

Evaluace výukového programu zaměřeného na rozvoj osobnostně-sociálních předpokladů žáků

Evaluation of educational program focused on the development of personal-social assumptions of students

Michal Svoboda

Abstrakt: V příspěvku je popsán postup evaluace realizovaného výukového programu zaměřeného na rozvoj osobnostně-sociálních předpokladů žáků odborné střední školy. Na problematiku pedagogické evaluace je nahlíženo jako na široce používaný typ výzkumu, který je nutno chápat jako realizaci postupných kroků směřujících k získání relevantních faktů. Postup evaluace je zachycen v následujících bodech: základní charakteristika evaluovaného výukového programu, základní charakteristika evaluačního projektu, metodologický postup evaluačního projektu, analýza výsledků ve vztahu k zefektivnění výukového programu.

Klíčová slova: osobnostní a sociální rozvoj, evaluace, výukový program

Abstract: The paper describes the procedure for evaluation of the implemented training program focused on the development of personality-social assumptions students of professional high school. In this contribution, the methodological issue of the evaluation is presented as widely used type of research which is needed to be understood as the realization of sequential steps in order to obtain relevant facts. Evaluation process is captured in the following points: basic characteristic of educational program, basic characteristics of the evaluation project, methodology for the evaluation of the project.

Keywords: personal and social development, evaluation, educational program

1 Úvod – charakteristika evaluace a popis evaluovaného výukového programu

Charakteristika evaluace

Cílená a systematická evaluace výukových programů se zaměřením na osobnostní a sociální rozvoj je jedním z důležitých a nepostradatelných metodických kroků. Tento krok vychází z myšlenky, že program je nutno nejen naplánovat, ale také systematicky kontrolovat, vyhodnocovat a na základě zpětné vazby flexibilně regulovat. Uvedenou skutečnost potvrzuje v souvislosti se sociálněpsychologickým výcvikem S. Hermochová (2001, s. 191), která uvádí, že účinnost výukového programu je možné určit jedině prostřednictvím záměrné evaluace, při níž je možné zjistit, zda určité aktivity vedly k očekávaným důsledkům.

K dosažení relativně objektivních údajů při ověřování efektivity výukového programu se používá velká škála výzkumných metod. Aby uvedené metody plnily svoji funkci, musí se aplikovat prostřednictvím evaluačního modelu. Pro potřeby evaluace výukového programu byl zvolen model: „Model jedna skupina, dvě měření“

Výuková skupina: M1 (měření, „pretest“) ⇒ I (intervence, tj. realizace programu) ⇒ M2 (měření, „posttest“)

V tomto modelu provede pedagog – lektor jedno měření zvolených proměnných na začátku a jedno na konci výukového programu.

Popis evaluovaného výukového programu

Výukový program je zaměřen na rozvoj osobnostně-sociálních předpokladů žáků střední odborné školy oboru Ekonomika a podnikání. Jsou v něm integrována témata vyučovacích předmětů psychologie v ekonomické praxi a ekonomika.

Témata výukového programu:

- Komunikační motivy v sociální interakci.
- Neverbální komunikace (význam neverbální komunikace, druhy neverbální komunikace – řeč těla).
- Verbální komunikace (pravidla efektivního rozhovoru, techniky a zásady aktivního naslouchání, pravidla a postupy efektivní prezentace, asertivní práva a asertivní povinnosti, asertivní techniky).
- Práce v týmu (týmové role a jejich charakteristika).
- Zásady výběrového řízení z pohledu uchazeče.

Cíle výukového programu ve vztahu k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji žáků v oblasti vědomostních cílů, tj. znalosti žáků o psychologii osobnosti člověka a povaze sociálních interakcí:

- Žák popíše komunikační motivy a zhodnotí jejich význam při sdělování.
- Žák vysvětlí jednotlivé druhy neverbální komunikace a popíše jejich projevy v interpersonálních vztazích.
- Žák zformuluje pravidla efektivního rozhovoru.
- Žák vyjmenuje techniky aktivního naslouchání a objasní jejich význam v naslouchání druhého.
- Žák uvede a vysvětlí zásady efektivní prezentace.
- Žák vyjmenuje asertivní techniky a posoudí možnosti jejich využití v interakci s druhými.
- Žák vysvětlí význam týmových rolí při řešení skupinových úkolů.
- Žák zformuluje pravidla úspěšného výběrového řízení z pohledu uchazeče.
- Aj.

Cíle výukového programu ve vztahu k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji žáků v oblasti dovednostních cílů, tj. dovednost žáků využívat znalosti o psychologii osobnosti a povaze sociálních interakcí v životních situacích:

- Žák z komunikačního kontextu pozná komunikační motivy druhých a dokáže na ně adekvátně reagovat.
- Žák rozpozná (uvědomí si) své komunikační motivy v rozhovoru s druhými.
- Žák analyzuje neverbální řeč druhých.
- Žák posoudí adekvátnost své neverbální řeči.
- Žák vhodným způsobem využívá neverbálních projevů v komunikaci s druhými.
- Žák používá pravidla efektivní verbální komunikace.
- Žák dokáže vést a rozvíjet rozhovor s druhými.
- Žák vhodným způsobem využívá technik aktivního naslouchání v interakci s druhými.

- Žák dokáže ve své prezentaci naplňovat zásady efektivní prezentace z hlediska obsahu a formy.
- Žák zvládá nepříjemné emoční stavy (úzkost, strach) při své prezentaci.
- Žák asertivním způsobem reaguje na agresivní a manipulativní jednání ze strany druhých.
- Žák rozpozná svoji roli ve skupině a plnohodnotně se zapojí do řešení skupinového úkolu.
- Žák využívá zásad přijímacího řízení, kterými by mohl zvýšit pravděpodobnost svého přijetí.
- Aj.

Charakteristika výukového programu z hlediska časové a prostorové organizace:

Výukový program má charakter blokové výuky, jež je realizována v rozsahu 27 vyučovacích hodin. Výuky se zúčastnily dvě třídy: třída PM3A, třída PM3B.

Charakteristika výukového programu z hlediska řízení učební činnosti žáků:

Výukový program je realizován prostřednictvím následujících organizačních forem výuky:

- Skupinově-kooperativní výuka (základní organizační forma výukového programu).
- Individualizovaná výuka (využívána v technikách-aktivitách s akcentem na samostatnou práci žáků).
- Individuální výuka (využívána v individuální konzultaci a procvičování osobnostně-odborných dovedností).

Charakteristika výukového programu z pohledu využívaných technik.

- V úvodní fázi výuky jsou využívány: techniky uvolňovací a zahřívací.
- Ve fázi nácviku osobnostně-odborných předpokladů jsou využívány: techniky zaměřené na rozvoj sociálních předpokladů, techniky zaměřené na „hraní rolí,“ techniky zaměřené na způsoby řešení skupinových úkolů.
- V závěrečné fázi výuky jsou využívány: techniky zaměřené na reflexi prožitků a nově získaných zkušeností, techniky zaměřené na přenos (transfer) nově získaných zkušeností do běžného života.

2 Metodologický postup evaluačního projektu

Formulace výzkumného problému:

Dojde u žáků prostřednictvím výukového programu (pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje) k statisticky významnému posunu osobnostně–sociálních předpokladů (vědomostí, dovedností), jež jsou naformulovány v cílech výuky?

Analýza proměnných z hlediska jejich závislosti:

Nezávislé proměnné (proměnné, které jsou příčinou změny):

- výukový program (zvolené organizační formy a metody-techniky)

Závislé proměnné (proměnné, jejichž hodnoty se mění vlivem nezávislé proměnné):

- statisticky významný posun osobnostně-sociálních předpokladů žáků, které se vztahují k naformulovaným cílům výukového programu

Závislé-intervenující proměnné (Jedná se o proměnné, jež nejsou zvoleným nástrojem ovlivňování proměnných nezávislých. Nicméně vlivem různých okolností mohou mít vliv na nezávislé proměnné, tzn. mohou ovlivnit výsledek výukového programu.):

- individuální vlastnosti osobnosti žáka (dynamické vlastnosti, charakterově-postojové vlastnosti, seberegulační vlastnosti, učební styl apod.)
- vnější okolnosti výuky (prostředí realizace výuky, rušivé vlivy výuky apod.)
- aj.

Formulace hypotéz:

Hypotéza hlavní:

Hypotéza 1: Prostřednictvím výukového programu (pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje) dojde u žáků k statisticky významnému posunu osobnostně-sociálních předpokladů (vědomostí, dovedností), jež jsou naformulovány v cílech výuky.

Hypotézy dílčí:

Hypotéza 1.1: Prostřednictvím výukového programu dojde u žáků k statisticky významnému posunu osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k problematice komunikačních motivů, tj. k vyjmenování komunikačních motivů, které podněcují člověka ke komunikování, a k subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží odhadnout komunikační motivy své i druhých.

Hypotéza 1.2: Prostřednictvím výukového programu dojde u žáků k statisticky významnému posunu osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k problematice neverbálních výrazů, tj. k vyjmenování nevyřčených informací, které lze z neverbálních výrazů vysledovat, a k subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží interpretovat neverbální projevy druhých a vnímat a kontrolovat neverbální projevy své.

Hypotéza 1.3: Prostřednictvím výukového programu dojde u žáků k statisticky významnému posunu osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k problematice navazování a udržování efektivní komunikace, tj. k vyjmenování komunikačních pravidel vedoucích k efektivnímu rozhovoru a subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží užívat pravidla efektivního rozhovoru v komunikaci s druhými a být zodpovědní za výsledek komunikace s druhými.

Hypotéza 1.4: Prostřednictvím výukového programu dojde u žáků k statisticky významnému posunu osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k problematice aktivního naslouchání, tj. k vyjmenování technik aktivního naslouchání a subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží využívat pravidla aktivního naslouchání a vcítit se do člověka, který popisuje svůj problém.

Hypotéza 1.5: Prostřednictvím výukového programu dojde u žáků k statisticky významnému posunu osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k problematice zásad efektivní prezentace, tj. k vyjmenování zásad efektivní prezentace a subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží tyto zásady využít při veřejném vystupování a prezentovat příspěvek bez pocitů strachu, úzkosti a trémy.

Hypotéza 1.6: Prostřednictvím výukového programu dojde u žáků k statisticky významnému posunu osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k problematice asertivního chování, tj. k vyjmenování asertivních technik a k subjektivnímu

posouzení žáků, zda dokáží využívat asertivní techniky v agresivní komunikaci ze strany druhých a asertivně prosazovat své požadavky.

Hypotéza 1.7: Prostřednictvím výukového programu dojde u žáků k statisticky významnému posunu osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k problematice týmových rolí, tj. k vyjmenování týmových rolí a k subjektivnímu posouzení žáků, zda si dokáží zvolit týmovou roli adekvátní jejich vlastnostem a schopnostem a uvědomit si přednosti a nedostatky týmové role, kterou zastávají.

Hypotéza 1.8: Prostřednictvím výukového programu dojde u žáků k statisticky významnému posunu osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k problematice úspěšného přijímacího řízení z pohledu uchazečů, tj. k vyjmenování zásad, které zvyšují pravděpodobnost přijetí, a k subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží využít tyto zásady při přijímacím řízení a přirozeným způsobem hovořit o sobě.

Popis evaluační metody:

Pro ověřování hypotéz jsme zvolili metodu dotazníku. Vzhledem ke zvolenému charakteru evaluačního projektu „jedna skupina, dvě měření“ byly vypracovány dvě formy dotazníku: dotazník pro vstupní měření, dotazník pro výstupní měření.

Každá dílčí hypotéza je ověřována prostřednictvím tří otázek. První otázka se vztahuje k vědomostním cílům evaluovaného jevu, další dvě otázky se vztahují k dovednostním cílům evaluovaného jevu. Otázky pro ověřování dílčích hypotéz jsou naformulovány následujícím způsobem (formulace otázek pro vstupní dotazník a výstupní dotazník je stejná):

Otázky pro ověřování dílčí hypotézy 1.1: (zaměřené na problematiku komunikačních motivů)

Forma pro první měření (vstupní dotazník)/druhé měření (výstupní dotazník):

- Otázka č. 1 dotazníkového šetření se zaměřením na vědomostní cíle výukového programu: Kamarád Vám sděluje své zážitky z uplynulého víkendu. Uveďte, jaké komunikační motivy ho ke sdělování vedou (jaký má záměr):
- Otázka č. 1.1. dotazníkového šetření se zaměřením na dovednostní cíle výukového programu: Myslím si, že při komunikaci s druhými dokážu odhadnout jejich komunikační motivy.

1	2	3	4	5
dokážu velmi dobře	dokážu bez větších obtíží	dokážu s většími obtížemi	spíše nedokážu	nedokážu vůbec

- Otázka č. 1.2. dotazníkového šetření se zaměřením na dovednostní cíle výukového programu: Myslím si, že při komunikaci s druhými dokážu odhadnout své komunikační motivy.

1	2	3	4	5
dokážu velmi dobře	dokážu bez větších obtíží	dokážu s většími obtížemi	spíše nedokážu	nedokážu vůbec

Otázky pro ověřování dílčí hypotézy 1.2: (zaměřené na problematiku neverbálních výrazů)

Forma pro první měření (vstupní dotazník)/druhé měření (výstupní dotazník):

- Otázka č. 2 dotazníkového šetření se zaměřením na dovednostní cíle výukového programu: Velmi dobrý kamarád Vám říká o problému, který se ho aktuálně týká.

Uveďte, jaké další nevyřčené informace můžete vysledovat z jeho neverbálních výrazů:

- Otázka č. 2.1. dotazníkového šetření se zaměřením na dovednostní cíle výukového programu: Myslím si, že dokážu interpretovat informace, které mi sdělují druzí prostřednictvím neverbální komunikace.

1	2	3	4	5
dokážu velmi dobře	dokážu bez větších obtíží	dokážu s většími obtížemi	spíše nedokážu	nedokážu vůbec

- Otázka č. 2.2. dotazníkového šetření se zaměřením na dovednostní cíle výukového programu: Myslím si že, v komunikaci s druhými lidmi dokážu vnímat své neverbální projevy a kontrolovat je.

1	2	3	4	5
dokážu velmi dobře	dokážu bez větších obtíží	dokážu s většími obtížemi	spíše nedokážu	nedokážu vůbec

Otázky pro ověřování dílčí hypotézy 1.3: (zaměřené na problematiku navazování a udržování efektivní komunikace)

Forma pro první měření (vstupní dotazník)/druhé měření (výstupní dotazník):

- Otázka č. 3 dotazníkového šetření se zaměřením na vědomostní cíle výukového programu: Uveďte, jaká obecná – základní komunikační pravidla charakterizují efektivní rozhovor:
- Otázka č. 3.1 dotazníkového šetření se zaměřením na dovednostní cíle výukového programu:

Myslím si, že dokážu v rozhovoru s druhými lidmi používat pravidla efektivního rozhovoru.

1	2	3	4	5
dokážu velmi dobře	dokážu bez větších obtíží	dokážu s většími obtížemi	spíše nedokážu	nedokážu vůbec

- Otázka č. 3.2 dotazníkového šetření se zaměřením na dovednostní cíle výukového programu: Myslím si, že si dokážu uvědomit svoji zodpovědnost za výsledek komunikace s druhým člověkem.

1	2	3	4	5
dokážu velmi dobře	dokážu bez větších obtíží	dokážu s většími obtížemi	spíše nedokážu	nedokážu vůbec

Otázky pro ověřování dílčí hypotézy 1.4: (zaměřené na problematiku aktivního naslouchání)

Forma pro první měření (vstupní dotazník)/druhé měření (výstupní dotazník):

- Otázka č. 4 dotazníkového šetření se zaměřením na vědomostní cíle výukového programu:

Váš známý řeší osobní problém a rozhodne se, že se Vám svěří. Uveďte, jaké techniky aktivního naslouchání můžete použít v roli naslouchajícího:

- Otázka č. 4.1 dotazníkového šetření se zaměřením na dovednostní cíle výukového programu: Myslím si, že dokážu naslouchat tak, že naplňuji všechna pravidla aktivního naslouchání.

1	2	3	4	5
dokážu velmi dobře	dokážu bez větších obtíží	dokážu s většími obtížemi	spíše nedokážu	nedokážu vůbec

- Otázka č. 4.2 dotazníkového šetření se zaměřením na dovednostní cíle výukového programu:

Myslím si, že se dokážu vcítit do člověka, který mi popisuje svůj problém.

1	2	3	4	5
dokážu velmi dobře	dokážu bez větších obtíží	dokážu s většími obtížemi	spíše nedokážu	nedokážu vůbec

Otázky pro ověřování dílčí hypotézy 1.5: (zaměřené na problematiku efektivní prezentace)

Forma pro první měření (vstupní dotazník)/druhé měření (výstupní dotazník):

- Otázka č. 5 dotazníkového šetření se zaměřením na vědomostní cíle výukového programu:

Máte vystoupit se svým příspěvkem na odborném semináři. Uveďte, jaké zásady efektivní prezentace musíte dodržovat:

- Otázka č. 5.1 dotazníkového šetření se zaměřením na dovednostní cíle výukového programu:

Myslím si, že dokážu při veřejném vystupování (např. referování v hodinách apod.) sdělit svůj příspěvek tak, že splňuji zásady efektivní prezentace z hlediska obsahu a formy.

1	2	3	4	5
dokážu velmi dobře	dokážu bez větších obtíží	dokážu s většími obtížemi	spíše nedokážu	nedokážu vůbec

- Otázka č. 5.2 dotazníkového šetření se zaměřením na dovednostní cíle výukového programu:

- Myslím si, že dokážu prezentovat svůj příspěvek tak, aniž bych při tom prožíval nevladatelný strach, úzkost, pocity trémy apod.

1	2	3	4	5
dokážu velmi dobře	dokážu bez větších obtíží	dokážu s většími obtížemi	spíše nedokážu	nedokážu vůbec

Otázky pro ověřování dílčí hypotézy 1.6: (zaměřené na problematiku asertivního chování)

Forma pro první měření (vstupní dotazník)/druhé měření (výstupní dotazník):

- Otázka č. 6 dotazníkového šetření se zaměřením na vědomostní cíle výukového programu:

Hovoříte se svým známým. Po určité době pocítíte, že s vámi manipuluje a chová se vůči vám agresivně (prosazuje něco, na co nemá právo). Uveďte techniky, které umožňují zvládat agresivní a manipulativní chování druhých, aniž by vaše chování bylo agresivní, manipulativní nebo pasivní:

- Otázka č. 6.1 dotazníkového šetření se zaměřením na dovednostní cíle výukového programu:

Myslím si, že dokážu v životě využívat techniky, které umožňují zvládat agresivní a manipulativní chování ze strany druhých, aniž by moje chování bylo vůči nim agresivní, manipulativní nebo pasivní.

1	2	3	4	5
dokážu velmi dobře	dokážu bez větších obtíží	dokážu s většími obtížemi	spíše nedokážu	nedokážu vůbec

- Otázka č. 6.2 dotazníkového šetření se zaměřením na dovednostní cíle výukového programu:

Myslím si, že dokážu v životě prosazovat své požadavky, aniž bych neomezoval sám sebe (choval se pasivně) a druhé (choval se vůči druhým agresivně či manipulativně).

1	2	3	4	5
dokážu velmi dobře	dokážu bez větších obtíží	dokážu s většími obtížemi	spíše nedokážu	nedokážu vůbec

Otázky pro ověřování dílčí hypotézy 1.7: (zaměřené na problematiku týmových rolí)

Forma pro první měření (vstupní dotazník)/druhé měření (výstupní dotazník):

- Otázka č. 7 dotazníkového šetření se zaměřením na vědomostní cíle výukového programu:

Ve Vaší třídě máte koordinovat přípravu a realizaci skupinového úkolu např. manažerský kurz na Šumavě, maturitní ples apod. Vyjmenujte týmové role, které mohou pro zdárné plnění takového úkolu Vaši spolužáci zastávat:

- Otázka č. 7.1 dotazníkového šetření se zaměřením na dovednostní cíle výukového programu:

Myslím si, že při plnění společného úkolu si dokážu najít ve skupině týmovou roli, která je pro mě vyhovující z pohledu mých osobnostních vlastností a schopností.

1	2	3	4	5
dokážu velmi dobře	dokážu bez větších obtíží	dokážu s většími obtížemi	spíše nedokážu	nedokážu vůbec

- Otázka č. 7.2 dotazníkového šetření se zaměřením na dovednostní cíle výukového programu:

Myslím si, že si dokážu uvědomit, jaké přednosti a přípustné nedostatky má týmová role, kterou při plnění skupinového úkolů zastávám.

1	2	3	4	5
dokážu velmi dobře	dokážu bez větších obtíží	dokážu s většími obtížemi	spíše nedokážu	nedokážu vůbec

Otázky pro ověřování dílčí hypotézy 1.8: (zaměřené na problematiku úspěšného přijímacího řízení z pohledu uchazeče)

Forma pro první měření (vstupní dotazník)/druhé měření (výstupní dotazník):

- Otázka č. 8 dotazníkového šetření se zaměřením na vědomostní cíle výukového programu:

Přihlásil jste se do výběrového řízení na funkci, která se shoduje s Vaším oborem současného studia na SŠ. Vyjmenujte zásady, kterými by mohl uchazeč zvýšit pravděpodobnost svého přijetí:

- Otázka č. 8.1 dotazníkového šetření se zaměřením na dovednostní cíle výukového programu:

Myslím si, že bych dokázal dodržovat zásady přijímacího řízení, kterými bych mohl zvýšit pravděpodobnost svého přijetí.

1	2	3	4	5
dokážu velmi dobře	dokážu bez větších obtíží	dokážu s většími obtížemi	spíše nedokážu	nedokážu vůbec

- Otázka č. 8.2 dotazníkového šetření se zaměřením na dovednostní cíle výukového programu:

Myslím si, že bych při výběrovém řízení dokázal přirozeným způsobem hovořit o sobě, tzn. o svých schopnostech, osobnostních vlastnostech, plánech apod.

1	2	3	4	5
dokážu velmi dobře	dokážu bez větších obtíží	dokážu s většími obtížemi	spíše nedokážu	nedokážu vůbec

Zvolené otázky dotazníkového šetření se zaměřují na nejpodstatnější jevy, které se týkají obsahového pojetí výukového programu. Srozumitelnost formulace jednotlivých otázek byla ověřována na žácích vyšších ročníků, kteří se v předešlém školním roce zúčastnili obdobného výukového programu.

Popis výzkumného souboru:

Výzkumný soubor je tvořen žáky třetích ročníků střední odborné školy, již studují obor Ekonomika a podnikání a zúčastnili se evaluovaného výukového programu. Základní popis výzkumného souboru (žáků) je charakterizován v následující tabulce:

Základní popis výzkumného souboru (žáků)			
Třída:	Počet dívek:	Počet chlapců:	Celkový počet žáků ve třídě:
KH3	3	19	22
PM3A	7	11	18
PM3B	11	9	20
Součet žáků:	21	39	60

Charakteristika statistických metod:

- Popis statistických metod využívaných pro vyhodnocování otázek ze vstupního a výstupního dotazníku:

Otázky didaktického charakteru s volnou odpovědí (tzn. otázky: 1.; 2.; 3.; 4.; 5.; 6.; 7.; 8.) byly vyhodnoceny – obodovány na základě předem stanoveného kritéria. Správné, akceptovatelné odpovědi na jednotlivé otázky jsou uváděny v příloze č. 7, bodové ohodnocení odpovědí viz následující tabulka.

Bodové ohodnocení odpovědí na otázky didaktického charakteru vstupního a výstupního dotazníku		
Číslo otázky:	Maximum možných získaných bodů za odpověděnou otázku:	1 bod / %: (přepočet jednoho bodu na %)
1.	7	14,29 %
2.	7	14,29 %
3.	11	9,09 %
4.	6	16,67 %
5.	10	10 %
6.	6	16,67 %
7.	9	11,11 %
8.	4	25 %

Otázky s posuzovacími stupnicemi odpovědí (tzn. otázky: 1.1.; 1.2.; 2.1.; 2.2.; 3.1.; 3.2.; 4.1.; 4.2.; 5.1.; 5.2.; 6.1.; 6.2.; 7.1.; 7.2.; 8.1.; 8.2.) byly vyhodnocovány základní popisnou statistickou analýzou, tj. interpretovány pomocí aritmetického průměru a směrodatné odchylky.

- Popis statistických metod pro posouzení statisticky významných rozdílů mezi výsledky vstupního (1. měření) a výstupního měření (2. měření):

Pro posouzení, zda u žáků došlo k statisticky významnému posunu v jejich osobnostně-sociálních předpokladech v rámci témat/cílů výuky, jsme použili párový t-test (pro data s normálním rozdělením, data otestována chí-testem dobré shody – v našem případě se jedná o otázky s ratingovou škálou) a Wilcoxonův test (pro data nevykazující normální rozdělení – v našem případě se jedná o otevřené otázky).

Párový t-test pracuje s párovými daty získanými ze dvou závislých výběrů, kde každá hodnota x_i prvního výběru odpovídá hodnotě y_i výběru druhého. Samotné testování má charakter pretestu – posttestu, neboli měření je prováděno u téže skupiny/výběru před pokusem a po něm, v našem případě před výukovým programem a po jeho skončení. Výsledky párového šetření nám ukazují, zda mezi těmito dvěma měřeními jsou nebo nejsou statisticky významné rozdíly.

Využili jsme příslušného vzorce pro testovací statistiku:

$$t = \frac{|\bar{d}| \sqrt{n}}{s_d};$$

v němž n odpovídá počtu párových hodnot,

$$s_d \text{ je směrodatná odchylka vypočítaná ze vzorce: } s_d = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (d_i - \bar{d})^2}{n}};$$

d je průměrná diference odpovídající vztahu: $\bar{d} = \frac{\sum_{i=1}^n d_i}{n}$.

Výsledné testové kritérium t srovnáváme s tabulkovou kritickou hodnotou t_{krit} pro zvolenou hladinu významnosti a počet stupňů volnosti $\nu = n - 1$. Je-li testová hodnota t menší nebo rovna kritické hodnotě t_{krit} , nulovou hypotézu nemůžeme zamítnout, zatímco je-li testová hodnota t větší než kritická hodnota t_{krit} , nulovou hypotézu odmítáme a přijímáme hypotézu alternativní.¹

Vedle párového t-testu byl v případě dat, která nevykazovala normální rozdělení, použit Wilcoxonův jednovýběrový test. Tuto formu testu je možné aplikovat v případě dvou měření prováděných na týchž objektech, a to tak, že mezi párovými hodnotami nejdříve stanovíme diferenci d . Jednotlivým diferencím (bereme v úvahu jen nenulové) následně přiřazujeme pořadí dle jejich absolutních hodnot. Takto stanovená pořadí jsou podle původního znaménka diference rozdělena do dvou sloupců. Menší z celkových součtů pořadí obou sloupců srovnáváme jako testové kritérium s kritickou hodnotou. Nulovou hypotézu zamítáme, jestliže je vypočítané testové kritérium menší nebo rovno hodnotě kritické.

3 Verifikace hlavní hypotézy – potvrzení, či zamítnutí hlavní hypotézy a odpověď na výzkumný problém evaluačního šetření

Potvrzení či zamítnutí hlavní hypotézy

Znění hlavní hypotézy H1:

Prostřednictvím výukového programu (pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje) dojde u žáků k statisticky významnému posunu osobnostně-sociálních předpokladů (vědomostí, dovedností), jež jsou naformulovány v cílech výuky.

Hlavní hypotéza H1 se potvrdila v těchto oblastech osobnostně-sociálních předpokladů (došlo v nich k statisticky významnému – pozitivnímu posunu):

- na hladině statistické významnosti α 0,01:
 - subjektivní posouzení žáků, zda si dokáží zvolit týmovou roli adekvátní jejich vlastnostem a schopnostem.
- na hladině statistické významnosti α 0,05:
 - subjektivní posouzení žáků, zda dokáží odhadnout komunikační motivy u druhých lidí;
 - subjektivní posouzení žáků, zda dokáží interpretovat neverbální projevy druhých;
 - subjektivní posouzení žáků, zda dokáží vnímat a kontrolovat své neverbální projevy;
 - subjektivní posouzení žáků, zda dokáží užívat pravidla efektivního rozhovoru v komunikaci s druhými;
 - vyjmenování zásad efektivní prezentace příspěvku;
 - subjektivní posouzení žáků, zda dokáží využít zásady efektivní prezentace při veřejném vystupování;
 - subjektivní posouzení žáků, zda dokáží využívat asertivní techniky v agresivní komunikaci ze strany druhých;
 - vyjmenování týmových rolí;
 - vyjmenování zásad, které zvyšují pravděpodobnost přijetí;

- subjektivní posouzení žáků, zda dokáží využít zásady zvyšující pravděpodobnost jejich přijetí v přijímacím řízení.

Hlavní hypotéza H1 se nepotvrdila v těchto oblastech osobnostně-sociálních předpokladů (nedošlo v nich k statisticky významnému posunu):

- vyjmenování komunikačních motivů, které podněcují člověka ke komunikování;
- subjektivní posouzení žáků, zda dokáží odhadnout své komunikační motivy;
- vyjmenování nevyřčených informací, které lze z neverbálních výrazů vysledovat;
- vyjmenování komunikačních pravidel vedoucích k efektivnímu rozhovoru;
- subjektivní posouzení žáků, zda dokáží být zodpovědní za výsledek komunikace s druhými;
- vyjmenování technik aktivního naslouchání;
- subjektivní posouzení žáků, zda dokáží využívat pravidla aktivního naslouchání;
- subjektivní posouzení žáků, zda se dokáží vcítit do člověka, který popisuje svůj problém;
- subjektivní posouzení žáků, zda dokáží prezentovat příspěvek bez pocitů strachu, úzkosti a trémy;
- vyjmenování asertivních technik;
- subjektivní posouzení žáků, zda dokáží asertivně prosazovat své požadavky;
- subjektivní posouzení žáků, zda si dokáží uvědomit přednosti a nedostatky týmové role, kterou zastávají;
- subjektivní posouzení žáků, zda dokáží přirozeným způsobem hovořit o sobě.

Z výše uvedených důvodů nemůžeme hlavní hypotézu H1 zamítnout, ale ani potvrdit.

Znění formulace výzkumného problému:

Dojde u žáků prostřednictvím výukového programu (pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje) k statisticky významnému posunu osobnostně–sociálních předpokladů (vědomostí, dovedností), jež jsou naformulovány v cílech výuky?

Závěr - odpověď na otázku výzkumného problému evaluačního šetření:

Prostřednictvím výukového programu (pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje) došlo k statisticky významnému - pozitivnímu posunu osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k problematice komunikačních motivů, tj. k subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží odhadnout komunikační motivy druhých lidí; k problematice neverbálních výrazů, tj. k subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží interpretovat a vnímat neverbální projevy své a druhých; k problematice navazování a udržování efektivní komunikace, tj. k subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží užívat pravidla efektivního rozhovoru v komunikaci s druhými; k problematice zásad efektivní prezentace, tj. k vyjmenování zásad efektivní prezentace a subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží využít zásady efektivní prezentace při veřejném vystupování; k problematice asertivního chování, tj. k subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží využívat asertivní techniky v agresivní komunikaci ze strany druhých; k problematice týmových rolí, tj. k vyjmenování týmových rolí a k subjektivnímu posouzení žáků, zda si dokáží zvolit týmovou roli adekvátní jejich vlastnostem a schopnostem; k problematice úspěšného přijímacího řízení z pohledu uchazeče, tj. k vyjmenování zásad, které zvyšují pravděpodobnost přijetí, a k subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží využít zásady zvyšující pravděpodobnost jejich přijetí v přijímacím řízení.

Prostřednictvím výukového programu (pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje) nedošlo k statisticky významnému posunu osobnostně-sociálních předpokladů

vztahujících se k problematice komunikačních motivů, tj. k vyjmenování komunikačních motivů, které podněcují člověka ke komunikování, a k subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží odhadnout své komunikační motivy; k problematice neverbálních výrazů, tj. k vyjmenování nevyčtených informací, které lze z neverbálních výrazů vysledovat; k problematice navazování a udržování efektivní komunikace, tj. k vyjmenování komunikačních pravidel vedoucích k efektivnímu rozhovoru a subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží být zodpovědní za výsledek komunikace s druhými; k problematice aktivního naslouchání, tj. k vyjmenování technik aktivního naslouchání a subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží využívat pravidla aktivního naslouchání a vcítit se do člověka, který popisuje svůj problém; k problematice zásad efektivní prezentace, tj. k subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží prezentovat příspěvek bez pocitů strachu, úzkosti a trémy; k problematice asertivního chování, tj. k vyjmenování asertivních technik a k subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží asertivně prosazovat své požadavky; k problematice týmových rolí, tj. k subjektivnímu posouzení žáků, zda si dokáží uvědomit přednosti a nedostatky týmové role, kterou zastávají; k problematice úspěšného přijímacího řízení z pohledu uchazeče, tj. k subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží přirozeným způsobem hovořit o sobě.

4 Rozprava k výsledkům evaluačního šetření

Z výsledků evaluačního šetření je zřejmé, že u žáků došlo k statisticky významnému – pozitivnímu posunu osobnostních a sociálních předpokladů, jež se týkají sociálních vztahů k druhým. Jedná se především o posun v posuzování komunikačních motivů druhých, v interpretování neverbální komunikace druhých, v dodržování pravidel efektivní komunikace při rozhovoru s druhými, v dodržování zásad plnohodnotné prezentace při sdělování informací druhým, v adekvátním zvládnutí agresivního chování ze strany druhých, v zaujetí vhodné týmové role při skupinovém řešení problému, v dodržování zásad úspěšného přijímacího řízení z pozice uchazeče. Příčinu tohoto výsledku spatřujeme v ontogenetické změně u adolescentů v oblasti interpersonálních vztahů. Dospívající ve věku 17-18 let (Poznámka: Jedná se o věkovou hranici účastníků kurzu.) daleko citlivěji a otevřeněji vnímají a interpretují chování druhých a své chování ve vztahu k ostatním. Dle mnohých autorů (např. Langmeier & Krejčířová, 1998; Hrochová & Novotná, 1998; Macek, 2003; aj.) si žáci v tomto věku daleko intenzivněji všímají toho, jak druzí jednají, co je k jejich jednání vede, co pro druhé dělají a mohli by dělat, jakým způsobem se zapojují do kolektivu při společných aktivitách apod. Z jejich úst je možné často slyšet hodnotící výroky na adresu svých spolužáků, ať už pozitivního či záporného emocionálního ladění. Charakter výukového programu umožňoval žákům dostatek příležitostí vnímat druhé, vstupovat s nimi do různých forem sociálních interakcí a tím procvičovat, zvnitřňovat potřebné interpersonální dovednosti důležité pro plnohodnotný mezilidský vztah.

Z výsledků evaluačního šetření je patrné, že u žáků nedošlo k statisticky významnému posunu osobnostních a sociálních předpokladů, jež se týkají rozvoje jejich osobnostních dispozic. K významnému posunu nedošlo v uvědomování si svých vlastních komunikačních motivů v rozhovoru s druhými, v posuzování své zodpovědnosti za výsledek komunikace s druhými, v projevování emocí - empatie vůči druhým, ve zvládnutí pocitů strachu, úzkosti a trémy při vlastní prezentaci, v adekvátním prosazování vlastních požadavků (tzn. bez znaků agresivity a manipulace), v posuzování předností a přípustných nedostatků týmové role, jež ve skupině žáci zastávají, v otevřeném a přirozeném prezentování vlastní osoby při výběrovém řízení. V obecné rovině můžeme říci, že se jedná o schopnosti introspekce, seberegulace a otevřenosti vlastní osoby ve vztahu k druhým. Jeden ze základních projevů

v chování adolescenta (viz např. Langmeier & Krejčířová, 1998; Hříchová, Novotná, & Miňhová, 1998; Macek, 2003; aj.) je dosažení jasného a stabilního pocitu vlastní identity. J. Langmeier a D. Krejčířová (2006) uvádějí, že *mladý člověk v tomto období hledá odpověď na řadu základních otázek: kým jsem a jaký jsem, kam patřím a kam směřuji, jaké hodnoty jsou v mém životě nejvýznamnější*. Pro dospívajícího to znamená dobře poznat své možnosti i meze, přijmout svoji jedinečnost i s některými omezeními a nedostatky. Jedná se o potřebu rozvoje, pochopení svých osobnostních vlastností a vlastní hodnoty. Tato potřeba je dle P. Macka nejčastěji uspokojována ve vztazích s druhými. V nich dochází k tomu, že jedinec se srovnává s ostatními. Můžeme říci, že dospívající je schopen introspekce, seberegulace, rozvoje emocí, ale s orientací na druhé. Nedokáže se v jednotlivých aktivitách osobnostního a sociálního rozvoje v dostatečné míře „ponořit“ do sebe a vnímat sám sebe jako jedinečnou, neopakovatelnou bytost s individuálními znaky v chování a prožívání. Tato skutečnost může být příčinou, že v programech osobnostního a sociálního rozvoje nedochází u žáků k výraznějšímu posunu v dovednostech, jež se týkají jejich emocí, porozumění sama sobě apod. Příčinou může být i skutečnost, že se žáci v adolescentním věku neradi emočně otevírají druhým, své emoce před ostatními skrývají a manifestně dávají ostatním najevo svoji lhostejnost vůči této oblasti jejich osobnosti. Emoční otevřenost je postřehnutelná u žáků mladšího školního věku nebo až u dospělých osob. Z tohoto důvodu mnoho pedagogů - lektorů považuje adolescentní skupiny za nejobtížnější skupiny, co se osobnostního rozvoje týče. Dalším důvodem nedostatečného rozvoje osobnostních a sociálních dovedností vztahujících se k poznání vlastní osoby může být i to, že se výukový program uskutečnil přibližně v délce 27 vyučovacích hodin, což lze považovat z pohledu introspektivního poznání osobnosti za nedostačující časovou dotaci.

Za nejúspěšnější tematický celek, ve kterém došlo k statisticky významnému - pozitivnímu posunu, lze považovat nácvik kooperace při skupinovém řešení problémů. V tomto výukovém bloku si žáci osvojili problematiku psychologie práce v týmu a zvnitřnili si dovednosti potřebné pro zvládnutí týmových rolí při řešení skupinových úkolů. Obecně lze považovat nácvik kooperace ve skupině za jednu z nejrozšířenějších aktivit výukových programů osobnostního a sociálního rozvoje. V námi realizovaném programu byla výukovému bloku zaměřenému na nácvik kooperativních dovedností věnována stejná časová dotace jako ostatním tematickým celkům. Nicméně je důležité si uvědomit, že kooperativní interakce mezi žáky se neuskutečňovala pouze ve specifických technikách zaměřených na uvedenou problematiku, ale i v dalších aktivitách, v nichž kooperativní interakce sehrála roli organizační formy výuky.

Za nejméně úspěšný tematický celek, ve kterém nedošlo k statisticky významnému posunu, lze považovat nácvik aktivního naslouchání. Tato problematika je nedílnou součástí dalších témat, jež se týkají nácviku sociální komunikace. Z tohoto důvodu by se dalo očekávat, že si žáci problematiku aktivního naslouchání osvojí na požadované úrovni. Nasvědčuje tomu i skutečnost, že dovednost aktivně naslouchat a projevovat vůči druhým empatii je úzce spojena s emotivní stránkou lidské psychiky. J. Štefanovič uvádí, že v období pozdní adolescence nastává určitá emocionální rovnováha a převaha pozitivních citů. Pro toto období jsou příznačné radostné, příjemné, pozitivní city. Typický je další výrazný rozvoj vyšších citů, zejména etických a estetických. I přes určitou emocionální zralost dospívajících žáků zůstává otázkou, jak dokážou projevovat své emoce vůči druhým. Z pohledu psychologie sociálního učení se jedná o exteriorizaci emocí. V tomto procesu není jen důležité, aby si jedinec dokázal představit aktuální vnitřní psychický život druhého, ale uměl na něj adekvátně reagovat. Tento proces vyžaduje určitou sociální vyzrálou jedince a potřebné specifické zkušenosti vyplývající z hlubších sociálních kontaktů. Můžeme říci, že mnoho dospívajících adolescentů ještě nedisponuje v dostatečné míře těmito sociálními dispozicemi. Další možný důvod, proč

si žáci v předpokládané míře neosvojili dovednosti aktivního naslouchání, mohl spočívat v charakteru výukového programu zaměřeného na aplikaci elementárních osobnostních a sociálních dovedností do oblasti, jež vychází z charakteristiky studovaného oboru. V programu nebyly přímo zařazeny techniky zaměřené na osobnostní rozvoj psychických stavů – citů, jež je možné považovat za první krok při osvojování dovednosti empatického naslouchání.

Další cílovou oblastí, ve které nedošlo k statisticky významnému posunu, je oblast tzv. vědomostních (kognitivních) cílů, a to ve vztahu k tematickým celkům zaměřeným na problematiku komunikačních motivů, významu neverbální komunikace, efektivního navazování a udržování komunikace a asertivních technik. Obecně platí názor (např. Valenta, 2000, 2006; aj.), že primárním významem programů osobnostního a sociálního rozvoje není osvojování vědomostí, tzn. vyjmenovat, definovat apod., ale nácvik životních dovedností, tzn. např. umět vyreklamovat poškozené zboží, aktivně a plnohodnotně se umět zapojit do řešení skupinového úkolu apod. Nicméně nelze opomenout skutečnost, že nezbytným předpokladem v osvojování dovedností je porozumět základním informacím o povaze činnosti, jež je předmětem výuky. Vycházíme z názoru, že když se žáci budou umět v teoretické rovině orientovat v problematice sociálních vztahů a osobnosti člověka, budou lépe využívat svých osobnostních a sociálních dovedností v reálných životních situacích. Tuto vazbu výsledky evaluačního šetření přímo nepotvrzují, což můžeme přičíst na vrub charakteru použité evaluační metody. Nicméně z povahy principů sociálního učení (viz Bandura, 1963) ji považujeme za zřejmou. Důvod nedostatečného zlepšení žáků ve vědomostních (kognitivních) cílech výuky u některých tematických celků spatřujeme v tom, že teoretické závěry probírané problematiky byly žákům objasňovány v rámci jednoduších reflexí po uskutečněných technikách bez hlubší shrnující analýzy teoretického východiska probírané problematiky.

Literatura

- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Hermochová, S. In R. Komárková, I. Slaměník, & J. Výrost (2001). *Aplikovaná sociální psychologie III*. Praha: Grada.
- Chrásková, M. (2006). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Olomouc: UP.
- Kerlinger, F. N. (1972). *Základy výzkumu chování*. Praha: Academia.
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2005). *Transferring Learning to Behavior*. San Francisco: Berrett-Koehler Publisher.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006) *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Pelikán, J. (1998). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum.
- Svoboda, M. (2010). *Analýza metod, organizačních forem a evaluace osobnostního a sociálního rozvoje ve výchovných a vzdělávacích programech základních a středních škol*. (Diplomová práce).
- Švec, Š. et al. (2009). *Metodologie věd o výchově*. Brno: Paido.

Kontakt

PhDr. Michal Svoboda, Ph.D.

Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická

Katedra psychologie - oddělení výchovy ke zdraví a osobnostně-sociálního rozvoje

Klatovská 51

306 14 Plzeň

msvoboda@kps.zcu.cz