

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Strukturovaná diskuze v hodinách občanské výchovy

Structured discussion in the civics lessons

Bc. Anna-Marie Divišová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství základů společenských věd pro 2. stupeň základní školy a střední školy se sdruženým studiem Učitelství německého jazyka pro 2. stupeň základní školy a střední školy (N ZSV-NJ 20)

2024

Prohlášení

Odevzdáním této diplomové práce na téma Strukturovaná diskuze v hodinách občanské výchovy potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 11.7.2024

Poděkování

Děkuji vedoucí mé práce PhDr. Ireně Smetáčkové, PhD. za profesionální vedení a ochotu konzultovat kdykoliv a kdekoliv. Dále bych chtěla poděkovat mé kolegyni, Mgr. Taťáně Pokorné, za jazykovou korekturu a za odbornou pomoc s anglickými překlady.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá strukturovanou diskuzí v hodinách občanské výchovy. Práce rozebírá teoretické podklady, které ovlivňují učení a práci ve skupině, zároveň také popisuje vývojovou fázi dospívání, která je pro tento výzkum klíčová, protože respondenti výzkumu jsou žáci 8. a 9. tříd základní školy. Následně se zabývá rozbohem vybraných otázek z mezinárodního výzkumu G-EPIC a porovnání zkoumaných tříd mezi sebou. v 15 třídách (z toho ve 3 třídách jedné školy) byl provedena Q-metoda a poté žáci vyplňovali dotazník, včetně sady výroků hodnotících provedenou výukovou aktivitu. Analýza se zaměřuje na rozbor žákovského hodnocení Q-metody ve sledovaných 3 třídách v porovnání se zbývajících 12. Zohledněny jsou různé faktory ovlivňující zapojení žáků do skupinové diskuse, tj. složení skupiny, kamarádství, aktivní přístup k úkolu atp. k výzkumu byly použity metody kvantitativní i kvalitativní. Výsledky z šetření jsme opírali o data z dotazníků, ale i experimentu a závěrečné diskuze se žáky, která tak velmi přispěla k dokreslení a dovysvětlení závěrů empirické metody. Provedeným výzkumem bylo zjištěno, že skupinová práce je pro některé žáky novou zkušeností, kterou by rádi absolvovali ve skupině se svými kamarády, avšak takové složení skupiny není didakticky ideální, blíže vysvětleno v této diplomové práci.

KLÍČOVÁ SLOVA

diskuze, občanská výchova, studenti třída, Q-metoda, žáci

ABSTRACT

This diploma thesis deals with structured discussion in civics lessons. The thesis discusses the theoretical background that influences learning and group work, and also describes the developmental phase of adolescence, which is crucial for this research. Since the respondents of the research are pupils of the 8th and 9th grades of elementary school. Subsequently it deals with the analysis of selected questions from the international G-EPIC research and the comparison of the examined classes with each other. The Q-method was performed in 15 classes (of which 3 classes were a part of one school). Thereafter the pupils filled in a questionnaire, including a set of statements evaluating the learning activity accomplished. The analysis focuses on the analysis of pupils' assessment of the Q-method in those monitored 3 classes compared to the remaining 12 classes. Various factors influencing the involvement of pupils in the group discussion are considered, i.e. the composition of the group, friendship, active approach to the task, etc. Both quantitative and qualitative methods were used for the research. The results of the survey were based on the data from the questionnaires as well as from the experiment and the final discussion with the pupils, which greatly contributed to the illustration and explanation of the conclusions of the empirical method. The research has found that group work is a new experience for some pupils, which they would like to complete in a group with their friends. However, as we consider, such a group composition is not didactically ideal, which is explained in more detail in this diploma thesis. It was also discovered that the pupils enjoyed the didactic Q-method. On the other hand, the topic that was part of the experiment did not interest the pupils much and they did not consider it important in the vast majority.

KEYWORDS

Civics, classroom, discussion, students, pupils, Q-method

Obsah

Úvod	9
Metoda diskuse	10
Teoretická část.....	11
1. Učení	11
1.2. Období adolescence.....	13
1.2.1. Charakteristika období.....	13
1.2.2. Fáze dospívání	13
1.2.3. Činitelé ovlivňující vývoj v době dospívání	17
1.2.4. Vývoj sociální kognice a komunikace.....	17
2. Kognitivní determinanty učení.....	21
2.1. Piagetova periodizace kognitivního vývoje	21
2.2. Paměť.....	22
2.2.1. Fáze paměti	24
2.2.2. Druhy paměti	25
2.2.3. Vývoj paměti u dospívajících jedinců	26
2.2.4. Faktory ovlivňující zlepšení epizodické paměti	27
2.3. Pozornost	28
2.3.1. Druhy pozornosti.....	28
2.3.2. Procesy pozornosti	29
2.3.3. Činitelé ovlivňující pozornost	30
2.3.4. Jak zlepšit pozornost	31
3. Socio-emoční determinanty učení.....	32
3.1. Eriksonova periodizace vývoje	32
3.2. Emoce	33
3.3. Vztah k autoritám.....	35

3.4.	Vztah k vrstevníkům	35
3.5.	Autoregulace	36
4.	Učení	37
4.1.	Kognitivní učení – posilování a vůle	37
4.2.	Sociální učení – nápodoba a identifikace	38
5.	Specifika učení ve škole – hodnocení.....	39
5.1.1.	Hodnocení.....	39
5.1.1.1.	Komunikace ve výuce	42
	Základní charakteristika	42
6.	Q-metoda	44
	Praktická část.....	46
	Cíl výzkumu.....	46
	Metodologie výzkumu.....	46
	Výzkum G-EPIC – otázka č. 5.....	49
	Výsledky	49
	Představení tříd	50
	Představení třídy 9.B.....	50
	Výrok č. 1: Téma mě zaujalo.	52
	Výrok č. 2: Aktivně jsem diskutoval/a o tom, kam umístit kartičky.	55
	Výrok č. 3: Byl/a jsem nervózní z toho, že mám vyjádřit svůj názor.....	57
	Výrok č. 4: Ostatní ve skupině mě štváli.	59
	Výrok č. 5: Snažil/a jsem se na umístování kartiček co nejvíce podílet.	61
	Výrok č. 6: Téma bylo pro mě osobně důležité.	63
	Výrok č. 7: Úkol nebyl zábavný.....	65
	Výrok č. 8: Úkol byl nudný.	67
	Výrok č. 9: Úkol byl pro mě velmi užitečný.....	69
	Diskuse	70

Závěr.....	73
Bibliografie	74
Seznam grafů	77
Seznam tabulek.....	78
Seznam příloh	79

Úvod

Tak jako se filozof nemůže spokojit pouze s pročitáním spisů velkých myslitelů, aby naplnil svou potřebu pochopení samotného bytí, tak stejně se nechce spokojit dospívající jedinec pouze se znalostmi, které je nucen se naučit z učebnic, resp. psaného textu vůbec. Psaný text, kniha, učebnice by měly být pouze návodem, pomocnou rukou k hlubokému pochopení světa, do něhož se lidstvo rodí.

Člověk bezprostředně od svého příchodu na tento svět vnímá svými smysly vše, co ho obklopuje. První rok je zcela odkázán na pečující osobu, vytváří si pevnou vazbu s matkou (resp. pečující osobou). v českém prostředí má rodina zásadní vliv na výchovu a vzdělávání jedince minimálně do tří let věku. Veškeré základy komunikace, které si dítě přináší do předškolního vzdělávání v České republice, se jedinec naučí od matky, otce, sourozenců – tzv. nukleární rodiny.

S příchodem do školního prostředí si dítě začíná uvědomovat, že jeho role v nukleární rodině je neopakovatelná a zároveň nepřenositelná. Nelze ji v plném rozsahu využít a vyžadovat mezi svými vrstevníky v předškolním a školním vzdělávání. Před nástupem do řízeného procesu vzdělávání se zpravidla jedinec učí bezděčně jako Rousseauův Emil. Svě chování a učení přizpůsobuje chodu dané rodiny, do které se narodí. Postupně se z bezděčného učení stává spíše učení záměrné. Zde je dobré mít na paměti, že učení je ve vzájemné interakci se zráním, což podmiňuje rozvoj různých psychických vlastností (Vagnerová, 1999).

Proces záměrného vzdělávání by měl zohledňovat věk vzdělávaného, učitel volit adekvátní metody s ohledem na zralost žáků a učivo „musí být promyšleno z hlediska věkových zvláštností žáků a jejich celkové mentální úrovně ... a zároveň je prostředkem všestranného rozvoje žákovy osobnosti“ (Kohoutek, 1996, str. 8) Metoda diskuse v této diplomové práci byla použita v hodinách občanské výchovy na 2. stupni základního vzdělávání. Jejím cílem bylo zjistit, zda její použití v hodinách občanské výchovy přispívá k pochopení a zároveň prohloubení znalostí probíraných témat. Z hlediska pedagoga také hledáme odpovědi na otázky týkající se zralosti a připravenosti pubescentů v oblasti emocí, socializace a kognice aktivně diskutovat do té míry, aby mohli profitovat z dané metody.

Metoda diskuse

Petty definuje diskusi jako „volně plynoucí konverzaci, při níž mohou žáci vyjádřit své myšlenky a názory a vyslechnout, co říkají ostatní“ (Petty, 2013, str. 219). Tato metoda se osvědčila nejen pro upevňování znalostí daného tématu dle školního vzdělávacího programu, ale zejména ji jako učitel 2. stupně upřednostňuji z důvodu tzv. rozvoje pragmatického aspektu verbálního projevu. Je nezbytné u žáků pěstovat sociální dovednosti, pragmatické užití jazykových schopností, umět si získat posluchače pro své názory. Zároveň se žáci učí, jak přijímat konstruktivní kritiku od svých vrstevníků. Z opačné strany je skupina vystavována i výzvám, které ji učí, jak být konstruktivním kritikem, tj. být schopen pojmenovat klady a zápory názorů svých spolužáků pomocí maximálně explicitního vyjádření. Jako učitel si v těchto diskusních hodinách neustále připomínám jednotlivá vývojová stádia Eriksonova a Piagetova, v neposlední řadě nezapomínám na Vygotského zónu nejbližšího vývoje.¹

Vygotskij (sovětský psycholog) předpokládal, že není možné zohledňovat ve výzkumech pouze aktuální (viditelný) stav vývoje. Psycholog, stejně jako pedagog², by se neměl zaměřovat pouze na funkce, které právě dozrály. Důležitější jsou pro Vygotského naopak funkce, jež čekají před branami procesu dozrání (Vygotsky, 1934, str. 208). Z mého pohledu tyto funkce jakoby klepou na pomyslné dveře a já jako učitel bych se měl pokoušet ty dveře najít a v pravý čas je umět otevřít dokořán. Diskuse by měla být z tohoto hlediska velmi účinnou metodou pro aplikaci Vygotského teorie zóny nejbližšího vývoje. Jak upozorňuje Petty (2013) je to metoda, při které se žáci učí prezentovat vlastní názory a zároveň posuzovat názory druhých (Petty, 2013, str. 219). Diskuse jsou příležitostí pro vzájemné poznávání se a rozvoj emocí. Také pro učitele je to vhodná situace, jak vytvořit žákům bezpečné prostředí, v němž mohou zkoumat a pozměňovat své postoje a názory. Diskuse může být pro učitele též prospěšná právě z pohledu zralosti jednotlivých žáků, což následně přispěje k systematictější přípravě jednotlivých vyučovacích hodin, v našem případě hodin občanské výchovy.

¹ Zóna nejbližšího vývoje – převzato a přeloženo z anglického originálu the zone of proximal development.

² Z našeho pohledu je to právě pedagog, který může naplno využít Vygotského poznání, že dítě se může nejlépe posouvat v učení právě pomocí jiného dítěte, které je o kousek napřed, ale není tak daleko, aby to oba učící se jedince neodrazovalo v překonávání překážek v procesu poznání.

Teoretická část

1. Učení

Říčan v knize *Psychologie* (2013) definuje učení jako „každý proces, jehož výsledkem je změna psychických jevů, dispozic k nim a jejich vnějších projevů (zejména chování a výkonů) u daného individua, resp. organismu.“ (Říčan, 2013, str. 159). Učení probíhá s každou nově nabytou zkušeností. Mozek člověka je neustále připraven reagovat na to, co se nám děje, tedy měnit postoje vůči dané realitě v závislosti na přežití.

Jedná se tedy o možná jednu z nejběžnějších lidských činností, která probíhá prakticky po celý život kromě biologických a fyziologických potřeb, **učení**. Je to zcela přirozený proces, který probíhá celý život (proces učení je celoživotní jízdou na horské dráze). Proces učení nastává hned po narození (Koukolík, 2016). Například v batolecím věku v podobě motorických a nejzákladnějších kognitivních operací jako je lezení, plazení, později chůze, rozlišování barev a tvarů.

Tato diplomová práce se zaměřuje na proces učení, jenž probíhá u žáků/participantů ve školních lavicích, tedy v systému vzdělávání na území České republiky, což představuje období od 6 do 15 let. To zahrnuje několik vývojových životních fází, které se silně odlišují z kognitivního, emočního i sociálního hlediska, jež následně determinují průběh a efektivitu učení.

Pro účely našeho výzkumu jsou důležitá období mezi jedenáctým a patnáctým rokem dítěte, což zahrnuje žáky šestých až devátých ročníků 2. stupně základního vzdělávání. Považujeme za prospěšné podrobněji popsat chování jedinců v období puberty, zejména z hlediska jejich morálního uvažování a chování. Co pro dospívajícího jedince znamená morálka a jak se cítí a následně reaguje při diskusích v hodinách občanské výchovy. Zda je schopen přijímat i názory a postoje, které se diametrálně liší od jeho vlastních. Kam zatím došel v procesu autoregulace³ učení.

Vágnerová & Lisá (2021) období puberty nazývá ranou adolescencí a pracuje s faktem, že „rozvoji morálního uvažování napomáhá schopnost posoudit situaci z perspektivy jiného člověka“ (Vágnerová & Lisá, 2021, str. 439). Děti přicházející na

³ Pojmu autoregulace učení se věnuje kapitola 3.5.

2. stupeň vstupují podle řady psychologů do stádia abstraktního uvažování. Od 6. do 9. třídy procházejí velmi náročným obdobím puberty. Hormonální změny způsobují často náhlé změny nálad, které mohou vést ke konfliktním situacím mezi vrstevníky, odpoutávají se od pravidel v rodině, potřebují experimentovat v chování, aby si potvrdily svojí roli ve skupině vrstevníků. Morálka z pohledu adolescenta závisí na názorech vrstevníků, se kterými se setkává v rámci školního vyučování při různých diskusích a debatách. Učitel v těchto diskusních situacích spíše představuje jakéhosi mediátora, ochránce spravedlnosti pro všechny zainteresované řečníky.

Část populace míří v nejen České republice na terciální vzdělávání, tj. studovat dále na vysokou školu (VŠ). Lidé tedy stráví učením v systému vzdělávání minimálně třináct let, pokud chtějí studovat i na VŠ, věnují se procesu vzdělávání dalších pět šest let. Ve školních lavicích strávíme dohromady až devatenáct let. Jedná se tedy o poměrně dlouhou dobu z hlediska průměrné délky lidského života v Česku, kdy je opravdu důležité mít svoje ověřené postupy a metody, které nám umožňují proces *učení* co nejvíce zefektivnit.

I přesto, že nás *učení* provází již od velmi nízkého věku, nemůžeme všechny naše reakce zařadit do procesu učení. Mnohdy se jedná o reflexivní, v složitějších případech o instinktivní reakce, které jsou vrozené a jsou zakotveny v našich genech. Mezi takové reakce patří například kýchnutí, mrknutí okem, úhyb před nebezpečným podmětem atp. Tyto reakce se vyvíjely evoluční cestou a jejich proměna trvala mnoho generací. Oproti učení, ve kterém můžeme k nějaké změně dospět za několik hodin (Plhánková, 2004).

1.2. Období adolescence

Pro charakteristiku období adolescence vycházíme zejména z pojetí Vágnerové a Lisé (2021), které upřednostňují současnou terminologii z hlediska rozdělení období dospívání, tj. raná a pozdní adolescence. Vedle pojmu raná adolescence se ve starších publikacích setkáváme spíše s pojmem puberta, pubescence. Oba termíny jsou v této diplomové práci volně zaměnitelné, představují tutéž hodnotu. Pro upřesnění raný adolescent nebo pubescent je dospívající jedinec ve věku mezi 11. – 15. rokem.

1.2.1. Charakteristika období

Tato kapitola nabídne popis období dospívání pomocí vybraných vývojově-psychologických teorií. Konkrétně se zaměřím na podrobné charakterizování dvou důležitých stadií dospívání, konkrétně ranou adolescencí (neboli pubertu) a pozdní adolescencí. Raná adolescence, jak již bylo zmíněno v kapitole o učení, je pro náš výzkum primární. Avšak následující období pozdní adolescence v počáteční fázi zasahuje ještě děti v posledním ročníku základního vzdělávání, tj. „deváťáky“, proto jí bude též věnována značná pozornost.

Dospíváním rozumíme přechodné období mezi dětstvím a dospělostí, zahrnující více méně druhou dekádu života. Vágnerová (2021) ohraničuje toto období 10. resp. 11. – 20. rokem, zatímco (Nole & Fredrickson, 2012) pracují s obdobím mezi 12. – 19. rokem. Dospívající jedinec si prochází poměrně bouřlivou životní fází, ve které dochází k výrazným změnám osobnosti ve fyzické, psychické i sociální rovině. Mohlo by se zdát, že tyto změny jsou především biologického původu, avšak psychické a sociální faktory právě na základě změn fyziologických mají také značný vliv na osobnost dospívajícího jedince. Průběh dospívání je ovlivněn specifickými kulturními a společenskými podmínkami, které určují požadavky a očekávání kladené na dospívající jedince (Vágnerová a Lisá, 2021, str. 374).

1.2.2. Fáze dospívání

Raná adolescence

Ranou adolescencí můžeme nalézt také pod pojmem pubescence. Jedná se o období prvních čtyř až pěti let stádia dospívání. Časově je ohraničena přibližně mezi 11. a 15. rokem. Nejvýraznější změnou je tělesné dospívání spojené s pohlavním dozráváním. To vede ke změně vzhledu dospívajícího, což má vliv na jeho

sebepojetí, chování i vnímání okolím. Mění se také způsob myšlení, kdy dospívající začíná uvažovat hypoteticky, včetně variant, které ve skutečnosti neexistují. Přejíždí do stadia abstraktního myšlení.

Hormonální změny v tomto období způsobují výkyvy v emočním prožívání, které mají jak subjektivní, tak objektivní dopad. Pubescenti se začínají odpoutávat od rodičů a více se zaměřují na své vrstevníky. Starší pubescenti se snaží odlišit od dětí i dospělých, což vyjadřují úpravou svého zevnějšku, životním stylem a zájmy. Významným sociálním mezníkem je ukončení povinné školní docházky v 15 letech, po kterém následuje diferenciací dalšího směřování, jež výrazně ovlivňuje budoucí sociální postavení dospívajících.

Změny spojené s dospíváním vedou ke ztrátě starých jistot a zvyšují potřebu orientace v nové situaci. Tyto změny představují zátěž, kterou lze chápat jako výzvu k dalšímu rozvoji. v dětství byla potřeba jistoty naplňována závislostí na rodině, ale nyní je zřejmé, že tato vazba splnila svůj účel a dospívající ji potřebuje změnit. Pro další rozvoj je žádoucí větší svoboda v rozhodování, což však zároveň snižuje pocit jistoty. Emancipace umožňuje rozvoj kompetencí, skrze které dospívající postupně prokazují sobě i ostatním, že již nepotřebují tak vysokou míru závislosti. Potvrzení vlastní kompetence slouží jako obrana proti nejistotě.

S potřebou jistoty úzce souvisí také potřeba citové akceptace, která má v období dospívání jinou povahu než v prvních letech života. Obecněji lze hovořit o snaze dosáhnout přijatelné pozice ve světě, což zahrnuje jak oblast výkonu, tak sociální akceptaci. v době dospívání si musí dospívající svou pozici něčím zasloužit. Tato fáze života je charakterizována mnoha změnami, které zvyšují pocity nejistoty a zpochybňují přesvědčení, že svět je bezpečné místo a že je dospívající akceptován. Základy vědomí trvalé jistoty se však vyvíjejí mnohem dříve (Erikson), a pokud proběhl tento vývoj uspokojivě, pak proměny spojené s dospíváním představují pouze dočasný problém. Vzhledem k dospívajícím jedincům 2. stupně základního vzdělávání to platí především o období, kdy začíná hledat svoji identitu a staví se proti autoritám. Jako učitel předpokládám, že ne vždy takový žák zaujme souhlasné stanovisko a bude se aktivně podílet na vyučování. Naopak je zcela přirozené mít v době dospívání lepší a horší dny, s čímž pedagog prostě musí počítat.

Pozdní adolescence

Pozdní adolescence zahrnuje dalších pět let života, trvá přibližně od 15 do 20 let. Její začátek je biologicky vymezen pohlavním dozráním, což často zahrnuje i první pohlavní styk. Pozdní adolescence je především obdobím komplexních psychosociálních změn, kdy dochází k transformaci osobnosti dospívajícího a jeho společenské pozice. Důležitým sociálním mezníkem v této fázi je ukončení profesní přípravy, které často následuje vstup do zaměstnání nebo pokračování ve studiu, s čímž souvisí dosažení nebo odložení ekonomické nezávislosti. Přijetí charakteristické adolescenční kultury a životního stylu dosahuje vrcholu na začátku tohoto období, kdy sdílení podobných zážitků a hodnot slouží jako potvrzení příslušnosti k určité věkové skupině a k posílení sociální identity.

Emancipace z infantilní závislosti na rodině obvykle dokončuje svůj proces, vztahy s rodiči se stabilizují a uklidňují. Současně se prohlubují vztahy s vrstevníky, jak v oblasti přátelství, tak v partnerství. Ve věku 18 let dosahuje adolescent plnoletosti, což funguje jako jeden z klíčových sociálních mezníků dospělosti. Podle platných právních norem má osmnáctiletá osoba plnou volnost v rozhodování, avšak nese také plnou odpovědnost za své činy.

Hlavním úkolem dospívajícího jedince v druhé fázi dospívání je hledání vlastní identity, která odpovídá představám adolescenta. To se projevuje snahou o hlubší pochopení sebe sama, které probíhá především v rámci vrstevnické skupiny. Součástí tohoto procesu je také experimentování s partnerskými vztahy, kdy se dospívající snaží definovat sám sebe prostřednictvím svého partnera (Erikson, 2002). Významnou proměnou je aktivnější přístup k seberozvoji a uvědomění si schopnosti ovlivňovat vlastní život. Experimentování s různými styly chování a způsoby definování sebe sama může být užitečná, avšak zároveň nese i určité riziko. Adolescenti zkoušejí různé alternativy, testují limity svých možností a občas jednájí extrémně.

Stává se, že adolescent v závěru procesu dospívání odmítne přijmout standardní dospělost s definitivními rozhodnutími a dává přednost prodloužení přechodného období. Tento trend odpovídá postoji popsanému Eriksonem (1963) jako adolescentní psychosociální moratorium. Moratorium je vyjádřením touhy odložit rozhodnutí, která by byla příliš závazná. Pozdní adolescence je často chápána jako

období nezávislosti, kdy jedinec má dostatek svobody, ale minimální zodpovědnost. Dospělost se z tohoto pohledu může jevit jako život v omezujícím stereotypu. Účelem pozdní adolescence je poskytnout jedinci čas na pochopení sebe samého, a zároveň čas na rozhodnutí, která chce v budoucnosti učinit, a osamostatnění se ve všech oblastech, které současná společnost vyžaduje. Tento proces často přináší napětí, protože tempo biologického, psychického a sociálního vývoje může být různé, a dospělost není jednoznačně definována v dnešní době.

1.2.3. Činitelé ovlivňující vývoj v době dospívání

Škola

Přechod na druhý stupeň základní školy představuje klíčový mezník, kdy se začíná diferencovat postoj dospívajících ke školnímu prostředí. Dospívající začínají rozlišovat mezi svou aktuální školní úspěšností a jejím vztahem k jejich budoucím vzdělávacím cílům. Tento čas zároveň přináší uvažování o obsahu a významu vzdělávacího procesu (Vágnerová & Lisá, 2021).

Emoce

Emoční regulace se vyvíjí v rámci specifického sociálního kontextu. Sociální faktory ovlivňují rozvoj emoční regulace, zatímco úroveň emoční regulace zpětně ovlivňuje zkušenosti dospívajícího v rodině a mezi vrstevníky. Emoční regulace je klíčová pro udržování vztahů s ostatními, zejména s vrstevníky. Závisí také na situaci, přičemž adolescenti se projevují jinak doma, ve škole nebo mezi vrstevníky, kde čelí různým očekáváním (Vágnerová & Lisá, 2021).

1.2.4. Vývoj sociální kognice a komunikace

Teenageři a dospívající mají v dnešní době velmi specifickou a odlišnou módu. Nosí široké kalhoty nebo tzv. *zvonáče*, retro bundy, nakupují v *second handech*, ... občas to na českých základních školách a gymnáziích vypadá jako kdybychom se vrátili zpět do 80. nebo 90. let. Důvod je celkem prostý, odlišit se od dospělých. Tato potřeba diferenciací je zcela přirozenou součástí dospívání, vždy byla přítomna. Jen to, čím se adolescenti odlišují, se mění. Děti jsou totiž pořád stejné, pouze se mění společnost, ve které vyrůstají. Komunikace s vrstevníky se liší od toho, jak dospívající mluví s dospělými. Komunikační vzorce, stejně jako oblečení, úprava zevnějšku nebo vlastnictví určitých předmětů, jsou součástí skupinové identity.

Na základě vlastních zkušeností a několikaletého pozorování mohu potvrdit, že adolescenti se také vyznačují velmi specifickým slovníkem, kterému dospělí lidé – učitelé a rodiče – zřídka rozumějí. Dospívající si vytvářejí vlastní styl, který je charakteristický používáním specifických obrátů, preferencí určitých slov, zkratk, specifických oslovení, a také teatrálností a šroubovaností, které mají za cíl upoutat pozornost a potvrdit jejich příslušnost ke skupině (Vágnerová & Lisá, 2021). Ve školním prostředí lze těchto příkladů slyšet opravdu mnoho. Oslovování různými způsoby s výjimkou vlastních jmen (např. „kámo“, „brácho“, „bro“ nebo

anglickým výrazem pro dívku – girl), používání velkého množství různých zkratk jako např. „sns“ (z angl. *sorry not sorry*), „ngl“ (z angl. *not gonna lie*), „tbh“ (z angl. *to be honest*).“

Postavení dospívajících ve skupině

Adolescent, z našeho pohledu tedy žák 2. stupně základního vzdělávání, prochází obdobím sociální reorientace. Pro učitele to znamená, že se odklání od rodinných hodnot a hledá vlastní uplatnění mezi vrstevníky. Škola, resp. třída, se může stát jakýmsi přístavem bezpečí na dobrodružné cestě obdobím dospívání. Zde je dobré zdůraznit, že bez důsledného a zodpovědného vedení skupiny pedagogem (dospělou osobou) se mohou adolescenti ocitat v nebezpečných situacích, ze kterých nemusí vyjít jako vítězové. Ve skupině adolescentů se nevyskytuje jedinec, který by měl mozkové oblasti důležité pro zpracování sociálních informací zcela dozrálé. Centra mozku, která jsou zodpovědná za vnímání, hodnocení rizika, rozhodování v situaci nejistoty, nejsou v období dospívání dostatečně vyvinuta. Prefrontální kůra dozrává pomaleji, což vede k tomu, že se adolescenti víc zaměřují na aktuální uspokojení než na možné důsledky svého rozhodnutí (Vágnerová & Lisá, 2021, str. 425).

Vágnerová & Lisá (2021, str.426) uvádí, že pro dospívající je v současné době postavení ve skupině vrstevníků důležitější než v minulosti. Pozice, kterou si v této skupině vybudují, má pro adolescenty velký osobní význam, protože je nezávislá na rozhodnutích dospělých. Jakou roli adolescentovi skupina vrstevníků přiřkne, je zpravidla určováno mírou oblíbenosti, vlivu a moci jednotlivce, přičemž oblíbený, vlivný a mocný adolescent se nutně nemusí chovat dle pravidel morálky dané společnosti. Pro učitele je velmi užitečné takového jedince ve třídách, kde vyučuje, vyhledávat a konfrontovat skupinu právě pomocí diskusí a dialogů s jeho názory. Vytvářet bezpečné prostředí pro všechny přítomné žáky včetně vůdčích oblíbenců.

Z několikaleté zkušenosti v základním vzdělávání a na základě vlastního pozorování se opírám o zjištění, že vůdčí osobnosti v dané skupině či partě, jsou většinou výraznější jedinci, spíše extroverti, neváhají řečnit i ve větším kolektivu, jsou též velmi oblíbení a něčím vlivní. Možným důvodem je touha dospívajícího po uznání a tendence k soutěživosti, což pravděpodobně souvisí s pomalejším dozráváním prefrontální kůry. Ve světě dospělých již nezáleží tolik na osobnostních

vlastnostech, ale více na schopnosti finančního zajištění sebe a své rodiny, sociální roli a moci z ní plynoucí a na sociálních kontaktech (Vágnerová & Lisá, 2021).

Školní prostředí je ovšem z hlediska možnosti nalezení vlastní skupiny vrstevníků specifické a do jisté míry velmi omezené. Ne každému adolescentovi se podaří najít v rámci jedné školy tu svoji skupinu vrstevníků, která by uspokojila jeho potřeby: být akceptován, cítit se v bezpečí, získávat nové zkušenosti aj. Dospívající si vybírají své sociální skupiny bez vlivu dospělé osoby (pedagoga, trenéra aj.) podle nejrůznějších kritérií a z různých důvodů. U některých jedinců se jedná o vypočítavost či obchod, kdy za své rady ohledně partnerských vztahů, výměnou dosáhnou lepších studijních materiálů či dokonce výsledků.

Vágnerová & Lisá (2021) uvádí, že potřeba přátelského vztahu se objevuje již na počátku adolescence. Rozvíjí se potřeba vzájemného sdílení pozitivních i negativních zkušeností bez přítomnosti rodiny. v podrobné analýze (Hartl, Laursen, & Cillesen, 2015) zjistili, že i když si obě pohlaví váží svého přátelství, povaha těchto vztahů se výrazně liší, přičemž dívky zdůrazňují emoční sdílení a chlapci se více zaměřují na společné zájmy a aktivity. Tento rozdíl v dynamice přátelství může mít vliv na počet a kvalitu blízkých přátel uváděných jednotlivými pohlavími. v rané fázi chlapci nepřikládají přátelství takový význam. Oproti tomu přátelské vztahy mezi dívkami bývají hlubší a výlučnější. (Vágnerová & Lisá, 2021, str. 432)

Oblíbenost je spojena s přátelským chováním, spontánností v sociálních interakcích, komunikačními dovednostmi, smyslem pro humor, tolerancí, pozitivním emocionálním naladěním a ochotou pomáhat. Tato kombinace vlastností zajišťuje jistotu pozitivního přijetí. (...) Oblíbenost je tedy závislá jak na osobnostních vlastnostech, tak na sociálních zkušenostech (Vágnerová & Lisá, 2021). Pro získání vlivu a moci jsou potřebné jiné schopnosti a osobnostní vlastnosti. Vlivní jedinci často disponují vynikajícími rozumovými schopnostmi, které jsou obvykle doplněny vysokou sociální inteligencí. Jsou sebevědomí, dominantní a působiví, což jim přináší uznání a větší vliv mezi ostatními. Mívají vlastnosti, které mnozí obdivují a které odpovídají ideálům jejich vrstevníků. Nicméně imponující vlastnosti nemusí být vždy pozitivní; určitého vlivu může dosáhnout i agresivní jedinec s fyzickou silou a bezohledností, i když nemusí být oblíbený (Vágnerová & Lisá, 2021).

Pokud pedagog volí metodu řízené diskuse, zve do ní pravděpodobně jedince, kteří překypují soutěživostí, nebojí se riskovat, jsou emočně nestabilní a upřednostňují názory vůdčího jedince. Vždy se může objevit ve třídě někdo, kdo nemusí být skupinou přijat, potom tento žák bývá úzkostný a má pocit méněcennosti. Vedle toho žáci druhého stupně již nemívají problém spolupracovat s opačným pohlavím a vyhledávají souhlasné stanovisko vlastní podskupiny v rámci jedné třídy. Rodina mi jako učiteli nepomůže, naopak většinou sama žádá školu o pomoc. Řízená diskuse může dětem v tomto nelehkém ovšem velmi plodném období pomoci vydat se tou správnou cestou za sebepoznáním. Zásadní vliv vrstevnické skupiny je na vrcholu mezi 14. a 15. rokem, což představuje žáky 9. ročníků základní školy v českém prostředí. S nástupem na střední školu jedinec již nepřijímá nekriticky názory skupiny vrstevníků, svůj nesouhlas již dokáže projevit nejenom vůči rodičům, ale i vůči kamarádům.

Jedinou objektivně pozorovatelnou skupinou adolescentů bývá pro učitele třída, ve které dlouhodobě vyučuje. Rodinné a ostatní vztahy pěstované dospívajícím žákem mimo školní prostředí učitel zpravidla zná pouze zprostředkovaně, tzv. z druhé ruky, proto by neměly být tyto informace stěžejní při přípravě diskusních hodin. Jelikož dospívající jedinci preferují názory a postoje vrstevníků, jeví se metoda řízené diskuse a následně její použití na 2. stupni základního vzdělávání jako účinný nástroj ve smyslu učení a poznávání.

2. Kognitivní determinanty učení

Míra úspěchu ve školním prostředí z hlediska učení závisí převážně na kognitivních (poznávacích) determinantech učení. Jedná se o poznávací procesy, které zásadním způsobem ovlivňují proces učení. Je potřeba zdůraznit, že vedle kognitivních procesů, jako jsou například kódování, uchování, vybavování informací a usuzování, definujeme i nonkognitivní procesy ovlivňující učení a poznávání, mezi které řadíme vůli, motivaci a emoce. v neposlední řadě musí být zmíněna také metakognice, což představuje určitý vhled do vlastních schopností a možností v procesu učení.

V českém prostředí pojem metakognice definuje Hrbáčková (2010) „jako soubor schopností a dovedností žáka uvědomovat si vlastní poznávací (učební) aktivity, plánovat, monitorovat a vyhodnocovat postupy, které uplatnil při učení.“ (Hrbáčková, 2010, str. 20) Pro učitele z toho plyne mnoho úkolů zaměřených na plnění cílů hodin, na individualizaci a humanizaci výuky. Poznání neboli kognici není možné uskutečňovat bez trénování paměti. Podrobněji se této oblasti věnuje kapitola 2.2.

2.1. Piagetova periodizace kognitivního vývoje

Jean Piaget, švýcarský filozof a vývojový psycholog, dělí kognitivní vývoj dítěte na čtyři stadia. Jeho přístup k vývoji jedince je holistický⁴. Jednotlivá stadia probíhají v předem stanoveném pořadí, nelze jejich pořadí volně variovat nebo vynechávat. Do propracovanějšího, složitějšího, komplexnějšího stadia kognice se jedinec přesouvá automaticky po dosažení určitého věku. Piagetova teorie nebere tolik v úvahu vliv prostředí (podnětné, kulturně svázané...), ve kterém jedinec vyrůstá. Na význam socio-kulturního prostředí pak upozorňuje Vygotského teorie kognitivního vývoje.

Podle Piageta v prvním stadiu senzomotorickém (do 2 let) je dítě plně odkázáno na pečující osobu, učí se základům řeči, předměty pro něj existují pouze v případě, že si na ně může sáhnout, že je vidí. Emoce projevuje pouze k přítomným objektům či subjektům. Podle Piageta v tomto stadiu dítě není schopné myšlení ve vlastním slova smyslu, není schopné interních symbolických operací. (Schwarzová, 2009, str.

⁴ Holismus zdůrazňuje prioritu celku nad částmi, vnímá člověka jako celek fyzické a duchovní schránky.

97) ve dvou letech se dítě přesouvá do stadia předoperačního myšlení, ve kterém zůstává až do šesti sedmi let. Z tohoto období je známý Piagetův experiment s přeléváním tekutin. Děti nejsou v tomto věku připravené na invarianci (neměnnost), která umožňuje zachování množství při určité změně. Piaget přeléval stejné množství tekutiny do různě tvarovaných nádob, přičemž dítě bylo přesvědčené, že ve vyšší nádobě bylo vody více oproti nádobám nižším. Jeden litr tekutiny je stále jedním litrem, ať ho přeléváte z hrnce do pánve a naopak. Pro účely našeho výzkumu sledujeme jako nezbytné zmínit, že dítě do 7 let je silně egocentrické, nedokáže přemýšlet o potřebách druhých. Jedinec je přesvědčený, že ostatní lidé myslí a cítí stejně jako on.

S nástupem do školních lavic se dítě postupně přesouvá do třetího stadia (1. – 2. třída), které Piaget nazývá stadiem konkrétních operací. v této fázi se žáci nacházejí až do jedenácti dvanácti let, tedy do počátků puberty. v praxi to znamená, že děti jsou na konci druhé třídy připravené začít pracovat ve skupinách. Pomalu totiž ustupuje egocentrismus, názor učitele je stále chápán jako ten nejrelevantnější, nicméně potřeba spolupráce s vrstevníky nabývá na síle. Čtvrté stadium formálních operací přichází s počátkem dospívání. Nastupuje fáze abstraktního myšlení.

Učitelům se s nástupem formálních operací otevírají cesty k didaktickým metodám jako například diskuse nebo dialog. Obě metody lze samozřejmě využít i ve fázi konkrétních operací, nicméně učitel bude tím hlavním koordinátorem a musí mít na paměti, že mezi diskutovanými tématy se budou objevovat pouze konkrétní zkušenosti samotných diskutujících. Oproti tomu dospívající ve čtvrtém stadiu je již připraven diskutovat o abstraktních pojmech, v našem případě například o kladných a záporných stránkách demokracie. Faktem ovšem zůstává, jak prezentují Piaget a Inhelder (2014), že pubescent oproti adolescentovi ještě není plně schopen konstruovat teorie, vytvářet si nové názory a volit si povolání, jež by uspokojilo jeho potřeby reformovat společnost (Piaget & Inhelder, 2014, str. 115)

2.2. Paměť

Nedílnou součástí procesu učení je paměť. Paměť je “schopnost CNS zaznamenávat, uchovávat, a pak si i vybavit nějaké informace o zkušenostech.” (Psychologie - Paměť a učení, 2024) zároveň je “nevyhnutelnou podmínkou

učení a psychického vývoje člověka, rozvoje jeho poznání a cílevědomé činnosti.” (Psychologie - Paměť a učení, 2024). Z dané definice vyplývá, že na základě paměti se jedinec učí, resp. mění své chování díky prožité zkušenosti. Vedle toho Říčan (2013) výše popsané skutečnosti přikládá v podstatě i živočichům s velmi primitivní nervovou soustavou a definuje ji jako paměť v širokém smyslu. Psychologické pojetí paměti (paměť v užším slova smyslu) spíše chápe všude tam, kde se vyskytuje vzpomínka neboli proces vzpomínání. Pamatujeme si pomocí vlastních vzpomínek, co jsme vnímali, co nás zaujalo, čemu jsme porozuměli, na co jsme zaměřili svoji pozornost (Říčan, 2013, s. 69).

Kontrolu a činnost paměťových funkcí zajišťuje prefrontální kůra. Zde probíhá řekněme selekce relevantních informací. Tento proces úzce souvisí s pozorností jedince. Vedle prefrontální kůry je z hlediska paměti také důležitá parietální kůra⁵, jež se podílí na ukládání a vybavení epizodických vzpomínek. v parietální kůře vznikají komplexní mentální zkušenosti. Z kapitoly o postavení dospívajících ve skupině již víme, že prefrontální kůra se vyvíjí pomaleji z hlediska emoční zralosti adolescentů. Zároveň víme, že další důležitou částí mozku pro zpracování informací osobního rázu je amygdala⁶. Jelikož ovlivňuje činnost hypokampu, hraje důležitou roli v zapamatování, uchování a vybavení si potřebných poznatků (Vágnerová, 2017, str. 94). Pokud se tedy v průběhu vyučovací hodiny chceme vyhnout neočekávaným reakcím ze strany pubescenta, je dobré zaměřit jeho pozornost na faktické informace s ohledem na probírané učivo. Měli bychom jako učitelé upozorňovat na nevhodnost používání osobních útoků místo věcných a objektivních argumentů v rámci diskusních aktivit. Snadno se totiž může stát, že díky nezralosti prefrontální kůry negativní emoce jako hněv, strach, zloba⁷ přebijí radost z nově nabytých poznatků.

Od nástupu do školních lavic, mezi 6-12 lety, se jednotlivé funkce paměti rozvíjejí. Jak upozorňují Vágnerová a Lisá (2021), kapacita paměti v době mladšího školního věku a dospívání plynule narůstá. Zatímco šestileté dítě si v průměru pamatuje pouze čtyři čísla, desetileté už udrží v krátkodobé paměti čísel šest. Vzájemná lidská komunikace se ovšem neopírá pouze o číselné řady, spíše, než čísla používá k vyjádření postojů a názorů slova, slovní spojení. Zde je užitečné zdůraznit, že děti si

⁵ Parietální kůra (parietální lalok) se nachází zjednodušeně blízko středu mozku za frontálním lalokem.

⁶ Amygdala je součástí limbického systému a zodpovídá za emoční paměť.

⁷ o emocích pojednává kapitola 3.2 této diplomové práce.

pamatují znaky, pokud je mohou využít v logických souvislostech. Znají věcné významy jednotlivých pojmenování. v praxi to znamená, že vytvoří k jednotlivým slovům definice. Takových slov (syntaktických částí) si adolescent může zapamatovat až devět. Tato teorie hraje klíčovou roli zejména ve výuce cizích jazyků, pro naše účely je ovšem též velmi důležitá z hlediska nových termínů, které musí žáci pochopit, aby se mohli stát plnohodnotnými účastníky diskuse.

Z pohledu učitele je zásadní znalost preferencí jednotlivých žáků ve třídách, pro které připravuje dialogické a diskusní aktivity do hodin. Učitel by se měl zajímat o to, co každého jednotlivého žáka baví, jak tráví svůj volný čas, jaká témata jsou pro jednotlivce zajímavá. v těchto oblastech zájmu pubescentů jsou ukryté jejich vzpomínky, odsud mohou čerpat slovní zásobu a obohacovat vzájemně svoji CNS, komunikovat svoje vzpomínky, které existují díky paměti. Je dobré si uvědomit, že děti nemusí nutně zajímat nějaké téma, protože se mu věnuje ve svém volném čase. Někdy se stává, že si žák vybaví již dříve zmíněný, ale zároveň nepochopený termín. Diskuse s vrstevníky, na kterou dohlíží pedagog, může pomoci dospívajícímu jedinci k úplnému pochopení. Jak upozorňuje Říčan (2013), výborně si nejen vybavujeme to, na co jsme sami přišli, prakticky aplikovali, ale zejména i to, co jsme uměli vyjádřit vlastními slovy. (Říčan, 2013, str. 80)

2.2.1. Fáze paměti

Jak upozorňuje Vágnerová (2017), proces paměti můžeme rozdělit do tří fází. Tou první fází rozumíme uložení (kódování) potřebné informace. Jakmile je informace uložena, je potřeba ji uchovat, a nakonec být schopen si ji vybavit. Jednotlivé fáze jsou na sobě závislé a vzájemně se ovlivňují. Ukládání informací do paměti není jednosměrným procesem. Dřívější zkušenosti a znalosti většinou ovlivňují ty nově nabyté a naopak, nové informace mohou měnit chápání poznatků dřívějších (Vágnerová, 2017, str. 96). Piaget a Inhelder (2014) považují dítě za zkoumajícího vědce, který se vždy snaží nové poznatky asimilovat pomocí již existujícího schématu. Asimilaci chápou jako porozumění novým poznatkům na základě chápání poznatků dřívějších. Na druhou stranu se může stát, že nová skutečnost nezapadá do již existující znalosti, potom jedinec upraví staré poznatky dle nového zjištění, rozšíří své znalosti o nová poznání. Tento proces nazval Piaget akomodací (Piaget a Inhelder, 2014, str. 53). Pokud nové poznatky nedovolují asimilaci (zařazení do stávající představy o světě), musí proběhnout akomodace (tj. přenastavení představy). Přitom

ale do vytvoření stávající představy dítě nainvestovalo dost energie, včetně identity, a proto může mít různé bariéry, proč by se mělo této představy vzdát. Někdy tedy překážkou k učení jsou nevědomé snahy obhájit si a setrvat u původní představy o světě, byť je neplatná.

2.2.2. Druhy paměti

Existují různé druhy paměti z hlediska čtyř rozdílných kritérií. Podle průběhu zapamatování dělíme paměť na implicitní (neúmyslnou, nevědomou) a explicitní (záměrnou, úmyslnou). Bezděčná paměť převažuje hned po narození v prvních šesti měsících a v batolecím věku, kdy jedinec sice informace uchovává, ale není schopen si je vědomě vybavit (Vágnerová & Lisá, 2021, str. 76). Zahrnuje například senzomotorické učení a jazykovou paměť. Od druhé poloviny prvního roku života se začíná více prosazovat paměť explicitní deklarativní. Jedinec již dokáže zpracovávat informace tak, aby si je později mohl vybavit a použít je pro asimilaci či akomodaci nově nabytých zkušeností.

Z hlediska způsobu zapamatování dělíme paměť na mechanickou (memorování) a logickou. Mechanicky, tedy pomocí memorování, se například učíme slovíčka cizího jazyka, částečně básně nebo telefonní čísla, protože se jedná o materiál, ve kterém neshledáváme žádný systém. Nedokážeme jednotlivé informace logicky utřídit. Při hlubším zkoumání ovšem nalézáme i ve výše zmíněných příkladech určité systémy, jako například sylabotónická báseň jambického spádu pracuje s přízvuknou a nepřízvuknou slabikou, přičemž začátek veršů je vždy založen na slabice nepřívzvučné. v systému češtiny to znamená, že na začátku jednotlivých veršů básník užil tzv. předklonek. Vedle toho se při mechanickém učení poetického textu mohu zaměřit na rýmové schéma aj. Telefonní čísla zase lze rozdělit podle toho, zda se jedná o mobilního operátora či pevnou linku. Vždy bychom se měli snažit o nalezení určité logiky, abychom si získané informace uchovali co nejdéle v paměti. Oproti memorování stojí hledání logických souvislostí v nově nabytých zkušenostech. Logická paměť vyžaduje myšlenkovou aktivitu.

Třetím kritériem pro dělení paměti může být délka uchování paměťových stop. Hovoříme zde o paměti sensorické (ultrakrátké), krátkodobé a dlouhodobé (Psychologie - Paměť a učení, 2024). Sensorická (ultrakrátká) paměť slouží k

uchovávání dat zachycených pomocí smyslů. Sluchová paměť je z hlediska učení výhodnější. Výzkumy ukázaly, že sluchové informace si jedinec vybaví i 4 vteřiny zpětně, oproti tomu zrakové vjemy udržíme v paměti sotva čtvrtinu vteřiny (Nole & Fredrickson, 2012, str. 324). Krátkodobou pamětí nazýváme proces, který trvá opět v řádech vteřin. Kapacita krátkodobé paměti se pohybuje v rozmezí 5–9 položek, přičemž záleží především na věku, ale také například na aktuálním zdravotním stavu jedince aj. Žáci s trénovanou krátkodobou pamětí si mohou zapamatovat až devět nových termínů, slovíček, vzorců v průběhu jedné vyučovací hodiny. S krátkodobou pamětí souvisí paměť operační, kterou využívají žáci při počítání složitějších matematických příkladů. Neustálým opakováním mohou materiál udržet v krátkodobé paměti delší dobu. Nakonec je potřeba zmínit paměť dlouhodobou, která nám umožňuje zapamatování si informace natolik dobře, že jsme schopni si ji vybavit i poté, co jsme na ni přestali myslet a začali se zabývat něčím jiným. Dlouhodobou paměť Říčan (2013) dále dělí na paměť pro fakta (deklarativní) a paměť pro úkony (procedurální) (Říčan, 2013, str. 71).

Posledním kritériem, podle kterého můžeme dělit jednotlivé druhy paměti, je obsah zapamatovaného materiálu, tj. jaký analyzátor v procesu zapamatování převládá. v tomto případě nalézáme paměť slovní (sémantickou, verbální), zrakovou (vizuální), sluchovou (auditivní), čichovou, hmatovou (haptickou), pohybovou (motorickou), emocionální a sociální.

2.2.3. Vývoj paměti u dospívajících jedinců

Pracovní paměť, tj. množství poznatků ve vědomí, se výrazně zlepšuje především v první fázi dospívání, tedy do 15 let. Její rozvoj je podmíněn propojením dorzolaterální prefrontální kůry, která umožňuje manipulaci s informacemi, a parietální kůry, která se stará o jejich udržení v pracovní paměti (Vágnerová a Lisá, 2021, str. 386).

Adolescence je citlivým obdobím pro rozvoj epizodické paměti. Dospívající si osvojují efektivnější strategie zapamatování, které jim umožňují lépe uchovávat potřebné informace. Zlepšuje se jejich schopnost řídit paměťové funkce, což usnadňuje udržení většího množství informací a lepší koordinaci paměti a myšlení (Vágnerová & Lisá, 2021).

2.2.4. Faktory ovlivňující zlepšení epizodické paměti

Pomocí epizodické paměti jsme schopni uchovávat prožité události v čase a prostoru zároveň s určitými pocity z dané zkušenosti. Tato paměť je subjektivní, prožitá událost je konstruovaná na základě vzpomínek daného jedince. To je důvod, proč si jednu událost pamatují její svědci odlišně (Vágnerová, 2017, str. 121). Abychom zlepšili epizodickou paměť, měli bychom znát určité faktory, které tuto paměť ovlivňují. Jedná se o vývoj mozku, kognitivní strategie, sociální a emocionální činitele.

- **vývoj mozku** – v dospívání dochází k významným změnám ve strukturách mozku, zejména v prefrontální kůře a hipokampu, které jsou klíčové pro epizodickou paměť (Hasmi, 2022). Propojování dorzolaterální prefrontální kůry a parietální kůry zlepšuje schopnost manipulace a udržení informací v pracovní paměti, což podporuje epizodickou paměť (Vágnerová & Lisá, 2021).
- **kognitivní strategie** – Adolescenti používají vyspělejší selektivní opakování (zaměřují se více na obtížnější části učiva) a někteří začínají využívat elaborace (hledání způsobů uspořádání látky pro snazší zapamatování) (Vágnerová & Lisá, 2021).
- **sociální faktory** – Sociální interakce a podpora od rodiny a vrstevníků mají významný vliv na rozvoj paměťových funkcí. Kvalitní rodinné prostředí a pozitivní vztahy s vrstevníky podporují kognitivní vývoj (Hasmi, 2022).
- **emocionální faktory** – Emoční regulace je důležitá pro udržení vztahů a ovlivňuje zkušenosti, které dospívající získávají. Vyvážené emocionální prožitky mohou posílit schopnost efektivně využívat epizodickou paměť (Hasmi, 2022).

V dospívání se zlepšují i strategie vybavování, kde dospívající často využívají asociace a někdy i logické deduktivní myšlení. Nicméně ne všichni dosáhnou tohoto maxima. Mnozí se stále učí neefektivním mechanickým způsobem, zejména když látce nerozumějí, a nejsou proto schopni žádné elaborace (Bunge et al., 2009; Kuhn, 2009; Luna, 2009; Albert a Steiberg, 2011; Satterthwaite et al., 2013; Laube et al., 2020 in (Vágnerová & Lisá, 2021).

2.3. Pozornost

Další důležitou součástí procesu učení je po paměti pozornost. Pozornost řadíme mezi pět kategorií percepce neboli vnímání. „Pozornost je psychický stav jedince, který se projevuje zaměřeností a soustředěností vědomí.“ (Psychologie - pozornost, 2024) Pomocí pozornosti se jedinec rozhoduje, kterou vstupující informaci bude dále zpracovávat a kterou může tzv. zanedbat. Z pohledu vyučovací hodiny jsou žáci neustále vystavováni takovému rozhodování zejména v případech, kdy je nezaujme téma vykládané látky učitelem někde u tabule, ale naopak plně zaměří svou pozornost na spolužáka, který tajně posílá psaníčko kamarádovi na opačnou stranu třídy, aby se domluvili na společném odpoledním programu. Oproti tomu hodina založená na diskusi a skupinovou práci, kdy učitel přenesse značnou část odpovědnosti za průběh vyučování na žáky, nedovoluje takové tříštění pozornosti. Důvody jsou podrobně popisovány v předchozích kapitolách, zejména v kapitole zaměřené na postavení dospívajícího ve skupině.

2.3.1. Druhy pozornosti

Psychologové dělí pozornost na úmyslnou (aktivní) a bezděčnou (pasivní). Aktivní pozornost je řízena cíli a záměry jedince. Jedná se o proces, který vyžaduje vědomé úsilí a soustředění. Vedle toho pasivní pozornost (nezáměrná) je vyvolána nápaditými, neočekávanými, či zajímavými podněty, které bezděčně přicházejí z okolí. (Říčan, 2013, str.122) Další důležitý druh pozornosti představuje pozornost selektivní (výběrová). Atkinsonová a Hilgard (2012, str.188) selektivní pozornost definují jako „proces, kterým vybíráme určité podněty pro další zpracování a jiné podněty ignorujeme.“ U zdravého jedince předpokládáme, že k aktivaci nejen selektivní pozornosti využije svých pět smyslů. v případě výběrové pozornosti přichází na řadu většinou jako první zrak, což je primárně patrné na pohybu očí. Dalším smyslem, který ovlivňuje selektivní pozornost, je sluch. „Při selektivním naslouchání se řídíme například podle směru, odkud zvuk přichází, a podle vlastností hlasu hovořícího člověka.“ (Nole & Fredrickson, 2012, str. 190).

Jak uvidíme v empirické části této diplomové práce, pro učitele, který zařazuje metody dialogu a řízené diskuse do svých vyučovacích hodin, z toho plynou nemalé výzvy z hlediska výběru témat, znalosti vztahů v jednotlivých třídách, informovanosti o výskytu vývojových poruch učení u některých jedinců (ADHD, ADD), dobré znalosti žáků s odlišným mateřským jazykem (dále OMJ) aj. Takový pedagog

musí při přípravách brát v úvahu, že by potenciální aktéři diskuse měli dopředu znát významy slov, kterými dané téma pomocí řeči mohou diskutovat. v opačném případě hrozí, že ani záměrná, ani selektivní a ani nezáměrná pozornost nenastartuje výkonný proces (kterému se věnuje následující podkapitola), protože danému tématu jednoduše nebudou rozumět. Znalost vztahů umožňuje pedagogovi účelněji sestavit i zasedací pořádek tak, aby udržel pozornost skupiny. Nejlepším zasedacím pořádkem je pravděpodobně sezení do kruhu tak, aby si všichni viděli do tváře, čímž udržíme pozornost pomocí zraku. Osvědčila se mi i zásada posadit kamarády naproti sobě, nikoliv vedle sebe, čímž udržuji skupinu v neustálém stavu bdělosti. Kamarádství totiž značně ovlivňuje řekněme tichý průběh diskusních hodin. Kamarádi občas nerespektují pravidlo diskuse, které říká, že „když někdo hovoří, ostatní ho poslouchají, popřípadě si mohou dělat poznámky.“

2.3.2. Procesy pozornosti

(Nole & Fredrickson, 2012) rozdělují pozornost na tři samostatné procesy. Ten první nás udržuje ve stavu pohotovosti. Nutí nás k ostražitosti a bdělosti. Například žák dává pozor v hodinách zaměřených na diskuse a dialog, aby v případě dotazu, který se ho bezprostředně týká, byl schopen adekvátní odpovědi. v opačném případě mu může hrozit neuspokojivé hodnocení od učitele, v období rané adolescence je ovšem zásadní negativní hodnocení od vrstevníků, tj. spolužáků. Druhý systém nám umožňuje třídít informace, které jsou bezprostředně potřebné k porozumění a zároveň splnění zadaného úkolu. Při diskusi trénujeme vedle sociální dovednosti naslouchat druhému⁸, především umění řečnictví. Z hlediska druhého procesu se tedy naše pozornost soustředí na hlas a jednotlivá slova, abychom porozuměli jejich významu. Až třetí systém pozornosti, tzv. výkonný, rozhodne, zda dané informaci budeme nadále věnovat pozornost. Pro učitele to znamená vzhledem k této diplomové práci, že by měl zvažovat jednotlivá témata a organizaci diskusních hodin tak, aby se výkonný systém pozornosti u žáků rozhodl pozitivně (kladně). Například příliš abstraktní pojem demokracie by mohl být prodiskutován na základě vlastních zkušeností žáků, které čerpají pomocí aktivní účasti v žákovském parlamentu.

⁸ Umění naslouchat druhému chápeme jako schopnost porozumění jednotlivým slovům řečníka v plném rozsahu. Tedy především v pragmatické rovině komunikace. Žák a učitel se snaží o porozumění záměru mluvčího, jeho strategiím a celkovému kontextu výpovědi.

2.3.3. Činitelé ovlivňující pozornost

Tato kapitola shrnuje zásadní faktory, které ovlivňují adolescenta v jeho naprostém soustředění pozornosti na jedinou, z hlediska výuky velmi důležitou, věc. v průběhu dospívání dochází k důležitým fyziologickým změnám, které často vedou ke změnám v chování adolescenta. Dospělí tak mohou být svědky z jejich pohledu nepřiměřených reakcí dítěte na nevinnou poznámku ohledně velikosti chodidel, hustoty obočí či objemu pasu aj. Jak upozorňují Vágnerová a Lisá (2021), změny na těle v období dospívání se projevují viditelnými, ale i pocíťovanými důsledky, což pro adolescenta může znamenat náročné subjektivní prožívání (Vágnerová a Lisá, 2021, str. 382). Již kapitola 2.2. která se věnuje paměti, popisuje zpomalený vývoj některých částí mozku v době zrání. Jedná se především o prefrontální kůru, která je zodpovědná jednak za ukládání vzpomínek do paměti, jednak za zpracování emoční stránky člověka. Zde vidíme pravděpodobnou příčinu řekněme emocionální nestability adolescentů.

Na pozornost dospívajícího vedle již zmíněných činitelů dále působí kladně i záporně sociální vlivy, spánkové a stravovací návyky, fyzická aktivita, motivace. U chlapců hrají zásadní roli růst a nabývání svalové hmoty, u děvčat se pozornost stáčí především k sekundárním pohlavním znakům. Adolescenti bývají v tomto období značně citliví a tzv. neustále ve střehu s ohledem na možné komentáře týkající se jejich vzhledu. Pro děti v tomto věku je mnohdy velmi náročné zaměřit primárně svoji pozornost na učení se nepotřebným abstraktním termínům, protože potřebují aktuálně vyřešit nevzhledný pupínek na nose. Viditelná tělesná proměna pozornost pubescenta i jeho nejbližší okolí zkrátka přitahuje. (Vágnerová & Lisá, Vývojová psychologie: dětství a dospívání, 2021)

Pedagog 2. stupně si dnes a denně při přípravách vyučovacích hodin klade otázky, které bezprostředně souvisí s motivací. Nejprve asi přemýšlí, jak hodinu připravit, aby si všichni aktéři ten společný čas užili a něco nového vyzkoumali. Aby člověka něco bavilo, potřebuje pocítit motivaci. Motivace úzce souvisí s emocemi. „Motivy představují podněty k aktivitě zaměřené na nějaký cíl (nebo naopak k nečinnosti), která je spojena s určitým očekáváním, jež se k tomuto cíli vztahuje, a s emočním prožitkem signalizujícím aktuální potřebu i míru jejího uspokojení“ (Vágnerová, 2016). Z definice Vágnerové vyplývá, že primárně se učitel musí neustále snažit o dobré a přátelské vztahy se žáky, aby mohl začít naplňovat kognitivní cíl hodiny. Přátelské,

bezpečné a spolupracující prostředí v žácích spíše probudí pozitivní emoce, které povedou k potřebě aktivně se zapojit do poznávání, tj. splnění úkolů a cílů, v průběhu vyučování.

2.3.4. Jak zlepšit pozornost

Pro zlepšení pozornosti u dospívajících je důležité podporovat zdravý životní styl, zahrnující dostatek spánku, vyváženou stravu a pravidelnou fyzickou aktivitu. Také je vhodné minimalizovat rušivé vlivy a vytvářet prostředí, které podporuje soustředění a motivaci (Foundation, 2024); (Jirout, a další, 2019). Podle CDC pravidelná fyzická aktivita zlepšuje koncentraci a snižuje únavu, což vede k lepší pozornosti ve škole (Children's Mental Health, 2023).

Jako učitelé či pedagogové můžeme přispět k udržení pozornosti několika způsoby jako například úsměvem, pochvalou, reakcí, otázkou týkající se konkrétního učení se či aktivity. Hůře se nám pedagogům bude korigovat pozornost žáků při frontální výuce u tabule, kdy aktivita žáků je velmi nízká. Oproti tomu můžeme zadat žákům skupinovou práci, kde budou diskutovat se svými vrstevníky a naplňovat tak potřeby sdílení a identifikace se svojí skupinou vrstevníků.

3. Socio-emoční determinanty učení

Vedle kognitivních (poznávacích) determinantů učení, kterým se věnuje kapitola 2, existují také sociální a emoční činitelé ovlivňující proces učení dospívajícího jedince. Socio-emoční determinanty se zabývají vlivem emocí a sociálních faktorů na lidské zdraví. Jsou to faktory, které ovlivňují, jak se cítíme a jak se nám daří. Od narození si dítě osvojuje sociální a emocionální kompetence, které mu mohou pomoci zefektivnit proces učení. Mezi takové kompetence řadíme například sebeuvědomování, sociální cítění nebo vztahové dovednosti. (Wright, 2019)

3.1. Eriksonova periodizace vývoje

Erikson se v porovnání s Piagetem věnoval vývoji člověka až do pozdní dospělosti. Rozdělil jednotlivé fáze do osmi stádií, přičemž klade důraz na vývoj emocí v sociálním kontextu. Pod vlivem psychoanalýzy Erikson (Fontana, 2014, str. 264) tvrdí, že každý člověk (jeho ego) je od narození vystavován neustálému řešení problémů, což ho motivuje k nekonečnému učení se. Dále pracuje s hypotézou, že je pro jedince maximálně prospěšné, aby uspěl v plnění daných úkolů jednotlivých stádií. Pokud člověk neuspěje napoprvé, bude se muset vrátit a toto selhání napravit, aby plně dozrál.

Tabulka 1 - Osm Eriksonových stádií

Stadium	Bipolární znaky
1. Kojenecký věk	důvěra proti nedůvěře
2. Batolecí věk	samostatnost proti studu a pochybám
3. Předškolní věk	iniciativa proti vině
4. Mladší školní věk	snaživost proti méněcennosti
5. Dospívání	identita proti zmatení rolí
6. Raná dospělost	intimita proti izolaci
7. Střední dospělost	generativita proti stagnaci
8. Pozdní dospělost	sebepřijetí proti zoufalství

Pro pedagogy je možná přínosné zjištění, že v určitém věku je pro dítě zcela přirozené projít si na první pohled zcela negativní fázi, kdy se jedinec častěji

vyjadřuje k přáním dospělého zdráhavě až nesouhlasně. Podle Eriksonovy teorie by měl dospělý tyto projevy přijímat s pochopením a jistou dávkou tolerance. Dítě musí uspět, osamostatnit se na první pokus, jinak hrozí, že se jeho negativismus bude opakovat do té doby, dokud neuspěje (Fontana, 2014, str. 263). Erikson jednotlivá stádia nevynechává konkrétním věkem jako například Piaget, jelikož předpokládá, že jsou mezi dětmi značné rozdíly.

Z hlediska této diplomové práce bychom mohli hypoteticky předpokládat, že v třídním kolektivu sedí osobnost, která nemohla dosáhnout ani jedné z výše uvedených **životních ctností**⁹ (Fontana, 2014, str. 264). Takový žák by pravděpodobně v diskusích zpochybňoval veškeré vyřčené názory svých spolužáků, zároveň by se kvůli svým pocitům nedůvěry cítil vůči skupině vinen a méněcenný, což by mohlo vést až ke zmatení rolí a izolaci v období rané dospělosti. Úkolem učitele, jakožto mediátora diskuse či dialogu, je snaha o zajištění pocitu bezpečí a přijetí v rámci dané skupiny diskutujících.

3.2. Emoce

V Oxfordském slovníku angličtiny je emoce definována jako „jakékoli rozrušení nebo znepokojení mysli, pocit, vášeň, stav jakéhokoli mentální rozrušení či rozčilení“ (Goleman, 2011). Z pohledu výkladového slovníku je emoce v podstatě volně zaměnitelná s citem. Říčan (2013) tyto dva termíny rozlišuje. Cit chápe jako prožitek, který se týká subjektivního stavu jedince, naopak emoce zahrnuje vedle citu ještě navíc chování a fyziologické dění (Říčan, 2013, str. 103). Goleman (2011) používá termín "emoce" k popisu pocitů a souvisejících myšlenek, psychických a fyzických stavů, a také různých podnětů k určitému chování. Zvážíme-li všechny varianty, mutace, nuance a kombinace různých emocí, můžeme říci, že existují stovky emocí. Intuitivně jsme schopni rozlišovat ještě více jemných citových odstínů než kolik lze vyjádřit slovy.

Plutchik (Plutchik, 2014) naopak popsal osm základních emocí – hněv, strach, smutek, znechucení, překvapení, zvědavost, přijetí a radost. Je zároveň přesvědčen,

⁹ v překladu Psychologie ve školní praxi od Davida Fontany vydané roku 2014 se objevuje namísto zažitého termínu *ctnost* pojmenování *mohutnost*. v originále autor používá termíny *ego quality* či *ego strength*.

že emoční prožívání je čistě osobní a zpravidla velmi matoucí zkušenost, protože v jednu chvíli jedinec pravděpodobně zažívá několik emocí najednou. v praxi to znamená, že například adolescent vedle hněvu kvůli negativnímu hodnocení učitelem pociťuje zároveň smutek a strach. Může být smutný z neúspěchu a bojí se reakce rodičů.

Emoční inteligenci (EQ) Goleman považuje za snad ještě důležitější než abstraktní inteligenci, kterou nám změří tzv. test IQ. Jako lidé máme emocí mnoho – pozitivní, negativní, důležité je, v procesu socializace a sociálního učení, je umět ovládat. To není lehký úkol pro dospělého jedince, co teprve pro dospívajícího člověka, který navíc prochází i hormonálními změnami, vymezováním svých vlastních hodnot a cílů, budování prvních partnerských vztahů atp. Cílem socializačního procesu je začlenit se do společnosti, naplnit očekávané chování v konkrétních situacích, ale i naplnit a uspokojit své vnější i vnitřní potřeby.

Základní rozdělení emocí podle Golemana (2011):

- „HNĚV: zuřivost, hrubost, nenávisť, zloba, popuzenost, rozhořčení, roztrpčenost, zatrpkllost, zaujatost, podrážděnost, otrávenost, nepřátelství a v extrému až patologická nenávisť a násilí
- SMUTEK: žal, zármutek, neradostnost, sklíčenost, neveselost, melancholie, sebeobviňování, osamělost, zoufalství a v patologickém extrému až těžká deprese
- STRACH: úzkost, nervozita, ustaranost, zděšení, obavy, zlé předtuchy, ostýchavost, podezřívavost, popudlivost, pochybnosti, hrůza, děs, lekavost, v psychopatologii pak fobie a panika
- RADOST: štěstí, úleva, spokojenost, blaho, potěšení, pobavenost, hrdost a zadostiučinění, smyslové potěšení a rozkoš, vzrušení, nadšení, zanícení, uspokojení, euforie, extáze, rozmarnost, v extrému pak mánie
- LÁSKA: přátelství, důvěra, tolerance, vřelost, přijetí, laskavost, přitažlivost, oddanost, obdiv, zamilovanost, okouzlení
- PŘEKVAPENÍ: šok, údiv, ohromení, úžas
- ROZHOŘČENÝ ODPOR: pohrdání, opovržení, znechucení, prezíravost, averze, nelibost, zhnusení, ošklivení se

- HANBA: vina, stud, zármutek, zklamání, výčitky, svědomí, poníženost, lítost, pocit pokoření, zkroušenost a kajičnost“ (Goleman, 2011).

3.3. Vztah k autoritám

Vztahy k autoritám se v posledních dekáдах velmi proměnily. Ještě na začátku minulého století děti vykaly nejen výše postaveným, starším nebo neznámým lidem, ale především i rodičům. To si dnes málokdo dokáže představit. Z dnešní společnosti a v důsledku několika let strávených v prostředí školy vnímám proměnu tohoto fenoménu. Poslouchají děti rodiče nebo rodiče děti? Mohlo by to znít jako paradox, nicméně se jedná o relevantní otázku, která ve společnosti probublává.

3.4. Vztah k vrstevníkům

Dítě v předškolním věku se projevuje silně egocentricky. Je to patrné zejména při hrách mezi vrstevníky, které můžeme pozorovat venku na hřištích, v uzavřených hernách restaurací, ale i v domácím prostředí při různých oslavách. Do šesti let si děti spíše hrají vedle sebe, než aby řízeně a vědomě spolupracovaly a učily se ze vzájemného sdílení zkušeností pomocí dialogu. Jak J. Piaget vypožoroval, předškolák je přesvědčený, že všichni lidé myslí, cítí a prožívají události naprosto stejným způsobem jako on.

Školní docházka, která je v českém školním systému povinná, klade na dítě značné nároky zejména z hlediska zralosti, a to ve všech ohledech. Prvňák je s příchodem do školy postaven do situace, kdy se musí naučit „kamarádit“ s někým, koho právě potkal vedle sebe v lavici. Jak upozorňují Vágnerová a Lisá (2021), v mladším školním věku, tj. přibližně v 1. a 2. třídě, dítě chápe kamarádství ještě hodně egocentricky, kamarád je ten, se kterým sdílím stejné zájmy a aktivity. Postupně se postoje ke kamarádství mění, již kolem 10. roku děti začínají vyžadovat i loajalitu, solidaritu a vzájemnou pomoc (Vágnerová & Lisá, str. 349).

Poměrně zásadní změna nastává v období rané adolescence (tj. období puberty 11. – 15. rok). Jedinec se posouvá do stádia abstraktního myšlení, mění se emoční prožívání, což způsobují hormonální proměny. Vrstevníci a vztahy s nimi jsou pro pubescenta prioritou, přichází období kritického pohledu na rodiče. Rodič přestává být tou bezchybnou autoritou, ocitá se pod neustálou palbou kritiky ze strany svého dítěte,

pro rodinu toto období často znamená velkou stresovou zátěž. Děti v období rané adolescence potřebují dosáhnout přijatelné pozice ve světě, což jim spíše umožní skupina vrstevníků než bezpodmínečná láska matky. Skupina vrstevníků vám totiž nedá nic zadarmo. Svoji pozici si musíte zasloužit, jste nuceni o své místo na slunci zabojet. Přikláníme se k názoru, že je nutné pubescence nechat chybovat, nepomáhat mu příliš, na druhou stranu tu pro něj vždy být, pokud si řekne sám o pomoc dospělého.

V rámci našeho výzkumu sledujeme jako užitečné shrnout vztah k vrstevníkům v období pozdní adolescence. Děti, které se ocitají v tomto stadiu dospívání, najdeme v posledních, tj. devátých třídách základního vzdělávání. Již v raném období adolescence děti přestávají vyhledávat skupiny vrstevníků stejného pohlaví. Z vlastního několikaletého pozorování vyplynulo, že priorita stejnopohlavní skupiny vrstevníků ve smyslu kamarádství odeznívá kolem třináctého roku, tj. konec 6. a začátek 7. třídy. Deváťák již započal dlouhou a trnitou cestu k hledání vlastní identity. Touha po sebepoznání je poměrně jasně pozorovatelná v průběhu posledního ročníku základní školy, kdy se žáci pod tlakem učitelů, rodičů a vlastního ega připravují na budoucí studium střední školy. Již v tomto období experimentují z hlediska chování, vymezují se vůči autoritám v rámci skupiny, vzájemně se v nevhodném chování podporují. Prožívají první lásky a čelí nepříjemným pocitům, které jsou spojené s ukončením takového vztahu. Všechny výše zmíněné aspekty dospívání se naplno projevují při diskusních, dialogických a skupinových aktivitách v rámci vyučovacích hodin.

3.5. Autoregulace

Pojem autoregulace spojujeme s operantním podmiňováním. Říčan (2013) uvádí jako typický příklad pro pochopení operantního podmiňování Skinnerův pokus s myší v kleci na páčce. Hladová myš je tak aktivní, že nakonec náhodně páčku v kleci zmáčkne, za což je odměněna potravou. Odměna myš pravděpodobně donutí příště páčku zmáčknout v kratším intervalu. Na podobném principu funguje pochvala nebo pokárání za nějaké chování u dětí. Na druhou stranu lidský mozek je mnohem propracovanější než mozek zvířat. Dospívající jedinec, jak již víme z předchozích kapitol, prochází různými stádii zrání a uvědomování si vlastního já, díky čemuž v určitých fázích svého vývoje rád experimentuje a porušuje platná pravidla společnosti, ve které se právě nachází. Učitel by si měl být všech těchto aspektů

dospívání dobře vědom, pokud je jeho cílem pomoci žákům v nalezení cesty k sobě samému.

Autoregulace umožňuje jedinci chápat vlastní nedostatky, snažit se zlepšovat tam, kde aktuálně potřebuje, učí ho sebemonitorování, sebehodnocení a sebeinstruování. (Hrbáčková, 2010, str. 31) Podle Hrbáčkové (2010) je „autoregulace jednání člověka z pohledu instrumentálního učení založena na závislosti reakcí a jejich důsledků, které může být formováno prostřednictvím zpevnění.“ (Hrbáčková, 2010). Podmínkou pro samotný vznik autoregulace v učení u člověka je, že se musí vzdát některých naučených schémat, aby se mohl otevřít novým neprobádaným možnostem.

4. Učení a vyučování

První kapitola pracuje s vymezením pojmu učení, které je v této práci definováno jako proces, který vede ke změně psychických dispozic. Tyto změny jsou potom patrné na chování a jednání jedince. Takové učení může být záměrné nebo bezděčné. Z hlediska Piagetova kognitivního učení se tak děje pomocí asimilace a akomodace. Vedle toho termínem vyučování pojmenováváme pouze záměrné (cílevědomé) a systematické působení na jedince ve snaze změnit jeho chování na základě nových poznatků s pomocí rozličných metod. Vyučování, neboli pedagogický proces, tedy předpokládá přítomnost dvou aktérů, tj. učitel a žák, zároveň je v tomto procesu stále přítomen obsah vzdělávání s konkrétním cílem, tj. proč a jak dané učivo přispěje k pozitivní změně v chování vzdělávaného jedince. Oba procesy, učení a vyučování, probíhají v hodinách současně a nelze je od sebe oddělit. (Hrbáčková, 2010) (Petty, 2013)

4.1. Kognitivní učení – posilování a vůle

„A. Bandura přikládá posílení velký význam, avšak popisuje ho v širším smyslu (Výrost, Slaměník, & Sollárová, 2019). „Hovoří o primárním posílení, zástupném posílení a sebeposílení (Výrost, Slaměník, & Sollárová, 2019, str. 212). Vůle hraje klíčovou roli ve vztahu k učení, protože je hnací silou, která motivuje a umožňuje jednotlivcům překonávat překážky, vytrvat a dosahovat vzdělávacích cílů. v následujících odstavcích se objeví několik aspektů, jak se vůle projevuje v procesu učení.

Je všeobecně známo a potvrzuje to například Říčan (2013, str. 115), že bez pevné vůle člověk prakticky nemůže dosáhnout vysněných cílů. Stejně tak Hrbáčková

považuje vůli za klíčovou součást procesu poznávání, protože pevná vůle dospívajícímu jedinci pomůže nevzdat se a vytrvat v řešení zadaného úkolu při prvních obtížích (Hrbáčková, 2010). Je to neodmyslitelná součást lidského úspěchu, ale v opačném případě i neúspěchu, protože mnohdy pouze talent nestačí, musí tam být i píle. To samé můžeme tvrdit o procesu učení. Jen těžko se můžeme jako lidé učit bez vůle, když chceme dosáhnout nějakého titulu či nového vědeckého objevu. Přes několik „pádů“ se musíme vždycky zvednout a pokračovat, stejně tak to funguje v procesu učení. Když se nám něco nepovede, nemůžeme to ihned vzdát a už to nikdy nezkusit, to není řešení a do procesu učení patří omyly a přešlapy, bez nich to ani nejde. S vůlí úzce souvisí i motivace, která je také velmi úzce spjatá s procesem učení. Motivovaní můžeme být svou touhou po nových poznatcích a zkušenostech, tj. vnitřní motivací. Na druhou stranu vnější motivace jsou například dobré známky, pochvala od rodičů, odměna atp. Je zcela logické, že vnější motivace je křehčí, tj. jednodušeji ji může někdo nebo něco narušit a ovlivnit, oproti tomu motivace vnitřní je v nás samotných a jen my ji můžeme ovlivnit.

Jako učitelé často používáme motivační prvky, abychom žáky „donutili“ být aktivní. Avšak většinou používáme tzv. „pluska“ a „minuska“ za práci v hodině, za které pak žák dostane výslednou známku nebo řekneme žákům, když hodina dobře půjde a vše stihneme, tak si za odměnu ve stylu oblíbené hry nebo aktivity na interaktivní tabuli vypracujeme něco zábavného.

4.2. Sociální učení – nápodoba a identifikace

Lidé nemají pevně stanovené vrozené reakce a chování. v průběhu života se učí jednat způsobem, který je nutný a vede k naplnění jejich potřeb. Klíčovým mechanismem socializace je tedy učení, především sociální učení, které se může projevovat různými způsoby. Pro pochopení tohoto procesu je zásadní kontext, ve kterém probíhá. Mezi nejvýznamnější teoretiky sociálního učení patří Julian Rotter a Albert Bandura (Výrost, Slaměník, & Sollárová, 2019).

Nápodoba (imitace) je specifickou formou sociálního učení, při které jedinec přebírá způsoby chování, které pozoruje u jiných lidí. k napodobování dochází pouze tehdy, pokud existuje model, který lze napodobit. Lidé obvykle napodobují chování, které je pro ně důležité, a jsou motivováni představou, že tímto způsobem snadno dosáhnou kýženého cíle. Nápodoba tvoří základ pro osvojování si chování běžného v

dané společnosti, avšak i tato forma učení je selektivní: jedinec si vybírá, koho a co bude napodobovat. Společnost posiluje žádoucí formy chování prostřednictvím sociálních kontrol, jako jsou odměny a sankce (Vágnerová, Turbo. (n.d.). Podpora pozornosti u dospívajících., 2024).

V procesu napodobování jsou zahrnuty čtyři komponenty: pozornost, retence, reprodukování, posílení (Výrost, Slaměník, & Sollárová, 2019). Identifikace znamená ztotožnění se s určitou osobou a přejímání jejích názorů a projevů. Tento vzor je často nekriticky přijímán a stává se modelem chování v různých situacích. Identifikace je založena na citové vazbě nebo obdivu k autoritě, kterou jedinec napodobuje, protože chce být jako ona. Nejjednodušším způsobem, jak tohoto cíle dosáhnout, je kopírování viditelných projevů obdivované osoby, jako jsou chování a úprava zevnějšku, ale často zahrnuje také převzetí jejích postojů, hodnot a norem. Identifikace je spojena s komplexnějším učením (Vágnerová, Turbo. (n.d.). Podpora pozornosti u dospívajících., 2024).

5. Specifika učení ve škole – hodnocení

Škola a učení, den a noc, Pat a Mat, ... neexistují přirozenější dvojice, které by k sobě takto pasovaly. Škola a učení je pro někoho radost, pro druhého starost a pro jiné zbytečnost, která jim zabírá mnoho volného času.

V diskuzi, která se po našem výzkumu G-EPIC odehrála v jedné z dotazovaných tříd, se objevil kontroverzní názor jednoho z dospívajících jedinců. Tento adolescent řešil otázku aktuální prospěšnosti školních předmětů, jejichž obsah již v dalším vzdělávání nevyužijí. Dále vnesl relevantní argument, který poukazoval na fakt, že známky z těchto předmětů mohou zkomplikovat přijetí na střední školu. Žáci nepovažují za spravedlivé, aby jim předmět, který nebudou již dále studovat či potřebovat, kazil dobré známky a motivaci k učení.

5.1.1. Hodnocení

Hodnocení je v české škole opravdu složité a velmi nepopulární, není možné celou třídu/ skupinu nasadit do pěti hodnotících stupňů, tj. známek 1-5. Jak zmiňují (Starý, Chvál, & Laufková, 2022) motivací pro napsání této knihy „byla do jisté míry nespokojenost s aktuální podobou hodnocení v českých školách, kde je stále hlavním těžištěm hodnocení tzv. klasifikace neboli známkování.“ (Starý, Chvál, & Laufková, 2022). Ale je to právě hodnocení, které by mělo být pro žáky motivací, nikoliv

demotivací a způsobovat nechuť či dokonce strach z učení. Bohužel mívá špatný vliv nejen na neúspěšné žáky, ale také na žáky nadané, kteří mohou být pod velkým tlakem strachu ze selhání a zvyšuje se pravděpodobnost, že se raději hrozícímu neúspěchu vyhnou (Starý, Chvál, & Laufková, 2022).

Hodnocení a učení probíhá současně. Tradiční hodnocení tzv. známkování je od učení oddělováno a umístěno až za učení. Starý popisuje toto novější hodnocení jako integrální¹⁰ součást učení. Ideálním stavem při učení se něčemu novému je takový stav, kdy člověk ani nevnímá, že se učí, protože je zcela pohlcen zvědavostí a honem za novým poznáním, že ztrácí i pojem o čase (Starý, Chvál, & Laufková, 2022).

Pedagogický přístup k učení vychází z psychologických poznatků, avšak hlavním úkolem pedagoga není zkoumat učení, ale spíše ho iniciovat a efektivně podporovat u svěřených žáků. Je důležité mít na paměti postupy, které byly potvrzeny výzkumem. Prvním z nich je cílevědomost. To znamená, že pro žáka je při učení klíčové pochopit, co se má naučit a jaký je jeho cíl. Ačkoliv se to může zdát samozřejmé, v praxi se často stává, že žáci nevědí, jakého cíle mají v určitém časovém horizontu dosáhnout. Nestačí, aby si byl cíl vědom pouze učitel; stejně důležité je, aby každý žák cíl chápal a přijal. To nás přivádí k třetí charakteristice efektivního učení. Žák by se neměl učit z donucení nebo snahy zalíbit se někomu jinému, ale kvůli radosti z objevování. Měl by v učivu nacházet smysl, ne proto, že "by měl," ale proto, že ho skutečně vidí. Smysluplnost učení tedy neurčuje učitel ani učebnice, ale to, co žák sám v učivu objeví. Naší rolí, tj. rolí učitele je mu umožnit tento smysl a význam nalézt (Starý, Chvál, & Laufková, 2022).

Hodnocení není pouze konečná známka; zahrnuje také každou větu komentující žákův výkon, a někdy i úsměv nebo drobné gesto. „S jakýmkoli hodnocením bychom měli zacházet jako s ostrým nožem, který může dobře posloužit, ale také může zranit.“ (Starý, Chvál, & Laufková, 2022).

Zkušenost autora diplomové práce napovídá, že je důležité hodnotit žáky objektivně, nikoliv subjektivně, jak se občas na českých školách děje.¹¹ Učitelé často hodnotí žáky, místo toho, aby hodnotili jejich práci. Z vlastní zkušenosti mohu říci, že

¹⁰ z lat. *integer* celý, úplný, souhrnný, doslova „nedotčený, neposkvrněný“

¹¹ Vycházíme zde z poznatků šetření PISA, které proběhlo v roce 2022. Výsledky šetření jsou dostupné zde [Národní zpráva PISA 2022 \(Matematická, čtenářská a přírodovědná gramotnost\) \(csicr.cz\)](https://csicr.cz)

jsem jednou dala žákyni špatnou známku, i když jsem nechtěla, ale její práce nebyla dostačující. Žákyně mi později řekla, že, „dostala doma co proto“ (vynadali jí) a musela se učit, ale ve výsledku to viděla pozitivně, tj. ostrý nůž v tomto případě spíš dobře posloužil. Žákyni vzniklá situace motivovala k lepšímu výkonu. Je důležité si umět jako učitel obhájit známku, kterou žáky hodnotíme. Vedle toho jako učitel přemýšlím o maximálně objektivním pohledu na výkon žáka. v praxi to znamená, že hodnotím, *co napsal, nikoliv kdo to napsal*. Zámka zohledňující chování žáka v českém systému školního hodnocení totiž nechybí. Když učitel dá celé třídě známku 5, je to o učiteli, ne o žácích. „Hodnocení žáků ve vyučování je také jediné hodnocení v životě člověka, které je ve své podstatě systematické“ (Pasch, 1998, s.104 in: (Kolář & Šikulová, 2011)).

Hodnocení lze dělit následujícím způsobem. Hodnocení od učitele může být sumativní, což je takové hodnocení, které hodnotí učení se nebo jaký je žákův současný výkon nebo může být formativní, které lze pospat jako hodnocení pro učení neboli jak se žáci mohou zlepšit a překonat nedostatky. (Petty, 2013) jmenuje ještě „mastery learning tzv. zvládající učení. Žák také může být hodnocen i od spolužáků například v podobě zpětné vazby na prezentaci nebo referát a zároveň tak může být veden ke kritickému myšlení.

5.1.1.1. Komunikace ve výuce

Komunikace je definována jako výměna sdělení, případně také jako proces vytváření významu mezi dvěma či více lidmi (srov. Vybíral, 2000). „V českém pedagogickém prostředí je etablovaný termín pedagogická komunikace“ (Šedřová, Švaříček, & Šalamounová, 2012, str. 19), chápáný jako komunikace mezi účastníky výchovných a vzdělávacích procesů, která slouží výchovně-vzdělávacím cílům (Marek, Křivohlavý, 1995).

Jak ale uvádí Průcha (2009), nejvýraznějším druhem pedagogické komunikace je komunikace v prostředí školní třídy (Šedřová, Švaříček, & Šalamounová, 2012, str. 19). „Výukovou komunikaci tedy chápeme jako výměnu sdělení mezi učitelem a žáky v rámci vyučovací jednotky.“ (Šedřová, Švaříček, & Šalamounová, 2012, str. 20)

Podle Průchy (2009) má výuková komunikace ve školní třídě následující charakteristiky: Pro uskutečnění výukové komunikace používají aktéři verbálních a neverbálních projevů. Vždy je řízena učitelem, učitel je ochráncem specifických pravidel. Můžeme říct, že je pilotem letadla. Ochraňuje specifická pravidla školy. Učitel v tom případě nesmí zapomínat na obrovskou odpovědnost, která se při ochraně těchto práv a povinností týká. Plní různé funkce: slouží k prezentaci obsahu vzdělávání, k uskutečňování cílů výchovy a vzdělávání, k řízení třídy, k navozování vztahů mezi učiteli a žáky a žáky navzájem. v neposlední řadě je jeho úkolem starat se o klima třídy, která také ovlivňuje výukovou komunikaci (Šedřová, Švaříček, & Šalamounová, 2012).

Základní charakteristika

“Výuková komunikace je zkrátka utvářena specifickými bázovými pravidly, jejichž nositelem a ochráncem je učitel.” (Šedřová, Švaříček, & Šalamounová, 2012, str. 43)

Výuková komunikace probíhá v každé vyučovací hodině. Nejčastěji je formou učitelova výkladu a je spojena s dialogickými otázkami na žáky. Mnohdy je otázka od učitele položena a odpověď od žáka vyžadována velmi rychle, avšak mnoho učitelů nebere v úvahu fakt, že žáci potřebují čas na rozmyšlenou a čas na to, sebrat odvalu a zkusit odpovědět. Výuková komunikace je tedy řízena převážně učitelem. Trendem současného moderního vyučování ve školách je, aby komunikovali převážně žáci a učitel byl pouze moderátorem. Z hlediska vývoje dospívání je pro žáky prospěšnější přímá komunikace s vrstevníky, která vede k lepšímu pochopení a

snadnějšímu přijetí nových poznání nežli od dospělého, ke kterému mají v tomto stádiu dospívání spíše negativní postoj a emoce. Aby taková komunikace byla prospěšná a vedla ke stanovenému cíli, je nezbytné žáky neustále motivovat a vytvářet společně pravidla třídní komunity, protože bez nich se člověk často ocitá na pokraji anarchie.¹²

Nabízí se otázka, jaká ta pravidla vlastně jsou. Žáci si na ně prakticky musí přijít sami, protože nikde sepsána nejsou. Mercer a Edward (1987) u (Goleman, 2011) uvádějí, že pokud žák zná základní pravidla, může se mu stát, že řekne něco, co není správně. Pokud ale ona základní pravidla nezná, může se stát, že bude hovořit nepatříčně – to znamená, mimo školní kód. Nepatříčně se rozumí např. nespisovně či nářečím nebo také pokládáním nehodících se otázek či odpovídání na otázku otázkou (Šedřová, Švaříček, & Šalamounová, 2012, str. 43)

¹² Anarchii chápeme jako absolutní stav bezvlády, tj. chaos bez práv a povinností.

6. Q-metoda

Q-metoda, často označovaná jako Q-metodologie, je výzkumná technika využívaná zejména v sociálních vědách. Spojuje kvalitativní a kvantitativní přístupy k analýze subjektivních názorů, postojů a přesvědčení. Tuto metodu vyvinul William Stephenson v roce 1935. Její podstatou je zkoumání toho, jak jednotlivci systematicky třídí a hodnotí různá prohlášení nebo výroky související s určitým tématem (Stephenson, 1953).

V rámci této diplomové práce je cílem Q metody, aby žáci ve skupině, ve které mají pomocí Q metody určité téma zpracovávat, aby mezi sebou o nejrůznějších názorech a pohledech na věc diskutovali. Jak zmiňuje (Nekola, 2012, str. 61 in (Kalvas, 2017, str. 6) „Q metoda používá pojem *concourse*, kterým chápe proud komunikace, která obklopuje jakékoli téma, ať už jde o konverzaci, komentáře nebo diskurs každodenního života“. Avšak tato komunikace nemusí být nutně pouze verbální, tj. slovní. Existují i jiné formy jako například fotografie, vůně, reklamy, politické plakáty atd. (Kalvas, 2017).

Záleží ale i na mnoha dalších faktorech, například jestli žáci danému tématu rozumí, jestli je pro ně zajímavé, jestli ho považují za důležité atp. Což výzkum G-EPIC také zkoumá. Výhodou této metody je rozhodně kombinace kvantitativního a kvalitativního přístupu. Stejně jako ve výzkumu, kterým se zabývá tato diplomová práce, byly použity obě metody – kvantitativní v podobně dotazníků před a po experimentu a kvalitativní právě již zmíněný experiment, tj. aktivita s Q metodou. Žáci získávají hlubší porozumění tématu. Nevýhodou je časově náročná příprava a analýza získaných dat a nelze touto metodou zkoumat širokou populaci.

Realizace Q-metody

Prvním krokem je zformovat několik výroků z vybrané problémové oblasti, kterou nazýváme *Q sample*. Podstatou je sesbírat několik odlišných postojů z různých úhlů pohledu. Příprava takových výroků je časově náročná, musí se nashromáždit dostatek odlišných informací a pohledů od zástupců těchto postojů a názorů.

Dalším krokem je Q sort – hodnocení položek Q sample, která je pro aktivitu klíčová. Respondenti zařadí jednotlivé položky dle zadání. Nejčastěji se jedná o zadání, aby respondenti seřadili výroky podle toho, jak s nimi souhlasí, jak je vystihují atp. Většinou je vybrán pouze jeden pohled, podle kterého se třídí dané

výroky (Kalvas, 2017). Ve výzkumu, který proběhl k této diplomové práci, zadáním bylo, že žáci měli rozřadit a umístit politické výroky dle toho, jak s nimi souhlasí či nesouhlasí.

Praktická část

Cíl výzkumu

Vychází z mezinárodního výzkumu G-EPIC (Gender Empowerment through Politics in Classroom), jejichž celkovým cílem je zmenšení rozdílů mezi ženami a muži v důvěře dělat politiku. Výzkumu se účastní celkem 6 zemí – Belgie, Česká republika, Dánsko, Německo, Španělsko a Spojené království a probíhá v 60 školách (G-EPIC Research goals, nedatováno). Avšak moje diplomová práce se zabývá pouze zlomkem dat, a to reflexí Q metody, která byla součástí experimentu – vhodné či nevhodné aktivity do výuky politických témat v občanské výchově. Jinými slovy cílem výzkumu je zjistit, zda strukturovaná diskuze v podobě Q-metody je vhodnou didaktickou aktivitou, do hodin občanské výchovy a výuky politických témat.

Metodologie výzkumu

Můj výzkum, který se týká strukturované diskuze v hodinách občanské výchovy, je součástí velkého mezinárodního výzkumu G-EPIC, použila jsem empirickou metodu v kombinaci s dotazníky před a po daném experimentu. Cílem mého experimentu je zjistit, zda Q-metoda je vhodnou aktivitou pro výuky v hodinách občanské výchovy.

Součástí sběru dat byly také kvantitativní dotazníky, které respondenti vyplňovali před experimentem a trochu odlišný dotazník po experimentu. Dotazníky byly dvojího typu – Y a X. Následoval experiment, kde byli žáci rozděleni do tří skupin, které byly předem určené podle kódu – A, B nebo C. v těchto skupinách dostali žáci různé texty (viz. příloha č. 1) a odlišná zadání. Skupina A dostala text s názvem „Ženy, které mění svět/ individuální práce“ – ‘Counter-narratives/ Think-Share’(CN-TS). Důležité je, že i když měly skupiny A i B stejný text, tak úkoly, které k textu dostaly, nebyly totožné. Zde, ve skupině A si měli žáci text přečíst a následně samostatně napsat krátké shrnutí klíčových bodů, které považují za nejdůležitější. Skupina B dostala text se stejným názvem, tj. „Ženy, které mění svět/ práce ve dvojici“ - ‘Counter-narratives/ Think-Pair-Share’(CN-TPS). Úkol k textu měli žáci ve skupině B odlišný od skupiny A. Rozdíl spočíval v tom, že měli ve dvojici diskutovat o dvou uvedených otázkách pod textem. Skupina C měla zcela jiný text. Text se jmenoval „Znečištění ovzduší“/ individuální práce - ‘No counter-narratives/ Think-Share’(NoCN-TS). Žáci si měli text přečíst a následně stejně jako ve skupině A napsat samostatně krátké shrnutí klíčových bodů, které považují za nejdůležitější.

Po přečtení a splnění úkolu následovala z mého pohledu nejdůležitější část výzkumu (nikoliv z pohledu samotného mezinárodního výzkumu G-EPIC) – aktivita s Q-metodou, která už byla opět pro všechny žáky stejná. Aktivita probíhala v totožných skupinách jako předchozí úkol. v této aktivitě měli žáci postupně roztřídit 20 výroků týkajících se oblasti politiky (viz. příloha č. 2) a rozmístit je na škálu nejvíce nesouhlasí – nejvíce souhlasím, kde každý stupeň souhlasu či nesouhlasu měl omezené množství políček. Žáci se vždycky museli na daném výroku i z hlediska umístění jednotně shodnout. Naskytla se mi při tom příležitost, že jsem mohla přímo nahlédnout do postavení jednotlivců ve skupinách. Jednotlivé skupiny se ke shodě dobraly rozdílným způsobem. Ve skupinách, kde se nacházeli vůdčí a extrovertní jedinci třídy, byla shoda možná pouze na základě hlasování. Oproti tomu skupina, ve které nebyli dominantní jedinci, došla ke shodě na základě diskuze, hlasování tedy nebylo potřeba. v závěru samotného šetření byla vedena diskuze se žáky o výzkumu a o aktivitě s Q-metodou.

Respondenti byli žáci 8. a 9. tříd základní školy. Jelikož jsou žáci nezletilí, byl od zákonných zástupců žáků před zahájením experimentu/ výzkumu získán souhlas (viz. příloha č. 3).

Odpovědi z post-dotazníku (viz. příloha č. 4) byly následně zpracovány do tabulkového editoru Excel, seřazeny dle jednotlivých tříd. Pozornost byla věnována pouze otázce č. 5, která byla posléze detailněji rozebrána. Tato otázka byla vybrána proto, že se v odpovědích vyskytuje zpětná vazba na q-metodu společně s tématem politiky. v dalším kroku byly vypočteny průměry odpovědí všech tříd, které se zúčastnily. Následně byly odlišeny třídy, u kterých jsem byla přítomna a byly všechny na stejné základní škole oproti zbývajícím „cizím“ třídám.

Ve školním prostředí se v dnešní době vyskytuje vcelku hodně žáků, kteří potřebují nejrůznější formy podpory, jako je například více času, dovysvětlení úkolu či asistujícího pedagoga. Dalším specifikem v českých školních třídách jsou žáci s OMJ (*pozn. autora žáci s odlišným mateřským jazykem*), kterých v posledních dvou letech výrazně přibývalo z důvodu válečného konfliktu na Ukrajině.¹³ Citlivé informace jako je jméno, datum narození atp. nebyly vůbec v samotném experimentu použity. Jediná

¹³ Ruská invaze na Ukrajinu, nebo také rusko-ukrajinská válka, je ozbrojeným konfliktem, jenž začal ruským útokem na Ukrajinu dne 24. února 2022.

manipulace s takovými daty byla před zahájením experimentu, kdy výzkumník a autor diplomové práce seřadili žáky podle věku od nejmladšího. Podle tohoto řazení dostali žáci své kódy, které sloužily jako identifikace obou dotazníků, kam svůj kód také napsali. Společně s kódem dostali žáci před zahájením experimentu písmeno skupiny (A, B, nebo C), což je detailněji rozebráno výše.

Před začátkem byli také žáci informováni o povaze experimentu, jak bude probíhat, jak budou jednotlivé fáze na sebe navazovat, jak dlouho budou dané části experimentu trvat a byly zodpovězeny všechny dotazy respondentů. Byla jim také sdělena informace, že žádná jejich jména ani údaje nebudou nikde figurovat.

V závěrečné diskuzi po experimentu byla probírána otázka skupinových prací, jestli jsou žáci na to zvyklí nebo ne. U jedné z osmých tříd „naší“ školy nebyli žáci na skupinovou práci vůbec zvyklí, ve výuce se s ní setkávají pouze zřídka. Detailněji se tomuto výroku věnuji ve výsledcích mého zkoumání níže.

Výzkum byl zaměřen pouze na část dat (nebyla věnována pozornost např. posunu v pozicích žáků, zároveň byly kvalitativně zkoumány pouze některé třídy). Blíže rozebíráno v následujících kapitolách.

Výzkum G-EPIC – otázka č. 5

5.Souhlasíš následujícími tvrzeními ohledně svých pocitů během třídění kartiček s politickými výroky? (Na každém řádku zaškrtni pouze jedno políčko).

Výsledky

Tabulka 2 - výsledky výroků podle tříd

výroky	všechny třídy	"cizí" třídy	8.B (2)	9.B (12)	8.C (13)
Téma mě zaujalo.	3,3	3,1	4,00	2,8	3,8
Aktivně jsem diskutoval/a o tom, kam umístít kartičky.	2,6	2,5	3,3	2,8	2,9
Byl/a jsem nervózní, že mám vyjádřit svůj názor.	4,7	4,7	4,7	4,7	4,8
Ostatní ve skupině mě štváli.	4,5	4,4	4,8	5,5	4,5
Snažil/a jsem se co nejvíce na umístování kartiček podílet.	2,6	2,5	2,8	2,8	3,1
Téma úkolu bylo pro mě osobně důležité.	4,4	4,3	5,00	4,5	4,9
Úkol nebyl zábavný.	3,9	3,9	3,5	4,3	4,6
Úkol byl nudný.	3,9	4,00	3,1	3,9	4,3
Úkol byl pro mě velmi užitečný.	3,6	3,6	3,8	3,5	3,9

Tabulka 3 - vysvětlivky

Vysvětlivky:

1 - rozhodně souhlasím

2 -souhlasím

4 - nesouhlasím

5 - rozhodně nesouhlasím

Představení tříd

Jak již bylo zmíněno výše, výzkumu se zúčastnilo celkem 15 tříd z toho 3 třídy na stejné škole, které jsou dále v práci označovány jako „naše“. Výzkumu se na „naší“ škole zúčastnily dvě třídy osmého ročníku a jedna třída devátého ročníku. Osmé třídy jsou označeny jako 8.B a 8.C, devátá třída poté 9.B. Čísla v závorkách za třídami v tabulce symbolizují identifikační kódy tříd ve výzkumu G-EPIC. Celkový počet zúčastněných žáků ve výzkumu v České republice je 263. Součet „našich“ zúčastněných žáků je 41. Počty žáků v jednotlivých třídách jsou k nahlédnutí v *tabulce 4*.

Tabulka 4 - srovnání počtu žáků ve třídách

srovnání tříd	počet zúčastněných žáků
všechny třídy	263
8. B (2)	22
8. C (13)	8
9. třída (12)	11
součet "našich" zkoumaných tříd	41

Představení třídy 9.B

Ve třídě 9.B je 25 žáků, 11 chlapců a 14 dívek. Přesto, že počet dívek převažuje nad chlapci, jsou chlapci výraznějšími a vůdčími osobnostmi v této třídě. Součástí třídy jsou také dvě ukrajinská děvčata, která ale rozumí a umí mluvit česky. Do třídního kolektivu zapadly a vůbec není poznat, že by pocházeli z odlišného státu a prostředí.

Ve třídním kolektivu se nachází hodně výrazných osobností, proto lze charakterizovat tuto třídu jako velmi živou. Mezi vůdčími osobnostmi třídy jsou např. chlapecká dvojčata, kdy jedno je zralé kognitivně, a naopak druhé socio-emočně, vzájemně se doplňují. Autor diplomové práce se jako pedagog může o ně opřít při přípravě hodiny. Další výraznou osobností je nejstarší člen skupiny, který ovšem dle dlouhodobého pozorování trpí pocitem méněcennosti (pravděpodobně nedosáhl nejvyšší ctnosti v daném Eriksonově stádiu). Bylo nezbytné mu podat pomocnou ruku, aby plně ukázal své kognitivní „já“, které je již ve fázi pozdní adolescence.

Jedna z výraznějších osobností z řad děvčat je A., která má velmi dobré organizační schopnosti, zužitkovala je při různém třídním hlasování jako moderátorka.

Je ve velmi vývojově hormonálně pokročilém stádiu pozdní adolescence, i když je nejmladším členem třídy. Projevuje i ženskou empatii v podobě starání se o spolužáky a pomáhání s úkoly do školy. To stejné platí pro Ch., která se také stará o spolužáky a svým kognitivním „já“ je usměřuje, aby se starali o to, co je důležité. Tedy v devátém ročníku se jedná o přípravu na přijímací řízení na střední školu (SŠ). Stejně důležitou ne-li důležitější dívčí osobností třídy je An., která je prostředníkem v zóně nejbližšího vývoje nejen pro dívky V. a P., které nepatří do ZNV¹⁴ M., protože nejsou ještě dostatečně kognitivně vyvinuté, aby chápaly jeho výklad světa. Je velmi zajímavé sledovat dynamiku již výše zmíněných dvojčat, kde se navzájem špičkují, ale také podporují. Š. jako socio-emočně vyspělejší velmi dobře umí navnímat emoce a atmosféru ve třídě, jak mezi spolužáky, tak mezi třídou a učitelem.

Ve třídě se dále nacházejí tzv. tišší pasažéři, kteří svou tichou přítomností doplňují atmosféru a dynamiku ve třídním kolektivu. Jedná se spíše o introvertní jedince, kteří se neradi před celou třídou projevují. Jeden z důvodů u dívek je stud a strach z reakce vůdčích a extrovertních dvojčat – M. a Š. U chlapců je to spíše nezájem o zapojení se do diskuzí s ostatními. Tito chlapci si vystačí sami se sebou a svoji interní sociální skupinou, kterou spojují jejich zájmy. Mezi sebou však diskutují velmi rádi a pravidelně.

Velmi specifickým členem třídy je O., který pochází z nefunkční nukleární rodiny O. přišel do třídního kolektivu v osmé třídě úplně z odlišného prostředí, navštěvoval alternativní základní školu v severních Čechách. Přesun z malého města na severu Čech do hlavního města Prahy si vzalo svoji daň. Ondřej byl tedy z počátku velmi ztracen v klasickém školním systému a pravidlech. Chybějící otec, autorita, respekt v rodině a starší sestra, se kterou se v tu dobu mohl vídat pouze omezeně, mu situaci na nové škole vůbec neulehčovala, ba naopak. Přes všechny kázeňské problémy, ze kterých z dlouhodobého pozorování vyplývá, že důvodem byly žádosti o pozornost, kterou pravděpodobně doma nedostával.

¹⁴ ZNV = zóna nejbližšího vývoje. Více o zóně nejbližšího vývoje v této třídě je zmíněno v kapitole Výrok č.1

Výrok č. 1: Téma mě zaujalo.

Tabulka 5 - výrok č. 1

Výrok č. 1	Téma mě zaujalo.	počet	procenta
	odpověď 1 - rozhodně souhlasím	18	7 %
	odpověď 2 - souhlasím	135	52 %
	odpověď 5 - nesouhlasím	84	32 %
	odpověď 6 - rozhodně nesouhlasím	24	9 %
	celkem odpovědí	261	

Výrok č. 1 souvisel s atraktivností tématu, tj. politiky. v celkovém průměru všech tříd vzniklo číslo 3,3 které je téměř uprostřed, tudíž nevyjadřuje ani souhlas ani nesouhlas s tímto výrokem.

V součtu „cizích“ tříd vyšlo podobné číslo 3,1, což odpovídá výše zmíněnému. Trochu odlišně dopadly odpovědi žáků 9. třídy, kde vyšlo číslo 2,8, které se blíží odpovědi 2, tj. souhlasím s výrokem. Avšak v počtu odpovědí na jednotlivé otázky převažuje odpověď 2 – souhlasím, kterou vybralo 64 % žáků, jak lze vidět v následující tabulce. S výrokem nesouhlasilo 25 % žáků, což není ani polovina souhlasících. Lze konstatovat, že někteří žáci 9. ročníku jsou dostatečně vývojově vyspělí na to, aby mohli přemýšlet komplexněji a nebrat v potaz pouze svůj prožitek. Avšak to není tak jednoduché. v této třídě se nacházejí děti v různých fázích vývoje. M. je nejvyzrálejší co se týče abstraktního myšlení. Naproti tomu Š. je nejdále v socio-emočním vývoji. Pro třídu jsou tyto dva zónou nejbližšího vývoje. Ostatní se od nich učí, jsou jejich učiteli. Autor diplomové práce je na druhou stranu učitelem naopak jim, i když nedávno uzavřel období pozdní adolescence a sám je teprve na cestě k moudrosti. Je to ale složitější, tyto dva zmínění nemohou být zónou nejbližšího vývoje pro všechny ostatní např. pro dívky V. a P. Potřebují totiž An. vzhled do M. myšlení, aby pochopily. ve třídě jsou tři vývojové roviny – V. potřebuje An., An. potřebuje M. a M. potřebuje autora diplomové práce neboli pedagoga nebo také někdy Ma. nebo Mat. Pedagog tedy neustále provádí tzv. pedagogickou transformaci i pro M.

Tabulka 6 - odpovědi 9.B výrok č.1

9.B		procenta
počet 1	1	9 %
počet 2	7	64 %
počet 5	2	18 %
počet 6	1	9 %
celkem	11	

U „naší“ 8. třídy vyšlo číslo 4,0. Je zajímavé, že počet protichůdných odpovědí byl téměř totožný, tzn. Odpověď 2 – *souhlasím* se objevila 8x, naproti tomu *odpověď* 5 – *nesouhlasím* 10x. To znamená, že 62 % třídy téma politiky vůbec nezaujalo, můžeme se taktéž domnívat, že se o téma politiky nezajímají ani mimo školní lavice.

Tabulka 7 - odpovědi 8.B výrok č.1

8.B		procenta
počet 1	0	0 %
počet 2	8	38 %
počet 5	10	48 %
počet 6	3	14 %
celkem	21	

Podobné je to i u druhé „naší“ 8. třídy. S průměrem 3,8 a převažující odpovědí 5 – *nesouhlasím*, kterou označilo 63 % žáků. Opačnou odpověď 2 – *souhlasím*, označilo 25 % žáků, tudíž ani ne polovina, stejně jako u předchozí třídy.

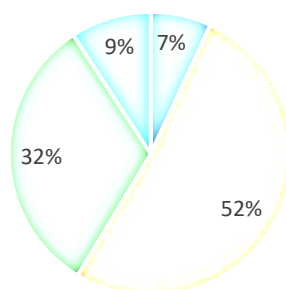
Tabulka 8 - odpovědi 8.C výrok č. 1

8.C		procenta
počet 1	1	13 %
počet 2	2	25 %
počet 5	5	63 %
počet 6	0	0 %
celkem	8	

Graf 1 - odpovědi žáků v procentech 1

VÝROK Č. 1

- odpověď 1 - rozhodně souhlasím
- odpověď 2 - souhlasím
- odpověď 5 - nesouhlasím
- odpověď 6 - rozhodně nesouhlasím



Výrok č. 2: Aktivně jsem diskutoval/a o tom, kam umístit kartičky.

Tabulka 9 - výrok č. 2

Výrok č. 2	Aktivně jsem diskutoval/a o tom, kam umístit kartičky.	počet	procenta
	odpověď 1 - rozhodně souhlasím	54	21 %
	odpověď 2 - souhlasím	140	53 %
	odpověď 5 - nesouhlasím	54	21 %
	odpověď 6 - rozhodně nesouhlasím	14	5 %
	celkem odpovědí	262	

U tohoto výroku se všechny třídy poměrně shodují. Jsou zde výsledná čísla mezi 2-3. Průměr všech tříd činí 2,6, „cizích“ tříd 2,5, tj. odpověď 2 - *souhlasím*. v „našich“ třídách se průměry lišily 3,3 měla první 8. třída, 2,8 9. třída a 2,9 druhá 8. třída. Třídy byly rozpolcené, ale většina dětí (74 %) v Q-metodě diskutovala.

Ve třídě 9.B celkem 73 % žáků uvedlo, že diskutovalo, naproti tomu 27 % dětí aktivně nediskutovalo. Rozložení odpovědí odpovídá celkovému obrazu třídy. Jak již bylo zmíněno výše¹⁵ je ve třídě několik výrazných osobností, tudíž třída působí velmi živě, avšak jsou zde i takoví žáci, kteří se příliš zapojovat nechtějí z nejrůznějších důvodů. Při závěrečné diskuzi po experimentu bylo zmíněno, že ve skupině se spolu o kartičkách bavili a diskutovali. Někteří z jiné skupiny na druhou stranu zmínili, že bylo lepší prosadit si svůj názor¹⁶. Když byli žáci dotázáni, jaká pro ně práce ve skupině byla, názory se lišily. Někdo okomentoval „super“, ale když byla dotázána děvčata krčila rameny a řekla „nevím“. Tyto odpovědi, které vyplývají ze závěrečné diskuze po experimentu a pozorování třídy, dokazují již zmíněnou dynamiku ve třídě, která je převážně řízena chlapci, kdy dívky nechtějí vstupovat do diskuze s nimi, z nejrůznějších důvodů, bojí se zesměšnění, anebo se nechtějí jednoduše tolik angažovat a být vidět, jsou raději ve stínu ostatních.

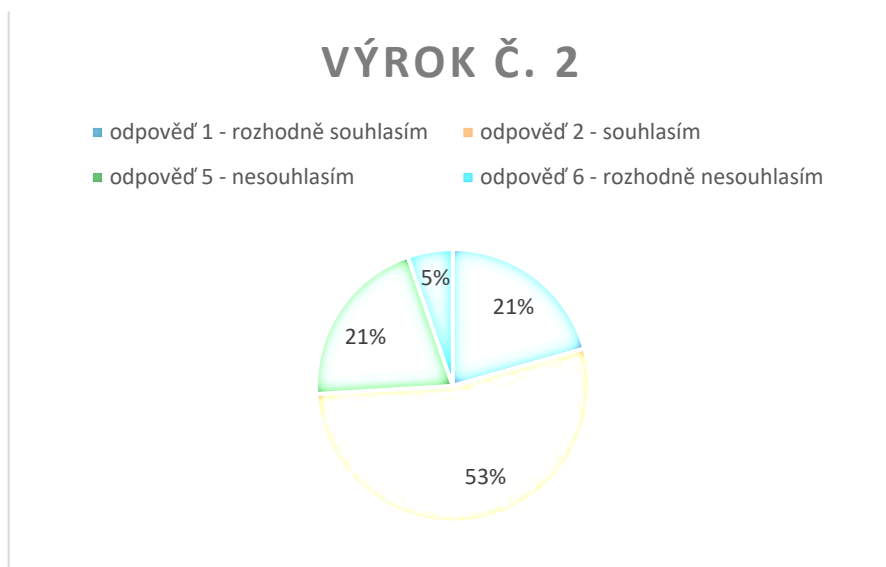
Tabulka 10 - odpovědi 9.B výrok č.2

9.B		procenta
počet 1	2	18 %
počet 2	6	55 %
počet 5	1	9 %
počet 6	2	18 %
celkem	11	

¹⁵ v kapitole Představení třídy 9.B.

¹⁶ uvedla jedna z výraznějších osobností třídy

Graf 1 - odpovědi žáků v procentech 2



Výrok č. 3: Byl/a jsem nervózní z toho, že mám vyjádřit svůj názor.

Tabulka 11 - výrok č. 3

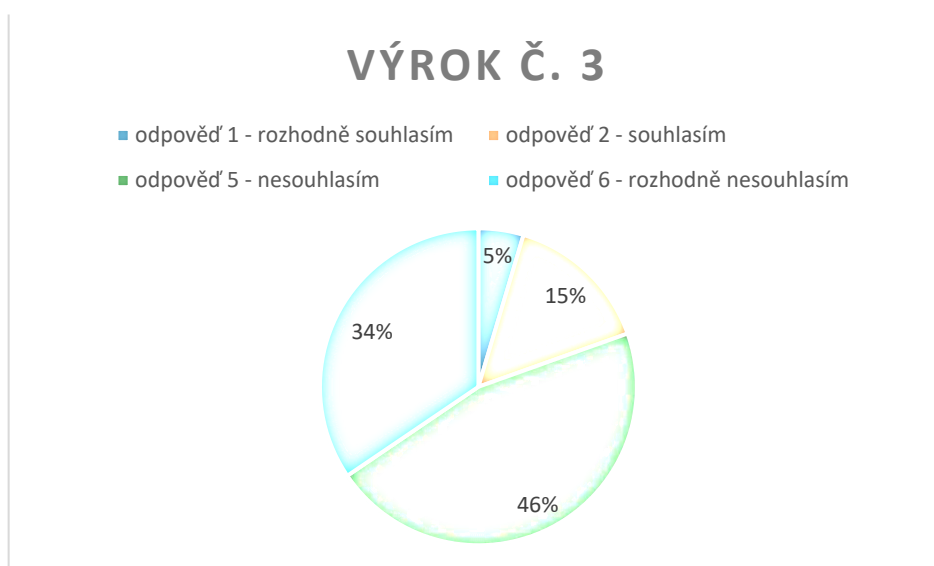
Výrok č. 3	Byl/a jsem nervózní z toho, že mám vyjádřit svůj názor.	počet	procenta
	odpověď 1 - rozhodně souhlasím	12	5 %
	odpověď 2 - souhlasím	39	15 %
	odpověď 5 - nesouhlasím	120	46 %
	odpověď 6 - rozhodně nesouhlasím	90	34 %
	celkem odpovědí	261	

Z tabulky je poměrně jasně vidět, že velká většina, tj. 80 % respondentů nesouhlasí s výrokem uvedeným výše, a proto lze konstatovat, že žáci nebyli nervózní z toho, že mají vyjádřit svůj názor. Ale i tak se našlo 20 % respondentů, kteří nervózní byli.

U 6 žáků, tj. 55 % se objevila odpověď v předchozí otázce odpověď 5 nebo 6 – neboli nesouhlasí, že aktivně diskutovali a podíleli se na umístování kartiček a v následujícího výroku se u nich objevila odpověď 1 nebo 2, tj. souhlasím, že jsem byl/a nervózní, že mám vyjádřit svůj názor. To znamená, že žáci se nezapojovali do diskuze o umístování kartiček, protože se cítili nervózní.

Je zajímavé, že u tohoto výroku se shodují všechna vybraná data a skupiny k analyzování, tj. s průměrnou odpovědí shodující se u všech porovnávaných skupin, tj. 4,7 kromě jedné „naší“ 8. třídy, kdy průměrná hodnota je 4,8. Z výše patrných výsledků soudím, že ve třídách panuje bezpečné prostředí, žáci se nebojí vyjádřit svůj názor a následně své postoje aktivně diskutovat ve skupině spolužáků. Může to také ukazovat na skutečnost, že jsou žáci systematicky vedeni ke skupinové práci, jednoduše jsou na to zvyklí.

Graf 1 - odpovědi žáků v procentech 3



Výrok č. 4: Ostatní ve skupině mě štvali.

Tabulka 12 - výrok č. 4

Výrok č. 4	Ostatní ve skupině mě štvali.	počet	procenta
	odpověď 1 - rozhodně souhlasím	16	6 %
	odpověď 2 - souhlasím	47	18 %
	odpověď 5 - nesouhlasím	116	45 %
	odpověď 6 - rozhodně nesouhlasím	78	30 %
	celkem odpovědí	257	

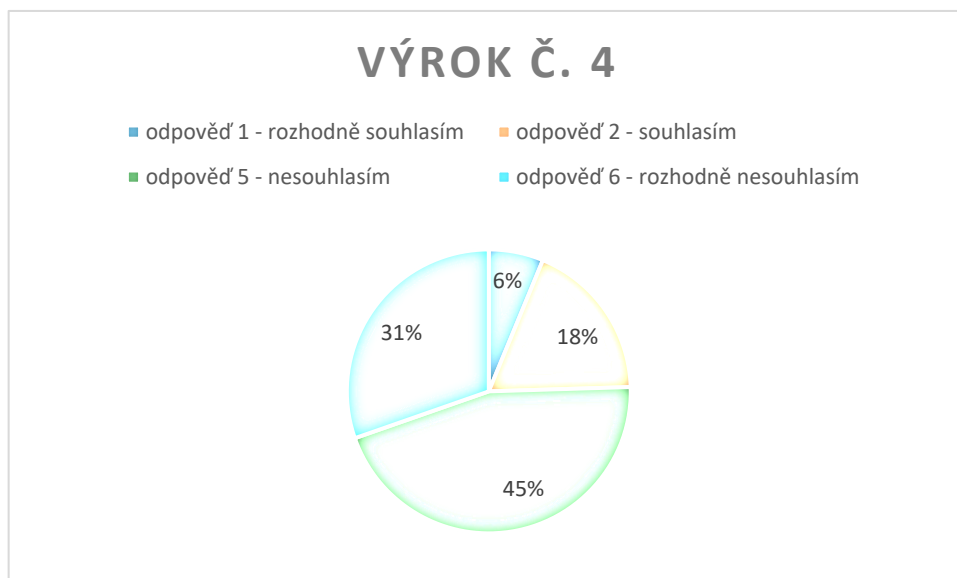
Z výsledků čtvrtého výroku vyplývá, že velkou většinu zúčastněných žáků ostatní členové ve skupině neštvali nebo že byli spokojeni se složením skupiny. Složení a obsazení pracovních skupin je ve školní třídě a vyučování „velké“ téma, které někteří žáci hodně řeší, tzn. záleží jim na tom, s kým jsou ve skupině, což koresponduje s poznatky v kapitole o Postavení dospívajících ve skupině. Nejběžnějším typem skupiny jsou takové skupiny, kde rozhodují kamarádské vztahy. Jedna z „našich“ 8. tříd při závěrečné diskuzi po experimentu uvedla, že na skupinové práce nejsou příliš zvyklí, na druhou stranu uvedli, že si přímou spolupráci se spolužáky užili. Raději by ale pracovali ve skupině se svými kamarády, kde ale existuje úskalí, že když mají děti skupinu se svými kamarády, lze předpokládat, že se mezi sebou dobře znají, tudíž by tam nemusela ani vzniknout diskuze k požadovanému tématu. Nemusela by být naplněna podstata Q-metody. Proto učitelé preferují složení skupin podle náhodného výběru, tzn. losování pomocí špachtliček, losování pomocí webové aplikace nebo rozdání čísel atd. Ačkoliv metodu náhodného výběru dospívající nepovažují za nejvhodnější, na druhou stranu z didaktického hlediska se pomocí této metody lépe naplňují cíle hodiny. S větší pravděpodobností si totiž z dané aktivity většina žáků něco odnese.

Z následující tabulky lze vyčíst, že 24 % žáků ostatní členové skupiny štvali, což potvrzuje výše zmíněné. Naopak většina, tj. 75 % žáků této třídy se vyjádřilo tak, že je ostatní ve skupině neštvali. Otázkou je, zda žáci odpovídali podle pravdy nebo pravdu řekli až v závěrečné diskuzi.

Tabulka 13 - odpovědi 8.C výrok č.4

8.C		procenta
počet 1	0	0 %
počet 2	2	25 %
počet 5	4	50 %
počet 6	2	25 %
celkem	8	

Graf 1 - odpovědi žáků v procentech 4



Výrok č. 5: Snažil/a jsem se na umístování kartiček co nejvíce podílet.

Tabulka 14 - výrok č. 5

Výrok č. 5	Snažil/a jsem se na umístování kartiček co nejvíce podílet.	počet	procenta
	odpověď 1 - rozhodně souhlasím	49	19 %
	odpověď 2 - souhlasím	150	57 %
	odpověď 5 - nesouhlasím	51	20 %
	odpověď 6 - rozhodně nesouhlasím	11	4 %
	celkem odpovědí	261	

Na první pohled je patrné, že téměř 80 % (76) respondentů odpovědělo, že projeví snahu aktivně se zapojit do aktivity a podílet se na rozhodování, kterou a kam kartičku skupina umístí. v opačném případě se 24 % žáků vyjádřilo tak, že se nepokoušelo do aktivity a umístování kartiček výrazně ani aktivně zapojit.

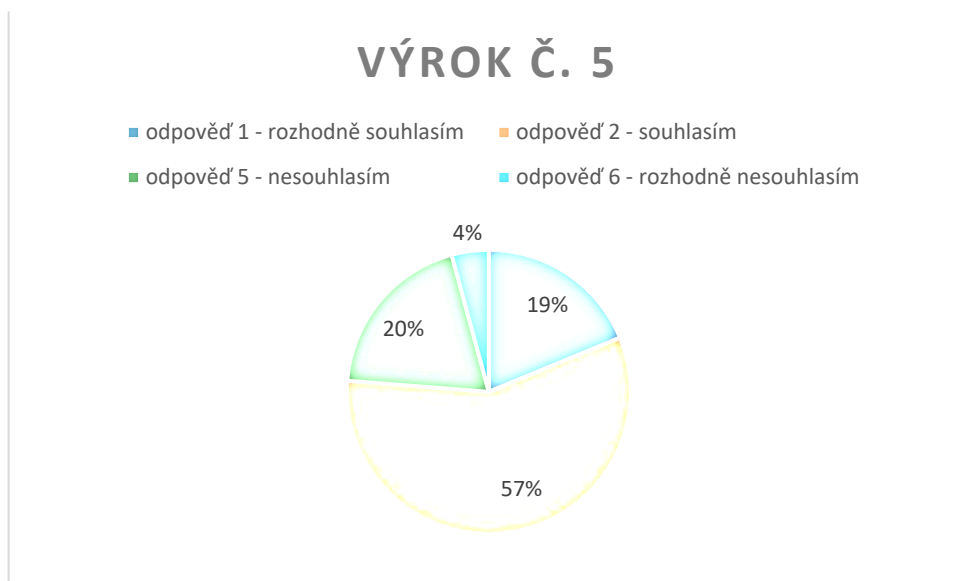
V celkovém průměru všech tříd vyšly velmi podobné hodnoty. v rámci všech tříd 2,6, „cizí“ třídy 2,5, jedna „naše“ 8. třída a 9. třída stejnou hodnotu 2,8 a druhá 8. třída 2,9. To lze vysvětlit tak, že 76 % žáků se snažilo na umístování kartiček podílet, 24 % žáků uvedlo, že se nesnažili se, co nejvíce se podílet.

73 % žáků 9.B bylo velmi aktivní při umístování kartiček. Poté ale 27 % dětí odpovědělo, že žádnou snahu neprojevily. Tuto otázku lze propojit s předchozími, protože dokazuje stejný fenomén jako v předchozích výročí. Z pozorování také vyplývá, že velká většina se zapojila a podílela se na rozhodnutích skupiny, zbytek „introvertů“ se nechtěl vyjadřovat a nechal rozhodnutí na ostatních členech skupiny.

Tabulka 15 - odpovědi 9.B výrok č. 5

9.B		procenta
počet 1	1	9 %
počet 2	7	64 %
počet 5	2	18 %
počet 6	1	9 %
celkem	11	

Graf 1 - odpovědi žáků v procentech 5



Výrok č. 6: Téma bylo pro mě osobně důležité.

Tabulka 16 - výrok č. 6

Výrok č. 6	Téma úkolu bylo pro mě osobně důležité.	počet	procenta
	odpověď 1 - rozhodně souhlasím	14	5 %
	odpověď 2 - souhlasím	47	18 %
	odpověď 5 - nesouhlasím	150	58 %
	odpověď 6 - rozhodně nesouhlasím	47	18 %
	celkem odpovědí	258	

U výsledků odpovědí k výroku č. 6 se jedná o důležitost tématu politiky pro žáky 8. (respektive 9.) tříd. Z údajů, které jsou v tabulce, se dá jednoznačně vyčíst, že žáci ve větší míře nepřikládají tématu politiky důležitost. Nejen důležitost, ale také neprojevují o dané téma zájem (viz Výrok č. 1). Vzhledem k tomu, že tato generace je velmi početná a bude možná rozhodovat o složení politických zástupců naší země, tak to vnímám jako problém, který by se měl začít řešit a nejlépe ve školách/ třídách samotných. Ostatně občanská výchova jako jeden z několika školních předmětů má v RVP také své cíle a kompetence, které musí naplnit.

Kompetence občanské jako je například „chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2023). Součástí předmětu občanská výchova je totiž také tzn. občanská vybavenost, do které minimálně základní orientace v politickém světě patří. Ale i přesto se přeci jen našli žáci, pro které je téma politiky důležité, konkrétněji 23 %, tj. cca 61 respondentů. Těch, kteří jsou na opačné straně je 76 %, tj. cca 197 respondentů.

Co se samotných tříd týče, tak všechny třídy mají průměr mezi 4,0 až 5,0. Konkrétně průměr všech tříd činí 4,4, což je nejnižší průměr ze srovnávacích skupin.

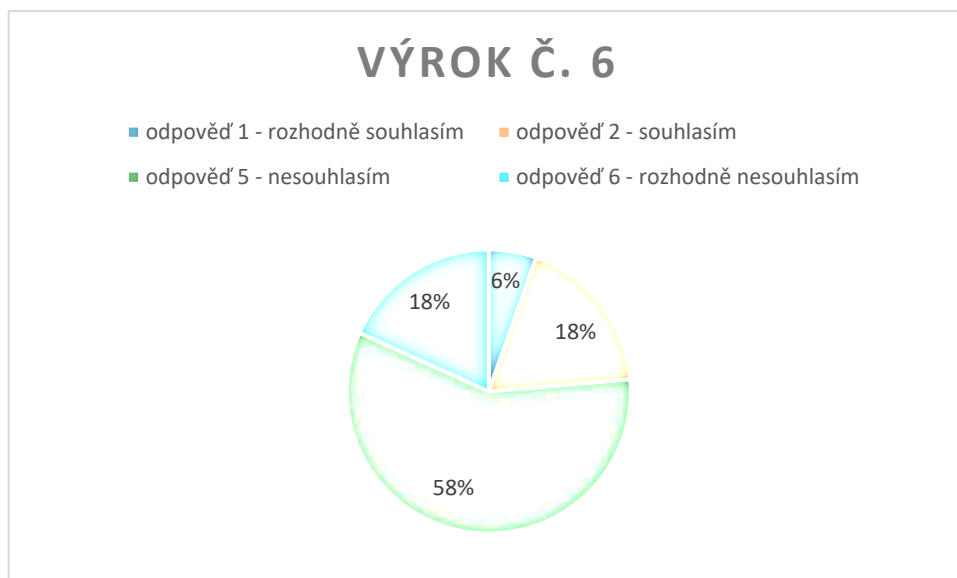
„Cizí“ třídy podobně 4,3. Jedna „naše“ 8. třída 5,00, druhá 4,9 a 9. třída 4,5.

Ve třídě 9.B se celkem 81 % odpovědí k výroku č. 6 negativně, tzn. že nesouhlasí. Žáci tedy nepovažují téma politiky za důležité. Zajímavý je ovšem fakt, že i přes pocit nedůležitosti tématu, se do diskuze a aktivity zapojili a podíleli se na ni (viz Výrok č.5).

Tabulka 17 - odpovědi 9.B výrok č. 6

9.B	procenta	
počet 1	0	0 %
počet 2	2	18 %
počet 5	8	73 %
počet 6	1	9 %
celkem	11	

Graf 1 - odpovědi žáků v procentech 6



Výrok č. 7: Úkol nebyl zábavný.

Tabulka 18 - výrok č. 7

Výrok č. 7	Úkol nebyl zábavný.	počet	procenta
	odpověď 1 - rozhodně souhlasím	27	10 %
	odpověď 2 - souhlasím	73	28 %
	odpověď 5 - nesouhlasím	130	50 %
	odpověď 6 - rozhodně nesouhlasím	30	12 %
	celkem odpovědí	260	

U výroku č. 7 Úkol nebyl zábavný se většina respondentů a tříd shodla na tom, že s takovým výrokiem nesouhlasí. Téměř 2/3 dětí považovaly úkol za zábavný, a to i přesto, že se jim téma zábavné nezdálo. To považuji vzhledem k tématu aktivity za důležité. Domnívám se, že aktivita i téma jdou ruku v ruce a nepanují zde velké rozdíly, tudíž žáci, kteří označili téma jako nezajímavé neboli nesouhlasili s výrokiem č. 1, mohli u výroku č. 7 zaškrtnout opačnou hodnotu, tj. nesouhlasím. Z toho tedy vyplývá, že daná aktivita, zpracování 20 výroků týkajících se politiky, je bavila.

U „naší“ 8. třídy se také tato kombinace nevyskytuje. Na druhou stranu se zde ve velkém množství vyskytuje jiná kombinace a to sice: v jednom případě jde o souhlas s výrokiem č. 1 a nesouhlas s výrokiem č. 7 nebo opačně: nesouhlas s výrokiem č. 1 a souhlas s výrokiem č. 7. Konkrétněji to znamená, že žáky téma nezaujalo a úkol hodnotili, že nebyl zábavný. Druhý případ je, že žáci souhlasili, že je téma zaujalo, ale úkol byl pro ně zábavný.

U třídy 9.B se tato kombinace neobjevuje, nikdo z žáků takové odpovědi neměl. v následující tabulce jde vidět, že odpovědi byly vždy opačné. Pokud žák odpověděl u výroku č. 1 zcela souhlasím nebo souhlasím, tzn. čísla 1 a 2, ve výroku č. 7 odpověděl výrokem 5 a 6, tedy zcela nesouhlasím či nesouhlasím. To znamená, že se navzájem nevyklučovaly. Když žáka téma nezaujalo, tak ho ani nebavila aktivita s Q-metodou, pokud však žáka téma zaujalo, tak ho aktivita s Q-metodou bavila.

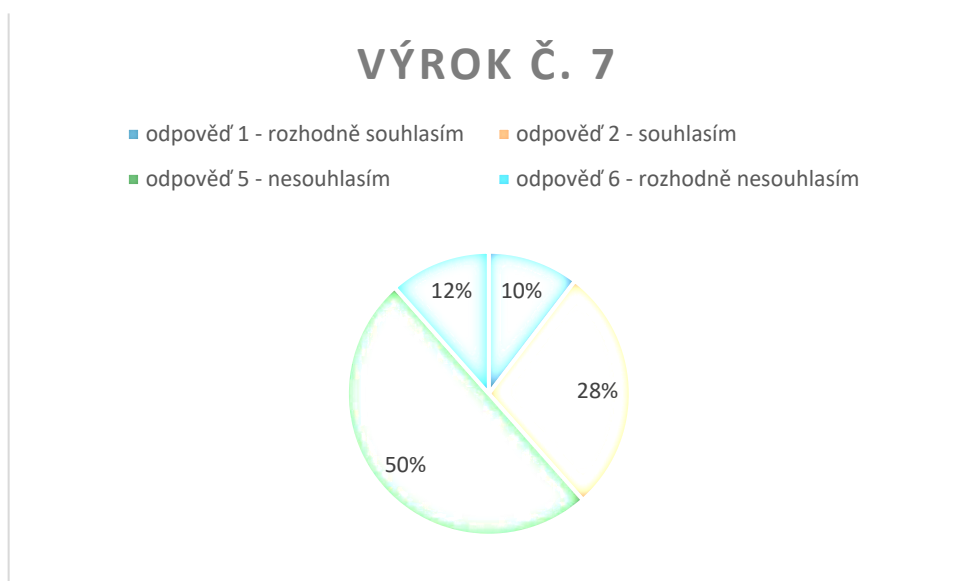
Tabulka 19 - odpovědi 9.B výrok č. 1 a 7

výrok č. 1	výrok č. 7
How much do you or with the following statements on how you felt about the about sorting the political statements (cards) during the lesson? (Please tick only one box in each row) - I was interested in the topic.	How much do you or with the following statements on how you felt about the about sorting the political statements (cards) during the lesson? (Please tick only one box in each row) - The task was not fun.
2	5
5	2
2	5
2	5
5	2
6	1
2	5
1	6
2	5
2	5
2	6

Všechny „naše“ třídy se ve výzkumu shodly na tom, že s tímto výrokem nesouhlasí, z toho vyplývá, že úkol byl pro ně zábavný.

Ostatní „cizí“ třídy a průměr všech tříd tvrdí číslo 3,9, který neznámá ani souhlas ani nesouhlas. v celkovém srovnání všech odpovědí 62 % žáků z celkového počtu s daným výrokem nesouhlasí, oproti tomu 38 % rozhodně souhlasí či souhlasí.

Graf 1 - odpovědi žáků v procentech 7



Výrok č. 8: Úkol byl nudný.

Tabulka 20 - výrok č. 8

Výrok č. 8	Úkol byl nudný.	počet	procenta
	odpověď 1 - rozhodně souhlasím	26	10 %
	odpověď 2 - souhlasím	73	28 %
	odpověď 5 - nesouhlasím	135	52 %
	odpověď 6 - rozhodně nesouhlasím	27	10 %
	celkem odpovědí	261	

Výrok č. 8 se táže, na kolik žáci souhlasí či nesouhlasí s výrokem, že byl úkol nudný. v celkovém srovnání všech žáků polovina z nich nesouhlasí s daným výrokem, tzn. nemyslí si, že byl úkol nudný. Na druhou stranu znovu stejný údaj jako u předchozího výroku (viz výrok č. 7) 38 % žáků souhlasí s výrokem, že byl úkol nudný.

Ve srovnání tříd lze říci, že ať už srovnáváme jakoukoli skupinu tříd (všechny, „cizí“ anebo „naše“, tak nám vyjde podobné číslo. Všechny třídy 3,9, „cizí“ 4,00, 8.B 3,1, 9.B 3,9 a 8.C 4,3. Lehce vybočuje třída 8.B, která odpovídala na tento výrok spíše souhlasem, jak naznačuje následující tabulka.

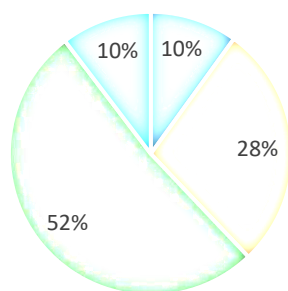
Tabulka 21 - odpovědi 8.B výrok č.8

8.B		procenta
počet 1	3	14 %
počet 2	8	38 %
počet 5	9	43 %
počet 6	0	0 %
prázdná odpověď	1	
celkem	21	

Graf 1 - odpovědi žáků v procentech 8

VÝROK Č. 8

- odpověď 1 - rozhodně souhlasím
- odpověď 2 - souhlasím
- odpověď 5 - nesouhlasím
- odpověď 6 - rozhodně nesouhlasím



Výrok č. 9: Úkol byl pro mě velmi užitečný.

Tabulka 22 - výrok č. 9

Výrok č. 9	Úkol byl pro mě velmi užitečný.	počet	procenta
	odpověď 1 - rozhodně souhlasím	16	6 %
	odpověď 2 - souhlasím	105	41 %
	odpověď 5 - nesouhlasím	109	42 %
	odpověď 6 - rozhodně nesouhlasím	29	11 %
	celkem odpovědí	259	

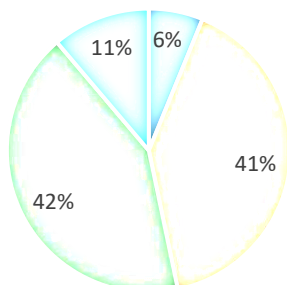
U posledního výroku zjišťujeme zajímavý kontrast mezi odpověďmi žáků. Rozdíl mezi žáky, kteří s výrokem souhlasili a žáky, kteří s ním nesouhlasili, byl velmi malý. v procentech se jedná o pár jednotek procent. Avšak větší část respondentů spíše nesouhlasila s daným výrokem, tudíž se nedomnívá, že byl úkol pro ně velmi užitečný. Oproti výše zmíněným faktům téměř polovina žáků považovala úkol za užitečný.

Co se tříd týče, tak všechny skončily na čísle 3,6, „cizí“ třídy také 3,6, 8. třída 3,8, druhá „naše“ 8. třída 3,9. Kromě jediné „naší“ 9. třídy, která má výsledek 3,5. Tento výsledek považuji za kontrastní, protože se vyskytuje u žáků 9. tříd, kteří jsou ještě minimálně o rok, v některých případech i dva roky starší nežli žáci v 8. třídách, a i přesto nepovažují úkol, který se týká politických výroků, pro ně užitečný. Na druhou stranu to potvrzuje Piagetovu teorii, která upozorňuje na nedostatečnou zralost dětí diskutovat o abstraktních pojmech bez vlastní prožité zkušenosti až do dovršení čtrnáctého patnáctého roku.

Graf 1 - odpovědi žáků v procentech 9

VÝROK Č. 9

- odpověď 1 - rozhodně souhlasím
- odpověď 2 - souhlasím
- odpověď 5 - nesouhlasím
- odpověď 6 - rozhodně nesouhlasím



Diskuse

Tématem této diplomové práce a mého výzkumu byla strukturovaná diskuse v hodinách občanské výchovy. Jejím cílem bylo zjistit, zda její použití v hodinách občanské výchovy na 2. stupni základního vzdělávání přispívá k pochopení a zároveň prohloubení znalostí probíraných témat. Z hlediska pedagoga také hledáme odpovědi na otázky týkající se zralosti a připravenosti pubescentů v oblasti emocí, socializace a kognice aktivně diskutovat do té míry, aby mohli profitovat z dané metody.

Výsledky výzkumného šetření prokázaly, že Q-metoda z didaktického hlediska je vhodnou aktivitou do hodin občanské výchovy, protože většinu žáků bavila. Co je však důležité zdůraznit, že zvolené téma je zásadní pro úspěšnost Q-metody a prohlubování porozumění a znalostí žáků.

Když bych měla interpretovat výsledky mého zkoumání, určitě bych zmínila potvrzení kognitivních teorií od Piageta a emocionálních od Eriksona, které potvrdily, že děti v tomto stádiu a věku 8./ 9. třídy základní školy nejsou dostatečně zralé na to, aby mohly detailně a do hloubky diskutovat o příliš abstraktních tématech, které nemohou propojit (asimilovat, akomodovat) s poznáním, které je založeno na vlastní zkušenosti. Pro žáky bylo také důležité složení skupin, které by preferovaly rozdělení dobrovolné, tj. podle kamarádství, na druhou stranu rozdělení povinné by více splňovalo a směřovalo k cíli aktivity. Skupiny složené na základě kamarádství by

mohly méně diskutovat z důvodu, že se mezi sebou dobře znají, ale také by se nebály mezi sebou diskutovat a říct svůj názor. Na druhou stranu skupiny složené náhodně či vybrané pedagogem by tento problém neměly, avšak je možné, že by se žáci báli vyjádřit svůj názor.

Výsledky jiných výzkumů takového parametru v českém prostředí neexistují. Žádný podobný nebyl doposud realizován. Jediná zmínka o podobném výzkumu není ale zaměřena na žáky a výukové aktivity, nýbrž na pedagogy neboli učitele, kteří dávají pomocí Q-metody zpětnou vazbu.¹⁷

Ve výzkumném šetření se jedná o kombinaci kvalitativního a kvantitativního výzkumu, kde je stěžejní kvalitativní část. Z tohoto důvodu nelze kvalitativní výzkum zobecňovat. Výzkum je součástí mezinárodního výzkumu G-EPIC, kde vzorek respondentů je nepochybně reprezentativní. Nicméně vzhledem k mému výzkumu, kdy byly použity data jen z části celého výzkumu lze o reprezentativním vzorku diskutovat. Limity výzkumu byly určité v tom, že jsem nemohla být a nebyla jsem i v ostatních třídách přítomna přímo po dobu výzkumu nebo alespoň závěrečné diskuze. Jiné omezení výzkumu určitě vnímám také v tom, že ostatní třídy příliš neznám a nemohu blíže nahlédnout mezi vztahy a role ve třídním kolektivu, dynamiku vytvořených skupinek při aktivitě apod. Dále také nevíme o poruchách pozornosti a dalších specifických vlastnostech žáků, které jistě také ovlivňují práci žáka ve skupině. Téma inkluze, jak jsou takové děti přijímané vrstevníky a jak mezi nimi fungují. Další výzkum by mohl ověřit hypotézy, které by tvrdily, že jsou děti do 3 hodin ranních na telefonu, a proto jsou ve škole unavené, a proto nepracují. Dalším zajímavým výzkumným tématem by mohlo být, jak působí chování učitele na žáka a jak to ovlivňuje žákovu pozornost. Kolikrát nestačí pochválit, usmát se na dítě, aby neztratilo pozornost či motivace se učit.

Z tohoto výzkumu a práce vyplývá několik doporučení pro další práci s tímto tématem. První doporučení je, aby si pedagogové neboli učitelé dobře vybírali metody a témata do výuky. Žáci jsou v některých tématech ztraceni, protože nedisponují emoční ani kognitivní zralostí. Ve fázi dospívání si ještě žáci neumí domyslet souvislosti s budoucností nebo pochopit dané téma do hloubky, protože

¹⁷ Výzkum k nahlédnutí na následujícím odkazu: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/920/q-trideni-jako-nastroj-zpetne-vazby-ve-skole.html>

s tím prostě a jednoduše nemají prožitou emocionální zkušenost, která je v jejich vývojovém stádiu primární.

Navazující výzkum by mohl být o poruchách pozornosti při hodinách občanské výchovy nebo i jiných školních předmětů. Rozhodující by však bylo zvolené téma, protože jak již bylo zmíněno několikrát výše, je z hlediska kognitivního i emocionálního vývoje důležité, aby děti (žáci základního vzdělávání) byli na vybranou aktivitu či téma dostatečně vývojově vyspělí, aby mohlo dojít k opravdovému porozumění a prohloubení dosavadních znalostí.

Mně jako zkoumajícímu učiteli to přineslo pomoc a hlubší náhled v chápání některého chování dětí nejen v mé třídě, ale zároveň také vzhled do vývojové fáze dospívání, která je pro moji práci stěžejní, protože se s dětmi v této vývojové fázi setkávám dnes a denně na půdě školy.

Závěr

Práce se zabývá strukturovanou diskuzí v hodinách občanské výchovy. Cílem práce bylo zjistit, zda metoda diskuze, ale i konkrétněji Q-metoda je vhodným nástrojem do hodin občanské výchovy na 2. stupni základního vzdělávání. Zjišťováno bylo, zda její (*Q-metody*) použití v hodinách občanské výchovy přispívá k pochopení a zároveň prohloubení znalostí probíraných témat. Z hlediska pedagoga také bylo zjišťováno, zda jsou žáci dostatečně zralí a připraveni v oblasti emocí, socializace a kognice aktivně diskutovat do té míry, aby mohli z dané metody profitovat.

Podářilo se naplnit následující cíle. Z výsledků výzkumu vyplývá, že řáci 8.ani 9. ročníku nejsou ještě z hlediska kognice a emocí dostatečně zralými jedinci, aby si dokázali z dané metody vytěžit maximum, tj. aby pomocí diskuze došlo k pochopení a zároveň prohloubení znalostí. Děti sice nebaví téma založené na čistě abstraktních pojmech, ale užívají si skupinovou práci. Potřeba komunikovat s vrstevníky je natolik zásadní, že přebije pocit marnosti a zbytečnosti probíraného tématu. Což je pozitivní zjištění. Dejte nám jakékoli téma, i když o něm nic nevíme a úplně nás nezajímá, společně si s ním nějak poradíme.

Rozšíření výzkumu a práce by mohlo směřovat k použití strukturované diskuze, tzn. Q-metody v hodinách občanské výchovy k výuce jiných (jednodušších) témat anebo do výuky jiných předmětů.

Bibliografie

- Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- Foundation, N. S. (7. březen 2024). *National Sleep Foundation*. Načteno z <https://www.thensf.org/what-to-know-about-teens-and-sleep/>
- G-EPIC Research goals*. (nedatováno). Načteno z G-EPIC Research Project: <https://www.g-epic.eu/node/234>
- Goleman, D. (2011). *Emoční inteligence*. (M. Bílková, Překl.)
- Hartl, A. C., Laursen, B., & Cillessen, A. H. (2015). A survival of adolescent friendship: The downside of dissimilarity. *Psychological Science*(26(8)), stránky 1304-1315.
- Hasmi, K. (18. 05 2022). Adolescence and Academic Well-being: Parents, Teachers, and Students' Perceptions. *Journal of Education and Educational Development*, stránky 27-47.
- Hrbáčková, K. (25. červen 2010). *Kognitivní a nonkognitivní komponenty procesu autoregulace učení žáků: disertační práce*. Načteno z is.muni.cz: https://is.muni.cz/th/gqkjo/disertace_final.pdf
- Children's Mental Health*. (08. 03 2023). Načteno z Improving Access to Children's Mental Health Care: <https://www.cdc.gov/childrensmentalhealth/access.html>
- Jirout, J., Jennifer, L.-C., Turnbull, K., Gu, Y., Cubides, M., Garziona, S., . . . Kranz, S. (20. srpen 2019). How Lifestyle Factors Affect Cognitive and Executive Function and the Ability to Learn in Children. *Nutrients*(11(8)). doi:<https://doi.org/10.3390/nu11081953>
- Kalvas, F. (2017). *Evaluační teorie a praxe. Využití Q metodologie pro konstrukci vlastního měřicího nástroje*. Načteno z <https://www.evaltep.cz/soubor/vyuziti-q-metodologie-pro-konstrukci-vlastniho-mericiho-nastroje-pdf/>
- Kohoutek, R. (1996). *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM.
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2011). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada.
- Koukolík, F. (2016). *Sociální mozek*. Praha: Karolinum.

- MŠMT. (2023). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *RVP ZV*. Praha. Získáno 10. 07 2024, z https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_zmeny.pdf
- Nole, H. -S., & Fredrickson, B. L. (2012). *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Praha: Portál.
- Petty, G. (2013). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2014). *Psychologie dítěte*. (E. Vyskočilová, Překl.) Praha: Portál.
- Plháková, A. (2004). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
- Plutchik, R. (23. listopad 2014). *American Scientist, Vol. 89, No. 4 (JULY-AUGUST 2001), pp. 344-350*. Načteno z Sigma Xi, The Scientific Research Society: <https://www.jstor.org/stable/27857503>
- Psychologie - Paměť a učení*. (19. 05 2024). Načteno z ePubli webová knihovna: <https://publi.cz/books/339/10.html>
- Psychologie - pozornost*. (2024). Získáno 23. 06 2024, z ePubi webová knihovna: <https://publi.cz/books/339/10.html>
- Říčan, P. (2013). *Psychologie*. Praha: Portál.
- Starý, K., Chvál, M., & Laufková, V. (2022). *Hodnocení pro učení*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Stephenson, W. (1953). *The Study of Behavior: Q-technique and Its Methodology*.
- Studium psychologie*. (nedatováno). Získáno 19. 05 2024, z Paměť a její funkce: <https://www.studium-psychologie.cz/obecna-psychologie/8-pamet.html>
- Šedová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2016). *Obecná psychologie*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (3. 07 2024). *Turbo. (n.d.). Podpora pozornosti u dospívajících*. Načteno z Turbo CDV: <https://turbo.cdv.tul.cz/mod/book/view.php?id=5965&chapterid=6233>

Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

Výrost, J., Slaměník, I., & Sollárová, E. (2019). *Sociální psychologie : teorie, metody, aplikace* (1. vyd.). Praha: Grada.

Wright, C. (29. říjen 2019). *Franklin Covey* . Načteno z ivemnejelidr.cz: <https://www.ivemnejelidr.cz/blog/socialni-a-emocni-uceni-co-to-je-a-proc-je-to-dulezite/>

Seznam grafů

Graf 1 - odpovědi žáků v procentech 1	54
Graf 1 - odpovědi žáků v procentech 2	56
Graf 1 - odpovědi žáků v procentech 3	58
Graf 1 - odpovědi žáků v procentech 4	60
Graf 1 - odpovědi žáků v procentech 5	62
Graf 1 - odpovědi žáků v procentech 6	64
Graf 1 - odpovědi žáků v procentech 7	66
Graf 1 - odpovědi žáků v procentech 8	68
Graf 1 - odpovědi žáků v procentech 9	69

Seznam tabulek

Tabulka 1 - Osm Eriksonových stádií.....	32
Tabulka 2 - výsledky výroků podle tříd.....	49
Tabulka 3 - vysvětlivky.....	49
Tabulka 4 - srovnání počtu žáků ve třídách	50
Tabulka 5 - výrok č. 1.....	52
Tabulka 6 - odpovědi 9.B výrok č.1.....	53
Tabulka 7 - odpovědi 8.B výrok č.1.....	53
Tabulka 8 - odpovědi 8.C výrok č. 1.....	53
Tabulka 9 - výrok č. 2.....	55
Tabulka 10 - odpovědi 9.B výrok č.2.....	55
Tabulka 11 - výrok č. 3.....	57
Tabulka 12 - výrok č. 4.....	59
Tabulka 13 - odpovědi 8.C výrok č.4.....	60
Tabulka 14 - výrok č. 5.....	61
Tabulka 15 - odpovědi 9.B výrok č. 5.....	61
Tabulka 16 - výrok č. 6.....	63
Tabulka 17 - odpovědi 9.B výrok č. 6.....	64
Tabulka 18 - výrok č. 7.....	65
Tabulka 19 - odpovědi 9.B výrok č. 1 a 7.....	66
Tabulka 20 - výrok č. 8.....	67
Tabulka 21 - odpovědi 8.B výrok č.8.....	67
Tabulka 22 - výrok č. 9.....	69

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Texty skupin A, B, C

Příloha č. 2 – Příklad souboru tvrzení (Q-set)

Příloha č. 3 – Informovaný souhlas

Příloha č. 4 - Otázka číslo 5 z post-test dotazníku výzkumu G-EPIC