

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

**EVALUACE PROJEKTU OSOBNOSTNÍHO ROZVOJE
NA STOJANOVĚ GYMNÁZIU, VELEHRAD**

**EVALUATION OF THE PERSONAL DEVELOPMENT
PROJECT ON STOJANOV'S GRAMMAR SCHOOL,
VELEHRAD**



Bakalářská diplomová práce

Autor: Mgr. et. Bc. Michal Jahn
Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Palová

Olomouc
2020

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma: „Evaluace projektu osobnostního rozvoje na Stojanově gymnáziu, Velehrad“ vypracoval samostatně pod odborným dohledem vedoucí a uvedl jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 20. března 2020

Podpis

Poděkování

Děkuji Mgr. Kateřině Palové za pomoc a cenné rady, které mi poskytla při zpracování diplomové práce.

OBSAH

ÚVOD	5
1 Přehled poznatků	7
1.1 Proč jsme takoví, jací jsme?	7
1.1.1 Biologický determinismus.....	9
1.1.2 Biografický determinismus	10
1.2 Vybrané teorie osobnosti.....	10
1.3 Vývojová specifika 15-19 let	15
1.4 Rozvoj osobnosti	18
1.4.1 Rozvoj osobnosti v oblasti školství.....	18
1.4.2 Organizace a projekty zaměřené na rozvoj osobnosti ve školství.....	21
1.5 Stojanovo gymnázium, Velehrad – Projekt osobnostního rozvoje	23
1.5.1 Harmonogram projektu – Témata	24
1.5.2 Etika projektu	26
1.6 Evaluace	29
2 Cíle práce.....	32
3 Metodika práce	33
3.1 Metody výzkumu.....	33
3.1.1 Monografická obsahová analýza primárních a sekundárních zdrojů	33
3.1.2 Metoda komparativní	33
3.1.3 Metoda statistická.....	33
3.1.4 Metoda kvalitativní	34
3.2 Metody získávání dat	34
3.2.1 Dotazník	34
3.3 Etické aspekty výzkumu.....	35
4 Výsledky.....	37
5 Diskuze.....	51
6 Závěry.....	55
Souhrn	57
Seznam použitých zdrojů a literatury	59
Seznam grafů, obrázků a tabulek	62
ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE	64

ÚVOD

Jak bude vypadat svět za 50 let? To s jistotou nikdo neví. Jasná je jediná věc – svět a vše kolem něj se bude proměňovat stále rychlejším tempem. Bude nabízet mnoho možností, ale s tím bude spojena velká nejistota a zároveň odpovědnost. Jak je možné mladého člověka na tento svět připravit? V moderním světě pravděpodobně nebudou fungovat tradiční vzorce chování, které by mohly pomoci v rozhodování. Proto je nutné klást důraz na to, aby se mladí lidé naučili rozhodovat a nést za své rozhodnutí následky.

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. Dle Plhákové (2003) řada autorů upozornila na to, že na základě IQ testů lze relativně dobře předvídat školní prospěch a studijní výsledky, ale spojitost výsledků IQ testů s budoucím uplatněním jedince v praktickém, či profesním životě nebo dokonce životní spokojenost je velmi malá. 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 s netradičními metodami vzdělávání. Stoupá potřeba vzdělání, které by rozvíjelo a posilovalo celou osobnost.

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. Základní otázkou ovšem je: Co je cílem vzdělávání? Mohl by to být například šťastný člověk?

Dle Frýby (1996) se šťastný život odehrává v přítomnosti. Mnoho lidí dnes utíká do minulosti. Vzpomínají na chvíle, ve kterých byli šťastní, na období, kdy ještě žili lidé, na nichž jim záleželo, na dobu, kdy mohli něco, co v současnosti už nemohou, ať kvůli zdraví či čemukoliv jinému. Někteří naopak unikají do budoucnosti a mají velké plány, které uskuteční až „někdy“. Jakmile se ovšem přiblíží ke stanovené metě (až vystudují školu, až budu mít rodinu, až splatím hypotéku apod.) zjeví se meta další, která zabrání těmto lidem žít tak, jak by si sami přáli.

Jak by tedy prakticky mohl vypadat takový mladý člověk? Dle Frýby (2003) je jednání takového člověka všímavé. Jedná z vlastního rozhodnutí – nereaguje pouze mechanicky na stimuly, které jej v životě potkávají. Takový člověk vychází ze zvláštního vědění, které je

zakotvené v jeho prožívání a jeho vlastní vůli. Takový člověk ví, co chce. Má jasnou představu zamýšleného jednání. Dělá všímavě to, co chce a jak chce. A hlavně – nese za své jednání plnou zodpovědnost.

Z těchto informací vyplývá, že současné vzdělávání stojí před nelehkým úkolem – připravit takový vzdělávací program, aby žáci získali nejen dostatečné vzdělání, vzory a zkušenosti v oblasti inovace a techniky, ale také aby byli schopni samostatného rozhodování a byli adaptabilní na neustále se měnící svět. V neposlední řadě, aby se k nim přistupovalo individuálně a nepotlačovala se jejich osobnost. Tento nelehký úkol je hlavním cílem Projektu osobnostního rozvoje na Stojanově gymnáziu, Velehrad (dále POR).

Předkládaná bakalářská práce navazuje na diplomovou práci Michala Jahna (2014) *Projekt osobnostního rozvoje na Stojanově gymnáziu, Velehrad*. Tato diplomová práce byla zaměřena na podrobný popis samotného projektu, dále na kvalitativní analýzu a popsání různých forem vnímání PORu a jeho přínosu. Dále byla práce zaměřena na vymezení pojmu zážitková pedagogika. Tato bakalářská práce se více zaměřuje na psychologické aspekty projektu, např. teorie osobnosti, oblasti vývojové psychologie, popis dalších projektů v ČR s podobným zaměřením a zejména si klade za cíl zpracovat kvantitativní a kvalitativní evaluaci tohoto projektu. V praktické části práce je popsána interpretace výsledků kvantitativního a kvalitativního výzkumu prostřednictvím dotazníku, diskuze, závěry a doporučení, která budou implementována do samotné realizace projektu pro potřeby Stojanova Gymnázia, Velehrad.

1 Přehled poznatků

Pro samotný úvod do tématu osobnosti, jejího vývoje a následně osobnostního rozvoje je vhodné popsat základy determinace osobnosti z pohledu biologického a biografického. Dále také rozebrat strukturu i teorii osobnosti, popsat vývojová specifika člověka v dětství, pubertě a adolescenci. A v neposlední řadě se zaměřit teoreticky na rozvoj osobnosti.

1.1 Proč jsme takoví, jací jsme?

Každý člověk v každé kultuře je originál a zbývá si položit otázku, proč jsme takoví, jací jsme – co tedy určuje ten originál. V této podkapitole jsou popsány determinace osobnosti, nejprve biologická, která říká, že hodnoty člověka, jeho vývoj i jednání jsou dány v jeho genech. Druhý biografický determinismus hledá příčiny chování člověka v jeho zkušenostech z dětství. Jsou důležité pro pochopení toho, že ke každému žákovi ve vzdělávacím systému je nutné přistupovat tak, že má určité chování již vrozené, a zároveň brát ohled na možné prožité negativní zkušenosti, který jeho přístup mohou ovlivňovat po celý život.

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.“

Chlupáč (1987, 5) pak uvádí: „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?“

Dle Coana (1999) se na člověka lze 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 lze dívat z pohledu anatomie, fyziologie, biochemie a dalších oborů zabývajících se chováním člověka skrze fyziologické potřeby, reflexy a pudy. V rámci sociologického pohledu lze člověka považovat 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, 2012, 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 považuje za lidské stvoření, které chápe a z toho důvodu ovládá sebe a věci kolem. Druhý přístup se zaměřuje více na vlastnosti samotných prožitků a lidí jako někoho, kdo prožívá city, vjemy apod.

Otázka, která trápí vědce, psychology, sociology po celé zemi už od první poloviny 20. stol., zejména v rámci americké kulturní antropologie, je následující: Má větší váhu dědičnost a vrozené vlastnosti nebo lidská sociální a kulturní aktivita? Pro lepší představu lze použít metaforu podobně jako Edward O. Wilson (1993). Představte si, že někde ve vzdálené galaxii jsou dvě planety a na každé z nich žije specifický druh inteligentních bytostí. První z nich se mohou nazývat například Spartané a ti druzí například Athéňané. Spartané jsou tvorové, jejichž chování je zcela podmíněno genetickými informacemi, zatímco u Athéňanů hraje dominantní úlohu kultura a prostředí. Spartanská společnost je poměrně monotónní a jednotná na celé planetě. Funguje v ní jeden hospodářský, ekonomický i politický systém. Všechny prvky kulturního života jsou odvozeny z jediného systému, který je zakódovaný v genech. Každý spartan umí pouze jeden jazyk, jediný typ hudby či věří v jediného Boha. Naproti tomu jsou Athéňané. Tyto bytosti se rodí jako „*tabula rasa*“ – neboli jako nepopsaný list. Všechny formy společenského a kulturního života jsou utvářeny prostředím, kde vyrůstají. Na této planetě je tedy velká rozmanitost společenských, politických, ekonomických systémů, jazyků, náboženství. V každé kultuře mohou platit zcela odlišná pravidla. Každý mladý Athéňan se musí vše naučit – nic pro něj není přirozené. Na které planetě byste raději žili vy?

Dle Wilsona (1993) stoupenci dědičnosti tvrdí, že enkulturace zahrnující socializaci a adaptaci jedince na konkrétní kulturu, reprezentuje součást biologického procesu ontogeneze, který je podmíněn genetickým programem. Zastánci kulturního determinismu pojímali lidské vědomí jako čistý list papíru (tabula rasa), který se až během života pomalu plní vlivem prostředí. Dnešní kulturní deterministé zdůrazňují, že kulturní vzory, hodnoty a společenské normy si člověk osvojuje prostřednictvím výchovy a procesu učení. Proto je důležité chápat specifické lidské vlastnosti v kontextu určité kultury a nikoliv jako geneticky zakotvené. Podle Barrettové (2001) je pro plné porozumění lidské přirozenosti potřeba přijmout biologické procesy stejně jako ty společenské. Lidé jsou produktem interakce mezi naší biologickou stránkou a kulturou, tedy mezi dědičností a výchovou, geny a prostředím.

1.1.1 Biologický determinismus

Dle Kokaisla (2007) tento směr vyústil v názor, že lze selekcí přírodního výběru "vyšlechtit" ideální lidskou populaci (eugenika). Za nejznámější zastávce biologického determinismu lze označit například Sigmunda Freuda nebo Carla G. Junga. Řadu příznivců má biologický determinismus v jazykovědě. Například Noam Chomsky a Derek Bickerton. Americký jazykovědec Joseph Greenberg se pokusil prokázat existenci vrozených lingvistických "univerzálií", vyskytujících se ve všech jazycích světa. Významný neuropsycholog Jerry Fodor je autorem tzv. modulární teorie lidské mysli. Fodor formuloval, že kognitivní aparát člověka se skládá ze série vysoce specializovaných, vzájemně nezávislých a izolovaných vstupních modulů (input modules), které jsou integrovány hierarchicky nadřazeným centrálním procesorem (central processor). Existuje například zvláštní modul pro rozpoznávání tváří, jiný pro analýzu hlasů nebo další pro vnímání. Zakladatelé americké kulturní antropologie odmítali vliv genů na behaviorální mechanismy člověka a drželi se kulturního determinismu. Potvrzovali to některé studie, například Tichomořské studie Margaret Meadové (1996). Většina antropologů uznávala rozhodující podíl kultury na formování osobnosti člověka, i když mnozí z nich nevyklučovali ani omezený vliv biologických, genetických faktorů.

1.1.2 Biografický determinismus

Černá (2015) uvádí, že biografický determinismus navazuje na empirismus, který považuje za jediný zdroj poznání a učení smyslové zkušenosti. Zastánci tohoto směru zdůrazňují určující úlohy sociální a kulturní sféry při vytváření lidské osobnosti. Jeden z významných impulzů podporujících kulturní determinismus byl ze strany neurologů zabývajících se vytvářením neuronových sítí, simulujících funkce lidského mozku. Za ústřední myšlenku je možné považovat skutečnost, že mentální operace zahrnující učení a poznání nejsou podmíněny „vrozenými kvalitami“ mozku, ale vzájemným spojováním a komunikací skupin neuronů, které odrážejí získanou smyslovou zkušenost. Podle některých badatelů umožnil neoteniiový mechanismus vysokou plasticitu neuronových sítí v lidském mozku a podmínil tak pozoruhodnou přizpůsobivost (adaptabilitu) člověka k životu v nejrozmanitějších systémech. Velká variabilita kulturně zakotvených návyků a dovedností zahrnujících rituály, jazyky, technologii, sociální a příbuzenské systémy, vděčí za svůj vznik dynamické souhře mezi přírodním prostředím a pružnými kognitivními schopnostmi člověka. I tady proběhlo několik zajímavých výzkumů a opět v Nové Guinei.

Jedním z takových výzkumníků byla Margaret Meadová, která publikovala analýzu kulturní podmíněnosti mužské a ženské role ve společnosti (1966). Ve studii byly srovnávány tři domorodé kmeny. Byl to kmen Arapešů, který vychovává své členy podle kulturního vzoru, který nerozlišuje psychiku muže a ženy a preferuje vlastnosti v západní kultuře považované za ženské, například poddajnost, empatii, mírnost a citovost. Pravým opakem je kanibalský kmen Mundrugumor, vychovávající muže i ženy k agresivitě, bojovnosti a soutěživosti, tedy hodnotám, které v naší kultuře jsou přisuzovány mužskému pohlaví. Kmen Čampuli rozeznává ženskou i mužskou úlohu, ale z pohledu našeho vnímání ji má opačně. Ženy se věnují lovu, práci na poli a vystupují energicky a dominantně, zatímco muži, považovaní za slabší pohlaví, se zabývají ručními pracemi, jsou mírní, nesamostatní a upovídaní.

1.2 Vybrané teorie osobnosti

K práci v oblasti výchovy a vzdělávání je velmi přínosná znalost alespoň základů teorie osobnosti. Tyto znalosti mohou pomoci lépe porozumět intrapersonální dynamice studentů. Cílem této práce není obsáhnout a popsat všechny přístupy k teorii osobnosti, ale věnovat se alespoň částečně těm, z nichž Projekt osobnostního rozvoje na počátku vycházel. Bylo

vybráno psychoanalytické pojetí osobnosti, jelikož značná část projektu se zabývá sebepoznáním a vnitřními hodnotami účastníků. Dále byl vybrán behaviorismus, fenomenologické a kognitivní pojetí z důvodu důrazu na chování, sebeuvědomění účastníků a působení zpětné vazby během realizace projektu. V neposlední řadě byla vybrána humanistická teorie a spiritualita, která je v projektu stejně jako na samotném gymnáziu silně zakořeněna, jelikož se jedná o církevní gymnázium.

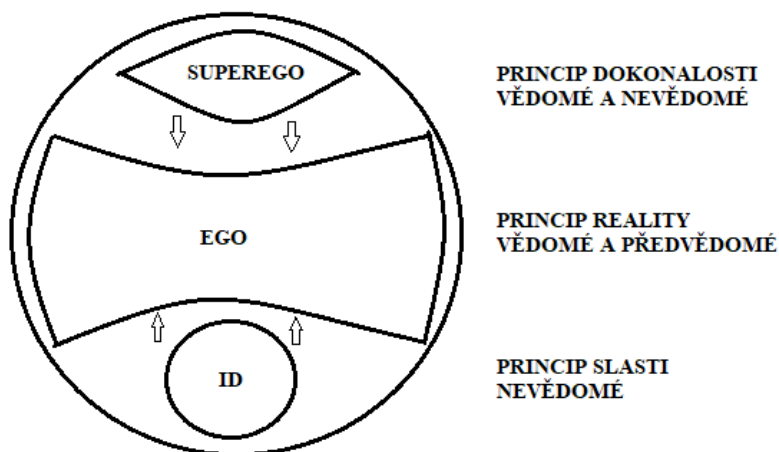
První pojetí osobnosti je **psychoanalytické** (dále psychoanalýza), což je věda o nevědomí, jejíž průkopníkem byl Sigmund Freud (Nakonečný, 2003). Vzhledem k tomu, že psychoanalýza je věnována biologickým zdrojům, není divu, že se k tomuto pojetí řadí i další lékaři, jako například C. Jung, O. Rank a W. Reich (Balcar, 1991). Dle této teorie je člověk ovládan mocnými fyziologickými silami. Freudovo pohlížení na osobnost bývá přirovnáváno k ledovci a rozděleno na vědomí, předvědomí a nevědomí, kdy vědomí je vrcholek ledovce, který je nad hladinou a týká se toho, co si člověk uvědomuje. Vrstva těsně pod hladinou je předvědomí, kde se nachází to, co si jedinec uvědomoval, ale zapomněl to. A poslední nejnižší vrstva je nevědomí, která je velmi silná a kde se nachází věci, které si jedinec není schopen uvědomovat, i přesto že velmi ovlivňují jeho osobnost.

Freud (1949, in Drapela, 2008) dále vymezil tři kategorie, které v jedinci existují, navazují na sebe a zároveň mezi sebou bojují. Kategorie přibližuje následující obrázek č. 1. Id je nepřístupná část osobnosti člověka, je iracionální a ovládá ji princip slasti, kdy se domáhá úplného a okamžitého pocitu uspokojení. Ego se pak řídí principem reality a je tedy racionální. Ego zpracovává požadavky id tak, aby je uplatňovala ve vhodnou dobu a vhodným způsobem. Superego je postaveno na principu dokonalosti a uvažuje naprosto opačně než id. Superego si nedovoluje žádnou slast a lze ho považovat za tzv. morální kompas. Dle Cakirpalogla (2004) se představitelé psychoanalýzy pokusili strukturovat umístění morálních a jiných obecných hodnot, které velkou mírou ovlivňují naši osobnost a jsou obsahem právě Superega. Vývoj hodnot tedy souvisí s obecným vývojem Superega během identifikace s nároky rodičů a dalších pečujících osob v ranném mládí.

K porozumění chování a intrapersonální dynamice studentů také může pomoci znalost obraných mechanismů, které chrání ego a působí na nevědomé úrovni. Dle Drapery (2008) se nejčastěji vyskytuje vytěsnění, sublimace, regrese a fixace. Vytěsnění je iracionální útěk od nechtěných myšlenek a tužeb. Tyto myšlenky jsou vytlačeny do nevědomí. Taková osoba poté může působit podrážděně, nesoustředěně, bezohledně. Smékal uvádí, „že *sublimace (oduševňování) je hledání alternativních sociálně přijatelných a uspokojivých způsobů exprese původních impulsů.*“ (Smékal, 2012, 272). Energie je tak využita k tvůrčím účelům

v práci nebo osobním životě. „Jestliže se u někoho při vystavení silnému tlaku objevuje sklon nadměrně jíst či pít, hovoříme o regresi do orálního stádia. Regrese do análního stádia by znamenala, že člověk ve stresu bude ve svém každodenním životě projevovat sklon zanedbávat hygienické potřeby či pořádek. Zatímco regrese je dočasná, fixace je poměrně dlouhodobá.“ (Drapera, 2008, 27).

Obrázek č. 1 – Struktura osobnosti podle S. Freuda



Zdroj: Vlastní zpracování dle Drapela, 2008, s. 21

Dalším pojetím osobnosti je **behaviorismus**, jehož zakladatelem je J. B. Watson. Behaviorismus dle Nakonečného (2009) odmítl tradiční pojetí psychologie jako vědy o vědomí a chtěl, aby předmětem psychologie bylo objektivně pozorovatelné chování. „Behaviorismus definuje osobnost jako systém zvyků, tendencí chovat se v určitých situacích určitým způsobem, a jako taková, je tedy produktem učení, v jehož rámci může být vysvětlováno její fungování.“ (Nakonečný, 2009, 529). Naproti tomu Řičan (2007, 144) uvádí, „že behaviorismus zlomila tzv. kognitivistická revoluce, opírající se o tezi, že lidské (dokonce ani zvířecí) chování není ovládáno jen posilujícími a inhibujícími odezvami (odměnami a tresty), nýbrž i tím, jak člověk rozumí situaci, v níž je jaké cíle si vytkl apod.“

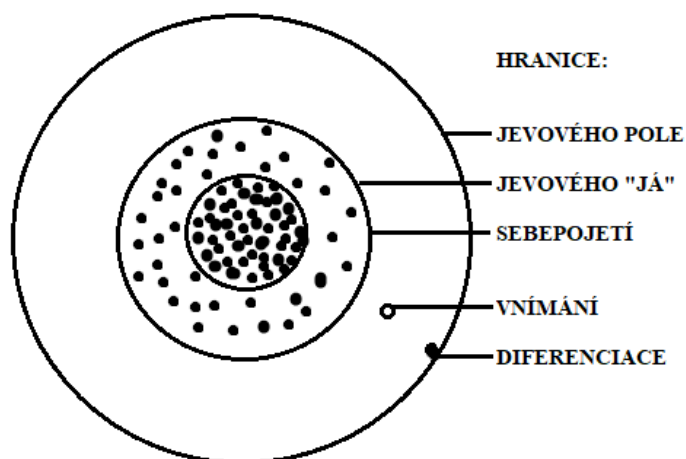
Watson rozlišoval u osobnosti dvě úrovně, a to vrozenou a získanou (1930, in Balcar, 1991). Vrozená má určovat fyziologické vlastnosti, které jsou u všech lidí velmi podobné, a mají povahu nepodmíněných reflexů. Vztahují se k základním emocím – strachu, hněvu a sexuálnímu emocím. Oproti tomu získaná má povahu podmíněných reflexů a vzniká díky novým podnětům. Jsou to nové typy chování na určitou reakci, a jsou to buď příznačné instinkty, které se osvojují učním, či zvláštní zvyky, ty vznikají určitou pravidelností v čase.

Další **fenomenologické** pojetí osobnosti je pak pojetí osobnosti založené na sebeuvědomění. Tomuto pojetí se věnoval V. Frankl, R. Laing či R. May (Balcar, 1991). Pojetí nedefinuje osobnost, pojmenovává pouze klíčové pojmy, díky kterým lze sebeuvědomění popsat.

Vzhledem k tomu, že fenomenologie nezkoumá chování jedince ovlivněné vnějším prostředím, nýbrž vnitřním sebeuvědoměním. Combs a Snygg se rozhodli posuzovat jedince pomocí vjemového pole. „*Vjemovým polem míníme celý vesmír, včetně člověka samého, tak, jak jej jedinec vnímá v okamžiku svého jednání*“ (Combs a Snygg, 1959, 127).

Na následujícím obrázku č. 2 lze vidět toto vjemové neboli jevové pole. Vnitřní oblast pole zvaná jevové „já“ je způsob, jakým se lidé vnímají v nejrůznějších situacích v běžném životě, tudíž se mění dle typu situace. Jádrem této oblasti je sebepojetí, které se oproti jevovému „já“ nemění a zůstává prakticky stejné, protože se uvnitř nachází v podstatě zjednodušená verze využitelných pojmů (Drapela, 2008).

Obrázek č. 2 – Struktura vjemového pole



Zdroj: Vlastní zpracování dle Drapela, 2008, s. 117

„*Vjemové pole je základem procesu zrání. Motivační silou, která pobízí člověka k úsilí o zralost, je základní lidská potřeba adekvátnosti.*“ (Drapela 2008, 118). Dle Combse a Snygga (1959) existují tyto znaky adekvátní osoby. Pozitivní obraz o sobě, přijetí sebe i druhých a uvolněná otevřenost k životu. Na základě těchto znaků a schopnosti přijímat sebe a svět dává adekvátní osobě úžasnou výhodu v jejím přístupu ke změnám a životu. Zároveň usnadňuje rozvoj prostřednictvím smysluplných změn.

Dalším vybraným pojetím osobnosti je **kognitivní** pojetí. Tato teorie klade důraz na vzájemný determinismus, rozlišuje vnější a vnitřní determinanty. Mezi vnější determinanty chování patří odměny a tresty, vnitřními determinanty jsou přesvědčení, názory a očekávání. Pojetí vychází z toho, že chování jedince a jeho prostředí se navzájem ovlivňují, přičemž právě chování jednotlivce vychází převážně z vnitřních procesů jeho vlastní seberegulace. Osobnost zažívá nové vjemy (raduje se / rozčílí se), skrze nové vjemy vymýšlí nové možnosti, cíle, elementy a tak dále. (Říčan, 2010).

Dle Blatného (2010) význam těchto psychologických konceptů spočívá v tom, že většina vnějších vlivů působí na fungování člověka spíše prostřednictvím Jaských procesů (např. sebepoznání, sebepojetí, sebepřesah) a struktur než přímo.

Jelikož se Projekt osobnostního rozvoje realizoval na Stojanově gymnáziu na Velehradě, kde je velmi silný vliv spirituality, závěrem si představíme **humanistickou teorii a pojem spirituality**.

„Humanistická teorie se pokouší analyzovat lidský potenciál spojený s potřebou sebeaktualizace (seberealizace), s touhou jedince být tím, kým může být, což se stává aktuálním problémem člověka. Nejde jen o to, aby se žilo, ale aby byl život rozvíjen a nejde jen o to, jaký člověk je, ale také o to, čím by mohl být.“ (Nakonečný, 2009, 555). Cakirpaloglu (2004, 256) uvádí, že: *„Humanistickou psychologii lze považovat za učení o osobnosti jako celku se zvláštním zájmem o hodnoty a morální dynamismy lidské aktivity.“* Dle Říčana (2007) k typickým pojmům patří svoboda, tendence k sebeuskutečnění nebo smysl života. Tyto pojmy se vztahují k psychice jako celku. Zejména s pojmem smysl života v Projektu osobnostního rozvoje pracujeme, a ne v kontextu který uvádí Říčan, kdy je tento pojem banalizován na úroveň „aby mě život těšil“, „abych dělal práci, která mě bude bavit“ apod. Pracujeme s tímto pojmem také v kontextu spirituality. Spiritualita je dle Blatného (2010) určitý styl pěstování zbožnosti a není přímo spojována s náboženstvím. *„Náboženství je chápáno jako něco rigidního, zastaralého až reakčního, moralistického, pokrytecky vnějškového, zatímco slovo spiritualita slibuje niternost, autenticitu, svobodu, nedogmaticnost, hloubku citu, originalitu atd.“* (Blatný, 2010, 226). Říčan (2007) uvádí, že podle Maslowa spiritualita bytostně patří k člověku, který dosahuje plného sebeuskutečnění. Z tohoto pohledu je spiritualita velmi důležitým aspektem diagnostického poznávání osobnosti, psychoterapie, ale také vzdělávání, výchovy a rozvoje osobnosti.

1.3 Vývojová specifika 15-19 let

Cílovou skupinou bakalářské práce pro evaluaci Projektu osobnostního rozvoje jsou studenti I.- IV. ročníku, tedy ve věku 15 až 19 let. Pro účely práce jsou následně vysvětlena vývojová specifika právě této věkové kategorie a stručněji také skupiny předcházející dospívání, tedy dětství se zaměřením na školní věk. Subkapitola tedy předkládá vývojová období člověka ve věku 6-20 let. Existuje celá řada definic a rozdělení vývoje osobnosti. Následně jsou uvedena některá z nich pro objektivnější přístup.

Jedním rozdělením dle Vágnerové (2014) je na školní věk a dospívání následovně:

- školní věk raný (6-9 let),
- školní věk střední (9-11 let),
- školní věk starší (11-15 let)
- a dospívání (10-20 let).

Za školní věk se tedy považuje období, kdy dítě chodí do základní školy (1. - 9. třída). Raný školní věk děti prožívají zhruba od 6 do 9 let, je pro něj důležité nové sociální postavení v rámci školy, dítě se naučí číst, psát a počítat. Další fáze (střední) trvá od 9 do 11-12 let věku dítěte, kdy dítě přechází na 2. stupeň základní školy, případně na nižší stupeň střední školy. Období se považuje za relativně klidné, avšak dítě si vytváří svou pozici v sociální skupině, která určuje jeho další osobnostní rozvoj. Jde tedy o fázi, která ve svou konkrétní chvíli nebývá kritickou, ale může ovlivnit dlouhodobý rozvoj dítěte do budoucnosti. Dítě si v tomto období také vytváří předpoklady pro budoucí proměnu, která zatím probíhá pouze psychicky. Poslední fáze školního věku se počítá do ukončení školní docházky, přibližně tedy do 15 let.

Pro dítě a jeho další osobnostní rozvoj především v prostředí školy je velmi důležité, jakou hodnotu má školní úspěch pro jeho rodiče, od kterých tuto hodnotu přejímá. Proto je podstatné, aby dítěti byla vybrána taková škola, u které vyznává hodnoty i dospělá osoba, jež dítě vychovává. V opačném případě pak již od raného školního věku si dítě školu představuje výhradně jako povinnost, u které se obtížněji hledá motivace a smysl potřebného vzdělávání.

Následný vývoj dítěte nazývá Vágnerové (2014) adolescencí. Jedná se o přechodné období lidského vývoje mezi dětstvím a dospělostí, v českém jazyce se nazývá termínem dospívání. Přičemž adolescence probíhá ve věku od 10 do 20 let, je tedy i součástí školního věku z předchozí definice. Adolescence je velmi důležitou fází, kdy dochází ke kompletní proměně osobnosti, jak v oblasti somatické, tak i psychické a sociální. Změny vycházejí z biologické oblasti, ale ovlivňují i psychické a sociální faktory.

Dle Kohoutka (2002) lze vývojová období pro cílovou skupinu předkládaného textu dělit následovně:

- období prepuberty (6-11 let),
- období puberty (11-15 let),
- období adolescence / mládí (15-20 let).

Období prepuberty nazývá také druhým dětstvím a považuje ho za období relativního klidu. Předchozí definice Vágnerové (2014) vnímala jako důležité období okolo 6. roku s nástupem do vzdělávání a klidné období až přibližně od 9. roku, kdy dítě si již najde svou roli v sociální skupině. Pro další období puberty je dle Kohoutka (2002) typická nevyzrálost postojů, potřeba kontaktu se svými vrstevníky. Zároveň se pro jedince stává výrazněji žádané správné hodnocení právě od vrstevníků, než tomu bylo dříve u rodičů. Jedinec se zároveň stává více autonomním. V poslední, nejpodstatnější fázi pro cílovou skupinu práce, si mladý člověk začíná navazovat intimní osobní vztahy. Jedinec se stále více poznává, v optimální situaci si ukotvuje své názory, vztahy. Zároveň se postupně zbavuje egocentrismu a subjektivismu probíhajícím právě v předchozím období puberty. Výrazným pozitivním prvkem v této fázi bývá rozvoj vůle, jedinec má stále lepší sebeovládání a bývá schopen cílevědoměji dosahovat optimálních výkonů ve studiu, sportu atd. V tomto období bývá velmi důležité nastavení vztahu s rodiči. Mladí dospělí dosahující stále větší autonomie vyžadují soběstačnost a možnost se sami rozhodovat. V případech, když jim dospělí nedávají dostatečnou, avšak ne přehnanou, možnost vlastního rozhodování, mohou nastávat krizové situace s adolescenty.

Další rozdělení je dle Eriksonovy teorie „Osmi věků člověka“ (Říčan, 2010) pro cílovou skupinu textu následující:

- stadium příčinnivé píle (6-12 let),
- stadium identity (12-20 let).

Pro první stadium příčinnivé píle je velice důležité pozitivní vytvoření vztahu ke vzdělávání, které pramení z toho, že se od dítěte po 6. roce požaduje dlouhodobá a systematická snaha o dosažení cíle. Pro toto období je proto podstatné zdravé sebevědomí dítěte. Další stadium identity se již z názvu věnuje budování vlastní identity, což je velice náročný úkol. Pojem identity se v českém jazyce vysvětluje jako „někam vědomě patřit“, „vědět, kým doopravdy jsem, a také tím autenticky být“, „znát své místo a své poslání ve světě“, „vědět, co chci, co dokážu a čemu věřím“ apod. (Říčan, 2010, 170.) Hledání identity je celoživotním tématem,

ale v tomto období ve věku 12-20 let dle Eriksona (Říčan, 2010) dochází k prvnímu hledání a zároveň je to nejsilnějším tématem této kategorie.

Dle Říčana (2010) je u Eriksonovy teorie nedostatkem to, že právě období identity považuje za tak dlouhý věkový interval v situaci, kdy mladí dospělí prochází opravdu mnoha změnami. Říčan z toho důvodu navrhuje období pubescence (11-15 let), kde figuruje pouze nakročení k identitě. A adolescence (15-20 let), kdy už dochází k vlastnímu budování identity. A to z toho důvodu, že až v této fázi adolescence dochází ke skutečné volbě profesní dráhy. Nutno však podotknout, že děti si často volí vzdělání, které by mělo vést k jejich profesní dráze již ve 14. roku v 9. třídě na základní škole. Hranice mezi pubescencí a adolescencí není tedy příliš ostrá, kvalitativně ale má výrazně odlišnosti výše uvedené.

Říčan (2014) uvádí, že období mezi 15-20 lety je velmi náročné období plné rozporů, bolestného hledání, vážných osobních krizí a vylomenin, které jako vnější pozorovatelé můžeme jen těžko chápat (přestože si pravděpodobně velmi podobným obdobím prošel každý). Úkolem tohoto období je vyznat se sám v sobě, najít si své místo ve světě, ověřit si, co mladý člověk dokáže a co zvládne. Součástí tohoto období jsou důležitá rozhodnutí související se společenským uplatněním v práci, ale i s hledáním životní lásky.

Z hlediska kognitivního vývoje je dle Langmeiera a Krejčířové (2006) dospívající jedinec schopen pracovat s abstraktnějšími pojmy, které jsou vzdáleny od bezprostřední smyslové zkušenosti. Pokud se dospívající dostane k nějakému problému, nespokojí se už s jediným řešením, které se nabízí, ale hledá alternativní možnosti řešení. Dospívající také dokáže přemýšlet o myšlení, vytvářet soudy o soudech. Tento způsob myšlení významně ovlivňuje postoj dospívajícího k celému světu a zejména k lidem.

Z pohledu dospělých to vypadá, že dospívající jsou mravně lhostejní. Ovšem dle Langmeiera (2006) je to naopak. Mladí lidé se zabývají různými otázkami svědomí, odpovědnosti a viny, spravedlnosti a zla mnohem intenzivněji, než se může zdát. Z hlediska mravního vývoje Říčan (2014) uvádí, že jedinec v tomto období přihlíží k motivům a okolnostem jednání. Čin v jeho očích není dobrý, nebo špatný jen sám o sobě, ale jde také o motivaci jednatelce, zda to udělal z donucení, nebo svobodně. Na základě toho může sám sebe odsuzovat za běžné jednání, v němž vidí příspěvek k ekologické katastrofě. „*Taková je cesta k mravní dospělosti, ke zralé odpovědnosti, k tvořivému etickému životu.*“ (Říčan, 2014, 211).

Dle Říčana (2014) je dospívání senzitivním obdobím pro nalezení osobní identity, pro její budování, pro zápas o tuto identitu se svým okolím, ale i se sebou samým. „*Mít identitu znamená znát odpověď na otázku, kdo jsem, znát sám sebe, rozumět svým citům, vědět kam*

patřím, kam směřuji, čemu doopravdy věřím, v čem je smysl mého života. Znamená to jistotu sebou samým, zodpovědnost za své činy, realistické sebevědomí, znalost svých možností a mezí. Znamená to být pevně zakotven v tradici a podílet se aktivně na tvorbě budoucnosti, osobní i společenské.“ (Říčan, 2014, 217). Z tohoto pohledu právě Projekt osobnostního rozvoje nabízí příležitost a bezpečné prostředí hledat odpovědi na tyto otázky.

1.4 Rozvoj osobnosti

Člověk prochází kromě biologického vývoje také sociálním rozvojem. Do sociálních vlivů působících na člověka patří sociálně kulturní faktory, vlivy prostředí, faktory přírodní, geografické a další. Rozdíly mezi jedinci jsou především vrozenými anatomickofyziologickými předpoklady, odlišnými vlivy prostředí a výchovou (Kohoutek, 2002).

Stránky osobnosti lze rozlišit na formálně dynamické a obsahovou strukturu osobnosti neboli zaměřenost (Kohoutek, 2008). Do první kategorie, která je dědičná, patří nadání, částečně temperament – základní vitální napětí, extrémní povahové rysy. Oproti tomu obsahová struktura osobnosti je závislá především na výchově, společenském prostředí a životních situacích. Konkrétně se jedná o zájmy, zvyky, zábavy, hodnoty, cíle, morální postoje, strukturovanost, povrchnost, důkladnost promyšlení a další.

Pro rozvoj osobnosti jsou důležité všechny působící vlivy. Podstatnou částí je socializace osobnosti – proces učení, v němž člověk rozvíjí hodnoty a normy, díky kterým se začleňuje do určité společnosti. Současně se socializací se vyvíjí i potřeba autonomie a také zaměření na krátkodobé i dlouhodobé cíle (Kohoutek, 2002). Rozvoj osobnosti v oblasti individuality může být právě výsledkem socializace.

Pro rozvoj osobnosti jsou tedy velice důležitá prostředí, ve kterých se osoba vyskytuje. Jedním prostředím, kde je možné správným směrem ovlivnit jeho rozvoj, je právě školní prostředí.

1.4.1 Rozvoj osobnosti v oblasti školství

Školní prostředí žáka velmi ovlivňuje a existuje celá řada možností, jak pozitivně ovlivňovat rozvoj a zdravé sebevědomí osobnosti v této oblasti.

Pro účely práce byly vybrány následující metody, které lze využít k rozvoji osobnosti ve školním prostředí: zážitková pedagogika, kooperativní vyučování, asertivita, dramatická

výchova, osobnostní a sociální výchova. Nejsou to jediné metody, kde lze pozitivní rozvoj osobnosti sledovat, jsou to ale metody potvrzené, a proto byly vybrány (Sedláčková, 2009). Zároveň jsou tyto oblasti cíleně používány v rámci Projektu osobnostního rozvoje.

Zážitková pedagogika

Dle Jirásk (2004) je zážitková pedagogika výchovná metoda a proces, který pracuje s navazováním, rozbohem a reflexí prožitkových událostí za účelem získání nových znalostí, dovedností nebo zkušeností, které lze přenést do dalšího života. Tyto metody lze využít v různorodém prostředí (přírodním, kulturním, školním i korporátním), v rozmanitých sociálních skupinách diferencovaných věkem, sociálním statutem, profesním postavením, či dalšími faktory. Nástrojem těchto metod jsou nejrůznější prostředky (hry všeho druhu, modelové situace, besedy, diskuze, tvořivé, či dramatické dílny, fyzicky, či dokonce psychicky náročnější výzvové aktivity, sebepoznávací individuální i týmové aktivity). Pro zážitkovou pedagogiku je prožitek vždy pouhým prostředkem, nikoliv cílem. Cílem pro ni zůstává starořecký výchovný ideál, všestranný rozvoj k harmonii směřující osobnosti.

Pokud se setkáváme s problémem, musíme jednat, nebo alespoň zaujmout nějaký postoj k danému problému. Bez ohledu na to, zda výzvu přijmeme, dostáváme se do konfrontace s ostatními členy skupiny. Ti nám mohou být bohatým zdrojem zpětné vazby. My tak máme příležitost uvědomit si své reakce ve vypjatých situacích, které bývají často nečekaně překvapivé a umožňují nám, nahlédnout hlouběji do svého já.

Kooperativní vyučování

Spolupráce dětí při vyučování je velmi významnou složkou pro zdravý rozvoj sebevědomí u žáků. Vzhledem k tomu, že nejen v oblasti školství stále přetrvává význam soutěživosti a konkurence, je důležité rozvíjet i tento protipól – kooperace. V souvislosti s vyučováním je spolupráce myšlena ve vztahu k plnění úkolů v menších skupinách. Výzkumy prokázaly, že právě kooperace mezi studenty má pozitivnější dopad na sebevědomí lidí než kompetitivní nebo individualistické vyučování (Sedláčková, 2009).

Při kooperativním vyučování je výrazným prvkem možnost učit se sám skrze vyjádření, zjišťování a objevování informací, získávání zkušeností nejen sám od sebe, ale i ze skupiny (Sedláčková, 2009). Dalšími charakteristickými rysy je vzájemná závislost, u které žáci vnímají společnou touhu po zvládnutí úkolu, bývá posílena, pokud dojde k určení rolí ve skupině a rozdělení zdrojů a úkolů, z čehož plyne, že každý je součástí skupiny a je potřebný. Kooperace má pozitivní vliv na sebepřijetí osobnosti díky zvnitřnění úspěchu, zvnitřnění toho,

že jedinec je akceptován a příznivému sebehodnocení s ohledem na vrstevníky. To jsou velice důležité oblasti, obzvlášť ve fázi puberty a adolescence.

Rozvoj asertivity

Dovednosti asertivity je možné rozvíjet ve školním prostředí pomocí výuky společenskovedních předmětů, jako jsou psychologie, pedagogika, občanská nauka, etika, rodinná výchova a další. Případně účastí na samostatných kurzech sociálních dovedností odstupňovaných dle potřeb a věku žáků na konkrétní škole (Vališová, 1995).

Dramatická výchova

Výchovná dramatika směřuje k sebepoznávání a sebehodnocení pomocí představování sama sebe, hraní rolí a učení se tak z lidské zkušenosti hrané role i představení. Valenta (2003) považuje za první záměr vzniku dramatické výchovy právě podporu osobnostního rozvoje žáků, a tím usnadnit schopnosti učení se nové věci.

B. Way popisuje sedm oblastí, které se díky dramatické výchově rozvíjejí. Jsou jimi pozornost, smyslové vnímání, obrazotvornost, ovládání pohybu, řeč, city a intelekt (in Valenta, 2003).

Dramatickou výchovou lze posílit rozvoj oblasti konkrétně ve vlastní sebereflexi, která je prvotním a hlavním cílem vzniku tohoto směru (Valenta, 2003). Díky sebereflexi se žák učí získávat informaci, kterou dokáže hodnotit a dále ji správně využít. Učí také schopnost srovnávání se jak se spolužáky, tak i k hraným rolím, je nutné tuto schopnost využívat pozitivně, aby nedošlo k riziku nebezpečného potenciálu. Výhodou této metody je také možnost získat zkušenosti v konkrétních situacích. Při hraní lze prožívat nasimulovanou situaci, která se zkouší v situaci, kdy se jedinec osobně nedotýká a připravuje ho tak na případnou obdobnou situaci v reálném životě.

Osobnostní a sociální výchova

Osobnostně sociální výchova se zabývá situacemi, které jedinec prožívá každodenně (Valenta, 2006). Osobnostní a sociální výchova je oblast, která má i svou osnovu v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělání.

Její cíle jsou v oblasti vědomostí, dovedností a schopností následující: porozumění sám sobě, dobré mezilidské vztahy, dovednosti dobré komunikace, spolupráce, studijní dovednosti, podpora vědomostí o duševní hygieně. Dále mezi cíle v oblasti postojů a hodnot patří: pozitivní postoj k sobě samotnému, hodnota spolupráce, pomoci a hodnoty lidí a

názorů, podpora primární prevence sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování. (Sedláčková, 2009)

Uvedené oblasti pro rozvoj osobnosti žáka jsou pouze ty základní a existuje celá řada dílčích oblastí. Důležité je, aby si pedagogové byli vědomi, že součástí jejich práce je i formování osobností dětí, které lze ovlivnit jak pozitivně, tak i negativně. Už samotné vědomí toho, které rozvojové oblasti existují a jaké způsoby práce vedou žáky ke zdravému rozvoji osobnosti, může pedagogům v jejich práci velmi pomoci.

1.4.2 Organizace a projekty zaměřené na rozvoj osobnosti ve školství

V dnešní době již je celá řada škol, které si uvědomují svůj závazek pracovat nejen se znalostmi žáků a studentů, ale také pracovat na zdravém rozvoji jejich osobnosti. Na některých takových školách vznikají projekty zaměřené tímto směrem nebo dokonce vznikají školy, které považují rozvoj osobnosti za stejně důležitou součást jako nabití znalostí. Dále v tomto směru působí nestátní neziskové organizace, které školám poskytují metodickou podporu nebo kurzy a semináře v rámci DVPP. Nyní si některé představíme.

Rekreologie

Rekreologie je poměrně mladý obor, který lze studovat v prezenční nebo kombinované formě na Katedře rekreologie, která byla založena v roce 1991 jako jedna ze zakládajících kateder Fakulty tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci (Katedra rekreologie, 2019).

„Původ slova rekreologie je nutno hledat v latinském slovesu „creare“ - tvořit. Předponou „re“ - pak dostává toto tvoření vratný charakter. Rekreace je tedy novou kreací, novým tvořením, znovutvořením. Toto latinské slovo vybízí k pilné aktivitě, nabádá, abychom pro vlastní tělesnou a duševní obrodu znovu a znovu tvořili. Rekreace umožňuje kultivaci tvořivých sil člověka, má velký vliv na intelektuální, tělesný i sociální rozvoj osobnosti. Přitom musí naplňovat představy a uspokojovat potřeby těch, jimž je rekreace určena - odpočinek, zábava, vzdělání.“ (O katedře, 2019).

Obor jako takový je orientován na aktivní životní styl, rekreaci a volný čas se zaměřením na manažersko-ekonomické aspekty, cestovní ruch, zážitkovou pedagogiku a výchovu v přírodě a podporu pohybové aktivity a zdraví (Katedra rekreologie, 2019).

Doopravdy – Program osobnostního rozvoje studentů (Cyrilometodějské gymnázium, Prostějov)

Cílem kurzů tohoto projektu je komplexní a systematický rozvoj emoční, sociální a spirituální inteligence. Jednotlivé na sebe navazující programy umožňují cílené a systematické poznávání sebe sama, rozpoznání osobních silných i slabých stránek a objevení konkrétního místa ve společnosti. Projekt je sestaven pro 8leté gymnázium, ovšem probíhá pouze do septimy (3. ročníku střední školy), čili 7 let. Dle tehdejšího ředitele gymnázia Mgr. Fidrmuce je „*program Doopravdy dobrodružnou cestou objevování sebe sama, krásy a jedinečnosti druhých lidí, ale také konkrétního a osobního místa ve společnosti. Jako každé dobrodružství vyžaduje i program Doopravdy plné nasazení a touhu po novém poznání*“ (Program osobnostního růstu, 2019).

Na tento program navazuje další projekt Cyrilometodějského gymnázia SOR, což je samotný vyučovací předmět.

Strategie osobnostního rozvoje – SOR (Cyrilometodějské gymnázium, Prostějov)

Dle dostupných informací na webových stránkách gymnázia www.sor-cmg.cz bylo Cyrilometodějské gymnázium první školou v ČR (Strategie osobnostního rozvoje, 2019), která začala od září 2007 vyučovat zcela nový předmět s názvem Strategie osobnostního rozvoje (zkratka SOR).

„V tomto předmětu jde nejen o rozvoj znalostí a vědomostí, ale především o celkový osobnostní rozvoj žáka, což by mu mělo pomoci na cestě k osobní zralosti. Ojedinělý obsah nového předmětu a využití sebepoznávacích a zážitkových metod povede žáky k získání dovedností, vědomostí a návyků, které žákům pomohou poznat sebe sama i způsoby, jak na svém rozvoji aktivně pracovat. Cílem nového vyučovacího předmětu Strategie osobnostního rozvoje je pomoci studentům osvojit si nejdůležitější praktické strategie, které jim výrazně usnadní cestu ke komplexnímu a systematickému rozvoji vlastní osobnosti.“ (Strategie osobnostního rozvoje, 2019).

Výhodou tohoto projektu je zejména originální učebnice, která vznikla ve spolupráci s pedagogy školy. Součástí učebnice je i osobnostní portfolio – deník osobnostního rozvoje žáka.

ScioŠkola

Scioškola je projekt soukromé inovativní školy společnosti www.scio.cz, s.r.o. ScioŠkoly připravují děti na život ve stále se měnícím světě. Přáním rodičů je, aby jejich děti vedly

spokojený a naplněný život. Ve ScioŠkolách se snaží o to, aby se děti naučily dovednosti, které jim v tom pomohou. Podporují schopnost přizpůsobit se změnám, rozvíjí studijní autonomii, komunikační a další tzv. měkké dovednosti (emoční inteligenci, týmovou spolupráci, kreativitu atd.). Ve ScioŠkolách je kladen důraz na individuální přístup k dětem a respekt k jejich přirozenému tempu i individuálnímu přístupu k učení. Místo učitelů v těchto školách působí průvodci, to samo o sobě reprezentuje ideu ScioŠkol. Ne vždy je důležité učit, někdy stačí vytvořit ideální podmínky a poskytovat podporu žáku, který se učí sám. Místo známek poskytují průvodci (tzn. vyučující ve Scioškole) zpětnou vazbu a je zde vytvořena Metodika osobnostního rozvoje. (O ScioŠkolách, 2019).

Prázdninová škola Lipnice

Prázdninová škola Lipnice je nezisková organizace, která patří mezi průkopníky zážitkové pedagogiky a dalších netradičních metod vzdělávání a výchovy u nás. Od roku 1992 je členem Outward Bound International, mezinárodní komunity vzdělávacích organizací, které se zaměřují na zážitkové učení v přírodě. Posláním této organizace je náročnými výzvami motivovat a mobilizovat v člověku odvahu a tvořivost, které jsou nezbytné pro aktivní nabývání zkušeností. Podporují takovou zkušenost, která vede k pozitivní změně, nárůstu sebevědomí a odpovědnému přístupu k vlastnímu životu, druhým lidem a světu. Organizace sice tradičně realizuje zejména otevřené kurzy pro veřejnost, v poslední době se začala orientovat i na školy a pedagogy. Nabízí dokonce metodické materiály pro školy, které mohou pedagogům pomoci s aplikací netradičních metod vzdělávání a výchovy (Kdo jsme, Prázdninová škola Lipnice, 2019).

1.5 Stojanovo gymnázium, Velehrad – Projekt osobnostního rozvoje

Dle Jahna (2014) vznikla myšlenka Projektu osobnostního rozvoje v roce 2010. 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.

Nejvýznamnější oblastí jsou kurzy osobnostního rozvoje, které připravují samotní zaměstnanci (učitelé a vychovatelé) SGV společně s externími lektory. Program je naplněný prací zaměřenou na téma pro daný ročník.

V prvním ročníku je kladen 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.

Na samém začátku studia studenti absolvují úvodní seznamovací kurz. Cílem tohoto kurzu je pomoci usnadnit přechod ze základní na střední školu a zároveň umožnit seznámení s novými spolužáky, učiteli a vychovateli. Tento kurz nastavuje atmosféru důvěry, která ovlivňuje celý edukační proces.

Na začátku studia každý student obdrží vlastní deník, který jej provází po celou dobu studia. S deníky se pracuje po celou dobu studia. Student si do něj značí závěry z různých aktivit a technik, zaznamenává své pocity a další informace. Nikdo jiný nemá k deníku přístup, jsou tedy 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.

Zásadní oblastí, která odlišuje projekt osobnostního rozvoje na SGV od jiných škol jsou třídnické hodiny. Projekt tak funguje jako dlouhodobá a systematická koncepce, kterou tvoří jednotlivé prvky, které se vzájemně doplňují a navazují na sebe, kde všichni zúčastnění (učitelé, vychovatelé, rodiče, studenti dané třídy, ale i ročníky mezi sebou a další externí spolupracovníci) spolupracují. Třídnické hodiny jsou koncipované jako neformální pravidelná setkání třídního kolektivu s třídním učitelem a dalšími pedagogy podle potřeby.

Studenti mohou navazovat na zkušenosti ze všech kurzů a zároveň mohou upevňovat získané poznatky v podmínkách třídní reality. Dále se studenti učí aktivně pracovat v týmu, snaží se přijímat a respektovat ostatní spolužáky, vyjadřovat pozitivní hodnocení druhých s cílem posílit jejich sebeúctu. Obsahem třídnických hodin je také práce na ročníkových projektech. Součástí samotného projektu je samozřejmě i práce s pedagogy a s rodiči studentů.

1.5.1 Harmonogram projektu – Témata

Jahn (2014) uvádí, že harmonogram projektu je navržen tak, aby plnil základní cíle v rámci jednotlivých témat. Každý ročník má své téma a tímto tématem je naplněn obsah jednotlivých školních akcí, kurzů, ale i třídnických hodin.

I. ročník

Jahn (2014) uvádí, že na začátku studia je základním cílem nastavení neohrožujícího prostředí, které následně pozitivně ovlivňuje celý edukační proces. Tématem prvního ročníku je **SEBEPOZNÁNÍ (JÁ)**. Student by tak měl během tohoto ročníku nalézt své motivy jednání, silné a slabé stránky, svůj „stín osobnosti“ (negativní část svého já, kterou neprezentuje okolí). Dále by měl student objevit podobu svých masek, které si v různých situacích a prostředích nasazuje. Měl by zjistit co je pro něj důležité, jaké má hodnoty, v čem vyniká a jak řeší problémové situace. Měl by se seznámit se svou zónou komfortu a měl by se také pokusit ji jednou za čas opustit. Na základě těchto informací by se měl naučit vážit si sám sebe, pracovat se svým potenciálem a stanovovat si cíle a osvojit si techniky k jejich dosahování.

II. ročník

Ve druhém ročníku se projekt zaměřuje více na **ZÁKLADNÍ LIDSKÉ VZTAHY (JÁ a TY)** – ty nejbližší vztahy, které v životě máme. Student by měl poznat své místo ve vlastní rodině, třídě, či jiné menší skupině, ve které se nachází. Dále by měl student poznat hlubší význam přátelství a sexuality. V neposlední řadě by se student měl naučit pěstovat zdravý partnerský, či přátelský vztah.

III. ročník

Třetí ročník už směřuje na širší kontext lidského bytí. Tématem je **SVĚT KOLEM NÁS (JÁ A MY)**. Skrze toto téma se ptáme, jakým způsobem student jako jedinec přispívá společnosti. Student by se měl naučit vážit si druhých a jednou za čas pro ně něco udělat, cíleně budovat společenství. Také by měl poznat svět z širšího úhlu pohledu (např. rozpor situace na Americké a Africkém kontinentě).

IV. ročník

Poslední ročník je více abstraktní. Tématem v tomto ročníku je **CÍL A SMYSL ŽIVOTA (JÁ a PŘESAŤ)**. Cílem je zejména zamyslet se nad celkovým směřováním a vlastní budoucností. Zamyslet se nad tím, co nás přesahuje a jak nás to ovlivňuje. V tomto ročníku je důležité připravit se na další cestu, která studenty čeká a smysluplně uzavřít jednu etapu života.

1.5.2 Etika projektu

Projekt osobnostního rozvoje je založen zejména na vlastním prožitku a jeho reflexi, z čehož vzniká konkrétní zkušenost, vychází se ale také z relevantních teoretických poznatků a znalostí. Úspěšná realizace souvisí s celou řadou faktorů (osobnost a práce pedagoga, výběr konkrétních aktivit, osobnosti jednotlivých členů skupiny, na dynamice skupinových procesů, materiálním zabezpečení atd.).

Z etického pohledu projekt dodržuje několik pravidel, která souvisejí s bezpečností účastníků. Tato bakalářská práce se zabývá zejména psychickou bezpečností účastníků. Pravidla níže uvedená související s etikou projektu jsou dlouholetou zkušeností autora této práce vzniklé při práci se skupinou.

Informovanost

Již při nástupu – při přijetí na Stojanovo gymnázium Velehrad jsou zákonní zástupci i samotní studenti seznámeni s Projektem osobnostního rozvoje. Dostávají informaci o jeho cíli, harmonogramu, jednotlivých částech a formách práce během tohoto projektu. V pojetí školy je plnohodnotnou součástí, ovšem výstupy z tohoto projektu nemají žádný dopad na klasifikaci studenta. Zákonní zástupci podepisují informovaný souhlas s účastí svého dítěte na projektu. Samotní studenti jsou na začátku každého roku podrobně informováni o harmonogramu Projektu osobnostního rozvoje v daném roce a jeho dílčích kurzech a aktivitách, stejně jako s cíli a dalšími důležitými informacemi pro absolvování. Stejně tak studenti podepisují informovaný souhlas se zveřejňováním fotografií na webu školy nebo sociálních sítí.

Dobrovolnost

Zvýšená pozornost je věnována motivaci k účasti všech studentů na kurzech a akcích projektu, ovšem samotná účast je striktně dobrovolná. V praxi to vypadá většinou tak, že v prvních dvou ročnících se účastní všichni studenti. V těchto dvou ročnících je to velmi žádoucí, protože se tvoří samotná skupina a její normy. Ve třetím ročníku už je účast slabší a studenti, kteří aktivity projektu nepovažují za přínosné, se neúčastní všech aktivit. Ve čtvrtém ročníku bývá účast nejslabší. Je to dáno také tím, že jsou zvýšené nároky na studenty v souvislosti s přípravou na maturitu a také přípravu na přijímací zkoušky na vysoké školy. Na základě této informace zohledňujeme i samotné aktivity projektu, kdy v posledním ročníku jich již není mnoho v porovnání s ostatními ročníky.

Pravidla skupiny

Pravidla nebo normy lze dle Kolaříka (2012) definovat jako určitou představu o tom, co je vhodné chování v konkrétním sociálním kontextu, která je společná pro všechny členy skupiny. Pokud někdo porušuje tyto normy, dávají ostatní členové skupiny najevo nesouhlas. Tímto mechanismem si sociální systémy udržují svou stabilitu a lze tak do jisté míry předvídat jejich reakce. Skupinové normy tedy představují nepsanou dohodu, které je možno se dovolávat, když se někdo začne chovat nežádoucím způsobem. Z pohledu tvorby norem mají nesilnější vliv uznávání a oblíbení členové skupiny. Pokud normy nejsou zcela jasné, čekají řadoví členové na to, jak se zachovají ti s vysokým statutem. Normy jsou pro účinnost učení ve skupině mimořádně důležité. V rámci tohoto projektu dochází ke tvorbě pravidel již na adaptačním kurzu, který probíhá na začátku studia. Pravidla si tvoří samotní studenti s podporou pedagogů. Tato pravidla poté všichni podepíší a zaváží se tak k jejich dodržování. Pravidla se týkají výhradně mezilidské komunikace a chování mezi sebou. Pravidla jiného charakteru obvykle definuje jiný dokument, např. školní řád.

Nejčastěji se objevují tato pravidla:

1. Pravidlo komunikace – když jeden mluví, ostatní naslouchají.
2. Pravidlo STOP – mám právo cokoli a kdykoli odmítnout a nemusím své rozhodnutí obhajovat. Stejně tak mám právo kdykoli odejít a kdykoli se znovu vrátit, ale neruším při tom ostatní
3. Pravidlo respektu – chovám se k druhému tak, jak chci, aby se i on choval ve stejné situaci ke mně. Stejně tak mám právo říct, co si myslím, a mám právo za to nebýt vysmíván.
4. Pravidlo zodpovědnosti – jsem zodpovědný za své myšlenky, za své pocity a za své činy. Nesu za své činy následky – přirozené důsledky.
5. Pravidlo bezpečí – když o někom mluvím, mluvím o něm tak, aby to obstálo, i kdyby dotyčný stál vedle mě. Vše, co se dozvím v rámci aktivit, je tajemstvím projektu.

Tato pravidla platí jako obecná pravidla skupiny (třídy), visí na viditelném místě v kmenové třídě daného ročníku a nutností je, že se jedná o „živý“ dokument. Pokud dojde k porušování pravidel nebo k nějakému konfliktu, který pravidla neupravují, může se na základě diskuze studentů s pedagogy přistoupit k doplnění pravidel v rámci zdravého fungování skupiny a bezpečného prostředí. Další důležitou podmínkou je, že se nejedná o pravidla pouze pro

studenty ale i pro pedagogy – jsou také součástí skupiny, pokud přicházejí se studenty do interakce.

Deník

Dle Jahna (2014) je práce s deníky jedním z hlavních pilířů Projektu osobnostního rozvoje. Každý student, který na SGV nastoupí, rituálním způsobem obdrží svůj vlastní deník, který jej provází po celou dobu studia. S deníky se pracuje na všech aktivitách projektu (na kurzech osobnostního rozvoje, sportovních kurzech a v třídnických hodinách). Student má kdykoli možnost si deník vzít a zapsat si do něj závěry z různých aktivit a technik, své pocity a další informace, které uzná za vhodné. K deníku nemá nikdo jiný přístup, to znamená, že jsou určeny i k důvěrným osobním informacím. Na konci studia si každý svůj deník odnáší a jeho osud již je pevně v rukou majitele. Vzniká tak vzpomínka na celou cestu osobnostního rozvoje na Stojanově Gymnáziu, Velehrad.

Každý student je při získání deníku informován o tom, k čemu deník slouží a jakým způsobem bude s deníkem nakládáno. V praxi jsou uloženy všechny deníky z dané třídy v zamčené skříni nejčastěji u třídního učitele a klíč zůstává u studenta, kterého si třída určí. Nejčastěji se jedná o předsedu třídy.

Osobnost pedagoga/lektora

V kontextu Projektu osobnostního rozvoje je pozice pedagoga/lektora velmi náročná. Dle Jahna (2014) tato funkce spočívá v zastání mnoha různých rolí, kde jsou kladeny nemalé požadavky na dovednosti. Jedná se například o roli organizátora, pedagoga, rozhodčího, herece, účastníka, facilitátora, průvodce, hudebníka, kuchaře, zdravotníka atd.

Z pohledu psychického bezpečí se dbá na to, aby byl pedagog/lektor „*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).

Jahn uvádí, že „*pedagog by 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 to narovinu přizná“ (Jahn, 2014, 15).

Hermochová (1988) uvádí, že „*je pro každého vedoucího důležité starat se o to, aby přiměřeným způsobem byly uspokojeny i jeho vlastní emocionální potřeby – jeho role je spojena s vysokými nároky na pozornost, identifikaci, empatii, musí snášet i hněv i náklonnost a sledovat procesy, které se odehrávají v celé skupině. Zvlášť výhodná situace z hlediska mentální hygieny vedoucích je, když se pracuje týmově a je možno věnovat pozornost také situaci každého člena skupiny i skupiny jako celku.*“ (1988, Hermochová, in Kolařík, 2012, 40).

V praxi se pro každý kurz či akci vytvoří tým sestavený zejména z pedagogů gymnázia a externích lektorů. Zvýšená pozornost je věnována výběru externích lektorů, kteří procházejí dlouhodobým vzděláváním zejména z oblasti zážitkové pedagogiky a psychologie. Z pohledu účasti pedagogů z dané školy se k tomuto přistupuje velmi citlivě. Je důležité, aby daný pedagog věřil samotnému paradigmatu projektu a nebyla jeho účast kontraproduktivní. Dále je zapotřebí dohodnout se s daným pedagogem na formě účasti. Někteří pedagogové upřednostňují pasivní účast, jiní se rádi zapojí aktivně. Formu účasti ovlivňuje zejména osobnost pedagoga, ale také vztah, který se třídou má. To vše je potřebné domluvit předem z hlediska bezpečného prostředí nejen pro studenty, ale i pro pedagogy.

1.6 Evaluace

Původ termínu evaluace je dle Průchy (1996) v latině sloveso *valere* = být silný, mít platnost. Z latiny se výraz přenesl do francouzštiny jako *évaluer* = hodnotit, oceňovat, a odtud byl převzat do angličtiny. Současný anglický výraz je *evaluation* a obecně znamená určení hodnoty, ocenění. Evaluace je hlavním nástrojem pro splnění cíle této bakalářské práce. Dle Hanuše (2009) je v českém prostředí v oblasti projektů zaměřených na rozvoj osobnosti velmi specifická forma evaluace. Tato evaluace má pět logicky propojených a na sebe navazujících částí a každá má svůj specifický význam. V této bakalářské práci se pracuje zejména s evaluací 4. řádu.

Evaluace 1. řádu

Tato evaluace se týká období přípravy projektu, plánování průběhu a samotných cílů. Probíhá zde získávání, analýza a vyhodnocování všech dostupných informací o cílové skupině a jejich potřebách. Dále také o cíli projektu, tématech, která by se měla v projektu objevit, prostředí,

kde se projekt bude odehrávat a také o lidech, kteří projekt budou realizovat. V této fázi by nemělo chybět získávání informací prostřednictvím publikací například z oblasti vývojové psychologie cílové skupiny. „*Vzniká tak výchozí znalostní báze projektu*“ (Hanuš, 2009, 95). Tato evaluace proběhla před samotným vznikem projektu Osobnostního rozvoje na Stojanově gymnáziu. Jejím výsledkem byl návrh Projektu osobnostního rozvoje v roce 2010, který se realizoval v plné šíři až v roce 2013, kdy v některých oblastech upraven a doplněn.

Evaluace 2. řádu

Tato evaluace se dle Hanuše (2009) používá v přítomném čase. Během realizace projektu samotného. Jejím cílem je sledovat jakým způsobem účastníci projektu reagují na témata, cíle a samotné aktivity. Dále je potřeba sledovat, jak se vyvíjí skupinová dynamika a na kolik se s děním ztotožňují jednotlivé osobnosti. Tuto nelehkou úlohu mají pedagogové či lektori, kteří jsou přímo v akci a pokud evaluaci dělají správně, mohou tak usměrňovat vývoj projektu v pozitivním slova smyslu. V rámci Projektu osobnostního rozvoje se jedná o mnoho částí, kde tato evaluace probíhá a zodpovídají za ni nejen pedagogové školy, kteří se daného kurzu společně se studenty účastní, ale často také externí lektori, kteří jsou najati školou pro specifické dovednosti potřebné ke splnění cílů projektu.

Evaluace 3. řádu

„Ve vlastní praxi se zabývá aktuálním hodnocením právě proběhlého projektu a s tím souvisejícími hodnoceními jednotlivců, podskupin a celé skupiny, tak jako proběhlého programu, týmu instruktorů a dalších prvků, které měly svůj vliv a význam projektu“ (Hanuš, 2009, 95). V rámci Projektu osobnostního rozvoje se tato evaluace provádí vždy na konci určitého celku (např. na konci Adaptačního kurzu, na konci Kurzu efektivního učení apod.). Slouží pro úpravu daného celku.

Evaluace 4. řádu

Tato evaluace se dle Hanuše (2009) používá zpravidla s odstupem několika měsíců po skončení projektu. Oslovujeme účastníky projektu a prostřednictvím otevřených otázek nebo dotazníků je žádáme, aby se vyjádřili k oblastem, které považujeme pro evaluaci za důležité. Nejčastěji jde o témata, cíle projektu, programovou skladbu, ale například i o prostředí či tým realizátorů. Z pohledu této bakalářské práce je evaluace 4. řádu zásadní a je použita v praktické části. Jelikož Projekt osobnostního rozvoje na Stojanově gymnáziu, Velehrad

končí kurzem ve 4. ročníku na podzim a studenti byli osloveni před přípravným týdnem, jedná se o odstup přibližně 5 měsíců od konce projektu (posledního kurzu).

Evaluace 5. řádu

„Tato evaluace je nejtěžší část celého evaluačního procesu, ale na druhou stranu přináší nejpřesnější závěry. Sledujeme zde, nakolik cíl a téma projektu je zvnitřněno klienty, nakolik se naučené dovednosti, vědomosti, modely chování a hodnoty staly součástí jejich života. Nakolik je udržují a rozvíjejí samotní klienti, anebo třeba i předávají dál mezi další sociální skupiny“ (Hanuš, 2009, 96). Evaluace se realizuje až po určité době, kdy projekt proběhl, a přináší několik obtíží. Jednou z nich je náročnost setkat se s lidmi, kteří se projektu účastnili. V rámci této bakalářské práce s touto formou evaluace nepracujeme, ale z pohledu metodologie by bylo vhodné touto formou na bakalářskou práci navázat, aby bylo hodnocení projektu kompletní.

2 Cíle práce

Výzkumný problém

V poslední době je stále větší tlak na kvalitu vzdělávání. Rodiče začínají velmi detailně sledovat, co vše škola nabízí a čím se odlišuje od ostatních škol. Vznikají alternativní školy, které se více zaměřují na rozvoj osobnosti a rozvoj měkkých dovedností. Takových škol a projektů ovšem stále není příliš mnoho. Proto je velmi důležité sledovat tyto školy a projekty a prezentovat výsledky a dopady na studenty, které mohou inspirovat zákonodárce, zřizovatele, ředitele, učitele a rodiče k tomu, aby více přemýšleli nad tím, co se s dětmi ve školách děje. Dále můžeme pomocí evaluace stále zlepšovat tyto projekty a přibližovat se potřebám dnešní doby a zvyšovat tak efektivitu vzdělávání a výchovy nejen ve školách.

Cílem výzkumné části této bakalářské práce je **porozumět subjektivnímu vnímání účastníků** Projektu osobnostního rozvoje na Stojanově gymnáziu, Velehrad. Snahou je prostřednictvím analýzy a popisu výsledků evaluace tohoto projektu porovnat vnímání jednotlivých témat projektu a odhalit subjektivně vnímaná pozitiva, negativa a přínos projektu.

Pro splnění stanovených cílů byly stanoveny následující úkoly:

- a) analyzovat a vyhodnotit data získaná z evaluace 4. řádu prostřednictvím dotazníku pro studenty Stojanova gymnázia, Velehrad,
- b) popsat tyto výsledky formou popisné statistiky,
- c) v rámci řešení problematiky byly stanoveny tyto výzkumné otázky, na které se pokusíme nalézt odpovědi:
 - 1) **Jak dotazovaní žáci reflektují jednotlivá témata Projektu osobnostního rozvoje?**
 - 2) **Co dotazovaní považují za pozitiva a negativa Projektu osobnostního rozvoje?**
 - 3) **Co dotazovaní považují za přínos Projektu osobnostního rozvoje?**
 - 4) **Je signifikantní rozdíl v hodnocení mezi jednotlivými třídami?**
 - 5) **Je signifikantní rozdíl v hodnocení mezi jednotlivými ročníky?**

3 Metodika práce

Následující část bakalářské práce se zaměří na metody výzkumu a techniky, které byly během zpracování použity. Dále je zde popsána metoda získávání dat, kde v tomto případě byl zvolen dotazník. V neposlední řadě kapitola obsahuje etické aspekty výzkumu. Jelikož do výzkumu byli zapojeni mladiství, primárním etickou zásadou bylo mimojiné dbát na ochranu jejich práv.

3.1 Metody výzkumu

V tomto výzkumu bylo zvoleno více metod také z důvodu částečné triangulace, kde snahou je porovnání výsledků získaných různými metodami.

3.1.1 Monografická obsahová analýza primárních a sekundárních zdrojů

Na základě stanovených cílů a úkolů práce byla pro zpracování bakalářské práce použita obsahová analýza dokumentů, tedy metoda sběru primárních zdrojů literatury. Tato metoda se používá při práci s originálními texty, původními prameny, fotografiemi, popřípadě jinými audiovizuálními materiály, jež jsou předmětem sběru. Dále byly použity informace z přednášek a seminářů oboru Psychologie.

3.1.2 Metoda komparativní

Dle Jandourka (2001) je srovnávací (komparativní) metoda založena na zkoumání několika objektů nebo situací a porovnávání rozdílů a podobností mezi nimi. V této bakalářské práci jsou srovnávány výsledky dotazníkového šetření u jednotlivých ročníků (A. a B.), ale také výsledky v jednotlivých letech; studenti 4. ročníku ve školních letech 2015/2016 a 2016/2017. Dále jsou srovnávány kvalitativní výsledky s dalšími výzkumy.

3.1.3 Metoda statistická

„Matematika a matematická statistika poskytují principy a postupy zpracování empirických dat.“ (Urbánek et al., 2011, 14). Statistická metoda pracuje se statistickým zpracováním na základě předpokladu hromadného výskytu určitých jevů.

3.1.4 Metoda kvalitativní

Část dotazníku, který jsme použili jako výzkumnou metodu této bakalářské práce, tvoří otevřené otázky. Jedná se o otázky na vnímaná pozitiva, negativa a přínos projektu. Z jednotlivých odpovědí jsme vytvořili společné jmenovatele a vypočítali jejich četnost. Výsledky byly poté komparovány s dalšími výzkumy a zejména s předcházejícím výzkumem, který byl realizován na Stojanově gymnáziu, Velehrad.

3.2 Metody získávání dat

3.2.1 Dotazník

Dotazníkové šetření je výzkumná metoda, která pracuje s písemnými odpověďmi respondentů. Tato metoda není náročná časově, ekonomicky ani při svém zpracování. Respondent u této metody odpovídá na pevné, pro všechny dotazované stejně formulované otázky. Výhodou je anonymita respondenta, jednoznačnost otázek a rychlost shromažďování dat od vysokého počtu respondentů. Nevýhodou metody je, že může dojít k nepochopení otázky a v tu chvíli již nelze nic doplnit, dovysvětlit nebo opravit.

V této bakalářské práci byl použit k získání dat nestandardizovaný dotazník metodou tužka-papír, který byl vytvořen již v minulosti pro potřeby evaluace projektu na Stojanově gymnáziu, Velehrad. Dotazník se skládá se ze tří částí. V první části se může student vyjádřit k jednotlivým tématům daného ročníku prostřednictvím škálových otázek. Byla použita 5stupňová Lickertova škála (1 – ano, 2 – spíše ano, 3 – neutrální odpověď, 4 – spíše ne, 5 – ne). Cílem této části je zjistit subjektivní vnímání jednotlivých témat Projektu osobnostního rozvoje z různých úhlů pohledu (zábava, přínos, poučení, blízkost, smysl).

Druhá část je tvořena 3 otevřenými otázkami, které jsou zaměřené na pozitiva a negativa projektu, a také na konkrétní přínos, který studentům projekt přinesl. Záměrně byly použity stejné otázky, které byly obsahem kvalitativního výzkumu v diplomové práci Michala Jahna (2014). V části diskuze budou výsledky tohoto výzkumu komparovány s výsledky zmiňované diplomové práce.

Poslední část je určena spíše k úpravě technických aspektů kurzů. Slouží tedy zejména pro potřeby gymnázia. Studenti se mohou vyjádřit k délce kurzů, k jejich počtu během celého studia, ale také k otázce střídání instruktorů či k přítomnosti třídních učitelů na kurzech. V této bakalářské práci se interpretací této části dotazníku nebudeme zabývat. Respondenti

dotazník vyplňovali po absolvování všech kurzů a měli dostatek času na jeho vyplnění. Ukázka dotazníku je součástí této práce (Příloha č. 1).

3.3 Etické aspekty výzkumu

Všichni respondenti (studenti SGV) byli před výzkumem seznámeni s anonymitou během výzkumu. Všem účastníkům bylo řečeno, že dotazník je zcela anonymní, známá je pouze třída, ze které respondent pochází. K datové matici budou mít přístup pouze kvalifikovaní pracovníci, konkrétně oponent a pracovníci přítomní u obhajoby práce, dále samotný výzkumník. Dále byli všichni účastníci informováni o dobrovolnosti a možnosti se výzkumu neúčastnit. Zároveň byl ale kladen důraz na motivaci k pečlivému vyplnění dotazníku dle pravdivých informací. Všem respondentům byl sdělen důvod výzkumu a záměr vyhodnotit efektivitu programu.

3.4 Výzkumný soubor

Výzkumným souborem byli účastníci čtyřletého Projektu osobnostního rozvoje – studenti 4. ročníků Stojanova gymnázia, Velehrad. Tito studenti dostali dotazník v období před maturitní zkouškou (březen daného roku). Jednalo se o všechny studenty tříd 4. A a 4. B z let 2015-2016 a studenti tříd 4. A a 4. B z let 2016-2017. Jedná se tedy o totální výběr. Rozsah souboru je roven 69 respondentům. Z let 2015-2016 to bylo 28 studentů (14 studentů ze třídy 4. A a 14 studentů ze třídy. B). Z let 2016-2017 to bylo 41 studentů (21 studentů ze třídy 4. A a 20 studentů ze třídy 4. B). V souboru převažují dívky, a to v poměru 26 dívek ku 15 chlapcům.

3.5 Zpracování a analýza dat

Data z jednotlivých dotazníků byla ručně přepsána do elektronické podoby v programu MS Excel a byla vytvořena souhrnná datová matice. V programu MS Excel bylo provedeno také následné zpracování dat a jejich analýza. Získaná data byla popsána pomocí prostředků popisné statistiky, v této podobě jsou také prezentována v práci. V rámci analýzy byla data ze škál kódována pomocí číselných symbolů (1 – ano, 2 – spíše ano, 3 – neutrální odpověď, 4 – spíše ne, 5 – ne).

Data z hodnotících škál byla na úrovni jednotlivých položek uvažována jako pořadová – z toho důvodu byl k výpočtu středních hodnot u těchto dat použit medián. Celá škála byla na úrovni celku popsána pomocí hodnoty, která je průměrem hodnocení jednotlivých položek (resp. se jedná o průměr z výše uvedených číselných symbolů zastupujících verbální hodnocení). Vzhledem k tomu, že se jedná o průměr z 5 položek, je možné tuto proměnnou považovat za intervalovou (Chytrý & Kroufek, 2017), pro výpočet střední hodnoty byl proto použit medián a aritmetický průměr. Tuto proměnnou lze interpretovat jako celkové hodnocení kurzu, nabývat může hodnoty od 1 do 5: hodnota 3 představuje neutrální hodnocení daného kurzu, hodnota v intervalu $<1;3$) představuje pozitivní hodnocení, hodnota v intervalu $(3;5>$ znamená hodnocení negativní – intenzita pozitivního či negativního hodnocení je dána vzdáleností posuzované průměrné hodnoty od čísla 3.

Provedeno bylo také posouzení statistické významnosti rozdílů v hodnocení realizovaných kurzů (rozdíl středních hodnot), všechny výpočty byly provedeny v programu Statistica: StatSoft CR s r.o. (2014). Statistica Cz (softwarový systém pro analýzu dat), verze 13.0. (www.statsoft.cz). Hodnocení všech kurzů bylo prováděno na úrovni jednotlivých položek použitých škál i na úrovni celé škály.

Rozdíly byly zjišťovány:

- mezi třídami v rámci jednotlivých školních let (posuzovanou jednotkou byli žáci jedné třídy),
- mezi 1. a 2. školním rokem, kdy byly kurzy realizovány (posuzovanou jednotkou byli žáci obou tříd v rámci jednoho školního roku).

Vzhledem k tomu, že jsou jednotlivé položky škály uvažovány jako pořadové, byl pro výpočet statistické významnosti rozdílů středních hodnot u těchto položek použit neparametrický Mann-Whitneyův test. Rozdíly ve vypočteném průměrném hodnocení celého kurzu (intervalová proměnná) je možné testovat parametrickými metodami (zde t-test) (Chytrý & Kroufek, 2017). Aby bylo možné tyto metody použít, musí být (mimo jiné) splněna podmínka normálního rozdělení dat, tato podmínka byla testována pomocí Shapirova-Wilkova testu normality (hladina významnosti $p=0,05$), vytvořeny byly také histogramy, kde bylo rozdělení hodnoceno vizuálně. V případě, že posuzovaná proměnná neměla normální rozložení, byl použit neparametrický Mann-Whitneyův test. Pokud bylo normální rozdělení potvrzeno, bylo dále provedeno porovnání rozptylů posuzovaných proměnných pomocí F-testu, na základě toho byl následně volen t-test s rovností či nerovností rozptylů (Reiterová, 2004). Při posuzování statistické významnosti rozdílu středních hodnot byla sledována hladina významnosti $p=0,05$ a $p=0,01$.

4 Výsledky

V následujícím textu jsou uvedeny kvantitativní výsledky hodnocení z evaluačních dotazníků účastníků projektu. Hodnocení je uvedeno na úrovni jednotlivých tříd (A a B) i školních roků. Uvedeno je také celkové hodnocení za oba školní roky (tedy celkové hodnocení za všechny žáky, kteří projekt absolvovali).

Hodnocení tříd ve školním roce 2015/16

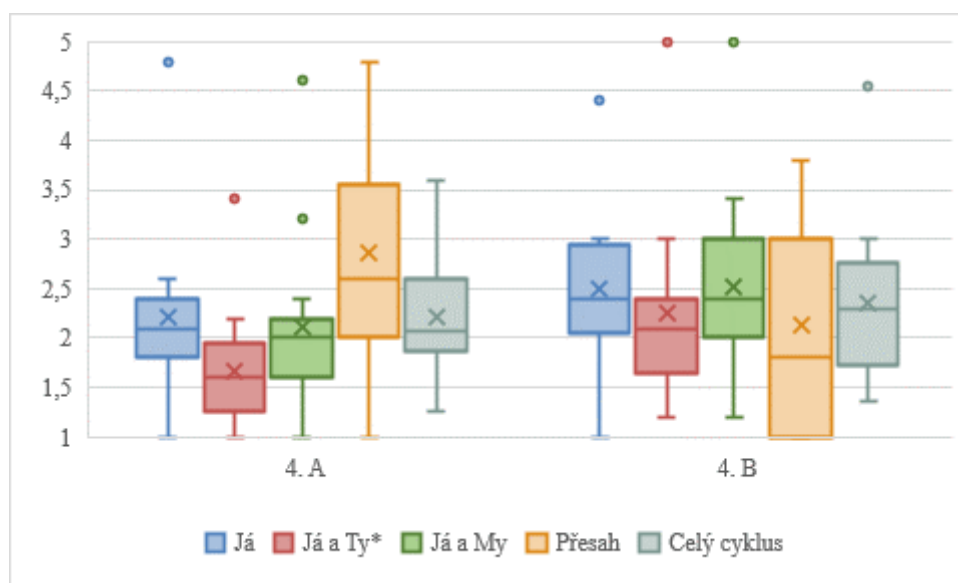
Hodnocení obou tříd ve školním roce 2015/16 je v tabulce č. 1 a grafech č. 1 a 2. Ve třídě 4. A bylo nejlépe hodnoceno téma *Já a Ty* – průměr 1,7 (ani u jednoho žáka nebylo průměrné hodnocení negativní). Nejhorše hodnoceno bylo u této třídy téma *Přesah* (průměr 2,9 – celkově neutrální hodnocení), jednalo se o jediné téma, které žáci třídy 4. A hodnotili v průměru jinak než pozitivně, v hodnocení tohoto tématu se žáci nejvíce rozcházeli. Ve třídě 4. B byla v průměru všechna témata hodnocena pozitivně, průměrné hodnocení jednotlivých témat se lišilo relativně málo (2,1-2,5). Nejlépe bylo v průměru hodnoceno téma *Přesah* (průměr 2,1). V obou třídách bylo možné identifikovat žáky, kteří některé z témat hodnotili výrazně negativně (jednalo se o jednotlivce). Ve 4. B pak byli u tématu *Já a Ty* a u tématu *Já a My* žáci s průměrným hodnocením 5 (maximálně negativní hodnocení, které je výsledkem odpovědi ne ve všech položkách hodnotící škály). **V obou třídách byl celý projekt hodnocen v průměru pozitivně.**

Tabulka č. 1: Hodnocení témat, školní rok 2015/16

Kurz	4. A							4. B						
	Pr	Med	Min	Q1	Q3	Max	SO	Pr	Med	Min	Q1	Q3	Max	SO
Já	2,2	2,1	1,0	1,8	2,4	4,8	0,9	2,5	2,4	1,0	2,1	2,4	4,4	0,8
Já a Ty*	1,7	1,6	1,0	1,3	2,0	3,4	0,6	2,3	2,1	1,2	1,7	2,0	5,0	1,0
Já a My	2,1	2,0	1,0	1,6	2,2	4,6	0,9	2,5	2,4	1,2	2,0	2,2	5,0	1,0
Přesah	2,9	2,6	1,0	2,0	3,6	4,8	1,1	2,1	1,8	1,0	1,0	3,6	3,8	1,1
Celkem	2,2	2,3	1,3	1,9	2,6	3,6	0,6	2,4	2,3	1,4	1,7	2,6	4,6	0,8

* statisticky významný rozdíl hodnocení ($\alpha=0,05$)

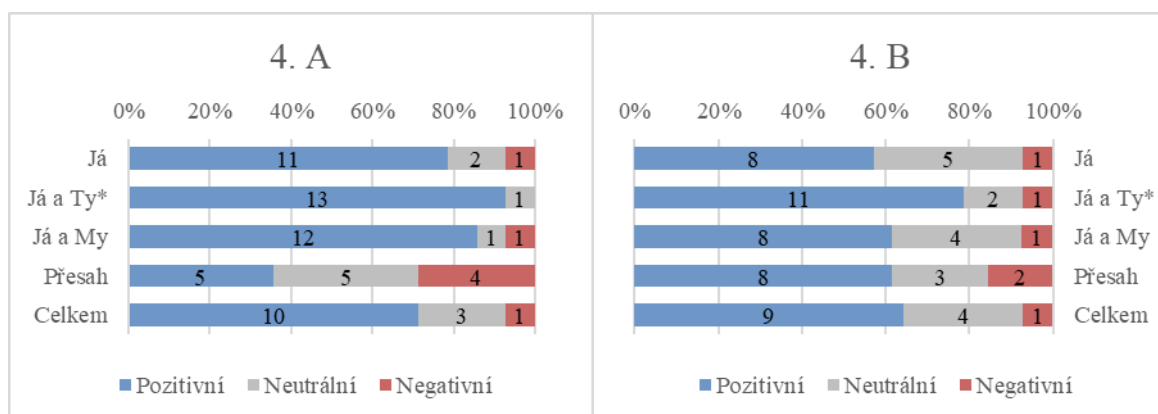
Graf č. 1: Hodnocení témat, školní rok 2015/16



<1;2,5> – pozitivní hodnocení, (2,5;3,5) – neutrální hodnocení, <3,5;5> – negativní hodnocení

* statisticky významný rozdíl hodnocení ($\alpha=0,05$)

Graf č. 2: Celkové hodnocení témat, školní rok 2015/16



Při srovnání hodnocení obou tříd byly nalezeny některé signifikantní rozdíly. Týkaly se tématu *Já a Ty* – rozdíly byly nalezeny u položek *týkalo se mě* a *poučil jsem se*, rozdíl byl nalezen také u celkového hodnocení tohoto tématu, ve všech uvedených případech hodnotili téma lépe žáci ze 4. A. Další statisticky významný rozdíl byl nalezen v rámci tématu *Přesah* u položky *bavilo mě*, kde lépe hodnotili žáci ze 4. B. **Rozdíly v celkovém hodnocení celého projektu nebyly statisticky významné**, podrobnosti jsou uvedeny v tabulce č. 2.

Tabulka č. 2: Průměrné hodnocení témat, srovnání tříd ve školním roce 2015/16

Téma	Škála	2015/16		
		4. A	4. B	p
Já	Bavilo mě	2	2	0,558
	Bylo přínosné	2	3	0,077
	Týkalo se mě	2	2	0,980
	Poučil jsem se	2,5	3	0,244
	Mělo pro mě smysl	2	2	0,614
	Celkové hodnocení	2,1 (2,2)	2,4 (2,5)	0,126
Já a Ty	Bavilo mě	1	1	0,082
	Bylo přínosné	2	2	0,093
	Týkalo se mě	1	2	0,009 **A
	Poučil jsem se	2	3	0,019 *A
	Mělo pro mě smysl	2	2	0,621
	Celkové hodnocení	1,6 (1,7)	2,1 (2,3)	0,035 *A
Já a My	Bavilo mě	2	1	0,877
	Bylo přínosné	2	2	0,479
	Týkalo se mě	2	3	0,331
	Poučil jsem se	2	3	0,086
	Mělo pro mě smysl	2	2	0,470
	Celkové hodnocení	2 (2,1)	2,4 (2,5)	0,555
Přesah	Bavilo mě	2,5	1	0,022 *B
	Bylo přínosné	2	2	0,144
	Týkalo se mě	3	2	0,170
	Poučil jsem se	3	3	0,472
	Mělo pro mě smysl	3	1	0,080
	Celkové hodnocení	2,6 (2,9)	1,8 (2,1)	0,130
Celkem	Bavilo mě	1,6 (1,9)	1,6 (1,9)	0,548
	Bylo přínosné	2,3 (2,2)	2,3 (2,4)	0,563
	Týkalo se mě	2,4 (2,3)	2,4 (2,4)	0,890
	Poučil jsem se	2,8 (2,5)	2,8 (2,8)	0,246
	Mělo pro mě smysl	1,9 (2,2)	1,9 (2,2)	0,579
	Celkové hodnocení	2,3 (2,2)	2,3 (2,4)	0,765

Pozn: průměrné hodnocení je vyjádřeno pomocí mediánu (v závorkách je uveden aritmetický průměr)

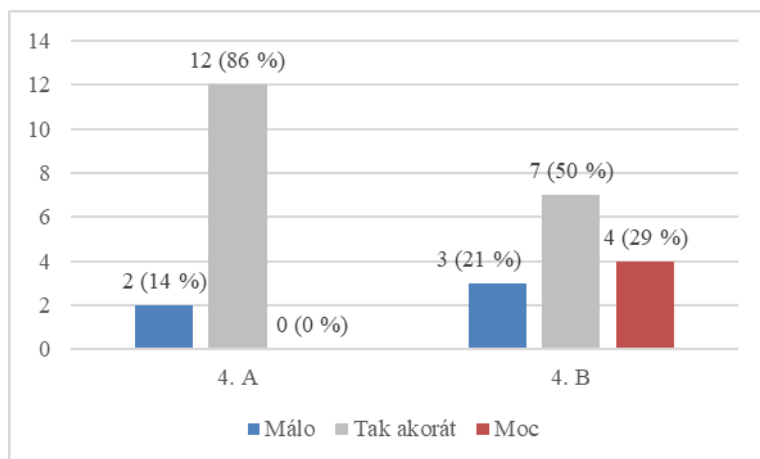
* statisticky významný rozdíl v hodnocení ($\alpha=0,05$), ** statisticky významný rozdíl v hodnocení ($\alpha=0,01$)

A – lépe hodnotili žáci třídy 4. A, B – lépe hodnotili žáci třídy 4. B

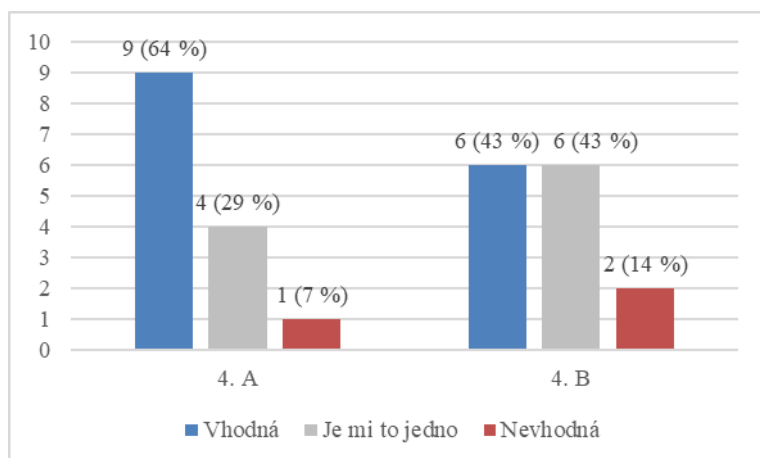
Žáci obou tříd nejčastěji vnímali celkový počet kurzů jako optimální – to platí zejména pro třídu 4. A, kde se takto vyjádřilo 86 % žáků. Žádný žák z této třídy nevnímal počet kurzů jako příliš vysoký. Ve třídě 4. B naopak uvedla necelá třetina žáků (29 %), že kurzů bylo příliš mnoho (graf č. 3). Žáci obou tříd se dále vyjadřovali k tomu, zda je vhodné, aby byl třídní učitel přítomen kurzu (graf č. 4). Pro obě třídy platí, že skupina žáků, která si přítomnost

pedagoga nepřála, byla nejméně početná (resp. ve 4. A nebyl žádný takový žák). Ve třídě 4. A bylo ve srovnání se 4. B více žáků, kteří považovali přítomnost učitele za vhodnou.

Graf č. 3: Posouzení celkového počtu kurzů, 2015/16



Graf č. 4: Posouzení vhodnosti účasti třídního učitele na kurzu, 2015/16



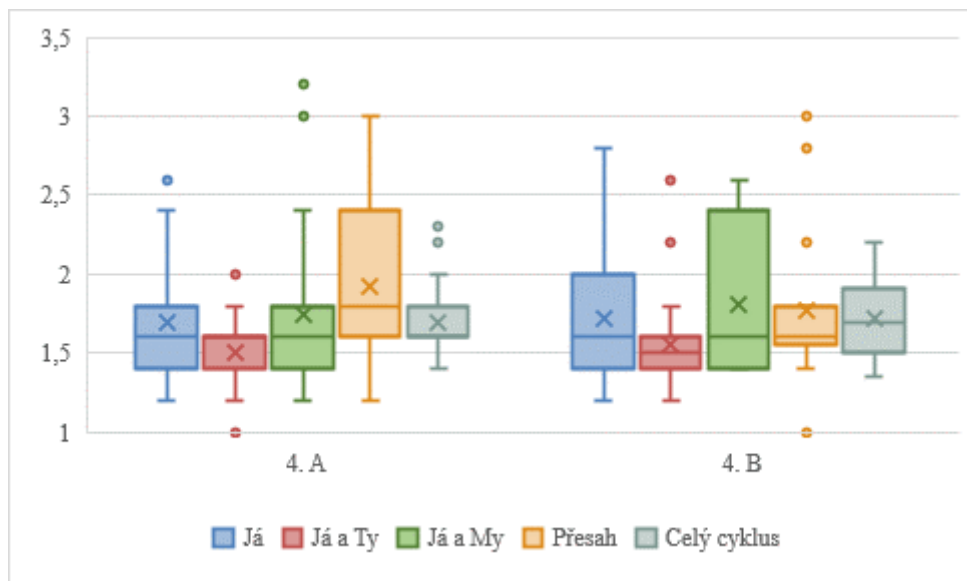
Hodnocení tříd ve školním roce 2016/17

Průměrné hodnocení témat ve třídách 4. A a 4. B ve školním roce 2016/17 se pohybovalo v relativně malém rozpětí (1,6-1,9), podrobnosti jsou v tabulce č. 3 a grafech č. 5 a 6. Úzké rozpětí (1-3,2) se týkalo průměrného hodnocení u jednotlivých žáků, ani v jedné třídě se tak nevyskytl žák s výrazně negativním hodnocením jednotlivých témat (jako v případě školního roku 2015/16). Obecně se dá konstatovat, že u všech témat dominovalo pozitivní hodnocení jednotlivých žáků. Nejlépe hodnoceným tématem bylo u obou tříd téma *Já a Ty*. **Celý projekt hodnotili žáci pouze pozitivně (průměr 1,7 v obou třídách).**

Tabulka č. 3: Hodnocení témat, školní rok 2016/17

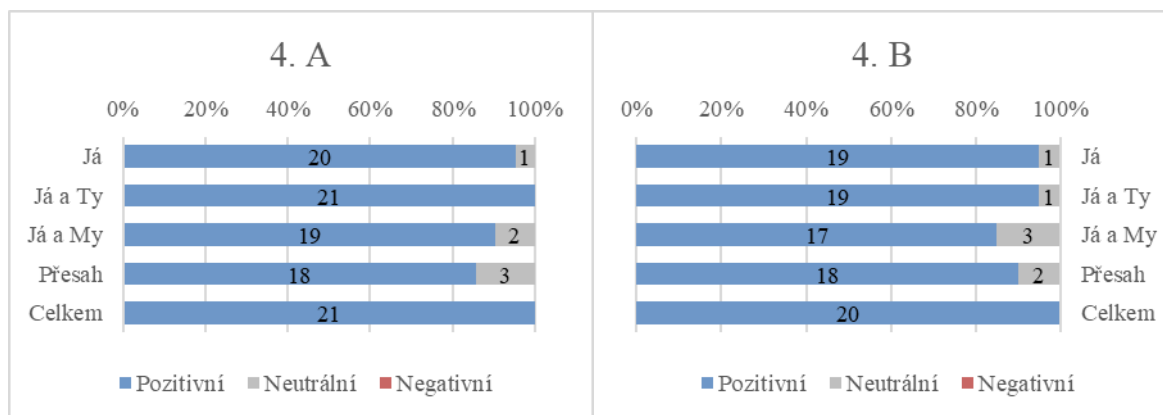
Kurz	4. A							4. B						
	Pr	Med	Min	Q1	Q3	Max	SO	Pr	Med	Min	Q1	Q3	Max	SO
Já	1,7	1,6	1,2	1,4	1,8	2,6	0,3	1,7	1,6	1,2	1,4	2,0	2,8	0,4
Já a Ty	1,5	1,6	1,0	1,4	1,6	2,0	0,3	1,6	1,5	1,2	1,4	1,6	2,6	0,3
Já a My	1,7	1,6	1,2	1,4	1,8	3,2	0,5	1,8	1,6	1,4	1,4	2,4	2,6	0,5
Přesah	1,9	1,8	1,2	1,6	2,4	3,0	0,5	1,8	1,6	1,0	1,6	1,8	3,0	0,5
Celkem	1,7	1,7	1,4	1,6	1,9	2,3	0,2	1,7	1,7	1,4	1,5	1,9	2,2	0,3

Graf č. 5: Hodnocení témat, školní rok 2016/17



<1;2,5> – pozitivní hodnocení, (2,5;3,5) – neutrální hodnocení, <3,5;5> – negativní hodnocení

Graf č. 6: Průměrné hodnocení témat, školní rok 2016/17



Tabulka č. 4: Průměrné hodnocení témat, srovnání tříd ve školním roce 2016/17

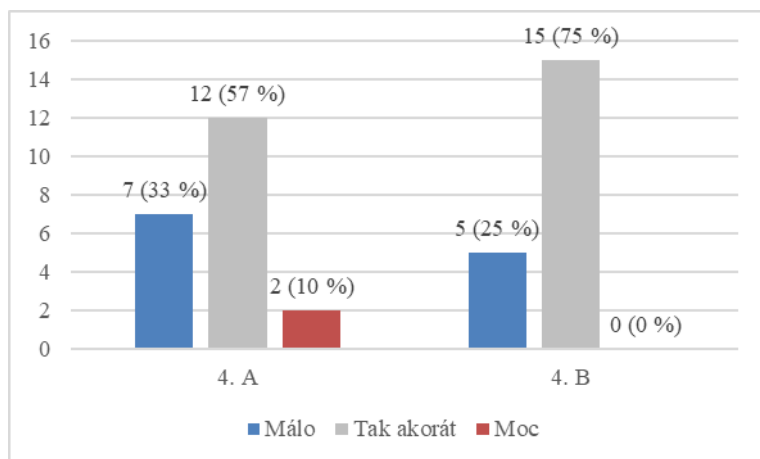
Téma	Škála	2016/17		
		4. A	4. B	p
Já	Bavilo mě	2	2	0,540
	Bylo přínosné	2	2	0,877
	Týkalo se mě	2	2	0,529
	Poučil jsem se	2	2	0,599
	Mělo pro mě smysl	2	2	0,843
	Celkové hodnocení	1,6 (1,7)	1,6 (1,7)	0,968
Já a Ty	Bavilo mě	1	1	0,748
	Bylo přínosné	1	1	0,988
	Týkalo se mě	1	2	0,185
	Poučil jsem se	2	2	0,522
	Mělo pro mě smysl	2	1	0,372
	Celkové hodnocení	1,6 (1,5)	1,5 (1,6)	0,851
Já a My	Bavilo mě	2	1	0,576
	Bylo přínosné	2	2	0,700
	Týkalo se mě	2	2	0,348
	Poučil jsem se	2	2	0,932
	Mělo pro mě smysl	2	2	0,543
	Celkové hodnocení	1,6 (1,7)	1,6 (1,8)	0,968
Přesah	Bavilo mě	2	2	0,463
	Bylo přínosné	2	2	0,796
	Týkalo se mě	2	2	0,497
	Poučil jsem se	2	2	0,943
	Mělo pro mě smysl	2	2	0,152
	Celkové hodnocení	1,8 (1,9)	1,6 (1,8)	0,210
Celkem	Bavilo mě	1,6 (1,6)	1,6 (1,6)	0,613
	Bylo přínosné	1,8 (1,7)	1,8 (1,8)	0,904
	Týkalo se mě	1,8 (1,7)	1,8 (1,7)	0,609
	Poučil jsem se	1,8 (1,7)	1,8 (1,8)	0,284
	Mělo pro mě smysl	1,8 (1,8)	1,8 (1,7)	0,442
	Celkové hodnocení	1,7 (1,7)	1,7 (1,7)	0,885

Pozn: průměrné hodnocení je vyjádřeno pomocí mediánu (v závorkách je uveden aritmetický průměr)

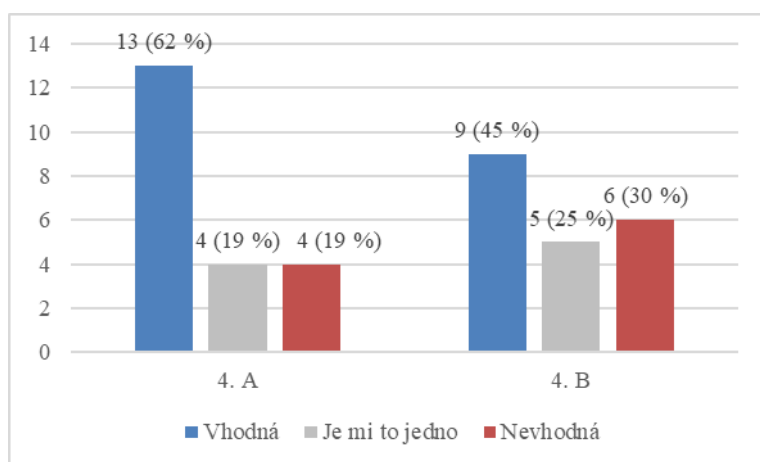
Mezi třídami nebyl nalezen statisticky významný rozdíl v hodnocení jednotlivých témat. Signifikantní rozdíl nebyl nalezen na úrovni jednotlivých položek ani při hodnocení celého projektu (tabulka č. 4).

V obou třídách vyjádřila většina žáků názor, že byl počet kurzů optimální (graf č. 8). Třetina žáků ve 4. A a čtvrtina žáků ve 4. B vyjádřila názor, že byl počet kurzů nedostatečný. Posouzení vhodnosti účasti třídního učitele na kurzu je uvedeno v grafu č. 9. Většina žáků se v obou třídách shodla na tom, že je účast třídního učitele vhodná.

Graf č. 7: Posouzení celkového počtu kurzů, 2016/17



Graf č. 8: Posouzení vhodnosti účasti třídního učitele na kurzu, 2016/17



Hodnocení školních roků 2015/16 a 2016/17

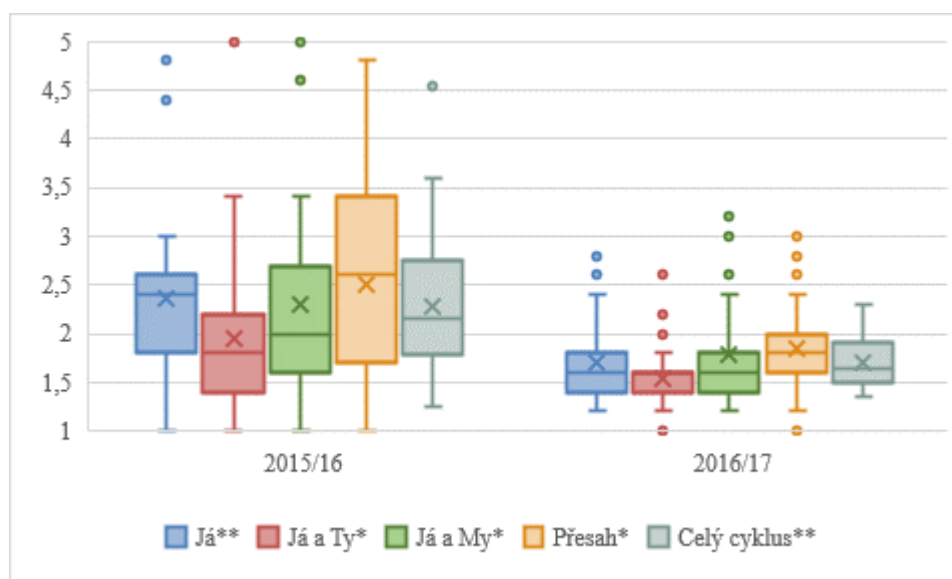
V rámci hodnocení studenty ve školním roce 2015/16 platí, že se průměrné hodnocení jednotlivých žáků pohybovalo v rámci celého možného rozpětí (1-5), tedy od zcela pozitivního po zcela negativní hodnocení. Průměrné hodnocení jednotlivých kurzů za všechny žáky v ročníku bylo ovšem vždy v pozitivním pásmu (2-2,5), pozitivní hodnocení mezi žáky celkově převažovalo. Nejlépe bylo ve školním roce 2015/16 v průměru hodnoceno téma *Já a Ty* (průměr 2,0), nejhůře bylo hodnoceno téma *Přesah* (2,5). **Hodnocení kurzů ve školním roce 2016/17 se u jednotlivých žáků pohybovalo v užším rozpětí (1-3,2), v drtivé většině případů se jednalo o pozitivní hodnocení (žádný žák neměl celkové hodnocení negativní). Průměrné hodnocení jednotlivých témat bylo ve školním roce 2016/17 podobné (1,5-1,8), nejlépe bylo hodnoceno téma *Já a Ty* (stejně jako ve školním roce 2015/16). **Celkově byl celý projekt za oba sledované školní roky hodnocen pozitivně. Podrobnosti k hodnocení jsou uvedeny v tabulce č. 5 a grafech č. 9 a 10.****

Tabulka č. 5: Hodnocení témat, školní roky 2015/16 a 2016/17

Kurz	2015/16							2016/17						
	Pr	Med	Min	Q1	Q3	Max	SO	Pr	Med	Min	Q1	Q3	Max	SO
Já**	2,4	2,4	1,0	1,8	2,6	4,8	0,8	1,7	1,6	1,2	1,4	1,8	2,8	0,4
Já a Ty*	2,0	1,8	1,0	1,4	2,2	5,0	0,9	1,5	1,6	1,0	1,4	1,6	2,6	0,3
Já a My*	2,3	2,0	1,0	1,6	2,7	5,0	1,0	1,8	1,6	1,2	1,4	1,8	3,2	0,5
Přesah*	2,5	2,6	1,0	1,7	3,4	4,8	1,2	1,8	1,8	1,0	1,6	2,0	3,0	0,5
Celkem**	2,3	2,2	1,0	1,8	2,8	4,8	0,7	1,7	1,7	1,4	1,6	1,9	2,3	0,2

* statisticky významný rozdíl hodnocení ($\alpha=0,05$), ** statisticky významný rozdíl hodnocení ($\alpha=0,01$)

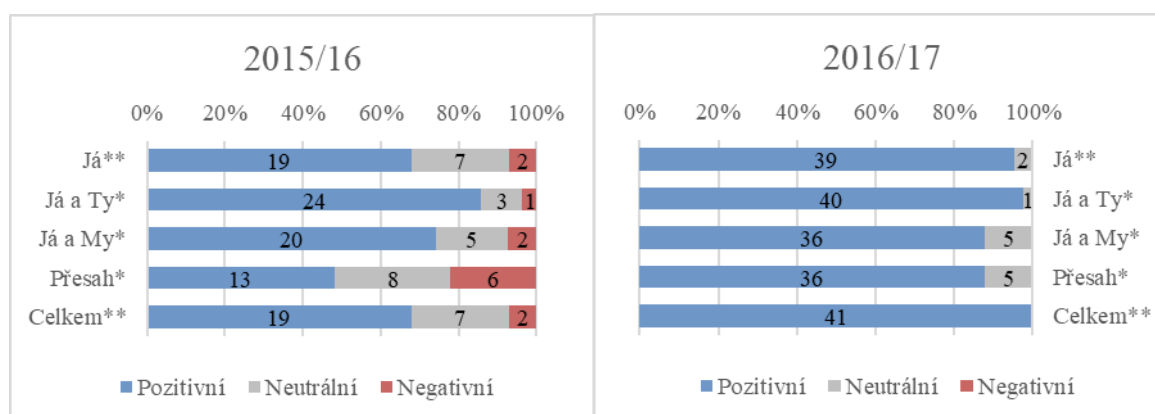
Graf č. 9: Hodnocení témat, školní roky 2015/16 a 2016/17



<1;2,5> – pozitivní hodnocení, (2,5;3,5) – neutrální hodnocení, <3,5;5> – negativní hodnocení

* statisticky významný rozdíl hodnocení ($\alpha=0,05$), ** statisticky významný rozdíl hodnocení ($\alpha=0,01$)

Graf č. 10: Průměrné hodnocení kurzů podle témat, školní roky 2015/16 a 2016/17



* statisticky významný rozdíl hodnocení ($\alpha=0,05$), ** statisticky významný rozdíl hodnocení ($\alpha=0,01$)

Při sledování rozdílů v hodnocení za školní roky 2015/16 a 2016/17 byly nalezeny statisticky významné rozdíly, ve všech případech bylo lepší hodnocení u žáků ve školním roce 2016/17 (tabulka č. 6). Na úrovni položek byly signifikantní rozdíly nalezeny u všech témat, nejvíce rozdílů bylo u tématu *Já* (rozdíl u 3 škál z 5). Hodnocení samotných témat bylo ve všech případech signifikantně odlišné. **Statisticky významný rozdíl byl nalezen také v rámci hodnocení celého cyklu kurzů (tento rozdíl byl na hladině významnosti $\alpha=0,01$).**

Tabulka č. 6: Průměrné hodnocení kurzů podle témat, srovnání školních roků

Téma	Škála	Celkem	15/16	16/17	p
Já	Bavilo mě	2	2	2	0,372
	Bylo přínosné	2	2,5	2	0,002 **2
	Týkalo se mě	2	2	2	0,001 **2
	Poučil jsem se	2	3	2	0,000 **2
	Mělo pro mě smysl	2	2	2	0,070
	Celkové hodnocení	1,8 (2,0)	2,4 (2,4)	1,6 (1,7)	0,000 **2
Já a Ty	Bavilo mě	1	1	1	0,897
	Bylo přínosné	2	2	1	0,041 *2
	Týkalo se mě	2	2	2	0,172
	Poučil jsem se	2	2	2	0,000 **2
	Mělo pro mě smysl	2	2	2	0,181
	Celkové hodnocení	1,6 (1,7)	1,8 (2,0)	1,6 (1,5)	0,016 *2
Já a My	Bavilo mě	2	2	1	0,128
	Bylo přínosné	2	2	2	0,152
	Týkalo se mě	2	2	2	0,005 **2
	Poučil jsem se	2	2	2	0,004 **2
	Mělo pro mě smysl	2	2	2	0,401
	Celkové hodnocení	1,6 (2,0)	2 (2,3)	1,6 (1,8)	0,011 *2
Přesah	Bavilo mě	2	2	2	0,511
	Bylo přínosné	2	2	2	0,053
	Týkalo se mě	2	3	2	0,012 *2
	Poučil jsem se	2	3	2	0,001 **2
	Mělo pro mě smysl	2	2	2	0,271
	Celkové hodnocení	1,8 (2,1)	2,6 (2,5)	1,8 (1,8)	0,015 *2
Celkem	Bavilo mě	1,8 (1,7)	1,8 (1,9)	1,5 (1,6)	0,153
	Bylo přínosné	1,8 (2,0)	2 (1,9)	1,8 (1,7)	0,001 **2
	Týkalo se mě	1,8 (2,0)	2,3 (1,9)	1,8 (1,7)	0,000 **2
	Poučil jsem se	2 (2,1)	2,8 (1,9)	1,8 (1,7)	0,000 **2
	Mělo pro mě smysl	1,8 (1,9)	2 (1,9)	1,8 (1,8)	0,123
	Celkové hodnocení	1,8 (1,9)	2,2 (2,3)	1,7 (1,7)	0,000 **2

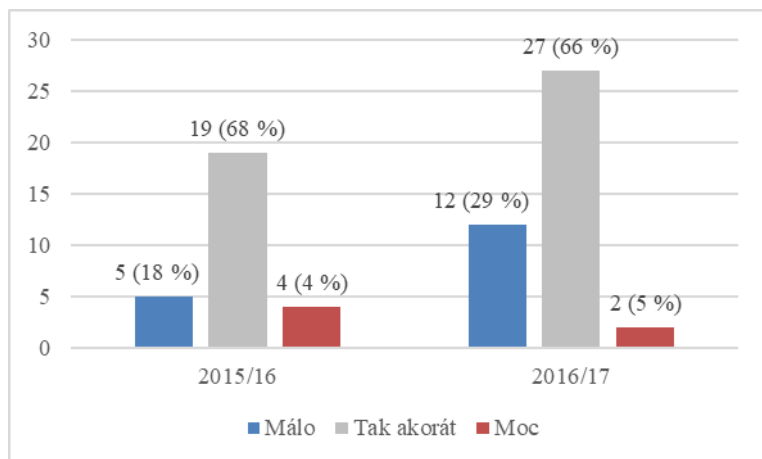
Pozn: průměrné hodnocení je vyjádřeno pomocí mediánu (v závorkách je uveden aritmetický průměr)

* statisticky významný rozdíl v hodnocení ($\alpha=0,05$), ** statisticky významný rozdíl v hodnocení ($\alpha=0,01$)

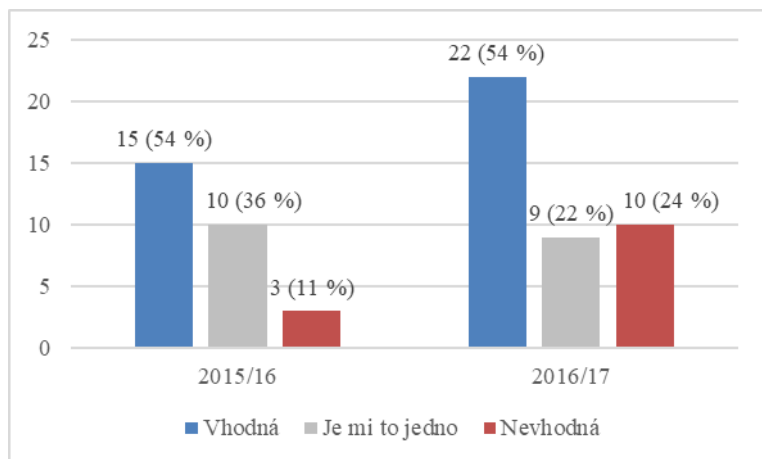
2 – lépe hodnotili žáci z roku 2016/17

Žáci ve školním roce 2015/16 i 2016/17 nejčastěji posuzovali počet kurzů jako optimální, nejméně početná pak byla v obou případech skupina žáků, která hodnotila počet kurzů jako příliš vysoký (graf č. 11). Žáci v obou školních letech také shodně nejčastěji uváděli, že je účast třídního učitele na kurzu vhodná (v obou případech více než polovina žáků), ve školním roce 2016/17 byla identifikována relativně početná skupina žáků (24 %), která si účast třídního učitele na kurzu nepřála, podrobnosti jsou uvedeny v grafu č. 12.

Graf č. 11: Posouzení celkového počtu kurzů, za školní roky 2015/16 a 2016/17



Graf č. 12: Posouzení vhodnosti účasti třídního učitele na kurzu, za školní roky 2015/16 a 2016/17



Celkové hodnocení projektu za školní rok 2015/16 a 2016/17

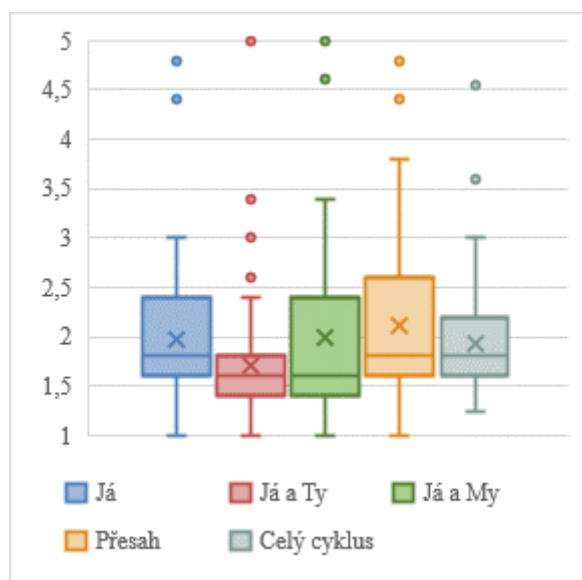
Celkové hodnocení projektu v rámci obou školních let je podrobně uvedeno v tabulce č. 7 a grafech č. 13 a 14. **Témata byla v průměru hodnocena pozitivně v relativně úzkém rozpětí (1,7-2,1)**, nejlepší průměrné hodnocení mělo téma *Já a Ty* (1,7), nejhorší (resp. nejméně pozitivní) hodnocení bylo u tématu *Přesah* (2,1). V rámci všech kurzů i v rámci

celkového hodnocení celého projektu bylo identifikováno několik málo žáků, kteří měli výrazně negativní hodnocení, na druhou stranu existovali také žáci, kteří hodnotili jednotlivá témata maximálně pozitivně (průměr 1,0). **Průměrné hodnocení celého projektu v rámci obou školních let je 1,9 (pozitivní hodnocení).**

Tabulka č. 7: Hodnocení témat, celkem za školní roky 2015/16 a 2016/17

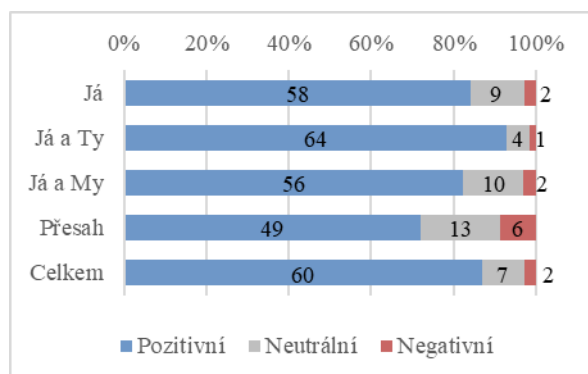
Kurz	Pr	Med	Min	Q1	Q3	Max	SO
Já	2,0	1,8	1,0	1,6	2,4	4,8	0,7
Já a Ty	1,7	1,6	1,0	1,4	1,8	5,0	0,6
Já a My	2,0	1,6	1,0	1,4	2,4	5,0	0,8
Přesah	2,1	1,8	1,0	1,6	2,6	4,8	0,9
Celkem	1,9	1,8	1,3	1,6	2,2	4,6	0,6

Graf č. 13: Hodnocení témat, celkem za školní roky 2015/16 a 2016/17



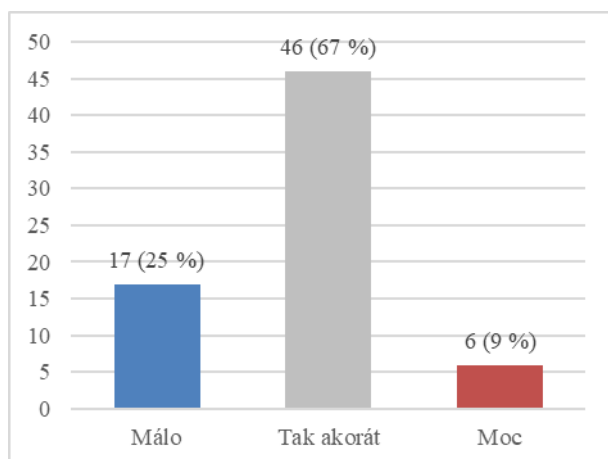
<1;2,5> – pozitivní hodnocení, (2,5;3,5) – neutrální hodnocení, <3,5;5> – negativní hodnocení

Graf č. 14: Průměrné hodnocení témat, celkové hodnocení za školní roky 2015/16 a 2016/17

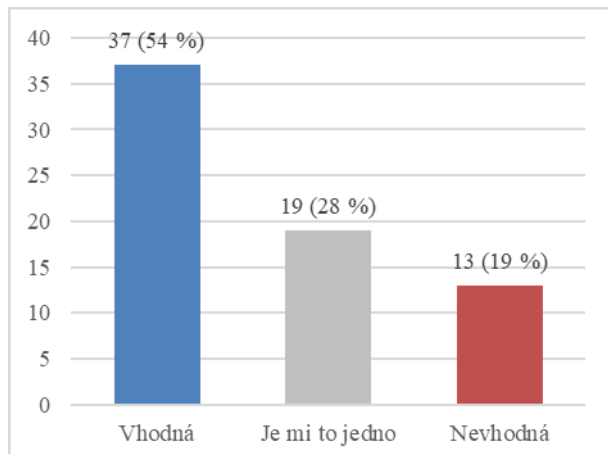


Žáci v rámci celkového hodnocení nejčastěji uváděli spokojenost s počtem kurzů (67 %), čtvrtina žáků pak považovala počet kurzů za nedostatečný (graf č. 15). Účast třídního učitele byla celkově vnímána jako vhodná u nadpoloviční většiny žáků (54 %), zhruba pětina žáků pak uvedla, že si přítomnost třídního učitele na kurzu nepřeje (graf č. 16).

Graf č. 15: Posouzení celkového počtu kurzů, celkem za školní roky 2015/16 a 2016/17



Graf č. 16: Posouzení vhodnosti účasti třídního učitele na kurzu, celkem za školní roky 2015/16 a 2016/17



Celkové výsledky kvalitativního hodnocení projektu za školní rok 2015/16 a 2016/17

Z hlediska kvalitativního zhodnocení výsledků z dotazníků jsme tuto část rozdělili na subjektivně vnímaná pozitiva a negativa, a poté na subjektivně vnímaný přínos Projektů osobnostního rozvoje. Výsledky kvalitativní části znázorňuje tabulka č. 8 a tabulka č. 9.

Mezi nejčastěji vnímaná **pozitiva** patřilo sebepoznání a hlubší poznání se svými spolužáky napříč celou školou. Sebeoznání uvedlo 42 respondentů a poznání druhých uvedlo 49 z celkových 69. Někteří v této oblasti uváděli, že se tak vytvořila mnohem lepší parta, než

měli na ZŠ. Dalším vnímaným pozitivem byl přístup lektorů a některých učitelů, kde bylo zdůrazněno slovo některých. Tato položka se objevuje i v negativu. Je zde vidět, že je potřeba klást velký důraz na komunikaci s učiteli, aby jejich zapojení nebylo kontraproduktivní. Položky, které se objevovaly v obou rovinách (pozitiva i negativa), byly přítomnost třídního učitele a přítomnost obou tříd na kurzech.

Mezi nejčastěji vnímaná **negativa** patřil zejména přístup některých učitelů na akcích školy. Tuto položku uvedlo 26 respondentů. Pravděpodobně se jedná o akce, které mají plně v kompetenci učitelé gymnázia. Jde například o ročníkové projekty nebo o třídnické hodiny. Další významnou položkou mezi negativy projektu byla skutečnost, že přínos to má skutečně jen pro některé uvědomělé jedince. Tuto skutečnost uvedlo 26 dotázaných. Mezi další negativa respondenti reflektovali vlastní přístup k samotnému projektu ale také základní potřeby (jídlo a pití, či podmínky pro nocleh).

Tab. č. 8 – Výsledky kvalitativní části dotazníku (pozitiva a negativa) za roky 2015 / 2016 a 2016 / 2017

	Ročník	Četnost			
		2015 / 2016		2016 / 2017	
		4.A	4.B	4.A	4.B
Pozitiva	Třídy				
přístup lektorů a některých učitelů		5	3	6	12
netradiční aktivity		3	2	8	9
sebepoznání		4	5	15	18
poznání se spolužáky		8	6	19	16
přítomnost obou tříd ročníku na kurzech		7	4	12	10
přítomnost třídního učitele na kurzech		8	6	11	7
ostatní		4	3	5	4
Negativa					
jen pro některé		7	4	9	6
přístup některých učitelů u akcí ve škole		5	4	8	9
můj přístup		4	3	6	4
jídlo / pití / spaní		5	6	4	3
přítomnost třídního učitele		2	2	4	4
přítomnost obou tříd ročníku na kurzech		3	2	5	7
neupřimnost / přetvářka		3	4	2	3
ostatní		3	2	4	4

Poslední částí kvalitativních výsledků je subjektivně vnímaný **přínos projektu** pro samotné účastníky. Nejčastěji zmiňovaným přínosem bylo sebepoznání. Tento přínos uvedlo 44 respondentů. Objevovalo se sebepoznání v nejrůznějších oblastech. Například sebepoznání z pohledu budoucího povolání, odhalení silných, ale i slabých stránek nebo z pohledu týmové role. Dalším významným přínosem bylo zlepšení komunikace s lidmi (36 respondentů). I zde bylo několik různých přístupů, někdo uváděl, že se tím zlepšila jeho komunikace v rodině, jiný uváděl zlepšení přímo ve třídě, a další kvitovali využití v budoucnu zejména v pracovním prostředí. S pracovním prostředím souvisí i další položky, a to zlepšení kreativity, které uvedlo 33 respondentů a také zlepšení týmové spolupráce, které uvedlo 30 respondentů. 19 respondentů uvedlo jako přínos projektu možnost zvýšení sebevědomí, jelikož je projekt složen z různorodých aktivit a činností, kde si každý najde něco, v čem je dobrý. V neposlední řadě se objevila také položka vztahující se k učení skrze nové netradiční metody, které studenti ze školy neznají (28 respondentů). V ostatních položkách se objevovaly přínosy jako častá nepřítomnost ve škole nebo zlepšení kondice.

Tab. č. 9 – Výsledky kvalitativní části dotazníku (přínos) za roky 2015 / 2016 a 2016 / 2017

		Četnost			
		Ročník		2016 / 2017	
Přínos	Třídy	4.A	4.B	4.A	4.B
zvyšování sebevědomí		3	2	6	8
zlepšení kreativity		5	6	10	12
učení jinak		4	7	8	9
zlepšení komunikace s lidmi		8	5	12	11
sebeoznání		9	7	15	13
zlepšení týmové spolupráce		5	4	11	10
ostatní		4	3	5	6

5 Diskuze

Předmětem výzkumu této práce bylo subjektivní hodnocení čtyřletého Projektu osobnostního rozvoje účastníky tohoto projektu – studenty Stojanova gymnázia, Velehrad. V této práci jsme data získávali primárně z vlastního nestandardizovaného dotazníku, který studenti vyplňovali na konci 4. ročníku. V rámci výsledků jsme se zaměřili zejména na hodnocení jednotlivých témat (ročníků) v daných oblastech, dále na rozdíly hodnocení mezi jednotlivými třídami a na rozdíly hodnocení mezi jednotlivými ročníky.

V kvantitativní části dotazníku jsme se zaměřili na rozdíly ve vnímání jednotlivých témat (ročníků) projektu. Z výsledku vyplývá, že nejlépe hodnocená témata jsou zejména téma *Já* (1. ročník) a také *Já a Ty* (2. ročník), tedy ročníky, kde se ještě účastní většina třídy. Je zde velmi důležitý sociální faktor, který pravděpodobně ovlivňuje pozitivní hodnocení témat. Naproti tomu témata *Já a My* (3. ročník) a *Přesah* (4. ročník) jsou hodnoceny hůře. Zejména téma *Přesah* je již striktně dobrovolné a jen někteří studenti se účastní všech aktivit.

V kvalitativní části dotazníku jsme se zaměřili na tři oblasti. Pozitiva projektu, negativa projektu a přínos subjektivně prožívaný samotnými účastníky. Tyto výsledky jsme komparovali s kvalitativním výzkumem, který byl realizován v roce 2014. Tím, že pracujeme s daty z různých let za použití různých metod, je zajištěna triangulace výsledků. Výsledky však nelze generalizovat. Jsou spjaty s jedním konkrétním projektem, jednou školou a konkrétním obdobím, kdy byl projekt realizován. Výsledky jsou však velmi významné právě pro realizaci dalších let tohoto projektu, stejně jako pro možné rozšíření projektu na další školy. Ovšem za předpokladu konkrétní úpravy obsahu, aktivit a hloubky témat projektu na konkrétní školu.

Dále je potřeba si uvědomit, že výsledky nepopisují žádný objektivní přínos, ale spíše zkušenost daných jedinců a to, jaký význam tito jedinci dané zkušenosti připisují. Smyslem této práce má být tedy porozumět zkušenosti účastníků, konkrétně tomu, jaký přínos vnímali. Přestože náš výzkum zahrnuje 4 roky života studentů Stojanova gymnázia, Velehrad, nelze vyloučit působení vnějších vlivů na výsledky výzkumu. Jedním z externích vlivů může být specifikum dané školy. Stojanovo gymnázium, Velehrad je katolické gymnázium. Je otevřeno všem žákům, věřícím i nevěřícím, kteří jsou schopni vnímat duchovní rozměr školy. Součástí výukového plánu školy je i náboženská výchova jako jeden z povinných předmětů. Žáky po celou dobu studia doprovází školní kaplan. Z interních informací kaplana gymnázia je poměr přibližně 40% věřících a 60% nevěřících studentů. Pravděpodobně se často jedná o studenty, kteří mají k rozjímání a přemýšlení nad otázkami smyslu života a hledání životních hodnot

blíž než studenti učiliště ve velkém městě. S tím souvisí další pravděpodobný externí vliv, jímž je oblast, ve které se gymnázium nachází. Jedná se o jižní Moravu, konkrétně malou vesničku nedaleko Uherského Hradiště, která je v rámci mentality obyvatel specifická. S tím souvisí i všudypřítomný folklór a tradice, které se na Uherskohradištsku dodnes dodržují. Nezpochybnitelný vliv na rozvoj osobnosti studentů gymnázia má zcela jistě rodinné zázemí, vrstevníci, pracovníci školy ale i samotná víra. Přestože se tedy prostřednictvím užitých metodologických postupů podařilo zachytit pozitivní efekt Projektu osobnostního rozvoje na Stojanově gymnáziu, Velehrad, může být tento efekt chybně přisouzen výhradně projektu.

Velkým limitem výzkumu je také skutečnost, že vnímaný přínos je hodně určován lidmi, kteří programy projektu realizují. Nedá se tedy zaručit, že stejné výsledky by zaručil stejně realizovaný projekt na jiné škole, a tím pádem realizovaný i jinými lidmi.

Jedním z hlavních limitů práce je samotný dotazník, který byl použit ke sběru dat. Jednalo se o dotazník, který používalo Stojanovo gymnázium, Velehrad dříve. Otázky byly pro studenty srozumitelné, ale z hlediska vyhodnocení byla Lickertova škála náročná v rámci volby metody jejího vyhodnocení (pořadová či intervalová škála). Dalším limitem dotazníku byla formulace neutrální odpovědi. Ta byla formulována jako „nevím“. Vhodnější by bylo použít označení „neutrální odpověď“. Také by bylo vhodné provést korelační analýzu jednotlivých položek, zda nejsou syceny jedním společným faktorem.

Na základě zkušeností z minulého výzkumu jsme zajistili oživení celého průběhu projektu možností listovat si v osobním deníku během vyplňování dotazníku. Tím bylo z části ošetřeno, že pokud se stalo něco významného pro daného jedince, nezapomene na to z důvodu časové prodlevy.

Z pohledu srovnávání s dalšími výzkumy nemá velký význam srovnávat kvantitativní výsledky, jsou vázány na konkrétní projekt a srovnání s evaluací jiného programu zaměřeného na osobnostní rozvoj nemá příliš velký význam. Co význam má, je srovnání kvalitativní části, konkrétně subjektivně vnímaného přínosu studentů.

Podobným výzkumem se v zahraničí zabývali například Bobilya, A., Lindley, B., Faircloth, B., & Holman, T. (*A Qualitative Analysis of Participant Learning and Growth Using a New Outward Bound Outcomes Instrument*, 2017), kteří zkoumali vnímaný rozvoj účastníků zážitkových kurzů Outward Bound. Dále také studie Jamese a Williamsové (*School-Based Experiential Outdoor Education: A Neglected Necessity*, 2016). Autoři zde zkoumali zážitkové učení ve středoškolském prostředí.

Z českých výzkumů je pro naši práci nejvýznamnější naše předešlá práce (Jahn, 2014), která sledovala různé formy vnímání projektu a jeho přínos kvalitativní metodou Focus group.

V rámci našich výsledků jsme zjistili sledovaný přínos respondentů zejména v oblasti sebepoznání. Respondenti uváděli objevení nových informací o sobě, které do té doby nevěděli. Velkou mírou k tomu přispěla metoda zpětné vazby, která se v dotazníku také objevila. K podobným výsledkům došla například studie Bobilya, Lindley, Fairclotha a Holmana. Dle zmíněných autorů (2017) účastníci vnímali rozvoj například v sociálních dovednostech, psychické odolnosti či v nárůstu sebevědomí.

K podobným závěrům došla i naše předcházející studie, kde bylo sebepoznání nejsilnějším kódem s 13 citacemi a 13 spojeními s dalšími kódy. Zde je důležité si uvědomit, že se skutečně jedná o přínos jen v některých případech a jen za určitých podmínek. Dle Jahna (2014) tuto skutečnost potvrzuje i 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 objeované. 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.

Dalším zjištěním bylo, že respondenti vnímají jako přínos rozvoj komunikativních dovedností. To také potvrzuje náš předcházející výzkum (Jahn, 2014). „*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 nezdaří.“ (osoba č. 2), (Jahn, 2014, 67).

Také se ukázalo, že respondenti vnímají jako přínos netradiční metody vzdělávání, skrze které se učí něco nového. Stejně tak uvádějí, že si některé věci lépe zapamatují, když si je mohou vyzkoušet. To potvrzuje i studie Jamese a Williamsové (School-Based Experiential Outdoor Education: A Neglected Necessity, 2016). Výsledkem studie je například skutečnost, že pokud je proces učení aktivní a obsahuje prožitek v „reálném“ prostředí, je snadněji zapamatovatelný a spíše zůstane v dlouhodobé paměti. Dle Jamese a Williamsové (2016) studenti středních škol touží po tom, být aktivními účastníky vzdělávacího procesu, zatímco pasivní roli posluchače, účastníka na přednášce či dokonce účastníka diskuze nesnášejí dobře.

Většina studií, které jsme z této oblasti dohledali, byly ve spojení s jednorázovou, popřípadě krátkodobou intervencí. Například se jednalo o evaluaci 2 - 14denního intenzivního kurzu. Výhodou Projektu osobnostního rozvoje je, že se nejedná o jednorázovou intervenci, ale o čtyřleté systematické působení na osobnost člověka. V mnoha ohledech tak předčí i terapeutické výcviky. Například z pohledu intenzity setkávání a době strávené společně. V tomto ohledu považujeme Projekt osobnostního rozvoje za velmi přínosný. Otevírá se zde ale prostor, kam by se mohl ubírat další výzkum. Jedná se zejména o oblast evaluace 5. řádu, kde bychom po delší časové prodlevě po skončení realizace projektu (např. 3 roky) sledovali, jak dalece se naučené dovednosti, vědomosti, modely chování a hodnoty staly součástí života účastníků. Také by bylo velmi přínosné aplikovat tento projekt na více škol a to nejen na gymnázia, ale například na učiliště nebo také na školy s větším podílem dětí se SVP a sledovat rozdíly ve vnímání účastníků.

6 Závěry

Praktické využití výsledků a závěrů bude sloužit zejména pro potřeby Stojanova gymnázia, Velehrad v oblasti implementace těchto výstupů do dalších let realizace projektu. Prakticky probíhá implementace vždy v úpravě obsahu následujícího roku projektu. Zejména se mění konkrétní aktivity v jednotlivých kurzech, ovšem témata jednotlivých ročníků zůstávají stejná.

Jak dotazovaní žáci reflektují jednotlivá témata Projektů osobnostního rozvoje?

Z popisné statistiky vyplývá, že hodnocení Projektů osobnostního rozvoje na Stojanově gymnáziu, Velehrad je převážně pozitivní. Průměrné hodnocení v rámci obou školních let je 1,9 (pozitivní hodnocení). V rámci jednotlivých témat bylo nejlépe hodnoceno téma *Já a Ty* – 2. ročník (průměr 1,7). Možným vysvětlením je téma samotné, protože se zaměřuje na vztahy ve třídě, partnerství a rodinu. Nejhůře hodnocené téma s průměrem 2,1 je téma *Přesah* – 4. ročník. I tady je možným vysvětlením samotné téma. Obsahem je zamyšlení se nad smyslem života a témata jsou již náročnější. Rozdíly v hodnocení v rámci témat jsou však minimální.

Co dotazovaní považují za pozitiva a negativa Projektů osobnostního rozvoje?

Výsledky v rámci kvalitativního hodnocení ukazují, že nejčastější subjektivně vnímaná pozitiva jsou zejména sebepoznání a hlubší poznání se svými spolužáky napříč celou školou. Sebeznání uvedlo 42 respondentů a poznání druhých uvedlo 49 z celkových 69. Dalším vnímaným pozitivem byl přístup lektorů a některých učitelů. Tato položka se v souvislosti s učiteli školy objevuje i v negativním hodnocení. Další položky, které se objevovaly v obou rovinách (pozitiva i negativa), byly přítomnost třídního učitele a přítomnost obou tříd na kurzech. Další významnou položkou mezi negativy projektu byla skutečnost, že projekt má přínos skutečně jen pro některé uvědomělé jedince (26 dotázaných).

Co dotazovaní považují za přínos Projektů osobnostního rozvoje?

Nejčastěji zmiňovaným přínosem bylo sebepoznání (44 respondentů) a zlepšení komunikace s lidmi (36 respondentů). Dalším jmenovaným bylo zlepšení kreativity, které uvedlo 33 respondentů a také zlepšení týmové spolupráce, které uvedlo 30 respondentů. 19 respondentů uvedlo jako přínos projektu možnost zvýšení sebevědomí, 28 respondentů považuje za přínos

možnost přistupovat k učení skrze nové netradiční metody. V ostatních položkách se objevovaly přínosy jako častá nepřítomnost ve škole nebo zlepšení kondice.

Je signifikantní rozdíl v hodnocení mezi jednotlivými třídami?

Při srovnání hodnocení obou tříd ve školním roce 2015/16 byly nalezeny některé signifikantní rozdíly. Týkaly se tématu *Já a Ty* (u položek *týkalo se mě a poučil jsem se*), rozdíl byl nalezen také u celkového hodnocení tohoto tématu, ve všech uvedených případech hodnotili téma lépe žáci ze 4. A. Další statisticky významný rozdíl byl nalezen v rámci tématu *Přesah* (položka *bavilo mě*, kde lépe hodnotili žáci ze 4. B). Rozdíly v celkovém hodnocení projektu nebyly statisticky významné, podrobnosti jsou uvedeny v tabulce č. 2. Mezi třídami v roce 2016/17 nebyl nalezen statisticky významný rozdíl v hodnocení jednotlivých témat. Signifikantní rozdíl nebyl rovněž nalezen na úrovni jednotlivých položek ani při hodnocení celého projektu (tabulka č. 4).

Je signifikantní rozdíl v hodnocení mezi jednotlivými ročníky?

Při sledování rozdílů v hodnocení za školní roky 2015/16 a 2016/17 byly nalezeny statisticky významné rozdíly, ve všech případech bylo lepší hodnocení u žáků ve školním roce 2016/17 (tabulka č. 6). Na úrovni položek byly signifikantní rozdíly nalezeny u všech kurzů, nejvíce rozdílů bylo u tématu *Já* (rozdíl u 3 škál z 5). Hodnocení samotných kurzů bylo ve všech případech signifikantně odlišné. Statisticky významný rozdíl byl nalezen také v rámci hodnocení celého projektu (tento rozdíl byl na hladině významnosti $\alpha=0,01$).

Souhrn

V poslední době je stále větší tlak na kvalitu vzdělávání. Rodiče začínají velmi detailně sledovat, co vše škola nabízí a čím se odlišuje od ostatních škol. Vznikají alternativní školy, které se více zaměřují na rozvoj osobnosti a rozvoj měkkých dovedností. Je velmi důležité sledovat tyto školy a projekty a prezentovat jejich výsledky a dopady na studenty, které mohou inspirovat zákonodárce, zřizovatele, ředitele, učitele a rodiče k tomu, aby více přemýšleli nad tím, co se dětmi ve školách děje. Dále můžeme pomocí evaluace stále zlepšovat tyto projekty a přibližovat se potřebám dnešní doby a zvyšovat tak efektivitu vzdělávání a výchovy nejen ve školách.

V teoretické části práce se v rámci teoretických poznatků zabýváme otázkou proč jsme takový, jací jsme. Zda má větší význam biologický či biografický determinismus. Dále se věnujeme teoriím osobnosti. Popisujeme psychoanalytické pojetí, behaviorismus, fenomenologické a kognitivní pojetí teorie osobnosti. Následuje část, která se zaměřuje na specifika vývoje cílové skupiny, jíž jsou studenti Stojanova gymnázia, Velehrad. Dále se věnujeme tématu rozvoje osobnosti a možnostem rozvoje v prostředí školy. Popisujeme některé projekty a organizace, které rozvoj osobnosti v prostředí školy realizují. Následuje podrobnější popis Projektu osobnostního rozvoje na Stojanově gymnáziu, Velehrad. Zejména se soustředíme na harmonogram a etické otázky projektu. Na závěr teoretické části práce se věnujeme evaluaci a její specifické formě v oblasti projektů zaměřených na rozvoj osobnosti.

V praktické části jsme si stanovili cíl naší výzkumné práce, která vznikla v přímé návaznosti na diplomovou práci Michala Jahna (2014) *Projekt osobnostního rozvoje na Stojanově gymnáziu, Velehrad*. Cílem je porozumět subjektivnímu vnímání účastníků Projektu osobnostního rozvoje na Stojanově gymnáziu, Velehrad. Snahou je prostřednictvím kvantitativní a kvalitativní analýzy a popisu výsledků evaluace tohoto projektu porovnat vnímání jednotlivých témat projektu a odhalit subjektivně vnímaná pozitiva, negativa a přínos projektu. Na základě tohoto cíle jsme si stanovili pět výzkumných otázek. Výzkum jsme realizovali na vzorku účastníků čtyřletého Projektu osobnostního rozvoje – studenti 4. ročníků Stojanova gymnázia, Velehrad. Jednalo se o všechny studenty tříd 4. A a 4. B z let 2015-2016 a studenti tříd 4. A a 4. B z let 2016-2017. Jedná se tedy o totální výběr. Rozsah souboru byl roven 69 respondentům. Metodu sběru dat jsme si zvolili nestandardizovaný dotazník metodou tužka-papír, který byl vytvořen již v minulosti pro potřeby evaluace projektu.

Z výsledků kvantitativní části vyplývá, že hodnocení Projektu osobnostního rozvoje na Stojanově gymnáziu, Velehrad je převážně pozitivní. Průměrné hodnocení v rámci obou

školních let je 1,9 (pozitivní hodnocení). V rámci jednotlivých témat bylo nejlépe hodnoceno téma *Já a Ty* – 2. ročník. Nejhůře hodnocené téma je téma *Přesah* – 4. ročník. Rozdíly v hodnocení v rámci témat jsou však minimální.

Při srovnání hodnocení obou tříd ve školním roce 2015/16 byly nalezeny některé signifikantní rozdíly. Týkaly se tématu *Já a Ty*, téma hodnotili lépe žáci ze 4. A. Další statisticky významný rozdíl byl nalezen v rámci tématu *Přesah*, kde lépe hodnotili žáci ze 4. B. Rozdíly v celkovém hodnocení projektu nebyly statisticky významné. Mezi třídami v roce 2016/17 nebyl nalezen statisticky významný rozdíl v hodnocení jednotlivých témat ani v rámci celkového hodnocení.

Při sledování rozdílů v hodnocení za školní roky 2015/16 a 2016/17 byly nalezeny statisticky významné rozdíly, ve všech případech bylo lepší hodnocení u žáků ve školním roce 2016/17. Statisticky významný rozdíl byl nalezen také v rámci hodnocení celého projektu.

Výsledky v rámci kvalitativního hodnocení ukazují, že nejčastější subjektivně vnímaná pozitiva jsou zejména sebepoznání a hlubší poznání se svými spolužáky napříč celou školou. Dalším vnímaným pozitivem byl přístup lektorů a některých učitelů. Tato položka se v souvislosti s učiteli školy objevuje i v negativním hodnocení. Další položky, které se objevovaly v obou rovinách (pozitiva i negativa), byly přítomnost třídního učitele a přítomnost obou tříd na kurzech. Další významnou položkou mezi negativy projektu byla skutečnost, že projekt má přínos skutečně jen pro některé uvědomělé jedince.

Nejčastěji zmiňovaným přínosem bylo sebepoznání a zlepšení komunikace s lidmi, dále zlepšení kreativity a také zlepšení týmové spolupráce. Dalším subjektivně vnímaným přínosem projektu byla možnost zvýšení sebevědomí a možnost přistupovat k učení skrze nové netradiční metody. Tyto výsledky byly potvrzeny zahraničními výzkumy, ale také předcházejícím výzkumem realizovaným na Stojanově gymnáziu, Velehrad. Výsledky však mají mnoho limitů. Jedním z limitů je samotný dotazník vlastní konstrukce. Dále skutečnost, že výsledky nepopisují žádný objektivní přínos, ale spíše zkušenost daných jedinců a to, jaký význam tito jedinci dané zkušenosti připisují. Přestože náš výzkum zahrnuje 4 roky života studentů Stojanova gymnázia, Velehrad nelze vyloučit působení vnějších vlivů na výsledky výzkumu. Přestože se podařilo zachytit pozitivní efekt Projektu osobnostního rozvoje na Stojanově gymnáziu, Velehrad, efekt může být chybně přisouzen projektu.

Využití výsledků je velmi významné pro samotné Stojanovo gymnázium, Velehrad, popřípadě pro inspiraci dalším školám, které o zařazení aktivit v podobném duchu uvažují. Na základě výsledků této práce byla vytvořena doporučení pro implementaci do samotného Projektu osobnostního rozvoje na Stojanově gymnáziu, Velehrad.

Seznam použitých zdrojů a literatury

- BALCAR, Karel. (1991). *Úvod do studia psychologie osobnosti*. 2., oprav. vyd. Chrudim: MACH.
- BARRETT, Louise et al. (2001). *Human Evolutionary Psychology*. Princeton University Press.
- BENEŠ, Jan. (1994). *Člověk*. Praha: Mladá fronta (nakladatelství).
- BLATNÝ, Marek a kolektiv. (2010). *Psychologie osobnosti. Hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada.
- BOBILYA, A., LINDLEY, B., FAIRCLOTH, B., & HOLMAN, T. (2017). *A Qualitative Analysis of Participant Learning and Growth Using a New Outward Bound Outcomes Instrument*. Získáno 12. 2. 2019 z <https://eric.ed.gov/?id=EJ1168205>.
- CAKIRPALOGLU, Panajotis. (2004). *Psychologie hodnot*. Votobia.
- COAN, R., W. (1999). *Optimální osobnost a duševní zdraví*. Praha: Grada.
- COMBS, A. W., SNYGG, D. (1959). *Individual behavior: A perceptual approach to behavior*. New York: Harper and Row.
- DRAPELA, Victor J. (2008). *Přehled teorií osobnosti*. 5. vyd. Praha: Portál (vydavatelství).
- FRÝBA, Mirko. (1996). *Psychologie zvládání života: Aplikace metody abhidhamma*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita.
- FRÝBA, Mirko. (2003). *Umění žít šťastně: Buddhova Abhidhamma v praxi meditace a zvládání života*. Získáno 14. 1. 2018 z <http://www.bodhisvitavy.wz.cz/knihy/umeni-zit-stastne.pdf>
- Fujita et al. *Molecular Brain* (2017). Získáno 2. 2. 2018 z <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=8&sid=ee4b71c9-c237-478a-8743-9a806b473395%40sessionmgr4008>
- CHYTRÝ, Vlastimil a KROUFEK, Roman. (2017). *Možnosti využití Likertovy škály – základní principy aplikace v pedagogickém výzkumu a demonstrace na příkladu zjišťování vztahu člověka k přírodě*. Získáno 14. 2. 2019 z https://www.researchgate.net/publication/318206641_Moznosti_vyuziti_Likertovy_skaly_-_zakladni_principy_aplikace_v_pedagogickem_vyzkumu_a_demonstrace_na_prikladu_zjistovani_vztahu_cloveka_k_prirode
- JANDOUREK, J. (2001). *Sociologický slovník*. Praha: Portál.
- KOLAŘÍK, M. (2012). *Interakční psychologický výcvik*. Praha: Grada Publishing.

- KOKAISL, Petr. (2007). *Základy antropologie*. Praha: Česká zemědělská univerzita, Provozně ekonomická fakulta.
- KOHOUTEK, Rudolf. (2002). *Základy užité psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství, s.r.o.
- LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. (2006). *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vyd. Praha: Grada Publishing.
- HANUŠ, Radek a CHYTILOVÁ, Lenka. (2009). *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada Publishing.
- JAHN, M. (2014). *Projekt osobnostního rozvoje na Stojanově gymnáziu, Velehrad*. (Diplomová práce). Univerzita Palackého v Olomouci.
- JAMES, J., & WILLIAMS, T. (2016). *School-Based Experiential Outdoor Education: A Neglected Necessity*. *Journal of Experiential Education*. Získáno 15. 2. 2019 z <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1053825916676190>.
- JIRÁSEK, I. (2004). *Vymezení pojmu zážitková pedagogika*. *Gymnasion*, časopis pro zážitkovou pedagogiku.1, 6-16.
- Katedra rekreologie. (2019). Získáno 1. 3. 2019 z <https://rekre.upol.cz>
- Kdo jsme, Prázdninová škola LIPNICE. (2019). Získáno 8. 2. 2019 z <https://www.psl.cz/o-nas/>
- KOHOUTEK, Rudolf. (2008). *Postoje a vztahy, sociální motivovanost*. Získáno 25. 1. 2018 z <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0811/postoje-a-vztahy>
- KOHOUTEK, Rudolf. (2008). *Schopnosti obecné a speciální. Inteligence. Nadání. Talent. Genialita*. Získáno 24. 1. 2018 z <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0812/osobnost-a-jeji-schopnosti>
- KOHOUTEK, Rudolf. (2002). *Základy užité psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM.
- MEAD, M. (1966). *Coming of Age in Samoa*. 6. vyd. London: Penguin Books.
- NAKONEČNÝ, Milan. (2003). *Psychologie osobnosti*. 2. vyd. v r. 1997. Praha: Academia.
- NAKONEČNÝ, Milan. (2009). *Psychologie osobnosti*. Rozš. a přeprac. vydání. Praha: Academia.
- NAKONEČNÝ, Milan. (2009). *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia.
- O katedře, Katedra rekreologie. (2019). Získáno 31. 1. 2019 z <https://rekre.upol.cz/o-katedre/>
- O ScioŠkole, Scio.cz (2019). Získáno 8. 2. 2019 z <https://www.scio.cz/scioskoly/o-skolach/>

- Program osobnostního růstu. (2019). Získáno 20. 2. 2019 z <https://doopravdy.cmgpv.cz/index.php>
- PLHÁKOVÁ, Alena. (2003). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
- PRŮCHA, Jan. (1996). *Pedagogická evaluace – hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. Brno: Masarykova univerzita.
- REITEROVÁ, Eva. (2004). *Statistické metody pro studenty kombinovaného studia psychologie: studijní texty pro distanční studium*. Získáno 24. 2. 2019 z https://www.researchgate.net/publication/40333906_Statisticke_metody_pro_studenty_kombinovaneho_studia_psychologie_studijni_texty_pro_distanzni_studium
- ŘÍČAN, Pavel. (2007). *Cesta životem*. 2., přepracované vyd. Praha: Portál (vydavatelství).
- ŘÍČAN, Pavel. (2014). *Cesta životem*. 3., přepracované vyd. Praha: Portál (vydavatelství).
- ŘÍČAN, Pavel. (2010). *Psychologie osobnosti: Obor v pohybu*. Praha: Grada Publishing.
- SEDLÁČKOVÁ, Daniela. (2009). *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada Publishing.
- SMÉKAL, Vladimír. (2012). *Pozvání do psychologie osobnosti: Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal.
- Strategie osobnostního rozvoje, SOR (2019). Získáno 2. 2. 2019 z <https://www.sor-cmg.cz/>
- SVATOŠ, V., & LEBEDA, P. (2005). *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada.
- URBÁNEK, Tomáš et al. (2011). *Psychometrika Měření v psychologii*. Praha: Portál.
- VÁGNEROVÁ, Marie. (2014). *Dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova, 2014.
- VALENTA, Josef. (2003). *Učit se být*. Praha: Agentura STROM & AISIS.
- VALENTA, Josef. (2006). *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS.
- VALIŠOVÁ, A. (1995). *Asertivní a výchovné působení a rozvoj sebevědomí. In Asertivita, sebereflexe, kooperace a dramatická výchova: sborník z výzkumného projektu EXTRA „Asertivita a rozvoj sebevědomí“*. Praha: PFUK.
- WILSON, A. Edward. (1993). *O lidské přirozenosti*. Praha: NLN - Nakladatelství Lidové noviny.

Seznam grafů, obrázků a tabulek

Seznam grafů

Graf č. 1 – Hodnocení témat, školní rok 2015/16	38
Graf č. 2 – Celkové hodnocení témat, školní rok 2015/16	38
Graf č. 3 – Posouzení celkového počtu kurzů, 2015/16	40
Graf č. 4 – Posouzení vhodnosti účasti třídního učitele na kurzu, 2015/16	40
Graf č. 5 – Hodnocení témat, školní rok 2016/17	41
Graf č. 6 – Průměrné hodnocení témat, školní rok 2016/17	41
Graf č. 7 – Posouzení celkového počtu kurzů, 2016/17	43
Graf č. 8 – Posouzení vhodnosti účasti třídního učitele na kurzu, 2016/17	43
Graf č. 9 – Hodnocení témat, ŠR 2015/16 a 2016/17	44
Graf č. 10 – Prům. hodnocení témat, ŠR 2015/16 a 2016/17	44
Graf č. 11 – Posouzení celkového počtu kurzů, ŠR 2015/16 a 2016/17	46
Graf č. 12 – Posouzení vhodnosti účasti tříd. učitele na kurzu, 2015/16 a 2016/17	46
Graf č. 13 – Hodnocení témat, školní rok 2015/16 a 2016/17	47
Graf č. 14 – Prům. hodnocení témat, ŠR 2015/16 a 2016/17	47
Graf č. 15 – Posouzení celkového počtu kurzů, ŠR 2015/16 a 2016/17	48
Graf č. 16 – Posouzení vhodnosti účasti tříd. učitele na kurzu, 2015/16 a 2016/17	48

Seznam obrázků

Obrázek č. 1 – Struktura osobnosti podle S. Freuda	12
Obrázek č. 2 – Struktura vjemového pole	13

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 – Hodnocení témat, školní rok 2015/16	37
Tabulka č. 2 – Průměrné hodnocení témat, srovnání tříd ve ŠR 2015/16	39
Tabulka č. 3 – Hodnocení témat, školní rok 2016/17	41
Tabulka č. 4 – Průměrné hodnocení témat, srovnání tříd ve ŠR 2016/17.....	42
Tabulka č. 5 – Hodnocení témat, ŠR 2015/16 a 2016/17.....	44

Tabulka č. 6 – Prům. hodnocení témat, srovnání ŠR	45
Tabulka č. 7 – Hodnocení témat, ŠR 2015/16 a 2016/17.....	47
Tabulka č. 8 – Výsledky kval. části (pozitiva a negativa) za roky 2015/16 a 2016/17..	49
Tabulka č. 9 – Výsledky kval. části (přínos) za roky 2015/16 a 2016/17	50

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Evaluační dotazník SGV	66
---	----

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Evaluace Projektu osobnostního rozvoje na Stojanově gymnáziu, Velehrad

Autor práce: Michal Jahn

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Palová

Počet stran a znaků: 65 stran (103 424 znaků)

Počet příloh: 1

Počet titulů použité literatury: 49

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. V textu jsou také vymezeny některé netradiční metody vzdělávání a výchovy. V praktické části práce je popsán celý koncept osobnostního rozvoje na SGV a interpretace výsledků kvantitativního a kvalitativního šetření, které bylo realizováno prostřednictvím dotazníků. Diskuze, závěry a doporučení budou implementována do samotné realizace projektu pro potřeby Stojanova Gymnázia, Velehrad.

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

ABSTRACT OF THESIS

Title: Evaluation of The Project of Personality Development at Stojan Grammar School, Velehrad

Author: Michal Jahn

Supervisor: Mgr. Kateřina Palová

Number of pages and characters: 65 pages (103 424 characters)

Number of appendices: 1

Number of references: 49

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 quantitative and qualitative research, discussion, conclusions and recommendations to be implemented into the actual realization of the Project for the needs of SGS.

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

Příloha č. 1 – Evaluační dotazník SGV



Projekt **O**sobnostního **R**ozvoje
 Stojanovo gymnázium, Velehrad
 I.A – IV.A (2012 – 2016)

I.A.	DIS Fryšták	JÁ	sebezpoznání
II.A.	DIS Fryšták, SGV	JÁ a TY	láska, přátelství, vztahy, rodina
III.A.	DIS Fryšták, SGV	JÁ a MY	lidé ve světě a okolo nás
IV.A.	DIS Fryšták	PŘESAH	smysl života, životní cesta, má budoucnost

TÉMATA

Ohodnot' témata *křížkem*

Já					
	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
Bavilo mě					
Bylo přínosné					
Týkalo se mě					
Poučil jsem se					
Mělo pro mě smysl					
JÁ a TY					
	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
Bavilo mě					
Bylo přínosné					
Týkalo se mě					
Poučil jsem se					
Mělo pro mě smysl					

JÁ a MY					
	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
Bavilo mě					
Bylo přínosné					
Týkalo se mě					
Poučil jsem se					
Mělo pro mě smysl					
Přesah					
	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
Bavilo mě					
Bylo přínosné					
Týkalo se mě					
Poučil jsem se					
Mělo pro mě smysl					

Jaká jsi vnímal/a pozitivní projekty?

Jaká jsi vnímal/a negativní projekty?

Jaký měl projekt pro Tebe přínos?

PÁR TECHNICKÝCH (v případě tabulky **zakřížkuj** správnou odpověď)

Počet kurzů (4x DIS, 2x SGV) byl:

Málo	Tak akorát	Moc

Kolik by jich dle Tebe mělo být a jak rozvrženy (počet, místo, délka kurzu...)?

Účast třídního učitele je podle Tebe:

Vhodná	Nevhodná	Je mi to jedno

Na jak dlouho a jakým způsobem by se měl zapojit?

Moc Ti děkujeme za Tvůj čas, názor a za společné chvíle trávené na DISu, SGV i jinde.

Tým SGV

Zajímám se o budoucnost, protože v ní hodlám strávit zbytek života.

Charlie Chaplin