

Metodologické otázky evaluace projektů osobnostního a sociálního rozvoje na základních a středních školách

Methodological questions of evaluation of programmes focused on personality and social development at primary and secondary schools

Michal Svoboda

Abstrakt (Anotace):

Důležitou součástí programů, které jsou zaměřeny na osobnostní a sociální rozvoj, je jejich evaluace. Evaluaci chápeme jako systematický postup, jehož prostřednictvím je zjišťována efektivita výchovně-vzdělávacího programu. Evaluace programů se zaměřením na osobnostní a sociální rozvoj patří z pohledu metodologie pedagogicko-psychologického výzkumu k nejsložitějším výzkumným projektům. Příspěvek poukazuje na některé metodologické otázky, které se vztahují k objasnění nejčastějších problémů při měření efektivity prožitkových programů.

Klíčová slova: evaluace, osobnostní a sociální rozvoj, metodologický postup

Abstract data (annotation):

Evaluation is an important part of programmes which are focused on personality and social progress. We comprehend evaluation as systematic process. At the hand of this process we can make an inquiry the effectiveness of educational and training programme.

Evaluation of programmes focused on personality and social progress belongs to the most complicated research designs according to methodology of pedagogical and psychological research.

The report adverts to some methodological questions which can contribute to clearing the most frequent problems in measurement of the effectiveness of programmes focused on enjoyment.

Keywords: *evaluation, personality and social progress, methodological process*

1 Vymezení základních pojmů vztahujících se k evaluaci projektů osobnostního a sociálního rozvoje

1.1 Charakteristika projektů zaměřených na osobnostní a sociální rozvoj

Rozvíjení osobnostních a sociálních kompetencí je možno systematicky a cíleně realizovat jak v rámci výuky, tak formou krátkodobých i dlouhodobějších výcvikových projektů. V tomto procesu dochází k ovlivňování účastníků a sociálních skupin prostřednictvím výcvikových metod a organizačních forem v závislosti na předem stanovených cílech. Výcviky osobnostních a sociálních dovedností jsou procesem založeným především na osobní prožitkové zkušenosti každého účastníka.

Tématy pro osobnostní rozvoj mohou být podle **J. Valenty** (Valenta, 2000) sebezpoznání, zdokonalení základních funkcí a kvalit osobnosti, seberegulace, psychohygiéna, zdravý životní styl, kreativita. Sociální rozvoj zahrnuje taková témata, jako jsou sociální percepce, mezilidské vztahy a prosociální chování, empatie, kooperace, komunikační dovednosti, práce v týmu, skupinové řešení problémů, hodnotová orientace, otázky etiky.

Z hlediska skupiny ovlivňuje výcvikový projekt kvalitu vzájemné percepce členů skupiny, možnosti uspokojování potřeb v rámci skupiny, realizaci skupinových cílů, vznik skupinové organizace a skupinových rolí, vytvoření vzájemných závislostí členů skupiny, interakce mezi členy.

Výcvikové projekty mají stanovené základní schéma témat, která jsou vázána na časovou fázi realizace projektu:

- Vstupní informace, přivítání, stručné uvedení do výcviku.
- Uvolnění bariér, navození příjemné atmosféry.
- Očekávání a obavy – zjištění představ, obav či přání účastníků ve vztahu k výcviku.
- Cíle a záměr výcviku – uvést v soulad s obavami a očekávanými.
- Formulace pravidel fungování skupiny – společné sestavení pravidel, která všichni zúčastnění považují za důležitá pro dobrou koexistenci (regulace vztahů, komunikace).
- Základní vzájemné seznámení a poznávání.
- Rozmanitá témata podle stanovených cílů výcviku.
- Reflexe, evaluace.

Úspěšná realizace a efektivita projektu výcviku souvisí s mnoha proměnnými, vztahujícími se k práci pedagoga - lektora, k výběru technik, cvičení či her, k charakteristice výcvikové skupiny i k dynamice skupinových dějů. Základní pravidla a podmínky vycházejí z výcvikových cílů, které se vztahují k rozvoji specifických sociálních dovedností.

1.2 Proces evaluace a evaluační modely projektů výcviků osobnostního a sociálního rozvoje

Evaluace je typ pedagogicko-psychologického výzkumu, při kterém se realizují kroky směřující k získání relevantních faktů – je to systematické získávání poznatků.

Pro evaluační výzkum jsou typické tyto okruhy:

- Evaluace popisuje program nebo intervenci. (*O co jde v programu? Jaké jsou jeho vlastnosti?*)
- Evaluace porovnává. (*Jak se program podobá jiným programům, jak se od nich liší?*)
- Evaluace dospívá k predikcím. (*Jestliže chce program něčeho dosáhnout, jaký je pravděpodobný předpokládaný výsledek?*)

Evaluace se tradičně dělí na dva typy v závislosti na jejím účelu. Jestliže je základním účelem posouzení, jak může být stávající program vylepšen, jde o formativní evaluaci. Informace z formativní evaluace pomáhají autorům a dalším účastníkům

navrhnout a zlepšit program, aby lépe fungoval. Jestliže se hodnotí, jak byl program efektivní a zda se v něm má dále pokračovat, pak jde o sumativní evaluaci (Hendl, 2005).

Vybrané zástupci evaluačních modelů:

- Systémová analýza: vychází z měření vstupních a výstupních proměnných. Hodnotíme efektivitu a užitečnost programu.
- Model posuzování behaviorálních cílů: zaměřuje se na hodnocení, zda se dosáhlo specifických měřitelných cílů.
- Model založený na evaluaci potřeb: hodnotí, do jaké míry se vyšlo vstříc požadavkům klienta.
- Znalecký model: znalec posuzuje, zda program splňuje jeho kritéria jako odborníka v oboru.
- Model sporu: dva týmy hodnotitelů vedou spor o kladech a záporech posuzovaného programu.
- Rozhodovací model: evaluace je strukturována podle rozhodnutí, která se v programu provádějí.
- Diskrepanční model: posuzuje, do jaké míry se liší dosažený stav od ideálu.

(Hendl, 2005)

Obecně platí, že ověřování účinnosti výcviku osobnostního a sociálního rozvoje by mělo směřovat k dodržení co nejvyššího stupně metodologické systematičnosti. Důležité je, jaké jsou cíle - zda se jedná o cíle vědeckovýzkumné, nebo zda jde především o poskytnutí zpětné vazby pedagogovi-lektorovi výcviku (Komárková, 2001).

Konkretizace modelů evaluace, které jsou vhodné pro využití v projektech výcviků osobnostního a sociálního rozvoje:

V praxi je velmi častý **projekt „jednoho měření“**. Jedná se o postup, kdy se sběr dat pro hodnocení provádí pouze u jedné výcvikové skupiny po absolvování výcvikového programu.

Schéma tohoto měření: výcviková skupina: I (intervence) => M (měření) – po realizaci projektu je provedeno jedno měření – např. rozhovory s účastníky, předložení postojové škály, atd. Pokud je neznámá vstupní úroveň účastníků, není možné přesně stanovit, že příznivé výsledky v období po výcviku byly způsobeny právě realizací programu.

Další možností je **projekt „jedna skupina, dvě měření“**, kdy jedno měření hodnot proběhne na začátku, jedno na konci výcviku.

Schéma tohoto měření: výcviková skupina: M (měření, „pretest“) => I (intervence, výcvik) => M (měření, „posttest“)

Výhodou je jednoduchost postupu, nevýhodou je neprůkaznost výsledků hodnocení, neboť zaznamenané pozitivní změny nemůžeme jednoznačně připsat realizovanému výcvikovému programu.

K omezení pochybností, zda změny nebyly způsobeny jinými příčinami než tréninkem, je třeba použít výzkumný projekt s kontrolní skupinou, tj. skupinou osob, která se liší od skupiny experimentální v tom, že se neúčastní programu.

Experimentální skupina: M1(měření) => I (intervence, výcvik) => M2 (měření)

Kontrolní skupina: M3 (měření) => M4 (měření)

Pokud statistická analýza výsledků měření M1 a M3 ukáže, že rozdíly mezi nimi nejsou náhodné a zároveň u kontrolní skupiny nejsou zaznamenány statisticky významné změny mezi M2 a M4, má hodnotitel větší jistotu než v předchozím případě, že výcvik přinesl očekávaný efekt.

Výzkumný projekt, který eliminuje vliv pretestu na výsledky, je tzv. **Salomonův výzkumný projekt čtyř skupin:**

Skupina 1: M (měření, pretest) = I (intervence, výcvik) = M (měření, posttest)

Skupina 2: M (měření, posttest) = M (měření, posttest)

Skupina 3: I (intervence) = M (měření, posttest)

Skupina 4: M (měření)

Za předpokladu náhodného výběru jednotlivců do skupin je typ Salomonova výzkumného projektu komplexním, systematickým postupem, který umožňuje dosáhnout největší kontroly vlivu nejen pretestu, ale i dalších intervenujících proměnných. V praxi je ovšem velmi obtížné připravit výzkumný projekt, který by pracoval se čtyřmi skupinami.

V situaci, kdy není možné pracovat s kontrolní skupinou, je vhodné u výcvikové skupiny provádět **opakovaná měření**.

Výcviková skupina:

M1 (měření v určité době před výcvikem) = **M2** (měření na začátku výcviku) = **I** (intervence, výcvik) = **M3** (měření v závěru výcviku).

Závěrem analýzy evaluačních modelů je třeba se v krátkosti zamyslet nad problematikou účelnosti hodnocení výcvikových projektů. Pokud je cílem především zpětná vazba pro studenty, či pedagoga-lektora výcvikového kurzu, je lépe zvolit sice metodologicky méně „čisté“ postupy, ale takové, které jsou únosné z hlediska časové náročnosti a zatížení účastníků na vyplňování evaluačních nástrojů. Chceme-li zjistit, zda byla dosažena úroveň udržena v čase, zařadíme další kontrolní měření po uplynutí určité doby od skončení výcviku. Podle Komárkové to povzbudí transfer nabitých dovedností do skutečného života (Komárková, 2001).

Zpětná vazba založená na výsledcích evaluace výrazným způsobem přispívá i k předcházení a k řešení problémů v dalších skupinách, ve kterých se projekty výcviků osobnostního a sociálního rozvoje realizují.

2 Realizace evaluace projektu výcviku osobnostního a sociálního rozvoje (Drýková, Svoboda, 2007)

2.1 Základní popis projektu

V průběhu května 2007 absolvovala třída tercie gymnázia z Plzeňského kraje čtyřdenní výcvik se zaměřením na osobnostní a sociální rozvoj. Cíle projektu byly zaměřeny na pozitivní ovlivňování sociálního klimatu školní třídy:

- zvýšení soudržnosti mezi žáky;
- zlepšení schopnosti kooperace;
- změny v oblasti interpersonální komunikace.

Projekt se uskutečnil v mimoškolním prostředí v prostorách školského ubytovacího zařízení na Šumavě. V tomto prostředí měli žáci možnost poznat lépe svoje spolužáky a jejich chování v zátěžových situacích, celou skupinu a svoje místo v ní, naučit se akceptovat a respektovat názory jiných a v neposlední řadě možnost poznat a zhodnotit sami sebe a své chování.

Vzhledem k tomu, že v projektu nemohlo být pracováno s kontrolní skupinou, zvolili jsme pro evaluaci výcviku model „jedna skupina, dvě měření.“. Pojem jedna skupina znamená, že v projektu nebylo pracováno s kontrolní skupinou.

2.2 Vymezení základních metodologických údajů evaluace projektu výcviku osobnostního a sociálního rozvoje

K základním metodologickým údajům patří formulace výzkumného problému. Vymezení výzkumného problému v oblasti výcviku osobnostního a sociálního rozvoje není jednoduché. Výcviky zahrnují velké množství proměnných, které mají vliv na samotný proces a následně na výsledek celého pedagogického záměru. Pro naše účely jsme si zformulovali následující **výzkumný problém:**

Jakým způsobem ovlivnil výcvik osobnostního a sociálního rozvoje sociální klima školní třídy?

Dalším nezbytným krokem evaluačního projektu je přesné vymezení jednotlivých proměnných prostřednictvím zmapování základního výzkumného pole.

Vymezení výzkumného pole:

Nezávisle proměnné: techniky osobnostního a sociálního rozvoje (techniky uvolňovací a zahřívací, techniky zaměřené na kooperativní formy chování, techniky zaměřené na výcvik efektivní komunikace, aj.)

Závisle proměnné: sociální klima školní třídy (žáci a učitelé jako nositelé interpersonálních vlastností osobnosti, tj. schopnost kooperace, afiliace, zdravé sebezprosažení, ohleduplnost, atd.)

Intervenující proměnné: sociální klima školy, charakteristika pedagogického procesu v jednotlivých předmětech (vyučovací metody a organizační formy)

Po vymezení výzkumného pole jsme přistoupili k formulaci jednotlivých hypotéz. **Pro projekt výzkumu byly stanoveny tyto hypotézy:**

H 1 *Po absolvování výcviku osobnostních a sociálních kompetencí došlo ke zlepšení sociálního klimatu školní třídy.*

H 1a *po absolvování výcviku se zlepšila orientace žáků na úkoly*

H 1b *po absolvování výcviku se zlepšily vztahy mezi žáky*

H 1c *po absolvování výcviku vzrostl u žáků zájem o průběh výuky*

H 1d *po absolvování výcviku došlo ke zvýšení klidu a pořádku ve třídě*

H 1e *po absolvování výcviku se zvýšila jasnost stanovených pravidel*

H 2 *Po absolvování výcviku se zvýšila vzájemná náklonnost žáků ve třídě*

H 2a *po absolvování výcviku se zlepšila obliba žáků ve třídě*

H 2b *po absolvování výcviku vzrostl vliv žáků ve třídě*

Postup realizace evaluačního měření:

Ve třídě v níž jsme se zaměřili na zkoumání změn v sociálním klimatu školní třídy, nejprve před plánovaným výcvikem proběhly hospitace v několika vyučovacích hodinách. Naším cílem bylo postihnout počáteční stav sociálního klimatu zkoumané třídy a zaznamenat vybrané jevy, na které jsme se potom zaměřili při plánování výcviku. Záznam hospitací byl prováděn do připravených záznamových archů, záznamy byly po té vyhodnoceny. Metoda, kterou jsme vytvořili pro účely pozorování, byla nestandardizovaná, přesto nám přinesla mnoho zajímavých informací.

Dále pak proběhlo 1. měření ve škole před výcvikem - vyplnění dotazníků SO-RA-D a CES-A

S měsíčním odstupem po absolvování výcviku proběhlo druhé měření, byl znovu zadán dotazník SO-RA-D a CES-A.

Použité statistické metody:

Pro vyhodnocení testů CES-A a SO-RA-D jsme použili test z neparametrických metod statistiky, jejichž výhodou je, že vysuzování z nich nevyžaduje žádné předpoklady normálního rozdělení. Tyto metody se nejvíce používají k analýze údajů, které nevyhovují požadavkům na rozdělení v parametrických metodách.

Existuje mnoho typů diskrétních náhodných veličin. Nejběžnější z nich se nazývá binomický. **Základní obecné předpoklady pro binomické rozdělení jsou:**

- Předpokládáme, že je právě n pokusů.
- V každém může určitý jev nastat či nenastat. Pravděpodobnosti výskytu jevu a jeho absence pak značíme jako π a $(1 - \pi)$ a tato pravděpodobnost je při každém opakování stejná.
- Předpokládejme, že jednotlivé pokusy jsou statisticky nezávislé.

Pak s počet všech úspěšných pokusů (kdy jev nastal) ze všech n pokusů se nazývá binomická veličina (proměnná).

Obecný vzorec pro binomické rozdělení:

$$p(s) = \binom{n}{s} \pi^s (1 - \pi)^{n-s}$$

Binomický koeficient je definován:

$$\binom{n}{s} = \frac{n!}{s!(n-s)!}$$

Vybrali jsme Znaménkový test pro medián. Tento název užíváme pro mediánový test v případě, že hodnoty sledované veličiny jsou rozdíly párových pozorování.

Hladina významnosti je zvolená pravděpodobnostní chyba prvního druhu (zamítnutí správné hypotézy) při testu statistické hypotézy. Obvykle má hodnotu 0,05 nebo 0,01 – podle závažnosti rozhodnutí.

Shrnutí základních údajů evaluačního výzkumu:

Třída: tercie víceletého gymnázia, počet žáků: 29
Evaluační model: jedna skupina, dvě měření
1. část evaluačního projektu: hospitace před začátkem testování, 1. měření ve třídě: SO-RA-D a CES-A
Projekt výcviku osobnostního a sociálního rozvoje: čtyřdenní výcvik na Šumavě
2. část evaluačního projektu: 2. měření ve třídě: SO-RA-D a CES-A
Použitá metoda vyhodnocení: Znaménkový test

2.3 Výsledky a vyhodnocení evaluace výcvikového projektu osobnostního a sociálního rozvoje

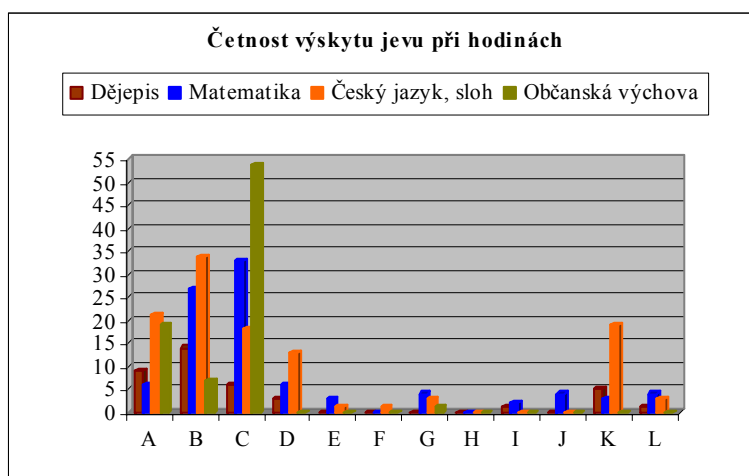
Vyhodnocení hospitací:

Pro analýzu chování žáků v jednotlivých hodinách byl vypracován pozorovací arch, který přispěl k podchycení globálnějších jevů vztahujících k sociálnímu klimatu školní třídy. Hospitační pozorování není přímou součástí evaluace, ale jeho výsledky přispívají k efektivnějšímu výběru metod výcviku osobnostního a sociálního rozvoje a nástrojů evaluace.

Kód	Kategorie pozorovaných jevů
A	Žák tiše ignoruje výuku, věnuje se jiné, nevyrušující, činnosti (čte, luští křížovku)
B	Žák zřetelně projevuje zaujetí při plnění učebních úloh (neverbální, verbální projev – hlásí se, nechává se vyzkoušet...)
C	Žák hlasitě vyrušuje učitelův výklad
D	Učitel v průběhu hodiny poskytuje žákovi pozitivní zpětnou vazbu k jeho vědomostem (neverb., verbální)
E	Učitel v průběhu hodiny poskytuje žákovi negativní zpětnou vazbu k jeho vědomostem (neverb., verbální)
F	Učitel poskytuje žákovi pozitivní zpětnou vazbu k jeho chování
G	Učitel poskytuje žákovi negativní zpětnou vazbu k jeho chování
H	Žákův projev je předmětem devalvujících projevů jiného žáka (př. posměch, kritika...)
I	Žák hlasitě negativně komentuje názory jiných žáků, útočí na spolužáka
J	Žák projevuje podporu spolužákovi (ům) (např. pomoc při učebním úkolu)
K	Žák správně odpovídá na otázky zadané učitelem
L	Žák nesprávně odpovídá na otázky zadané učitelem

Četnost výskytu jevů při hodinách:

Kód kategorie	Četnost výskytu jevů v jednotlivých vyučovacích hodinách			
	Dějepis	Matematika	Český jazyk, sloh	Občanská výchova
A	9	6	21	19
B	14	27	34	7
C	6	33	18	54
D	3	6	13	0
E	0	3	1	0
F	0	0	1	0
G	0	4	3	1
H	0	0	0	0
I	1	2	0	0
J	0	4	0	0
K	5	3	19	0
L	1	4	3	0



Všechny sledované hodiny se od sebe lišily frekvencí a četností některých jevů. Přičítáme to vlivu intervenujících proměnných, např. osobnost učitele, probírané učivo, zvolené vyučovací metody, zařazení vyučovací hodiny v rozvrhu atd. Jsme si vědomi toho, že pozorování nám sice může přinést cenné informace, např. jak třída reaguje při hodině na konkrétního učitele, na učební úkoly, v určitých situacích na sebe navzájem, ale nemůžeme se na jeho základě dostat více pod povrch, zjistit, jaké jsou opravdu vztahy mezi žáky ve třídě, protože jejich projev při hodině je značně omezený stanovenými pravidly. Proto nám pro bližší zkoumání a diagnostikování vztahů ve třídě posloužily dotazníky CES – A a SO–RA-D.

Vyhodnocení dotazníku CES-A:

Pro vyhodnocování dotazníku CES – A jsme použili normu: Standardizované T – skóre.

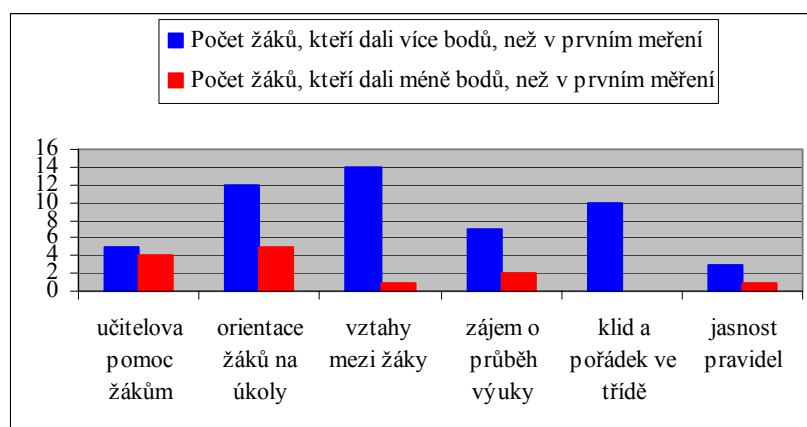
T – škála má tu zvláštnost, že její aritmetický průměr se rovná hodnotě 50 bodů a její směrodatná odchylka je vždy 10 bodů. Čím více se zjištěná hodnota odchyluje od 50 bodů, tím výrazněji se daná třída odlišuje od „běžné“ třídy. Za pásmo „běžných, obvyklých“ hodnot se považuje rozmezí 40 – 60 bodů T- škály. Hodnoty pod 40 se považují za snížené (nepříznivé), hodnoty nad 60 bodů T – škály za zvýšené (velmi příznivé).

Výsledky měření dle normy: Standardizované T – skóre:

Kategorie	1. měření	2. měření
Učitelova pomoc žákům	48	48
Orientace žáků na úkoly	42	42
Vztahy mezi žáky	41	46
Zájem žáků o průběh výuky	44	44
Klid a pořádek ve třídě	40	54
Jasnost pravidel	57	57

Všechny hodnoty, naměřené v tomto dotazníku, se pohybují v pásmu „běžných“ hodnot, pouze některé se přibližují spíše horní či spodní hranici. Nejnižších hodnot, a tedy spodní hranice pro označení třídy jako průměru odpovídající, dosáhly v prvním měření kategorie: klid a pořádek ve třídě, vztahy mezi žáky a orientace žáků na úkoly. Naopak nejvíce horní hranici se přiblížila kategorie: jasnost pravidel. Z celkové analýzy výsledků můžeme usuzovat, že ve třídě se mohly vyskytovat kázeňské problémy, ačkoliv pravidla byla jasně stanovena. Tyto problémy mohly být zapříčiněny menším zájmem o učební úkoly a nižší hodnotou (v rámci spodní hranice průměru) kategorie vztahy mezi žáky. Z tohoto důvodu je třeba se zaměřit na zlepšování komunikace a spolupráce mezi žáky.

Pokud jsme se podívali na celkové zhodnocení třídy, zjistili jsme, že se třída nijak výrazně neliší od ostatních tříd víceletých gymnázií.



Výsledky pravděpodobnosti náhodného zlepšení dle binomického rozdělení:

	S	N	%
Učitelova pomoc žákům	5	8	36,33%
Orientace žáků na úkoly	12	15	1,76%
Vztahy mezi žáky	14	15	0,05%
Zájem o průběh výuky	7	7	0,78%
Klid a pořádek ve třídě	10	10	0,10%
Jasnost pravidel	3	4	31,25%

S – počet zlepšení

N – počet odpovědí celkem podle binomického rozdělení

% - pravděpodobnost náhodného zlepšení

Přehled provedených měření a výsledků v dotazníku CES – A:

	učitelova pomoc žákům		orientace žáků na úkoly		vztahy mezi žáky		zájem o průběh výuky		klid a pořádek ve třídě		jasnost pravidel	
	1. měř.	2. měř.	1. měř.	2. měř.	1. měř.	2. měř.	1. měř.	2. měř.	1. měř.	2. měř.	1. měř.	2. měř.
V. B.	12	12	7	5	8	10	10	10	3	5	7	7
K. B.	8	8	5	7	4	8	6	6	3	5	5	7
M. F.	12	12	5	7	6	8	6	6	3	3	7	7
M. H.	10	10	5	7	6	8	8	8	3	5	9	9
L. K.	12	12	5	5	8	8	6	8	3	3	9	9
L. K.	12	12	5	7	8	10	6	6	3	5	9	9
D. K.	6	8	7	7	6	8	4	6	5	5	9	9
M. L.	10	10	9	9	10	10	6	8	5	5	9	7
T. L.	4	8	5	7	6	10	6	6	3	3	5	5
D. M.	12	12	11	11	10	10	10	10	3	5	9	9
O. M.	10	10	7	7	8	8	4	6	3	3	9	9
O. P.	10	10	11	9	8	10	6	6	3	5	6	7
M. P.	12	12	13	11	12	12	10	10	5	5	9	9
J. P.	10	10	5	7	6	8	6	6	3	3	9	9
P. P.	12	12	7	9	6	8	8	8	5	5	9	9
O. R.	12	12	7	7	6	8	8	8	5	5	9	9
J. R.	12	12	7	7	8	8	6	6	3	3	9	9
P. S.	10	10	9	9	10	8	6	8	5	5	9	9
E. S.	12	12	13	11	10	10	12	10	5	5	9	9
J. S.	10	10	7	7	12	12	6	6	5	5	7	7
V. Š.	7	8	7	9	8	10	8	8	3	5	9	9
L. T.	10	10	5	7	8	8	4	6	3	3	9	9
M. U.	6	8	5	7	10	10	4	6	3	3	7	7

M. V.	10	8	9	9	10	10	7	7	3	3	9	9
P. V.	8	8	5	7	6	8	4	4	3	3	7	7
J. V.	12	10	5	7	12	12	10	8	5	5	9	9
V. Z.	12	10	7	5	6	8	6	6	5	5	9	9
D. Z.	10	8	5	5	11	11	4	4	3	3	5	7
Medián	10	10	7	7	8	9	6	6	3	5	9	9
Standardizované T-skóre	48	48	42	42	41	46	44	44	40	54	57	57

Závěry z dotazníku CES-A:

Proto, abychom mohli potvrdit nebo zamítnout formulovanou hypotézu, jsme se nejdříve zaměřili na dílčí hypotézy.

U dotazníku CES-A vycházíme z komplexního zkoumání sociálního klimatu školní třídy. Tento test má vypovídající hodnotu pro všechny složky sociálního klimatu školní třídy, ale pro potřeby naší evaluace jsme se zaměřili na kategorie: orientace žáků na úkol, vztahy mezi žáky, zájem o průběh výuky, klid a pořádek ve třídě a jasnost stanovených pravidel. Kategorie učitelova pomoc žákům je sice důležitá vzhledem k fungování třídy jako takové, ale v průběhu projektu výcviku osobnostního a sociálního rozvoje nedochází k přímému ovlivňování této složky sociálního klimatu školní třídy, neboť se třídní učitel aktivně neúčastnil realizovaného programu.

Ostatní kategorie již vnímáme jako ovlivnitelné, vzhledem k působení (intervenci) v průběhu kurzu, proto jsme se zaměřili především na ně.

Z analýzy výsledků dotazníkového šetření můžeme konstatovat následující závěry:

Na základě **stanovení 5% hladiny významnosti náhody** můžeme konstatovat, že došlo ke statisticky významnému zlepšení v kategoriích: orientace žáků na úkoly, vztahy mezi žáky, zájem o průběh výuky a klid a pořádek ve třídě.

Hypotézu H 1a, že po absolvování výcviku se zlepšila orientace žáků na úkoly, **můžeme potvrdit.**

Hypotézu H 1b, že po absolvování výcviku se zlepšily vztahy mezi žáky, **můžeme potvrdit.**

Hypotézu H 1c, že po absolvování výcviku vzrostl u žáků zájem o průběh výuky, **můžeme potvrdit.**

Hypotézu H 1d, že po absolvování výcviku došlo ke zvýšení klidu a pořádku ve třídě, **můžeme potvrdit.**

Na stejné 5% hladině významnosti ale nedošlo ke statisticky významnému zlepšení v kategorii jasnost pravidel. I této kategorie předpokládáme, že je ve třídě už od začátku poměrně srozumitelná, proto ke změně došlo jen u několika jednotlivců.

Hypotézu H 1e, že po absolvování výcviku se zvýšila jasnost stanovených pravidel, **můžeme zamítnout.**

Celkovou **hypotézu H 1**, že po absolvování výcviku osobnostního a sociálního rozvoje došlo ke zlepšení sociálního klimatu školní třídy, **nemůžeme zamítnout**, neboť čtyři dílčí hypotézy se potvrdily, **ale nemůžeme ji ani potvrdit.**

Vyhodnocení dotazníku SO-RA-D:

Přehled provedených měření a výsledků v dotazníku SO-RA-D:

	Obliba			Náklonost			Vliv		
	2. měř.	1. měř.	rozdíl	2. měř.	1. měř.	rozdíl	2. měř.	1. měř.	rozdíl
V. B.	66	73	-7	76	81	-5	87	93	-6
A. B.	61	63	-2	0	0	0	83	91	-8
K. B.	61	65	-4	62	65	-3	86	89	-3
M. F.	86	97	-11	72	77	-5	95	101	-6
M. H.	63	64	-1	71	75	-4	54	53	1
L. K.	50	51	-1	65	67	-2	73	76	-3
L. K.	54	59	-5	64	70	-6	85	94	-9
D. K.	59	58	1	73	79	-6	46	44	2
M. L.	58	61	-3	65	68	-3	82	85	-3
T. L.	63	64	-1	70	72	-2	61	61	0
D. M.	63	72	-9	55	57	-2	83	87	-4
O. M.	50	51	-1	59	63	-4	47	45	2
O. P.	45	50	-5	68	78	-10	60	64	-4
M. P.	54	57	-3	38	39	-1	73	77	-4
J. P.	64	66	-2	58	61	-3	77	81	-4
P. P.	67	80	-13	70	73	-3	64	67	-3
O. R.	54	56	-2	69	76	-7	67	70	-3
J. R.	69	69	0	64	68	-4	89	92	-3
P. S.	74	79	-5	74	79	-5	103	108	-5
E. S.	82	87	-5	67	70	-3	116	123	-7
J. S.	63	65	-2	69	71	-2	88	92	-4
V. Š.	73	76	-3	66	69	-3	89	91	-2
L. T.	63	68	-5	73	76	-3	89	92	-3
M. U.	75	77	-2	74	81	-7	84	90	-6
M. V.	62	65	-3	71	81	-10	68	69	-1
P. V.	70	75	-5	66	71	-5	70	69	1
J. V.	59	65	-6	56	58	-2	66	66	0
V. Z.	74	88	-14	73	78	-5	107	113	-6
D. Z.	76	79	-3	70	77	-7	78	86	-8

S	N	%	S	N	%	S	N	%
27	28	0,00%	28	28	0,00%	23	27	0,02%

Závěry z testu SO-RA-D

Výchozí data tohoto testu se zpracovávají sociometrickými maticemi. Výsledky jsou vyjadřovány kvantitativně v *indexech vlivu, oblíby a náklonnosti*. První dva indexy – vlivu a oblíby, jsou indexy objektivní. Získávají se aritmetickým průměrem hodnocení, které jednotlivec obdržel od ostatních členů skupiny. Třetí, subjektivní, je aritmetickým průměrem hodnocení, která jednotlivec uvedl při hodnocení ostatních členů skupiny.

Index vlivu lze přirovnat k sociometrickému statusu jedince, index oblíbenosti k popularitě a index náklonnosti k expanzivitě jedince ve skupině. Tímto testem se tedy zjišťuje postavení jednotlivých členů ve skupině a jejich vzájemná osobní sympatie i antipatie.

Druhé měření jsme porovnali s měřením prvním a pomocí Znaménkového testu jsme mohli vysuzovat, k jakým změnám došlo.

Nejdříve jsme se zaměřili na index oblíbenosti. Dle výsledků, které jsme zjistili po absolvování projektu výcviku došlo ke statisticky významné změně na hladině významnosti 5%. Důležitý byl pro nás celkový součet hodnocení u každého žáka, dle toho, jakou bodovou hodnotu mu přidělili spolužáci. Můžeme tedy **hypotézu H 2a**, že po absolvování výcviku se zlepšila oblíbenost jednotlivých žáků ve třídě, **potvrdit**.

Další kategorií byl index vlivu, kde stejně jako u oblíbenosti rozhodoval celkový součet hodnocení každého žáka. I v této kategorii došlo ke statisticky významné změně na hladině významnosti 5%. Z tohoto důvodu můžeme **hypotézu H 2b**, že po absolvování výcviku vzrostl vliv jednotlivých žáků ve třídě, **potvrdit**.

Kategorie indexu náklonnosti nám přinesla informace o tom, jak je který jednotlivý žák nakloněn ostatním, jakým způsobem percipuje ostatní. Také v této kategorii došlo ke statisticky významné změně. V tomto případě došlo dokonce ke stoprocentnímu zlepšení.

Hypotézu H2, že po absolvování výcviku se zvýšila vzájemná náklonnost žáků ve třídě, můžeme na základě námi zjištěných výsledků **potvrdit**.

3 Závěrečné shrnutí

Evaluace znamená objasnění jevů a činností a vyjádření užítku či hodnoty z nich plynoucí. Evaluace je velmi důležitá, protože se její pomocí zvyšuje úroveň vědomostí o efektivitě projektu výcviku osobnostního a sociálního rozvoje. Provádět evaluaci výcvikových programů je poměrně náročné, z tohoto důvodu je nezbytné dbát na čistotu metodologického postupu, který je srovnatelný s ostatními empirickými výzkumy zkoumání pedagogických jevů. Ještě než začneme proces evaluace realizovat, je dobré si ujasnit, za jakým účelem se evaluace provádí. Metody, které si potom volíme, by měly být dobře vybrány, neměly by být příliš náročné na administraci ani na následné vyhodnocení a interpretaci výsledků. Je to podobné jako při vzdělávací činnosti ve škole, ta musí být nejdříve dobře naplánována a následně kontrolována a vyhodnocována. Ani zde nemůžeme skončit pouze u popsání určitých jevů, ale je třeba se zaměřit na to, jak s nimi dále pracovat. Na základě výsledků je následně jednodušší rozhodovat se o tom, jak sledované jevy ovlivňovat.

V ukázce evaluačního projektu jsme se snažili prokázat, že v průběhu čtyřdenního projektu výcviku osobnostního a sociálního rozvoje došlo ve sledované třídě ke zlepšení sociálního klimatu. Pro evaluaci tohoto výcviku byly pro naše účely vybrány standardizované dotazníky, dotazník SO-RA-D pro posuzování vztahů v sociální skupině, dotazník CES-A pro popis sociálního klimatu školní třídy. Po testování jsme zjistili, že k pozitivním změnám došlo téměř ve všech zkoumaných kategoriích, záleželo pouze na tom, zda byly výsledky natolik statisticky významné, aby bylo možné potvrdit všechny dílčí, či následně celkové hypotézy.

Seznam použité literatury

- BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. 1. vyd. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- HERMOCHOVÁ, S. *Sociálně psychologický výcvik*. 1. vyd. Praha : SPN, 1982. 210s.
- HERMOCHOVÁ, S. *Sociálně psychologický výcvik II*. 1. vyd. Praha : SPN, 1988.
- CHRÁSKA, M. *Úvod od pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Olomouc : UP, 2006. ISBN 80-244-1367-1.
- KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. *Aplikovaná sociální psychologie III*. 1. vyd. Praha : Grada. 2001. ISBN 80-247-0180-4.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace*. 1. vyd. Brno : MU, 1996. 166 s. ISBN 80-210-1333-8.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8.
- VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. 1. vyd. Kladno : Aisis, 2006. ISBN 80-239-4908-X.

Kontakt:

Mgr. Michal Svoboda, Katedra psychologie, Fakulta pedagogické ZČU v Plzni
e-mail: msvoboda@kps.zcu.cz