

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Bakalářská práce

Jana Mlčochová

Etika a etiketa v pedagogické komunikaci

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Etika a etiketa v pedagogické komunikaci“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí bakalářské práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 26. června 2014

Podpis:.....

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

Obsah

Úvod.....	6
1 Etika.....	8
1.2 Historický přehled.....	9
1.3 Čtyři základní přístupy.....	10
1.4 Základní pojetí etiky.....	12
1.5 Etický kodex učitele (pedagoga).....	12
2 Etiketa.....	14
2.1 Etiketa a zdvořilost jsou slova souznačná.....	14
2.2 Pojem etiketa.....	14
2.3 Etiketa jako norma chování v historii.....	15
2.3 Proměny pravidel etikety.....	16
2.4 Nová potřeba pravidel etikety.....	17
3 Komunikace.....	18
3.1 Vymezení komunikace.....	18
3.2 Verbální komunikace.....	19
3.2 Nonverbální komunikace.....	19
4 Pedagogická komunikace.....	21
4.1 Vymezení pojmu pedagogická komunikace.....	21
4.2 Funkce pedagogické komunikace.....	22
4.3 Účastníci pedagogické komunikace.....	23
4.4 Pravidla pedagogické komunikace.....	24
4.5 Organizační formy a uspořádání vyučování.....	26
4.5.1 Frontální vyučování v systému vyučovacích hodin.....	26
4.5.2 Skupinové a kooperativní vyučování.....	28
4.6 Uspořádání učebny.....	30
5 Etická výchova.....	33

5.1 Etická výchova v Rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.....	34
5.2 Projekt etické výchova v rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání	35
5.2.1 Východiska	35
5.2.2 V čem spočívá projekt etické výchovy.....	36
5.2.3 Výchovné cíle a metody Etické výchovy	38
5.2.4 Doporučený průběh hodiny etické výchovy.....	39
5.3 Centrum etické výchovy v olomouckém kraji	40
5.3.1 Školy s výukou předmětu Etická výchova v Olomouckém Kraji	41
5.3.2 Etická výchova na Univerzitě Palackého v Olomouci	42
6 Zážitková pedagogika	43
6.1 Vymezení pojmu zážitková pedagogika	43
6.2 Principy zážitkové pedagogiky.....	46
6.3 Zážitková pedagogika a klíčové kompetence	47
7 Obsahová analýza textu	49
7.1 Rozdělení obsahové analýzy	49
Závěr	51
Seznam použité literatury a zdrojů	52
Přílohy.....	56

Úvod

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

J. A. Komenský

Etika a etiketa nás provázejí snad od začátku naší civilizace. Nevýznamnějším obdobím, kdy se etika stala důležitou součástí výchovy, byla doba antického Řecka a Říma. Myšlenky antických velikánů jako byl Aristoteles, Platon nebo Seneca přetrvávají dodnes. Jejich práce a dědictví formovalo pedagogiku, tak jak ji známe dodnes. Z jejich učení čerpáme nejenom my, ale i generace před námi.

Etika přinášela a přináší prostor pro diskusi. Nutí nás přemýšlet o různých formách našeho jednání a chování. Přináší nám pohled na naše chování i z jiného úhlu než je ten náš. Nutí nás pochybovat a přehodnocovat své jednání. V minulosti můžeme najít určitá témata, která dávala etice prostor pro diskusi. Jako příklad můžeme uvést veřejné pitvy, někteří byli proti, někteří tuto myšlenku podporovali. Podobná témata nacházíme i dnes a stejně jako v minulosti i teď probouzejí vášnivé diskuze. Nejdiskutovanějším tématem dneška je trest smrti, euthanasie a interrupce. V rámci pedagogiky nachází etika spoustu témat k diskusi. Můžeme se zamýšlet nad stále měnícím se chování žáků a jejich přístupem k životu.

Etiketa nám poskytuje pravidla chování, dle nichž bychom se měli řídit. Velký význam měla etiketa ve Francii za vlády Ludvíka XIV. Pravidla byla přísně vymezena a jejich porušování vzbuzovalo pohoršení.

Jedním z autorů zabývajících se etiketou je Ladislav Špaček, který se snaží nejen přiblížit etiketu dospělým, ale jeho snaha se zaměřila i na mladou generaci jakožto budoucnost společnosti. Je velice důležité, aby si určitá pravidla a normy chování osvojovali žáci i v rámci komunikace s učitelem. Musí být přesně stanovena pravidla pro obě strany.

V pedagogické komunikaci se zaměřím na formy a metody uspořádání komunikace mezi učitelem a žáky. Zajímá mne, jestli je naše školství schopno a připraveno použít i jiné pedagogické postupy než klasické frontální vyučování.

V rámci tohoto tématu mne zaujal projekt etické výchovy, který byl zařazen v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní a střední vzdělávání. Tento projekt má naučit děti spolupráci, má jim pomoci vybudovat si lepší vzájemné vztahy a také přemýšlet o svém chování. Některé školy se přímo zapojily do tohoto programu. Některé jej vyučují

v rámci jiných předmětů, což je podle mne škoda. Tento program má svoji budoucnost a proto bych Vám jej chtěla představit. Už jen heslo programu, jež zní: **Co chceš, aby druzí dělali tobě, dělej i ty jim. Co nechceš, aby druzí dělali tobě, nedělej ani ty jim,** udává jasný cíl tohoto programu a hlavní myšlenku.

Cílem bakalářské práce je deskriptivní analýza současného stavu zavádění Etické výchovy do školní edukace, prostřednictvím Rámcových vzdělávacích programů pro základní a střední vzdělávání jako samostatný předmět Etická výchova nebo prostřednictvím průřezových témat.

Práce je strukturovaná do sedmi kapitol, které jsou dále členěny na podkapitoly. V první kapitole se zabývám etikou, její historií, základními přístupy a také pohledem na Etický kodex učitele. Ve druhé kapitole nejdeme vymezení etikety. Ve třetí kapitole se zabývám pojmem komunikace, jejími druhy a formami. Ve čtvrté kapitole detailně popisují proces pedagogické komunikace. V páté a šesté kapitole se zabývám Etickou výchovou a Zážitkovou pedagogikou. Etická výchova a Zážitková pedagogika mají velmi úzký vztah. Můžeme říci, že Zážitková pedagogika je prostředkem Etické výchovy. Poslední kapitola se zabývá vymezením obsahové analýzy.

Při zpravování své práce budu vycházet z informací poskytnutých odbornou literaturou a informací, jež poskytuje ministerstvo školství a Etické fórum České republiky.

1 Etika

„Jako vlna neexistuje sama o sobě, ale pokaždé je součástí pohybu oceánu, tak ani my nemůžeme procházet životem sami, ale vždycky máme účast na zkušenosti života, který působí všude.“

Albert Schweitzer

1.1 Etymologický význam slova etika

Slovo etika je odvozeno z latinského *ethos*, toto slovo má tři významy:

- bydliště, byt, vlast,
- zvyk, mrav,
- charakter, mravnost.

Každá vývojová etapa lidstva, nachází v tomto slovu jiný význam. Původně znamenala vztahy mezi lidmi žijícími na jednom místě (srov. Rýznar, 2010, s. 9-10).

Semrádová (2005, s. 6) uvádí že, „... mravní principy, *ethos* či morálka se na počátku lidských dějin koncentrují převážně na zvyky, na prakticky potřebné a účinné normy chování, které respektují spíše objektivní potřeby životního procesu uvnitř společenství než vnitřní, subjektivní, prožívané potřeby jedince. Zrod tohoto *ethosu* vyplývá z univerzální vzájemné závislosti lidí, z jejich odkázanosti jednoho na druhého. Dříve než se mravní principy, kategorie, hodnoty a normy staly zvláštním předmětem filosofického zkoumání, dokonce dříve než vznikla sama filosofie, hrály etické problémy významnou úlohu v životě a myšlení lidí protože zasahovali všechny – i zcela intimní vztahy a činnosti lidí. Ty dokonce nejvýrazněji. Subjektivní mravní vědomí se utváří a dotváří pod vlivem rozvíjejícího se racionálního zasahování do přírodní i společenské skutečnosti a výchovou“.

Etika je filosofickou disciplínou, která převádí mravní povinnosti, pravidla nebo hodnoty na společný základ. Nemá za úkol člověka soudit, ale pouze posoudit, v čem se můžeme s chováním určitého člověka ztotožnit nebo naopak to odmítnout (srov. Příkaský, 2000).

Etiku nepředstavují pouze předpisy a zásady, její jádro tvoří svoboda vědomí lidí. Etika se pokouší o kritický výklad morálních představ dané společnosti (srov. Rýznar, 2010).

Miedzová uvádí, že „... *etika je věda, která zkoumá morálku a hledá všeobecnou zásadu, která by člověku ukazovala, co má dělat, oč má v životě usilovat, jak se má chovat k jiným lidem*“ (Miedzová, 1994, s. 107).

Čipáková píše, že etika představuje „... *soubor principů jednání, který je v souladu se svědomím člověka a společnosti, s názorem na chování a jednání lidí z hlediska dobra a zla, správnosti a nesprávnosti. (V evropsko-antické civilizace vychází z judaisticko-křesťanského desatera)*“ (Čipáková, 2005, s. 5).

1.2 Historický přehled

Etika jako věda je velmi spjata s vývojem člověk. Již na počátku existence člověka existovaly principy, kterými se člověk řídil. V této kapitole se budeme zabývat etikou v různých historických obdobích, a to, antice, středověku, novověku a postmodernismu.

„*V myšlenkách a dílech filozofů Sókrata, Platóna a Aristotela dosáhla antická filosofie svého vrcholu. Na principech a zásadách v nich obsažených je dodnes postavena celá křesťanská a evropská etika*“ (Rýznar, 2010, s. 25).

Za zakladatele etiky jako filosofické disciplíny můžeme považovat Aristotela s dílem Etika Nikomachova, které věnoval svému synovi Nikomachovi (srov. Příkaský, 2000, s. 8).

V období antiky se jedná o teorii způsobu lidského života, neodpovídá tedy na otázky co je dobré a co špatné. Jako představitele etiky v období antiky můžeme uvést Sókrata, Platóna a Aristotela (srov. Příkaský, 2000, s. 25–26).

Významnou osobností středověké etiky je Tomáš Akvinský. Stejně jako Aristoteles považoval Akvinský etiku za praktickou vědu (srov. Klimsza, 2013, s. 75).

Thompson uvádí, že „... *přirozený zákon Tomáše Akvinského vyjadřuje středověkou snahu sloučit Aristotelovu myšlenku, že všechno by mělo spět ke svému účelu či cíli, a křesťanskou nauku, podle níž jsou všechny věci stvořeny Bohem, s cílem získat ucelený obraz toho, co lze považovat za přirozené a správné*“ (2004, s. 13–14).

V období novověku se etika postupně vypořádává s otázkou, co tvoří základ morálky. Setkáváme se zde s různými přístupy: u Francise Bacona vidíme základ poznání

v empirii, jeho myšlenky jsou postaveny na smluvní dohodě mezi lidmi, podle Thomase Hobbesa znamená cestu k vytvoření norem společenská smlouva (dohoda) mezi vládcem a jedinci (srov. Rýznar, 2010, s. 28–29).

„U zrodu utilitarismu, jedné z nejvlivnějších etických teorií, stál Jeremy Bentha (1748-1832. Hledání teorie morálky ku prospěchu občanům jej vedlo k principu užitečnosti. Akce je užitečná, pokud vede k co největšímu a nejtrvalejšímu štěstí co nejvíce lidí“ (Rýznar, 2010, s. 29).

Myslitelé 18. a 19. století zkoumali etiku ve světle vývoje jedince nebo osobních otázek, které si lidé kladou. Etika není objevena, to my všichni ji vytváříme svými vlastními rozhodnutími (srov. Thompson, 2004, s. 14).

Ve 20. století se ukazuje, že racionalistické prvky v uvažování selhaly a to selhání se projevuje v řadě krizí jako je krize ekologická, morální, sociální i politická.

Thompson píše, že *„... poslední tři desetiletí 20. století zaznamenala oživení zájmu o aplikovanou etiku a také o teorie smlouvy a ctosti spolu s přezkoumáním mnoha dřívějších etických sporů“* (2004, s. 14).

„Postmoderní doba si z jednoho slova vytvořila obrovskou modlu a to je tolerance. Tolerance vůči různým názorům a především vůči těm, se kterými nesouhlasím, ale je zajímavé, že pak chybí tolerance vůči těm, kteří nechtějí být tolerantní. Přestáváme mít právo říct, že jsme přesvědčeni o jediné pravdě a že ostatní názory pravdivé nejsou“ (galdici.kam.cz).

Kohoutek uvádí, že *„...utváření humánních a skutečně etických vztahů mezi lidmi i v řídicí práci patří k nejaktuálnějším výzvám posttotalitní přítomnosti. Podcenění této skutečnosti počátkem 90. let minulého století vedlo nesporně k celé řadě problémů v celospolečenském dosahu“* (rudolfkohoutek.blog.cz, 2008).

Ve 3. tisíciletí považujeme za nutnost návrat mravnosti, morálky, rozvoje solidarity, širší odpovědnosti a spravedlnosti. Současná společnost se ocitla v morální krizi, která je typická pro převratové a popřevratové vývoje společnosti. Východiskem z této krize je klást důraz na potřebu etických norem (srov. rudolfkohoutek.blog.cz, 2008).

1.3 Čtyři základní přístupy

Každý autor, pohlíží na základní přístupy trochu jinak. Uvádíme zde přístupy z děl Thompsona, Klimszy a Azenbachra, kteří používají následující vymezení:

a) Deskriptivní etika

Zabývá se popisem uchopení zvyků, tradic a chování různých národů včetně náboženských skupin, dominantních kultur v rámci určitého národa a subkultur a zaznamenává jejich názory, chování, ať už v ústní nebo písemné podobě. Do oblasti deskriptivní etiky můžeme zařadit i výzkumy zabývající se chováním zvířat, tedy etologií. Uchopuje, uspořádává a systematicky člení veškeré podoby lidského chování, jednání a vysvětlení (srov. Klimsza, 2013, s. 47).

b) Normativní etika

Zkoumá normy, jimiž se ve svém mravním rozhodování lidé řídí. Pokládá otázky týkající se povinností (co by „měl“ člověk dělat) a hodnot, které mravní rozhodnutí vyjadřují (co utváří „dobrý“ život). Jde o krok dál než deskriptivní etika, zaměřuje se na výrok o nějakém chování a ptá se „Je správné do děla?“. Ptáme se na normy chování, na jejichž základě lidé rozlišují správné od nesprávného (srov. Thompson, 2005, s. 12).

c) Meta-etika

„Omezuje se na rozbor etických pojmů a výroků vzhledem k jejich logické struktuře, a proto se také meta-etika označuje jako analytická etika“ (Rich, 1994).

Anzenbacher uvádí, že *„... analytická etika neboli meta-etika je směr filosofické etiky, který se zabývá logickou, sématickou, pragmatickou či lingvistickou analýzou morálního jazyka. Název Meta-etika ukazuje, že jde o meta-teorii morálního diskurzu“ (Anzenbacher, 2001).*

d) Aplikovaná etika

Je nejdůležitější a nejnaléhavější oblastí etiky. Mezi nejvýznamnější oblastí dnes patří etika života a smrti, lékařská etika, etika sexuality a vztahů, feministická etika, bioetika (zejména otázky týkající se genetiky), právní etika, etika životního prostředí a obchodní etika (srov. Thompson, 2005, s. 12).

„Knihy o aplikované etice zkoumají rozhodnutí v dané oblasti z hlediska teorií etiky. Teorie etiky a aplikovanou etiku je třeba zkoumat ve vzájemném vztahu. Na jedné straně můžete vyzkoušet nějakou teorii tak, že ji uplatníte v konkrétní situaci, na druhé straně se můžete podívat na rozhodnutí, která v konkrétní situaci dělají lidé na základě zdravého rozumu, a ptát se, z jaké teorie etiky vycházejí“ (Thompson, 2005, s. 12).

1.4 Základní pojetí etiky

Z hlediska etických teorií můžeme dle Thompsona a jeho díla Přehled etiky rozlišit tyto tři základní přístupy:

a) Nekognitivní

Morální jazyk ve skutečnosti neříká nic objektivního. Vyjadřujeme skrytou formou svoje pocity nebo doporučení, jak by se situace měla vyvíjet. Etický jazyk nevypovídá o ničem jiném, než jsou pocity a preference osoby, která jej používá. Vyjadřujeme pouze osobní přání jedince (srov. Thompson, 2005, s. 19).

b) Relativistický

Naznačuje, že žádné dvě situace nejsou stejné. Thompson uvádí, že „...osobní volba se řídí jedinečným nastavením určitých okolností a nemá smysl nic zobecňovat nebo prosazovat názor, že je jen jedno správné řešení a jiné není. Naše rozhodnutí se nevztahují k ničemu absolutnímu, a proto nemá smysl formulovat žádná mravní pravidla“ (2005, s. 19).

Každý člověk je jedinečný ve svých názorech a rozhodnutích. S tím jak se jedinec vyvíjí, vyvíjí se také jeho pohled na svět. Názory a postoje nejsou konečné, mění s tím, jak se mění člověk, který je utvářel.

c) Absolutistický

Snaha vytvořit myšlenkový rámec, který nám umožní tvrdit, že něco je vždy správné a něco nesprávné. Z tohoto přístupu nevyplývá však, že existují pevně daná mravní pravidla, ale že se mravní chování vztahuje k principům, které jsou univerzálně použitelné (srov. Thompson, 2005, s. 19).

1.5 Etický kodex učitele (pedagoga)

Učitelství je jednou z nejstarších profesí a přesto nemá ve většině evropských zemí svůj psaný etický kodex. Objevuje se pochybnost, zda učitelství takový kodex potřebuje, protože od svého zrodu a v průběhu dějin mělo dostatek času se eticky ustálit (srov. Dorotíková, 2003, s. 48).

Rýznar uvádí, že „... *etický kodex učitele by měl určovat etické normy, které je nutné dodržovat při výkonu jeho profesní činnosti*“ (2010, s. 68).

Dorotíková píše, že „... *pro mravy ve škole je typická jejich stabilita, nelze přehlédnout některé změny posledních let. Především se změnilo pojetí žáka. Stále více se stává partnerem učitele a aktivním spolutvůrcem vyučování*“ (2003, s. 49).

Dle Rýznara by etický kodex učitele „... *měl sloužit i jako zdroj pozitivní pracovní motivace a uvědomění si vznešenosti pedagogické práce. Etický kodex by měl zároveň usnadnit ztotožnění se s vykonávaným povoláním a přispět ke zkvalitnění učitelské práce*“ (2010, s. 68).

Etický kodex upřesňuje morální povinnosti učitele a zároveň slouží jako měřítko při jejich posuzování. Je vlastně obrannou proti neoprávněné kritice a výpadům ze strany rodičů (srov. Rýznar, 2010, s. 68).

Etický kodex uvádíme vzhledem k jeho obsáhlosti v příloze č. 1.

2 Etiketa

„Zdvořilost dělá s lidmi totéž, co teplo s voskem.“
Arthur Schopenhauer

2.1 Etiketa a zdvořilost jsou slova souznačná

Etiketa v mnohých z nás budí pocit něčeho archaického, co patří do světa našich předků. Všechna ta spousta pravidel, jimiž je „*důležité*“ se řídit, abychom ve společnosti uspěli! Mnozí z nás si říkají: „*Jsou ještě pravidla slušného chování nutná?*“, nejsou v rozporu s přirozeným chováním každého člověka? (srov. Špaček, 2005).

Americká básnířka Ella Wheller-Wilcoxová píše na začátku dvacátého století: *Etiketa je jen jiné místo pro laskavou mysl. Člověk, který by řekl: Neznám etiketu, ani si neuvědomuje, že vlastně praví: Neznám zdvořilosti ke svým bližním! Avšak naštěstí je stále mnoho lidí dychtivých pomoci jinému a prokazovat drobné zdvořilosti, jež zahřívají srdce a povzbuzují ochablého ducha. Etiketa a zdvořilost jsou slova souzvučná.*“

2.2 Pojem etiketa

Jak uvádí Rýznar, slovo etiketa pochází ze starofrancouzského „*estiguer*“, předchůdcem tohoto slova bylo starogermánské „*stehen*“. Tato dvě slova mají podobný význam, znamenají připevnit nebo vyvěsit papírový lístek s informací (srov. Rýznar, 2010, s. 91).

Etiketa v technickém slova smyslu znamená nálepkou označující výrobek. Další z významu tohoto slova pochází ze středověku, kdy se na zdech ubytoven vojáků při hradech ve Francii a Německu pod tímto názvem zveřejňoval denní řád, program a jeho plnění pro určitý čas a určité osoby (srov. Čipáková, 2005, s. 6).

Čipáková uvádí, že etiketa je „... *soubor pravidel, norem a zvyklostí chování ve společnosti, očekávaný způsob chování ve styku s ostatními lidmi*“ (2005, s. 6).

Rýznar píše, že „... *etiketa znamená pravidla spíše zdvořilostní, jejichž porušení sice společnost odmítá, ale netrestá. Kdo porušil etiketu je nevychovaný a nezdvořilý, nemusí být však mravně špatný*“ (2010, s. 91).

2.3 Etiketa jako norma chování v historii

Již Aristoteles označil člověka za tvora člověka společenského – zoon politikon. Jednoduše tím vyjádřil, že člověk se neustále pohybuje mezi ostatními lidmi, a proto musí ctít pravidla, která se v průběhu soužití mezi lidmi ustálila. Etiketa není jen svěřací kazajka, do níž někoho nuceně uzavíráme. Je to soubor historicky vytvářených a tradicí ustálených pravidel chování. Jakmile se jedinec jednou stal součástí tlupy, musel začít respektovat její normy. Normy tlupy se vytvářely praxí – to, co tlupu ohrožovalo, bylo zakázáno, to co přispívalo k zlepšení jejího bezpečí a prosperity naopak pěstováno (srov. Čipáková, 2005, s. 8; Špaček, 2005, s. 6).

Ať už vědomě či nevědomě se řídíme zásadami, které nám vštípili rodiče nebo které jsme vysledovali u ostatních a vstřebávali s výchovou jakou určitou součást dědictví našeho civilizačního okruhu (srov. Špaček, 2005, s. 6).

Ladislav Špaček píše, že: „...*dobré mravy utvářejí kultivované vztahy mezi lidmi a obrušují hrany, o něž by se při vzájemném styku zbytečně zraňovali. Slušnost lidí sblíží*“ (Špaček, 2005, s. 6).

Etiketa na dvoře Ludvíka XIV.

Špaček uvádí, že „... *první pravidlo pro chování dvorské šlechty stanovil zahradník francouzského krále Ludvíka XIV. (1643 – 1715), když zakázal rozverným párům dovádět na pěstěných trávnicích ve Versailles. Napíchal do trávníku cedulky se zákazem a od germánského „sticken“, připichovat se přes starofrancouzské estiquette vyvinulo slovo étiquette, etiketa*“ (2005, s. 10).

Šlechta byla považována za nositelku nejvybranějších mravů. Za rozvoj pravidel etikety a protokolu můžeme vděčit diplomacii. Ústup šlechty z výsluní přenesl těžiště společenského života na měšťanské a podnikatelské vrstvy, prudce tím vzrostl počet lidí, kteří se ve společnosti začali pohybovat. Byl to jakýsi impuls, který umožnil, aby se velmi striktní pravidla u dvora, začala uvolňovat a byla přístupná i širším vrstvám (srov. Špaček, 2005, s. 10).

Slušnost a zdvořilost

Zakladatel novodobé české etikety Jiří Guth-Jarkovský, první ceremoniář prezidenta Tomáše Garrigua Masaryka, rozlišil slušnost a zdvořilost. Podle něj je nám slušnost jako lidem vrozená, je to dobrotivé smýšlení člověka. Člověk je ochoten k určité oběti a sebezapření, jež vyžaduje jeho společenský život vůči ostatním (srov. Čipáková, 2005, s. 8; Špaček, 2005, s. 8).

Zdvořilost nám není vrozena, ale je pouze uvědomělým vnějším výrazem slušnosti. Ladislav Špaček píše, že: „... *slušnost může být člověku dána, ale zdvořilosti je nutné se učit*“ (Špaček, 2005, s. 8).

Za základ slušnosti považujeme úctu a ohleduplnost k bližním, můžeme sem zahrnout i úctu k sobě samému. Můžeme říci, že slušnost život ve společnosti umožňuje, zdvořilost jej usnadňuje. Zdvořilost je nástrojem, kterým úmyslně omezujeme vlastní individualismu, egoismus, je to dobrovolné podřízení se platným normám a pravidlům společenského života (srov. Špaček, 2005, s. 8).

Guth-Jarkovský (1992) píše ve Společenském katechismu, že člověk by měl být *„zdvořilý i vůči nezdvořilým; zdvořilé slovo působí i na hrubého člověka a nezřídka mění i jeho myšlení. Měl by být zdvořilý i v hádce, při důtkách, trestech atd., neboť čím zdvořileji, při tom vážně a přísně i vedeme, tím jsou naše slova činnější. Člověk by měl být zdvořilým zejména vůči podřízeným, nižším a prostším; zdvořilost sluší vznešenému a pomůže překlenout propast, která bohatého dělí od chudého, představeného od podřízeného“*.

2.3 Proměny pravidel etikety

Dnes slýcháváme stesky, že dnes se již žádná pravidla společenského chování nedodržují a že dnešní mládež se těmito pravidly neřídí. Etiketa je odrazem mezilidských vztahů konkrétní historické doby ve společnosti a odráží její charakteristické rysy. Určitý soubor norem, jež upravují chování ve společnosti, se utvářel celá staletí a přebíral ze starších období to, co bylo aktuální a potřebné, a vytvářel pravidla nová. Ke ctnostem muže patřila v celých dějinách ochrana slabých, vdov a sirotků. Na galantnost vůči dámě povýšila rytířská kultura ochranu ženy. Žena si musela obdiv a pozornost mužů zasloužit svou cudností a jemností.

Etiketa udávala pravidla tak přísná, jak přísná hierarchie vládla ve společnosti. Každá vrstva si vytvářela svá vlastní pravidla, přiměřená jejím potřebám (srov. Špaček, 2005, s. 9).

2.4 Nová potřeba pravidel etikety

Čipáková píše, že „... po vzniku Českoslovenka v roce 1918 se mnoho lidí domnívalo, že etiketa patří k zastaralým a zbytečným zvyklostem zrušené aristokracie a že není pro demokracii nutná“ (2005, s. 8).

Nově nastolené vzájemné styky (kulturní, politické a podnikatelské) odhalily deficit našich schopností komunikovat s vyspělým světem jak v neznalosti jazyků, tak v neobratnosti při společenských akcích, obchodních a politických setkáních. Po vstupu České republiky do Evropské unie začali mladí manažeři pociťovat naléhavou potřebu vědět víc o etiketě, která je součástí kulturní úrovně větší části Evropy. Právě tato potřeba byla, je nadějným obratem, pokud jde o nezájem mládeže o společenská pravidla (srov. Špaček, 2005, s. 12).

Každý ze zástupců firem, úředníků ministerstev, politiků, nevládních nebo kulturních organizací si začíná uvědomovat, jak významnou roli při jednání hraje i vhodné oblečení, způsob, jakým zacházíme s příborem, znalost pravidel konverzace a základních pravidel, jako je představení, podání ruky, usednutí ke stolu (srov. Špaček, 2005, s. 12).

Pokud chceme na svého partnera působit příznivě, pokud chceme navodit jeho potřebu se s námi ještě v budoucnu vidět, musíme vystupovat tak, aby náš společník cítil to potěšení ze setkání s námi. Když se budeme chovat neomaleně, stolovat nevkusně a neobratně, můžeme v partnerovi vzbudit opačný pocit, a to ten, že se s námi už rozhodně setkat nikdy nechce (srov. Špaček, 2005, s. 12).

Ladislav Špaček uvádí, že „společenské chování přestává být soukromou věcí člověka a stává se i nutnou pracovní podmínkou“ (2005, s. 12).

3 Komunikace

„Komunikace představuje moc. Kdo se jí naučí efektivně využívat, může změnit svůj pohled na svět i pohled, kterým svět pohlíží na něj“.

Anthony Robbins

3.1 Vymezení komunikace

Slovo komunikace pochází z latinského *communicare*, což znamená *comunem reddere* – učinit společným. Je to obousměrný proces výměny informací mezi jedinci 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. Křivohlavý, Mareš, 1995, s. 15–16).

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 masovou funkci.*“

Hladílek (2006, s. 15) píše, že „... *v nejširším pojetí chápeme komunikaci jako proces vzájemného dorozumívání, předávání zpráv. Probíhá-li toto sdělování mezi lidmi v procesu sociální interakce, jde o komunikaci.*“

Základní komunikační strukturu tvoří:

- komunikátor – osoba, jež začíná komunikovat (vysílá informaci),
- komunikant – ten, co přijímá informaci (informaci zpracovává),
- komuniké – obsah sdělení.

Mareš a Křivohlavý uvádí, že sociální psychologie rozlišuje tři skupiny komunikačních kanálů:

- verbální komunikaci,
- nonverbální (mimoslovní) komunikaci,
- komunikaci činem (srov. 1995, s. 18).

3.2 Verbální komunikace

„*Verbální komunikace je specificky lidským způsobem komunikace, který má formu mluvené či psané řeči v užším smyslu (tedy formou jazyka). Mluvenou řeč umožňuje specificky lidská schopnost artikulace, jemné pohyby mluvidel, umožňující při mluvení článkování hlásek.*“ (Nakonečný, 2009, s. 297).

Je nástrojem sdělování abstraktních obsahů. Používá soustavu symbolů, je stanovena pravidly (gramatika). Verbální komunikaci můžeme ovlivnit. Objevuje se zde problém se zápory. Ty v realitě neexistují, existují pouze v jazyce. Děti často tyto záporné nedokážou zpracovat. Platí zde pravidlo: čím menší dítě, tím větší je pravděpodobnost, že si s nimi neporadí (srov. Nakonečný, 2009, 303–304).

3.2 Nonverbální komunikace

Neverbální nebo také nonverbální komunikace používá jako prostředek komunikace lidské tělo. V podstatě komunikujeme vším co je na těle nebo co může tělo vyprodukovat, ať už to jsou slzy, smích, červenání se, ošívání atd. Složitost této formy komunikace nacházíme v tom, že musíme spojit více aspektů (oči, hlas, náklon těla, gesta) a až poté můžeme stanovit určité závěry. Projevy verbální komunikace se obtížně kontrolují, někdy je ani sami nevnímáme. Většinou doplňuje projevy verbální komunikace (srov. Slaměník, Výrost, 2008, s. 221-223).

Existují tři věci, jež napodobujeme téměř okamžitě:

- zívání,
- úsměv,
- vyvrácení očí.

Mezi nejzákladnější rozdělení neverbální komunikace patří:

Haptika – realizuje se prostřednictvím dotyku, je to velice emotivní forma komunikace. Jako příklad můžeme uvést pohlazení, podání ruky, políbení (srov. DeVito, 2008, s. 168).

Mimika – vyjádření formou výrazu obličeje a pohybu obličejových svalů, emoce se mohou rychle střídat. Můžeme rozlišit osm základních emocí (vrozené reakce): štěstí, překvapení, strach, hněv, smutek, odpor, opovržení a zájem (srov. DeVito, 2008, s. 158).

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

Pohledová činnost – hlavní prostředkem je oko, patří k nejdůležitějším oblastem neverbální komunikace, podává nám nejrychlejší informace (srov. Nelešovská, 2002, s. 51–52). Jako příklad můžeme uvést mimiku, když chtějí zaujmout naši pozornost, tak se jim rozšíří panenky.

Gestika – vyjadřuje symboly, které tlumočí slova nebo fáze. Jejich sdělení je záměrné a vědomé. Na význam určitého gesta musíme dávat velký pozor, protože ne všude znamená určité gesto, stejnou věc (srov. DeVito, 2008, s. 156).

Posturika – komunikace prostřednictvím poloh těla, jen z postoje těla dokážeme určit zaujetí osoby pro danou činnost (Srov. Nelešovská, 2005, s. 53–54).

4 Pedagogická komunikace

„To nejdůležitější v komunikaci je slyšet to, co nebylo řečeno“.

P. F. Drucker

4.1 Vymezení pojmu pedagogická komunikace

Pedagogickou komunikaci můžeme považovat za zvláštní případ sociální komunikaci, můžeme říci, že jde o komunikaci, jejímž prostřednictvím vychováváme a vzděláváme, sledujeme pedagogické cíle.

P. Gavora vymezuje pedagogickou komunikaci takto: *„Pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacích cílů. Pedagogická komunikace se řídí osobitými pravidly, která určují pravomoce jejich účastníků“* (1988, s. 22).

S. Navrátil, J. Fleischmann, K. Klimeš (1982) uvádějí: *„Komunikaci je tedy nutné chápat jako základní prostředek k uskutečňování výchovy a vzdělávání, který umožňuje zprostředkovaně v podobě verbálních a neverbálních projevů učitelů a žáků realizaci zvolených cílů, obsahu, metod a forem jako prvků vyučovacího procesu.“*

J. Křivohlavý a J. Mareš (1995, s. 25) uvádějí pedagogickou komunikaci v pěti bodech, vycházejí z myšlenky J. Grice:

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

Podobné myšlenky vyslovil český pedagog, myslitel a filosof Jan Amos Komenský, jehož úvaha navíc nese noblesu doby, ve které vznikala:

„Řeč nechť souhlasí s rozumem jak mluvčího, tak naslouchajícího. Mluvícího, aby nevyjadřoval něco jiného, než cítí, poslouchajícího, aby se to hodilo k jeho chápavosti, Jinak budeš mluvit marně.“

Řeč nechť se shoduje s okolnostmi, kdo, co, proč, kdy, kde mluví, neboť kdo má mnoho vykonat, musí mluvit málo, kde není dost času, nesmí být řeč rozvláčná.

Nemluv vše, co bys mohl nebo co víš, ale jen to, co prospívá.

Prázdné nádoby duní.

Je lépe neříci sto věcí, jež by měly být řečeny, než říci jednu, jež by měla být zamlčena“
(Komenský, 1987, s. 146).

4.2 Funkce pedagogické komunikace

Pojetí této komunikace se stále vyvíjí. Stále se mění názory na vymezení její pedagogické funkce. Dle Mareše a Křivohlavého (1995) můžeme uvést těchto šest funkcí:

- zprostředkovává společnou činnost účastníků, jednotlivé pracovní postupy, včetně kodifikovaného pojetí úspěšnosti a neúspěšnosti,
- zprostředkovává vzájemná působení účastníků, jednotlivé pracovní postupy včetně výměny informací, zkušeností, ale také motivů, postojů, emocí,
- zprostředkovává i neosobní vztahy,
- formuje všechny účastníky pedagogického procesu, zejména pak osobnost žáků
- je prostředkem k uskutečňování výchovy a vzdělávání, neboť cíl, učivo, metody atd. nemohou vystupovat v pedagogickém procesu přímo, nýbrž ve slovní či mimoslovní podobě
- konstituuje každý výchovně vzdělávací systém, neboť tvoří jednu z jeho hlavních složek, zajišťuje jeho fungování, vnáší do něj pohyb, vývoj, dynamiku, udržuje však i jeho stabilitu.

Nelešovská (2002) uvádí, že pokud vycházíme z definice pedagogické komunikace P. Gavorovy, vyplynou z ní dvě funkce:

- 1) prostředek k realizaci výchovy a vzdělávání,
- 2) zprostředkovává vztahy, společnou činnost mezi účastníky komunikace – učitelem a žákem, žáky navzájem.

4.3 Účastníci pedagogické komunikace

Nejčastějšími účastníky pedagogické komunikace jsou učitel a žák. Na tomto příkladu vidíme, že jde o nesouměrné partnery v komunikaci. Tuto nesouměrnost můžeme vidět jak v oblasti kvantitativní a tak v oblasti sociální. Učitelskou roli zastává zpravidla jednotlivec, dospělá osoba, která stojí proti 20–30 žákům, nedospělým jedincům. Učitel zpravidla komunikuje se žáky jako s celkem. Z jiného pohledu můžeme také nazvat pedagogickou komunikaci komunikací masovou.

Dle P. Gavory (2005) můžeme vymezit několik typů vztahů mezi účastníky pedagogické komunikace:

- učitel a žák,
- učitel a třída,
- učitel a skupina žáků,
- žák a třída,
- žák a skupina žáků,
- žák a žák,
- skupina žáků a skupina žáků,
- skupina žáků a třída.

První tři uvedené příklady jsou názornou ukázkou nadřazeného postavení učitele. Je to většinou učitel, jež určuje, kdo bude komunikovat (srov. Gavora, 2005, s. 27).

Vztah mezi učitelem i žákem můžeme pojmut i opačným směrem a to jako vztah žáka a učitel. Žák si postupně vytváří k učiteli určitý vztah, tento vztah se postupně časem upevňuje a vyvíjí.

Mezi žáky navzájem můžeme nalézt jiné druhy vztahů. Nenalézáme vždy jen nadřazenost ve vztahu učitele a žáka. Žáci mají ve střídě stejná práva a povinnosti, jež určuje školní řád. Mezi žáky můžeme však nalézt různé rozdíly v jejich postavení. Žák se může s pověřením od učitele dostat do nadřazeného postavení, když je mu udělen dozor nad ostatními žáky. K nečastějšímu rozvíjení vztahů žáků dochází při práci ve skupině. Každá skupina má určeného svého vedoucího, proto pracují mnohem efektivněji a spolupráci se daří. U skupin ve kterých se vyskytne větší počet dominantních žáků, spolupráce vážne, v této skupině se proto častěji vyskytují spory, a žáci se obtížně domlouvají na společném postupu.

Žák však nekomunikuje pouze s jinými jedincem, ale také sám se sebou. Tuto komunikaci nazýváme intrakomunikací. Žák je veden k hodnocení získaných informací, objevují se před ním argumenty a otázky. Vypadá to, jakoby žák musel vést rozovor sám se sebou. Intrakomunikace není spojena pouze s žáky, ale je neoddělitelně spojena s myšlením člověka. Je to velmi pozitivní proces přehodnocování a formulování zpráv. V pedagogické komunikaci je důležité posilovat tvořivý přístup k vytváření výpovědí a potlačovat jen pouhou reprodukci již „hotových“ informací (srov. Nelešovská, 2002, s. 29).

4.4 Pravidla pedagogické komunikace

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

Dle J. Mareše a Křivohlavého (2005) můžeme uvést tři skupiny, jež formulují komunikační pravidla:

- 1) škola,
- 2) daná společnost,
- 3) výsledek složitého procesu střetu zájmů mezi učitelem a žáky.

Každá škola má vytvořený svůj systém pravidel formulovaných ve školním řádu. Největším úskalím formulace těchto pravidel je celý výčet povinností, které si žáci nemohou a někdy taky nechtějí zapamatovat (srov. Nelešovská, 2002, s. 30, Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 32).

Společnost nám nastavuje určitá pravidla, která se na první pohled nemusí jevit jako významná. Zkušený pedagog je schopný rozpoznat jednotlivé rozdíly v chování různých žáků a v rozličných situacích. Tyto rozdíly mohou vyplývat z prostředí, vedení kulturou či náboženstvím (srov. Nelešovská, 2002, s. 30).

Složitě a dlouho se mezi učiteli a žáky vyvíjejí pravidla, jež jsou dána výsledkem procesu střetu zájmů. Jako příklad můžeme uvést opakující se proces vzájemného poznávání, „*oťukávání*“, když se nový učitel setká se svými žáky. Nastává období, kdy žáci testují hranice toho, co nový učitel vydrží a snese. Zde vyvstává otázka učitelovi

autority, je jen na něm jestli si dokáže stanovit požadavky a nároky, které vůči žákům má a také se objevuje otázka, do jaké míry jsou jeho autoritu žáci ochotni akceptovat. Společně pak mohou určit pravidla, která se budou dodržovat. Přísnost a kontrola je ovlivněna určitou benevolentností učitele (srov. Nelešovská, 2002, 30).

Počet pravidel

Velké množství pravidel skoro vždy ztrácí svoji funkčnost. Při velkém počtu nastane situace, že se žáci podle nich nechovají a nedodržují je. Tyto pravidla jsou poté jakýmsi „zrcadlem“ od nichž se odráží jejich potrestání, při porušení těchto pravidel (srov. Nelešovská, 2002, s. 31).

Cangelosi (2002) pro užívání menšího počtu pravidel udává tyto důvody:

- Málo pravidel se snadněji zapamatuje než mnoho.
- Jednotlivé pravidlo se může v malém počtu jevit jako důležité.
- Funkční pravidla apelují na zdravý rozum žáků a vedou je k tomu, aby přemýšleli o svém chování.
- Funkční pravidla soustřeďují pozornost spíše na účelné chování než na nefunkční formality.

Správné vymezení pravidel je složitou a komplikovanou záležitostí. Učitel musí být schopen vyvarovat se toho, aby pravidla nebyla příliš úzce nebo široce vymezena, do té míry, aby neztrácela svoji vypovídající hodnotu.

Můžeme stanovit tři způsoby jak pravidla vytvářet:

- Pravidla stanovuje učitel.
- O pravidlech rozhodují žáci společně.
- Pravidla vytvářejí žáci a učitel společně.

Někteří učitelé si myslí, že nejefektivnější je vytvářet pravidla za spolupráce žáků. Další zase považují za nejvíce zodpovědnou osobu za stanovení pravidel právě učitele. Učitel by se měl hlavně vyvarovat zavádění zbytečných pravidel. Žák by poté tyto pravidla mohl považovat za příliš zobecněné. Mohl by podle toho označit ostatní pravidla za nedůležitá (srov. Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 32–35).

4.5 Organizační formy a uspořádání vyučování

Organizační formy, ve kterých dochází k procesu učení a vyučování, mají velmi dlouhou historii. Změny, ke kterým docházelo, vyvolali změny ve funkci školy a nové úkoly ve vyučování. Měnilo se také pojetí vzdělávání i charakter činností učitele a žáka (srov. Skalková, 2007, s. 219).

Skalková uvádí, že „...využívání nových technik učení (informačních a komunikačních) obohatí organizační formy vzdělávání mládeže a zvláště pak dospělých“ (2007, s. 220).

Dle Skalkové můžeme v organizačních formách vyučování uvést tyto základní proudy:

- „...frontální vyučování v systému vyučovacích hodin,
- skupinové a kooperativní vyučování,
- individualizované a diferencované vyučování,
- systém různých organizačních forem uplatňovaný při realizaci projektů a integrovaných učebních celků,
- domácí učební práce žáků“ (2007, s. 220).

4.5.1 Frontální vyučování v systému vyučovacích hodin

Jedná o nejčastěji používanou organizační formu v našich školách. Můžeme hovořit také o tzv. frontálním vyučování. V této formě učitel nejlépe organizuje komunikaci, protože hovoří pouze jeden člověk (učitel – žák), nedochází k paralelní komunikaci žáků a učitel dokáže lépe udržet disciplínu ve střídě (srov. Gavora, 2005, s. 117).

Dle J. Mareše a J. Křivohlavého (1995) můžeme rozdělit hromadné vyučování do tří komunikačních struktur, podle toho, mezi kým komunikace probíhá:

- 1) Obousměrná komunikace mezi učitelem a jedním žákem.
- 2) Jednosměrná komunikace od učitele ke třídě.
- 3) Jednosměrná komunikace učitele k žákovi jako jednotlivci.

- 1) Obousměrná komunikace mezi učitelem a jedním žákem

Nejčastěji se jedná o rozhovor, který probíhá tak, že učitel klade otázky a žák na ně odpovídá. Nepracujeme se skupinou, ale se souborem jednotlivců. Komunikace

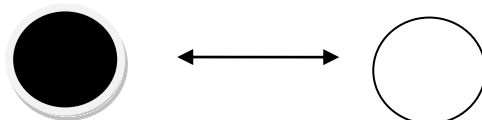
prostřednictvím rozhovoru se obvykle mezi žáky obvykle nepřipouští. U této komunikační struktury je podstatné to, jestli je učitel schopen zaujmout a zapojit žáky do rozhovoru (srov. Mareš, Křivohlavý, 1995, 41).

V díle Křivohlavého a Mareše můžeme najít další typy obousměrné komunikace mezi učitelem a žákem:

- rozhovor se žákem před třídou,
- rozhovor se žákem mezi ostatními žáky,
- rozprava ve třídě.

U těchto typů komunikace záleží především, na tom jaký prostor v učebně zajímá učitel, zda připouští rozpravu mezi žáky (srov. Mareš, Křivohlavý, 1995, 41–43).

Obr. 1: Obousměrná komunikace mezi učitelem (černě) a žákem (Nelešovská, 2002, s. 32).

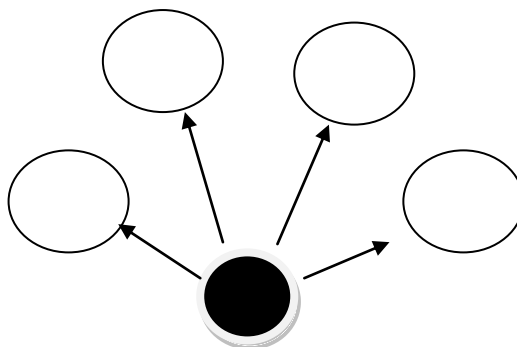


2) Jednosměrná komunikace učitele se třídou

Hoříme zde o monologu učitele, přednášejícího, jež se nejčastěji vyskytuje u výkladů nebo případně u hodnocení žáků. Je prokázáno, že čím vyšší ročník tím více je používána tato jednosměrná struktura. Komunikace mezi žáky se nepřipouští. Problém spočívá v tom, že žáci se během této struktury málo mobilizují a ztrácejí koncentraci.

Učitel se příliš koncentruje na svůj výklad a přestává žáky vnímat. Závažným nedostatkem je ztráta učitelovi schopnosti se informovat, jak žáci spolupracují během výkladu, jak chápou, vnímají a zpracovávají jeho výklad. U hromadného vyučování nedochází k rozvíjení sociálních vztahů mezi žáky. Naopak právě tato forma vyučování je „nucena“ v zájmu nerušeného průběhu tyto vztahy potlačit (srov. Nelešovská, 2002, s. 33–34).

Obr. 2: Jednosměrná komunikace učitele se třídou (Nelešovská, 2002, s. 33).



4.5.2 Skupinové a kooperativní vyučování

„Kdyby se nás někdo zeptal, čemu jsme se ve škole naučili,... málokdo by jmenoval schopnost komunikovat, schopnost vcítit se a pomoci druhému, vážit si odlišností, nebát se jich, pochybovat a ověřovat si věci z různých stran. Schopnost spolupracovat a další důležité věci z různých stran, schopnost spolupracovat a další důležité věci pro život.“
(J. Nováčková, Lidové noviny 16. 10. 1998, s. 24)

Z nejnovějších poznatků vyplývá, že skupinová práce děti více motivuje a usnadňuje jim učení. Dochází zde k obousměrné komunikaci. Můžeme je rozdělit podle počtu žáků ve skupině:

- 1) párové vyučování,
- 2) skupinové vyučování po 3 a více dětech ve skupině.

1) Párové vyučování

Skupina je tvořena dvěma žáky. Je to jakýsi přechod mezi hromadným a skupinovým vyučováním. Je to ideální přechodový článek v případě, že žáci nemají žádnou zkušenost se skupinovým vyučováním. Mohou si tak lépe přivyknout na práci ve skupině (srov. Nelešovská, 2002, s. 34).

Obr. 3: Párové vyučování - obousměrná komunikace mezi žáky (Nelešovská, 2002, s. 34).



2) Skupinové vyučování

Skalková píše, že „... skupinovým vyučováním chápeme takovou organizační formu, kdy se vytvářejí malé skupiny žáků (3–5členné), které spolupracují při řešení společného úkolu“ (2007, s. 224).

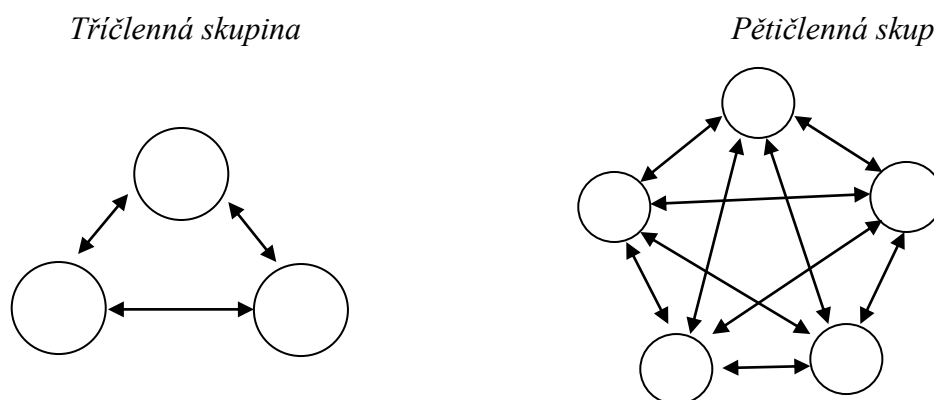
Gavora uvádí, že „... organizování skupinového vyučování je důležité především proto, aby si žáci zvykli působit v jiném učebním, zájmovém či pracovním kolektivu a aby si rozvinuli sociální dovednosti“ (2005, s. 117).

Skupinové vyučování odstraňuje pasivitu žáků a jejich malou účast v obousměrné komunikaci (srov. Gavora, 2005, s. 117).

Mezi první úkoly co musí učitel zvládnout, patří sestavení žákovské skupiny. Žáky může rozdělit to skupiny takto:

- náhodně (losování čísla, rozpočítávání),
- podle vzájemných žákovských sympatií, kdy si děti samy vyberou, s kým budou ve skupině pracovat,
- na základě studijních výsledků (skupina slabších a silných žáků),
- záměrem vytvořené různorodé skupiny, kdy učitel žáky rozdělí bez ohledu na studijní výsledky, pohlaví, věk, znalosti atd. (srov. Nelešovská, 2005, s. 35–36).

Obr. 4: Skupinové vyučování – obousměrná komunikace žáků (Nelešovská, 2005, s. 35)



Učitel musí přesně a srozumitelně vymezit pravidla pro skupinové vyučování. V našem školním systému školní řady nepočítají se skupinovým vyučováním. Učitel si proto musí dobře rozmyslet a ujasnit uspořádání nábytku v učebně, kdo bude ve skupině plnit některé specifické úkoly, jestli umožní žákům pohyb po třídě a kolik času budou žáci při řešení potřebovat. Učitel musí správně zvolit náročnost úkolů, musí se rozhodnout, jestli

budou skupiny řešit samostatný úkol nebo jestli dostanou stejný a budou mezi sebou „soutěžit“ (srov. Nelešovská, 2002, s. 36).

Mezi hlavní úskalí skupinové práce uvádí Nelešovská (2002, s. 36):

- *„Formální používání této formy s minimálním efektem.*
- *Učitel nepřipravuje žáky na nový typ sociální dovednosti.*
- *Učitel volí špatně sestavu skupiny vzhledem k zadanému úkolu.*
- *Učitel nedokáže eliminovat rušivé působení některých žáků, nedokáže řešit nespolupracující jednání některých jedinců.*
- *Špatně volí otázky a úkoly pro skupiny.*
- *Učitel nedokáže zorganizovat jednotlivé etapy skupinové práce, zvláště pak počátek výuky.*
- *Učitel nemá promyšlený způsob vyhodnocování úkolů.*
- *Učitel nedomyšlí pedagogické důsledky skupinové práce.“*

4.6 Uspořádání učebny

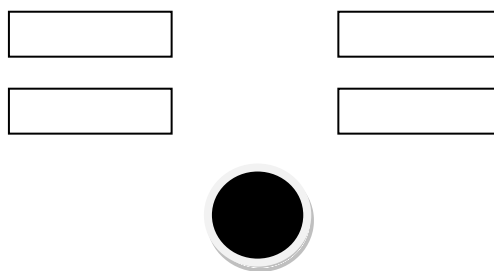
Při vytváření struktury učebny nesmíme zapomenout, že nejen žáci zabírají určitý prostor ale i učitel musí mít dostatek prostoru k pohybu. Dle Nelešovské (2002, s. 37) při uspořádání učebny hrají roli tyto faktory:

- velikost učebny,
- tvar místnosti,
- akustika,
- nábytek a didaktické vybavení.

Tradiční uspořádání

Je typické pro frontální vyučování a můžeme jej použít při skupinovém vyučování, kdy skupinová práce probíhá ve dvojicích nebo ve čtveřicích. Učitel stojí v čele a lavice jsou uspořádány v řadách za sebou.

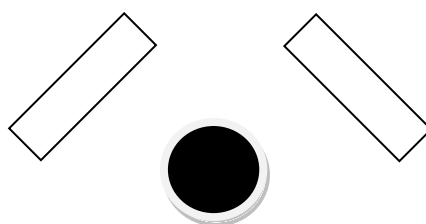
Obr. 5 Klasické uspořádání (Nelešovská, 2002, s. 38).



Krokev

Toto uspořádání je vhodné do malého prostoru s větším množstvím žáků. Učitel může kontrolovat všechny žáky, žáci vidí učitele a zároveň většinu spolužáků. Zlepšuje komunikaci žák – učitel nebo žák – žák (žáci). Toto řešení je také vhodné k řešení problémů, k diskusi (srov. Gavora, 2005, s. 125).

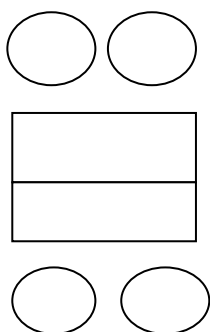
Obr. 6 Uspořádání do tvaru písmene U (Nelešovská, 2002, s. 39).



Uspořádání pro skupinovou práci

Můžeme použít spojené stoly, přičemž židle jsou rozmístěny okolo těchto stolů. Musíme dát velký pozor, aby žáci dobře viděli na tabuli a nemuseli se otáčet. Toto uskupení napomáhá komunikaci a spolupráci (srov. Nelešovská, 2002, s. 39).

Obr. 7 Uspořádání pro skupinové vyučování (Nelešovská, 2002, s. 39).

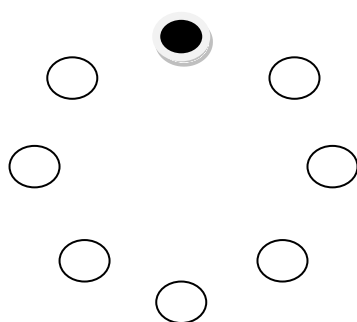


Kruh

Toto uskupení nabývá v dnešní době nového významu. Nemusí se využívat jen lavice či židle uskupené do kruhu, ale můžeme použít také koberec nebo polštáře na které si žáci mohou sednout. V tomto uspořádání jsme si všichni rovni, zaujímáme určité místo, utváříme uzavřenou a bezpečnou zónu. Učitel může žáky dobře kontrolovat. Žáci si vidí navzájem do tváře (srov. Gavora, 2005, s125; Nelešovská, 2002, s. 40).

Gavora uvádí, že „... *kruh jakoby zval žáky do rozhovoru. Dá se říci, že rozsazení ve varu kruhu připomíná dávné časy, kdy lidé seděli okolo ohně a povídali si*“ (2005, s. 125).

Obr. 8 Rozmístění žáků do kruhu (Nelešovská, 2002, s. 40)



5 Etická výchova

V současnosti se hodně hovoří o globálních problémech, které ohrožují člověka zejména v jeho fyzické existenci. Neméně závažné jsou etické a výchovné problémy, které ohrožují člověka v jeho duchovní existenci. Od doby osvícenství se člověk oddával víře, že vzdělaný člověk zbavený pověr a osvobozený od autorit, bude dobrým a šťastným člověkem. V současnosti, kdy se osvícenský sen stává skutečností, zjišťujeme, že jsme se stali oběťmi iluze. Docházíme k poznání, že nestačí vzdělání, potřebujeme výchovu a sebevýchovu (srov. Lencz, 1992, s. 5).

Etická výchova má ve školním vzdělávacím programu základní školy osobitě postavení. Jde v ní především o výchovu, tedy osvojení určitých postojů a chování.

Lencz uvádí, že „...*cieľom je vychovať mravného človeka v zmysle pozitívnej hodnotovej orientácie, ktorá spočíva v úcte k človeku a k prostrediu, v ktorom človek žije. Etická výchova podporuje prosociálnosť, humánne správanie človeka, pomáha budovať harmonické vzťahy v rodine, na pracovisku, medzi spoločenskými skupinami, medzi národmi*“ (Lencz, 1992, s. 3).

Proti ideálu rozšířenému na Západě i Východě, pro který je vzorem úspěšný egoista, staví život v harmonické společnosti, podmíněný respektováním druhých a sladěním osobních cílů a cílů druhých.

Etická výchova není záležitostí vyučování jednoho předmětu, ale celé školy. Jen proto je osobitým vyučovacím předmětem proto, aby učitel měl k dispozici týdně hodinu nebo dvě, kde není pod tlakem úloh věcného uvažování a může se plně věnovat dětem. Nadruhé straně zejména hodiny estetické výchovy, dějepisu i historie, ale i ostatní vyučovací předměty poskytují hodně příležitostí na dialog o etických problémech, na prezentaci pozitivních vzorů chování. Vyžaduje to pohled citlivý na pozitivní osobnosti a pozitivní hodnoty v historii, umění atd. a jejich vhodnou prezentaci bez laciného moralizování a snahu za každou cenu ukončit povídání mravním ponaučením. Z tohoto důvodu je potřebné, aby se i ostatní učitelé seznámily s přístupem a metodami etické výchovy (srov. Lencz. 1992, s. 3).

5.1 Etická výchova v Rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání vymezuje rámce pro jednotlivé etapy vzdělávání. Vyjadřuje novou strategii vzdělávání, kde zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost s obsahem vzdělávání a uplatnění získaných dovedností a vědomostí v praxi. Umožňuje srovnat úroveň znalostí pro absolventy jednotlivých etap. Umožňuje školám autonomii a podporuje profesní odpovědnost učitel za obsah vzdělávání.

Škola nemusí dodržovat název předmětu, který vychází z vzdělávacího oboru rámcového vzdělávacího oboru, ale musí zachovat vzdělávací obsah. Průřezové téma „osobnostní a sociální výchova“ jejichž obsah je povinný, může být zaveden pod názvem etická výchova. Podstata reformy není jen v přenesení odpovědnosti za vzdělávání na školy, ale hlavní je změna cílů základní popřípadě středoškolského vzdělávání (RVP ZV, 2013).

5.1.1 Cíle rámcového vzdělávacího programu

Cílem je žákům předat soubor klíčových kompetencí na takové úrovni, která je pro ně dosažitelná a která je připravuje na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Proces získávání klíčových kompetencí není konečný, dotváří se postupně v průběhu života člověka.

Soubor dovedností potřebných pro kvalitní život ve společnosti třetího tisíciletí označujeme pojmem klíčové kompetence. Na úrovni základního školství jich bylo formulováno šest:

- *Kompetence k učení.*
- *Kompetence k řešení problém.*
- *Kompetence komunikativní.*
- *Kompetence sociální a personální.*
- *Kompetence občanské.*
- *Kompetence pracovní“ (RVPZV, 2013, s. 11–14).*

Při procesu získávání těchto kompetencí musíme najít jiné způsoby osvojování poznatků, než přes frontální výuku, prosté memorování textů a definicí paměti.

Cíle můžeme realizovat formou zážitkové pedagogiky, která vede žáka přes osobní prožitek, k tomu aby si vytvořil a upevnil své postoje a vytvořil si svůj vlastní hodnotový systém. Dalšími metodami realizace cílů jsou skupinová práce, kooperativní učení, interaktivní metody, jež vedou k rozvoji personálních a interpersonálních kompetencí žáka.

Škola musí ve svém školním vzdělávacím programu vymezit ty předměty, které obsahově odpovídají rámcově vzdělávacímu programu. Musí být zpracovány tak, aby odpovídaly moderním vyučovacími metodám, které vedou k účinnému osvojení si obsahu a získání potřebných kompetencí. Škola může ve svém školním vzdělávacím programu zařadit etickou výchovu v dotaci 1 hodiny týdně, což představuje 33 hodin za rok.

Od roku 2006 je etická výchova součástí výchovně vzdělávacího programu v oblasti gymnaziálního vzdělávání. Od roku 2010 se stává průřezovým tématem pro základní školy (srov. Etické fórum, 2014, s. 6-7).

V České republice existují dvě možnosti jak začlenit hodnotovou výchovu do školního vzdělávacího programu:

1. v podobě samostatného vyučovacího předmětu: etická výchova,
2. využití obsahu etické výchovy v oblastech korespondujících se vzdělávacími oblastmi jako průřezové téma (srov. Korim a kol., 2008, s. 216).

5.2 Projekt etické výchova v rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání

5.2.1 Východiska

V poslední době se pozornost mnoha zemí zaměřuje na etickou výchovu. Uvědomují si totiž, že ta přílišná svoboda vedla k uvolnění původních mravních principů společnosti, na kterých byla západní civilizace postavena. V mnoha zemích došlo k postupné devastaci těchto principů a k nebezpečnému posunu do špatné oblasti mezilidských vztahů, egoismu, požívačnosti a konzumu bez hranic. Výrazně se také oslabil vliv rodiny na výchovu nové generace. V devadesátých letech vedlo opojení z nově nabyté svobody postkomunistických zemí ke zřetelnému zhoršení.

Nové demokracie jen s obtížemi prosazovaly nepřekročitelnost morálních hranic, které by určovaly, kdy je hmotný prospěch jedince legitimní a kdy jsou naopak metody při jeho nabývání již nemravné a nezákonné.

Došlo k potlačení tradičních strážců etických norem, kterými byli církve, občanské spolky, sdružení i obecní pospolitosti, jež zaručovali spolehlivou vnitřní komunikaci a utváření veřejného mínění.

Vědomí mládeže, jejich vzájemné vztahy a vztahy s okolní společností se výrazně změnily. Změny ve společnosti nejvíce postihují mládež, probouzí v nich pocity ohrožení, frustrace, bezmocnosti a mohou hranici jejich chování, posunou do rizikové až kriminální roviny. Mnoho zemí věnuje určitou snahu věnovat mladé generaci větší pozornost. Snažíme se podpořit výchovně – vzdělávací působení školy a různých mládežnických spolků na podporu správného trávení volného času a podporovat vliv rodiny, který se postupně ztrácí. Na toto téma vypracoval profesor Roche-Olivara (1992) z univerzity v Barceloně projekt, jež je ověřený v několika evropských zemích. Mezi další zástupce této snahy o podporu mládeže může zařadit i výchovu k charakteru, kterou zavedl profesor Larry Nucci Michiganské univerzity v Chicagu (srov. Etické fórum, 2014, s. 8).

„Projekt Roche-Olivarův, modifikovaný Ladislavem Lenczem, je v naší republice též rozpracován a s úspěchem realizován v pilotních školách. Pedagogové z etického fóra ČR již více než 10 let školí na řadě míst učitele všech typů a stupňů škol a vychovatele dětí a mládeže formou dvouletého kvalifikačního akreditovaného kurzu v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Uvedená fakta nás opravňují se zárukou doporučit právě tento model školám k zařazení do jejich vzdělávacího programu“ (Etické fórum, 2014, s. 8).

„V tomto duchu vyhodnotilo naši snahu také Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, když opatřením ministryně školství ze dne 16. 2. 2009 rozšířilo Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání o doplňující vzdělávací obor etická výchova“ (Etické fórum, 2014, s. 8).

5.2.2 V čem spočívá projekt etické výchovy

Tento projekt klade důraz na spolupráci, na rozdíl od klasického vyučování se zaměřuje spíše na potřeby individuální výuky, motivace a organizace práce žáků. Klasická výuka se zaměřuje především na individuální práci, nemotivuje ke spolupráci a spolupráci

neučí, přestože je na ni náš současný život založen. Můžeme říci, že naše neschopnost spolupracovat je příčinnou špatných rodinných vztahů nebo konfliktů na pracovišti. Úkolem etické výchovy je naučit nás spolupráci.

Jako cíl etické výchovy můžeme označit prosociálnost. Jde o jednání, které přináší prospěch druhé osobě nebo skupině osob, jež nevyplývá z povinnosti a není za něj očekávána odměna.

Probouzí a rozvíjí dispozice a schopnosti, které navodí a ulehčí prosociální chování. Etická výchova upevňuje charakterové vlastnosti každého jednotlivce, postupně tak žáka přivádí k prosociálnímu chování (srov. Etické fórum, 2014, s. 8).

Etická výchova ve svém programu výchovy k prosociálnosti má Robertem Roche-Olivarem (1992) stanovených 10 základních tematických okruhů prosociální výchovy:

- důstojnost lidské osoby a úctu k sobě samým,
- postoje a způsobilost mezilidských vztahů,
- pozitivní hodnocení chování druhých,
- kreativita a iniciativa,
- interpersonální a sociální empatie,
- asertivita, řešení agresivity a kompetitivity, sebeovládání, konflikty s druhými,
- reálné a zobrazené prosociální vzory (modely),
- prosociální chování v osobních vztazích, pomoc, darování, dělení se, spolupráce
- prosociální chování ve veřejném životě, solidarita, sociální problémy, ochrana přírody a její etické aspekty.

Jakousi nástavbou výchovného programu jsou aplikační témata, která základní témata převádějí do praktického života. Tyto aplikační témata jsou:

- „...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“* (Etické fórum, 2014, s. 9).

„Zařazením těchto aplikačních témat se tento program stává více než výchovou k asociálnosti. Je programem etické a osobnostní výchovy“ (Etické fórum, 2014, s. 8–9).

5.2.3 Výchovné cíle a metody Etické výchovy

„Etická výchova znamená především určitý vztah k žákům – radostný, partnerský a přátelský, ovšem nenáročný a ve svých požadavcích důsledný a proto při ní nelze uplatňovat autoritativní metody“ (Etické fórum, 2005, s. 9).

Hovoříme o specifickém výchovném stylu, který má v etické výchově speciální pravidla:

1. vytvořit z třídy výchovné společenství,
2. přijetí druhého takového, jaký je a vyjádřit mu sympatie,
3. připisovat dětem pozitivní vlastnosti, zejména prosociálnost, vyjadřovat pozitivní očekávání,
4. formulovat jasná a splnitelná pravidla hry,
5. reagovat na negativní jevy klidným upozorněním na důsledky chování,
6. opatrně užívat odměny a tresty,
7. povzbuzovat k pozitivnímu chování,
8. zapojit do výchovného procesu i rodiče,
9. vytvořit radostnou atmosféru (srov. Korim a kol, 2005, s. 218).

Nejčastěji používané metody etické výchovy jsou ty, které poskytují dítěti osobní zkušenost, pomáhají vytvářet vlastní úsudek. Tento vzniklý zážitek ovlivňuje postoje dětí a jejich chování. Úloha učitele spočívá ve vytváření situací, ve kterých jsou děti hlavními aktéry, společně uvažují, diskutují, experimentují a získávají nové zkušenosti. Mezi nejčastěji používané metody můžeme zařadit: zážitkovou pedagogiku, zkušenostní učení, rozhovor, diskuzi, učení se posilování žádoucího chování (srov. Korim a kol., 2008, s. 218).

5.2.4 Doporučený průběh hodiny etické výchovy

Etická výchova moderní pedagogicko-psychologické metody, které rozvíjejí tvorbu vlastního úsudku a získávání zkušeností. Příkladem takovéto metody je zážitková pedagogika, kde se dítě učí z vlastních zážitků a prožitků, přirozeným způsobem tak ovlivňuje svoje postoje a chování. Při použití této metody učitel zůstává v pozadí, vytváří prostředí, ve kterém dítě může uvažovat, diskutovat a samo najít řešení.

Cesta žáků k přijetí předpokládané hodnoty nebo způsobu chování má čtyři stupně:

1. Vnímání a senzibilizace – zcitlivění se pro konkrétní téma (emocionální, rozumové).
2. Hodnotová reflexe – dát prostor dětem, aby řekly, jak dané téma vnímají ony.
3. Návčik ve třídě – konkrétní návčik sociálních dovedností, zručnosti a opět druhá reflexe.
4. Reálná zkušenost a propojení se skutečným životem – (zevšeobecnění a transfer) – návčik. Zkusíme aplikovat v běžném životě (v rodině, na ulici, mezi kamarády).
Propojenost bodů 3 a 4 je důležitá.

(viz L. Lenczem modifikovaný model podle R. Roche-Olivara)

5.2.5 Zásady etické výchovy

Úctu k názoru druhého člověka můžeme uvést jako jednu ze zásad etické výchovy. Nemůžeme tvrdit, že jiný názor než ten náš je nesprávný nebo dokonce špatný, právě naopak. Každý člověk je jedinečný. Ten kdo si za svým názorem stojí, ukazuje svůj postoj k danému problému.

Další zásadou je diskretnost. To co se uvnitř skupiny řekne, to tam také zůstane. Nic se nevynáší mimo skupinu. Toto pravidlo musí být platné jak pro učitele, tak i pro žáky. Pokud se toto pravidlo dodržuje, budou se žáci cítit bezpečněji a více se otevřou a zapojí.

Pokud žáci nemají chuť a vyloženě nechtějí spolupracovat, nesmíme je v žádném případě nutit. Můžeme je pouze zkusit motivovat a vybízet, aby projevili svůj názor a zapojili se (srov. Etické fórum, 2014, s. 18).

5.3 Centrum etické výchovy v olomouckém kraji

Cyriľometodějské gymnázium v Prostějově, které se několik let aktivně podílí na utváření osobního rozvoje studentů a pedagogů, získalo grantový projekt v rámci Operačního programu Vzdělání pro konkurenceschopnost „*Centrum podpory etické výchovy v Olomouckém kraji*“. Tento projekt byl spolufinancován Olomouckým krajem, státním rozpočtem České republiky a Evropským sociálním fondem. Projekt se konal od 1. prosince 2010 do června 2012.

V rámci tohoto projektu odstartovalo 1. září 2011 ověřování pilotní výuky ve vybraných olomouckých základních a středních školách včetně vstupní a výstupní evalvace, 27 pedagogům bylo vydáno osvědčení akreditovaného vzdělávacího kurzu etické výchovy. Vznikla také Metodika poradenského centra pro zavádění Etické výchovy do škol v Olomouckém kraji a byla vytvořena sada 230 pracovních listů a metodik jejich použití pro přímou pedagogickou a výchovnou práci ve škole. Tyto dokumenty jsou k dispozici na stránkách Centra etické výchovy v Olomouckém kraji.

Klíčové aktivity centra stojí na čtyřech pilířích. Tyto pilíře tvoří pevní celek, zahrnují nejen vzdělávání začínajících pedagogů etické výchovy, ale i výchovu žáků prostřednictvím zavedeného předmětu Etická výchova, jeho začlenění do školního vzdělávacího programu, je hodnocení v rámci pilotní výuky či případné revize osnov.

Aktivity centra stojí na těchto pomyslných pilířích:

1. Tvorba výukových a metodických a materiálů pro vzdělávací semináře.
2. Semináře pro pedagogy.
3. Pilotní výuka Etické výchovy.
4. Metodická podpora zařazení a výuky Etické výchovy na školách.

Průběh projektu

Jak již bylo uvedeno, projekt byl zahájen 1. prosince 2010 a ukončen v červnu 2012.

Průběh projektu můžeme rozčlenit do těchto tří období:

- prosinec 2010 – leden 2011: ustanovení projektového týmu, seznámení zástupců a metodiků partnerských škol,
- únor 2011 – srpen 2011: proběhl akreditovaný vzdělávací kurz Etické výchovy, pokračuje příprava a koordinace metodiků,

- září 2011 – červen 2012: probíhá pilotní výuka Etické výchovy na vybraných školách, vytváří výukový a metodický materiál.

Závěrečné konference se zúčastnilo 106 účastníků, především ze základních a středních škol, kteří na svých školách etickou výchovu učí nebo patří k budoucím zájemcům o tento předmět. Byla zde vydána osvědčení pro absolventy akreditovaného kurzu Etické výchovy, díky kterému získávají aprobaci k výuce etické výchovy.

Na závěrečné konferenci se zúčastnila PaedDr. Jiřina Tichá, ředitelka odboru předškolního, základního a základního uměleckého vzdělávání Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, Ing. Michaela Šojdrová z české školní inspekce Praha a mnoho dalších.

Jako přednášející se na konferenci zúčastnili významné kapacity ve svém oboru, můžeme uvést Prof. PhDr. Jana Sokola, Ph. D. CSc., který zahájil odbornou část konference vystoupením na téma „*Etika jednání v institucích*“, dále může uvést Prof. Ph.D. Vladimíra Smékala, CSc. s přednáškou na téma „*Psychologické aspekty etické výchovy*“.

Uvedené informace a další průběh projektů jsou uvedeny na webových stránkách Centra pro podporu Etické výchovy v Olomouckém kraji (etika.cmgpv.cz/).

5.3.1 Školy s výukou předmětu Etická výchova v Olomouckém Kraji

Na školách v Olomouckém kraji se učí Etická výchova jako samostatný předmět, případně ve spojení s jiným předmětem nebo jako průřezové téma. Školy, ve kterých se vyučuje samostatný předmět Etická výchova, jsou tyto:

- **Církevní gymnázium Německého řádu, spol. s r.o. v Olomouci**
- **Caritas – vyšší odborná škola sociální, nám. Republiky 3, Olomouc** – výuka probíhá v rámci volitelného předmětu v rámci studijních programů: Charitativní a sociální práce; Sociální a humanitní práce.
- **Cyrlometodějské gymnázium a mateřská škola v Prostějově** – výuka probíhá spolu s předmětem Křesťanská výchova.

- **Základní a mateřská škola Všechnovice** – výuka probíhá na druhém stupni, prostřednictvím volitelného předmětu.
- **Základní škola E. Valenty v Prostějově** – výuka probíhá v rámci volitelného předmětu pro 8. ročník.
- **Gymnázium Horní náměstí 5, Štamberk** – výuka probíhá ve 4. ročníku osmiletého studia s dotací 1. hodina týdně v 1. pololetí.
- **3. základní škola Zábřeh** – výuka probíhala v Klubu Etík, byla určena pro žáky čtvrtých a pátých tříd.

Uvedené informace jsou čerpány z webových stránek Centra podpory Etické výchovy v olomouckém kraji a webových stránek škol.

5.3.2 Etická výchova na Univerzitě Palackého v Olomouci

Etická výchova je realizována v letním semestru akademického roku 2013/2014. Předmět je realizován na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v rámci těchto studijních programů:

- Program celoživotního vzdělávání.
- Specializace v pedagogice.
- Speciální pedagogika.

Uvedené informace jsou převzaty z Informačního systému Univerzity Palackého v Olomouci (portal.upol.cz).

6 Zážitková pedagogika

„Řekni a já zapomenu. Ukaž mi a já si možná vzpomenu. Zapoj mě a já pochopím“.

(čínské přísloví)

Zážitková pedagogika je jednou z metod Etické výchovy. Výhoda této metody je, že žák se sám naučí prostřednictvím zážitku nový poznatek. Zážitková pedagogika potvrzuje pravdivost výše uvedeného čínského přísloví. V této kapitole se budu věnovat vymezením pojmu Zážitková pedagogika, jejím principům a propojením Zážitkové pedagogiky a klíčových kompetencí.

6.1 Vymezení pojmu zážitková pedagogika

Zážitková pedagogika či prožitková pedagogika je přístup, který pro učení využívá zkušenost, jež získávají žáci, studenti či klienti (srov. Činčera, 2009, s. 7).

Jirásek (2004) uvádí, že zážitková pedagogiky je „... *teoretické postihužení a analýza výchovných procesu, které pracují s navozováním, rozbořem a reflexí prožitkových událostí za účelem získávání zkušeností přenositelných do dalšího života.*“

Pelánek (2008) uvádí, že „...*zážitková pedagogika se zaměřuje především na dovednosti a postoje, a že je postavena na dvou základních principech: učení se prostřednictvím zážitku a rozšiřování komfortní zóny pomocí dobrodružství.*“

Základ zážitkové pedagogiky tvoří vlastní aktivita vychovávaného jedince a prostřednictvím této aktivity nabývá zážitku. Můžeme říci, že čím více člověk vydá, tím více bude jeho zážitek intenzivnější, zapamatovatelný a lépe využitelný pro výuku. Vysoký potenciál pro nás má ta aktivita, která po nás vyžaduje vysoký vklad jak fyzických tak psychických sil. Samotný zážitek nám nestačí k tomu, abychom se něčemu naučili (srov. Pelánek, 2008, s. 21).

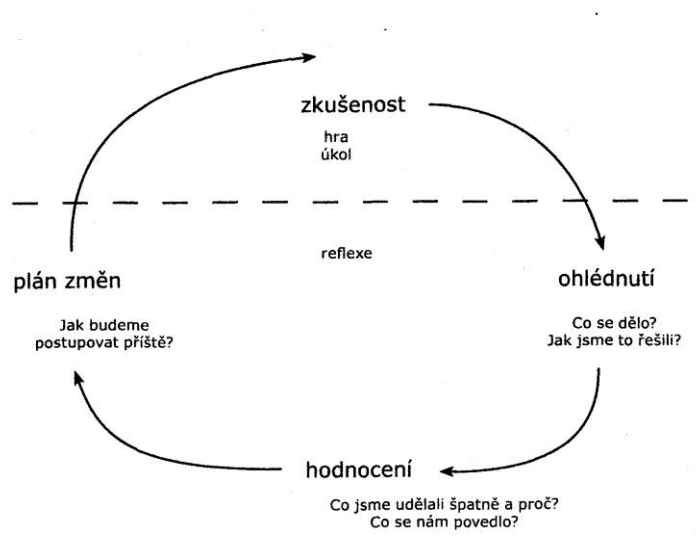
Pelánek (2008, s. 21) píše, že „...*rozdíl mezi „rekreacním“ zážitkem a „pedagogickým“ zážitkem tkví v reflexi. K učení dochází díky zkoumání a zpracování zkušeností, které zážitek vyvolal. Schematicky shrnuje tento přístup Kolbův cyklus.*“

Hartl uvádí, že „...*Kolbův model učení z roku 1984 říká, že konkrétní zkušenost je odlišitelná od abstraktní, že sociální a kulturní svět může být předmětem zkušenosti a sám o sobě může také znamenat zkušenost; učení by mělo být založeno nejen na předávání slov,*

protože znevýhodňuje ty, jejichž verbální dovednosti nejsou dostatečně silně vyvinuty“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 323).

Kolb popisuje proces zkušenostního učení jako čtyřstupňový cyklus, který má ty to složky: konkrétní zkušenost, ohlédnutí a reflexe, zobecnění a aktivní zkoušení (srov. Hanuš, 2009, s. 43).

Obr. 9 Kolbův cyklus (Pelánek, 2008, s. 22).

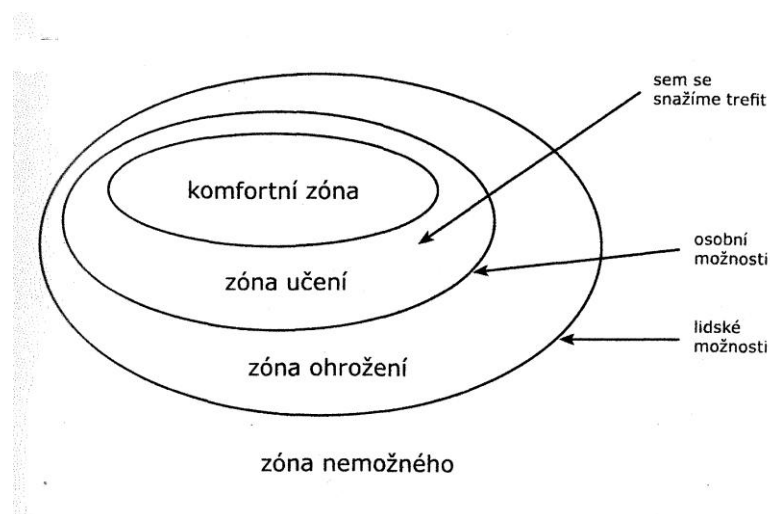


Činčera uvádí, že „...v prožitkové pedagogice se pro vyjádření individuálních rozdílů při přijímání výzev pracuje s tzv. teorií komfortních zón“ (2007, s. 19).

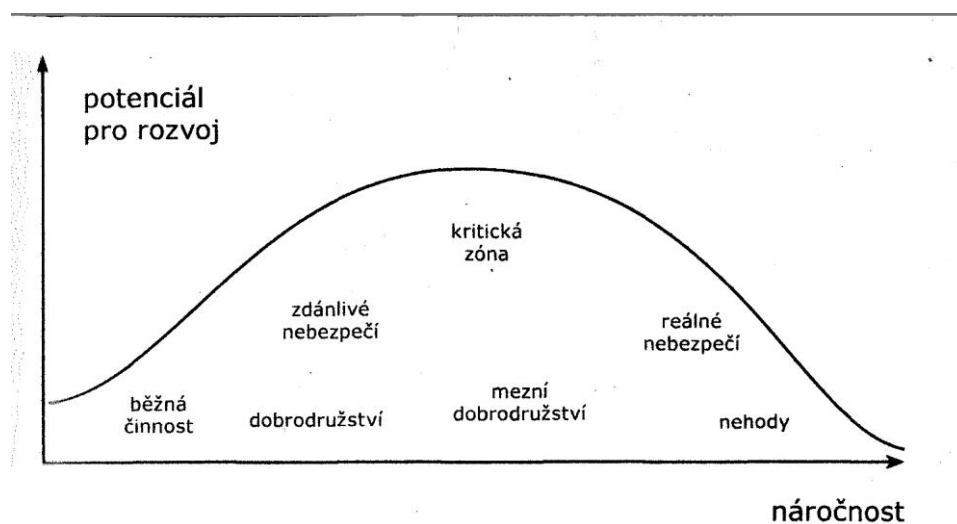
Komfortní zóna je oblastí, ve které se cítíme dobře a bezpečně. Nejde při tom jen o bezpečnost fyzickou, ale také psychickou. Díky tomuto pocitu bezpečí člověk málokdy vybočí ze své komfortní zóny, mimo ni se cítí nepříjemně a ztrácí pocit bezpečí. Abychom člověku pomohli rozšířit jeho komfortní zónu, musíme jej dostatečně podpořit a zároveň stanovit správnou míru náročnosti, kterou na něj naložíme (srov. Pelánek, 2008, s. 22).

Pelánek uvádí, že „...pokud náročnost úkolu dál zvyšujeme, dostáváme se do zóny ohrožení, kde už se člověk cítí natolik nejistý, že k učení nedochází, komfortní zóna se spíše zmenšuje a navíc hrozí reálná nebezpečí“ (Pelánek, 2008, s. 22).

Obr. 10 Komfortní zóna (Pelánek, 2008, s. 23).



Obr. 11 Vztah nebezpečí a učení (Pelánek, 2008, s. 23).

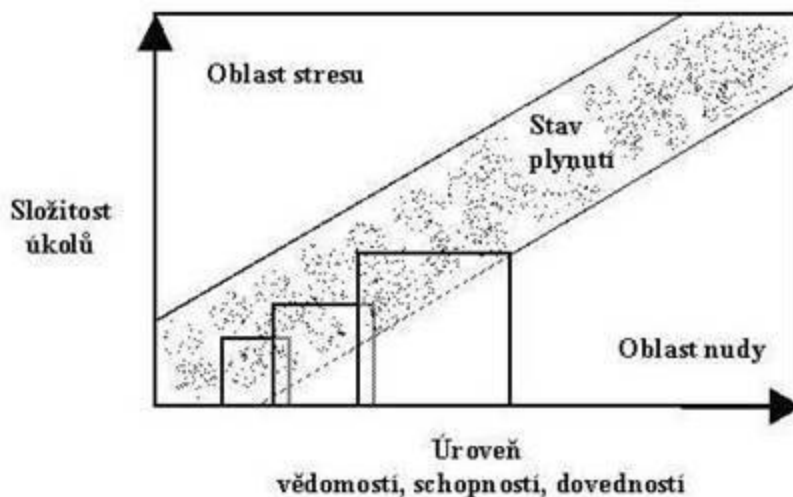


Americký psycholog maďarského původu Mihaly Csikszentmihalyi vytvořil pojem „*flow*“, což znamená „*proudění*“ nebo „*plynutí*“. Je to stav nejvyššího vyjádření emoční inteligence, při kterém dojde k zapojení emocí do určité aktivity nebo učení (srov. Hanuš, 2009, s. 56).

Hanuš 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*“ (Hanuš, 2009, s. 56).

Aktivity, které vyvolávají zážitek plynutí, mají jedno společné: poskytují nám pocit, že něco objevujeme, tento pocit nás přenese do nové reality (srov. Hanuš, 2009, s. 56).

Obr. 11 Stav plynutí (www.adaptaky.cz).



6.2 Principy zážitkové pedagogiky

Pelánek uvádí několik charakteristik (díky rozsáhlosti uvádíme pouze některé z charakteristik), které zážitkové akce splňují:

- „Akce. Jde o časově uzavřenou událost, která probíhá bez přerušení. Trvá obvykle od několika hodin po tři dny.
- Zážitek. Důležitou součástí programu jsou zážitky, dobrodružství, netradiční činnosti. O zážitcích se dále diskutuje a rozebírají se prostřednictvím řízení zpětné vazby (reflexe)...
- Pestrost. Program je pestrý, poskytuje různé typy aktivit (například pohyb, tvorba, vzdělání)...
- Atmosféra. Akce má silnou atmosféru. Účastníci zažívají tajemno, romantiku překvapení“ (Pelánek, 2008, s. 11).

Základem pedagogiky volného času je aktivní trávení volného času. Účastník jen pasivně nepřijímá naservírovanou komerční zábavu, ale sám vyvíjí aktivitu (srov. Pelánek, 2008, s. 11).

Nejde jen o smysluplně strávený čas, ale také o nové možnosti:

- nové známé, kontakty, budování sociálních skupin, stmelování týmů,
- rozvoj sociálních dovedností,
- rozvoj tvořivosti fantazie, představivosti,
- inspirace, nové náměty pro život, motivace pro změny (srov. Pelánek, 2008, s. 12).

6.3 Zážitková pedagogika a klíčové kompetence

Slejšková a kol. (2011) uvádí, že zážitková pedagogika „... vždy pracuje se znalostmi, dovednostmi a postoji jedince, čímž vzniká jedinečná příležitost toho využít pro vědomí rozvoj klíčových kompetencí, a to i ve škole.“

Řada žáků má v současné době velký problém souvisle mluvit, obtížně se připravují na hodiny, často nezvládají pracovat samostatně s texty a skupinová práce klade důraz na domluvu mezi žáky než na výsledek. Učitelé očekávají, že žáci tyto záležitosti měli zvládnout, protože bez nich nemohou ve škole efektivně pracovat. Když žáci vyjdou ze školy, tak zjistí, že právě tyto dovednosti jim chybí.

Na prvním místě získávání těchto dovedností je rodina, ale vzhledem k tomu kolik času tráví děti ve škole, nemůžeme učitele z tohoto výchovného procesu vyřadit. Povinností školy je, aby tyto dovednosti v dětech vytvářela (srov. Slejšková a kol., 2011, s. 12).

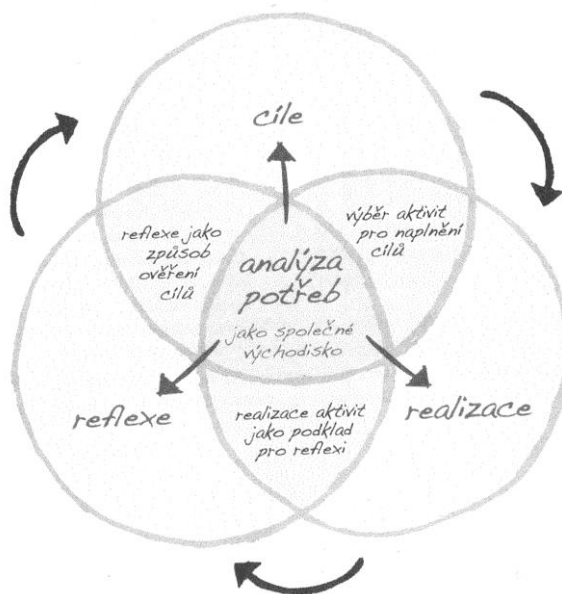
Slejšková a kol. (2011) píše, že „...proto stejně učitelé nezbyde nic jiného, než aby se zamyslel nad tím, které dovednosti jeho žákům chybí a které by měli do života získat, a na nich s nimi pracovat.“

Můžeme říci, že klíčové kompetence nejsou jen seznamem komplikovaných formulací z rámcových programů, ale tvoří skutečné potřeby žáků, jsou tím, tím co potřebují pro svůj život. Hodnocení tvoří neoddelitelnou součást uvažování o zážitkové pedagogice a klíčových kompetencích, bez hodnocení bychom nebyli schopni „měřit“ jaké výsledky dosahujeme a nebyla by nám jakákoliv metoda platná (srov. Slejšková a kol, 2011, s. 12–13).

Vztah zážitkové pedagogiky, klíčových kompetencí a hodnocení je dán tím, že „...zážitková pedagogika představuje metodu, klíčové kompetence obsah, který je možný touto metodou rozvíjet, a hodnocení nástroj, jak si ověřovat, jaké dělají žáci pokroky“ (Slejšková, 2011, s. 15).

Tato tři témata spojuje stejný metodický princip. Tento metodický princip představuje následující schémata.

Obr. 12 Metodický princip (Slejšková a kol., 2011, s. 16).



7 Obsahová analýza textu

Obsahovou analýzu textu neboli analýzu verbálních projevů používáme v podstatě u každé výzkumné metody, které pracují se slovem.

Gavora (2010) uvádí, že „...*analýza verbálních projevů není jen jedním z postupů v rámci nějaké výzkumné metody, ale sama tvoří jádro metody.*“

Pojem obsahová analýza textů nám prozradí charakter této výzkumné metody, jedná se o hodnocení a analýzu písemných textů. Je vhodným výzkumným nástrojem, kterým ověřujeme zjištění uskutečněných pomocí jiných výzkumných metod (srov. Gavora, 2010).

7.1 Rozdělení obsahové analýzy

Obsahovou analýzu můžeme uskutečňovat dle Gavory (2010) dvěma způsoby:

- nekvantitativní,
- kvantitativní.

Nekvantitativní obsahová analýza

Analýza se neopírá o explicitně vyčleněné kategorie jevů, které se zpracovávají numericky, nemůžeme tyto jevy vyjádřit v počitatelných ukazatelích. Tuto analýzu uskutečňujeme různými způsoby – od jednoduchého rozboru obsahu textů až po hlubokou interpretaci a vysvětlení. Tento směr má dlouhodobou tradici, která začala už v minulosti výkladem náboženských a literárních textů (srov. Gavora, 2010).

Švec píše, že „...*prevažne kvalitatívna analýza textu sa uplatňuje najmä v humanitných vedách o výchove (v pedagogike, etnografii výchovy, historiografii výchovy, filozofii výchovy a i.) pomocou rozmanitých postupov pojmového a myšlenkového rozboru a výkladu významu a zmyslu textu v jeho kontexte*“ (Švec, 1998, s. 148).

Tento způsob jsem využila ve své bakalářské práci, při zjišťování skutečného stavu výuky předmětu Etická výchova na školách Olomouckého kraj v kapitole o Etické výchově.

Kvantitativní obsahová analýza

U tohoto způsobu se obsahové prvky textu zpracovávají matematicky – vyjadřujeme jejich frekvenci, stupeň nebo pořadí.

Gavora (2010) píše, že „...*obsahová analýza je proto důležitým nástrojem poznání jednotlivých oblastí výchovy a vzdělávání.*“

Metodologie obsahové analýzy se dle Švece skládá z následujících bodů:

- specifikace výzkumného vzorku,
- volba analytické jednotky obsahu,
- stanovení kódovací kategorie obsahu,
- kvantifikace analytických kategorií obsahu,
- interpretace zjištěných frekvencí (srov. Švec, 1998, s. 150–155).

Závěr

V této bakalářské práci jsem se pokusila vymezit cestu Etické výchovy do našeho školského systému. V prvních dvou kapitolách jsem se věnovala etice a etiketě, jejich vymezení a historii. U obou těchto témat se ukázalo, jak se měnila v časové posloupnosti. Tyto poznatky mi přinesli poznání, o tom, že člověk potřebuje pravidla, kterými se bude řídit, protože nežije ve společnosti sám. Etika a etiketa tu byla vždy, a pravděpodobně se bude stále ještě vyvíjet.

Komunikace je důležitým prostředkem pro navázání kontaktu mezi učitelem a žákem. Učitel musí umět rozhodnout, jakým způsobem komunikovat s žáky. V kapitole věnující se pedagogické komunikaci jsem popsala uspořádání tříd pro různé formy vyučování. Různá uspořádání se hodí pro jiný typ přístupu k výuce. Pro mě má největší význam, podle zjištěných informací, uspořádání do kruhu. Tato forma uspořádání, podle mě, představuje uzavřenou skupinu, která poskytuje pocit bezpečí a rovnoprávnost. To, že všichni na sebe vzájemně vidí, v nich probouzí důvěru a větší schopnost otevřít se.

Etická výchova je novým prostředkem jak naučit žáky spolupracovat, zapojovat se a komunikovat mezi sebou. Spojení Etické výchovy a Zážitkové pedagogiky je velmi dobrou ukázkou jak poutavě učit.

Novinkou pro mě byl vznik Centra podpory Etické výchovy Olomouckého kraje, které zabezpečuje další vzdělávání pedagogů. Myslím, že tato organizace důležitá pro rozšíření Etické výchovy v Olomouckém kraji.

Toto téma jsem si vybrala i z toho důvodu, že bych chtěla právě Etickou výchovu a Zážitkovou pedagogiku využít při své budoucí profesi vychovatelky. Děti mají ve školní družině odpočívat a zároveň se mohou něčemu přiučit. Některá témata z Etické výchovy se mohou v rámci pobytu žáků v družině dobře realizovat, protože družina poskytuje více času než vyučování.

Seznam použité literatury a zdrojů

- ANZENBACHER, Arno. *Úvod do etiky*. Vyd. v tomto překl. 3., v nakl. Academia 2. Praha: Academia, 2001. 292 s. ISBN 80-200-0953-1.
- CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. 2. vyd. Praha: Portál, 1996. 289 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-038-9.
- ČINČERA, Jan. *Práce s hrou: pro profesionály*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 115 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1974-0.
- ČINČERA, Jan, ed., KAPLÁNEK, Michal, ed. a SÝKORA, Jan, ed. *Tři cesty k pedagogice volného času*. V Tribunu EU vyd. 1. Brno: Tribun EU, 2009. 129 s. Knihovnicka.cz. ISBN 978-80-7399-611-6.
- ČIPÁKOVÁ, Jana. *Etika: základní etické předpoklady a formy chování v pracovním a společenském styku*. Vyd. 1. Brno: Sting, 2005. 48 s. ISBN 80-86342-49-2.
- DEVITO, Joseph A. *Základy mezilidské komunikace: 6. vydání*. 1. vyd. [i.e. 2. vyd.]. Praha: Grada, 2008. 502 s. Expert. ISBN 978-80-247-2018-0.
- DOROTÍKOVÁ, Soňa, ed. *Profesní etika učitelství*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003. 105 s. ISBN 80-7290-102-8.
- Etická výchova pro základní a střední školy: informace pro zařazení etické výchovy do školních vzdělávacích programů*. 1. vyd. Praha: Luxpress, c2005, 28 s. ISBN 80-713-0122-1.
- Etická výchova: Učeb. texty pre vyučovanie predmetu etická výchova na zákl. a stred. šk.* 1. vyd. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992. ISBN 80-715-8001-5.
- GAVORA, Peter. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Vyd. 1. Bratislava: VEDA, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1988. 248 s.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Adamov: MIKADAPRES s. r. o., 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
- GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. 165 s. ISBN 80-7315-104-9.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu: kvantitativno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy v edukačnom výskume*. Překlad Vladimír Jůva. Brno: Paido, 2000, 207 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3179-6.
- GUTH-JARCOVSKÝ, Jiří Stanislav. *Společenský katechismus*. Vyd. v ČS 1. Praha: Československý spisovatel, 1992. 319 s. ISBN 80-202-0379-6.

- HANUŠ, Radek a CHYTILOVÁ, Lenka. *Zážitkově pedagogické učení*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 192 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2816-2.
- HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X.
- HLADÍLEK, Miroslav. *Úvod do sociální a pedagogické komunikace*. Vyd. 1. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského, 2006. 67 s. ISBN 80-86723-16-X.
- JIRÁSEK, Ivo. *Prožitek a možné světy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. 125 s. ISBN 80-244-0256-4.
- KLIMSZA, Lucjan. *Úvod do etiky: Historický vývoj etiky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-464-1. Dostupné z: http://projekty.osu.cz/svp/opory/PdF_Klimsza_Uvodetika.pdf
- KORIM, Vojtech a kol. *Premeny etickej výchovy v európskom kontexte*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2008. 257 s. ISBN 978-80-8083-661-0.
- LENCZ, Ladislav. *Etická výchova: Nepovinný predmet: Učeb. osnovy pre 1. až 9. roč. zákl. šk. Voliteľný predmet*. 1. vyd. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992. 11 s. ISBN 80-7158-002-3.
- MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 210 s., obr. příl. ISBN 80-210-1070-3.
- MIEDZGOVÁ, J. *Základy etiky*. Bratislava: SPN, 1994. 107 s. ISBN 80-08-01729-5.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. 620 s. ISBN 978-80-200-1680-5.
- Navrátil, S., Klimeš, K.: *Pokus o vymezení modelu přípravy budoucích učitelů v oblasti řízení vyučovacího procesu*. In: *Dovednostní model učitelovy profese*. Praha, ÚK OBIS PF UK 1996.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. 181 s. ISBN 80-244-0510-5.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. 171 s. Pedagogika. ISBN 80-247-0738-1.
- PELÁNEK, Radek. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 205 s. ISBN 978-80-7367-353-6.
- PŘÍKASKÝ, Jiljí Vladimír. *Učebnice základu etiky*. Vyd. 1. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2000. 134 s. ISBN 80-7192-505-5.
- RÝZNAR, Ladislav. *Etika a etiketa*. 1. vyd. Kunovice: Evropský polytechnický institut, 2009. 216 s. Odborné knižní publikace. ISBN 978-80-7314-193-6.

SEMRÁDOVÁ, Ilona. *Etika*. Vyd. 3., upr. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. 101 s. ISBN 80-7041-403-0.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 322 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7.

SLEJŠKOVÁ, Lucie a kol. *Škola zážitkem: zážitková pedagogika při výuce klíčových kompetencí a hodnocení žáků*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2011. 115 s. ISBN 978-80-260-1046-3.

ŠPAČEK, Ladislav. *Velká kniha etikety*. Vyd. 1. Praha: Mladá fronta, 2005. 164 s., [24] s. barev. obr. příl., 25 l. il. ISBN 80-204-1333-2.

ŠVEC, Štefan. *Metodológia vied o výchove: kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy v edukačnom výskume*. Bratislava: Iris, 1998, 303 s. ISBN 80-887-7873-5.

THOMPSON, Mel. *Přehled etiky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. 167 s. Filozofie. ISBN 80-7178-806-6.

VÝROST, Jozef a SLAMĚNÍK, Ivan. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. 404 s. Psyché. ISBN 978-80-247-1428-8.

Internetové stránky

Caritas - vyšší odborná škola sociální Olomouc [online]. 2013 [cit. 2014-06-21]. Dostupné z: <http://www.caritas-vos.cz/cz>

Centrum Etické výchovy Olomouckého kraje [online]. 2011 [cit. 2014-06-21]. Dostupné z: <http://etika.cmgpv.cz/>

Cyrlometodějské gymnázium a mateřská škola v Prostějově [online]. 2006 [cit. 2014-06-21]. Dostupné z: <http://www.cmgpv.cz/>

Do Světa: Z Prventu Do Světa [online]. 2012 [cit. 2014-06-23]. Dostupné z: <http://www.adaptaky.cz/>

Etická výchova: Portál pro etickou výchov v ČR [online]. 06.06.2014 [cit. 2014-06-21]. Dostupné z: <http://www.etickavychova.cz/>

Galdovi. [online]. 2009 [cit. 2014-06-23]. Dostupné z: <http://www.galdici.cz/pravda-a-postmodernismus-truth-and-postmodernismcz.html>

Gymnázium Štemberk [online]. 2013 [cit. 2014-06-21]. Dostupné z: <http://www.gymst.cz/>

KOHOUTEK, Rudolf. *Psychologie v teorii a praxi: Vysokoškolská poradenská psychologie a etická výchova* [online]. 2008 [cit. 2014-06-21]. Dostupné z:

<http://rudolfkohoutek.blog.cz/0811/vysokoskolska-poradenska-psychologie>

Ministerstvo mládeže, školství a tělovýchovy [online]. 2013 [cit. 2014-06-21]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

Portál: Informační systém Univerzity Palackého [online]. [cit. 2014-06-21]. Dostupné z:

<https://portal.upol.cz>

Základní škola Prostějov: ul. Edvarda Valenty 52 [online]. [cit. 2014-06-21]. Dostupné z:

<http://zsval.pvskoly.cz/>

Základní škola Všechnovice [online]. [cit. 2014-06-21]. Dostupné z:

<http://www.zsvsechovice.cz/>

3.základní škola Zábřeh [online]. [cit. 2014-06-21]. Dostupné z: <http://www.3zszabreh.cz/>

Přílohy

Příloha č. 1

Jaká ustanovení by měl etický kodex pedagoga obsahovat?

Příkladem může být americký Code of Ethics, který obsahuje následující ustanovení:

1. Pedagogičtí pracovníci rozvíjejí intelektuální, tělesný, emocionální, sociální a společenský potenciál každého studenta.
2. Pedagogičtí pracovníci vytvářejí, podporují a zachovávají vhodné prostředí k výuce.
3. Pedagogičtí pracovníci se dále vzdělávají a rozvíjejí své schopnosti.
4. Pedagogičtí pracovníci spolupracují s kolegy a dalšími profesionály v zájmu vzdělávání studentů.
5. Pedagogičtí pracovníci spolupracují s rodiči a místní komunitou, budují důvěru k nim a respektují právo na soukromí.
6. Pedagogičtí pracovníci rozvíjejí intelektuální a etickou stránku studentovi osobnosti.

Možná bych ještě přidal následující body:

7. Pedagogičtí pracovníci nesmějí zneužívat svého postavení vůči studentům.
8. Pedagogičtí pracovníci se hlásí k ideálům demokracie a v tomto duchu působí na výchovu studentů.
9. Pedagogičtí pracovníci přistupují ke svému povolání jako k poslání.
10. Pedagogičtí pracovníci jsou morálně bezúhonní a jsou si vědomi skutečnosti, že jejich jednání je vzorem pro studenty.
11. Pedagogičtí pracovníci neupřednostňují žádného studenta, jsou spravedliví a aplikují rovný přístup ke všem studentům.

Ukázková hodina Papírová květina, autor: Lucie Slejšková.

- Název hodiny:** Papírová květina
- Předmět:** Český jazyk a literatura
- Téma:** Popis pracovního postupu
- Obsahový cíl lekce:** Žáci vyvodí jednoduché zásady pro vytvoření popisu pracovního postupu.
- Časová orientace:** 45 minut

Kompetenční cíle lekce

Kompetence komunikativní Žáci:

- jasně a srozumitelně vyjadřují své myšlenky,
- předjímají, jak bude sdělovaným informacím rozumět druhý člověk,
- logicky strukturují svoje sdělení.

Pomůcky

Pro skupinovou práci (pomůcky pro každou skupinu):

- obyčejný papír – 2x A4,
- 2 špejle,
- 1 x nůžky,
- 5 cm krepové lepicí pásky,
- zadání úkolu.

Ostatní:

- flipové papíry a fixy,
- lepicí páska nebo lepicí guma („žvýkačky“) pro vylepení flipů.

Průběh lekce

1. Uvedení do hodiny, 8 min (včetně rozdělení do skupin). Na začátku hodiny žákům sdělíme cíl hodiny. Můžeme jej napsat na tabuli a zeptat se, jak tomuto cíli žáci rozumí (ověřit si, že rozumí tomu, čemu se budeme věnovat).

Cíl hodiny bude znít:

- a) vyvodíme hlavní zásady tvorby popisu pracovního postupu,
- b) vyjadřujeme se jasně a logicky strukturujeme text. Otázky pro žáky (brainstorming – například každá řada lavic může přemýšlet o jedné otázce, pak se volně odpovídá, učitel zapisuje na tabuli):
 - Slyšeli jste už slovo popis? Kde jsme se s ním setkali?
 - Co bude asi popis pracovního postupu? S jakými popisy pracovního postupu se běžně setkáváte?
 - Co už víme o tom, jak se píše popis?
 - Jak vypadá text, když chcete, aby mu všichni rozuměli?

Učitel žákům také sdělí, co a jak bude v hodině hodnotit.

2. Skupinová práce, vytváření popisu, 15 min

Žáky rozdělíme do skupin. Počet žáků ve skupině volíme podle celkového počtu žáků ve třídě (při 28 žácích skupiny cca po 4). Žáci si sesednou kolem stolů podle skupin. Na každé pracovní místo dáme skupině k dispozici potřebný materiál (nůžky pro všechny skupiny nám půjčí např. výtvarkář).

Jakmile skupiny sedí na svých pracovních místech, zadáme žákům do skupin tento úkol (úkol mají napsaný také na listu papíru – zadání, na který píše svůj popis pracovního postupu):

Zadání pro skupiny:

Vaším úkolem je vymyslet způsob, jakým by se z materiálu, jenž máte k dispozici, dala vyrobit květinu. Materiál použijte na to, abyste svůj nápad zrealizovali. Nesmíte použít žádné předměty nebo materiály, které jste nedostali. Zároveň napište na tento papír

návod pro ostatní, jak vaši květinu složit ze stejného materiálu. Papír označte jmény všech členů skupiny. Svou květinu nikomu neukazujte, ale schovejte si ji. Budete ji ještě potřebovat. Inspirujte se tím, co jsme si řekli na začátku hodiny o zásadách srozumitelné a jasně napsaného textu

Jakmile se přesvědčíte, že žáci zadání rozumí (necháme například někoho zadání zopakovat vlastními slovy), oznámíme, kolik času na celou práci žáci mají (10 min), a odstartujeme činnost.

3. Skupinová práce, skládání podle návodu, 10 min

Když žáci skončí práci na popisu, požádejte je, aby si uchovali květinu, kterou složili. Nikdo ji nesmí vidět. Vezměte si od každé skupiny jejich listy s popisem pracovního postupu a obejděte všechny skupiny – každá si vylosuje jeden list (dejte pozor, aby si nevylosovala svůj).

Každé skupině dejte na stůl stejný materiál jako předtím. Jakmile mají všechny skupiny list s návodem, zadejte jim tento úkol:

Nyní postupujte podle návodu a složte květinu **PŘESNĚ TAK, JAK JE UVEDENO V NÁVODU**.

Jakmile je žákům jasné, co mají dělat, zadejte jim čas na činnost a odstartujte ji.

4. Porovnání květin

Jakmile žáci skončí svou práci, požádejte je, aby každá skupina postupně ukázala, jakou květinu složila, a přečetla, podle kterého návodu pracovala (jména spolužáků). Ti pak ukáží svůj původní model, podle kterého psali návod. Nechte žáky jen krátce spontánně komentovat, jak jejich práce dopadla.

Reflexe cílů lekce, hodnocení, 6 min

V této hodině proběhne jen příprava na reflexi a hodnocení. Se zjištěními žáků se bude pracovat ještě další hodinu. Požádejte na závěr každou skupinu, aby se shodla na odpovědích na tyto otázky a odpovědi si zapsala na velký papír (flip), který nadepíše jmény členů skupiny a datem; učitel napíše otázky v čase, kdy žáci sestavují květinu, na tabuli zezadu, pak je dětem ukáže (žáci si opisují jen nápisy tiskacím písmem):

Co POMÁHALO? – Co nám v návodu pomáhalo, abychom dokázali sestavit květinu přesně podle něj? Pomáhalo to všem, nebo jen někomu?

*CO PŘEKÁŽELO? – Co nám v návodu překáželo a bránilo nám sestavit květinu podle něj?
Překáželo to všem, nebo jen někomu?*

Učitel si flipy vezme k sobě a využije je příští hodinu.

Metodické poznámky a další typy k realizaci

Zde hodina skončí, naváže na ni další hodina, kde se pracuje s flipy – např. se vytvoří galerie, skupiny si prohlíží flipy na zdi, úkolem každé skupiny je vypsát si informace, které na svém flipu neměla a připadají jí důležité. Diskutuje se o tom, co děti napsaly. Děti si mohou zároveň přinést např. různé návody, které doma najdou, a vybírají na nich ty prvky, které podle nich usnadňují srozumitelnost a napomáhají logickému strukturování. Společně se pak diskutuje nad zásadami psaní návodu, popisu pracovního postupu. Sestaví se plakát obsahující zásady.

Dobré je s dětmi taro hodnocení dosažení cílů lekce po uplynulé dvouhodinovce lze použít zásad, které žáci vytvořili (je ale nutné, aby měl každý osobní zkušenost s vytvářením popisu – proto například dejte domácí úkol, aby si každý žák na další hodinu přinesl svůj popis podle výběru). U jednotlivých zásad si každý žák sám pro sebe (později je možné diskutovat se sousedem nebo celé třídě) zaškrtně, nakolik tuto zásadu ovládá, např.:

ZÁSADY PRO TVORBU NÁVODU	Nedělá mi to problémy, obvykle to zvládám	Občas na to zapomínám, dělá mi to menší problémy	Mám s tím hodně problémů.
1. Informace píšu tak, jak jsou logicky za sebou, nepřeskakuji.			
2. Používám přesné výrazy, pojmenování.			
3. Věty a slova mají jednoznačný význam, nedají se vyložit jinak.			

Varianty

Podle věku skupiny můžeme obměnit typ předmětu, který žáci skládají (např. krabička z papíru, domeček ze špejlí a modelíny...) Ale pozor na to, aby obtížnost předmětu nekladla větší časové nároky na jeho sestavení.

Praktické bude počítat raději rovnou s dvouhodinovou, protože lze pružněji reagovat na prodloužení času práce s květinami a uzpůsobit čas na reflexi. Je ale také možné využít klasických dvou hodin, které na sebe přímo nenavazují, pouze je pak nutné v úvodu druhé hodiny se žáky zrekapitulovat, co proběhlo v první hodině, a pomoci jim znovu se do aktivity „*dostat*“.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Jana Mičochová
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	PaedDr. Alena Jůvová, Ph. D.
Rok obhajoby:	2014

Název práce:	Etika a etiketa v pedagogické komunikaci
Název v angličtině:	Ethic and Etiquette in pedagogical communication
Anotace práce:	Práce je zaměřena na etiku a etiketu v pedagogické komunikaci. Cílem bakalářské práce je deskriptivní analýza současného stavu zavádění Etické výchovy do školní edukace, prostřednictvím Rámcových vzdělávacích programů pro základní a střední vzdělávání jako samostatný předmět Etická výchova nebo prostřednictvím průřezových témat.
Klíčová slova:	Etika, etiketa, komunikace, pedagogická komunikace, etická výchova, zážitková pedagogika
Anotace v angličtině:	The thesis is focused on ethics and etiquette in the pedagogical communication. The main aim of thesis is current state's descriptive analysis of current state implementation into school education, trough general educational programs for elementary and secondary education as separate subject Ethics education or trough cross-cutting themes.
Klíčová slova v angličtině:	Ethics, eitquette, comunikation, pedagogical comunication, Ehtics education, experiential Education
Přílohy vázané v práci:	Počet 2
Rozsah práce:	62 s. (78 111znaků)
Jazyk práce:	Cz