tvrdí, že je negativní. Což pravděpodobně souvisí s dalšími kódy v oblasti negativ projektu osobnostního rozvoje (Obrázek 4.) našeho výzkumu, a to je *neupřímnost a přetvářka* a také *nucená otevřenost*, což negativně ovlivňuje pocit bezpečí ve skupině – *neohrožující prostředí*.

„Já si myslím, že ty listy nebyly moc objektivní. Lidi soudí nějaké věci i z maličkostí a realita je třeba jiná.“ (osoba č. 8)

„Třeba na lyžáku jsme si psali lístky a všichni psali jen takové pozitivní věci, ale já jsem napsala i špatně věci. Napsala jsem lidem, co si o nich skutečně myslím.“ (osoba č. 4)

Herman (2008) tvrdí, že základní podmínkou pro naše fungování a zapojení se do jakékoli smysluplné činnosti je právě vytvoření neohrožujícího prostředí. Člověk by neměl mít důvod bát se, přičemž mozek reaguje jak na skutečná, tak i domnělá nebezpečí. V okamžiku, kdy se člověk bojí, je s rozvojem konec. Ohrožený člověk totiž vnímá zkresleně, nebo vůbec. Řeší totiž jedinou věc, která je pro něj v tu chvíli důležitá – uniknout ohrožení, bojovat o život, přežít. A čeho se studenti nejvíce bojí?

Svých spolužáků (*neupřímnost a přetvářka*). „Vztahy mezi žáky velmi ovlivňují klima třídy a zvláště u některých starších mohou být největší motivací, proč ráno vstávat z postele a jít do školy. Klima ve třídě je o žákově prožívání, vnímání a emocích (a to platí o všech účastnících). Pokud tedy například žák při jakékoli příležitosti vyjadřuje svůj názor, mínění, prožitek – ať verbálně, v textu, kresbou nebo třeba pantomimou – vždy zároveň vypovídá o klimatu třídy.“ (Čapek, 2010, 80)

Dále se bojí pedagogů ve škole. „*Libí se mi přístup instruktorů, že s námi nejednají jako učitelé*“ (osoba č. 5). „*Instruktoři s námi jednájí spíš jako s kamarády, nepovyšují se nad nás*“ (osoba č. 10). Dokonce se otevřela během výzkumu otázka, zda by měl být třídní učitel přítomen na kurzech osobnostního rozvoje. „*Myslím, že by si to měli sami studenti rozhodnout, jestli tam toho učitele chtějí nebo ne. Podle mě by tam mělo být víc externích pracovníků než našich učitelů. Třídní by prioritně na těchto kurzech být neměl a jen pokud by celá třída chtěla, tak by se to nějak zařídilo*“ (osoba č. 10).

V neposlední řadě mají studenti strach i ze samotného školního prostředí.

„Já si myslím, že by kurzy neměly probíhat na Velehradě. I když tady máme nějaké aktivity, jsme ve stejném prostředí, kde jsou pořád naši učitelé a spolužáci z ostatních tříd a chováme se pořád stejně. Myslím, že kdybychom byli jen jako třída v cizím prostředí, chovali bychom se jinak“ (osoba č. 10)

Tato potřeba bezpečí vychází z Maslowovy pyramidy potřeb. Kirchner (2009) uvádí, že fyziologickými potřebami (vzduch, voda, jídlo, spánek), které se mimochodem ve výzkumu také objevily, postavil Maslow další čtyři stupně potřeb (potřebu bezpečí, potřebu lásky, přátelství a sounáležitosti, potřebu uznání, respektu a sebeúcty, potřebu seberealizace,

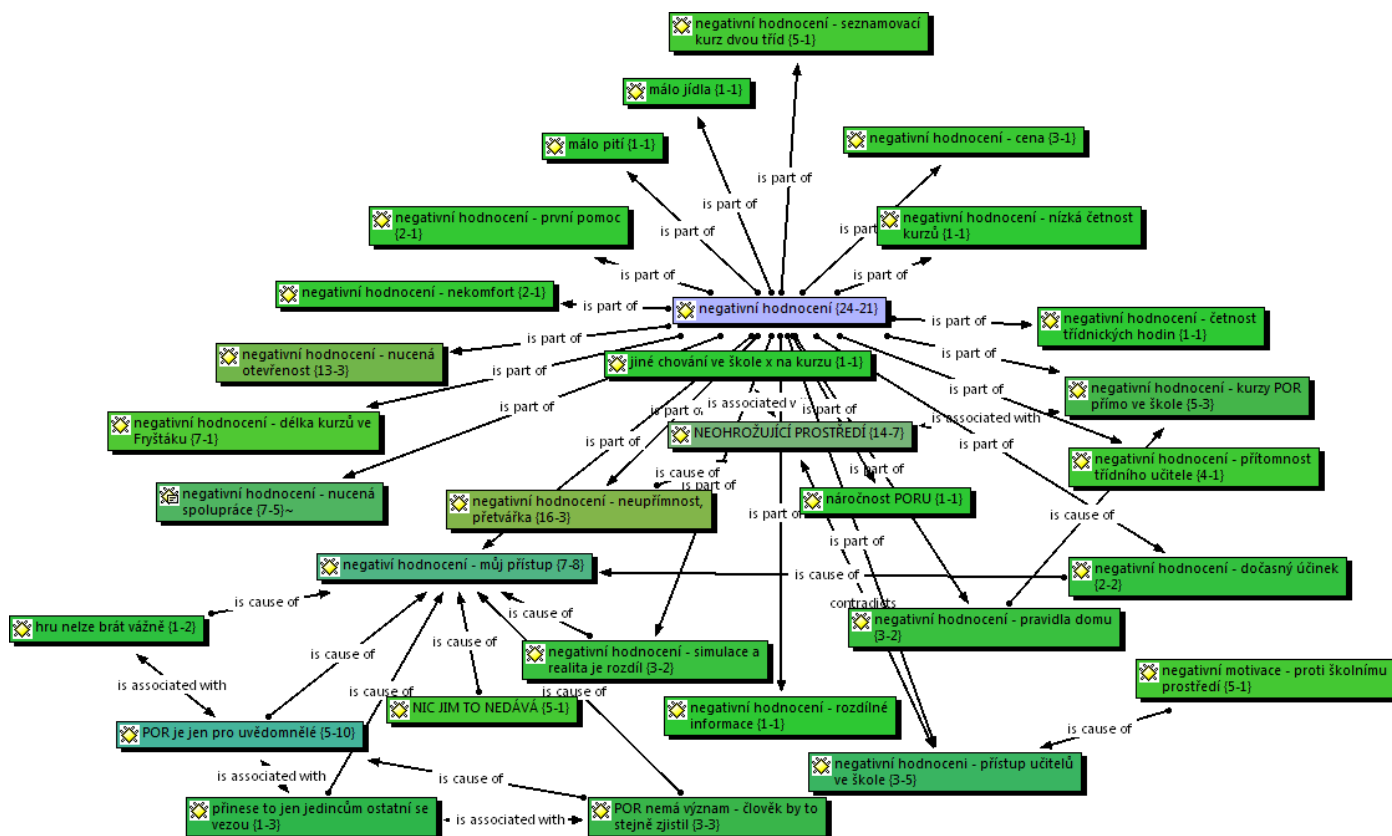
sebeaktualizace). Přičemž nemůže být naplněna potřeba na vyšší úrovni, dokud není naplněna potřeba na vyšší úrovni. Což potvrzuje i výzkum – pokud není naplněna potřeba bezpečí, nelze pracovat s osobnostním rozvojem žáků. Dále se u žáků objevilo pozitivní, ale i negativní hodnocení komfortu/ nekomfortu, které souvisí s potřebou bezpečí – tzv. zónou komfortu, ale i učením. Dle Hanuše (in press) platí, že pokud z této své zóny komfortu vystoupíme do oblasti, kterou neznáme a nevíme si s ní rady je nám to v první fázi nepříjemné. Tato oblast se taky nazývá růstová-rozvojová a učíme se v ní.

Dalším pozitivním aspektem PORu, je dle žáků skutečnost, že si během aktivit zapamatují víc znalostí, než ve škole, že jim projekt nabízí více podnětů k zamyšlení a netradiční učení se. Během projektu osobnostního rozvoje je využívána zejména zážitková pedagogika a další netradiční přístupy k učení.

„Nutí nás to přemýšlet, proč jsme se nějak chovali, proč nějak jednáme. Když na konci dne máme to shrnutí tak nás to nutí se zamyslet. Jinak bychom na to zapomněli, brali bychom to jako další den. Ale když nám to večer připomenete, tak si to zpětně uvědomíme. Třeba to povede k tomu, že se to naučíme sami, že si večer sednu a přehraji si svůj den“. (osoba č. 2)

„POR nám poskytuje podněty, o čem přemýšlet“. (osoba č. 3)

Svatoš (2005) tuto skutečnost potvrzuje a dodává, že: „Poznatky získané vlastní činností jsou nejstálější. V outdoorovém tréninku však k tomuto obecnému principu přistupuje ještě další významná podpora, a to jsou emoce. Provázejí-li totiž zážitek silné emocionální vjemy, stává se doslova nezapomenutelným. A to nejen pro samotného aktéra, ale i pro ostatní kolegy a instruktory.“ (Svatoš, 2005, 134)



Obrázek 4. Negativa projektu osobnostního rozvoje

Kategorie negativa projektu osobnostního rozvoje obsahuje aspekty, které žáci vnímají negativně. Nejsilnějším kódem v této kategorii je se 7 citacemi a 8 spojeními s dalšími kódy negativní vnímání vlastního přístupu během aktivit projektu, což je pro samotný projekt pozitivní aspekt.

„Já bych se snažila víc a více se do toho zapojila. Hlavně do aktivit, u kterých jsem si předem řekla, že nejsou nic moc a že jsou nudné. Třeba by byly lepší, kdybychom se víc snažili.“ (osoba č. 4).

Vlastní přístup úzce souvisí s vnitřní motivací jedince a ovlivňuje míru přínosu z dané aktivity. I proto tento kód souvisí s dalšími kódy jako například dočasný účinek aktivit, simulace a realita je rozdíl, nucená spolupráce. Vše ovlivňuje mimo jiné přístup člověka k dané aktivitě.

„Každé jednání má svůj účel. Motivy a potřeby usměrňují naše jednání a dávají mu energii. Motiv nepůsobí vždy jenom jeden, ale je jich současně celá řada a vzájemně se ovlivňují,

ovšem jeden z nich může být hlavní a ten nakonec vede k zaměření a výběru příslušného modelu chování a jednání.“ (Hanuš, 2009, 64) Přeneseně by se dalo říci, že člověk si vybere z velkého množství určitý objekt, který upoutá jeho pozornost (například určitá aktivita na kurzu). Po chvílce pozorování je objektem pohlcen – vtažen do děje do takové míry, že sám uvnitř zpracovává objekt, až v jistou chvíli zjistí, že chce objektu – tedy cíle dosáhnout. Tuto skutečnost ale ovlivňují další motivy, například být borcem ve skupině, protože si nehrají jako malé dítě, nebo přesvědčení, že samotný projekt, aktivity samotné člověku nic přinést nemohou.

„Já si myslím, že to, co člověk o sobě zjistil, by zjistil stejně. Stejně by se nad tím jednou zamyslel a přišel by na to sám. Blbec zůstane blbcem a nezamyslí se ani na takovémto kurzu, když má možnost se zamyslet. Kdežto osoba, která je trošku přemýšlivá k tomu dojde i bez kurzu. Akorát možná trochu později, tak se to jen urychlí.“ (osoba č. 8)

Tuhle skutečnost potvrzuje Břicháček (1994), když popisuje metodu zážitkové pedagogiky. Nejde jen o prožitky jako takové, ale před každým, kdo je dostatečně citlivý, se objevují nové perspektivy – často netušené, ale jen málokdy a málokde v životě objevované. Zejména bychom rádi zdůraznili skutečnost – být dostatečně citlivý. Pokud pracujeme plošně s třídními kolektivy, je nevyhnutelné, aby mezi nimi byli jedinci, kteří nejsou dostatečně citliví vůči perspektivám, které aktivity nabízí.

Přínos projektu osobnostního rozvoje

Zda má projekt osobnostního rozvoje pro žáky Stojanova gymnázia, Velehrad přínos, je nejdůležitější otázka, celého výzkumu. Tuto část reprezentuje kategorie přínosu PORu (Obrázek 5). Nejsilněji zakotvený kód se týká již zmiňovaného sebepoznání (13 citací a 13 spojení s dalšími kódy), někteří žáci uváděli další formy přínosu například týmovou spolupráci.

„Myslím, že z aktivit, jako to bylo s tou pneumatikou, se člověk o sobě hodně dozví, navíc je tam nutná týmová spolupráce. Myslím, že je to přínosnější než taková ta aktivita - první pomoc, kde je jen simulace krizové situace. Takové situace nemůžeš brát vážně, ani kdybys chtěl. Ale třeba v aktivitě s tou pneumatikou o sobě člověk zjistí, jak se chová a přitom je to taková jen zábava. A může z toho dovozovat, jak by se choval v těžších situacích.“ (osoba č. 8)

Zde je vyzdvižováno sebezpoznaní skrze týmovou spolupráci během jedné z aktivit, která bývá velmi oblíbená – závod ve válení pneumatik v týmech. „O týmy a jejich fungování jde v pracovních skupinách podniků, ve školách, v činnosti občanských sdružení, ale i např. v politických stranách, zastupitelských orgánech a vládách. Z tohoto pohledu je zřejmé, že se účast v týmu týká každého z nás, a bylo by nanejvýš žádoucí, abychom pro spolupráci byli připravováni od dětství. Vzhledem k vývoji rodinných vztahů (malé rodiny, mnoho neúplných rodin) zde vzniká naléhavý úkol pro školy, kde jsou podmínky pro rozvoj sociálních dovedností, které se v týmové práci uplatňují.“ (Herlichová, 2006, 25)

Mezi další kódy můžeme zařadit komunikaci s kolegy v práci, či využití toho, co jsem se naučil, v budoucnu v podobných situacích.

„...učí nás to, jak vycházet v rodině a s přáteli. V nějakých situacích se poznáš úplně jinak a podle toho, ty situace pak můžeš řešit.“ (osoba č. 5)

„Naučíme se nanečisto řešit nějaké situace. Třeba jak komunikovat s lidmi, kteří se nám nezdají.“ (osoba č. 2)

Jirásek (2004) uvádí, že při využívání metod zážitkové pedagogiky ve vzdělávání se dostáváme k procesům, „...které pracují s navozováním, rozborem a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života.“

Avšak co se týká rozvoje osobnosti, rádi bychom zmínili oblasti jako zvýšení sebevědomí, učení se novým návykům, zorientování se v budoucím směřování v životě.

„Myslím si, že v životě informace a zkušenosti, které získám v rámci tohoto projektu, využiji i při pohovoru v práci. Což je myslím super. Naučíme se vypíchnout to, v čem jsme dobří.“ (osoba č. 6)

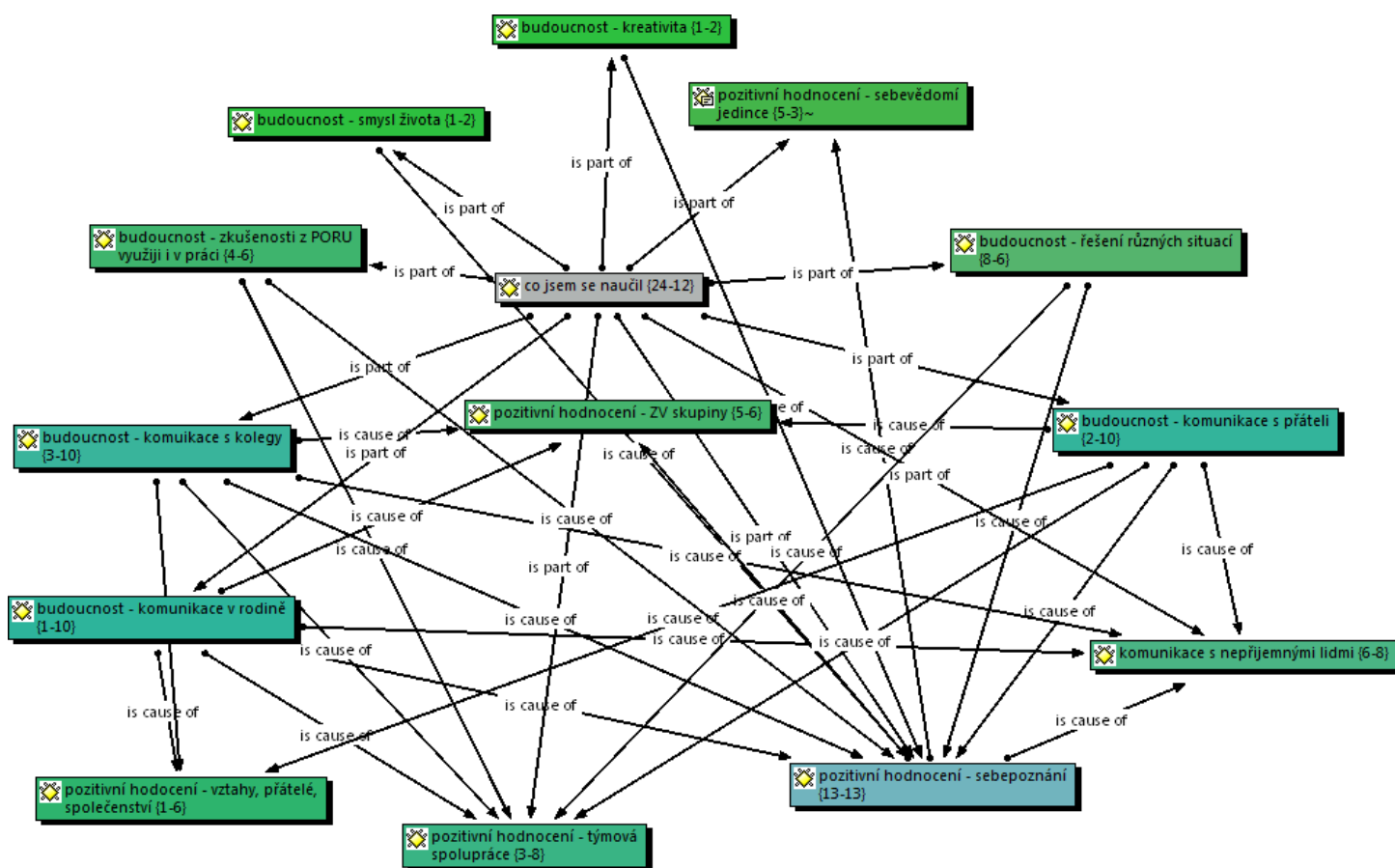
„Jistě bychom nechtěli, aby naše děti trpěly pocitem, že nejsou k ničemu a že všichni ostatní jsou lepší než ony. Takový pocit by podlamoval jejich výkonnost ve škole, ve sportu a všude jinde, a navíc by jim kazil radost ze života.“ (Matějček, 1996, 72)

Tato otázka souvisí s tzv. identitou člověka – úroveň prožívání vlastního já. Patří k tomu vědomí, že máme ve skupině nějakou hodnotu, že nějak přispívám ku prospěchu skupiny a záleží na mně druhým lidem. V projektu osobnostního rozvoje je snahou zvolit pestrý

program, zaměřený na různé schopnosti, tak aby se mohl každý ukázat, aby měl každý možnost být v něčem výjimečný.

POR, „zvyšuje sebevědomí jedincům, kteří třeba to sebevědomí nezískali na základní škole, kvůli šikaně například.“ (osoba č. 6)

„Naše životní radost, pohoda a energie je dána pozitivními zpětnými vazbami, které nám okolí dává v důsledku našeho sociálního, společenského, pracovního, kulturního, sportovního aj. projevu a chování. Růst, rozvoj osobnosti není možný bez zpětné vazby, bez sociálního společenství ostatních lidí.“ (Hanuš, 2009, 60)



Obrázek 5. Přínos projektu osobnostního rozvoje

7 ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ

V první řadě bych rád zdůraznil, že v této práci šlo o kvalitativní výzkum s respondenty z 1. ročníku. To znamená, že respondenti mají za sebou pouze jeden rok projektu z celkové čtyřleté koncepce. Je tedy nezbytné na výsledky výzkumu nazírat v těchto souvislostech. Praktické využití závěrů a doporučení bude sloužit pro potřeby Stojanova gymnázia, Velehrad zejména v oblasti implementace do školního vzdělávacího programu a také do projektu osobnostního rozvoje.

Z pohledu každého jednotlivého kurzu, či aktivity rámci PORu je prvním a zásadním krokem stanovení cíle. Z hlediska dosažení vysoké účinnosti vzdělávacího a výchovného působení je cíl klíčovým kritériem. Tým si musí ujasnit, co bude dominantním tématem kurzu, zda to bude výcvik, rozvoj kolektivu, rozvoj jednotlivce či něco úplně jiného. To ovšem nevylučuje vhodnost použití metod zážitkové pedagogiky, či jiné netradiční metody. Výzkum ukazuje velmi pozitivní hodnocení netradičních metod, nových podnětů k přemýšlení a také potvrzuje jejich účinnost. Aby mělo smysl tyto metody používat, je nutná přítomnost programového instruktora (pedagoga, který má na starosti program). Není pochyb o tom, že instruktor, lektor nebo pedagog hraje zásadní roli z hlediska řízení vzdělávacího procesu. Zejména u lektora v oblasti sebepoznání je důležitá jeho zkušenost, schopnost pozorně pozorovat projevy a chování všech účastníků a jeho pohotovost reagovat na jevy ve skupině. K cenným dovednostem patří také schopnost naslouchat a následně klást motivační otázky tak, aby přirozeným způsobem docházelo k nastartování autentického zájmu účastníků o vlastní rozvoj. Pokud se člověk s těmito schopnostmi, dovednostmi a zkušenostmi nenachází v řadách pedagogického sboru, je vhodné využít externí pomoci. Na některých školách by mohl nastat problém s financováním další osoby na kurzu. Tuto situaci by mohla vyřešit spolupráce s vysokými školami zaměřenými na tělovýchovu či výchovu ve volném čase a využitím studentů jako programových instruktorů. Ovšem na základě zkušeností z kurzů, které mám, si myslím, že tuto roli může zastávat i schopný pedagog. Respondenti uvádějí jako velký přínos přístup zejména externích instruktorů, který si interní zaměstnanci ne vždy mohou dovolit. Proto je přítomnost externího instruktora přínosná, ne však nezbytná, ale přináší do projektu další rozměr vztahu instruktor – žák.

Dále z výzkumu vyplývá, že není radno podcenit uspokojení základních potřeb (spánek, jídlo, pití). Pokud pracujeme s osobnostním rozvojem, je nezbytně nutné základní potřeby uspokojit a věnovat těmto otázkám čas i při přípravě daného kurzu. Na mnohých kurzech se připravuje jídlo svépomocí a tam je potřeba promyslet jídelníček tak, aby jídlo bylo vyvážené

a aby ho bylo dostatek, stejně tak pití. S potřebami také souvisí místo, kde se kurz odehrává. Respondenti uvádějí jako nevhodné místo pro jakékoli aktivity v rámci osobnostního rozvoje samotnou školu. Bohužel v některých případech (například třídnické hodiny) se nelze vyhnout školnímu prostředí, ale minimálně se dá využít různých možností, které školní prostředí alespoň částečně kompenzují (sezení v kruhu, hodina venku na zahradě, apod.). A v neposlední řadě se základními potřebami souvisí již zmiňované “neohrožující prostředí“. O čem to vlastně je? Je to o skupině, o vztazích. V první řadě o samotné třídě – vztahům ve třídě je věnována největší pozornost během projektu, ale na prostředí má vliv také přístup učitelů, vztahy mezi pedagogy a dalšími zaměstnanci. To nejmenší co můžeme pro “neohrožující prostředí“ udělat – nastavit pravidla. Ovšem tato pravidla platí pro všechny, nejen pro žáky, ale i pro učitele. Dále napomáhá neohrožujícímu prostředí ve skupině spolehlivost a čitelnost lektora – pedagoga (když drží své slovo a skupina se na něho může spolehnout), dále ustálené rituály (například zpětná vazba), když skupina vidí skutečný zájem pedagoga o to, co dělají, o čem přemýšlejí, co cítí, co je baví, studenti pak obvykle mají pocit „můžu mluvit, ostatní to zajímá“ a také pomáhá, když je ve skupině veselo a sranda.

Další takovou oblastí je použití netradičních metod vzdělávání a výchovy a zejména metody zpětné vazby, kterou si respondenti velmi cení. Potvrzují, že si díky tomu zapamatují mnohem více, než ve škole. Za nejhodnotnější hypotézu vyplývající z výzkumu je samotné potvrzení žáky, že znalosti, či dovednosti, které si během projektu osvojili, lze využít v budoucnu například v práci nebo v rodině. Ovšem stále platí, že nic není pro všechny. I tady se najdou jedinci – skupinky, kterým projekt nepřináší tolik co ostatním. To, zda informace vstřebávají a projeví se efekt až později, nebo zda jim projekt skutečně nic nedává, se asi nedozvíme. Osobně si však myslím, že i kdyby POR měl smysl jen pro několik žáků z dané skupiny, patří do školy.

V českém překladu Matoušova evangelia si můžeme přečíst příběh o tom, jak jeden člověk nasej na své pole obilí a v noci přišel nepřítel, který na oseté pole, nasej semena koukolu - plevele. Obilí vzešlo a mezi obilím se ukázal i koukol. Služebníci chtěli koukol vytrhat, ale pán jim řekl:

„Netrhejte plevel, protože při trhání plevelu byste vyrvali z kořenů i pšenici. Nechte, ať spolu roste obojí až do žně; a v čas žně řeknu žencům: seberte nejprve plevel a svažte jej do otýpek k spálení, ale pšenici shromážděte do mé stodoly.“ (Bible, 1991, Mt13, 24-30). Tento příběh nám ukazuje podobnost, že na třídění dobrého od zlého se vyplatí počkat. Pokud třídění uspěcháme, můžeme ublížit tomu dobrému.

8 SOUHRN

Cílem diplomové práce byl popis Projektu osobnostního rozvoje na Stojanově gymnáziu, Velehrad, dále také analýza a popis různých forem vnímání tohoto projektu a jeho přínosu pro účastníky. Byl proveden kvalitativní výzkum přímo na gymnáziu. Účastníci výzkumu byli vybráni ze dvou vzorků žáků 1. ročníku (1. A, 1. B). Tyto poznatky jsme aplikovali na základě teoretické analýzy odborné literatury zaměřené na psychologii osobnosti, rozvoj osobnosti, školu jako prostředí výchovy a vzdělávání, zážitkovou pedagogiku, vztahy mezi těmito subjekty a jejich působení na rozvoj člověka. Vycházeli jsme ze současné společenské situace a také z vlastních zkušeností v praxi.

První oddíl obecně popisuje osobnost z pohledu psychologie, dále školní prostředí, které je rozděleno do několika oblastí, teorii rozvoje osobnosti a netradiční metody vzdělávání a výchovy. V poslední části přehledu poznatků jsme se zaměřili na pojem zážitková pedagogika, teorie, o které se opírá a metody.

Metodický díl práce popisuje použité metody a techniky práce, zejména pak kvalitativní výzkum, který byl použit. V další části práce je podrobný popis samotného Projektu osobnostního rozvoje (hlavní oblasti a harmonogram). Praktická část také shrnuje výsledky výzkumu a jejich interpretaci. V rámci řešení problematiky jsme si stanovili tři výzkumné otázky.

1) Jak dotazovaní žáci reflektují pozitiva Projektu osobnostního rozvoje?

Žáci jmenovali zejména možnost sebepoznání, přístup instruktorů, ale i pedagogů na kurzech, zpětnou vazbu skupiny, netradiční učení se a lepší zapamatování si znalostí.

2) Jak dotazovaní žáci reflektují negativa Projektu osobnostního rozvoje?

Nejsilnějším kódem v této kategorii bylo negativní vnímání vlastního přístupu během aktivit projektu, což je pro samotný projekt pozitivní aspekt.

3) Jak dotazovaní reflektují přínos Projektu osobnostního rozvoje?

Nejsilněji zakotvený kód se týká již zmiňovaného sebepoznání, někteří žáci uváděli další formy přínosu například týmovou spoluprací, či využití zkušeností v budoucnu.

Odpovědi na výzkumné otázky graficky znázorňují tyto schémata: obrázek 3. Pozitiva projektu osobnostního rozvoje, obrázek 4. Negativa projektu osobnostního rozvoje a obrázek 5. Přínos projektu osobnostního rozvoje.

Závěr práce obsahuje diskuzi a také doporučení pro realizaci Projektu osobnostního rozvoje, které budou použity na Stojanově gymnáziu, Velehrad zejména pro implementaci do školního vzdělávacího programu.

9 SUMMARY

The aim of the thesis was to describe the Project of Personality Development at the Stojan Grammar School, Velehrad and moreover to analyse and describe the different forms of the perception of the Project and its benefits. Qualitative research was performed directly at the Grammar School. Survey participants were selected from two samples of 1st grade pupils (1.A, 1.B). These findings were applied on the grounds of a theoretical analysis of the literature focusing on personality psychology, personality development, a school as an environment of upbringing and education, experiential education, relationships between these entities and their impact on the personality development. My work is based on the current social situation and also on my own experience from practice.

The first part describes the personality from the perspective of personality psychology, the school environment which is divided into several areas, theory of personality development and untraditional methods of education and upbringing. In the last part of the review findings, I focused on the concept of experiential education, theories upon which it relies and methods.

Methodological part of the thesis describes applied methods and techniques of the work, especially qualitative research, which was used. In the next part of the thesis there is a detailed description of the Project of Personality Development (main areas and schedule). The practical part also summarizes the research results and their interpretation. In addressing the issues we set three research questions.

1) How pupils reflect positive Project of Personality Development?

Students named in particular the possibility of self-knowledge, attitude instructors, but also teachers on courses, feedback of group, non-traditional learning and better remembering knowledge.

2) How pupils reflect the negatives Project of Personality Development?

The strongest code in this category has a negative perception of their approach during project activities, which is a positive aspect of the project.

3) How pupils reflect the benefits of the Project of Personality Development?

The strongest docketed code refers to the aforementioned self-knowledge, some students reported other forms of benefit, for example, teamwork, and use the experience in the future.

The answers to the research questions graphically illustrate these schemes: Figure 3. Positive of Project of Personality Development, Figure 4. Negative of Project of Personality Development and Figure 5. Project benefits of Project of Personality Development.

The conclusion contains a discussion and recommendations for the realization of the Project of Personality Development that will be particularly used at Stojan Grammar School, Velehrad for implementation into the school curriculum.

10 REFERENČNÍ SEZNAM

- Anonymous (2005). Retrieved 2. 12. 2009 from the World Wide Web:
<http://www.ceskacesta.cz/profil-1/procesburger/metoda>.
- Bakalář, E. (2010). *Hry pro osobní rozvoj*. Brno: Computer Press.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership: Second Edition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bakalář, E. (1995). *Psychohry 2*. Praha: Vyšehrad.
- Belz, H. & Siegrist, M. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál.
- Beneš, J. (1994). *Člověk*. Praha: Mladá fronta
- Berne, E. (1970). *Jak si lidé hrají*. Praha: Spektrum.
- Bernstein, S., & Lowy, L. (1976). *Untersuchungen zur sozialen Gruppenarbeit*. Freiburg
- Blatný, M. et al. (2010). *Psychologie osobnosti. Hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada.
- Buhajová, L. (2010). *Ověření využitelnosti softwaru ATLAS.ti pro literární vědu*. Diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta.
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.
- Čapek, R. (2013). *Učitel a rodič*. Praha: Grada.
- Číhovský, J. (in press). *Sociologický výzkum*. Rukopis.
- Coan, R., W. (1999). *Optimální osobnost a duševní zdraví*. Praha: Grada.
- Crowe, B. (1975). *The Playgroup Movement*. London: George Allen a Unwin Ltd.
- Czikszentmihályi, M. (1996). *O štěstí a smyslu života: můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?* Praha: Lidové noviny.
- Dohnal, T. et al. (2004). *Patří zážitek do školy? GYMNASION, I*, (pp.29-31).
- Edmüller, A., & Wilhlem, T. (2011). *Velká kniha manipulativních technik*. Praha: Grada.
- Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- Gardner, H. (1999). *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál.
- Hanuš, R., & Chytilová, L. (2009). *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada.
- Hanuš, R., & Jirásek, I. (1996). *Výchova v přírodě*. Ostrava: Vysoká škola Báňská.
- Hanuš, R. (2004). *Probudit se a jít – Hnutí GO!*. *GYMNASION, I*, (pp.55-61).
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2012). *Kvalitativní výzkum – základní teorie, metody a palikace*. Praha: Portál.
- Herman, M. (2008). *Najděte si svého marťana*. Olomouc: Hanex

- Hermochová, S. (2005). *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: AISIS.
- Hermochová, S. (2006). *Teambuilding*. Praha: Grada.
- Huizinga, J. (1971). *Homo ludens: O původu kultury ve hře*. Praha: Mladá fronta.
- Havlík, R., Kořan, J. (2002). *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.
- Hayesová, N. (2007). *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál.
- Holec, O. et al. (1994). *Instruktorský slabikář*. Brno: L-PRINT.
- Hora, P. et al. (1984). *Prázdniny se šlehačkou*. Praha: Mír.
- Chlupáč, M. (1987). *Člověk a jeho dnešní svět*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Janek, M. (1989). *Cesty rozvoje osobnosti*. Praha: Mladá fronta
- Jandourek, J. (2001). *Sociologický slovník*. Praha: Portál.
- Jirásek, I. (2004). Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion, časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 1, 6-16.
- Lašek, J. (2007). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Linhart, J. (1982). *Základy psychologie učení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Kirchner, J. (2009). *Psychologie prožitku a dobrodružství*. Brno: Computer Press.
- Kolektiv autorů. (1991). *Bible - Písmo Svaté Starého a Nového zákona*. Praha: Zvon.
- Kolektiv autorů. (1994). *Texty ke studiu otázek výchovy II*. [Učební texty]. Brno: Masarykova Univerzita.
- Kolektiv autorů. (2005). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- Kožnar, J. (1992). *Skupinová dynamika (teorie a výzkum)*. Praha: Univerzita Karlova.
- Kratochvíl, S. (2005). *Skupinová psychoterapie v praxi*. Praha: Galén.
- Maňák, J. (1967) *Vyučovací metody*. Praha: Učební texty vysokých škol.
- Másilka, D. (2003). *Zážitková pedagogika*, [Diplomová práce]. Olomouc: Fakulta Tělesné kultury.
- Martin, A. (2001). 'Dramaturgy': An holistic approach to outdoor education. *Australian Journal of Outdoor Education*, 5(2), 34-41. Retrieved 29. 2. 2012 from PROQUEST database on the World Wide Web: <http://proquest.umi.com/pqdweb>
- Matějček, Z. (1996). *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Morgan, D., L. (2001). *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Brno: Albert.
- MŠMT. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR – Bilá kniha*. Praha.
- Nakonečný, M. (1996). *Motivace lidského chování*. Praha: ACADEMIA.
- Nakonečný, M. (1995). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia.

- Nakonečný, M. (1998). *Základy psychologie*. Praha: Academia.
- Neuman, J. (2000). *Turistika a sporty v přírodě: přehled základních znalostí a dovedností pro výchovu v přírodě*. Praha: Portál.
- Petty, G. (1996). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
- Priest, S., & Gass, M. A. (2005). *Effective leadership in adventure programming*. Champaign: Human Kinetics.
- Ruisel, I. (2000). *Základy psychologie inteligence*. Praha: Portál.
- Reitmaierová, E., & Broumová, E. (2012). *Cílená zpětná vazba*. Praha: Portál.
- Říčan, P. (2007). *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada.
- Sherif, M. (1967). *Social Interaction, Process and Products*. Chicago.
- Skalková, J. (1995). *Za novou kvalitu vyučování: (inovace v soudobé pedagogické teorii i praxi)*. Brno: Paido.
- Smékal, V. (2002). *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno: BARRISTER & PRINCIPAL.
- Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.
- Svatoš, V., & Lebeda, P. (2005). *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada.
- Škodová, M. (2003). *Rodina a škola v projektu "DOKÁŽU TO?"* [Diplomová práce]. Olomouc: Fakulta Tělesné kultury.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Valenta, J. (2003). *Učit se být*. Praha: Agentura STROM & AISIS.
- Valenta, J. (2006). *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS.
- Wittmannová, J. (2007). *Osobnostní a sociální výchova ve vzdělávací oblasti člověk a zdraví*. Olomouc: Fakulta Tělesné kultury.

11 SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1. Model zóny komfortu a stresu (Hanuš, in press)	30
Obrázek 2. Stav plynutí (upraveno dle Csikszentmihalyi, 1996)	33
Obrázek 3. Pozitiva projektu osobnostního rozvoje	62
Obrázek 4. Negativa projektu osobnostního rozvoje	65
Obrázek 5. Přínos projektu osobnostního rozvoje	68