

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Bc. Jana Mlčochová

Etická výchova v neformálním vzdělávání

Olomouc 2017

vedoucí práce: PaedDr. Alena Jůvová, Ph. D.

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Etická výchova v neformálním vzdělávání“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 23. června 2017

Podpis:

Děkuji PaedDr. Aleně Jůvové, Ph. D., za odborné vedení diplomové práce, poskytování cenných rad a připomínek při jejím zpracování, za vřelou spolupráci a vstřícný přístup.

Obsah

Úvod.....	6
1 Etická výchova	8
1.1 Etická výchova v rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání	10
1.2 Projekt etické výchovy	11
1.3 Výchovný styl etické výchovy a výchovné metody.....	12
1.4 Zásady etické výchovy	15
1.5 Centrum podpory etické výchovy Olomouckého kraje	16
2 Zážitková pedagogika.....	18
2.1 Koncepce české zážitkové pedagogiky	24
2.2 Prázdninová škola Lipnice	25
2.3 Outward Bound	26
3 Komunikace.....	27
3.1 Verbální komunikace	28
3.2 Neverbální komunikace	29
4 Pedagogická komunikace a neformální vzdělávání	32
4.1 Účastníci pedagogické komunikace	34
4.2 Pravidla pedagogické komunikace.....	35
4.3 Organizační formy vyučování.....	37
4.4 Problémy pedagogické komunikace	39
5 Neformální vzdělávání	41
5.1 Uznávání neformálního vzdělávání.....	47
5.2 Neformální vzdělávání a práce s mládeží	48

5.2	Zájmové vzdělávání	49
5.3	Instituce pro neformální vzdělávání	54
6	Obsahová analýza pojetí etické výchovy ve vybraných evropských zemích	55
6.1	Postup obsahové analýzy	57
7	Pojetí etické výchovy v sousedních zemích České republiky: Slovensko, Německo, Rakousko a Polsko	59
7.1	Etická výchova v Německu a Rakousku	59
7.2	Etická výchova na Slovensku	62
7.3	Etická výchova v Polsku	62
7.4	Zhodnocení poznatků	63
	Závěr	64
	Seznam použité literatury a zdrojů	65
	Přílohy:	71

Úvod

„Každé naše jednání by mělo sloužit nejen vlastnímu prospěchu, ale i prospěchu jiných.“

Jan Ámos Komenský

Etická výchova je předmět, jež se pomalu usazuje na našich školách. Etická výchova nabývá v současnosti velkého významu. Prostřednictvím etické výchovy může lépe ovlivňovat a vést děti a mládež. Vychovávat z nich osoby, které jsou schopné přizpůsobovat se lépe změnám ve společnosti, umí si vytvářet zdravé sociální vztahy a mají respekt k vzrůstající multikulturalitě společnosti.

Nejvýznamnější metodou etické výchovy je zážitková pedagogika. Tato metoda nabízí nový přístup učitelů ke vzdělávání dětí a mládeže. Děti se raději učí sami, svými prožitky a zkušenostmi. Zážitková pedagogika nabádá děti k samostatnosti a pochopení ostatních. Umožňuje učitelům navázat hlubší vztah mezi učitel a dětmi. Zážitková pedagogika má s etickou výchovou velmi úzký vztah, můžeme říci, že zážitková pedagogika je prostředkem etické výchovy.

V komunikaci se zaměříme na vymezení komunikace, rozlišme verbální a neverbální komunikaci. Dále se podíváme na specifika pedagogické komunikace, určíme pravidla pedagogické komunikace.

Neformální vzdělávání poskytuje široké spektrum možností ovlivňovat trávení volného času dětí a mládeže. Poskytuje širší možnosti působení právě etické výchově a zážitkové pedagogiky.

Etická výchova se dostává v současnosti na důležité místo ve světě. Napomáhá řešit různé multikulturní problémy. Zaměříme se na etickou výchovu v sousedních zemích České republiky, konkrétně Německa, Rakouska, Slovenska a Polska. Tyto informace nás mohou inspirovat k doplnění naší etické výchovy.

Cílem diplomové práce je analýza etické výchovy v neformálním vzdělávání jako účinného nástroje ovlivňování volného času dětí a mládeže a inspirace zahraničními modely etické výchovy.

Tato diplomová práce je členěna do sedmi kapitol a několika podkapitol. V první kapitole se věnujeme vymezení etické výchovy. Zážitková pedagogika je obsahem druhé

kapitoly, věnujeme se zde vymezení zážitkové pedagogiky. Třetí kapitola se věnuje vymezení komunikace, rozlišíme zde verbální a neverbální komunikaci. Ve čtvrté kapitole se seznámíme s vymezením pedagogické komunikace, s jejími pravidly i problémy. V páté kapitole vymežíme obsah a formy neformálního vzdělávání. V šesté kapitole představíme obsahovou analýzu jako metou kvalitativního výzkum. Poslední kapitola se věnuje sběru informací o etické výchově v sousedních zemí České republiky.

1 Etická výchova

„Výchova by měla být taková, aby to, co je nabízeno, bylo přijímáno jako cenný dar, ne jako povinnost.“

Albert Einstein

Etickou neboli mravní výchovu definuje Pedagogický slovník těmito slovy: *„výchovné působení na žáka, jeho rozum, představy, postoje, city, vůli a jednání, aby byly v souladu s obecně uznávanými zásadami etiky“* (Průcha, 2003, s.128).

V současnosti se zvyšuje důraz na mravní výchovu, a proto řada školy začleňuje etickou výchovu do školního kurikula jako prioritní vzdělávací cíl. Podle Standardů základního vzdělávání se etická výchova opírá o rozmanité mravní hodnoty a humanistické tradice, projevující úctu k životu a lidem, k lidské práci a kultuře, v respektu k pravdě a spravedlnosti. Ve škole může mít základ náboženský nebo laický, závisí to na kulturním nebo společenském kontextu dané země. V některých zemích má etická výchova postavení samostatného předmětu nebo je součástí jiných předmětů (srov. Průcha, 2003, s. 128).

Prosociální chování definuje Průcha (2003, s. 184) takto: *„chování jednotlivce nebo skupiny, které je v souladu s normami dané společnosti“* nebo *„chování a jednání, které je zaměřeno na dobro druhých, chování zdvořilé, empatické, kooperativní, pomáhající, ochraňující.“*

Nácvik prosociálního chování je součástí moderních kurikul, někdy slouží ve formě kompenzačních programů pro neadaptované jedince (srov. Průcha, 2003, s. 184).

Prosociální chování můžeme chápat jako *„ochota kooperativně udělat pro druhé něco bez očekávání protihodnoty nebo odměny. Je základní podmínkou stability společnosti, harmonických mezilidských vztahů, klíčovou otázkou hodnotové orientace a klíčovou kompetencí člověka. Prosociálnost patří do základů mravnosti, a proto by měla být i nezbytnou součástí kompetentního profesionálního chování zejména pedagogických a manažerských specialistů a odborníků. Motivem a předpokladem prosociálního chování je vnitřní potřeba dělat to, co prospěje druhému“* (slovník-cizich-slov.abc.cz).

Za cíl etické výchovy můžeme označit prosociálnost. Takové jednání, které přináší prospěch druhé osobě nebo skupině osob, toto jednání nevyplývá ze striktní povinnosti a nedoprovází jej jakákoli forma odměny (srov. Etická etická výchova, 2005, s. 8).

Korim (2008, s. 225) uvádí, že etická výchova „...zdôrazňuje *individuálny vývin človeka, rešpektuje jeho dôstojnosť, osvojením účinného výchovného štýlu vedie pedagógov k chápaniu a rešpektovaniu jedinečnosti každého žiaka, posilňuje motívy žiaka pracovať samého na seba. Vychováva mladého človeka komunikatívneho, empatického, tvorivého, asertívneho, schopného riešiť životné problémy.*“

V dnešní době se etická výchova dostává do popředí pozornosti v mnoha zemích. Uvědomují si, že příliš liberální přístup v posledních letech k původním mravním principům společnosti, na kterých je západní civilizace postavena, má své meze. V mnoha zemích došlo k postupné devastaci těchto principů a k nebezpečnému posunu do oblasti špatných mezilidských vztahů, nadměrnému sobectví a egoismu, konzumu bez hranic. Došlo k potlačení vlivu tradičních strážců etických norem, kterými byli církve, občanské spolky i obecní pospolitosti, jež se zabývali spolehlivou vnitřní komunikací a tvorbou silného veřejného mínění. Tyto změny nezůstali bez následků na vědomí mládeže, na jejich vzájemné vztahy i na jejich charakterové zrání a vztahy ke společnosti jako celku. Tyto změny mají podstatný vliv na mládež, současná situace vyvolává v mnohých pocit ohrožení, frustrace, vlastní nedostatečnosti, mnohé přibližuje k rizikovému až kriminálnímu chování. Proto, v mnoha zemích pozorujeme snahu věnovat mladé generaci zvláštní pozornost, posílit výchovné působení školy a mládežnických organizací jako kompenzaci nebo podporu v dnešní době již zeslabeného vlivu rodiny. Proto profesor Robert Roche-Olivar vytvořil na univerzitě v Barceloně, projekt směřovaný k prosociální výchově (srov. Etická výchova, 2005, s. 8).

Projekt profesora Roche-Olivara, který modifikoval Ladislav Lencz, je v naší zemi rozpracován a s úspěchem realizován v pilotních školách. Snahu etického fóra vyhodnotilo také Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, kdy opatření ministryně školství ze dne 16.12.2009 byl rozšířen Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání o doplňující obor etická výchova (srov. Etická výchova, 2005, s. 8).

Etická výchova má probudit a rozvíjet dispozice, schopnosti a způsobilosti, které navozují a ulehčí prosociální chování, současně má upevňovat pozitivní charakter vlastností každého jedince. Má žáka postupně přivést k prosociálnímu chování.

V minulosti bylo zavádění etické výchovy do škol snahou jednotlivých učitelů, dnes se z ní stal plnohodnotný volitelný předmět s jasným obsahem a vlastními učebnicemi. Etická výchova napomáhá v rámci společného vzdělávání přijmout člověka (dítě) s úctou a respektem takového, jaký je, i s jeho odlišnostmi (srov. MŠMT, 2015).

Výuku etické výchova na českých školách mohou kromě Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, České školní inspekce a obecně prospěšné společnosti Etická výchova, podpořit také firmy formou adaptací škol. Program Adopt for Ethics (ASET), si klade za cíl propojit firmy, kterým záleží na etickém prostředí s jednotlivými školami. Firma defacto adoptuje vybranou školu a podpoří zavedení etické výchovy. Tento program vznik v roce 2012 na popud Elišky Coolidge Haškové, podílejí se na však i další osobnosti, které dlouhodobě propagují etické chování. Záštitu na tomto programu převzaly Americká obchodní komora a Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (srov. MŠMT, eops.cz).

1.1 Etická výchova v rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program vytváří pilíř reformované vzdělávací soustavy. V roce 2005 vstoupil v platnost nový školní zákon, který vytvořil legislativní oporu pro rámcový vzdělávací program. Zavedením tohoto programu se mění postavení učitele a žáka. Tato vzdělávací reforma přenáší velkou část zodpovědnosti ze státní úrovně přímo na školy. Školy jsou díky tomuto novému zákonu samostatnější, mohou více uplatnit tvůrčí přístup ve vzdělávání, ale mají daleko větší zodpovědnost

Každá jednotlivá škola vychází ze vzdělávacích oborů rámcového vzdělávacího programu, ale není její povinností označovat předmět konkrétní názvem oboru nebo názvem tradičního předmětu. Ten si může libovolně zvolit, ale musí zůstat zachován vzdělávací obsah. Etická výchova odpovídá průřezovému tématu „osobnostní a sociální výchova“, obsah tohoto tématu je povinný. Etická výchova může být začleněna do školního vzdělávacího programu pod různými názvy předmětu nebo jako samostatný předmět Etická výchova (srov. RVP ZV, 2016).

Z inspekční zpráv České školní inspekce vyplývá, že Etická výchova se vyučuje nejčastěji těmito způsoby:

- samostatný předmět (povinný, nepovinný, volitelný),

- integrace do jiného předmětu,
- integrace do několika jiných předmětů,
- projektový den,
- adaptační kurz (srov. ČSI, 2016, s. 23).

Jeřábek definuje smysl této reformy takto: „...přinést do vzdělání nejen prakticky dětem užitečné, ale také takové, které jim pomůže porozumět sobě samým a hodnotám, které dávají životu v podmínkách konzumní společnosti hlubší smysl“ (Etická výchova, 2005, s. 5).

1.2 Projekt etické výchovy

Etická výchova je revoluční ve svých cílech. Projekt etické výchovy staví na spolupráci, zatímco klasická pedagogika se zaměřuje na individuální práci. Hlavní cílem, jak již bylo řečeno, je prosociálnost. Hlavní aktivity a dovednosti směřujeme k tomuto cíli, který má velmi silnou motivační sílu. Tuto sílu můžeme charakterizovat myšlenkou Antoine de Saint Exupéryho: „*Chceš-li stavět loď, nemusíš nutit muže, aby připravili dřevo, nemusíš jim rozdělit práci. Stačí v nich probudit touhu po nekonečném moři*“ (etická výchova, 2005, s. 8).

Profesor Roche-Olivara navázal na výzkumné práce světových psychologů a uskutečnil souhrnný výzkum faktorů, jež podmiňují a podporují žádoucí chování. Hlavními oddíly jeho programu jsou:

- Komunikace, pozdrav, otázka, odpověď, poděkování, omluva.
- Důstojnost lidské osoby. Sebepoznání, sebe přijetí. Pozitivní hodnocení sebe. Poznávání svých silných stránek formou her. Rozlišování dobra a zla.
- Pozitivní hodnocení druhých. Pochvala. Úcta k druhým, postoje ke nemocným, starým lidem.
- Kreativita a iniciativa. Řešení problémů a úloh, hry pro rozvoj tvořivosti. Hádanky, koláže, doplnění obrazců. Kresba vnímání hudby. Přijetí rozhodnutí.
- Interpersonální a sociální empatie.

- Vyjadřování vlastních citů a jejich usměrňování.
- Asertivita. Zvládnutí agresivity a soutěživosti. Sebeovládání a řešení konfliktů
- Empatie
- Prosociální chování v osobních vztazích. Pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství.
- Prosociální chování ve veřejné životě. Solidarita. Sociální problémy. Ochrana přírody a její etické aspekty.

Aplikační témata programu:

- vztahy v rodině,
- sexuální etika,
- etické otázky ekologie,
- vztah k ekonomickým hodnotám, vztah k práci,
- vztah k duchovním hodnotám,
- vztah k lidem odlišných názorů,
- vztah k médiím.

Můžeme tedy říci, že „...zařazení těchto aplikačních témat se tento program stává více než výchovou k prosociálnosti. Je programem etické a osobnostní výchovy“ (Etická výchova, 2005, s. 8,9, RVP ZV 2016).

Dle Motyčky a Vyvozilové chybí v naší školské soustavě předmět, který by systematicky rozvíjel mravní stránku osobnosti žáka. Tento chybějící předmět je hlavním důvodem zařazení Etické výchovy do rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (srov. Motyčka, Vyvozilová, 2009, s. 58).

1.3 Výchovný styl etické výchovy a výchovné metody

Etická výchova má specifický výchovný Styl, vztah a přístup učitele k žákům. Zvláště na vztahu učitele k žákům závisí její účinnost. V etické výchově musí být vztah

učitele a žáka radostný, partnerský a přátelský, je náročný a ve svých požadavcích důsledný, a proto při ní nemůžeme uplatnit autoritativní metody (srov. Rybář, 2011, s. 142-143).

Etické fórum uvádí následující základní pravidla výchovného stylu etické výchovy:

- Vytvořit z třídy výchovné společenství,
- přijmout dítě takové, jaké je a projevovat k němu přátelské city,
- připisovat dětem pozitivní vlastnosti, zejména prosociálnost, vyjadřovat pouze pozitivní očekávání,
- reagovat na negativní jevy klidným poukázáním na jejich důsledky,
- odměně a tresty používat opatrně,
- zapojit do výchovného procesu i rodiče (srov. Etická výchova, 2005, s. 9-10).

Etická výchova nemá přesně stanovené vlastní metody. Nejvíce využívá zážitkovou pedagogiky, kdy se studenti učí především z vlastního prožívání zážitků, které přirozeným způsobem ovlivňují jejich postoje a chování. Etická výchova nejčastěji využívá tyto metody: zážitková metoda, anketová metoda a učení posilování žádoucího chování (srov. Etické fórum).

Čihák a kolektiv píší, že „...vo výchove takých zvykov mravného správania a konania rozlišujeme určité zložky:

- a) *pedagogické podmienky,*
- b) *osobitnú organizáciu,*
- c) *primerané motívy,*
- d) *povzbudzovanie“ (Čihák, 1963, s. 67 – 68).*

Roche-Olivara stanovil pět faktorů, které charakterizují styl výchovy k prosociálnosti:

- a) přijetí a náklonnost,
- b) induktivní disciplína,
- c) připisování prosociálnosti,
- d) nabádání k prosociálnosti,
- e) simulace prosociálnosti (srov. Olivar, 1992, s. 189-197).

a) Přijetí a náklonnost

V tomto programu předpokládáme, že přijímání a náklonnost rodičů a vychovatelů působí ve směru jako optimalizace prosociálnosti. Proto předpokládáme, že má blahodárný vliv na celý program. Je třeba s ní počítat jako se všudypřítomným faktorem při analýze pozitivního chování a zdravé osobnosti. Přijetí dle Olivara (1992, s. 191) znamená osvojit si bezpodmínečný přátelský pohled, který nikdy neodsuzuje, nikdy nevládne, nikdy se žádným způsobem nesnaží ovládat nebo manipulovat určitou osobou.

b) Induktivní disciplína

V odborné literatuře se píše, že časté používání tvrdých technik usměrňování, hlavně fyzický agresivních, nepřispívá k rozvoji prosociálních tendencí, ale právě naopak, rozvíjí v dětech agresivitu.

Roche Olivar uvádí, že „...*induktívna disciplína teda značí usmerňovanie pozornosti dieťaťa na dôsledky, ktoré má jeho činnosť na iné dieťa*“ (Roche Olivara, 1992, s. 193).

c) Připisování prosociálnosti

Připisováním rozumíme mechanismus, který používají relevantní osoby (vychovatelé, odborníci) vzhledem na vysílající anebo činný subjekt, potenciaálně vykonávající prosociální činy. Prostřednictvím tohoto mechanismu vyjadřujeme určitou představu, názor nebo pozitivní postoj k určitému črtu, o který jde, a který se má podpořit tak, aby se stal normálním a trvalým atributem subjektu (srov. Lencz, 1992, s. 194).

Přisuzování pozitivních vlastností je mistrovským nástrojem a základem působení na druhé. Můžeme tvrdit, že z hlediska výchovy je nejsilnějším psychickým mechanismem. Ze strany vychovatele vyžaduje pevné přesvědčení, že věřit a důvěřovat druhému je nejlepší způsob, jak v něm vyvolat a nechat růst a rozvíjet pozitivní rysy, které potencionálně má (srov. Olivar, 1992, s.195).

d) Nabádání k prosociálnosti

Rozhodujícím rozdílem mezi dvěma situacemi je historie interakce mezi dítětem a dospělým. Soustavné nabádání může být stejně účinné jako příklad. Nabádání je něco, co se má udělat, zatímco příklad je něco, co se už stalo. Projekt výchovy k prosociálnosti vychází z předpokladu, že nabádání k prosociálnímu chování může mít významný vliv, za předpokladů dobrého prosociálního modelu, pozitivních citových vztahů a používání induktivní disciplíny (srov. Olivar, 1992, s.196–197).

e) Stimulace prosociálnosti (Odměny a tresty)

Stimul může být pozitivní a má následovat až po poskytnutí pomoci nebo služby, negativní, jestliže má zeslabovat nevhodné chování nebo eliminovat, nežádoucí reakce. Učitel musí pozorovat typické situace, ve kterých vznikají spontánní akce. Musíme tyto akce zaznamenat a dbát na to, aby se vhodným způsobem posílili, jestliže se znovu vyskytnou (srov. Olivar, 1992. s. 197–198).

1.4 Zásady etické výchovy

Jednotlivé části prosociální výchovy na sebe volně navazují, jejich posloupnost není nahodilá, je ověřená praxí mnoha pedagogů. Specifikem projektu je dosažení určitého cíle. Mezi tyto cíle patří: spolupráce, tolerance, vytváření přátelské atmosféry, tyto cíle jsou přítomné v každé aktivitě. Dlouholeté zkušenosti potvrdily výhody dodržování určitých zásad. Tyto zásady jsou:

- **sezení v kruhu** – kruh v sobě zahrnuje spousty symbolů, všichni jsme si rovni, každý zde máme své místo, vytváří uzavřenou a bezpečnou skupinu,
- **učitel v roli moderátora** – oživuje činnost, podněcuje k myšlení, novým formulacím a usměrňuje žáky k dosažení cíle,

- **úcta k názoru druhého** – každý vyslovený názor je dobrý, ne pro svůj obsah, ale pro ochotu podělit se s ostatními,
- **nehodnotit, ale podněcovat k dalším názorům,**
- **informace se ze skupiny nevynáší (ani do sborovny)** - diskrétnost buduje prostředí důvěry,
- **nenutit žáky k aktivitě,** pokud nechtějí (srov. Etická výchova, 2010, s. 17–18).

1.5 Centrum podpory etické výchovy Olomouckého kraje

Cyriometodějské gymnázium v Prostějově se několik let podílí na vytváření osobního rozvoje studentů i pedagogů, díky této činnosti uspělo při získání grantového projektu „**Centrum pro podporu etické výchovy v Olomouckém kraji**“, v rámci operačního programu pro konkurenceschopnost, oblast podpory 1.1, tento program je spolufinancován z Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu České republiky (srov. etika.cmgpv.cz, 2010).

Tento projekt si klade za cíl podpořit změnu v chování žáků k vědomému dodržování základních etických principů tak, aby děti vyrůstaly v prosociální osobnosti, v pozitivně laděné, zdravé, sebevědomé a charakterní lidi, jež jsou schopni kvalitních vztahů mezi druhými lidmi (srov. etika.cmgpv.cz, 2010).

Cíl centra spočívá v propagaci výuky předmětu etická výchova na základních a středních školách Olomouckého kraje, v trvalé metodické pomoci školám, jež se rozhodují zařadit předmět etická výchova do svého školního vzdělávacího programu, včetně monitorování a evaluace výuky (srov. etika.cmgpv.cz, 2010).

Vytvoření centra stojí na čtyřech pilířích. Tyto pilíře tvoří nedílný celek. Pilíře zahrnují následující oblasti:

1. **Tvorba výukových a metodických materiálů pro vzdělávací semináře:** vypracovávají se pracovní listy pro žáky včetně nezbytné metodiky jejich použití při výuce, metodické materiály, vycházející z celkových cílů Etické výchovy a z cílů vzdělávacích seminářů pro pedagogiky základních a středních škol v Olomouckém kraji, všechny materiály jsou dostupné z webových stránek v projektu.

- 2. Semináře pro pedagogy:** organizují akreditovaný vzdělávací kurz Etické výchovy pro začínající pedagogy Etické výchovy, vzdělávací semináře, jež obsahují témata vybraných kapitol Etické výchovy, včetně ukázkových hodin.
- 3. Pilotní výuka Etické výchovy:** výuka probíhala na Cyrilometodějském gymnáziu v Prostějově, na školách partnerů Církevní gymnázium Německého řádu v Olomouci, Základní škole sv. Voršily v Olomouci.
- 4. Metodická podpora zařazení a výuky Etické výchovy na školách:** vzniknul webový portál Centra etické výchovy v Olomouckém kraji, kde jsou dostupné veškeré informace o tomto projektu, cílem je předat nejnovější poznatky a sdílet zkušenosti z oblasti osobnostního rozvoje žáků (srov. etika.cmgpv.cz, 2010).

2 Zážiteková pedagogika

„Blaženější je dávat než brát! Ale nejdůležitější je probudit touhu. Otevřít oči, Nadchnout.

To je nejtěžší úkol. Ostatní už záleží jen na tobě. Ať Dobré Štěstí řídí moje slova!“

Miroslav Nevrlý

Dle Franka a Davida Johnsonových je zážitková pedagogika „...vytváření a modifikování akční teorie na základě vlastních zkušeností s cílem zlepšení vlastní efektivity“ (Johnson, 2006).

Zážitekovou pedagogiku můžeme vymezit popisem procesu učení, dle různých autorů:

- *„Teoretické postižení a analýza takových výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozbořením a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života“ (Jirásek, 2004).*
- *„Proces, ve kterém je zkušenost reflektována a potom přeložena do konceptů, ze kterých se stávají pokyny pro další zkušenost“ (Saddington i Moon, 2005).*
- *„Vzhled, získaný vědomou či nevědomou internalizací vlastní nebo získané zkušenosti budované na předchozí zkušenostech či znalostech“ (Beard a Wilson in Moon, 2005).*

Zážiteková pedagogika se v současné době opírá o rozsáhlou teoretickou základnu, která popisuje chování skupiny nebo proces učení se ze zkušeností i o radu rozpracovaných metodik pro uplatnění ve školní i mimoškolní oblasti pro formování skupiny, osobnostní rozvoj či pro jinak zaměřené oblasti výchovy (srov. Činčera, 2009, s. 7).

Zážiteková pedagogika je účinná i ve školní třídě, ale prostředí neformální výchovy umožňuje pedagogům, kteří z ní vychází, mnohem více možností. Využití této metody prochází velmi bouřlivým vývojem. Důkazem tohoto vývoje je množství organizací, nazývajících se zážitkovými, vzrůstající zájem studentů o související obory a vznik některých organizací zabývajících se tvorbou zážitkových programů (srov. Činčera, 2007, s 7).

Jirásek uvádí, že *„Zážitek není a nemůže být cílem pro toho, kdo se hlásí k zážitkové pedagogice“ (Jirásek in Činčera, 2009, s. 11).*

Symbolem české zážitkové pedagogiky je hra. Ve hře nalezneme základ, ze kterého vyrůstá kultura, odráží charakter jazyka, můžeme ji pokládat za neodstranitelný rys lidského života či dokonce za symbol světa (srov. Jirásek in Činčera, 2009, s. 11) V příloze č. 1 a 2 uvádíme příklad využití zážitkové pedagogiky.

Jirásek (2009, s. 11) píše, že *„nemáme se věru zač hanit, když právě hru vyzvedáváme na piedestal základního prostředku ovlivnění člověka pomocí metod a přístupů zážitkové pedagogiky.“*

Dohnal (2009, s. 135) uvádí, že *„Zážitková pedagogika je oborem na rozhraní. Jako teprve se konstituující disciplína míří především (nejenom svým názvem) mezi pedagogické odvětví, nicméně prostředním svého vzniku (pobyt a výchova v přírodě) spadá spíše do kinantropologie, respektive rekreologie.“*

Principy zážitkové pedagogiky

Zážitková pedagogika vychází z těchto principů, které vysvětluje dále v textu:

- cyklus učení prožitkem,
- flow,
- komfortní zóny,
- princip dobrovolnosti (srov. Činčera, 2007, s. 15).

Cyklus učení prožitkem (Kolbův cyklus)

Činčera (2007, s. 16) uváží, že *„Základním východiskem prožitkové pedagogiky se stala teorie, podle které se lidé nejlépe učí z vlastních zkušeností, pokud ty nejsou destruktivního charakteru a je jim zpětně dobře porozuměno“*.

Učení se prostřednictvím zážitku nejlépe charakterizuje jedno staré čínské přísloví, které zní: *„Řekni mi a já zapomenu. Ukaž mi a já si možná vzpomenu. Zapoj mě a já pochopím“* (srov. Pelánek, 2008, s. 21).

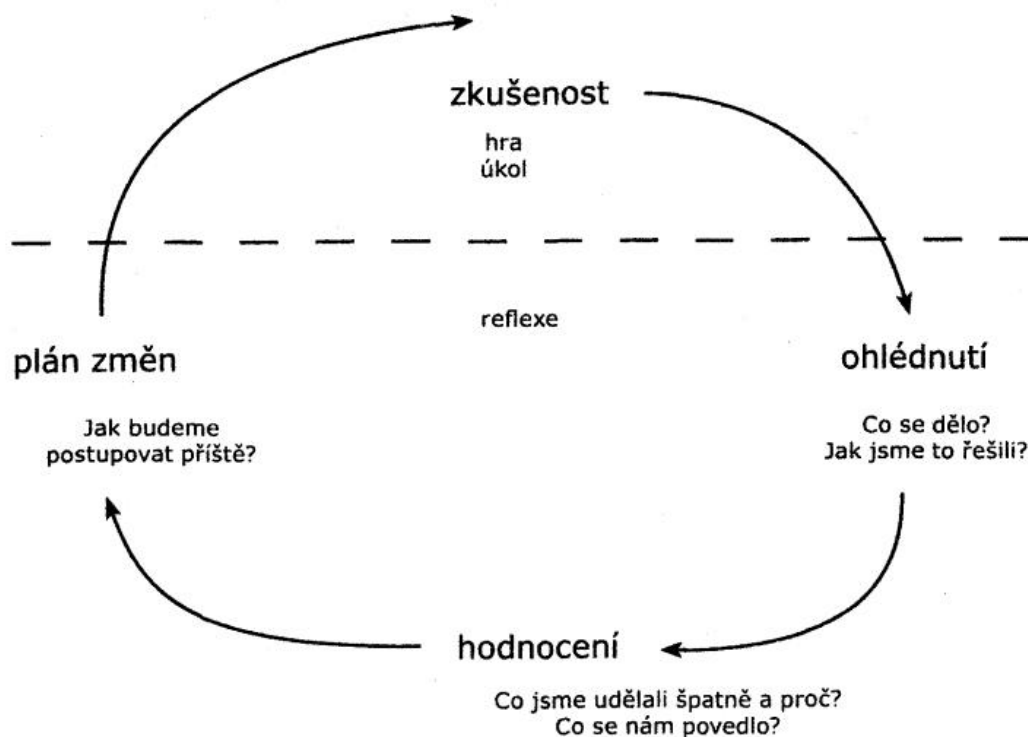
Vlastní aktivita je základem zážitkové pedagogiky, prostřednictvím této aktivity vychovávaný získává zážitky. Čím více vlastní energie vynaložíme, tím je zážitek intenzivnější, zapamatovatelnější a využitelnější pro výuku. Jestliže od nás aktivita

vyžaduje velký vklad fyzické nebo psychické energie, je méně lákavá, ale o to má větší potenciál (srov. Pelánek, 2008, s. 21).

Pelánek (2008, s. 21) píše, že „...samotný zážitek ještě nestačí k tomu, aby se člověk něco naučil. Rozdíl mezi „rekreačním“ zážitkem a „pedagogickým“ zážitkem tkví v reflexi. K učení dochází díky zkoumání a zpracování zkušeností, které zážitek vyrovnal. Schematicky shrnuje tento přístup Kolbův cyklus (obr. 1)“.

Základem tohoto modelu je cyklus (nekonečná spirála), dvou až pěti sekvencí, každá z těchto sekvencí funguje jako motivace pro následující.

Obr. 1: Kolbův cyklus



(in Pelánek, 2008, s. 22)

Instruktor vyzývá účastníky k aktivitám, tyto aktivity pro ně znamenají výzvu. Na zvládnutí musí aplikovat dovednosti, které mají být rozvíjeny. Aktivity plní roli metaforického vyjádření určitých reálných situací, které mohou účastníci zažít ve svém soukromém či profesním životě. Zkušenost je reflektována zvládnutím či nezvládnutím aktivity, je vyhodnocen průběh aktivity a jednání jednotlivých účastníků i celé skupiny. Ve

fázi zobecnění hledáme vztah aktivity, zkušenosti a jednání účastníků k realitě. V transferu formulujeme poučení o přípravě nové zkušenosti (srov. Činčera, 2007, s. 16).

Flow

Pro správné fungování cyklu zkušenostního učení musíme nejprve splnit několik podmínek. Jako první musíme účastníky dostat do stavu zaujetí hrou, který označujeme pojmem Flow – ponoření účastníků do fiktivní situace. Změníme subjektivní vnímání času, emoce i vzájemné jednání účastníků (srov. Činčera, 2007, s. 17).

Hanuš (2009, s. 56) uvádí, že *„Emoce v tomto stavu nejsou jen obsaženy a ventilovány, ale jsou současně konstruktivní, plné energie a úzce spojené s činností. Stav proudění postrádá emoční zabarvení, možná jen s výjimkou povzbuzujícího, vysoce motivujícího pocitu mírné extáze“*.

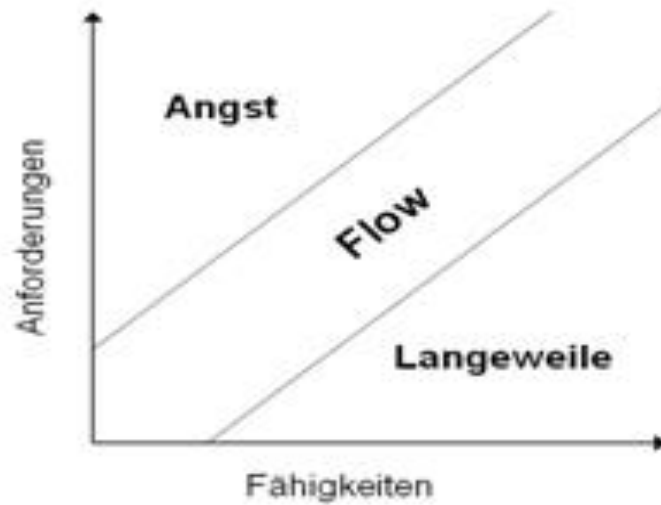
Účastníci se dle Činčery (2007, s. 17) *„...cítí aktivnější, pozornější, soustředěnější, šťastnější, spokojenější a kreativnější, bez ohledu na úkol, který je řešen.“*

Pro tento proces je typická:

- rovnováha mezi vědomím úrovně svých dovedností a výzvami situace
- přítomnost jasných cílů,
- přítomnost jasné zpětné vazby,
- koncentrace na řešený úkol,
- ztráta rozpaků,
- proměna ve vnímání času (srov. Činčera, 2007, s. 17).

Tento stav se vyskytne, pokud dovednost a výzva balancuje na stejné úrovni nad kritickým prahem. Jestliže dovednosti převýší nároky výzvy, dostaví se nuda. Pokud výzva i požadované dovednost klesnou pod kritický práh, dostaví se apatie, jestliže požadované dovednosti nedostačují požadavkům výzvy, dostaví se strach (srov. Činčera, 2007, s. 17).

Obr.: 2 Flow

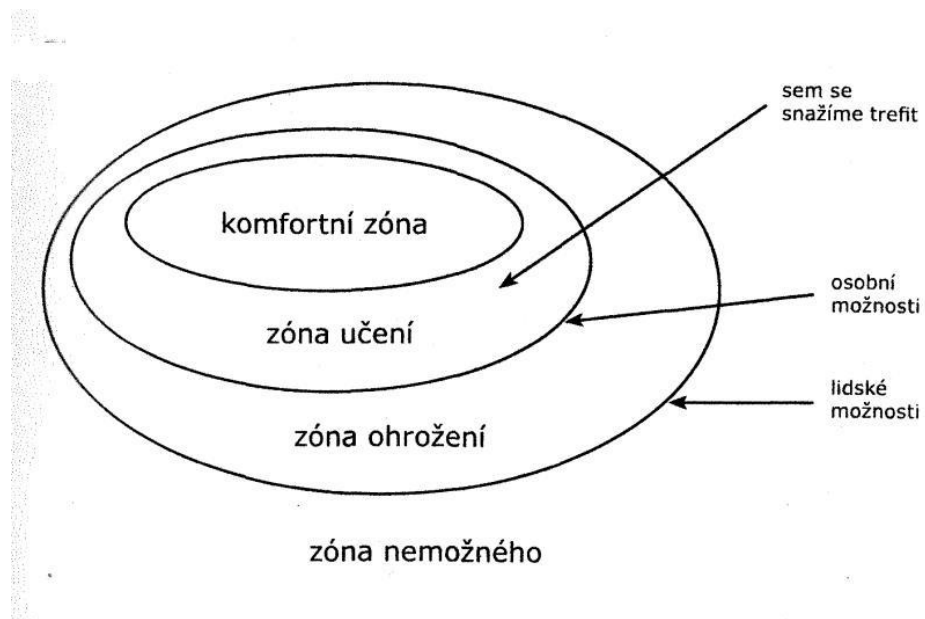


(www.uni-ulm.de)

Komfortní zóny

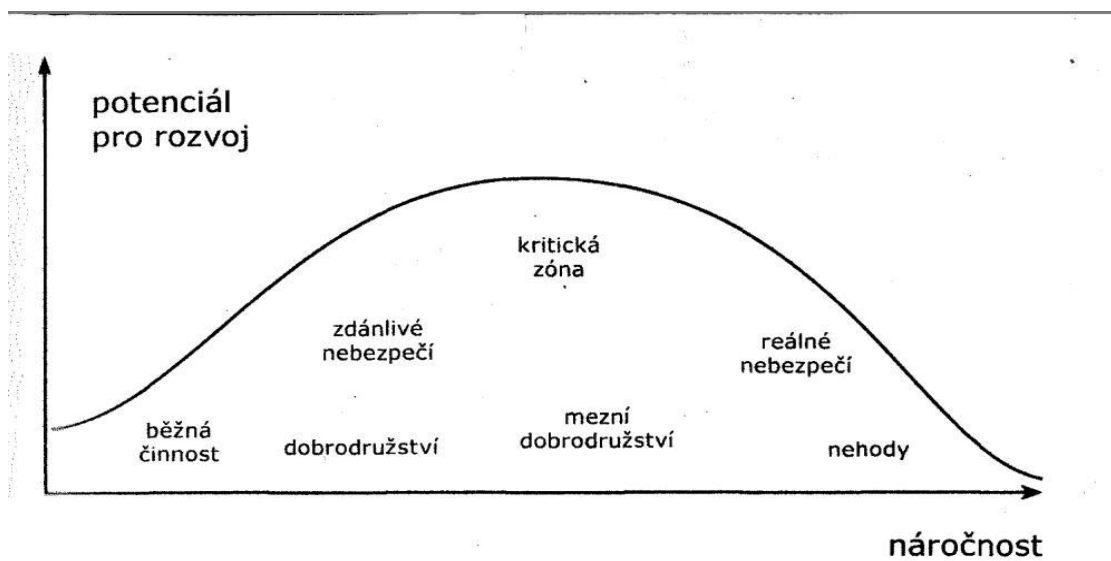
Komfortní zóna je oblastí, ve které se cítíme dobře. Tvoří ji situace, ve kterých se cítíme bezpečně, nejde jen o bezpečnost fyzickou ale i psychickou. Člověk se drží ve své komfortní zóně, mimo tuto zónu se cítí nepříjemně. Jestliže člověka vystrčíme mimo jeho komfortní zónu, za poskytnutí podpory hlavně na psychické úrovni, může tuto novou situaci zvládnout a rozšířit si svoji komfortní zónu. Kladného efektu docílíme, jestliže odhadneme správnou míru náročnosti, kterou na člověka naložíme (srov. Činčera, 2007, s. 19; Peláne, 2008, s. 22–23).

Obr. 2.: Komfortní zóna



(Pelánek, 2008, s. 23).

Obr. 3. Komfortní zóna



(Pelánek, 2008, s. 23).

Je třeba nastavit náročnost úkolů, tak aby je účastníci prožívali jako zajímavé dobrodružství. Tento způsob zvyšuje atraktivitu vlastního učení, posiluje tím jeho účinek, to, co nás baví si lépe zapamatujeme. Tento přístup můžeme používat pouze u některých oblastí. Tyto oblasti jsou: slaňování, překonávání vysokých lanových překážek,

vystupování před lidmi, mluvení o svých pocitech, dotýkání se ostatních (srov. Pelánek, 2008, s. 23–24).

Princip dobrovolnosti

Poslední podmínkou fungování cyklu zážitkové pedagogiky je princip dobrovolnosti. Tento princip vychází ze tří hlavních zásad:

- schopnost stanovit si ve vztahu k nabízené výzvě své vlastní cíle,
- mít možnost rozhodnout, co a jak mnoho si z celé aktivity chtějí vyzkoušet,
- princip informované volby (srov. Činčera, 2007, s. 21).

Při dodržování tohoto principu nabídneme studentům šanci přijmout náročnou či nebezpečnou výzvu v atmosféře podpory a porozumění, s možností kdykoliv odstoupit, aniž bychom si tím uzavřely dveře pro jiný pokus v budoucnosti (srov. Činčera, 2007, s. 21).

2.1 Koncepce české zážitkové pedagogiky

Zážitkovou pedagogiku (výchovu prožitkem) od nabídky tradiční pedagogiky odlišujeme těmito znaky:

- učení se důsledkem vlastního jednání místo podstoupení odpovědnosti hierarchickým strukturám,
- zřeknutí se předstíraných obrazů světa ve prospěch dopracování se vlastních, společenských a individuálních názorových struktur,
- společné překonávání úkolů místo principů konkurence a soutěživosti,
- demokratická spolupráce zúčastněných místo principu rozkaz – poslušnost (srov. Dohnal, 2009, s. 143).

Specificky česká podoba výchovy prožitkem je zakotvena v ucelené metodice práce se záměrem, skupinou, místem, časem i zdroji. Cílem této pedagogiky je všestranný rozvoj směřující k harmonické osobnosti (srov. Franc, 2007, s.14).

V české zážitkové pedagogice zdůrazňujeme především pojmy prožitek, zážitek, zkušenost, tyto pojmy jsou vyvolávány v procesu dramaturgie, v cíleně plánovaných

a uváděných situacích, kde nejčastěji používáme různé podoby fenoménu hry. Byla rozvíjena v jednorázových projektech se značnou intenzitou programu a intervencí do struktury osobnosti (srov. Hanuš, Chytilová, 2009, s. 11-12).

2.2 Prázdninová škola Lipnice

Prázdninová škola Lipnice se cíleně zaměřuje na období mladší dospělosti (adolescence a pozdní adolescence) a využívá specifické metody, metodou je zážitková pedagogika. Kořeny této organizace nacházíme hluboko před rokem 1964, od roku 1977 hovoříme o Prázdninové škole Lipnice. S prázdninovou školou Lipnice je spojeno jméno Allana Gintela (Jirásek, 2013, s. 42–43), jež velmi stál u jejího zrodu a výrazně ovlivnil směřování české zážitkové pedagogiky. Období formování Prázdninové školy Lipnice můžeme rozčlenit to čtyř časových úseků:

- Období směřování (1964–1970) – začínají se hledat a objevovat nové, moderní prvky rekreačního pobytu v přírodě.
- Období experimentů (1970–1976) – toto období je výrazně ovlivněno myšlenkou japonského architekta Kenzo Tance, že „... *příroda by měla být oživena, nikoliv jako prostředí lidské rekreace, ale jako místo lidské tvořivosti, inspirované antikou a renesancí*“ (Hanuš, 2009, 14).
- Období prázdninové školy (1977–1989) – přelom nastal v roce 1977, kdy byl přijat návrh na zřízení Prázdninové školy Českého ústředního výboru socialistického svazu mládeže, která vzniká v Praze. Hlavním cílem je předání a rozvoj nových forem rekreace, pobytu a výchovy v přírodě členům Socialistického svazu mládeže.
- Období Prázdninové školy Lipnice o. s (1990 až současnost) – v roce 1989 se Prázdninová škola osamostatnila, vzniklo občanské sdružení Prázdninová škola Lipnice. V roce 1991 byla Prázdninová škola Lipnice přijata do mezinárodní pedagogické organizace Outward Bound (srov. Hanuš, Chytilová, 2009, str. 13-17).

Zážitková pedagogika Prázdninové školy Lipnice působí:

- vytváření neobvyklých, často náročných a problémových situací,
- překonávání vnějších i vnitřních překážek,
- rozvojem fantazie a tvořivosti,

- skupinovým prožívání,
- rozvojem sebedůvěry, zlepšením sebepojetí,
- rozvojem sociální obratnosti,
- udržováním psychické rovnováhy,
- uspokojování nejrůznějších potřeb,
- změnou hodnotové orientace,
- posilováním sociální kompetence (srov. Hanuš, Chytilová, 2009, s. 20, www.psl.cz).

Allan Gintel (in Jirásek 2013, s. 42) píše, že projekty Prázdninové školy Lipnice „...nepochybně vejdou do historie pedagogiky, jež zde byla v leccěms objevná, riskantní, nastolující různé otázky. Provázela ji svoboda myšlení, ať už za socialismu nebo kapitalismu. Myslet svobodně může každý v jakékoliv době, jde jen o to, jak toho využije“.

2.3 Outward Bound

Vůdčím duchem a spoluzakladatelem organizace Outward Bound je pedagog Kurt Hahn. Tento pedagog patří, se svojí originální terapií prožitkem k zajímavým a inspirativním reformátorům v oblasti výchovy (srov. Hanuš, 2009, s. 24).

Pojem Outward Bound znamená okamžik, kdy loď opouští klidné vody přístavu. V počátcích šlo o kurzy určené námořníkům, které jim pomáhali v krizových situacích a přížití. Po válce se tento vojenský duch vytrácí a v centru pozornosti organizace je rozvoj osobnosti mládeže (srov. Hanuš, Hrkal, 1998. s. 9–10).

„Pedagogická filozofie Outward Bound se opírá o dva základní principy:

- *Člověk je schopen dokázat mnohem více, než se domnívá.*
- *Jen málokdo si uvědomuje, čeho je možné dosáhnout prostřednictvím vzájemné pomoci a týmové spolupráce“* (www.psl.cz).

3 Komunikace

„Schopnost komunikace začíná pozorností k lidem. Začíná tou neustávající lačnou pozorností, při níž člověk zapomíná na sebe.“

Vladimír Lvovič Levi

Slovo komunikace má mnoho významů, komunikujeme s různými lidmi v různých situacích, s různými cíli a dospíváme k různým výsledkům. Pojem komunikace pochází z latinského *communicare*, znamená něco spojovat, společně nebo sdílet. Komunikace je obousměrný proces výměny informací mezi jedinci, který se přenáší prostřednictvím určitého kódu. Kódem můžeme být jazyk nebo hovorová řeč. Můžeme tedy říci, že je prostředkem sdílení, sdělování a výměny informací. Prostřednictvím komunikace můžeme také sdílet představy, ideje, nálady a pocity (srov. Sklenářová, 2013, s. 7; srov. Křivohlavý, Mareš, 1995, s. 15–16).

Dle Pedagogického slovníku je komunikace sdělování, dorozumívání. Z pedagogického hlediska je zde důležitá sociální komunikace, sdělování a dorozumívání mezi lidmi (srov. Průcha, 2003, s. 104).

Nakonečný (2009, s. 288) uvádí, že *„...specifickou formou lidské komunikace je jazyk jako národní forma mluvené a psané řeči; komunikace činí lidský a sociální život vůbec praktickým, znamená organizaci má sociální funkci.“*

Jirásek (2006, s. 15) chápe komunikaci *„... jako proces vzájemného dorozumívání, předávání zpráv. Probíhá-li toto sdělování mezi lidmi v procesu sociální interakce, jde o komunikaci sociální.“*

Nakonečný uvádí ve svém textu komunikační strukturu inspirovanou Laswellem. Tuto komunikační strukturu tvoří sedm částí:

1. **kdo** (komunikátor),
2. **co říká** (komuniké),
3. **komu** (komunikant, recipient),
4. **čím** (druh komunikace, například slova, činy),

5. **prostřednictvím jakého média komunikujeme** (dopis, mluvenou řečí v přímém fyzickém kontaktu),
6. **s jakým úmyslem** (interakce, motivace),
7. **s jakým účinkem** (je-li sdělení pochopeno, vyvolá emoce); (srov. in Nakonečný, 2009, s. 290).

Formy komunikace

Sklenářová (2013, s. 13) uvádí, že „...komunikace umožňuje vzájemné sdílený znakový systém, který tvoří tyto druhy komunikace:

- *verbální komunikace,*
- *neverbální komunikace,*
- *komunikace činem.“*

3.1 Verbální komunikace

Dle Nakonečného (2009, s. 297) je verbální komunikace „...specificky lidským způsobem komunikace, která má formu mluvené nebo psané řeči v užším smyslu (tedy formu jazyka). Mluvenou řeč umožňuje specificky lidská schopnost artikulace, jemné pohyby mluvidel, umožňující při mluvení článkování hlásek.“

Slaměník považuje verbální komunikaci za základní způsob předávání a přijímání významů mezi lidmi. Významem rozumíme vše, o čem mezi sebou komunikujeme. Mohou to být poznatky, emoce, normy, hodnoty, ideály, dovednosti a postoje. Základním předpokladem komunikace je spojení mezi účastníky, navázání a udržení tohoto spojení během komunikačního procesu (srov. Slaměník, (2008, s. 219).

Slaměník (2008, s. 221) píše, že „...verbální komunikace probíhá nejméně po dvou významových liniích. Jednak je to linie **tematická** – obsahová, to, o čem se mluví, a dále linie **interpretační**, jaký výklad – smysl tématu komunikující lidé předkládají. Tyto linie můžeme sledovat u každého. Probíhají současně a vyžadují proto ke svému vyjádření různé paralelní prostředky, které mohou být verbální i neverbální.“

Ve verbální komunikaci můžeme uplatňovat paralingvistické faktory. Tyto faktory jsou například:

- intonace,
- emocionální zbarvení hlasu,
- doprovodný mimický znak (uštěpačný, koketní),
- různé vsuvky (mhm),
- jiné hlasové projevy a ideografy – kreslení rukou nebo rukama doprovázející výklad (srov. Nakonečný, 2009, s. 303).

3.2 Neverbální komunikace

Dle Křivohlavého a Mareše (1989, s. 104) „*Nonverbální (tedy mimoslovní) sdělování signalizuje skutečnost, že daný způsob komunikování nepoužívá slov, ale jiných způsobů přenášení informací.*“

Mezi hlavní neverbální prostředky, používané člověkem patří: tělesný kontakt, blízkost, orientace (úhel, ve kterém lidé stojí či sedí vzhledem k sobě navzájem), vzezření, pozice těla, kývnutí hlavy, výraz tváře, gesta, pohledy a neverbální aspekty řeči (srov. Slaměnik, 2008, s. 221)

Pomocí neverbální komunikace sdělujeme to, co nemůžeme slovně vyjádřit. Sdělujeme emoce (pocity, nálady), záměry lidí sblížit se nebo naopak se sociálně distancovat (srov. Mareš, 1989, s. 104).

Neverbální komunikace je komunikace, jež jako svůj prostředek užívá celé tělo. V podstatě komunikujeme vším, co se na těle nachází nebo co tělo vyprodukuje. Může to být červení se, pláč, smích, slzy, ošívání se. Neverbální komunikace je složitý proces, protože musíme složit celkový obraz člověka, jeho mimiku, gesta, náklon těla. Projevy nonverbální komunikace je obtížné kontrolovat, občas si těchto projevů ani nevšimneme. Neverbální komunikace často doprovází verbální komunikaci (srov. Slaměnik, 2008, s. 221–223).

Křivohlavý (1989, s. 105) uvádí osm základních způsobů, projevů těla:

- sdělování pohledy,
- sdělování výrazem obličeje,
- sdělování pohyby,
- sdělování gesty,
- sdělování fyzickými postoji,
- sdělování dotykem,
- sdělování vzájemným přiblížením či oddálením,
- sdělování úpravou zevnějšku a životního prostředí.

Sdělování pohledy

Řeč očí je nejčastějším a nejdůležitějším prostředkem sdělování emocí, pomocí pohledů můžeme vyjádřit několik základních emocí: radost, štěstí, sympatie, antipatie, smutek, nervozitu, nejistotu, únavu a strach, můžeme také vymežit vztah mezi komunikujícím, zájem či nezájem o dané téma. Důležité je, aby učitel, udržoval se žáky neustálý zrakový kontakt, a správně vyhodnocoval výraz očí žáků, jež vyjadřuje psychický stav i osobnostní vlastnosti, je to nejdůležitější neverbální nástroj učitele k řízení a monitorování porozumění, své řeči žáky (srov. Sklenářová, 2013, s. 61).

Sdělování výrazem obličeje

Náš obličej komunikuje, to, co sděluje jsou emoce, předává velké množství informací: pocit potěšení, souhlas, sympatie (srov. De Vito, 2001, s. 128). Člověk dokáže dle Sklenářové (2013, s. 62) rozlišit sedm základních emocí ve výrazu obličeje: radost/smutek, štěstí/neštěstí, neočekávané překvapení/splněné očekávání, klid/rozčilení, vztek, spokojenost/nespokojenost, zájem/nezájem, strach, bázeň/jistota.

Sdělování pohyby

Jde o spontánní, mnohdy nevědomé pohyby různých částí těla, které nemají význam gest, vyjadřuje momentální psychický stav, temperament a vztah komunikačních partnerů (srov. Sklenářová, 2013, s. 63).

Sdělování gesty

Zahrnuje pohyby, jež mají výrazný sdělovací účel, doprovázejí slovní projevy nebo je zastupuje, gesta patří do kineziky a jsou všech projevů neverbální komunikace nejmóvraznějši (srov. Nelešovská, 2005, s. 52).

Sdělování fyzickými postoji (posturologie)

Zabývá se studiem poloh člověka tím, že zaujmeme určitou polohu těla, rukou, nohou, hlavy můžeme lidem sdělit jaký je náš postoj, zda s nimi chceme jednat (srov. Nelešovská, 2005, s. 53).

Sdělování dotykem (Haptika)

Probíhá tělesným kontaktem lidí, hmatovou či dotekovou formou, pomocí doteku vyjadřujeme vztah k druhému člověku, usměřňujeme chování druhého člověka, doteky jsou nedílnou součástí etikety (srov. Sklenářová, 2013, s. 67).

Sdělování vzájemným přiblížením či oddálením (proxemika):

Zde pracujeme s vyjádřením vztahu mezi lidmi prostřednictvím vzdálenosti, kterou k sobě osoby zaujímají (srov. Rýznar, 2010, s. 90).

Sdělování úpravou zevnějšku a životního prostředí

Zahrnuje celkový vzhled člověka, jeho způsob a volbu oblečení, líčení, účesu, tedy vše, čím se člověk prezentuje, projevuje úctu či neúctu lidem, se kterými komunikuje, prozrazuje o sobě mnoho informací (srov. Sklenářová, 2013, s. 69).

4 Pedagogická komunikace a neformální vzdělávání

„Posláním od začátku do konce budiž hledati a nalézati způsob, který by umožnil, aby učitelé méně učili, žáci se však více naučili, aby ve školách neměl místa křik, pocit ošklivosti, vědomí marné práce.“

Jan Amos Komenský

Pedagogická komunikace je velmi důležitým a specifickým prvkem mezilidské komunikace. Prostřednictvím této komunikace vychováváme, vzděláváme a sledujeme pedagogické cíle. Pedagogickou komunikaci můžeme vymezit jako základní prostředek uskutečňování výchovy a vzdělávání, jež umožňuje v podobě neverbálních a verbálních projevů učitelů a žáků realizace zvolených cílů, obsahu, metod a forem jako prvků vyučovacího procesu (srov. Sklenářová, 2013, s. 29).

Gavora (1988, s. 22) píše, že pedagogická komunikace je *„...výměna informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacích cílů. Pedagogická komunikace se řídí osobitými pravidly, které určují pravomoce jejích účastníků.“*

Sup (1985) píše, že *„...komunikací rozumíme přenos informací, myšlenek, pocitů atd. od jednoho člověka k druhému, respektive skupině lidí, uskutečňovaných pomocí symbolů (znaků) umožňujících přetváření poznatků a dorozumění mezi lidmi.“*

Nelešovská (2005, s. 26) cituje Leont'jeva, u kterého najdeme tuto definici: *„Pedagogická komunikace je profesionální komunikace učitele se žákem při vyučovací hodině i mimo ni, jež má určité pedagogické funkce a je zaměřena na vytvoření příznivého psychologického klimatu.“*

V pedagogické komunikaci dochází k výměně informací. Komunikujeme o nějakých faktech nebo vyjadřujeme svá stanoviska, názory, přání či pokyn. Jde o dvousměrný proces, který můžeme dle Andersonové přirovnat k ping-pongu: *„Jde o dávání a brání. Neshrábněte míče. Strídejte se. Ať je míč v pohybu.“* (1993, s. 94).

Učitel musí umět s žáky komunikovat. Bez této komunikace se učitel nemůže dozvědět, jestli se žák něco naučil, nebo zda pochopil výklad. Neměl by kontrolu nad žákovou prací, zpětnou vazbu (srov. Hladílek, 2006, s. 6).

Verbální komunikace ve škole tvoří velmi významnou složku. Pro učitele je slovo, jedním ze základních prostředků sdělování. Pomocí verbální komunikace můžeme přesně vyjádřit vztah mezi jevy, přesně definovat pojmy. Mezi schopnosti učitele (vychovatele) musí patřit schopnost jasně a srozumitelně vyjadřovat své myšlenky a předávat je žákům jak slovní, tak i písemnou formou. Požadovaná kultura jeho mluveného slova spočívá ve stylizační dovednosti, tyto dovednosti jsou:

- bohatá slovní zásoba,
- znalost syntaktických pravidel,
- schopnost používat stylově příznakové prostředky odpovídající projevu,
- v gramatické a pravopisné kultuře,
- v ovládnutí zvukové či grafické stránky projevu (srov. Hladílek, 2006, s. 27)

V současnosti stále více uplatňujeme potřebu aktivizovat žáka, podporovat jeho individualitu, rozvíjet jeho kreativitu, umožňovat mu uplatnit vlastní názor, zdůvodnit stanovisko, omezit direktivní formu výuky učitele. Proto uplatňujeme typ výuky, mezi které patří: individualizovaná výuka, diferencovaná, skupinová, integrovaná výuka. Všechny tyto formy umožňují účinnější komunikaci a umožňují zkvalitňování vzájemné interakce žák – učitel, žák – žáci (srov. Hladílek, 2006, s. 28).

Křivohlavý, Mareš (1995, s. 25) představují pedagogickou komunikaci v pěti bodech dle Grice:

1. **princip kooperace:** spolupráce s partnery,
2. **maxima kvality:** nelži, neříkej nic, pro co nemáš dostatek důkazů,
3. **maxima kvantity:** řekni dost, ale neříkej více, než je nezbytné, ať je tvé sdělení dostatečně informativní, ale zároveň co nejúspornější,
4. **maxima relevance:** řekni to, co je v daný moment důležité a vhodné vzhledem k tématu, cílům, účastníkům,
5. **maxima způsobu:** vyjadřuj se jasně, srozumitelně, přesně, jednoznačně.

4.1 Účastníci pedagogické komunikace

Nejčastějšími účastníky komunikace je učitel x žák, jde o ne-souměrné komunikační partnery. Nesouměrnost vidíme jak v rovině kvantitativní, tak v rovině sociální. Učitel vystupuje v roli jednotlivce, dospělé osoby, jež stojí zpravidla proti 20–30 žákům. Učitel komunikuje se skupinou jako celkem, tomto smyslu nabývá pedagogická komunikace charakteru masové komunikace (srov. Nelešovská, 2005, s. 29).

Gavora (2005, s. 26) uvádí nejčastější vztahy ve třídě takto:

1. učitel – žák,
2. učitel – skupina žáků,
3. učitel – třída,
4. žák – žák,
5. žák – skupina žáků,
6. žák – třída,
7. skupina žáků – skupina žáků,
8. skupina žáků – třída.

První tři typy vztahů můžeme považovat za asymetrické. Učitel má při komunikaci nadřazené postavení, žák je mu podřízen. Tento vztah se projevuje především možností učitele rozhodnout o mnohých otázkách komunikace (kdo s kým bude komunikovat, o čem, jakým způsobem) (srov. Gavora, 2005, s. 26).

Další uvedení vztahy můžeme považovat za symetrické, protože se komunikace odehrává mezi rovnocennými partnery. Při vzájemné komunikaci jsou žáci rovnocenní, mají stejná práva i povinnosti. Při práci ve skupině se může vyskytnout situace kdy je ve skupině přítomen vedoucí nebo dominantní žák. Vedoucího volí skupina sama nebo jej stanoví učitel, popřípadě se vynoří spontánně v komunikaci (srov. Nelešovská, 2005, s. 29).

Otázky, které žáci kladou svému učitele, mají ve vztahu k žakovskému učení velký potenciál. Žák se stává vedoucím komunikace, jeho cílem je získat určitou informaci.

Prostřednictvím své iniciativy se identifikuje s tím, co chce vědět. Ví, že se na informace dokáže zeptat a zvyšuje se i možnost, že si takto získané poznatky lépe zapamatuje (Šed'ová, 2012, s. 13). Neformální vztah mezi učitelem a žákem napomáhá k vytvoření důvěrnější atmosféry. Žáci v běžné pedagogické komunikaci postrádají pochopení, motivaci, humor, trpělivost a rovnost. Pokud pedagog tyto věci dokáže zařadit do komunikace s dětmi, dokáže s nimi lépe pracovat. Děti získají důvěru, snáze se otevřou, a pedagog má více prostoru s nimi pracovat. Může jim lépe předat žádoucí návyky a vzory chování. V oblasti neformálního vzdělávání se inspirujeme v pedagogické komunikaci. Pedagogická komunikace poskytuje ucelený soubor poznatků, které můžeme aplikovat na širokou škálu činností neformálního vzdělávání, může nám pomoci určit pravidla v neformální vzdělávání.

4.2 Pravidla pedagogické komunikace

Cangelosi (1996, s. 120) píše, že pravidla chování ve třídě jsou „...*formální prohlášení, v nichž jsou žáci seznámeni s všeobecnými pokyny ohledně vyžadovaného zakázaného chování.*“

Podle Mareše (1995, s. 32) můžeme uvést tři skupiny, jež formulují komunikační pravidla:

- škola,
- daná společnost,
- výsledek složitého procesu střetu zájmů mezi učitelem a žáky.

Pravidla určená společností se na první pohled nemusí jevit jako významná. Jen zkušený pedagog rozpozná jemné rozdíly v chování žáků daných odlišnou kulturou či náboženským přesvědčením (srov. Nelešovská, 2005, s. 30).

Výsledkem procesu střetu zájmů mezi učitelem a žáky vznikají pravidla, jež se dlouho a složitě vyvíjejí. Jako příklad můžeme uvést „ot'ukávání“, je to situace, kdy žáci dostanou nového učitele. Děti zkusí, co nový učitel vydrží, co si k němu mohou dovolit. Velmi důležitou roli zde hraje autorita učitele, jeho nároky a požadavky, které na žáky má, ale také na žácích samotných. Tato pravidla ovlivňuje do jisté míry benevolence učitele (srov. Nelešovská, 2005, s. 31).

Pro práci ve třídě jsou pravidla důležitá, činnost ve třídě musíme usměrňovat a žáky regulovat. Musíme určit délku práce, koordinaci a spolupráci. V zájmu učitele je, aby existoval určitý pořádek, který zabezpečuje sled činností a jejich hladký průběh. Žáci se také zajímají o pravidla, musí vědět co mají dělat, kdy to mají dělat a jak bude jejich činnost hodnocena. Pokud žák nezná pravidla kontaktu, je zmatený. Pravidla jsou významným regulačním činitelem pro oba účastníky komunikace. Pravidla zajišťují dominantní postavení učitele. Pokud je ve formální skupině více lidí, musíme určit člověka, co vede komunikaci. Má vyšší pravomoci než ostatní (srov. Gavora, 2005, s. 35).

Proč zavádíme pravidla?

Dle Pettyho (1996, s. 82) by pravidla měla být „...založena na pohnutkách výchovných, bezpečnostních a morálních, neměla by vycházet z naší povahy či osobních sklonů.“

Cangelosi (1996, s. 123) uvádí několik pravidel:

- maximalizovat spolupracující chování, minimalizovat chování nespolupracující, rušivé,
- zajišťovat bezpečnost a pohodlnost učebního prostředí,
- zamezovat rušení ostatních tříd a lidí mimo učebnu činnostmi probíhajícími ve třídě,
- udržovat přijatelnou úroveň slušnosti mezi žáky, zaměstnanci školy a návštěvníky školy.

Demokratická komunikační pravidla

Demokratická komunikační pravidla zachovávají dominantní roli učitele, jsou vůči žákům více tolerantní a vstřícná. Umožňují volnější aktivitu a podporují iniciativu žáků. Používání těchto pravidel vyžaduje po učitele určité vlastnosti. Učitel musí mít důvěru ve své schopnosti řídit třídu i za těchto podmínek a více důvěry v to, že žáci jsou schopni na sebe převzít část odpovědnosti za vlastní učení. Tyto pravidla jsou vnějším projevem demokratických zásad a cítění učitele. Jsou důsledkem jeho liberálního myšlení. Jako příklad můžeme uvést tyto pravidla dle Gavory (2005, s. 29):

- žák může odpovídat v sedě, nemusí vstávat,
- učitel nechává žákovi dost času na odpověď,

- žák může určit, kdo má odpovídat (například chlapec vyvolá děvče a naopak),
- žák může klást učiteli i třídě otázky,
- žák se může obrátit o pomoc při řešení problémů na učitele a spolužáky,
- žák může samostatně vést úsek komunikace, stát se moderátorem třídy,
- žáci si mohou zvolit téma učiva, a to na základě dohody s učitelem nebo diskuse s ním.

4.3 Organizační formy vyučování

Na průběh pedagogické komunikace působí určitá organizační formy vyučovací hodiny. Dle Nelešovské (2005, s.34) jsou nejčastěji používané tyto organizační formy:

- hromadné vyučování,
- skupinové vyučování,
- individuální vyučování.

Dle Gavory rozlišujeme tři organizační formy vyučování z hlediska komunikačních možností:

- hromadnou,
- skupinovou,
- párovou (srov. Gavora, 2005, s. 117).

Dle Janiše a Loudové (2016, s. 53) můžeme organizační formy rozčlenit takto:

- hromadná (frontální) výuka,
- skupinová a kooperativní výuka,
- párová výuka,
- týmová výuka,
- diferencovaná výuka,

- individualizovaná výuka,
- individualizovaná výuka.

Hromadné vyučování

Hromadné vyučování je nejčastěji používanou organizační formou na našich školách, hovoříme o tzv. frontálním vyučování. Hromadné vyučování můžeme rozdělit do tří komunikačních struktur, podle toho, mezi kým komunikace probíhá:

- obousměrná komunikace mezi učitelem a žákem,
- jednosměrná komunikace od učitele ke třídě,
- jednosměrná komunikace učitele k žákovi jako jednotlivci (srov. Mareš, 1995, s. 44)

V této formě vyučování se učitel lépe organizuje komunikace, protože daném okamžiku hovoří pouze jeden člověk (žák či učitel), učitel dokáže udržet lépe disciplínu ve třídě. Hromadné vyučování si oblíbili učitelé, jež kladou důraz na paměťové naučení učiva a na jeho reprodukci. Tato forma neposkytuje záruku, že žáci dostatečně porozumí učivu, ani jestli jej dokáží aplikovat ve vhodných situacích. V této formy výuky se objevuje spousta omezení. Pokud učitel má ve třídě problémy s kázní, mohou se výchovné problémy v dané třídě prohloubit. Náročnější se stane i příprava učitel, musí uvážlivě zvolit výukovou metodu, motivaci pro žáky, v průběhu celé vyučovací jednotky a zabezpečit zpětnou vazbu od třídy k sobě. Čím menší počet je žáků ve třídě, tím jednoduší je práce učitele s třídou, a vzrůstá i úměrně celková efektivita vzdělávání (srov. Gavora, 2005, s.117, Janiš, 2016, s. 54).

Gavora (2005, s. 117) uvádí že „*Při hromadném vyučování odpovídá prostor třídy sálovému uspořádání. Učitel při něm může dobře kontrolovat třídu, všichni žáci vidí na učitele*“.

Skupinové vyučování

Dle Gavory odstraňuje skupinové vyučování nedostatky hromadného vyučování, pasivitu žáků a jejich malou účast v obousměrné komunikaci. Skupinu tvoří 4–6 žáků, někteří učitelé organizují větší skupiny, nakonec se však i tato skupina rozpadne na podskupiny, které pracují samostatně (srov. Gavora, 2005, s. 117).

Při skupinovém vyučování jsou děti nucené spolupracovat, a tedy i komunikovat. Práce ve skupině děti více motivuje a usnadňuje tím učení. Při skupinovém vyučování probíhá mezi žáky obousměrná komunikace (srov. Nelešovská, 2005, s. 34).

Dle Nelešovské můžeme skupinové vyučování rozdělit podle počtu účastníků na:

- párové vyučování – skupina je tvořena dvěma žáky, je přechodem mezi hromadným a skupinovým vyučováním,
- skupinové vyučování po třech a více dětech ve skupině – přináší úskalí a problémy při přípravě učitele, organizaci, při samotném průběhu výuky a při hodnocení žáků, pokud tyto podmínky učitel zvládne může dosáhnout kooperujícího chování dětí (srov. Nelešovská, 2005, s. 35).

Kooperativní výuka

Kooperativní výuka stojí na základě spolupráce žáků při řešení složitějších úloh. Při tomto typu uspořádání výuky předpokládáme spolupráci všech zúčastněných při dosažení stanoveného cíle (srov. Janík 2016, s. 58).

4.4 Problémy pedagogické komunikace

V našem podvědomí působí řada procesů, které ovlivňují komunikaci více, než si jsme schopni přiznat. Učitel je vystaven osobním dojmům, které v něm vyvolávají žáci. Jestliže si uvědomíme existenci těchto dojmů, můžeme se vyvarovat toho, aby ovlivňovali náš přístup k dětem. Mezi nejčastější chyby v komunikaci můžeme zařadit atribuční chybu, haló efekt, pygmalion efekt (srov. Křoustková-Moravcová, 2014, s. 12).

Hladílek (2006, s. 53) uvádí, že „...posuzování druhých lidí může být zkresleno nejen nezkušeností, ale i nedostatečným vybavením. Při posuzování druhých lidí dochází často k chybám v posuzování, k chybným percepčním stereotypům.“

Atribuční chyba

Křoustková-Moravcová (2014, s. 12–13) píše „...posuzujeme-li totiž negativní chování jiných jedinců, máme tendenci přeceňovat roli dispozičních činitelů. Domníváme se, že tito lidé neobstáli například proto, že jsou jednoduše neschopní. Naopak vlastní selhání připisujeme situačním faktorům, tedy svádíme vinu na nepříznivé okolnosti, které

nám neumožnily zachovat se tak, jak bychom se za jiných podmínek dle našeho mínění samozřejmě projevíli.“

Haló efekt

Haló efekt spočívá v redukování hodnocení člověka na základě nápadné vlastnosti (znaku) nebo předchozí informace o jedinci. Odpoutává pozornost od dalších charakteristik jedince a zabarvuje její vnímání. Ostatní charakteristiky posuzujeme na základě pocitu, který ten nápadný znak vyvolal (srov. Hladílek, 2006, s. 53).

Křoustková-Moravcová (2014, s. 13) uvádí to vymezení „...jedná vlastně o efekt prvního dojmu, případně názoru, který jsme si vytvořili o člověku ještě předtím, než jsme ho mohli vůbec poznat. Toto zhodnocení je náhodné a povrchní.“

Sebenaplnující se předpověď

Chování, vývoj a výkon dětí je závislý na tom, co od nich očekáváme. Pokud se přesvědčíme o tom, že žák je průměrný, nakonec pravděpodobně průměrný bude. Jestliže jsou naše očekávání negativní jde o Golemův efekt, pokud jsou naše očekávání pozitivní označujeme je jako Pygmalion efekt (srov. Křoustková-Moravcová, 2014, s. 13).

5 Neformální vzdělávání

„Vzdělání je to, co zůstane, když člověk zapomene to, co se naučil.“

Burrhus Frederic Skinner

Bednaříková (2008, s. 58) uvádí, že *„Realizace celoživotního vzdělávání prostřednictvím formálního, neformálního a informálního umožňuje člověku získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života.“*

Pojetí formálního, neformálního vzdělávání (edukace) a informálního učení (edukace) můžeme definovat podle různých autorů:

Formální vzdělávání probíhá dle Bednaříkové (2008, s. 58) ve vzdělávacích institucích, které poskytují určitý stupeň vzdělání. Je to systém, který vytváří základní, střední a odborné školství. Absolvování tohoto stupně vzdělávání je doloženo certifikátem (výuční list, maturitní vysvědčením).

Formal learning – This type of learning is intentional, organized and structured. Formal learning opportunities are usually arranged by institutions. Often this type of learning is guided by a curriculum or other type of formal program (srov. Eaton, 2010, drsarahheaton.com).

Neformální vzdělávání probíhá mimo formální vzdělávací systém. Je to soubor vzdělávacích aktivit zájmového a kulturního vzdělávání, firemního vzdělávání, komunálního vzdělávání. Zaměřuje se na určité skupiny populace, mohou je také organizovat různé instituce a zaměřovat se na různé oblasti (srov. Bednaříková, 2008, s. 58).

Non-formal learning – This type of learning may or may not be intentional or arranged by an institution, but is usually organized in some way, even if it is loosely organized. There are no formal credits granted in non-formal learning situations (srov. Eaton, 2010, drsarahheaton.com).

Neformální vzdělávání zahrnuje procesy sebevzdělávání, které nacházíme v bezprostředním životních situacích („learning by doing“) a mimo vzdělávací instituce a formulovaných záměrů. Zejména získání „soft skills“ Samozřejmě, často probíhá v neformálním sektoru (srov. www.sajv.ch).

Informal learning – This type of learning is never organized. Rather than being guided by a rigid curriculum, it is often thought of experiential and spontaneous (srov. Eaton, 2010, drsarahheaton.com).

Vzdělávání v pravém slova smyslu, je možné pouze v případě, že osoba má přístup ke všem třem formám vzdělávání. Ale společnost stále klade největší důraz na formální vzdělání, uznání a podpora neformálního a informálního vzdělávání není výrazné (srov. www.sajv.ch).

Neformální vzdělávání umožňuje mladým lidem, aby se zapojili mezi ostatní a drobnými krůčky došli k lepší budoucnosti. Je založeno na hodnotách a ideálech, které by měly být prostředkem změny k lepšímu. Zabývá se osobní, dobrovolnou účastí, je řízeno jejich motivací (Novosadová a kol, 2006, s. 9).

Neformální vzdělávání je hojně využívaným a diskutovaným pojmem v oblasti vzdělávání mládeže. Používá se pro celou řadu základních výukových principů, metodik a přístupů v oblasti vzdělávání mládeže. Zdůrazňuje vnitřní motivaci studenta, jeho dobrovolnou účast a kritické myšlení. Uznání neformálního vzdělávání poskytuje jedinečné vzdělávací příležitosti pro spoustu mladých lidí v jejich každodenním životě (srov. Council of Europe).

Prostřednictvím neformálního vzdělávání mohou mladí lidé rozvíjet jiné hodnoty, schopnosti a dovednosti než ty, co získaly ve formálním vzdělávání. Tyto dovednosti zahrnují širokou škálu kompetencí, jsou to například: mezilidské vztahy, týmová spolupráce, řešení konfliktů, kulturní povědomí, vedení, plánování, spolupráce, praktické řešení problémových situací, odpovědnost, sebevědomí a disciplína. Zvláštností neformálního vzdělávání je, že účastníci jsou vlastně aktéry, kteří se aktivně zapojují do procesu vzdělávání/učení. Cílem těchto metod je poskytovat mladým lidem nástroje k rozvoji jejich dovedností a postojů. Učení je probíhající proces. Jedním z jeho klíčových vlastností je, že se učím, tím, co dělám. Vytváří prostředí, v němž je žák architektem rozvoje svých dovedností (srov. Novosadová a kol, 2006, s. 9).

Dle pedagogické encyklopedie (Průcha, 2009) je neformální vzdělávání „*zaměřeno na získávání znalostí a dovedností, které jeho účastníkovi mohou pomoci zlepšit si možnosti uplatnění na trhu práce a prohloubit si dosavadní i získat nové osobní znalosti a dovednosti.*“

Kompas (2003, s. 21) uvádí, jednotlivé znaky neformálního vzdělávání, tak jak je realizováno různými mládežnickými organizacemi a skupinami mládeže:

- dobrovolné,
- přístupné každému,
- organizovaným procesem se vzdělávacími cíli,
- zaměřené na ty, kdo se učí, a s jejich aktivní účastí,
- zaměřené na osvojování dovedností pro život a přípravu na aktivní občanství,
- založené na tom, že zahrnuje jak individuální, tak skupinové učení s kolektivním přístupem,
- celostní a zaměřené na průběh procesu učení,
- založené na zkušenosti a činnosti, vychází z potřeb účastníků.

V mnoha severských zemích nenacházíme téma neformálního vzdělávání jako součást politických diskusí. Preferují se zde spíše alternativy: komunitní učení a komunitní vzdělávání, informální učení a sociální pedagogika (srov. infed.org, 2011).

Neformální vzdělávání můžeme v souladu s **Koncepcí státní politiky pro oblast dětí a mládeže pro období 2013–2017** vymezit jako organizované výchovně-vzdělávací aktivity, které probíhají mimo rámec zavedeného oficiálního školského systému. Tyto aktivity jsou dobrovolné a nabízejí zájemcům záměrný rozvoj životních zkušeností, dovedností, postojů založených na uceleném systému hodnot. Organizátory aktivit neformálního vzdělávání jsou sdružení dětí a mládeže, nestátní neziskové organizace, vzdělávací agentury či kluby. Prostřednictvím neformálního vzdělávání nezískáme další stupeň vzdělávání. Širší vymezení neformálního vzdělávání zahrnuje i zájmové vzdělávání, činnost těchto zařízení zájmového vzdělávání (střediska volného času, školní kluby, školní

družiny) je upravena školským zákonem, tato zařízení se svými službami blíží principům neformálního vzdělávání (srov. Havlíčková, Žárská, 2012, s. 6).

Neformální vzdělávání můžeme dle Havlíčkové (2012, s.7) definovat jako organizovaný proces se vzdělávacími cíli, který můžeme charakterizovat následujícími body:

- dobrovolností a partnerstvím mezi vedoucím vzdělávacího procesu a jeho účastníky,
- vlastní motivací a aktivní účastí, toho, kdo se účastní,
- celostním přístupem k rozvoji osobnosti, posilující aktivitu občanství,
- důrazem jak na individuální, tak na skupinovou práci,
- rovným příležitostmi (je přístupné všem, bez ohledu na sociální postavení ve společnosti),
- flexibilitou (aktivity odrážející zkušenosti i potřeby účastníků i prostředí, kde probíhají),
- přítomnost facilitátora – „usnadňovače“ učení, který účastníky provádí, právem na chyb a učení se z nich.

Neformální vzdělávání nemůžeme chápat jen jako dobrý úmysl, ale musíme je chápat jako součást rozvoje, který mění koncepci učení jako lidské činnosti a vzdělávání jako jeho společenskou organizaci. Tyto změny jsou nezvratné, a proto je potřebujeme analyzovat s důrazem na přípravu zdravé vzdělávací politiky pro budoucnost. Rozšíření znalostního učení můžeme v postmoderních evropských zemích má určitý vývoj, Demografické a sociální změny způsobující složitější vztahy mezi generacemi. Mladí lidé mají v současnosti málo politické moci a tvoří vzdělávací sílu budoucnosti. Definice toho, co učení znamená, a co znamenat má, aby se stalo prospěšným podnikem, nespočívá výhradně na starší generaci, ale je částečně přebíráno mladými lidmi. Starší generace se stále zdráhá poskytnout pomoc při obsahu a organizaci učení. Vzdělávání a učení se musí stát společným projektem mezi generacemi ve společnosti založené na znalostech. Prodloužení fáze mládí je důsledkem rozšíření vzdělávacích možností. Povaha učení se mění v souladu s těmito možnostmi. Malé procento mladé generace mělo možnost učit se nad rámec povinné školní docházky, s příchodem masového vzdělávání od šedesátých

a sedmdesátých let se učení stalo skutečností, kterou si lidé osvojili a ztrácelo svůj donucovací charakter. Tato tendence autonomního učení se poprvé objevuje mimo formální vzdělávání, v neformálním vzdělávání. Neformální vzdělávání vyplňuje mezery, které formální vzdělání vytváří tím, že učí studenty, co učí. Mladí studenti se začínají masivně bránit donucovacím prostředkům učení a hledají možnosti vzdělávání mimo formální vzdělávání. Škola potřebuje kredity a diplomy, nedaří se jí motivovat žáky, aby se učili vše, co mohou a co se chtějí učit. Multikulturní složení postmoderních společností vyžaduje přizpůsobení žáků, musíme je nastavit tak, aby nově přichozí žáci z etnicko-kulturních menšin, neměli velké problémy se začleněním. Vzhledem k tomu, že vzdělávací systém a trh práce rostou každý jiným směrem, škola ztrácí svůj monopol na výuku a učení. Neformální vzdělávání je jednou ze sil, které tento monopol zpochybňují poskytováním alternativních učebních příležitostí a míst k učení. Kvůli své centralitě se učení se ve všech jeho podobách stalo velkým politickým tématem. A proto je předmětem trvalého politického boje a vyjednávání. Nikdy před tím nebylo neformální vzdělávání předmětem veřejných diskuzí a nepodléhalo tak rozsáhlému zkoumání. Politizování vzdělávání zahrnuje také studenty. Účastní se debaty mnoha způsoby pasivně i aktivně. Reagují na nadměrnou formalizaci učení ve školách, opakováním tříd, opouštějí školu, nedodržíjí, odmítají to, aby se stali učiteli ve školách a snaží se dělat vlastní vzdělávací volby. Je pravda, že mladí lidé se o politické záležitosti moc nezajímají, jsou zapojeni do vzdělávacích podmínek dle svých možností. Neformální vzdělávání nabízí větší šanci, na to, aby se tato účast stala produktivnější než formální vzdělávání, tím, že mladým lidem zajistíme, že jsou občany a zároveň účastníky společnosti. Vývoj směrem k jednotné Evropě, nejen zemí Evropské unie ale i nejbližšího okolí. Budoucnost dalších zemí, tím že ovlivníme mladou generaci hlouběji než starší generace, jednoduše proto, že mladší generace bude ve sjednocené Evropě žít déle. Musíme vydržet a zvládnout překážky, které zabraňují evropskému sjednocení a celosvětové globalizaci. Aby tohle bylo možné, potřebujeme nové znalosti informačních technologií, zbavit se frustrace, získat politické uvědomění a mezikulturní toleranci. Musíme se naučit eliminovat rizika a inteligentně využívat nevyužité zdroje. Musíme rozvíjet dovednosti, k tomu potřebujeme podporu a solidaritu starší generace. Školy se musí změnit a předávat tyto nové poznatky. Formální vzdělávání musí být zbaveno rigidních organizačních struktur a vlastních zájmů profesionálů. V rámci formálního vzdělávání probíhá celá řada reforem, které zahrnují prvky neformálního vzdělávání, jako jsou individualizované kurikulární přístupy, efektivní učení, umožňující studentům volit předměty dle jejich zaměření, a začlenění informačních

technologií do výuky. V mnoha evropských zemích dochází v rámci reformy školství k rozšíření autonomie školy. Tyto reformy svědčí o povědomí přizpůsobit formální vzdělávání společenským změnám. Vyskytuje se zde však paradox, jestli je tento nový přístup bude schopen vyřešit rozpor nátlakového učení na jedné straně a vnitřní motivaci na straně druhé. Konečná otázka vztahu mezi formálním a neformálním vzdělávání je velmi závislá na národním kontextu. Tradice v oblasti neformálního vzdělávání jsou silné ve skandinávských zemích, v Německu, ale slabé v jižní Evropě a v komunistických zemích, kromě mládežnických organizací, jež v nich působily (srov. DU Bois-reymond, 2003, s. 1–5).

Bílá kniha České republiky (2002, s. 88–90) je dobrým příkladem kombinace formálního, neformálního vzdělávání a informálního učení, klade důraz na doplňkový charakter formálního a neformálního vzdělávání. Uvádí, že jedním z cílů programů Evropské unie pro mládež je přispět k rozvoji neformálního vzdělání pro mládež. Podporuje akreditaci přístupu k evropským vzdělávacím programům, podporuje mobilitu mládeže a posiluje akční programy.

Při celkovém pohledu na diskuzi v rámci evropského společenství o neformální vzdělávání, můžeme konstatovat, že existuje rostoucí konsenzus o velkém významu neformálního vzdělávání jako potencionálu pro učení se ve společnosti založené na znalostech. Obecně se shodujeme na tom, že neformální vzdělávání musí být modernizováno a uznáno jako nepostradatelná součást moderního vzdělávání. Hlavní charakteristiky osvědčených postupů v oblasti odborného vzdělávání a neformálního vzdělávání můžeme shrnout jako individuální pokyny pro žáky a studenty v rámci a vně formálního vzdělávání. Úkolem neformálního vzdělávání v této oblasti by mělo být zajistit, aby existovali dva systémy poradenství – uvnitř školy a mimo školu, měli by být navzájem propojeny. Poradenství musíme na jedné straně přizpůsobit osobním schopnostem a potřebám žáků a praktikantů a na straně druhé požadavkům trhu práce. V řadě evropských zemích existují iniciativy na vytváření koalic mezi vzdělávacími institucemi a podniky. Integrace (formálního) vzdělávání, odborné přípravy a pracovních příležitostí zejména pro studenty, co opustili školu nebo jsou ohroženi sociálně patologickými jevy. Účelem neformálního vzdělávání je stát se váženým partnerem formálního vzdělávání v zájmu žáků, kterým hrozí vyřazení ze školy. Všechny členské státy rozvíjejí informační systémy a databáze, které poskytují mladým lidem poznatky o pracovních příležitostech a vzdělávacích možnostech. Úkolem neformálního vzdělávání je pomáhat mladým lidem

získat mediální gramotnost, aby mohli používat elektronické a jiné informační kanály (srov. DU Bois-reymond, 2003, s. 5-10).

5.1 Uznávání neformálního vzdělávání

Uznání neformálního vzdělávání je postaveno na myšlence uznávat pro určité typy pracovního zařazení i kompetence nabyté během školního studia, ale i mimo něj, například v kroužku, v oddíle. Je to proces, v němž dochází k vnějšímu zhodnocení znalostí, dovedností a schopností získaných mimo formální vzdělávání. Tato problematika je celoevropským tématem, začínají se o ni zajímat i někteří čeští vzdělavatelé (vysoké školy, nestátní neziskové organizace pracující s dětmi a mládeží) a zaměstnavatelé (srov. Havlíčková, 2012, s. 7).

V České republice, v oblasti práce s mládeží, usilujeme o trojí uznání:

- 1) Uznání společenské prospěšnosti a přidané hodnoty této, velmi často dobrovolné, činnosti s dětmi a mládeží.
- 2) Uznání kompetencí získaných v neformálním vzdělávání ze strany zaměstnavatelů i dalších vzdělavatelů – musí si uvědomit, že lidé přicházejí se zkušeností z činností s dětmi a mládeží mají cenné kompetence a návyky, jež mohou v budoucnu uplatnit i v pracovním procesu či dalším studijním procesu.
- 3) Formální uznání kompetencí získaných neformálním vzděláváním v souladu se zákonem č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání (srov. Havlíčková, 2012, s. 7).

Děti a mladí lidé jsou přirozeně zvědaví a chtějí, aby se jejich vlastní iniciativa dostala napovrch. Je pro nás zásadní pochopit příslušnost dětí a mládeže ke společnosti, abychom obnovili neformální vzdělávání. Děti jsou společensky kompetentní, obrací se na dospělé jako na vzory odpovědnosti a sebeurčení. Musíme dětem nabídnout takové vzdělávací aktivit, které je budou stimulovat a respektovat jejich individuální zájmy. Učení v rámci neformálního vzdělávání dětí a mládeže je komunikační a kooperační činností, při nichž jsou děti spolu, bez rozdílů pohlaví a rozvíjí své dovednosti a znalosti. Podporujeme jejich zájmy a pobízíme je, aby řešili svoji účast v prostředí, ve kterém žijí. V oblasti neformálního vzdělávání dětí a mládeže nacházíme základní myšlenku „mladého člověka jako aktivního občana“.

Neformální vzdělávání poskytuje více prostoru i času pro práci s mládeží. V tomto prostoru můžeme využít účinné metody etické výchovy k naplnění a obnově žádoucího chování dítěte. Neformální vzdělávání není vázáno tak pevnými pravidly a umožňuje se pedagogovi více se sblížit se žáky. Může otevřeně reagovat na jejich problémy a pomoci jim je překonat pomocí jejich vlastními dovednosti a pomůže také vytvářet nové dovednosti a postoje (srov. www.snj.public.lu, 2013).

5.2 Neformální vzdělávání a práce s mládeží

Neformální vzdělávání a práce s mládeží jsou osvědčeným způsobem, jak pomoci mladým lidem ze znevýhodněných lokalit překonat nevýhody, se kterými se setkávají, a stát se aktivními činiteli k rozvoji jejich komunity a společnosti. Neformální vzdělávání a práce s mládeží nedostává takové sociální a politické uznání, jež si zaslouží. Kompetence získané v rámci neformálního vzdělávání nejsou uznávány. Pracovníci s mládeží jsou často považováni za odborníky s „nízkým statutem“.

Vzdělávací a další příslušné orgány veřejné správy by měly uznávat a oceňovat práci s mládeží jako důležitého příspěvku k soudržnosti společnosti. Můžeme to provést takto:

- konzultovat s pracovníky s mládeží vývoj a strategii politiky pro mládež, která se týká mladých lidí ze znevýhodněných lokalit,
- poskytovat finanční prostředky organizacím mládeže a zajištění toho, aby postupy byly financovány jasně a přehledně,
- usnadnit poskytování příležitostí pro celoživotní vzdělávání pro pracovníky s mládeží,
- usnadnění výměny odborných znalostí mezi pracovníky s mládeží a dalšími pracovníky pracující s mládeží,
- zlepšení pracovních podmínek pracovníků s mládeží a podpora práce s mládeží,
- vnitrostátní a místní politika by měla podporovat mládežnické organizace a pracovníky s mládeží, prostřednictvím legislativy, je-li to nezbytné, poskytovat programy osvědčených postupů v oblasti neformálního vzdělávání a učení,

- poskytnou udržitelné financování a fyzickou podporu, aby se zajistilo vhodné prostředí pro pracovníky s mládeží a jejich organizací, aby poskytovali programy v oblasti neformálního vzdělávání a učení ve znevýhodněných lokalitách (srov. Council of Europe, 2017).

Zpráva evropské unie zveřejněná v září 2015, představuje obraz situaci vzdělávací politiky pro mládež v Evropě, kterým se politika evropské unie a členských států zabývali v období 2013-2015. Uvádí obecně vysokou úroveň vzdělávání mladých lidí, ale také popisuje rostoucí rozdíly mezi těmi, kteří se zabývají sociálním, občanských a kulturním životem a mladými lidmi, jež jsou ohroženi sociální vyloučením. Priority pro další cyklus spolupráce EU Youth Report zahrnuje:

- zvýšit sociální začlenění mladých lidí, zejména těch, jež jsou ohroženy sociální vyloučením a mladých migrantů,
- zvýšit účast mladých lidí, zvláště pak těch, kterým hrozí vyloučení,
- zvýšení snadnější integrace mladých lidí na trh práce se zvláštním zaměřením na dlouhodobě nezaměstnané osoby a osoby přecházející od vzdělávání k práci (srov. Youth Work, 2015, s. 48-50).

5.2 Zájmové vzdělávání

Jako zájmové činnosti můžeme chápat, činnosti, jejichž cílevědomé aktivity se zaměřují na uspokojování a rozvíjení individuálních potřeb, zájmů a schopností. Tyto činnosti mají silný vliv na rozvoj osobnosti a správného společenské citění (srov. Pávková, 2008, s. 97).

Zájmové vzdělávání odvozujeme od slova zájem. Zájmy jsou charakteristické výběrovým vztahem k předmětu nebo k činnosti, ke kterým přiřítá jedinec zvláštní význam. Vzbuzuje v nás touhu po aktivním styku s předmětem zájmu, po jehož poznání a zvládnutí, vyvolává silné prožívání činnosti. Zájmy se mohou v průběhu rozšiřovat a prohlubovat v závislosti na získávání nových poznatků, dovedností a schopností, které zpětně ovlivňují rozvoj zájmů (srov. Pávková, 2008, s. 92–93).

Zájmové vzdělávání je souhrnem výchovně-vzdělávacích, rekreačních a poznávacích, i jednorázových činností a aktivit, které směřují k účelnému a efektivnímu trávení volného času, umožňují zároveň získávat dovednosti a vědomosti mimo

organizovanou školní výuku. Plní mnoho funkcí: výchovnou, vzdělávací, kulturní, zdravotní, regenerační, sociální a preventivní. Účastníka nabádá k seberealizaci a sebepoznání, objevuje vlastní schopnosti a rozvíjí je, podílí se na kultivaci osobnosti, na rozvoji talentů a vede k vytváření a utužování sociálních kontaktů a vazeb. V současnosti tvoří síť zájmového vzdělávání specializovaná střediska – střediska pro volný čas dětí a mládeže, domy dětí a mládeže a stanice zájmových činností. Můžeme zde zařadit i mimo vyučování školních družin, klubů, zájmových kroužků ve školách, domovech mládeže a střediscích výchovné péče o děti a mládež a v dalších výchovných zařízeních. Prioritou je uspokojování individuálních vzdělávacích potřeb a podpora rozvoje potenciálu jedince, s požadavkem nárůstu kapacit v zájmovém vzdělávání (srov. Bílá kniha, 2001, s. 54–55).

Odlišnosti práce v zájmovém útvaru od vzdělávacího procesu ve škole:

- účast v zájmovém útvaru není povinně stanovena jako školní docházka, účast jedince je dobrovolným a relativně samostatným rozhodnutím jedince,
- program a výstup činností vychází ze skutečných zájmů, vytváří se zde dostatečný prostor pro individuální přístup a vlastní tempo činností,
- probíhá v rozmanitých prostorách, které mohou být dynamičtější, snadněji měnitelné a mohou více podporovat tvořivost (srov. Skalková, 2008, s. 99).

Dle Skalkové (2008, s. 100) má vedoucí zájmové činnosti několik základních funkcí:

1. Role instruktora, který vysvětluje, stimuluje a ukazuje činnost, jež má účastník zvládnout, a zároveň jej podněcuje k myšlení.
2. Role rádce, který vede účastníky k pochopení smyslu činností a jejím hodnotám. Motivuje k těmto činnostem.
3. Role diagnostika a terapeuta, pomáhá uspokojovat individuální potřeby, řeší konflikty a osobní problémy, překonávat překážky, usnadňuje vzájemné kontakty.

Zájmové vzdělávání můžeme dle vyhlášky 74/2005 sb. uskutečňovat následujícími formami:

- a) příležitostnou výchovnou, vzdělávací a tematickou rekreační činností nespojenou s pobytem mimo místo, kde právnická osoba vykonává činnost školského zařízení pro zájmové vzdělávání,

- b) pravidelnou výchovnou, vzdělávací a zájmovou činnost,
- c) táborem a další činností spojenou s pobytem mimo místo, kde právnická osoba vykonává činnost školského zařízení pro zájmové vzdělávání,
- d) osvětovou činnost včetně shromažďování a poskytování informací pro děti, žáky, a studenty, popřípadě i další osoby, činností vedoucí k prevenci rizikového chování a výchovu k dobrovolnictví,
- e) individuální práci, zejména vytvářením podmínek pro rozvoj nadaných dětí, žáků a studentů,
- f) využitím otevřené nabídky spontánních činností.

Školské zařízení pro zájmové vzdělávání má v souladu s § 5 odst. 2 školského zákona, zpracovávat školní vzdělávací program, tento program má přímou návaznost na rámcové vzdělávací programy. Prostřednictvím školního vzdělávacího programu naplňuje vzdělávací cíle stanovené rámcovými vzdělávacími programy, především rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání, všemi formami zájmového vzdělávání. Hovoříme především, o průřezových tématech rámcového vzdělávacího programu – **osobnostní a sociální výchovu, výchovu demokratického občana, multikulturní, enviromentální, mediální a etickou výchovu a výchovu k myšlení v evropských a globálních souvislostech** (srov. MŠMT).

Dle vyhlášky 74/2005 sb. rozlišujeme tato školská zařízení pro zájmové vzdělávání, kterým se věnuje dále v textu:

- a) středisko volného času,
- b) školní klub,
- c) školní družina.

Dle ministerstva školství mládeže a tělovýchovy jsou školní družiny: „*školská zařízení, která poskytují zájmové vzdělávání žákům z jedné nebo několika základních škol podle vlastního vzdělávacího programu, který jim umožňuje výrazně se profilovat podle zájmů a potřeb žáků. Školní družina slouží výchově, vzdělávání, rekreační, sportovní a zájmové činnosti žáků v době mimo vyučování.*“

Školní družina je primárně určena žákům 1. až 5. třídě, popřípadě dětem přípravné třídy jedné nebo více základních škol a dětem v přípravném stupni jedné nebo více základních škol speciálních. K pravidelné docházce do školní družiny můžeme přijímat žáky druhého stupně základní školy, žáky nižšího stupně šestiletého nebo osmiletého gymnázia nebo odpovídajících ročníků osmiletých vzdělávacích programů konzervatoře. V prostředí školní družiny probíhá pestrá nabídka zájmových činností, tyto činnosti probíhají ve známém prostředí, dávají dětem pocit bezpečí a jsou pro rodiče finančně dostupné (srov. MŠMT).

Školní klub poskytuje zájmové vzdělávání žáků jedné nebo několika škol. Vykonává svou činnost ve dnech školního vyučování, nebo i ve dnech kdy neprobíhá školní vyučování, včetně školních prázdnin. Školní klub je určen pro žáky druhého stupně základní školy, žáky nižších stupně šestiletého gymnázia nebo osmiletého gymnázia nebo odpovídajícího ročníku osmiletého vzdělávacího programu konzervatoře (srov. vyhláška 74/2005 sb. §6,7, MŠMT)

Dle Skalkové (2008, s. 113) mají školní družiny a školní kluby předpoklady k pravidelnému a každodennímu pedagogickému ovlivňování volného času žáků, protože vychovatelé:

- jsou se žáky v každodenním styku;
- mohou působit na většinu žáků bez ohledu na sociální postavení rodiny;
- mají možnost pravidelného kontaktu s rodiči;
- pro své výchovné působení v době mimo vyučování mají vhodnou kvalifikaci;
- jsou členy pedagogické rady, spolupracují s vedením školy a s ostatními pedagogy.

Školní družiny a kluby navazují na vzdělávací činnost základní školy. Nejde však o pokračování vyučování, ale o specificky sestavený rozvrh zaměřený především na duševní hygienu žáků, je zaměřen na střídání klidných a pohybově náročných aktivit, práce a odpočinku, organizování spontánních činností. Tento režim musí být nastaven, tak aby umožňoval vychovateli uskutečňování výchovných záměrů, ke kterým směřuje. Musí brát v úvahu potřeby zájmy dětí a zároveň respektovat věkové zvláštnosti dětí. Ve školní

družině nebo klubu můžeme ovlivňovat trávení volného času dětí pomocí různých činností. Tyto činnosti mohou být odpočinkové, rekreační a zájmové. Odpočinkové činnosti mohou být pohybové nebo duševně náročné, probíhají formou klidných her, četby vyprávění. Rekreační činnosti realizujeme většinou formou pohybových aktivit na čerstvém vzduchu, jsou to nejčastěji pohybové hry a rekreační sport. Prostřednictvím zájmových činností pomáháme uspokojovat, kultivovat a rozvíjet rozličné potřeby a zájmy žáků. Všechny tyto aktivity realizujeme vždy s ohledem na zájem dítěte! Každodenní výchovné působení vychovatele ve školní družině/klubu nabádá žáky k hodnotnému naplňování volného času a uspokojování jejich osobní zájmů a potřeb. Při práci se žáky ve školní družině musíme zdůraznit aktivní podíl žáků na všech činnostech. Vychovatel musí podněcovat děti k samostatnému myšlení, musí vzít v úvahu jejich návrhy, jejich požadavky taktně ovlivňuje. Jeho úkolem je, aby děti projevili co nejvíce aktivity, samostatnosti a vlastní tvořivosti při organizaci vlastních akcí a hodnocení činností. Díky požadavku aktivity dítěte je v družině/klubu převaha praktických činností nad slovními informacemi. Vychovatel zde není od toho, aby poučoval, ale aby se snažil přimět žáky dospět k novým poznatkům vlastním úsilím (srov. Skalková, 2008, s.114-115).

Dle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (2017) je posláním Středisek volného času, „...*motivovat, podporovat a vést děti, žáky, studenty, mládež, ale i dospělé k rozvoji osobnosti, k získávání a rozvoji klíčových a odborných kompetencí, zejména smysluplnému využívání volného času, a to širokou nabídkou činností v bezpečném prostředí, s profesionálním týmem pedagogů*“. Střediska volného času zaměřují svoji činnost na více oblastí zájmového vzdělávání, nebo je zaměřují na konkrétní oblast zájmového vzdělávání.

Jedním z možných organizačních forem středisek volného času jsou domy dětí a mládeže a stanice zájmových činností. Domy dětí a mládeže jsou zřizovány zákonem 76/1978 Sb., o školských zařízeních ve znění pozdějších předpisů. Posláním je naplňovat výchovně-vzdělávací a rekreační funkci rozmanitou nabídkou zájmových aktivit. Stanice zájmových činností se oproti domům dětí a mládeže, specializují na konkrétní oblast zájmových činností. Střediska pro volný čas řadíme do sítě škol a školských zařízení. Zřizovatelem domu dětí a mládeže může být školský úřad, obec, církev soukromý nebo jiný subjekt. Domy dětí a mládeže v současnosti fungují jako státní zařízení na ovlivňování organizované zájmové činnosti dětí a mládeže v kroužcích. Tyto organizace mají snahu obsáhnou veškeré zájmové oblasti, které rozděluje do skupin na společenskovední,

esteticko-výchovné, tělovýchovné a sportovní, turistické, technické, přírodovědné. Kromě vlastní zájmové činnosti plní i metodickou funkci pro zájmové vzdělávání určité oblasti (srov. Skalková, 2008, 121–123).

5.3 Instituce pro neformální vzdělávání

Neformálním vzděláváním se v České republice zabývá mnoho organizací veřejného, soukromého i nevládního typu. Radíme sem právní formy školské právnické osoby, obecně prospěšné společnosti, občanská sdružení. Národní institut dětí a mládeže je organizací, jež se věnuje podpoře a ochraně mládeže a rozvojem infrastruktury pro trávení volného času a zkvalitňování služeb (srov. nuv.cz). K institucím zájmového vzdělávání zařazujeme i zařízení poskytující zájmové vzdělávání dle vyhlášky č. 74/2005 Sb., O Zájmovém vzdělávání (viz kap. 5.3).

6 Obsahová analýza pojetí etické výchovy ve vybraných evropských zemích

V této kapitole se budeme věnovat popisu metody použité k získání dat pro praktickou část diplomové práce. Vymezíme pojmový aparát a postup obsahové analýzy.

Obsahová analýza je elegantní, nicméně velmi náročnou metodou, vyžaduje mikroanalýzu, kvantifikaci, tabulaci a interpretaci textů, které mnohou být velmi rozsáhlé. Švec (1998, s.160) považuje za perspektivní aplikaci obsahové analýzy v pedagogice při studiu produktů neverbální povahy (archeologické nálezy, historicko-kulturní objekty a ostatní doklady o kultuře vzdělávání). Vědeckou hodnotu a praktický význam obsahové analýzy znásobíme kombinací s jinými metodami výzkumu jako je dotazník, pozorování, rozhovor či experiment, v tomto spojení může mít hlavní nebo pomocnou funkci.

Berelson (1952, s. 18) definuje obsahovou analýzu jako „...výzkumné techniky sloužící objektivnímu a systematickému kvantitativnímu popisu manifestního obsahu komunikace.“ Obsahovou analýzu nemůžeme charakterizovat jako jednu metodu, jedná se skupinu různorodých metod, a proto nemůžeme určit univerzální definice. Berelson je považován za „otce“ obsahové analýzy, a proto většina autorů vychází z jeho myšlenek (srov. Ferjenčík, 2000, s. 184; Kerlinger, 1972, s. 528; Gavora, 2005, s. 120, Švec, 1998, s 147).

Berelson zavedl postup, který se používat u analýzy novinových a rozhlasových zpráv nebo projevů státníků. Předmětem analýzy se stal způsob podání zpráv, v úvahu se berou i vědomé i mimovolné způsoby vyjadřování názorů. Tato metoda se postupem času prosadila ve vojenském zpravodajském výzkumu. Později tato metoda našla uplatnění v psychologii, sociologii, lingvistice a žurnalistice. Velké pole působnosti poskytuje obsahové analýze i pedagogický výzkum, protože oblast výchova a vzdělávání zahrnuje široké spektrum textů. Jejím objektem mohou být například:

- školské zákony a další legislativní materiály, nařízení a vyhlášky,
- zprávy, protokoly, záznamy o činnosti, statistické materiály,
- novinové a další zprávy související se školstvím, výchovou a vzděláváním,
- vnitřní pořádek školy, klasifikační řád,

- charakteristiky žáků,
- písemné přípravy učitelů na vyučovací hodinu (srov. Gavora, 2000, s. 118).

Švec (1998, s. 147) uvádí že v současnosti tato výzkumná metoda rozšiřuje svůj berelsonovský koncept čistě kvalitativního popisu, jako rovnocenný vystupuje její kvalitativní aspekt a deskriptivní funkce se rozšiřuje o funkci explanace pomocí korelací proměnných. Své působíště rozšiřuje i na netextové dokumenty materiální povahy a studium tzv. fyzikálních stop.

Dle Kerlingera (1972, s. 528) není obsahová analýza jen metodou analýzy, je to i metoda pozorování. Kerlinger uvádí, že „...*místo aby badatel pozoroval chování lidí přímo, nebo aby je žádal, aby reagovali na škály, nebo prováděl s nimi interview, získá sdělení, které lidé produkovali, a klade o nich otázky.*“ Tuto metodu můžeme tedy vejmu z ryze metodologické nebo analytické oblasti použití a zařadit ji do stejné skupiny jako interview, škály a jiné metody pozorování.

Analytik masmediální komunikace Alexander L. George (1959, s. 8–9) uvádí čtyři kontrastní charakteristiky obsahové analýzy, kterou rozděluje na kvalitativní a kvantitativní analýzu.

Kvantitativní analýza

1. Přípravné čtení komunikačních materiálů za účelem utvoření hypotézy a objevení nových vztahů.
2. Účinná procedura pozorování charakteristik obsahu textů.
3. Zahrnuje jen dichotomické atributy, tj. základní znaky přiřaditelné jen protipólům (patří/nepatří určitému předmětu zájmu).
4. „Flexibilní“ procedura na popisné pozorování nebo na kódování hodnotících úsudků.

Kvalitativní analýza

1. Systematická analýza obsahu určená na ověřování hypotéz.
2. Systematická procedura na získávání přesných, objektivních a spolehlivých dat.

3. Zahrnuje atributy, které umožňují přesně měřit (= skutečná kvantitativní proměnná) nebo seřazovat.
4. Rigidní procedura na vykování toho stejného.

Kvantitativní analýzu textu se používá v humanitních vědách o výchově (v pedagogice, historiografii výchovy, filozofii výchovy, etnografii výchovy) pomocí různorodých postupů pojmového a myšlenkového rozboru a výkladu smyslu a významu textu v jeho kontextu. Obsahová analýza slouží na tvorbu závěrů, úsudku, implikací, dedukcí nebo domněnek prostřednictvím objektivního identifikování kvantitativní či kvalitativních charakteristik komunikátů: vzkazy, správy, zvěsti hlavních myšlenek či poselství (srov. Švec, 1998, s. 148).

6.1 Postup obsahové analýzy

Nejprve musíme vymezit základní soubor textů, tento soubor spojují všechny texty, jež souvisí s vymezenou problematikou. Může se jednat o jeden text nebo soubor více textů. Základní soubor může obsahovat velké množství textů, analýza tak velkého množství informací by byla časově náročná, a proto si určíme výběrový soubor. Výběrový soubor je souborem textu vybraných ze základních souboru. Výběr provádíme dle kritérií, jež si zvolí výzkumní a která odpovídají směru jeho výzkumu (Gavora, 2000, s. 118–119).

Druhým krokem je vymezení významové jednotky. Dle Gavory (2000, s. 119) může významovou jednotku tvořit:

- slovo (podstatné jméno, nebo slovo citově podbarvené, vyjadřující postoje, slovo faktografické, slovo vyjadřující činnost, stav, osobní zájmeno),
- idea, tvrzení,
- téma (větší část textu, tato část je obsahově sjednocená).

Třetím krokem je stanovení analytických kategorií. Tyto kategorie klasifikují významové jednotky. Při jejich tvorbě vycházíme z výzkumného problému a ze stanové hypotézy. Dle Janouška (1986, s. 123) se na kategorie kladou následující požadavky:

- musí být přiměřeny zkoumanému problému,

- musí být vyčerpávající, tj. musí obsahovat každý možný prvek obsahu, který souvisí se zkoumaným problémem,
- musí se vzájemně vylučovat, tj. nesmí se překrývat. Významová jednotka, která vstupuje do jedné kategorie, nesmí vstupovat zároveň do druhé kategorie.

Gavora (2000, s. 120) uvádí, že je u obsahové analýzy „...výhodné přebrat už existující analytické kategorie z jiných výzkumů (jsou-li vhodné na dané účely) a nekonstruovat za každou cenu vlastní kategorie. Vytvoření nových analogických kategorií je totiž pracné.“

Předposlední čtvrtou fází je kvantifikace významových jednotek. Pomocí kvantifikace zjišťujeme frekvence (absolutní počet, relativní počet, průměr, směrodatnou odchylku), korelace mezi kategoriemi nebo statistické testy rozdílů (Gavora, 2000, s. 120).

Kerlinger uvádí, že je třeba splňovat určité podmínky abychom kvantifikaci mohli realizovat. Podle Kerlingera (1972, s. 533–534) se mohou kvantifikovat jen ty kategorie s dostatečným výskytem. Pokud se jedná o méně častou kategorii (pokud se jevy nevyskytují v každé ze zkoumaných kategorií v dostatečném množství) nemůžeme tyto kategorie statisticky zevšeobecnit. Obsahové analýzy často nesplňují tuto podmínku, proto v těchto případech hovoříme o explorativním použití obsahové analýzy.

Poslední pátým krokem je dle Gavora (2000, s. 120): „*Interpretace zjištěných frekvencí. Zjištěné kvantitativní údaje se slovně opiší, vysvětlí a interpretují.*“

Pro obsahovou analýzu pojetí etické výchovy jsme vybrali tyto kategorie:

1. Koncepce etické výchovy.
2. Používané metodické materiály pro etickou výchovu.
3. Hlavní témata etické výchovy.
4. Používané výukové metody.

7 Pojetí etické výchovy v sousedních zemích České republiky: Slovensko, Německo, Rakousko a Polsko

Etická výchova získává v dnešní společnosti stále větší význam. Prostřednictvím etické výchovy můžeme ve formální i neformální vzdělávání ovlivnit budoucí chování, postoje i hodnoty mladých lidí. V následujícím textu se budeme zabývat analýzou pojetí etické výchovy v sousedních zemích České republiky. Zajímá nás hlavně pojetí etické výchovy a metodické materiály sousedních zemí a to Německa, Rakouska, Slovenska a Polska.

7.1 Etická výchova v Německu a Rakousku

Spolková republika Německo je spolkovou zemí, kterou tvoří 16 spolkových zemí (Bundesländer), označujeme ji jako kancléřskou a parlamentní demokracii. Vláda této země je rozčleněna mezi federativní úroveň a jednotlivé spolkové země. Etickou výchovu můžeme v Německu charakterizovat jen tehdy, když se podívám na pojetí Etické výchovy v každé spolkové zemi. Německo tvoří šestnáct spolkových zemí: Bádensko-Württenbersko, Bavorsko, Berlín, Brémy, Braniborsko, Dolní Sasko, Durynsko, Hamburk, Hesensko, Meklenbursko-Přední Pomořansko, Porýní-Falc, Sársko, Sasko, Sasko-Anhaltsko, Severní Porýní-Vestfálsko, Šlesvicko-Holštýnsko (srov. Wikipedie, 2017).

V současnosti není etická výchova v Německu ve všech spolkových zemích přesně vymezena. Vyučuje se jako etika, praktická filosofická disciplína nebo jako volitelný předmět nabízejí alternativu k výuce náboženství na školách. Na většině škol se žáci v primárním vzdělávání se s etickou výchovou nesetkají. Pojetí etické výchovy se liší podle pojetí politiky jednotlivých politik spolkových zemí. Německo se zapojilo do projektu Evropské unie **ETHIKA** (Etika a hodnoty vzdělávání na školách a mateřských školách), tento projekt si předsevzal podporovat etickou výchovu v raném dětství. Těžištěm výuky etické výchovy je zaměřit se na morální myšlení, kritické myšlení, schopnost logického myšlení, racionality. Prostřednictvím etické výchovy můžeme dětem vštípit ideologicky neutrální hodnoty, tak abychom vytvářeli zdravou společnost. Etická výchova je více než zdravý rozum, musíme se jej naučit používat také kriticky. Projekt Ethika podporuje pedagogické dovednosti učitelů, poskytuje bezplatný přístup ke vzdělávacím materiálům, metodikám výuky, osnovám a organizuje školení. První krokem tohoto projektu je analýza současného stavu etické výchovy v partnerských zemích, tak aby mohli být výukové

materiály publikovány v sedmi jazycích. Tento projekt si klade za cíl vytvořit celoevropskou síť, pro výuku hodnot a etického vzdělávání, které přispěje k vytvoření kooperační sítě podpory pedagogů, odborníků, škol a dalších organizací (srov. bv-ethik.de, 2015; www.ethics-education.eu).

Vyučovací předmět nese název etika, nebo nějaké alternativní značení, dle příslušné spolkové země. V současnosti můžeme dle Kalistkého (2009, s. 19) uvést tyto názvy vyučovaného předmětu:

- **Etika** (Ethik): Badensko-Würtenbersko, Bavorsko, Hesensko, Porýní-Falc, Sasko, Sasko-Anhaltsko, Durynsko, Berlín.
- **Všeobecná etika** (Allgemeine Ethik): Sársko.
- **Formování života – etika – religionistika** (Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde): Brandenbursko.
- **Filozofie** (Philosophie): Brémy, Šlezvicko-Holštýnsko, Hamburk
- **Filozofování s dětmi/filozofie** (Philosophieren mit Kindern/Philosophie): Meklenbursko-Předpomořansko.
- **Praktická filozofie/Filozofie** (Praktische Philosophie/Philosophie): Severní Porýní-Vestfálsko.
- **Hodnoty a normy** (Werte und Normen): Dolní Sasko.

Německo stejně tak jako ostatní státy (Itálie, Chorvatsko, Španělsko, Slovinsko, Rakousko) zapojené do projektu Ethika se potýkají s náročnými změnami, jež přináší celosvětová migrace a jejími důsledky. Jde především o morální hodnoty, ztrátu jistoty, existencionální otázky života, ztrátu důvěry ve společnost poskytující vzdělávání. Jsou to nově vzniklé výzvy, které etická výchova pomáhá řešit. Musíme si uvědomit úlohu dětí a mládeže, jejich osobní rozvoj, je třeba v nich posilovat a naplňovat mírové soužití. Projekt Ethika prozkoumal situaci v zúčastněných zemích a vypracoval vhodné strategie na více úrovních. Učitelé musí podporovat vzdělávací činnosti, zkoumat praktické využití výukových materiálů vždy s ohledem na věk dítěte. Na výzkum emocionálního, morálního vývoje a vývoje potřeb byla použita metoda vývojové psychologie. Pomocí této metody byli schopni určit podmínky a navrhnout vzdělávací materiální. Díky těmto informacím

můžeme poskytovat komplexní a inovativní přístupy etického učení. Všechny materiály jsou přístupné na stránkách projektu www.ethics-edukation.eu. Otevřenost etické výchovy nám umožňuje otevřenost vůči ostatním, otevírá proces vzájemného růstu a učení. Tento projekt doporučuje používat sokratovský rozhovor, pomocí této metody můžeme podporovat kritické myšlení, schopnost logického myšlení. Rozvíjíme u dětí schopnost dialogu, umět kriticky myslet (srov. Schule, 2017, s. 12–13).

Rakousko

Rakousko je spolkovou zemí nacházející se ve středu Evropy. Tvoří jí devět spolkových zemí: Vídeň, Dolní Rakousy, Horní Rakousy, Štýrsko, Tyrolsko, Korutany, Salcbursko, Burgenland. Úředním jazykem je němčina (srov. cs.wikipedia.org). Rakousko se zapojilo spolu s Německem do projektu Evropské unie Ethika (viz předcházející text). V následujícím textu uvedeme metody užívané při výuce etické výchovy v obou zmíněných zemích dle projektu Ethika (srov. Ethika, 2015). Projekt Ethika uvádí následující metody a příklady využitelné pro využití etické výchovy:

- Kritisches Denken in der ethischen Bildung und Werteerziehung.
- Philosophieren mit Kindern.
- Sokratische Methode.
- Schritte der Wertklärung.
- Ganzheitliches ethisches Lernen am Beispiel einer christlich orientierten Erziehung.
- Ethische Dilemmata, Konfliktgeschichten und Gedankenexperimente.
- Geschichten und biografisches Lernen.
- Das Werte und Entwicklungsquadrat.
- Strategien zur Konfliktprävention.
- Ethische Entscheidungsfindung.
- Tugend und Ethikbildung – die MELARETE Methode.
- Heterogenität wahrnehmen.

- Projektaktivitäten (srov. Ethika, 2015, s. 5).

7.2 Etická výchova na Slovensku

Zavádění etické výchovy na Slovensku začalo již 90. letech minulého století. Hlavním tématem byla alternativa s náboženskou výchovou a metodika etické výchovy, možnosti a limity etické výchovy na základních a středních školách, ale i názory učitelů na samotný předmět. Od roku 1999 nastává utlum v odborných diskusích o etické výchově. Obrat nastává v roce 2007 prostřednictvím odborného pedagogického časopisu *Pedagogické rozhledy* a vědecko-výzkumné činnosti na Pedagogické fakultě Univerzity Mateje Bela v Banské Bystrici. Pojetí etické výchovy na Slovensku má směřovat k výchově k hodnotám, etice, úctě, zodpovědnosti, svobodě, může mladým lidem ukázat, jakým směrem se může jejich život ubírat, jestliže si neosvojí etické normy a jejich životy bude ovládat zlost, nenávisť, egoismus a neúcta. Pojetí etické výchovy vychází z projektu profesora Olivara (viz. kapitola 1), který modifikoval Ladislav Lencz. Tento model upravila na své podmínky i naše země a vychází ze slovenské modifikace Ladislava Lencze. V roce 2004 se začala etická výchova na Slovensku vyučovat jako samostatný povinně volitelný předmět na prvním stupni základních škol a jako alternativa k náboženské výchově (srov. Fridrichová, 2013, s. 2-7). Slovensko má velmi dobře propracovaný systém vzdělávání učitelů etické výchovy (Univerzita Komenského v Bratislavě – katedra Etické a občanské výchovy, Prešovská univerzita v Prešově a jejich výzkumné centrum).

Vznikly DVD nahrávky, které jsou dostupné za určitý poplatek. Obsahují témata etické výchovy, jedno DVD obsahuje tematický celek, věnující se určité oblasti etické výchovy (např. DVD – Otevřená komunikace, sebehodnocení, sebeúcta. Pozitivní hodnocení druhých. Tvořivost a iniciativy). Dále jsou vytvořeny metodické příručky, kde najdeme postupy, jak vést hodiny etické výchovy, jsou zde dopodrobna rozebrána témata a vypracovány metodické listy, které se dle pedagogicky-metodologického centra ve které byly vytvořeny. V příloze č. 3 uvádíme metodické listy v Metodicko-pedagogickém centru v Prešově.

7.3 Etická výchova v Polsku

Polsko se zapojilo do vzdělávacího projektu „*Etyka w systemie edukacji w Polsce i w wybranych krajach świata zachodniego (Niemcy, Wielka Brytania, Hiszpania,*

Portugalia, Francja, USA, Norwegia, Finlandia)” projekt je zaměřen na zavádění předmětu etická výchova do polských škol a také na odbornou přípravu učitelů tohoto předmětu (srov. www.ethics-at-school.pl)

Polsko zavádí etickou výchovu jako alternativu k náboženské výchově od března 2014. Žáci, jež se účastní hodin etické výchovy se dokáží vypořádat s nástrahami dospívání, vztahy k rodičům a jsou připraveni na nové sociální role, které je čekají v budoucnu (srov. Etyka, 2017, s. 6-8)

Polský pedagogický časopis na svých internetových stránkách uveřejňuje metodický materiál k výuce etické výchovy (srov. www.edukacjaetyczna.pl).

7.4 Zhodnocení poznatků

Z předchozího textu vyplývají různá pojetí etické výchovy. Německo s Rakouskem používají etickou výchovu jako nástroj řešení problém spojených s multikulturní rozmanitostí svých zemí. Pomocí ní mohou předcházet a bránit nechtěným projevům chování. Mohou ovlivnit děti a mládež, aby se poučili z chyb dospělých a vytvořili tolerantnější společnost.

Pojetí slovenské etické výchovy ze Slovenska je naším podmínkám nejbližší. V podstatě z něj naše etická výchova vychází. Mohly napomoci překonat nechuť českých škol se zapojit do etické výchovy a pomoci řešit různé problémy s dětmi zábavnou a tvořivou formou. Například prostřednictvím zážitkové pedagogiky, která napomáhá etické výchově.

Polsko se zaměřuje spíše na náboženskou výchovou, ale od roku 2014 se stala etická výchova alternativním předmětem k náboženské výchově. Polsko má velmi dobře vypracovány metodické materiály kterými se můžeme inspirovat a obohatit naši etickou výchovu.

Závěr

V této diplomové práci jsem se věnovala etické výchově a neformálnímu vzdělávání jako účinnému nástroji regulace trávení volného času dětí a mládeže. Neformální vzdělávání poskytuje obrovský prostor pro etickou výchovu. Důležitou součástí je komunikace, ukazuje učitelům stejně tak i veřejnosti (rodiče), jakým způsobem nejlépe jednat s dětmi. Musíme s nimi jednat jako s rovnocennými partnery, jen tak si mohou převzat žádoucí vzory chování. Nejdůležitější je by byla komunikace založena na demokratických principech. Když nám bude žák věřit, bude zároveň schopen se otevřít a my můžeme rychle reagovat na jeho potřeby a problémy. V neformálním a zájmovém vzdělávání existuje hodně možností jak s dětmi a mládeží pracovat. Můžeme je formovat různými druhy prostředí, které zvolíme. Děti se učí podle svých zájmů a koníčků.

Velkou inspirací pro mě bylo získávání poznatků o etické výchově ze sousedních zemí České republiky. Tyto informace jsou velmi důležitým zdrojem poznatků o metodických materiálech etické výchovy. Do budoucna se chci etickou výchovu zabývat v zájmovém vzdělávání, a proto jsem tyto informace velmi cenné. Umožní mi získat širší spektrum materiálů, které budou inspirací pro budoucí práci.

Seznam použité literatury a zdrojů

BERELSON, Bernard. *Content analysis in communication research*. Glencoe: Free Press, 1952.

ČIHÁK, Jozef. *Mravná výchova*. Bratislava, 1963.

ČINČERA, Jan. *Práce s hrou: pro profesionály*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1974-0.

ČUJOVÁ, Martina. *Do Evropy hrou II*. Praha: Česká národní agentura Mládež, Národní institut dětí a mládeže MŠMT, 2012. ISBN 978-80-87449-38-7.

DOHNAL, Tomáš. *Tři dimenze pojmu rekreologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2437-8.

Etická výchova: Učeb. texty pre vyučovanie predmetu etická výchova na zákl. a stred. šk Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992. ISBN: 80-7158-001-5 (brož).

FRANC, Daniel, Daniela SOBKOVÁ ZOUNKOVÁ a Andy MARTIN. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press, 2007. Edice aktivit a her. ISBN 978-80-251-1701-9.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

GEORGE, A. L. *Quantitative and qualitative approaches to content analysis*. POOL, 1990.

HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2816-2.

HANUŠ, Radek a Jan HRKAL. *Zlatý fond her: výběr her a programů připravených pro kursy Prázdninové školy Lipnice*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-153-3.

HAVLÍČKOVÁ, Daniela a Kamila ŽÁRSKÁ. *Kompetence v neformálním vzdělávání*. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, 2012. ISBN 978-80-87449-18-9.

IVANOVÁ, Eva a Lubica KOPINOVÁ. *ETICKÁ VÝCHOVA v 1. ročníku základnej školy: Metodická príručka pre učiteľov*. Bratislava: Metodicky-pedagogické centrum, 2004. ISBN 80-8052-206-5.

JANIŠ, Kamil a Irena LOUDOVÁ. *Obecná didaktika: (vybraná témata)*. Ústí nad Orlicí: Oftis, 2016. ISBN 978-80-7405-407-5.

JANOUSĚK, Jaromír. *Metody sociální psychologie: vysokošk. učebnice pro stud. filozof. fakult. Přeložil Vladimír HRABAL*. Praha: SPN, 1986. *Učebnice pro vys. školy*.

JIRÁSEK, Ivo. *Ideové podloží rekreologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1784-4.

JIRÁSEK, Ivo. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion*. 2004, **1**(1), 6-16.

JOHNSON, David W. a Frank P. JOHNSON. *Joining together: group theory and group skills*. 9th ed. Boston, MA: A and B, c2006. ISBN 0-205--45373-2.

KALISKÝ, Ján. *Etická výchova v nemecky hovoriacich krajinách*. 1. Banská Bystrica: PF UMB v Banskej Bystrici, 2009. ISBN 978-80-8083-904-8.

KERLINGER, Fred N. *Základy výzkumu chování: pedagogický a psychologický výzkum*. Přeložil Vilém CHMELÁŘ. Praha: Academia, 1972

MOON, Jennifer. *A handbook of reflective and experiential learning: theory and practice*. Reprinted. New York: RoutledgeFalmer, 2004. ISBN 0415335159.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

NOVÁKOVÁ, Marie, Zdislava VYVOZILOVÁ a Anežka BLAHUŠOVÁ. ETICKÉ FÓRUM ČESKÉ REPUBLIKY, o. s. *Etická výchova pro základní a střední školy: Informace pro zařazení etické výchovy do školních vzdělávacích programů* [online]. 2. redakč. uprav. vyd., dokument vznikl přepracováním původní brožury z r. 2005 ISBN 80-7130-122-1. Praha, 2014

OLIVAR, Roberto Roche. *Etická výchova: Učeb.texty pre vyučovanie predmetu .. na zákl.a stred.školách*. Bratislava: Orbis pictus istropolitana, 1992. ISBN 80-7158-001-5.

PELÁNEK, Radek. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-353-6.

Průcha, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

RYBÁŘ, Radovan. *Člověk-společnost a výchova k hodnotám*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. ISBN 978-80-210-5713-5.

SLEJŠKOVÁ, Lucie. *Škola zážitkem: zážitková pedagogika při výuce klíčových kompetencí a hodnocení žáků*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2011. ISBN 978-80-260-1046-3.

ŠEĐOVÁ, Klára, Roman ŠVARÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.

ŠVEC, Štefan. *Metodológia vied o výchove: kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy v edukačnom výskume*. Bratislava: IRIS, 1998. ISBN 80-88778-73-5.

VYVOZILOVÁ, Zdislava. *Didaktika etiky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011. ISBN 978-80-7464-054-4.

Internetové zdroje:

BVE: Bundesverband Ethik [online]. Bundesverband Ethik, 2015 [cit. 2017-06-13]. Dostupné z: https://bv-ethik.de/projekte/ethika?gclid=CLev96-0uNQCFVU_Gwod634Clw

Ethics-education [online]. 2017 [cit. 2017-06-13]. Dostupné z: <http://www.ethics-education.eu/home/index.htm>

Etická výchova v předškolním, základní a středním vzdělávání. Česká školní inspekce [online]. 2016 [cit. 2017-06-21]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/TZ_etika/flipviewerxpress.html

Etická výchova [online]. Praha: Etické fórum ČR, 2005 [cit. 2017-05-31]. Dostupné z: <http://www.etickeforumcr.cz/sites/default/files/eticka-vychova-pro-zs-a-ss.pdf>

Etyka. Ministerstvo Edukacji Narodowej [online]. 2017 [cit. 2017-06-18]. Dostupné z: <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2017/04/etyka-lo-i-technikum.pdf>

Evops.cz [online]. Frýdlant nad Ostravicí, 2017 [cit. 2017-05-31]. Dostupné z: <http://evops.cz/kdo-jsme/#historie>

Centrum podpory etické výchovy olomouckého kraje [online]. Prostějov: Cyrilometodějské gymnázium, 2011 [cit. 2017-05-31]. Dostupné z: <http://etika.cmgpv.cz/>

Council of Europe. Supporting non-formal education and Youth Work [online]. 2017 [cit. 2017-06-18]. Dostupné z: <http://www.coe.int/en/web/enter/non-formal-education-youth-work>

CURKO, Bruno a Franz FEINER. Ethische Bildung und Werteerziehung [online]. 2015 [cit. 2017-06-15]. ISBN 978-3-902085-14-6. Dostupné z: http://www.ethics-education.eu/resources/ManualTeachers_DE.pdf

DU BOIS-REYMOND, Manuela. Study on the links between formal and non-formal education [online]. Strassburg, 2003 [cit. 2017-05-17]. Dostupné z: http://www.eurodesk.it/sites/default/files/file/doc_pogiovanili/COE_formal_and_nonformal_education.pdf

Flow Erleben. Universität Ulm [online]. Uml: Universität Ulm [cit. 2017-05-31]. Dostupné z: <https://www.uni-ulm.de/in/psy-soz/forschung/forschung/flow-erleben/>

Formal, nonformal and informal learning: The case of literacy and language learning in Canada. Learning, Teaching and Leadership: A blog for educators, researchers and other thinkers by Sarah Elaine Eaton, Ph. D. [online]. 2010 [cit. 2017-06-18]. Dostupné z: <https://drsaraheaton.wordpress.com/2010/02/16/formal-non-formal-and-informal-learning-the-case-of-literacy-and-language-learning-in-canada/>

FRIDRICHOVÁ, Petra. Etická výchova ako predmet pedagogického výskumu: vývoj, analýza, perspektívy [online]. In.: 2013, s. 2-7 [cit. 2017-06-18]. Dostupné z: <https://www.pdf.umb.sk/katedry/katedra-etickej-a-obcianskej-vychovy/apvv-0690-10-inovacia-edukacnej-praxe-etickej-vychovy/vystupy-projektu.html>

Infed. What is non-formal education [online]. 2001 [cit. 2017-06-18]. Dostupné z: <http://infed.org/mobi/what-is-non-formal-education/>

LENCZ, Ladislav a Olga KRIŽOVÁ. *Metodický materiál k predmetu Etická výchova [online]. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2004 [cit. 2017-06-18]. Dostupné z: <http://www.mcpo.sk/downloads/Publikacie/Vychova/VPETV200601.pdf>*

Německo. *Wikipedie [online]. 2017 [cit. 2017-06-21]. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/N%C4%9Bmecko>*

Non-formale Bildung. <Http://www.sajv.ch/> [online]. [cit. 2017-05-10]. Dostupné z: <http://www.sajv.ch/politik/freiwilliges-engagement/non-formale-bildung/>

Non-formal learning / education. In: Council of Europe [online]. 2017 [cit. 2017-05-17]. Dostupné z: <http://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/non-formal-learning>

NOVOSADOVA, Monika, Gulace SELEN a kol. *NFE BOOK: The impact of Non Formal Education on young people and society [online]. Belgie: AEGEE-Europe, 2006 [cit. 2017-05-17]. Dostupné z: https://www.aegEE.org/wp-content/uploads/publications/NFE_book.pdf*

O projekcie. Etyka w systemie edukacji: v Polscei wybranych krajach świata zachodniego [online]. 2013 [cit. 2017-06-18]. Dostupné z: <http://www.ethics-at-school.pl/pl/5/o-projekcie>

Prázdninová škola Lipnice [online]. [cit. 2017-06-21]. Dostupné z: <https://www.psl.cz/o-nas>

Prosociální chování. Abz slovník cizích slov [online]. [cit. 2017-06-22]. Dostupné z: http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?cizi_slovo=prosoci%C3%A1ln%C3%AD+chov%C3%A1n%C3%AD&typ_hledani=prefix

Rakousko. *Wikipedie [online]. 2017 [cit. 2017-06-15]. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Rakousko>*

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2016 [cit. 2017-05-31]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/37052/>

Schule: Wert(e)voll waschen-Ethische Bildung. Ethika education [online]. 2017 [cit. 2017-06-18]. Dostupné z: <http://www.ethics-education.eu/news/news19.pdf>

Slovník-cizích-slov.abz.cz [online]. 2017 [cit. 2017-05-31]. Dostupné z: http://slovník-cizích-slov.abz.cz/web.php/hledat?cizi_slovo=prosoci%20%20nost&typ_hledani=prefix

Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání. *Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2017-06-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/zajmove-vzdelavani->

[?highlightWords=Vyhl%C3%A1%C5%A1ka+74%2F2005+z%C3%A1jmov%C3%A9+vzd%C4%9B1%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD](http://www.msmt.cz/mladez/zajmove-vzdelavani-1?highlightWords=Vyhl%C3%A1%C5%A1ka+74%2F2005+z%C3%A1jmov%C3%A9+vzd%C4%9B1%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD)

Youth work and non-formal learning in Europes education landscape: A Quarter of a century of EU cooperation for youth policy and practice [online]. 2015 [cit. 2017-06-18]. ISBN 978-92-79-45427. Dostupné z:

http://ec.europa.eu/assets/eac/youth/library/reports/youth-work-nonformal-learning_en.pdf

Zájmové vzdělávání. MŠMT [online]. [cit. 2017-06-18]. Dostupné z:

[http://www.msmt.cz/mladez/zajmove-vzdelavani-](http://www.msmt.cz/mladez/zajmove-vzdelavani-1)

[1?highlightWords=Vyhl%C3%A1%C5%A1ka+74%2F2005+z%C3%A1jmov%C3%A9+vzd%C4%9B1%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD](http://www.msmt.cz/mladez/zajmove-vzdelavani-1?highlightWords=Vyhl%C3%A1%C5%A1ka+74%2F2005+z%C3%A1jmov%C3%A9+vzd%C4%9B1%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD)

Přílohy:

Příloha č. 1 Metodický list: Jazykové nálepky

Příloha č. 2 Metodický list: Důvěra

Příloha č. 3 Metodický list etické výchovy: Neprotireč si pri komunikácii

Příloha č. 1

Jazykové nálepky

Téma: slovní zásoba, spolupráce

Velikost skupiny: dá se realizovat i ve dvojici, ale ideální počet je 6 a více

Čas: 10–20 minut

Náročnost: střední

Charakteristika: Aktivita se dá využít při výuce češtiny pro cizince, je zaměřena na opakování slovní zásoby na téma částí těla zábavným způsobem, na spolupráci a stmelení skupiny.

Cíl: zopakovat si slovní zásobu na téma částí těla

Pomůcky a příprava: soubor nálepek, pero. Pro každou skupinu připravit sadu nálepek s názvy částí těla v češtině (brada, krk, ruka, loket)

Pokyny:

1. Účastníci se rozdělí do trojic, případně do dvojic.
2. Každá trojice dostane sadu nálepek s názvy těla.
3. Účastníci si vyberou jednoho z nich, který bude „figurínou“, a společně mu nalepí nálepky na správnou část těla.

Rozbor a hodnocení:

Zábavná přehlídka „figurín“ a kontrola, zda jsou všechny části těla označené správně.

Rady na vedení aktivity:

Záleží na jazykové úrovni účastníků, ale aktivita může pokračovat vysvětlování idiomatických výrazů označující částí těla, například:

- Jsem v tom až po uši.
- Držím ti palce.
- Mohl si vykroutit oči.
- Mohl na něm nechat oči
- Mám toho plné zuby.
- Nestrkej do toho nos.
- Padl jí do oka.
- Mohl si vykroutit krk.
- K obědu máme plíčka a kolínka.

- Máš to v ruce.
- Netrhá mi to žíly.
- Nemám na to žaludek.
- Zlom vaz.
- Vlez mi na záda

Variace:

1. Aktivita se též využít k výuce jakéhokoliv cizího jazyka.
2. Možnost využít také mří mezinárodní výměně jako energizér na prolomení jazykové bariéry – části těla pro každou skupinu nebo napsané jen v jednom jazyce, ale bude to mix jazyků účastníků výměny.
3. Další alternativou je nechat účastníky, aby sami pojmenovali jednotlivé části těla (aspoň at' napíšou, všechny, které znají), případně touto formou uspořádat malou soutěž mezi jednotlivými skupinami, a nakonec společně doplnit chybějící pojmy. Můžeme je nechat pojmenovat jednotlivé části těla také v různých jazycích (nejen v rodném, ale ve všech, které ovládají).

Důvěra

Předmět: Tělesná výchova

Téma: Respekt k druhým a fairplay hra.

Obsahový cíl lekce: Žáci si zažijí, v čem spočívá důvěr v sebe sama.

Kompetenční cíle:

Kompetence sociální a personální – žáci respektují různá hlediska a čerpají poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají.

Kompetence občanské – žáci jsou schopni vcítit se do situací ostatních lidí.

Časová dotace: 45 minut

Pomůcky: Šátky

Průběh lekce

Motivace, 7 min

Motivace proběhne formou rozcvičení, které však bude specifické v tom, že bude probíhat se zavazanýma očima. Kromě jednotlivých cviků, které učitel komentuje, zároveň sdělí žákům důvod a smysl, proč mají zavázané oči

Důvěrovky, 30 minut

Po rozcvičení bude následovat samotná lekce, která bude založena na sérii, tzv. důvěrovek. Jedná se o cvičení, která jsou postavena na práci dvojice až menší skupiny a zkušenosti s omezením zraku. Důležité je, aby cvičení probíhalo s respektem k individuálnímu nastavení jednotlivců a vybízelo k experimentování. Důležitý faktor pro naplnění cíle lekce představuje sebereflexe pocitů, které účastníci získají v jednotlivých cvičeních a rolích.

Řada cvičení

1. Dvojice – chůze až běh se zavazanýma očima v různorodém terénu

Žáci se rozdělí do dvojic a obdrží instrukce. Každý člen dvojice má 3 minuty na to, aby si vyzkoušel roli průvodce, který má v blízkém okolí provést svého kamaráda se zavazanýma očima různorodým terénem – po uplynutí časového limitu se role vymění. Žáci mohou zkusit provádět s dopomocí hlasu či pouze dotekem, a kromě různého terénu vyzkoušet i různý styl pohybu, třeba chůzi pozadu či běh

Čas: 6 minut

2. Běh důvěry

Na bezpečnost náročná aktivita, při které žák se zavazanýma očima bez dopomoci běží proti ostatním, kteří rukama tvoří síť, do níž jej zachytí. Učitel odvede žáka do vzdálenosti cca 50 m před linii ostatních, zaváže mu oči, nasměruje jej na živou bariéru a vypustí. Ostatní žáci jsou potichu a pouze se v případě potřeby přesunují v prostoru tak, aby

zachytili rozběhlého žáka do své „sítě“. Je dobré nabádat běžícího žáka k přiměřené rychlosti, která bude rychlá na tolik, aby došlo k uvědomění si pocitů z běhu poslepu, ale zároveň nebude tak rychlá, aby došlo k úrazu.

Čas: 10 minut

3. Padání ve trojici

Žáci se rozdělí do trojic a postaví se vedle sebe. Žáci na krajích zaujmou pozici čelem k sobě, žák uprostřed zpevní tělo a nechá se svými spolužáky překlápět vpřed a vzad tak, aby vždy chvíli padal. Úkolem jeho spolužáků je zachytit jej tak, aby nedošlo k pádu, ale zároveň v takové úrovni, která bude pro třetího zážitkově silná. Všichni se vystřídají na různých pozicích. Prostřední žák si může zavázat oči a eliminovat tak zrakovou kontrolu

Čas: 3 minuty

4. Pendl

Obdoba padání ve trojích, kdy jeden stojí uprostřed kruhu a je ostatními „přehazován“ v různých směrech. Důležité je, aby žák uprostřed měl opět zpevněné tělo. Doporučuje se mít ruce buď pevně u těla, nebo zkřížené na prsou. Kruh je nutné mít tak velký, aby nedošlo k pádu, a všichni žáci musí dávat pozor a nespoléhat na ostatní, že padajícího zachytí. U žáků v kruhu se doporučuje stát v předkroku a ruce mít přichystané k zachycení padajícího.

Čas: 6 minut

Reflexe cílů lekce a hodnocení

Reflexe probíhá formou vyplnění dotazníků, který mapuje různé části cvičení a je zaměřen na oblast důvěry, empatie a vlastního uvědomění. Následně se dotazníky vyvěsí ve společných prostorách, aby si je mohli všichni přečíst.

Čas: 7 minut

Návrhy otázek do dotazníku:

- Co jsi prožil v roli slepého nového?
- Co sis uvědomil v roli průvodce či pomocníka?
- Při čem bylo náročnější nalézt důvěru v sebe?
- Kdy, kde a proč se objevil pocit nedůvěry?
- Co ti pomáhalo vcítit se do druhého?
- Bylo obtížné nepodvádět?
- Vzkázal bys něco ostatním na základě tohoto prožitku?

Metodické poznámky a další tipy k realizaci

Při hodině je nutné bezpodmínečně respektovat dobrovolnost všech aktivit. Žáci, kteří se nechtějí přes veškerou motivaci aktivity účastnit, se do ní zapojí jako pozorovatelé, zadejme například úkoly tohoto typu:

- Sledujte, která „důvěrovka“ je nejspíš nejtěžší a proč? V čem?
- Vypozorujte, jak se pozná, že si spolužáci při aktivitě důvěřovali.
- Vypozorujte, co důvěru nabourávalo.

Neprotirečit' si pri komunikácii

Stupeň: od 14 rokov, ľubovoľný počet účastníkov

Čas: 10 minút + hodnotenie

Cieľ: súlad medzi verbálnou a neverbálnou komunikáciou.

U ľudí, ktorí vedú dobre komunikovať, existuje súlad medzi slovami a neverbálnymi signálmi, ktoré ich sprevádzajú. Napríklad Janko hovorí Aničke: „Mám veľkú radosť, že ťa vidím“, pritom sa k nej nakloní a stisne jej ruku.

Stáva sa však, že neverbálne gestá protirečia tomu, čo sa hovorí. Napríklad uistíme niekoho, že nás jeho rozprávanie veľmi zaujíma, ale počúvame ho s ľahostajnou kamennou tvárou.

Nasledujúca hra ilustruje komunikačné pravidlo: **VŠÍMAJ SI NEVERBÁLNE SIGNÁLY U SEBA A U TVOJHO PARTNERA!** Môže nás naučiť, že každé naše gesto (alebo jeho absencia) je pro partnera dôležitým signálom. Pomáha, aby sme neverbálnym signálom, ktoré vysielame, venovali väčšiu pozornosť.

Nájďme si partnera, ktorého chceme lepšie spoznať. Sadneme si oproti sebe, pozrieme sa na partnera a začneme sa o čomkoľvek zhovárať. Čokoľvek povieme, snažíme sa pomocou neverbálneho signálu opačného zmyslu (hlas, vetný prízvuk, mimika, gesto) zneutralizovať (5 minút).

Potichu si premyslíme, aké dojmy v nás zanechala táto nezvyčajná konverzácia, potom sa o tom pohovoríme s partnerom (5 minút).

Ak uznáme za vhodné, môžeme urobiť ešte jedno kolo, zopakovať rozhovor a dávať pozor, aby sme svoje slová sprevádzali súhlasnými neverbálnymi prejavmi (tón, pohľad, mimika, gestá, celkový postoj tela, voľba vzdialenosti medzi partnermi ...).

Záverečné vyhodnotenie:

- Ktoré neverbálne prejavy sú pre mňa typické?
- Ktorými prejavmi vyjadrujem radosť, zlosť, úzkosť, nudu?
- Ktoré neverbálne prejavy ostatných členov skupiny sú pre mňa ťažko zrozumiteľné?

Variant: Neverbálnymi signálmi môžeme svojmu partnerovi poskytnúť spätnú väzbu. Vyskúšame tento spôsob: Jeden z partnerov štyri minúty hovorí a snaží sa čo najviac zaujať svojho poslucháča. Ten ho prerušuje, ale priblíži sa k nemu, ak ho rozprávanie zaujme a opäť sa vzdiali, ak je rozprávanie menej zaujímavé. Základná vzdialenosť je asi 1/4 metra.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Jana Mlčochová
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	PaedDr. Aleně Jůvové, Ph. D.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Etická výchova v neformální vzdělávání
Název v angličtině:	Ethical education in informal education
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá analýzou etické výchovy v neformálním vzdělávání a pojetím etické výchovy v sousedních zemích České republiky: Německa, Rakouska, Polska a Slovenska. Pracujeme s pojmy etická výchova, zážitková pedagogika, komunikace a neverbální vzdělávání. V práci objevujeme potenciál etické výchovy v neformálním vzdělávání.
Klíčová slova:	etická výchova, zážitková pedagogika, komunikace, neformální vzdělávání
Anotace v angličtině:	This diploma thesis deals with the analysis of ethical education in non-formal education and the concept of ethical education in the neighboring countries of the Czech Republic: Germany, Austria, Poland and Slovakia. We work with the concepts of ethical education, experience pedagogy, communication and non-verbal education. We explore the potential of ethical education in non-formal education.
Klíčová slova v angličtině:	ethical education, experience pedagogy, communication, informal education

Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1 Metodický list: Jazykové nálepky</p> <p>Příloha č. 2 Metodický list: Důvěra</p> <p>Příloha č. 3 Metodický list etické výchovy: Neprotireč si při komunikaci</p>
Rozsah práce:	71 s. + 7 s. příloh
Jazyk práce:	Český