OSTRAVSKÁ UNIVERZITA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

DIDAKTIKA VÝCHOVNÝCH ČINNOSTÍ

HANA CISOVSKÁ

OSTRAVA 2019

OSTRAVSKÁ UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

DIDAKTIKA VÝCHOVNÝCH ČINNOSTÍ

Recenzovali:

1. Mgr., MgA. Žaneta Šimlová, Ph.D., PdF OU Ostrava
2. doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc., UTB Zlín

Jazyková korektura: Zdeněk Švehla

© Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2018

© PhDr. Hana Cisovská Ph.D.

ISBN 978-80-7599-152-2

POUŽITÉ GRAFICKÉ SYMBOLY

Průvodce studiem

Cíl kapitoly

Klíčová slova

Kontrolní otázky

Pojmy k zapamatování

Shrnutí

Korespondenční úkol

Řešený příklad

Cvičení

Literatura

OBSAH

Slovo úvodem **1**

1 Didaktika výchovných činností - vymezení pojmů **2**

1.1 Didaktika výchovných činností a její předmět 3
1.1.1 Výchovné a výchovně vzdělávací činnosti 3
1.1.2 Didaktika a didaktika výchovných činností 5

1.2 Vybrané didaktické koncepce 5
1.2.1 Teorie formálního a materiálního vzdělávání 5
1.2.2 Vzdělávání elementární a všeobecné 6
1.2.3 Technologické vzdělávání a tradiční koncepce všeobecného vzdělávání 6

1.3 Typy vzdělávání 7

2 Plánování výchovné činnosti **9**

2.1 Prvky (komponenty) pro plánování výchovné činnosti 10

2.2 Fáze výchovné činnosti 11

2.3 Předpoklady a podmínky pro dobré plánování 13

2.4 Didaktické zásady 14

2.5 Postup plánování 16

3 Cíle a obsah výchovné činnosti **20**

3.1 Cíle výchovné činnosti 22
3.1.1 Příklady třídění cílů 22
3.1.2 Operacionalizace cílů 24
3.1.3 Formulace cílů 25

3.2 Obsah výchovné činnosti 27

3.3 Klíčové kompetence 29

3.4 Cíle a obsah výchovných činností podle složek a forem výchovy 31

4 Osobnost vychovávaného **37**

4.1 Osobnostní pojetí vychovávaného (dítěte) 38

4.2 Struktura osobnosti dítěte - vnitřní faktor výchovy 39

4.3 Individuální a vývojové zvláštnosti vychovávaných 40

4.4 Míra ovlivnění osobnosti výchovou 41

4.5 Jedinec a skupina – jedinec ve skupině 42
4.5.1 Skupina jako cesta k rozvoji jedince 42
4.5.2 Fáze utváření skupiny 43
4.5.3 Ovlivňování skupinové dynamiky 44

4.6 Postoje vychovávajících bránící osobnostnímu rozvoji vychovávaného 45

5 Metody a organizace výchovné činnosti **48**

5.1 Přímá a nepřímá výchovná činnost 49

5.2 Metody a strategie přímé výchovné činnosti 49

5.2.1 Charakteristika vybraných výchovně vzdělávacích metod. 50
5.2.2 Kritéria volby metod a organizačních forem 55
5.3 Nepřímá výchovná činnost 55
5.4 Organizace výchovné činnosti 56
6 Součinnost vychovávajícího a vychovávaného – pedagogická komunikace a interakce 59
6.1 Vztah vychovávajícího a vychovávaného 60
6.2 Specifika pedagogické interakce a komunikace 61
6.3 Způsoby komunikace 61
6.3.1 Typy komunikace podle komunikačních kanálů 62
6.3.2 Komunikační styly 62
6.3.3 Komunikační pozice 63
6.4 Kvalita pedagogické komunikace 63
Literatura 67

Slovo úvodem

Vážené studentky a studenti,

tento text si klade za cíl provést Vás oblastí didaktiky výchovných činností. Didaktika je jednou ze základních disciplín pedagogiky, která se zabývá procesy vyučování a vzdělávání a učení. Základní poznatky a dovednosti z oblasti didaktiky jsou součástí profesních kompetencí každého pedagoga.

Po prostudování textu, splnění úkolů a zodpovězení kontrolních otázek budete

Znát:

- přístupy a pojetí didaktiky jako jedné z pedagogických disciplín,
- základní didaktické kategorie,
- základní dokumenty pro výchovnou činnost,
- postupy a zásady plánování, o které se opírá výchovná činnost,
- zásady volby a formulování cílů vzhledem k výchovně vzdělávacím dokumentům,
- obsah, metody a formy výchovné činnosti,
- způsoby diagnostiky ve výchovné činnosti, hodnocení, reflexe výchovné činnosti,
- specifika pedagogické komunikace ve výchovné činnosti.

Umět:

- naplánovat výchovnou činnost a respektovat při tom zásady a principy plánování a opírat se o potřebné výchovně vzdělávací dokumenty,
- formulovat cíl výchovně vzdělávací činnosti tak, aby odpovídal zásadám pro stanovení cíle a využít vhodně metody a formu výchovné činnosti,
- naplánovat reflexi a hodnocení ve výchovné činnosti včetně sebereflexe a sebehodnocení.

Přeji Vám mnoho úspěchů při studiu

Autorka

1 Didaktika výchovných činností- vymezení pojmů

Cíl kapitoly

Po nastudování této kapitoly budete schopni:

- Charakterizovat, co je didaktika a co je předmětem didaktiky výchovných činností,
- vysvětlit význam studia didaktiky pro studovaný obor, pro praxi sociálního pedagoga,
- vysvětlit obsah základních pojmů didaktiky výchovných činností,
- popsat vybrané didaktické koncepce a teorie,
- vysvětlit pojmy formální, neformální a informální vzdělávání a uvést příklady u každého z nich,
- na základě studia odborných zdrojů a jejich komparace popsat současné trendy ve vzdělávání,
- vysvětlit, jak se uvedené současné trendy promítají do práce sociálního pedagoga.

Klíčová slova

Didaktika, výchova, vzdělávání, edukace, výchovné činnosti, didaktika výchovných činností, předmět didaktiky, učení, rozvoj člověka, formování člověka, kompetence, gramotnost, osobnostně sociální rozvoj, vzdělání: formální, materiální, elementární, všeobecné, odborné vzdělání, formální, neformální, informální.

Průvodce studiem

Po prostudování této kapitoly doplňte své vědomosti studiem:

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy.* 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2007. 322. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7., část I. Didaktika a její předmět, část II. Vzdělání v didaktickém systému.

MALACH, Josef. *Teorie a metodika výchovy.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. Pedagogická fakulta, 2004. Studijní opora pro kombinovaná studia. Učitelství odborných předmětů. ISBN 80-7042-374-9., kap. 1. Teorie a metodika výchovy jako pedagogická disciplína.

Cvičení

Porovnejte oba zdroje, najděte průniky a aplikace pro didaktiku výchovných činností.

1.1 Didaktika výchovných činností a její předmět

1.1.1 Výchovné a výchovně vzdělávací činnosti

Nejprve si připomeneme, co je obsahem pojmu **výchova a výchovné činnosti.**

Výchova má v českém prostředí dva významy. Obvykle je označujeme jako **výchovu v širším** a **užším slova smyslu.** Výchova v širším slova smyslu je „proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 277-278), obsahuje tedy všechny činnosti vychovávajícího a vychovávaného k rozvoji osobnosti vychovávaných. Pro takové pojetí výchovy zavedl Průcha (2017) pojem **edukace.**

V praxi pedagogiky je ale pojem v širším slova smyslu rozdělen na výchovu a **vzdělávání**, které se chápe jako „proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů aj., typicky organizovaný prostřednictvím školního vyučování“ (Průcha, 2015, s. 17).

Pojem výchova (v užším slova smyslu) je zaveden v českém pedagogickém myšlení také jako proces, který primárně působí více na city a vůli, směřuje k rozvoji postojů, potřeb, zájmů, chování, ovlivňuje charakter a sociální dovednosti, zatímco vzdělávání působí na rozum. Malach (2004) ji definuje jako: „nespecifické (nepředmětové, neprofesní) všeobecné cílevědomé a záměrné formování osobnosti jedince, který mu zajišťuje jeho společenskou akceptaci… nemusí být podstatné, zda jde o formování nebo o reformování (reedukaci) osobnostních vlastností a sociálních kompetencí“ (s. 8). Jinými slovy říká, že jde o osobnostní a sociální rozvoj jedince.

V praxi se však pojem vzdělávání od výchovy oddělit nedá. Výsledkem vzdělávání je vzdělání - vzdělaný jedinec. Skalková (2007) píše, že vzdělaný člověk není ten, který má sumu poznatků a dovedností, ale ten, který je doveden využívat k řešení úkolů a při svém dalším sebevzdělávání. Vzdělání obsahuje také osvojení si morálních a estetických hodnot, stejně jako dovednosti kritického myšlení. Pouze v některých pojetích je vzdělání degradováno pouze na připravenost vykonávat určitou profesi nebo povolání a zaměňuje se s pojmem odbornost.

Vzdělávání je realizováno většinou ve škole prostřednictvím školního **vyučování**. Skalková definuje vyučování jako: „specifický druh lidské činnosti, spočívající ve vzájemné součinnosti učitele a žáků, která směřuje k určitým cílům“ (2007, s. 118).

„Úkolem vyučování není udělat člověka chytřejším (zdokonaliti intelekt jako čistě přirozenou psychickou schopnost je možno jen v určitých mezích celkem úzkých), nýbrž činit intelekt kulturnějším, zušlechtiti jej naočkováním metody vědeckého poznání, naučiti jej vědeckému způsobu otázky a uvést jej na onu cestu, jež vede k řešení daných otázek“ (Hessen in Strouhal, 2013, s. 124-125). V některých pojetích je vnímán rozdíl mezi vyučováním a **výukou.** Zatímco vyučování je vnímáno více jako „činnost učitele“, výukou je označována spolupráce učitele a žáků (Skalková, 2007).

V systému výchovy a vzdělávání (edukace) probíhá proces **učení** vychovávaných. Učení je široký pojem a znamená obecně: „získání zkušeností a utváření jedince v průběhu jeho života. Naučené je opakem vrozeného… přizpůsobuje jedince společenským podmínkám a požadavkům“ (Čáp, 1993, s. 62). Podle Skalkové (2007, s. 119) je učení: „souborem procesů, kterými si žáci osvojují specifické získané dispozice jako předpoklady při lidské činnosti (zejména vědomosti, dovednosti, návyky a postoje), rozvíjejí se psychické procesy, stavy a vlastnosti (zejména schopnosti a rysy charakteru)“. Učení není jen získávání poznatků, ale má mnoho podob: senzomotorické učení, učení poznatkům, učení metodám řešení problémů, sociální učení (dále viz Čáp, 1993). Pro výchovu v užším slova smyslu je klíčové **učení sociální,** kdy si jedinec osvojuje dovednosti, návyky a postoje, které potřebuje ke „společenskému styku“, k životu s ostatními lidmi ve společnosti. Obsahuje přebírání sociálních rolí, morálních, estetických a dalších norem společnosti. Formují se důležité rysy osobnosti, jako je např. smysl pro spolupráci, ohleduplnost atd. (Čáp, 1993). S pojmem učení jsou spojeny další dva pojmy rozvoj a formování. Pedagogický slovník (2003) vykládá **rozvoj** jedince (osobnosti) jako: „souhrn změn probíhajících v osobnosti jedince od narození po stáří. Těžiště tohoto rozvoje je spatřováno v psychickém vývoji a intelektuálním vývoji a za rozhodující období se považuje období dětství a dospívání“ (s. 205). Strouhal (2013) vnímá výchovu jako formativní proces a uvádí její čtyři sémantické póly: *vychovávat, vyučovat, vzdělávat, formovat.* Pojem **formování** (utváření) vnímá ve vztahu k celé bytosti, jedná se o oblasti poznatků, dovedností, způsobu života atd. Formování může probíhat zvnějšku (intervencí) nebo zevnitř (seberozvoj).

Přesto, že je vzdělávání vnímáno jako výsledek činnosti školy a vyučování, v praxi se vzdělávání týká také i ostatních forem výchovy: v rodinné výchově se dítěti nedostává pouze výchovy, ale také získává množství poznatků o světě, učí se mnohým dovednostem, v institucích mimoškolní výchovy probíhá vzdělávání v podobě různých kurzů, přednášek, vzdělávacích pořadů atd. A naopak ve školním vzdělávání se čím dál tím víc pracuje s osobnostními a sociálními dovednostmi.

Z předchozího textu vyplývá, že rozdělení na výchovu a vzdělávání je v praxi velmi problematické, neboť není možné vzdělávat bez výchovného aspektu a není možné vychovávat bez poznatků, dovedností. Proto jsou dále v tomto textu pojímány výchovné činnosti jako **výchovně vzdělávací činnosti** s důrazem na ty oblasti, které se dějí v **mimoškolní výchovně vzdělávací činnosti** nebo na činnosti **mimo vyučování** probíhající ve škole. Zvláštní pozornost bude věnována posílení výchovného aspektu v **užším slova smyslu.**

1.1.2 Didaktika a didaktika výchovných činností

V současné době není v definování pojmu *didaktika* jednota. Skalková popisuje didaktiku jako „disciplínu v rámci širšího pole výchovných procesů“ (2007, s. 16). Pojetí obsahu pojmu didaktika jsou rozdílná. Poprvé slovo použil W. Ratke již v 17. století. Pojem je znám také z díla J. A. Komenského *Didaktika velká*, kde pojímá didaktiku jako: „všeobecné umění, jak naučit všechny všemu“ (in Skalková, 2007, s. 13). V průběhu vývoje pedagogického myšlení se objevovala u různých autorů odlišná vymezení pojmu didaktika.

Skalková vymezuje didaktiku **jako teorii vzdělávání a vyučování** a dodává: „Zabývá se problematikou obsahů, které se jakožto výsledky společensko-historické zkušenosti lidstva stávají v procesu vyučování individuálním majetkem žáků. Zároveň se zabývá procesem, který charakterizuje činnosti učitele a žáků a v němž si žáci tento obsah osvojují, tedy vyučování a učení“ (s. 15). Zároveň upozorňuje na propojení poznání a kognitivního vývoje, tedy poznatkové části vzdělávání se sociálním, mravním a hodnotovým rozvíjením osobnosti. O. Willmann (in Skalková, 2007) definuje didaktiku jako **teorii vzdělávání**, což znamená, že rozšiřuje obzor zájmu disciplíny od vyučování ke všem činnostem, které jsou vzděláváním a obsahuje nejen předávání poznatků, ale také obsahuje výchovu. Podobně uvažuje o didaktice také již J. F. Herbart, který didaktiku popisuje jako **teorii vyučování,** avšak zdůrazňuje přitom, že vyučování má také **výchovný aspekt** („výchovné vyučování“). Autoři P. Heimann a W. Schulz pojímají didaktiku jako **teorii učení a vyučování** (in Skalková, 2007). Za předmět didaktiky můžeme tedy považovat **procesy** učení, vyučování, **výchovy v širším slova smyslu.**

Didaktika výchovných činností se zabývá obsahy, cíli, metodami a formami výchovných činností a jejich diagnostikou; procesem, který probíhá mezi vychovávajícím a vychovávaným a kterým si vychovávaní osvojují obsah výchovy a vzdělávání a míří k idejím a cílům výchovy.

Didaktika je samostatnou disciplínou, avšak není ji možné oddělit od dalších součástí pedagogiky (Skalková, 2007). Tento text se opírá především o poznatky obecné didaktiky, teorie výchovy, teorii a metodiku výchovy a didaktiku osobnostně sociální výchovy.

1.2 Vybrané didaktické koncepce

1.2.1 Teorie formálního a materiálního vzdělávání

Teorie materiálního vzdělávání (**didaktický materialismus**) kladla důraz na učební látku, na obsah výchovy a vzdělávání. Cílem takového pojetí je předat vychovávaným (žákům) co nejvíce poznatků. Negativním jevem se stalo přetěžování žáků množstvím látky nutné k zapamatování, encyklopedické znalosti. Přesto, že takový přístup byl mnohými odborníky v minulosti často kritizován, můžeme se s tímto pojetím setkat

v nějaké podobě dosud. Podceňování celostního respektování osobnosti vychovávaného, vhodné didaktické zpracování látky a přeceňování racionality nazývá Skalková **vzdělávací objektivismus nebo scietizmus** (Skalková, 2007).

Teorie formálního vzdělávání naopak vychází z předpokladu, že je potřeba rozvíjet osobnost vychovávaného jako celek, nejen paměť, ale mravní vlastnost, pozornost, estetické cítění apod. Opírá se o přesvědčení, že poznatky jako takové rychle z paměti vymizí a také je nejasné, jaké poznatky a dovednosti budou žáci řešit v budoucnosti, ve svém zralém věku, jaké problémy budou před ně postaveny. Zájem se upíná nikoli k obsahu učení, ale k formám. Přesvědčení tohoto přístupu spočívá v myšlence, že získání dovednosti v jedné činnosti se projeví ve všech ostatních činnostech (problematika transferu vědomostí a dovedností). Nebezpečí tohoto přístupu spočívá v osvojování si abstraktních schémat bez důležitosti samotného obsahu vzdělávání (dále Skalková, 2007).

Současná snaha je propojit oba přístupy, avšak problematika příklonu k jedné či druhé teorii trvá dosud a netýká se jen školního vzdělávání. V celém výchovně vzdělávacím systému. O propojení obou pojetí se snaží princip výchovy a vzdělávání vedené **klíčovými kompetencemi,** které zasahují nejen oblast formálního vzdělávání, ale výchovy ve volném čase, mimoškolní výchovu. V poslední době je také užíván pojem **gramotnost.** Přes tuto snahu je princip klíčových kompetencí mnohými autory kriticky hodnocen a připomínkován (např. Strouhal, 2013).

1.2.2 Vzdělávání elementární a všeobecné

Od 17. století se rozvíjely dva typy vzdělání: elementární a všeobecné. **Všeobecné vzdělání** bylo určeno vyšším a středním vrstvám obyvatel a bylo pokračovatelem předchozího vývoje vzdělání. **Elementární vzdělání** bylo určeno pro nejširší vrstvu obyvatelstva a účastnily se ho děti, které měly perspektivu pokračovat v práci svých rodičů a také se aktivně na svůj život připravovaly tím, že se účastnily práce se svými rodiči. Takové vzdělání poskytovalo jen základy – zejména čtení, psaní. V dnešní době se pojem elementární vzdělání nepoužívá nebo nabývá jiného významu – vzdělání v prvních letech školní docházky (Skalková, 2007).

1.2.3 Technologické vzdělávání a tradiční koncepce všeobecného vzdělávání

V současnosti roste důraz na technologické vzdělání coby součást všeobecného vzdělání jako odezva na potřeby moderní společnosti a jisté praktičnosti vzdělání. Programy UNESCO doporučují zařadit do všeobecného vzdělávání látky technického charakteru. S touto snahou se objevil pojem polytechnické vzdělání, které nabývá v poslední době opět významu. Stejně jako potřeba obohatit všeobecné vzdělávání o obsahy vzdělávání, o vzdělávání v informačních a komunikačních technologiích. Tento úkol není jen záležitostí školy, ale také se uskutečňuje ve volném čase, v mimoškolních aktivitách a kroužcích ve střediscích volného času apod.

1.3 Typy vzdělávání

V této souvislosti nabývá termín **formální vzdělávání** jiného významu, než je uveden v textu výše. Znamená, že vzdělávání probíhá ve vzdělávacích institucích, jejichž činnost a další aspekty jsou legislativně vymezeny - především ve škole. **Neformální vzdělávání** probíhá mimo formální vzdělávací systém a obvykle míří k určité skupině obyvatel. Zabývají se jím různé nadace, kluby, kulturní zařízení apod. Posledním typem je **informální vzdělávání,** které není nikým organizováno, je nekoordinováno, je nesystematické. Nestarají se o ně žádné instituce, je v rukou každého jednotlivce, který čerpá nové vědomosti z nejrůznějších podnětů (Skalková, 2007).

Shrnutí

- **Didaktika je jedna z disciplín pedagogiky a je obvykle definována jako teorie vzdělávání a vyučování, přičemž je umocněn také aspekt výchovy jako nedílné součásti procesu vzdělávání.**
- **V praxi nelze od sebe oddělit výchovu v užším slova smyslu od vzdělávání. Výchovnými činnostmi jsou míněny všechny činnosti vychovatele (pedagoga) a vychovávaného v procesu výchovy.**
- **Didaktika výchovných činností se zabývá obsahy, cíli, metodami a formami výchovných činností a jejich diagnostikou; procesem, který probíhá mezi vychovávajícím a vychovávaným a kterým si vychovávaní osvojují obsah výchovy a vzdělávání a míří k idejím a cílům výchovy.**
- **V průběhu vývoje oboru didaktika se postupně utvářely některé koncepce a teorie, některé přetrvávají dosud, jiné se staly inspirací pro dnešní přístupy.**
- **Formální vzdělávání probíhá ve vzdělávacích institucích, jejichž činnost a další aspekty jsou legislativně vymezeny - především ve škole, neformální vzdělávání probíhá mimo formální vzdělávací systém a obvykle míří k určité skupině obyvatel, informální vzdělávání není nikým organizováno.**

Cvičení

Zopakujte si, jaké jsou teorie vzdělávání (učivo předmětu Základy pedagogiky) a popište, jak se tyto mohou promítat do praxe výchovných činností

a) Vychovatele ve školní družině

b) Vedoucího turistického kroužku střediska volného času

c) Vychovatele v dětském domově

Kontrolní otázky a úkoly

1. Co zkoumá didaktika?

2. Jak je možné definovat pojem didaktika výchovných činností?

3. Najděte, co znamená pojem gramotnost a jak se odráží v práci sociálního pedagoga?

4. Jaké typy učení znáte? Uveďte příklady, jak v praxi mohou jednotlivé typy probíhat.

5. Jaký typ vzdělávání probíhá ve střediscích volného času?

6. Co považujete v dnešním světě za základní vzdělání?

7. Uveďte příklady prolínání všeobecného a odborného vzdělání v současné době.

8. Pojmenujte klady a zápory všeobecného a odborného vzdělání.

9. Charakterizujte sociální učení.

Korespondenční úkol

Současné trendy v edukaci. Vyhledejte vhodné odborné zdroje a popište:

a) současné tendence trendy ve výchově a vzdělávání ve vztahu ke společenské situaci a jejímu vývoji,

b) jak se tyto trendy ve výchově a vzdělávání promítají do požadavků práce sociálního pedagoga nebo vychovatele (uveďte konkrétní příklady).

2 Plánování výchovné činnosti

Cíl kapitoly

Po nastudování této kapitoly budete schopni:

- charakterizovat výchovné činnosti jako systém prvků procesu výchovné činnosti,
- pojmenovat prvky (činitele) výchovné činnosti a vymezit vztahy mezi nimi,
- vymezit fáze výchovné činnosti - výchovného procesu,
- pojmenovat typy plánování výchovné činnosti,
- pojmenovat a v praxi doložit kroky (etapy) plánování výchovné činnosti,
- vybrat vhodné pedagogické dokumenty jako podklad pro vlastní plánování výchovné činnosti,
- charakterizovat předpoklady úspěšného plánování výchovné činnosti,
- respektovat při plánování didaktické zásady a principy.

Klíčová slova

prvky procesu výchovné činnosti, výchovná situace, ego - vztažné situace, principy a zásady, školní vzdělávací program, tematický plán, fáze výchovné činnosti, etapy plánování výchovné činnosti, typy plánování, předpoklady plánování.

Průvodce studiem

Po prostudování této kapitoly doplňte své vědomosti studiem:

BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi. 2. uprav. a dopl. vyd. Ostrava: Amosium servis, 1997. ISBN 80-85498-23-5., kap. 2.2 Cílevědomá tvůrčí činnost, Vztahy cílů, prostředků a podmínek výchovy, kap. 3.2.4. Pedagogické projektování., kap. 2.2.1 Podmínky výchovy

KANTOROVÁ, Jana a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I.* Olomouc: Hanex, 2008. ISBN978-80-7409-024-0., kap. Výchovný proces a jeho etapy.

MALACH, Josef. *Obecná didaktika pro učitelství odborných předmětů: studijní opora pro distanční studium.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2002. Studijní opora pro kombinovaná studia. Učitelství odborných předmětů. ISBN 80-7042-235-1., kap. 1. Systémové pojetí rozvoje žáka v procesu vyučování - učení se.

MALACH, Josef. *Pedagogika jako obecná teorie edukace.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2007. ISNB 978-80-7368-291-0., kap. 3. Proces edukace, kap. 3.4. Podmínky edukace, prostředky edukace a jejich vztahy k cíli edukace.

PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém.* Ostrava: Amosium servis, 1995. Dědictví Komenského. ISBN 80-85498-27-8., kap. 2. Proces výchovy.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy.* 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2007. 322. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7., kap. 6 Vyučování jako celistvý proces, podk. 6.2.

Cvičení

Najděte rozdíly mezi jednotlivými přístupy k plánování výchovné činnosti u uvedených autorů.

2.1 Prvky (komponenty) pro plánování výchovné činnosti

Proces výchovné činnosti spočívá ve vztazích a vzájemné provázanosti těchto komponent:

- cíle výchovné činnosti,
- obsah výchovné činnosti,
- součinnost pedagoga (vychovávajícího, edukátora) a vychovávaného,
- metody, formy a didaktické prostředky, jichž se užívá,
- podmínky, za kterých proces výchovné činnosti probíhá. (upraveno dle Skalková, 2007)

Malach (2002) uvádí součásti plánu:

- cíle, kterých má být dosaženo,
- specifikace činností,
- odhad zdrojů potřebných k uskutečnění, harmonogram postupu.

Pro proces výchovné činnosti je podstatný vztah mezi jednotlivými komponentami, který zaručuje dynamiku procesu, jde o vzájemnou součinnost pedagoga a vychovávaného směřující k určitému cíli.

2.2 Fáze výchovné činnosti

Pro dobré plánování je třeba **respektovat etapy procesu učení se**. Vzhledem k různorodosti výchovné činnosti, která zahrnuje množství aktivit nejrůznějšího charakteru, není jednoduché pojmenovat jednu strukturu a jeden postup při plánování. Jinak bude postupovat trenér sportovního oddílu, jinak vedoucí tanečního souboru, jinak vychovatel/ka v dětském domově či školní družině. Níže je uvedeno několik přístupů ke struktuře výchovné činnosti.

Nejčastěji je uváděna struktura, kde první fáze je **motivační** (vyvolání zájmu o následující cíl a obsah), další **expoziční** (nový obsah, nová dovednost, nový typ situace), na ni navazuje **fixační** (upevnění získaného), pak **aplikační** (využívání získané dovednosti, zkušenosti, znalosti v jiných okolnostech, nejlépe v životě) a nakonec **diagnostická** (reflexe, sebereflexe, hodnocení a sebehodnocení ve vztahu k zamýšlenému cíli).

Podrobněji popisuje etapy výchovné činnosti Vorlíček (in Kantorová, 2008), kde do procesu zahrnuje již samotné plánování vychovávajícím:

1. etapa počáteční **pedagogické diagnózy,** zjišťování vnitřních podmínek výchovného procesu,
2. etapa **pedagogického plánování** (projektování),
3. etapa **regulace učení** vychovávaných, znamená vytváření výchovných situací, které můžeme opět rozdělit na:
   a) fáze přípravy vychovávaných na osvojování obsahu učení (nastavení spolupracující atmosféry, vzbuzení zájmu, ale také zajištění pozornosti),
   b) fáze seznamování s novým obsahem, vytvoření situace, ve které vychovávající zažívají novou zkušenost, osvojují novou dovednost, získávají nový poznatek),
   c) fáze upevňování osvojeného obsahu (procvičování dovedností, aplikace v jiných situacích než v předchozí fázi atd.),
4. Fáze výsledné **pedagogické diagnózy** (reflexe, hodnocení, sebereflexe a sebehodnocení).

Struktura výchovného procesu a jeho fáze se odvíjejí od charakteru vzdělávacího a výchovného směru. Inspirativní je konstruktivistický pohled na výchovný proces, který je v pedagogické praxi členěn do tří fází a nese název podle jejich začátečních písmen - EUR:

1. **Evokace** – zjišťování prekonceptů vychovávaných, jejich představy o obsahu učení (Co si vybavuješ, když se řekne...?, Co víš o…? apod.).
2. **Uvědomění** – vychovávaní si konfrontují své původní představy, znalosti, dovednosti, postoje s novými podněty, které jim zprostředkovává vychovávající, nové poznatky a dovednosti zasazují do původní vědomostní, dovednostní postojové struktury, „rekonstruují“ je.

3. **Reflexe** – fixování získaných poznatků, dovedností, vytváří se prostor pro aplikaci získaný do běžného života. Bez důležitosti není ani konfrontace s názory jiných členů skupiny. Zároveň je zde možnost plánovat další kroky učení se. (např. Co nového ses naučil/a?... Jak můžeš využít to, co ses dnes naučil/a? apod.).

Pelikán (1995) rozlišuje čtyři fáze výchovného procesu:

1. Fáze **situační** – výchovně regulovaná situace, ve které vychovávaný získává potřebnou zkušenost, rozvíjí dovednost, reaguje na situační okolnosti, jedná atd.
2. Fáze **fixační** – opakování stejných nebo významově podobných situací, upevňování postojů, dovedností, stabilizace reakcí vychovávaného atd.
3. Fáze **generalizační** – vytváření zobecněných myšlenkových modulů u vychovávaných. V této fázi dochází k upevnění rysů osobnosti vychovávaného a osobnostních vztahů (např. k přírodě, k práci, k sobě samému atd.).
4. Fáze **osobnostně-integrační** – je nejvyšším stadiem rozvoje osobnosti, jde o utváření autentické, integrované osobnosti s tím, že její utváření je neukončený proces, který probíhá během celého života.

Dalším typem plánování je celkový charakter výchovného procesu, Pasch, M. a kol. vymezují tři typy a každý má jinou strukturu:

Deduktivní přístup	**Induktivní přístup**	**Sociální přístup, např. hraní rolí (jednoduchý postup)**
Úvod	Průzkumné činnosti vychovávaných	Nastolení situace a nabídnutí rolí
Cíle a záměr	Hledání zákonitostí a vytváření hypotéz	Příprava na hraní role
Předání informací, předvedení dovedností	Ověření hypotézy	Přehrání rolí, přehrání situací
Kontrola pochopení	Formulace pojmů, generalizování (zobecňování)	Zpracování zkušeností z hraní rolí – reflexe, otázky podle cíle

Řízené cvičení (aplikace)	Metakognice (zkoumání myšlenkového postupu, který byl použit při zkoumání a zobecňování)	
Zjištění získaných poznatků, dovedností	Aplikace získaných znalostí, dovedností v nové situaci	
Samostatné procvičování		

2.3 Předpoklady a podmínky pro dobré plánování

Podle Pelikána (1995) je výchovný proces „záměrné a cílevědomé vytváření podmínek, umožňující optimální rozvoj každé osobnosti v souladu s jejími dispozicemi, ale i lidským posláním“. Pro pedagogické plánování (projektování) je důležité spojení **vytváření podmínek** pro rozvoj osobnosti, které demonstruje aktivitu vychovávaného v jeho vlastním rozvoji. Pro naplnění této myšlenky je podstatný pojem **situace,** jako základu celého procesu. Jinými slovy**,** úkolem vychovávajícího je nabídnout nebo využít takové situace, ve kterých by vychovávaný získal zkušenost, možnost rozvinout svou schopnost do dovednosti, či konfrontovat své postoje, a tím se rozvíjel.

Situaci vnímá Pelikán (1995, s. 48) jako: „konkrétně vymezenou shodu vnějších okolností, časově limitovanou, během níž je jedinec vystaven působení konkrétních vlivů, na něž určitým způsobem reaguje“. Pro výchovné působení jsou významné tzv. **ego - vztažné** situace, tedy takové, které člověka nějakým způsobem oslovují, cítí k nim vztah. Situaci chápe nejen rozumově, ale také emočně. Úkolem vychovávajícího je najít takové situace a propojit je s cílem a obsahem výchovné činnosti. Pelikán (1995) vidí v rozporu mezi vnější významností pedagogické situace (významem, který jí přikládá pedagog) a tím, že v ní vychovávaný nenalezne svůj osobní smysl jako hlavní důvod neúčinnosti výchovy. První podmínkou dobrého plánování je tedy nalezení optimálních situací nebo citlivost pro využívání běžných životních situací v procesu výchovy. Vytváření situací je podřízeno především **cílům,** které má vychovávající na paměti spolu s **obsahem** výchovy. Nalezeným situacím pak vychovávající dodá vhodnou formu – **učební úkol,** který bude naplněn konkrétní **metodou a organizační formou.**

Pedagog má v podstatě tři možnosti, jak pracovat s pedagogickými situacemi:

a) využití běžných situací „tady a teď“, rozvinout situaci, která přirozeně vznikla ve skupině,
b) využití zkušeností vychovávaných se situací (pracovat s tím, co zažili v minulosti, oživit zkušenost – viz EUR),
c) vytvořit situaci uměle na základě diagnostiky zájmů, potřeb, hodnot vychovávaných.

Předpokladem úspěšného plánování výchovné činnosti podle Blížkovského je:

1. jasné určení, co je „jádrem“ výchovy, co je nezbytné, v podobě tzv. minimálního standardu,
2. hlubší poznání procesuální stránky výchovy (tj. plánování výchovných situací, znalost předpokladů vychovávaných jedinců apod.),
3. zdokonalování pedagogické diagnostiky,
4. kvalita pedagogických pracovníků, jejich vyspělost a kompetence,
5. kvalitní řízení instituce, ve které výchova probíhá, stejně jako kvalita školské politiky (1992, s. 256-266).

Cvičení

Podle Blížkovského má pedagog plánovat podle několika tézí (dále viz Blížkovský, *Systémová pedagogika,* 1993). Jedna z nich tvrdí, že úspěšné plánování výchovné činnosti je cestou k sebevýchově, opírá se o zájmy a potřeby vychovávaných a má napomáhat jejich plné seberealizaci a seberozvíjení.

Navrhněte způsob, jakým byste zjistili zájmy, potřeby či hodnoty vašich (budoucích) svěřenců.

2.4 Didaktické zásady

Při plánování a realizaci výchovné činnosti jsou vodítky také **obecnější požadavky**, normy, pravidla, která vyplývají ze zákonitostí výchovně-vzdělávacího procesu a optimalizují výchovně-vzdělávací činnost – didaktické zásady. Těsně souvisí s výchovnými cíli i s procesem plnění těchto cílů. Obvykle jsou formulovány takto:

- Princip **cílevědomosti** vymezuje potřebu jasného stanovení cílů ve výchově, potřebu tyto cíle zdůvodnit (motivovat) a přiměřeně objasnit vychovávaným jedincům (skupině).

- Princip **soustavnosti** znamená, že výchova musí tvořit logický systém veškerých výchovných podnětů, pedagog by měl mít systematický pracovní postup ve výchově i výuce každého předmětu.
- Princip a**ktivnosti** je pojímán jako upřednostňování samostatné činnosti vychovávaného, výchova by měla směřovat k praktickému využívání získaných vědomostí a dovedností jedince, principem je aktivizovat poznávací, citové a volní vlastnosti jedince, pedagog by měl vycházet z aktivity vychovávaného, přemýšlení, poznávání, činností a vlastních zkoušení.
- Princip **názornosti** připomíná, že je nutné vycházet z přímé zkušenosti jedince, v praxi se uplatňuje jako vnímání předmětů a jevů vychovávaného v přirozených podmínkách výchovy. „Nic není v rozumu, co neprošlo dříve smysly“ (J. A. Komenský).
- Princip **uvědomělosti** požaduje, aby vychovávaný požadavkům výchovy plně porozuměl, chápal smysl a ztotožňoval se s nimi, na základě vlastního srovnání poznával souvislosti a zákonitosti v praxi, zkoumané jevy promýšlel a vystihoval jejich podstatu.
- Princip **trvalosti** vyžaduje, aby se osvojené vědomosti, dovednosti a postoje staly trvalou součástí života jedince. Toho se dosahuje nejen opakováním, ale i přiměřeným tempem výchovné práce. Osvojené vědomosti, dovednosti a zájmy se musí stát vychovávanému jedinci trvalým majetkem.
- Princip **přiměřenosti** tkví v respektování věku a předpokladů vychovávaného. Známá jsou základní pedagogická pravidla postupu: od blízkého ke vzdálenému, od známého k neznámému, od konkrétního k abstraktnímu, od snadného a jednoduchého k obtížnějšímu a složitějšímu.
- Princip **emocionálnosti** znamená pracovat s emocemi v průběhu výchovné činnosti a probouzet u vychovávaného jedince odpovídající citové prožitky, udržovat radostnou a tvůrčí atmosféru, neboť ta zlepšuje výsledky práce a snižuje pocit únavy.
- Princip **jednotnosti** výchovného působení - jde o spolupráci mezi vychovateli, učiteli a rodiči, organizacemi a institucemi na jednotné představě výchovného působení.
- Princip **vědeckosti** znamená pro vychovávajícího potřebu vycházet z poznatků vědy a neustále obohacovat své znalosti a dovednosti o nové postupy a výsledky vědeckého zkoumání.
- Princip **individuálního přístupu** tkví v respektování individuálních potřeb, osobnostních faktorů vychovávaných.

Specifickými zásadami pro mimoškolní výchovu a vzdělávání jsou podle Hájka (2011):

- **pedagogické ovlivňování** volného času citlivé vedení k rozumnému využívání volného času,

- **jednota a specifičnost** výchovy a vzdělávání mimo vyučování vymezuje společné plnění cílů výchovy a zároveň specifické prostředky výchovy mimoškolní a mimo vyučování,
- **dobrovolnost,**
- **aktivita** jako podíl vychovávaných na plánování obsahu výchovy,
- **seberealizace**,
- **pestrost a přitažlivost**,
- **zájmovost a zajímavost,**
- **citlivost a citovost** v zaměření nejen na rozumovou ale také na emoční stránku,
- **orientace na sociální kontakt**.

2.5 Postup plánování

Plánování (projektování) výchovné činnosti se odvíjí od několika ukazatelů. První je stupeň plánování – dlouhodobý plán, roční plán celé instituce, roční plán na úrovni jednoho pedagoga, plán tematického celku na určité období nebo plán jedné výchovné jednotky.

Každá školská instituce plánuje nejprve na úrovni **školního vzdělávacího programu (ŠVP).** Pro školy jednotlivé typy a stupně škol (kromě vysokých škol) je závazným dokumentem pro tvorbu ŠVP příslušný **Rámcový vzdělávací program (RVP)**, který vydává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. RVP nalezneme na: http://www.nuv.cz/t/rvp.
Základní kategorií pro tvorbu ŠVP jsou tzv. **klíčové kompetence**. V RVP jsou zachyceny **dlouhodobé cíle** jednotlivých vzdělávacích oborů v podobě tzv. **očekávaných výstupů.** Jsou formulovány jako činnosti, kterou má umět vychovávaný dělat, popis chování nebo dovednosti, např. *předvede v modelových situacích osvojené jednoduché způsoby odmítání návykových látek* (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, vzdělávací obor Člověk a jeho svět).
V RVP je také formulován **obsah** výchovy a vzdělávání, např. *návykové látky, závislosti a zdraví – návykové látky, hrací automaty a počítače, závislost, odmítání návykových látek, nebezpečí komunikace prostřednictvím elektronických médií* (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, vzdělávací obor Člověk a jeho svět).

Pro **školská zařízení**, pro která není stanoven závazný Rámcový vzdělávací program (školní družina, dům dětí a mládeže, školní klub apod.) si každé zařízení tvoří vlastní školní vzdělávací program a vychází při tom z obecných cílů vzdělávací soustavy, formulované školským zákonem a z dalších zákonů a vyhlášek, z úkolů a charakteru jednotlivých zařízení, ale také z RVP pro formální vzdělávání.

Školní vzdělávací program pro školské instituce mimo školu má tyto náležitosti:

- povinně: konkrétní cíle vzdělávání, formy vzdělávání, popis materiálních podmínek, popis personálních podmínek, popis ekonomických podmínek, bezpečnost a ochrana zdraví, podmínky přijímání uchazečů a podmínky průběhu vzdělávání.
- nepovinně: identifikační údaje, charakteristiku zařízení (Hájek, 2011)

Příklad zdrojů pro tvorbu ŠVP střediska volného času:

- zákon č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve smyslu pozdějších znění
- zákon č. 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících
- vyhláška č. 163/2018 Sb. o zájmovém vzdělávání
- vyhláška č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků
- Program rozvoje vzdělávací soustavy v České republice (Bílá kniha)
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy JMK (2016-2020)
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
- Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání
- Směrnice SVČ Lužánky k jednotlivým formám činnosti (převzato z https://www.luzanky.cz/getattachment/Skolni-vzdelavaci-program/SVP-2018-21_4.pdf?lang=cs-CZ)

Na základě ŠVP příslušná instituce tvoří roční plán činnosti a na tomto základě každý pedagog své **tematické plány.**

Tematický plán je řada výchovných jednotek (hodin, schůzek, lekcí), které vedou k naplnění stanoveného cíle vycházejícího z příslušného ŠVP zařízení či ročního plánu.

Pasche (1998) navrhuje, aby měl tematický plán tyto náležitosti:

- Zdůvodnění,
- osnovu obsahu a pojmovou mapu,
- konkrétní cíle a (úkoly) a nástroje vstupní diagnostiky,
- plány hodin a činností,
- metody hodnocení,
- pomůcky a materiály.

Na základě tematických plánů pak projektuje vychovávající každou **výchovnou jednotku** (schůzku, trénink atd.).

Plánující pedagog musí udělat mnohá rozhodnutí, která se dají promítnout do následujících etap (Malach, 2002, s. 16):

1. Upřesnění cílů tak formulovat co nejpřesněji a nejpodrobněji,
2. Generování a vyhodnocování možných řešení, jak cílů dosáhnout (viz výše vyjmenované přístupy) a výběr nejvhodnějšího,
3. Identifikace nezbytných činností pro naplnění nejvhodnějšího řešení v praxi (co musí vychovávající dělat, aby realizoval vybrané řešení),
4. Seřazení činností, jak po sobě budou následovat,
5. Stanovení času a prostředků k uskutečnění plánu,
6. Předběžné posouzení možností uskutečnění plánu a případné korekce (je to realizovatelné, za jakých okolností ano, s jakými změnami ano…?),
7. Zpracování harmonogramu, stanovení kontrolních aktivit (co, kdy a jak budu kontrolovat v dosažení stanoveného cíle?).

Příklad školního vzdělávacího programu školní družiny

https://www.zsostrcilova.cz/soubory/prilohy/o_1b6mm2bhq1piedlhi21kqo15nra.pdf

Příklad ŠVP dětského domova

http://www.dd-radkov.eu/wp-content/uploads/2018/06/ŠVP-DD-Radkov.pdf

Příklady ŠVP střediska volného času

https://www.luzanky.cz/getattachment/Skolni-vzdelavaci-program/SVP-2018-21_4.pdf?lang=cs-CZ

http://www.svckrnov.cz/wp-content/uploads/ŠVP-SVČ-Krnov.pdf

Příklad ŠVP ZUŠ

https://www.zusostrov.cz/files/1880b00f80e738187621ef269fd3f01fc6ad6222cf6e72d23789f884990829f40/svp_zus_celek_22_2018.pdf

Shrnutí

- **Plánování výchovné činnosti je opřeno o prvky výchovného procesu a vztahy mezi nimi.**
- **Pro dobré plánování je třeba respektovat etapy procesu učení se. Vzhledem k různorodosti výchovné činnosti, která zahrnuje množství aktivit nejrůznějšího charakteru, není jednoduché pojmenovat jednu strukturu a jeden postup při plánování.**
- **Ve výchovné činnosti může vychovatel jednak využívat běžných životních situací vychovávaných nebo nastolovat specifické výchovné (pedagogické) situace s ohledem na cíle a obsah výchovy.**
- **Při plánování a realizaci výchovné činnosti jsou vodítky také obecnější požadavky, normy, pravidla, která vyplývají ze zákonitostí výchovně-vzdělávacího procesu a optimalizují výchovně-vzdělávací činnost – didaktické zásady.**
- **Každá instituce školského zařízení pracuje podle školního vzdělávacího programu, na základě každý vychovávající plánuje svou výchovnou činnost.**

Kontrolní otázky

1. Jaké jsou fáze výchovné činnosti?

2. Uveďte příklady využití běžných životních situací ve výchovné činnosti.

3. Co jsou to ego - vztažné situace?

4. Vysvětlete systémový charakter výchovného procesu.

5. Na základě jakého dokumentu budete plánovat činnost kroužku ve středisku volného času?

6. Jaké jsou předpoklady úspěšného plánování výchovné činnosti?

7. Uveďte některé z didaktických zásad a na příkladu vysvětlete jejich praktickou podobu.

Korespondenční úkol

Školní vzdělávací program vybrané instituce.

Zjistěte u vybrané výchovně vzdělávací instituce (mimo školní vzdělávání)

a) Znění školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP) a popište jeho specifika,

b) Zdroje, ze kterých byl ŠVP formulován,

c) Jak je dále ŠVP rozpracován a konkretizován do činností instituce,

d) Konkrétní příklad tematického plánu a popište jeho specifika,

e) Způsob vyhodnocování plnění výchovně vzdělávacího plánu.

„Žádný prostředek… nemůže být označován jako dobrý nebo špatný, bereme-li jej izolovaně, od prostředků ostatních, od celé soustavy“ A. S. Makarenko.

3 Cíle a obsah výchovné činnosti

Cíl kapitoly

Po nastudování této kapitoly budete schopni:

- vysvětlit funkce cílů v procesu výchovné činnosti,
- uvést příklady taxonomie cílů a dát je do kontextu s praxí sociálního pedagoga,
- formulovat cíl dle principů a se vztahem k obsahu výchovné činnosti,
- použít k formulování cílů taxonomie kognitivních, afektivních a psychomotorických cílů,
- vysvětlit pojem klíčové kompetence a uvést příklady,
- rozpracovat klíčové kompetence do cílů jednotky výchovné činnosti,
- naplánovat vhodný obsah pro jednotku výchovné činnosti vzhledem k cílům,
- pojmenovat cíle a obsah osobnostní a sociální výchovy, její místo v edukaci a její vztah k praxi sociálního pedagoga.

Klíčová slova

cíle kognitivní, afektivní a psychomotorické, taxonomie cílů, princip SMART, obsah výchovné činnosti, klíčové kompetence, operacionalizace cílů, kultura, didaktická transformace, učební úloha, formy výchovy, složky výchovy, mimoškolní výchova, výchova školní, výchova mimo vyučování.

Průvodce studiem

Po prostudování této kapitoly doplňte své vědomosti studiem:

BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi.* 2. uprav. a dopl. vyd. Ostrava: Amosium servis, 1997. ISBN 80-85498-23-5., kap. 2.2.2 Cíle výchovy.

MALACH, Josef. *Teorie a metodika výchovy.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. Pedagogická fakulta, 2004. Studijní opora pro kombinovaná studia. Učitelství odborných předmětů. ISBN 80-7042-374-9 kap. 2. Cíle základních výchovných složek a jejich dosahování.

MALACH, Josef. *Obecná didaktika pro učitelství odborných předmětů: studijní opora pro distanční studium.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2002. Studijní opora pro kombinovaná studia. Učitelství odborných předmětů. ISBN 80-7042-235-1., kap. 5. Cíle rozvoje žáka v procesu vyučování - učení se., kap. 6. Obsah rozvoje žáka.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy.* 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2007. 322. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7., kap. 6.3. Funkce cíle v procesu vyučování.

Vyberte si jednu z uvedených publikací, prostudujte a porovnejte s vědomostmi získanými z výše uvedených publikací.

STROUHAL, Martin. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny.* Praha: Grada, 2013. Pedagogika. 192. ISBN 978-80-247-4212-0.

VALENTA, Josef. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy.* Praha: Grada, 2013. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4473-5., kap. 4. Didaktika OSV.

3.1 Cíle výchovné činnosti

Cíl je zamýšlený a očekávaný výsledek výchovné činnosti, k němuž pedagog v součinnosti s vychovávanými míří. Cíle jsou zásadní pro celou povahu výchovně vzdělávacího procesu (Skalková, 2007).

Cíle výchovy se mění se stupněm vývoje společnosti a jejím charakterem. I v současné době nejsou jednotlivé pedagogické koncepce a směry v pojetí cílů jednotné. Cíle jsou určující pro volbu prostředků výchovy (obsahu, metod, forem). Výchovných cílů dosahujeme v relativně dlouhodobém výchovném procesu, je tedy potřeba neustále srovnávat představu cíle s dosaženou realitou. Problematikou cílů se zabývá ***pedagogická teleologie.***

Cíle plní ve výchovném procesu nezastupitelnou roli a jsou základem pro každou výchovnou činnost. Mají **funkci**:

- motivační a stimulační,
- regulační,
- kontrolní.

3.1.1 Příklady třídění cílů

Na typy cílů je možné pohlížet z několika hledisek. Kategorizací cílů se zabývá poměrně hodně odborných zdrojů, které doporučuji prostudovat. Pro ilustraci jsou zde uvedeny některé typy třídění.

Dle aspektu: osobnost vychovávaného – společnost:

- *Individuální cíle* (psychologické aspekty) - vychází ze struktury osobnosti, jde o rozvoj jedince,
- *sociální cíle* (sociologické aspekty) - vychází ze struktury sociální skutečnosti, jde o plnění budoucích sociálních rolí,
  systémový přístup k cílům usiluje o vyvážené funkční propojení kultivace vnitřního i vnějšího světa člověka.

Vycházející ze struktury osobnosti:

- *kognitivní* (poznávací) – osvojování poznatků a intelektových dovedností (znalost, porozumění, aplikace, analýza, syntéza a hodnotící posouzení),
- *afektivní* (postojové, hodnotové) – (vnímavost, reagování, oceňování hodnoty, integrování hodnot),

- *psychomotorické* (dovednostní) – osvojování psychomotorických dovedností (řeč, psaní, manipulace, imitace, zpřesňování, koordinace, automatizace).

Dle několika kritérií:

- *individuální* (rozvoj jedince) - *sociální* (prospěšnost společnosti),
- *obecné* (mnohostranné) - *specifické* (konkrétní - myšlení),
- *informativní* (konkrétní látka) - *formativní* (rozvoj myšlení),
- *adaptační* (stávající podmínky) - *anticipační* (budoucí podmínky),
- *teoretické* (vědět co a proč) – *praktické* (umět vykonat),
- *heteronomní* (klade společnost) - *autonomní* (klade jedinec sobě samému).

,

Dle hierarchie cílů:

- *společenská úroveň* - obecné ideály, hodnoty a cíle společné pro všechny výchovné činitele v určitém místě a čase. Cíle v této úrovni nalezneme v národních a mezinárodních dokumentech, zejména v Rámcových vzdělávacích programech (RVP). V RVP jsou zachyceny dlouhodobé cíle jednotlivých vzdělávacích oborů v podobě tzv. očekávaných výstupů.
- *institucionální úroveň* – konkretizace cílů střednědobého charakteru pro určitou instituci jsou zpracovány ve školním vzdělávacím programu, který si každá škola vytváří dle příslušného Rámcového vzdělávacího programu. Pro školská zařízení, pro která není stanoven závazný Rámcový vzdělávací program (školní družina, dům dětí a mládeže, školní klub apod.), vzniká vlastní školní vzdělávací program. Při formulování cílů vzdělávacího programu pro školská zařízení mimo školu vychází jeho tvůrci z obecných cílů vzdělávací soustavy, formulované školským zákonem a úkolů a charakteru jednotlivých zařízení.
- na základě těchto dokumentů pracuje s cíli *jednotlivý pedagog* v rámci své specifické výchovné činnosti a promítá se do plánu činnosti (tematických plánů kroužků, skupiny atd.).

***Příklad záměrů (dlouhodobých cílů) na společenské úrovni*:**

Záměry (cíle) pro utváření společnosti 21. století jsou formulovány v dokumentu vydaného celosvětovou organizací UNESCO *Učení je skryté bohatství*, *Vzdělávání pro 21. století,* 1997. Byly formulovány tyto generální cíle:

- ***učit se poznávat*** – rozvíjet dovednosti potřebné k učení a získávání znalostí,
- ***učit se jednat*** – vychovávaní si osvojují sociální role a získávají žádoucí postoje,
- ***učit se být*** – vychovávaní se mají naučit rozumět své vlastní osobnosti, podpora individuality,
- ***učit se žít společně*** – *učit se žít s ostatními* – výchovné instituce připravují jedince na život ve společnosti, aby uměli spolupracovat, pomáhat druhým.

3.1.2 Operacionalizace cílů

Pro kvalitní formulaci cíle je podstatný proces operacionalizace cíle, tedy jeho konkretizace. K tomu pomáhají taxonomie cílů.

Nejpropracovanější je taxonomie kognitivních cílů B. S. Blooma, která byla již aktualizována dalšími autory. Je uspořádána podle úrovně náročnosti od nejjednodušších po nejsložitější. Ke každé rovině je přiřazena skupina sloves, která vyjadřují činnost vychovávaného:

1. **Znalosti** („definovat, doplnit, napsat, opakovat, popsat, přiřadit, vybrat, určit“)
2. **Porozumění** („jinak formulovat, uvést příklad, interpretovat, vysvětlit, objasnit“ apod.)
3. **Aplikace** („aplikovat, diskutovat, interpretovat údaje a vztahy, navrhnout, použít, řešit, vyzkoušet“ apod.)
4. **Analýza** („analyzovat, najít princip uspořádání, provést rozbor, rozhodnout, rozlišit, rozdělit“ aj.)
5. **Syntéza** („kombinovat, skládat, modifikovat, napsat zprávu, shrnout, vyvodit obecné závěry“ apod.)
6. **Tvůrčí hodnotící posouzení** („argumentovat, obhájit, ocenit, provést kritiku, zdůvodnit“ aj.)

Méně známá a užívaná je taxonomie afektivních cílů D. R. Krathwohla:

1. **Vnímání podnětů** - citlivost jedince k existenci určitých jevů nebo podnětů
2. **Reagování** - zainteresovanost
3. **Oceňování** – vznik vnitřní hodnoty
4. **Integrování hodnot** – integrování do soustavy, stanovení základní hodnoty
5. **Interiorizace hodnot** v charakteru osobnosti - hodnoty dlouhodobě ovlivňují lidské chování.

R. H. Dave vypracoval taxonomii cílů pro oblast psychosomatických dovedností:

1. **Imitace** - napodobování příslušné činnosti.
2. **Manipulace** - vykonání činnosti podle slovního návodu, volba vhodné činnosti.
3. **Zpřesňování** - vykonání úkonu s větší přesností a účinností.
4. **Koordinace** - několik různých činností řazených za sebou v požadovaném sledu.
5. **Automatizace** - maximální výkon - minimální energie

3.1.3 Formulace cílů

Při stanovování cílů je potřeba dodržovat jistá pravidla, aby byl cíl účinnou součástí úspěšného výchovně vzdělávacího procesu. Skalková (2007) uvádí tato kritéria:

- přesné stanovení výkonu vychovávaného (co musí umět vykonat), např. ,,vysvětlit“, „vyjádřit“, „zhodnotit…“ , použití dokonavého slovesa,
- stanovení kvality tohoto výkonu (co to znamená umět vykonat), např. jednoduché úkoly,
- určení podmínek zmíněného výkonu (za jakých podmínek to musí vykonat), např. samostatně,
- stanovení parametru výkonu (jak dokonale to musí umět vykonat),
- posouzení přiměřenosti požadovaného výkonu (je požadovaný výkon přiměřený konkrétní situaci?) (s. 123-124).

Časté nedostatky při stanovování cílů:

- cíl je stanoven příliš obecně („zlepšit kázeň“, „rozvíjet osobnost“)
- cíl je nahrazen tématem („slušné chování“, „tvořivost“)
- namísto cíle je popsána činnost vychovávajícího („seznámit žáky…“).

Velmi dobře se charakteristiky kvalitně formulovaného cíle pamatují podle slova **SMART.** Každé písmeno slova je začátečním písmem jedné charakteristiky:

- **S= s**mysluplný – vychovatel se zamýšlí, nad užitečností cíle, nad tím, zda má cíl pro jeho vychovávaného význam, že vede k jejich rozvoji v některé z oblastí, zda není již cílového stavu dosaženo.
- **M=** měřitelný – pedagog formuluje cíl tak, aby mohl poznat, zda cíle bylo dosaženo, jak uvidí výsledek po stanovené době, na kterou je cíl plánován. Např. cíl *rozvoj vztahů ve skupině* je příliš dlouhodobý na jednu hodinu a velmi málo měřitelný, vhodnější je stanovit si v této oblasti cíl, např. *ve skupině se budou oslovovat křestním jménem*. To je krůček k dlouhodobému cíli rozvíjet pozitivní vztahy, ale můžeme jeho dosažení zhodnotit již po jedné hodině, která bude věnovaná poznávání se navzájem. Měřitelnost je daná také tím, že jsou známá kritéria hodnocení, tzn. v jaké kvalitě, množství, v čase má být úkol splněn. Např. *skupina navrhne nejméně tři řešení dané situace.*

- **A=** akceptovatelný - formulace cíle by měla obsahovat také rovinu přitažlivosti pro vychovávané, zda jej skupina přijme – budou akceptovat.
- **R=** reálný - podstatná pro rozvoj je otázka, zda je cíl pro konkrétní jedince v konkrétních podmínkách za stanovenou dobu reálný, zda není příliš náročný. Např. cíl *dokázat spravedlivě ohodnotit sebe i jiné,* nebo *naučit se řešit konflikty,* je cíl, který je na celý život, ne na jedno setkání.
- **T=** termínovaný – každý cíl by měl být formulován tak, aby obsahoval také konkrétní termín splnění. Je žádoucí, aby tyto podmínky splnění cíle byly známy také vychovávaným, a tím byl položen základ pro jejich sebehodnocení (podle metodických materiálů JOB, o.p.s.).

Aby cíle dobře sloužily svým účelům, je potřeba je operacionalizovat a konkretizovat do podoby **učební úlohy**, tedy do pedagogické **situace,** která je zaměřena na **obsahový aspekt** (konkrétní společenská zkušenost, kterou si má vychovávaný osvojit), **operační aspekt** (tvoří konkrétní činnosti, jakými činnostmi se bude vychovávaný zabývat) a **motivační aspekt** (je tvořený zájmy, potřebami vychovávaného) (Kurelová in Malach, 2002).

Příklad formulace střednědobých cílů pro celoroční plán výtvarného kroužku

- žák zvládá základní kresebné techniky a umí správně použít nástroje k nim potřebné
- žák umí základní techniky malby, práci se štětci, míchání barev
- žák ovládá jednoduché grafické techniky a vysvětlí jejich princip
- žák zvládá práci se základními pomůckami (nůžky, špejle, lepidlo) a užívá je při konstrukci jednoduchého výrobku
- žák umí základní postupy při modelování z hlíny

(VÝTVARNÝ KROUŽEK 1.-5. třída)

Příklad formulace krátkodobých cílů pro lekci dramatického kroužku

Příběh Císařovy nové šaty (podle předlohy H. CH. Andersena)

- žák navrhne řešení konfliktní situace,
- žák spolupracuje s ostatními na řešení problému,
- žák pojmenuje důsledky jednání postav, formuluje důsledky nepřímé komunikace,
- žák popíše možné vhodné strategie při nesnadné komunikaci s autoritou,
- žák volí náležitou intonaci, pauzy a tempo podle svého komunikačního záměru a potřeb situace (v nesnadné komunikaci)

3.2 Obsah výchovné činnosti

Obsah výchovy (výchovných činností) se nachází mezi **individuální zkušeností** vychovávaného jedince (tedy tím, co ví, co umí, jaký druh zkušeností má) a **společenskou zkušeností** (tedy tím, co považuje společnost za **kulturu** – vědu, techniku, umění, hodnoty společnosti).

Kulturu vnímáme jako: „Komplex materiálních, ale především nemateriálních výtvorů (poznatků, idejí, hodnot, morálních norem aj.), které lidská civilizace během svého vývoje vytvářela. Toto „kulturní dědictví" si lidstvo předává z generace na generaci, zejména také prostřednictvím formálního vzdělávaní ve školských institucích". Znamená také sdílené normy, hodnoty, chování, tradice atd., které jsou typické pro určitou sociální skupinu (Pedagogický slovník, 2003, s. 108).

Součástmi obsahu výchovných činností nejsou jen společnost a kultura, ale také samotná osobnost vychovávaných, jejich osobnostní a sociální rozvoj. Obsah výchovných činností můžeme definovat jako **souhrn vědomostí, dovedností, hodnotových orientací a vlastností, které si člověk osvojí prostřednictvím procesu výchovy a vzdělávání – procesu edukace.** Obsah je tvořen poznatky (informacemi), činnostmi, schopnostmi, hodnotícími soudy, a postoji. Jde o obsah teoretické a praktické výuky, ale také o obsah výchovy mimo vyučování, obsah zájmové činnosti a v neposlední řadě obsah sebevzdělávacích programů.

Ve škole je dán obsah jednotlivými **vyučovacími předměty** (jednotlivými vzdělávacími oblastmi a obory), které své obsahy generují z vědních oborů (např. geografie poskytuje obsahy předmětu zeměpis). V neformálním vzdělávání, ve volném čase má obsah obvykle ryze činnostní charakter, bývá vymezen **výčtem činností.** Hájek a kol. (2011) uvádějí některé kategorie zájmových činností: rukodělné činnosti, technické činnosti, přírodovědné činnosti, estetickovýchovné činnosti, tělovýchovné a sportovní činnosti, turistika, společenskovědní zájmová činnost, PC.

I obsahy činností ve volném čase jsou ona společenská zkušenost. Z obsahů vědy techniky, umění a hodnot společnosti se učivo stává tzv. **didaktickou transformací.** Což znamená, že se obsahy (ta společenská zkušenost) nepřenáší prostě tak, jak se objevuje v jednotlivých vědách či uměních, ale zohledňují se možnosti vychovávaného, důvod konkrétního obsahu, tedy smysl pro vychovávaného pro jeho současný i budoucí život, celkový cíl edukace atd.

Pokud se na cíl výchovy ptáme: **kam** má vychovávaný dojít, jak má jeho rozvoj (vědomosti, dovednosti atd.) vypadat na konci konkrétního období, **proč** má nějakou činnost vykonávat; otázka, která uvozuje uvažování o obsahu, zní: **na čem** toho rozvoje dosáhne, **co** se má učit (ta samotná vědomost, dovednost atd.).

Pro výchovu ve volném čase, pro zájmovou činnost není obsah vymezen závaznými celostátními pedagogickými dokumenty, a proto je v různých typech zařízení odlišný podle charakteru zařízení a jeho úkolů. V některých zařízeních záleží do značné míry

na zájmu a přání vychovávaných (např. ve střediscích volného času) nebo na jejich specifických potřebách (v dětských domovech). Pro vychovávajícího je pak závazný školní vzdělávací program příslušného zařízení. Přesto má vychovávající v těchto zařízeních značnou volnost, ale očekávají se jeho iniciativa, tvořivost a zodpovědnost.

Příklad obsahu - učiva 1.stupně ZŠ.

KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÁ VÝCHOVA

Očekávané výstupy (cíle) – 1. období (1-3 roky):

Žák píše správné tvary písmen a číslic, správně spojuje písmena i slabiky; kontroluje vlastní písemný projev

Učivo:

písemný projev – základní hygienické návyky (správné sezení, držení psacího náčiní, hygiena zraku, zacházení s grafickým materiálem); technika psaní (úhledný, čitelný a přehledný písemný projev, formální úprava textu); žánry písemného projevu: adresa, blahopřání, pozdrav z prázdnin, omluvenka; zpráva, oznámení, pozvánka, vzkaz, inzerát, dopis, popis; jednoduché tiskopisy (přihláška, dotazník), vypravování.

Příklad celoročního tematického plánu kroužku – obsah

https://wiki.rvp.cz/Sborovna/7.SKZC/ŠACHOVÝ_ZÁJMOVÝ_KROUŽEK_PŘI_ŠKOLE/ŠACHOVÝ_ZÁJMOVÝ_KROUŽEK_NA_ŠKOLE/Celoroční_plán_práce_kroužku

Příklad celoročního tematického plánu činnosti školní družiny - obsah

https://www.zsmendelova.cz/druzina/rocni-plan

Cvičení

U příkladů tematických plánů kroužku a školní družiny schází uvedení cílů. Doplňte je podle uvedeného obsahu.

3.3 Klíčové kompetence

„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti“ (převzato z dokumentu RVP ZV, novela z roku 2017). Klíčové kompetence jsou úzce provázány s pojmem **gramotnost** a navzájem se prolínají a není jasně vymezena hranice mezi nimi. Gramotnost již neznamená pouze dovednost číst a psát (jak to definuje ještě Pedagogický slovník z roku 2003), ale: „určité znalosti a dovednosti, které jsou společné, tzn. měl by je mít každý občan, aby se v pracovním i společenském životě mohl uplatnit se stejnou nadějí na životní úspěch a spokojenost jako všichni ostatní“. (SRLZ in Malach, 2004). Gramotnost může být informační, finanční, jazyková apod.

Klíčové kompetence jsou důležitou součástí každého školního vzdělávacího programu a jsou obsaženy v rámcových vzdělávacích programech příslušného stupně a typu školy. Jsou ale také obsahem školních vzdělávacích programů školských zařízení, pro které MŠMT nevydalo závazný rámcový vzdělávací program. Každý pedagog s nimi při plánování, realizaci a vyhodnocování výchovné činnosti počítá a jsou základní cílovou kategorií.

Svým charakterem přesahují hranice jednotlivých odborností, dovedností atd., jsou to do jisté míry univerzální vědomosti, dovednosti, postoje, které se promítají do všech činností člověka (ve školním vzdělávání do všech předmětů). Podle Belze a Siegrista (2001) „Jsou výrazem schopnosti člověka chovat se přiměřeně situaci, v souladu sám se sebou, tedy jednat kompetentně“ (s. 166).

Pro práci s klíčovými kompetencemi je podstatné operacionalizovat každou položku, tedy konkretizovat výstup – to, co má vychovávající umět „dělat“. Např. klíčová kompetence občanská (RVPZV): *žák respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí* je velmi obecně formulovaná a pro účely plánování výchovné činnosti musí být konkretizovaná, jako např.

- posuzuje a hodnotí jevy, procesy, události a problémy ve svém okolí z různých úhlů pohledu;
- názory nebo přesvědčení druhých přijímá jako možné, svůj názor předkládá také jako jeden z možných a opírá ho o argumenty;
- vyjadřuje své vlastní pocity, nedotýká se citů druhých v různých situacích;
- kritizuje stereotypy a předsudky použité v soukromé i ve veřejné komunikaci, snaží se jich vyvarovat. (převzato z Hučínová a kol., 2007, s. 9).

Na základě takto operacionalizovaných klíčových kompetencí formuluje pedagog cíle jednotlivých výukových jednotek a navrhuje vhodný obsah.

Příklad formulace klíčových kompetencí

Klíčové kompetence pro základní vzdělávání:

- k učení (např. pracuje s učebnicemi, učebními materiály a učebními pomůckami
- komunikativní (rozumí obsahu sdělení a přiměřeně na něj reaguje)
- k řešení problémů (např. přijímá důsledky svých rozhodnutí)
- sociální a personální (např. rozpoznává nevhodné a rizikové chování, uvědomuje si jeho možné důsledky)
- občanské (např. chápe nebezpečí rasismu a xenofobie)
- pracovní (např. reálně posoudí výsledek své práce i práce ostatních)

Klíčové kompetence pro zájmové vzdělávání, mimoškolní vzdělávání jsou klíčové stejné kompetence, ale přidává kompetence k naplňování volného času:

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence občanské, činnostní a pracovní,
- kompetence k naplnění volného času: umět účelně trávit volný čas, orientovat se v možnostech smysluplného trávení volného času, umět si vybrat zájmové činnosti podle svých dispozic, rozvíjet své zájmy v organizovaných i individuálních činnostech, rozvíjet schopnost aktivního trávení volného času jako kompenzaci stresových situací, umět odmítnout nevhodné nabídky pro trávení volného času (Hájek, 2011).

Cvičení

Vyberte si jednu klíčovou kompetenci, najděte její rozšířenou verzi a zpracujte – operacionalizujte (konkretizujte) její jednu část. Nezapomeňte, že klíčové kompetence jsou vždy ve formě činnosti (popisu, jakou činnost vychovávaný umí udělat)

Doporučený zdroj: stránky NÚV: http://www.nuv.cz/

3.4 Cíle a obsah výchovných činností podle složek a forem výchovy

Výchova se tradičně člení na několik složek, které jsou vnímány jako oblasti rozvoje člověka. Jejich názvy a struktura se mění s proměnou společnosti a vnímáním obsahu výchovy. Patří mezi ně výchova: rozumová, mravní, pracovní a technická, tělesná, esteticko umělecká, ke zdraví a zdravému životnímu stylu). Každá složka výchovy má své cíle i obsah a promítá se do všech forem výchovy, školní i mimoškolní, rodinné i sebevýchovy. Jak probíhá výchova ve vybraných složkách a formách? Jak je obsažena výchova v užším slova smyslu?

Příklad dlouhodobých cílů esteticko umělecké složky výchovy:

- vnímat, chápat, prožívat a hodnotit krásu v umění i mimo umění,
- rozvíjet umělecké schopnosti a dovednosti reprodukční (interpretační) i produkční (tvořivé),
- poznávat krásu v umění znalostí děl národní a světové kultury, tvůrců a interpretů uměleckých děl, uměleckých slohů a vývojových etap umění,
- poznávat krásu v mimouměleckém světě - v přírodě, ve společnosti, v osobním životě a odlišit ji od nevkusu (podle Malach, 2004, s. 55).

Cvičení

Zopakujte si učivo o složkách výchovy a na základě uvedeného příkladu formulujte cíle další vybrané složky výchovy. Své řešení konfrontujte s publikací Malach (*Teorie a metodika výchovy*, 2003).

Cíle a obsah výchovy se také liší podle **forem výchovy**. **Školní výchova** se děje jednak ve *vyučování* a jednak *mimo vyučování* v podobě dalších činností třídního učitele, činností výchovného poradce, činností školního metodika prevence, činností školních družin, školních klubů, kroužků a popř. domovů mládeže.

Ve vyučování je výchova (v užším pojetí) zajištěna principem tzv. výchovného vyučování. To znamená, že každý obsah výuky má také svou osobnostně sociální rozvojovou rovinu. Jak dokládá Malach (2004), učitel vychovává prostřednictvím vzdělávání (prostřednictvím učiva). Např. v očekávaném výstupu z vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace pro gymnázia: *volí adekvátní komunikační strategie, zohledňuje partnera a publikum; rozeznává manipulativní komunikaci a dovede se jí bránit,* je jasně propojena oblast poznatková s oblastí osobnostního a sociálního rozvoje; ve vzdělávací oblasti Občanský a společenskovědní základ najdeme očekávaný výstup: *využívá získané poznatky při sebepoznávání, poznávání druhých*

lidí, volbě profesní orientace. Na neoddělitelném propojení vzdělávání a výchovy se podílí tzv. **průřezová témata**, která jsou: „důležitým formativním prvkem vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot“ (RVP ZV, s. 126). Významné je v tomto průřezové téma **Osobnostní a sociální výchova,** která „se zaměřuje na rozvoj osobnosti, sociálních dovedností a morálních postojů žáků ve škole. Používá praktické prožitkové metody vyučování“ (převzato z http://www.odyssea.cz/co-je-osv).

Ve vyučování má učitel také množství příležitostí výchovně upravit **běžné životní situace,** které v sobě mají výchovný potenciál. Většinou jsou to situace s konfliktem, s problémem. Učitele vnímají takové situace většinou jako obtěžující (musejí řešit „problémového žáka“), ale mohou je také využít velmi pozitivně v rámci rozvoje osobnosti jedince i fungování skupiny. Zvláštní postavení ve výchově má třídní učitel. Pro inspiraci, jak nakládat s takovými situacemi, je možné prostudovat např. BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství.* Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-432-2.; CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 5. Přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-650-6; KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178- 945-3.

Učitel má ale k dispozici také další spolupracovníky, kteří se ve škole podílejí na výchovném zhodnocování běžných (většinou) problémových situací, viz BENDL, Stanislav, Jaroslava HANUŠOVÁ a Marie LINKOVÁ. *Žák s problémovým chováním: cesta institucionální pomoci.* Praha: Stanislav Jahuňák - Triton, 2016. ISBN 978-80-7387-703-3. Pomocníkem se do budoucna může stát také sociální pedagog, který bude pracovat s jednotlivci i skupinami, s žáky, třídami i učiteli a pomáhat škole vytvářet příznivé klima, stejně jako pomáhat v úkolech inkluze či prevence rizikového chování.

Ve výchovné práci ve škole jsou významné činnosti školní družiny a školního klubu, které zajišťují **výchovu mimo vyučování**. Také školní družiny a školní kluby patří ke školským zařízením, která jsou podle Školského zákona zaměřena na zájmové vzdělávání. Patří k nim také střediska volného času.

Obsah výchovné činnosti **školní družiny** a **školního klubu** se uskutečňuje dle Vyhlášky o zájmovém vzdělávání č. 74/2005 Sb. (znění k 1. 9. 2019):

- pravidelnou zájmovou, výchovnou, rekreační nebo vzdělávací činností včetně možnosti přípravy na vyučování,
- příležitostnou zájmovou, výchovnou, rekreační nebo vzdělávací činností včetně možnosti přípravy na vyučování,
- využitím otevřené nabídky spontánních činností,
- nabízí také odpočinkové činnosti.

Střediska volného času uskutečňují činnost v těchto dvou oblastech:

- pravidelnou zájmovou, výchovnou, rekreační nebo vzdělávací činností včetně možnosti přípravy na vyučování,

- táborovou činností a další obdobnou činností.

K zájmovým činnostem přispívají také **základní umělecké školy,** které své cíle a obsahy modifikují dle oborů, které jsou na příslušné škole nabízeny. Pro výuku v ZUŠ jsou pedagogové připravováni na vysokých uměleckých školách. Pro ilustraci uvádím příklad cílů jednoho z oborů.

Příklad cílů Výtvarného oboru na ZUŠ ve vyučovacím předmětu Plošná tvorba:

1. stupeň, 1. ročník:

Žák:

- svými slovy rozvine námět navržený učitelem,
- tvořivě pracuje při výtvarných etudách,
- užívá základní kreslířské výtvarné techniky (kresbu dřívkem, olejovým pastelem, měkkou tužkou, rudkou, perem, uhlem),
- v malbě používá barvy uvolněně, míchá je a vyjadřuje jimi zejména témata se silným emočním nábojem.

Dále jsou to cíle a činnosti **organizací pracujících s dětmi a mládeží**, jako jsou např.: Český svaz ochránců přírody, Duha, Junák - český skaut, z. s., YMCA v České republice, Sdružení hasičů Čech, Moravy a Slezska, Asociace turistických oddílů mládeže atd. Jejich náplň a cíle se odvíjejí od specifika činnosti, kterou provozují. Mezi prostředky výchovy (mezi kterými najdeme obsah, cíle, metody i formy) v organizaci Junák – český skaut se počítá:

- respektování mravních hodnot,
- týmová práce v malých skupinách,
- sebevýchova,
- motivace dětí pomocí příběhů,
- pobyt v přírodě,
- programy vedoucí k seberozvoji,
- průvodcovská role dospělých,
- služba společnosti,
- prostředí pro nové kamarádské vazby (převzato z: http://www.skautostrava.cz/program/).

K formám výchovy Malach (2004) řadí také **ústavní výchovu** a zařízení zajišťující ústavní a ochrannou výchovu. Patří sem diagnostické ústavy, výchovné ústavy, dětské domovy se školou, střediska výchovné péče a dětské domovy. Jejich cíle a obsahy výchovy a převýchovy jsou specifikovány jednak v *Zákoně o výkonu ústavní výchovy*

nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních.

Příklad dlouhodobých cílů a obsahu – činnosti dětského domova:

Cíle v oblasti pracovní:

- zvládá základní pracovní dovednosti, operace a postupy, rozšiřuje své komunikační schopnosti při kolektivní práci
- má vytvořen pozitivní vztah k manuálním činnostem, dodržuje zásady bezpečnosti, ochrany zdraví, hygieny práce, ochrany životního prostředí a společenských hodnot a uplatňuje je při pracovních činnostech
- pracuje podle daného pracovního postupu, návodu
- je schopen pracovní výdrže, koncentrace na pracovní výkon a jeho dokončení
- reálně posoudí výsledek své práce i práce ostatních
- má konkrétní představu o pracovních činnostech běžných profesí
- využívá znalosti a zkušenosti a vytváří si představu o možnostech svého budoucího pracovního uplatnění (převzato z http://www.dd-radkov.eu/wp-content/uploads/2018/06/ŠVP-DD-Radkov.pdf).

Obsah v oblasti Provoz domácnosti:

- Věková skupina 3-6 let: - úklid prostírání
- Věková skupina 6-11 let: - rozdělení funkcí v rodině - základní povinnosti z hlediska provozu
- Věková skupina 11-15 let: - příjmy domácnosti, jejich zabezpečení - nutná vydání a náklady na domácnost - rovnováha mezi příjmy a vydáním - základní potřeby pro provoz domácnosti - zabezpečení základních potřeb
- Věková skupina 15-18 let: - doklady - dekret, výpis z katastru nemovitosti aj. - druh a výše příjmů a výdajů, rodinný rozpočet - plánování příjmů a nákladů na domácnost - pojištění domu, domácnosti - zajištění bezpečnosti - druhy bydlení - způsob získávání bytu, koupě - výměna, podnájem, nájem, prodej - ceny nájmů, ceny nemovitostí - půjčky, hypotéky, stavební spoření - spořitelna, banka, bankomat, účty, úroky - platební karty - placení služeb, spojených s užitím bytu- zřízení telefonní stanice, mobilní telefon - základní vybavení domácnosti (převzato z http://www.dd-radkov.eu/wp-content/uploads/2018/06/ŠVP-DD-Radkov.pdf).

Shrnutí

- **Cíl je zamýšlený a očekávaný výsledek výchovné činnosti, k němuž pedagog v součinnosti s vychovávanými míří. Cíle jsou zásadní pro celou povahu výchovně vzdělávacího procesu.**
- **Funkce cílů jsou orientační a anticipační, motivační a stimulační, realizační a regulační.**
- **Cíle se třídí podle různých hledisek, např. dle času (dlouhodobé, střednědobé, dle oblastí lidské psychiky (kognitivní, afektivní a psychomotorické), podle hierarchie (od ideálu po cíle konkrétní výchovné činnosti).**
- **Dobře stanovený cíl má svá kritéria - soudržnost, komplexnost, přiměřenost, kontrolovatelnost, jednoznačnost.**
- **Obsah výchovy se nachází mezi individuální zkušeností vychovávaného jedince (tedy tím, co ví, co umí, jaký druh zkušeností má) a společenskou zkušeností (tedy tím, co považuje společnost za kulturu – vědu, techniku, umění, hodnoty společnosti). Souhrn vědomostí, dovedností, hodnotových orientací a vlastností, které si člověk osvojí prostřednictvím procesu výchovy a vzdělávání – procesu edukace. Obsah výchovné činnosti je tvořen informacemi, činnostmi, hodnotícími soudy, schopnostmi a postoji.**
- **Klíčové kompetence jsou souhrn vědomostí, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti, pro zájmové vzdělávání jsou klíčové tyto: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, činnostní a pracovní, kompetence k naplnění volného času.**

Kontrolní otázky a úkoly:

1. Jaké funkce plní cíle?
2. Vysvětlete, v čem tkví Bloomova taxonomie kognitivních cílů? Jak ji můžete využít ve výchovné činnosti v mimoškolní výchově?
3. Uveďte příklady cílů kognitivních, afektivních a psychomotorických.

4. Vysvětlete, co je klíčová kompetence a které klíčové kompetence jsou formulovány pro formální i neformální vzdělávání.
5. Jaké jsou principy pro formulování cíle tak, aby plnil svou funkci?
6. Najděte význam pojmů indetermický a deterministický přístup k cílům a uveďte příklady, kde jste se s těmito přístupy již setkali.
7. Pojmenujte cíle forem výchovy, které jste absolvovali vy osobně.

***Korespondenční úkol*:**

Stanovení cílů a obsahu výchovné činnosti.

Na základě prostudovaných materiálů stanovte **cíle** a stanovte **obsah** pro pravidelnou činnost (kroužku, školní družiny, školního klubu, oddílu…):

a) dlouhodobý cíl

b) střednědobý cíl

c) cíl na jednu jednotku (lekci, setkání, schůzku, trénink…)

Respektujte při tom zásady tvorby cílů, závazné dokumenty (pro práci kroužku, družiny…). Dbejte na kontinuitu mezi jednotlivými rovinami cílů.

Moudře řekl, kdo k schválení škol řekl, že jsou „humanitatis officinae“, dílny lidskosti; tím se zajisté školám pravý jejich cíl, pravá povinnost právě vyjadřuje, ,,lidi lidmi dělati“ J. A. Komenský.

4 Osobnost vychovávaného

Cíl kapitoly

Po nastudování této kapitoly budete schopni:

- charakterizovat osobnostní pojetí vychovávaných (dítěte), vysvětlit pojem osobnost,
- pojmenovat a respektovat při plánování výchovné činnosti práva dítěte a jejich potřeby,
- respektovat při plánování výchovné činnosti individuální zvláštnosti vychovávaných,
- respektovat při plánování výchovné činnosti vývojové zvláštnosti vychovávaných,
- charakterizovat vybrané typologie vychovávaných a využít je při diagnostice,
- pojmenovat vývojové fáze utváření skupiny a přizpůsobit jim plánování výchovných činností.

Klíčová slova

osobnost, vychovávaný, vývojové zvláštnosti, potřeby, individuální rozdíly, rozvoj osobnosti, osobnostní rysy a vlastnosti, pedagogický optimismus, utopismus, pesimismus a realismus, typologie, dynamika skupiny, fáze utváření skupiny.

Průvodce studiem

Po doplnění vědomostí o studované oblasti této kapitoly si prostudujte uvedené kapitoly v publikacích:

BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry. Vydání třetí. Přeložila Dana LISÁ. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0846-4., část II. Hlediska skupinového učení.

HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina Pávková. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času.* Vyd. 2., aktual. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0030-7., kap. 3. Psychologické aspekty výchovy ve volném čase, Základní charakteristiky jednotlivých období v životě člověka.

KANTOROVÁ, Jana a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I.* Olomouc: Hanex, 2008. ISBN978-80-7409-024-0., kap. Osobnost vychovávaného jedince.

KOLÁŘ, Jan. *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6297-9., kap. 2.2.2 Skupinová dynamika

PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém.* Ostrava: Amosium servis, 1995. Dědictví Komenského. ISBN 80-85498-27-8., kap. 4. Jedinec a sociální skupina ve výchovném procesu, kap. 5 Člověk jako subjekt výchovy.

Pro doplnění prostudujte nejméně jednu z uvedených monografií:

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče.* 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7367-628-5.

HERMOCHOVÁ, Soňa. *Skupinová dynamika ve školní třídě.* Kladno: AISIS, 2005. Dokážu to? ISBN 80-239-5612-4.

MIKOVÁ, Šárka a Jiřina STANG. Typologie osobnosti u dětí: využití ve výchově a vzdělávání. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-587-5.

4.1 Osobnostní pojetí vychovávaného (dítěte)

Přesto, že výchova je celoživotní proces, největší pozornost je dána dětem a mládeži. Proto se i tato kapitola věnuje především jim.

Dítětem se rozumí lidská bytost ve věku do 18 let, jak je to uvedeno v *Úmluvě o právech dítěte,* která byla přijata v roce 1989. Jsou v ní uvedeny další práva dítěte, k dodržování kterých se zavázala také naše republika. Prostudovat můžete na: https://www.mpsv.cz/files/clanky/29615/Umluva_o_pravech_ditete.pdf.

Dítě v osobnostním pojetí znamená takové pojetí dítěte, které má své kvality nikoli v hotových projevech jedince, ale v kvalitách, které teprve vznikají, rozvíjejí se. Dítě je pojímáno nikoli pouze jako „nehotový člověk“, ale jako svébytná osobnost, která má své charakteristiky, svá práva a specifické kvality osobnosti. Helus (2009, s. 108) popisuje kvality osobnosti dítěte jako: otevřené prožívání (provázené nebezpečím jeho zranitelnosti), odkázanost (provázená nebezpečím zklamání se v druhém člověku), vývojové směřování (provázené nebezpečím jeho deformace) a bohatství rozvojových možností (provázené nebezpečím jeho promarnění).

Vychovávající může pečovat o zdárný rozvoj dítěte tím, že podporuje specifické osobnostní kvality dítěte. Dbá na to, aby se dítěti dostávalo prožitků dobra, krásy, pravdy, řádu a setkání člověka s člověkem. Řeší rozpor mezi tendencí dítěte zůstat ve

své závislosti (odkázanosti) na pečujících osobách a na druhé straně sklonem se z ní vymanit. Podporovat snahu dítěte po samostatnosti ruku v ruce s vnímavostí dítěte pro mezilidskou vzájemnost. Poznat a pomoci rozvíjet jeho potenciální možnosti. (viz Helus, 2009).

4.2 Struktura osobnosti dítěte - vnitřní faktor výchovy

Osobnost je podle Kulky (2008, str. 84): „sebe sama si uvědomující psychika“. Podle Nakonečného (1995, str. 9) jde o „vnitřní organizaci duševního života člověka, skutečnost, že je jednotou dílčích funkcí, že tedy funguje jako jednotný celek interindividuálně odlišných dispozic, a jako takový vytváří smysluplné souvislosti s vnějšími projevy, tj. s chováním individua“. Osobnost je dána souhrnem biologických předpokladů (dědičností, vrozenými předpoklady, úrovní zrání, věkem, pohlavím atd.), sociálními vlivy (prostředí, kde vychovávaný vyrůstá) a výchovou.

Osobnost pak Helus (2009) vymezuje jako stupeň rozvinutosti v jím vytýčených deseti kvalitách:

- základní vlastnosti (schopnosti, temperament, charakter, odolnost zvládat zátěž, pozitivní vztah k životu),
- zaměřenost (o co člověk usiluje),
- začleněnost (člověk jako součást mezilidských vztahů, jeho postavení v sociálních skupinách, prožívání sounáležitosti a nároky s tím spojené),
- gender (rod) rozdíly vyvolávané sociálním zaškatulkováním do pozice ženy a muže, které jsou omezující a jsou spojené ne pouze s biologickými danostmi, ale s očekáváními společnosti a výchovou,
- potenciality se měnit, vyvíjet, dokázat něco, co dosud nedokázal,
- sebepojetí, to, za koho se považuje, vlastní identita, kdy usiluje o svou seberealizaci,
- autoregulace: řízení sebe sama,
- přesah (transcendence), tedy to, co dává životu vyšší smysl, co člověka přesahuje,
- integrovaná celistvost individua propojení jednotlivých rysů osobnosti, vzájemné ovlivňování se – struktura (systém),
- životní cesta, člověk se vyvíjí, svým životem se ubírá odněkud někam, což klade na něho nároky a apeluje na jeho zodpovědnost za svůj život.

Pro rozvoj osobnosti dítěte je důležité to, jak se jedinec zná, jak se vnímá a jak se sebou zachází. Podle Kosové (1998) jde o několik typů vztahu jedince k sobě samému:

- poznávací vztah k sobě - souhrnem informací, které má jedinec sám o sobě. Těmito informacemi popisujeme sami sebe, své vlastní možnosti, schopnosti, klady a nedostatky,

- hodnoticí vztah k sobě, který obsahuje jak kognitivní, tak afektivní složku (sebehodnocení, sebereflexe, sebevědomí, sebeúcta, sebedůvěra),
- přetvářející vztah k sobě, kdy může dojít ke změnám a rozvoji osobnosti, vychází ze všech předcházejících úrovní (sebekontrola, sebedisciplína, seberegulace, sebemotivace, sebeovládání atd.),
- dorozumívací vztah, který zajišťuje vyjádření všech předchozích vrstev, jejich zprostředkování okolí (sebeprezentace, sebevyjádření).

Kurelová (in Malach, 2002, s. 42) vymezuje oblasti rozdílů v individuálních vlastnostech vychovávaného, které mohou ovlivnit proces výchovné činnosti a vychovávající by k nim měl přihlížet:

- Tělesný a zdravotní stav,
- Úroveň poznávacích procesů a jejich vlastností (paměť, pozornost, představivost, myšlení, řeč, tvořivost),
- Citové procesy (míra emoční inteligence),
- Volní procesy, charakterové vlastnosti,
- Potřeby motivace k učení se,
- Osvojené dovednosti, vědomosti, kompetence,
- Kvalita domácího prostředí.

Úkolem vychovávajícího je poskytnout podporu vychovávanému v rozvíjení těchto kvalit, ke kterým jedinec směřuje v kontextu stupně svého vývoje.

4.3 Individuální a vývojové zvláštnosti vychovávaných

Každý jedinec, každé dítě je naprosto originální osobností, a tedy je svým způsobem zvláštní. Proto je důležité přistupovat ke každému individuálně. Příčinou odlišného chování dítěte může být souhra několika faktorů, ke kterým patří například:

1. **Temperament.** Přesto, že temperament patří mezi vrozené faktory, je možné jej vhodným způsobem ovlivňovat, například vhodným výběrem aktivit, kde mohou děti vhodným způsobem ventilovat projevy svého temperamentu. Důležité je podporovat nalezení způsobu, jak s daným temperamentem má vychovávaný zacházet.

2. **Kognitivní styl** (styly učení) se netýkají pouze vědomostní dimenze výchovy, ale jakéhokoli učení. O stylech učení bylo napsáno již množství odborné literatury, kterou je možné vyhledat. Kognitivní styl udává způsob, jakým dochází k osvojování poznatků, způsob přístupu k učení se. Nejčastější styly jsou: vizuální, auditivní, kinestetický. V praxi pro vychovávajícího to znamená respektovat všechny styly a způsoby učení tak, aby nebyla zvýhodňována jen některá skupina. Inspirativní možnosti poznat osobnost dítěte nabízí tzv. typologie MBTI, která kombinuje hledisko temperamentu a kognitivního stylu.

3. **Schopnosti, vlohy, talent** se projevují velmi často svobodněji a výrazněji ve výchovných aktivitách mimo školní výuku než ve škole. Poskytováním různorodých náplní volného času se dostává příležitostí k jejich rozvoji.

4. **Inteligence** jako „soubor dovedností, které člověku umožňují řešit problémy nebo obtíže a dosáhnout účinného výsledku“ (Kantorová, 2008, s. 236). V procesu výchovy je věnována inteligenci patřičná pozornost a je jí přičítána velká důležitost. Podle Gardnera existuje ne jedna, ale sedmero inteligencí, které je možné rozvíjet: logicko-matematická, jazyková, prostorová, tělesně pohybová, hudební, interpersonální, intrapersonální. Rozdíly mezi vychovávanými způsobuje také jiný typ inteligence, kterou jsou obdařeni. Pro vychovávajícího to znamená poskytovat dostatek podnětů pro každý typ inteligence.

5. **Vývojové zvláštnosti** patří k významným faktorům poznání osobnosti vychovávaného. Každé věkové období má určité charakteristiky pro danou etapu typické. Na druhou stranu jde o orientační informace a nelze je generalizovat, protože každý člověk se vyvíjí a zraje svým vlastním tempem. Poznatky o vývojových zvláštnostech jsou k dispozici zejména v odborných textech oboru vývojová psychologie.

6. **Charakterové vlastnosti** souvisejí s morálkou. Charakter není vrozený, ale získaný díky kontaktu jedince s okolím a zejména výchovou. Stejně jako každá jiná součást osobnosti dítěte, i tato má své zákonitosti vývoje a etapy, které nelze nerespektovat. Stupně vývoje morální usuzování najdeme např. u Kohlberga, Piageta.

7. **Vychovávání se specifickými vzdělávacími potřebami,** které vyplývají z biologických daností jedince a jsou definovány v mnoha odborných textech speciální pedagogiky. Pro vychovávajícího je důležité mít dobrou diagnostiku speciálního odborného pracoviště, stejně jako vhodný způsob spolupráce s dalšími institucemi, které se na výchově podílejí, zejména pak rodiny.

8. **Sociální prostředí**, ve kterém vychovávaný vyrůstá, a které jej výrazně ovlivňuje. Celá tato oblast je zpracována v obsahu sociální pedagogiky. Na tomto místě jen připomínáme, že jde o aspekt, který výrazně zasahuje do průběhu výchovných činností a je spolutvůrcem osobnosti dítěte.

4.4 Míra ovlivnění osobnosti výchovou

Pelikán (1995, s. 174) píše, že: „Základní podmínkou účinnosti jakéhokoliv výchovného působení je ochota toho, kdo je vychováván, akceptovat pedagogické vlivy, působící zvenčí, interiorizovat je“. Interiorizace znamená, že vychovávaný nejen pedagogické působení vnímá a chápe, ale také je akceptuje, identifikuje se s nimi a „činí je nástroji vlastního myšlení, jednání a chování, ale i v tom, že vytváří předpoklady pro změny své osobnosti“. Důležitou podmínkou je podle Pelikána „zvnitřnění zkušenosti“, kdy rozhoduje osobní zkušenost, ne pouhá slova.

Z hlediska významu výchovy pro rozvoj jedince a jeho život ve společnosti existují názorově rozdílné přístupy:

- výchovný **pesimismus** zdůrazňuje vliv dvou faktorů, které jsou pro tento přístup rozhodující: biologické danosti a vliv prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá, výchově je přisuzována nevýznamná role.
- pedagogický **utopismus** naopak považuje výchovu a sociální vlivy za zásadní, představitele tohoto směru přeceňují vlivy výchovy a nedoceňují ostatní faktory,
- pedagogický **optimismus** věří v sílu výchovy, ale respektuje biologické danosti vychovávaného (dědičnost, vrozené aspekty), které může výchova rozvíjet a ovlivňovat,
- pedagogický **realismus** uznává vliv všech faktorů vnitřních daností, vnějšího prostředí a chápe je jako celek. Vnímá osobnost vychovávaného jako aktivní faktor, které sám ovlivňuje, řídí a reguluje svůj rozvoj (Urbanovská in Kantorová, 2008).

4.5 Jedinec a skupina – jedinec ve skupině

4.5.1 Skupina jako cesta k rozvoji jedince

Pelikán (1995) píše, že pedagog nemůže ovlivnit sociální prostředí, ve kterém vychovávaný vyrůstá (rodina, parta atd.) a které je ovlivňuje. Může se ale soustředit na procesy a ovlivňování jedince v sociální skupině, kterou vede (kroužek, sportovní oddíl, soubor atd.). Z pohledu třídění skupin jde o malou sociální skupinu, většinou formální. Může být homogenní i heterogenní. Dále o podobách malých sociálních skupin ve vztahu k výchově píše Pelikán (1995).

Výhody rozvoje jedince ve skupině plynou z faktu člověka jako společenského tvora. Už Aristoteles označil člověka jako společenskou bytost. Northen (in Belz, Siegrist, 2001, s. 41) uvádí, že: „Situaci ve skupině můžeme přirovnat k zrcadlové stěně, která odráží jednotlivcovo ego v mnoha obrazech z různých pohledů. Účastník se vidí ve skupině svýma očima a očima skupiny a pozvolna tak objevuje vlastní identitu“.

Jako nejdůležitější cíle rozvoje jedince ve skupině Hermochová (2005, s. 106-107) uvádí:

- zvyšování schopnosti vnímat své pocity, myšlenky, obavy, nápady, přání atd. a porozumění pro pocity a myšlenky ostatních,
- zvýšení odpovědnosti za vlastní chování a jednání,
- odbourání nežádoucího chování,
- schopnost přiměřeného vyjadřování citů,
- uvědomění si vlastní motivace,
- vědomé akceptování sebe sama,
- akceptování druhých, schopnost recipročního chování,

- schopnost být otevřený.

4.5.2 Fáze utváření skupiny

Každá skupina – formální i neformální, se vyvíjí a mění. Belz a Siegrist (2001, s. 52-56) uvádějí tyto vývojové fáze skupiny:

Fáze 1: **První kontakt a orientace příchod**. (nejistota členů skupiny, žádné pevné vazby, testování vedoucího apod.). Podpora pedagoga-vedoucího skupiny může spočívat ve: vyjasnění očekávání, odbourávání obav, umožnění pozitivních zkušeností, vzájemné poznávání.

Fáze 2: **Boj o moc a kontrola, „kvašení“** (vliv jednotlivce na dění, tahanice o témata a věcné obsahy, diskuze o chování vedoucího, vytváření podskupin, snaha o nalezení vlastní pozice atd.). Podpora vedoucího skupiny může spočívat v: připuštění soupeření a obsazení pozic, vymezení rámce existence skupiny, vypracování pravidel vzájemného kontaktu, vyjasnění vlastní pozice pedagoga - vedoucího skupiny.

Fáze 3: **Důvěrnost a intimita, vyjasnění** (otevřená komunikace, spolupráce se zintenzivňuje, ujasnění potřeb, akceptování druhých, budování mezilidských vztahů atd.). Podpora vedoucího skupiny může spočívat ve: volném rozvoji jednotlivce a skupiny, přenášení odpovědnosti, podpoře komunikace a kooperace, nechat přicházet vychovávané s vlastními myšlenkami a schopnostmi.

Fáze 4: **Diferenciace, jednání** (silná soudržnost skupiny, identifikace jednotlivce se skupinou, jsou akceptovány odlišnosti osob atd.). Podpora vedoucího skupiny může spočívat ve: vědomém zacházení se silnými a slabými stránkami členů skupiny, otevřenosti skupinovým procesům, umožnění nových, i emocionálních zkušeností, umožnění kontaktu s jinými skupinami.

Fáze 5: **Rozdělení a rozpuštění, rozchod** (nový neklid ve skupině, snaha vyhnout se rozchodu, jednotlivci vyhledávají nové skupiny apod.). V této fázi může podpora spočívat v: podpoře mobility jednotlivců i skupiny, ukázat možnosti transferu získaných dovedností (aplikace), umožnit pozitivní vzpomínky, připustit bolest z rozchodu skupiny.

Jiný pohled na fáze vývoje skupiny poskytuje např. Pelikán (1995).

Cvičení

Na základě popisu jednotlivých fází vývoje skupiny navrhněte možnosti podpory pedagoga v podobě konkrétních aktivit (her, cvičení, otázek v diskuzi atd.).

4.5.3 Ovlivňování skupinové dynamiky

Skupinová dynamika je souhrnem veškerého dění ve skupině, které vzniká interakcí mezi členy skupiny. Skupinovou dynamiku tvoří skupinové **vztahy**, které se vyznačují vzájemnou závislostí jednotlivých členů skupiny, dále pak skupinové **role a pozice,** které jsou spojené s očekávanými vzorci chování a rozložením moci ve skupině**,** skupinové **normy** jako stupnice hodnot určující přijatelné a nepřijatelné chování členů skupiny. Dalším významným faktorem skupinové dynamiky je skupinová **koheze,** tedy soudržnost skupiny, která rozhoduje o tom, jak členové skupiny cítí svou příslušnost ke skupině (míra důvěry, skupinové myšlení) a tvoří stabilizující prvek skupiny. Na druhou stranu dynamizující prvek skupiny, který podporuje a provokuje rozvoj skupiny i jednotlivců, je **tenze,** která se projevuje konflikty ve skupině, popř. agresivitou (dále viz Kolář, 2013).

Práce se skupinou znamená práci se skupinovou dynamikou, podle Hermochové (2005) jsou to nástroje intervence, ovlivňování vztahů ve skupině, jejich cílů apod. Pro podporu skupinové dynamiky jsou využívány intervenční nástroje založené na **zkušenosti a prožitku**. Bylo vytvořeno a sebráno poměrně velké množství sborníků her, cvičení a dalších aktivit, příklady najdete na: www.odyssea.cz, Hermochová, *Skupinová dynamika ve školní třídě* (2005), Valenta *Učit se být* (2003), Hermochová *Hry na rozvoj skupinové spolupráce* (2014) apod. Hry, cvičení a aktivity jsou přehledně rozděleny do kategorií, které označují těžiště toho, co má být podpořeno. Hermochová (2005) uvádí tyto: vnímání, pozorování, komunikace, styly vedení, zpětná vazba, interakce, kooperace, soutěžení, rozhodování, skupinové normy a předsudky.

Skupinovou dynamiku ale pedagog ovlivňuje nejen hrami a cvičeními na skupinovou dynamiku zaměřenými, ale především svou **vlastní interakcí a komunikací ve skupině**. Dělá to tím, jak sám podává zpětnou vazbu a jakou zpětnou vazbu, jaké normy a pravidla preferuje a vyžaduje, jak se staví k předsudkům, jak sám kooperuje a podporuje kooperaci v běžných výchovných činnostech, jak podporuje ušlechtilou kompetici, jak kvalitně komunikuje a jakou komunikaci ve skupině oceňuje, jak je vnímavý atd. Využívá k tomu běžné životní situace vychovávaných (např. agresivní jednání ve skupině využívá k učení poskytování vhodné zpětné vazby apod.).

Pokud se pedagog rozhodne k záměrné intervenci skupinové dynamiky, měl by to činit s rozvahou a poučeností. Strouhal (2013) ukazuje na nebezpečí „promarněné

šance“ zážitkové pedagogiky. Připouští, že zážitek (prožitek) je faktor, bez něhož nemůže být žádný výchovně-vzdělávací akt efektivní, na druhou stranu upozorňuje na formalitu využívání aktivit (her a cvičení), kdy zážitek není ukotven, kdy se spokojíme s příjemným prožitím aktivity a nenastává jeho zakotvení v zkušenostech vychovávaných.

Hermochová (2005, s. 102-103) doporučuje tento postup:

1. **analýza situace** skupiny, kdy si vychovávající kladli otázky, např. jaké výrazné projevy chování se ve skupině projevují?, Jaké jsou možné příčiny takového chování?, Co je cílem mé intervence? Jak předejít odmítavé reakci, jak získat skupinu pro intervenci? atd.

2. **využití aktivit (her a cvičení)**, kdy vychovávající informuje skupinu o smyslu, cíli či důvodu aktivity, zadává jasné instrukce o průběhu hry nebo cvičení, zdůrazňuje, že nejde o to, „kdo je nejlepší“, ale o cíl aktivity, zdůrazňuje dobrovolnost a pravidla účasti, opuštění či zapojení se do aktivity (pokud to aktivita umožňuje).

3. **vlastní průběh aktivity**, kdy úkolem vedoucího hry je sledovat průběh, dodržování pravidel, popř. jeho účast na aktivitě.

4. **vyhodnocení** – jde o nejdůležitější část, kdy se zúročí a ukotví prožité zkušenosti. Vedoucí skupiny podporuje reflexi, podporuje zapojení všech do reflexe, závěr reflexí by měl vyústit v úvahu o aplikaci získané zkušenosti v dalším životě. Reflexe není totéž, co hodnocení vychovávajícím, není totéž co poučování, vychovávající by se měl v každém případě zdržet svého „shrnutí“ a nechat promlouvat členy skupiny a žádat, aby oni sami provedli zobecnění pro sebe sama. Neznamená to však, že se pedagog nemůže do vyhodnocení zapojit, naopak využívá tuto příležitost k podívání odpovídající a rozvíjející zpětné vazbě.

4.6 Postoje vychovávajících bránící osobnostnímu rozvoji vychovávaného

Některé postoje vychovávajících, které Helus (2009) nazývá **odosobňujícími** postoji, brání zdravému rozvoji jedince a jeho úspěšné výchově. Mohou to být:

- **vychovávaný (dítě) jako materiál**, objekt manipulace, kdy je vychovávaný pojímán jako objekt, který má být zvenčí měněn či tvarován, kde schází partnerství mezi vychovávajícím a vychovávaným, kde schází vhodný vztah.
- **Vychovávaný (dítě) jako hrozba**, zátěž, která se objevuje zejména v období puberty. Mnoho vychovatelů reaguje na tuto hrozbu přehnanou obranou, útokem, na který vychovávaní odpovídají stejným způsobem, vzniká tím uzavřený kruh.
- **vychovávaný (dítě) jako kompenzace** vychovatelových nedostatků a komplexů, kdy je vychovávaný nástrojem k realizaci cílů, které nejsou jeho vlastní, ale patří vychovateli. Nejedná se pouze o jev z rodinné výchovy, ale

také u mnohých učitelů a vychovatelů se objevuje snaha „blýsknout se“ před veřejností díky „svým“ žákům.

- **zaslepenost vychovávaným** (dítětem), protekcionistický redukcionismus se dostává do rozporu s požadavkem vést dítě k samostatnosti a zodpovědnosti, schopnosti vynaložit úsilí k dosažení cíle apod.
- **prohřešky školy,** ale také dalších vzdělávacích institucí, spočívají v podceňování významu prožívání školních událostí (výchovných situací) a jeho důsledků. Promítá se do syndromu neúspěšné osobnosti z důvodu opakovaných neúspěchů ve škole, ve sportovní činnosti, v umělecké činnosti atd., tlaku na dobré výkony (známky, úspěchy), redukce závažných hodnot mezilidského soužití ve prospěch méně hodnotných cílů (často trestané projevy dětské solidarity na úkor podpory kooperace a soucitu), nevyváženost v interakcích vychovávaný a vychovávající (často jednosměrná komunikace), spoutání tvořivé invence vychovávaných, netolerance vůči odchylkám, individuálním zvláštnostem, přecenění vnější disciplíny na úkor vnitřní, vědomé seberegulace.

Shrnutí

- **Přesto, že je pedagogika, a tím i didaktika, považována za celoživotní proces a vztahuje se tedy k celé populaci, nejvíce je pozornost zaměřena na výchovu dětí a mládeže.**
- **Dítě je v osobnostním pojetí charakterizováno otevřeným prožíváním, odkázaností, vývojovým směřováním a bohatstvím rozvojových možností. Osobnost jedince je sociálně podmíněna, a proto musí věnovat vychovávající pozornost nejen jedinci ve skupině, ale také dynamice celé skupiny.**
- **Znalost a porozumění osobnosti vychovávaného stojí v centru pedagogického umu. Podle toho, koho za vychovávaného vychovatel považuje, tvoří k němu svůj vztah a také přizpůsobuje svou komunikaci, volbu metod atd.**
- **Osobnost vychovávaného (dítěte) je složitá struktura, která se utváří provázaností vnějších i vnitřních faktorů a vychovávající by měl najít cesty, jak nejvíce poznat. Jednou z důležitých okolností poznání osobnosti vychovávaného je zákonitost vývoje, základní charakteristiky jednotlivých období v životě člověka, na druhou stranu je každá lidská bytost jedinečná, a proto je třeba přihlížet k individuálním zvláštnostem, stejně jako k sociálním skutečnostem, které vychovávaného utvářely.**
- **V teorii i praxi pedagogiky se objevují názory na význam výchovy a oscilují mezi tzv. pedagogickým utopismem až k pedagogickému pesimismu.**

Kontrolní otázky a úkoly:

1. Vysvětlete, co znamená osobnostní pojetí dítěte (vychovávaného)?
2. Ve kterém dokumentu najdete zveřejněna práva dítěte?
3. Vyjmenujte některá z práv dítěte a uveďte příklady jejich možného uplatnění v pedagogické praxi.
4. Jaké jsou dopady pro plánování výchovné činnosti vývojové zvláštnosti v adolescenci?
5. Jakými fázemi vývoje prochází skupina a jak se to může projevit ve výchovné činnosti?
6. Jak byste charakterizovali pojem dynamika skupiny?
7. Uveďte příklady práce s dynamikou skupiny dětí předškolního věku.
8. Jak byste charakterizovali pedagogický optimismus, utopismus, pesimismus a realismus? Jak by se projevily tyto postoje v praxi? Ke kterému postoji se přikláníte Vy a proč?

Korespondenční úkol

Pravidla pro plánování výchovné činnosti.
Vyberte si jedno z vývojových období dítěte (do 18 let) a vytvořte seznam pravidel, která budete dodržovat při plánování výchovné činnosti pro vybranou skupinu.

5 Metody a organizace výchovné činnosti

Cíl kapitoly

Po nastudování této kapitoly budete schopni:

- charakterizovat přímou a nepřímou výchovnou činnost a uvést příklady,
- vybrat vhodné metody vzhledem k cíli, obsahu, osobnosti vychovávaného a dalším podmínkám výchovné činnosti,
- rozhodnout o vhodné organizační formě výchovné činnosti.

Klíčová slova

metody, organizační forma, přímá a nepřímá výchovná činnost, kritéria výběru metod, klasické metody, aktivizující metody, komplexní metody.

Průvodce studiem

Po doplnění vědomostí o studované oblasti této kapitoly si prostudujte uvedené kapitoly v publikacích:

HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina Pávková. Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času. Vyd. 2., aktual. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0030-7., kap. 6 Zájmová činnost, část Organizační formy zájmových činností a Struktura schůzky zájmového útvaru.

MALACH, Josef. *Obecná didaktika pro učitelství odborných předmětů: studijní opora pro distanční studium.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2002. Studijní opora pro kombinovaná studia. Učitelství odborných předmětů. ISBN 80-7042-235-1., kap. 7. Metody vyučování - učení se, kap. 8. Organizace vyučování - učení se.

MALACH, Josef. *Teorie a metodika výchovy.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. Pedagogická fakulta, 2004. Studijní opora pro kombinovaná studia. Učitelství odborných předmětů. ISBN 80-7042-374-9, kap. 2 Cíle základních výchovných složek a jejich dosahování.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy.* 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2007. 322. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7., kap. 8 Vyučovací metody, kap. 9 Organizační formy vyučování.

VALENTA, Josef. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy.* Praha: Grada, 2013. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4473-5., kap. 4. Didaktika OSV, zejména 4.1 Didaktika

jednotlivých forem OSV, 4.6. Metody OSV a jejich výběr, 4.7. Základní didaktické schéma práce s jednotlivou aktivitou.

5.1 Přímá a nepřímá výchovná činnost

Výchovná činnost se může dít v zásadě dvěma způsoby:

- Výchova **přímá** (intencionálně) probíhající v přímé interakci vychovávajícího s vychovávaným,
- Výchova **nepřímá** (funkcionální pomocí vhodně adaptovaného prostředí, pedagogicky upraveného prostředí.

5.2 Metody a strategie přímé výchovné činnosti

Metody jsou způsoby, postupy dosahování cílů. Určují konkrétní činnosti jak vychovávaných, tak vychovávajícího, typ jejich interakce a součinnosti, které vedou k vytýčeným cílům.

Přesto, že proces výchovy a vzdělávání je neoddělitelný, je možné vypozorovat metody typické pro výchovu v úzkém slova smyslu a metody vyučovací, typické pro školní vzdělávání.

- metody **výchovné** – splnění cílů jednotlivých výchovných složek a tvorba postojů, potřeb a zájmů vzdělávané osobnosti,

- metody **vyučovací** – pedagog rozvíjí vědomosti a pěstuje dovednosti a návyky žáků.

Pro mimoškolní oblast výchovné činnosti vychovávající vybírá jak z vyučovacích, tak výchovných metod podle typu výchovně vzdělávací činnosti.

Oblast metod výchovy je obdařena množstvím různých klasifikací a kategorií. Většina z nich se vztahuje právě k vyučování a málo zasahuje do výchovy mimo školní vzdělávání.

Přesto tyto práce mohou být inspirující pro utřídění a přehled o metodách obecně. Připomínám některé z autorů, kteří se jimi zabývají a odkazuji na jejich práce. Např.:

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: PdF MU, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

ČERVENKOVÁ. Iva. *Výukové metody a organizace vyučování.* Ostrava: PdF OU, 2013. ISBN 978-80-7464-238-8.

Metody je možné roztřídit do tří oblastí:

- **klasické:** slovní, názorně-demonstrační, dovednostně-praktické,
- **aktivizující:** diskuzní, heuristické, inscenační, situační, didaktická hra,

- **komplexní** výukové metody: frontální, skupinová, partnerská, individuální - individualizovaná, projektová výuka, otevřené vyučování, výuka dramatem. (Červenková, 2013)

5.2.1 Charakteristika vybraných výchovně vzdělávacích metod

Uvedená klasifikace metod a vybrané příklady jsou jen jednou z možností, jak výchovné metody třídit. Mnohé z tzv. klasických metod mají za určitých okolností znaky aktivizujících metod, a naopak. Vybrané konkrétní metody je potřeba brát jako inspiraci, jako příklad.

1. Metody klasické

a) slovní:

Vyprávění: využívá poutavé líčení příběhů, dějů, událostí v nejrůznější podobě (pohádky, krátká příhoda, životopis slavné osobnosti apod.). Vyprávění má obvykle funkce motivační, má za úkol „vtáhnout“ posluchače, zaujmout je. Očekávají se vlastní pocity a dojmy vypravěče. Proto musí být emočně zabarveno a mít nároky na mluvní dovednosti pedagoga. Velký význam má u dětí předškolního a mladšího školního věku.

Přednáška se hodí více do terciárního vzdělávání, ale své místo má také ve výchově mimo školu, ve volném čase. Přednášky jsou určeny spíše pro dospělé publikum, např. rodiče žáků. Mohou to být ale také osvětové přednášky týkající se zdraví, cestování apod. Jde o souvislý projev přednášejícího na zvolené téma, často jsou doplněny vizuálním materiálem, např. prezentací, videoukázkami, fotografiemi apod.

Rozhovor spočívá v řadě otázek a odpovědí, které se týkají konkrétního tématu. V rozhovoru se střídají role mluvčího a posluchače. Úspěšnost rozhovoru záleží na dovednosti pedagoga klást otázky, které mohou být jednak uzavřené (nabízejí alternativy výběru odpovědí), jednak otevřené, které podněcují více rozhovor a umožňují odpovědět široce (vyjádření svých názorů, pocitů, zkušeností apod.). Mohou se vyskytnout otázky věcné a osobní. Věcné zjišťují skutečnost objektivní, osobní zase subjektivní. Pro zkvalitnění přemýšlení a podporu kritického myšlení je výhodnější používat otázky otevřené.

Dialog je nejvyšší formou rozhovoru, kdy jde o to „dobrat se jádra věci”. Typické jsou pro něj tři znaky:

1. je zaměřen na zcela určitý cíl, k němuž směřuje společná činnost účastníků dialogu
2. dochází v něm k vzájemnému ovlivňování účastníků
3. odrážejí se v něm vzájemné vztahy mezi účastníky, zároveň se v něm tyto vzájemné vztahy vytvářejí a mění (převzato z Cisovská, 2006).

Příklad pravidel (pedagogického) dialogu (Vališová, 1998):

- pojímejte oponenta nikoliv jako nepřítele, ale jako partnera při hledání pravdy (účast v dialogu předpokládá trojí úctu – k pravdě, k druhému, k sobě),
- snažte se druhému porozumět (formulujte sám námitky partnera, aby bylo jasné, že jim rozumíte, nepochopíte-li správně názor partnera, položte mu doplňující otázky),
- tvrzení bez věcných důkazů nevydávejte za argument (v takovém případě jde pouze o vaše mínění a partner mu nemusí přiznat váhu),
- neutíkejte od témat (nevyhýbejte se nepříjemným otázkám nebo argumentům tím, že odvádíte diskuzi jinam, nebojte se i kritiky),
- nesnažte se mít za každou cenu poslední slovo (množství slov nenahradí chybějící argument, umlčení partnera či oponenta neznamená vyvrácení jeho argumentů ani popření jeho myšlenek),
- nesnižujte osobní důstojnost druhé strany v dialogu (kdo napadá osobu protivníka, ztrácí právo účastnit se dialogu),
- nezapomínejte, že dialog vyžaduje kázeň (nakonec rozumem, nikoliv emocemi formulujte svá tvrzení a úsudky),
- nezaměňujte dialog s monologem (všichni mají stejné právo se vyjádřit, nezabíhejte k podružnostem, ohleduplnost vůči ostatním se projevuje i tím, že dokážete šetřit časem).

Vysvětlování zahrnuje popis jevu, analýzu a popis zobecňujících závěrů. Často je využívána zkušenost vychovávaných. Efektivní vysvětlování má podle Pettyho (in Červenková, 2013) obsahovat jen podstatné informace; respektovat dosavadní znalosti vychovávaných; být přizpůsobeno posluchačům i za cenu, že budou vynechána fakta, která odborník v dané oblasti považuje za podstatné detaily a podáno trpělivě a přesvědčivě. Vysvětlování se využívá nejen pro pochopení výukou látky ve škole, ale (i když s otazníkem nad účinností) u problémů morálních.

Přesvědčování v pedagogické komunikaci se opírá o racionální a emocionální argumentaci a jejich kombinaci. Zatímco emocionální argumentace působí primárně na city, její vliv na chování časem slábne a za určitých okolností může vyvolat také tzv. „bumerangový efekt“ (postoj, proti němuž se argumentuje, se může ještě více upevnit). Na druhou stranu se racionální argumentace bez emocí neobejde, neboť ty mají v postojích zásadní roli.

Zpětná vazba je podstatnou metodou výchovy a vzdělávání. Chápeme ji jako korekční informaci člověku, aby se dozvěděl, jak probíhá proces, na němž se podílí, záleží mu na něm, zajímá ho (Mareš, Křivohlavý, 1995). Zpětná vazba by měla být spíše chápána žákem jako pomoc v řešení problému než rozkaz, který se musí splnit. Zpětná vazba má podle Mareše, Křivohlavého (1995) stránku **regulativní** (umožňuje řídit činnost vychovávaného), **sociální** (ujasnění vztahů, postojů, očekávání), **poznávací**

(vychovávající a vychovávaný vzájemně i sám sebe) a **rozvojovou** (vychovávaný se učí zpětnou vazbu využívat) (převzato z Cisovská, 2006).

Modifikace chování znamená, že chování, které je žádoucí, je vychovávajícím posilováno cestou odměn a chování nežádoucí je korigováno formou trestu. Odměna je zde pojímána jako „kladný zpevňující činitel (podnět)“, který zvyšuje pravděpodobnost, že se reakce bude v budoucnu opakovat. Stejně tak trest je pojímán jako podnět, který snižuje pravděpodobnost, že se reakce bude opakovat někdy v budoucnu. Pokud jde o účinnost, je pravděpodobné, že převahou odměn dosahujeme lepších a trvalejších výsledků než přemírou trestů. Z možností trestů je lépe využít tzv. trest přirozeného důsledku (Cangelosi, 2009).

b) **Názorně demonstrační metody:**
mohou být pozorování jevů a předmětů, předvádění předmětů, činností, statických obrazů (např. fotek) i dynamických projekcí (video). Např.

Instruktáž zprostředkovává vychovávaným podněty k jejich další praktické činnosti. Má podobu jak verbální (ústní i písemnou), tak praktickou, např. konkrétní ukázka činnosti pracovní, umělecké, pohybové.

c) **Dovednostně praktické**
má široký záběr od cvičení nějaké konkrétní dovednosti (např. ruční práce) až po nápodobu chování a jednání. Např.

Cvičení má mnoho významů od pohybových aktivit, praktických dovedností po cvičení sociální dovednosti, např. cvičení pro posílení kooperace, komunikace, naslouchání atd. Cvičení je vždy zaměřeno na konkrétní dovednost a je možné označit stav, kdy této dovednosti bylo dosaženo.

2. **Aktivizující metody,** podle Sitné (2009, s. 9): „postupy a procesy, pomocí kterých učící se jedinec přijímá s aktivním přičiněním informace a na jejich základě si vytváří své vlastní úsudky“. Velkou roli v tomto procesu hrají prožitek a zkušenost, kterou díky metodám vychovaný získává. Patří mezi ně např.:

Diskuze. Diskuzí se nazývá vzájemný rozhovor nebo dialog mezi všemi členy skupiny**,** kdy jde o vyjasnění nějakého stanoviska. Jednou z nejznámějších diskuzních metod je brainstorming („bouře mozku“).

Zásady brainstormingu (převzato z KOTRBA, Tomáš, a Lubor LACINA, *Aktivizační metody ve výuce*, 2011):

1. Zákaz kritizování
2. Rovnost účastníků
3. Úplná volnost nápadů
4. Princip kvantity nad kvalitou
5. Princip asociace a kombinace
6. Ztráta autorského práva nápadu
7. Pohodové, klidné prostředí

Metoda řešení problémů, kde je hlavním principem řešení situace, pro kterou není znám žádný algoritmus a nutí vychovávané řešit vlastní logickou úvahou na základě prozkoumání situace, získání co nejvíce informací, na základě postupů tvořivého myšlení.

Metoda řešení problémů má často podobu **situační metody.** Základem je modelová situace, kterou mají vychovávaní řešit skrze diskuze, získávání dalších informací. Cílem je odhalit příčinu vzniklé situace a najít několik alternativ řešení.

Často se diskuze a situační metoda propojuje s **metodou řešení morálních** dilemat, kdy je nastolena situace nebo příběh s nejméně dvěma proti sobě jsoucími řešeními.

Příklad morálního dilematu (převzato z Hass *Morální inteligence,* 1998):

Jenny, neoblíbenější dívka ve třídě, tě požádá, abys jí prokázala velkou službu a napsala za ni referát. Jde na týden s rodiči na dovolenou a nebude mít čas vypracovat ho sama. Nemáš moc kamarádů a tímto způsobem by ses mohla dostat do „party“. Co uděláš, proč to uděláš?

Hra má mnoho podob. Na rozdíl od cvičení má každá hra pravidla. Někdy je hranice mezi cvičením a hrou nejasná a obě aktivity jsou zaměnitelné. Také v klasifikaci her využívaných pro výchovy a vzdělávání není zcela jednotnost. V literatuře se objevují různé názvy pro stejný nebo podobný typ her a jejich funkce. Obvykle najdeme tyto typy her: hry didaktické, hry s pravidly, simulační, inscenační, dramatické, námětové apod. Pro cvičení a hry najdeme mnoho inspirací v odborné literatuře v podobě zásobníků cvičení a her.

Jedním z typů her je **dramatická hra.** Je to námětová hra, která využívá prostředků a postupů divadla a dramatu. Typické pro ni je jednání ve fiktivních situacích, vstupování hráčů do rolí a postav, řešení dramatických situací, tj. situací s nějakým

konfliktem. Dramatická hra je hlavní metodou dramatické výchovy. Prostředky a postupy divadla a dramatu využívají také další podobné systémy, jako jsou dramaterapie, hraní rolí, modelové situace apod. Podrobněji např. MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 3., aktualizované vydání. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2018. ISBN 978-80-7068-317-0.

Produkční metody jádrem těchto metod je cesta k nějakému produktu, který vytváří vychovávaný, a zároveň tím upevňuje nějakou část své osobnosti. Produkt může být nejrůznějšího typu: fyzické povahy (výrobek ručních prací), umělecké povahy (hudební, taneční, divadelní vystoupení, výtvarný produkt apod.), pohybový (sportovní výkon) atd.

3. Komplexní metody

jsou podle Maňáka a Švece (2003) složité metodické útvary, které slučují formy, metody výuky a užité didaktické prostředky. Patří mezi ně např.:

Skupinová výuka, to je rozdělení žáků do skupin. Znakem skupinové výuky je interaktivita a spolupráce při práci na konkrétním úkolu. Specifickou formou skupinové výuky je **kooperativní výuka**. Znaky kooperativní výuky jsou sdílení, spolupráce a podpora, důraz je položen na sociální vazby a sociální učení. Dalšími znaky kooperativní výuky je rozdělení rolí ve skupině, kdy každý zodpovídá za jinou část úkolu (např. úloha časoměřiče, zapisovatele, vedoucího skupiny atd.).

Projektová metoda je založená na řešení nějakého problému, ale na rozdíl od metod založených na řešení problému má také praktický dosah, typické je propojení projektu na blízké okolí (obec, instituci).

Příklad projektu
https://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVM/21833/VYUZITI-MOBILNICH-ZARIZENI-NA-TABORE.html/

Dramatická výchova: „systém uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých založený na využití základních principů dramatu a divadla se zřetelem ke kreativně-uměleckým a k pedagogickým požadavkům a k bio-psycho-sociálním podmínkám“ (Valenta, 2008, s. 40). Na rozdíl od dramatické hry jde o komplexní využití postupů divadla a dramatu s důrazem na uměleckou složku systému a rozsah forem, metod a technik dramatické výchovy.

5.2.2 Kritéria volby metod a organizačních forem

Při volbě metod a organizační formy výchovné činnosti musí vychovávající zohledňovat několik faktorů. Prvním je pochopitelně povaha **cíle** a **obsahu.** Neexistuje metoda, která by vyhovovala všem cílům. V další řadě jde o zohlednění **osobnosti vychovávaných** jejich dosavadní úroveň rozvoje osobnosti, jejich zkušenosti a schopnosti. Stejně jako cíl má být pro vychovávané atraktivní, tak také metoda by měla zaujmout a být pro ně zajímavou. Na druhou stranu je nebezpečné volit metodu jen podle oblíbenosti bez ohledu na cíl, ke kterému má směřovat. Hledisko **času, prostoru a materiálního vybavení** je pro volbu metod a organizačních forem také klíčový faktor. Zcela jiné metody bude volit oddílový vedoucí na letním táboře a lektor hry na kytaru ve středisku volného času. Tyto faktory mohou být někdy velmi omezující, pokud není prostředí dostatečně pro konkrétní činnost vybavena, ale také může být výzvou a inspirací pro neobvyklé metody a organizační formy. K faktorům, které mohou být limitující, patří také **počet členů** skupiny (třídy, kroužku, oddílu apod.). Z praxe víme, že jde nejen o počet oficiální (kolik je „přihlášeno“ dětí), ale také aktuální počet těch, kteří se na výchovnou činnost dostaví, což klade nároky na schopnosti a vybavenost vychovávajícího, zejména na jeho schopnost improvizovat a upravovat metody podle aktuálních podmínek. Kompetence a zkušenosti vychovávajícího jsou také jedněmi z faktorů, které vstupují do procesu volby metod a organizačních forem.

5.3 Nepřímá výchovná činnost

V nepřímé výchovné činnosti si klade cíl vychovávající, vychovávaný jej nevnímá nebo sleduje jiný cíl své činnosti. Takový způsob výchovy dokonce nevyžaduje přímý kontakt vychovávajícího a vychovávaného.

Podstatnou roli hraje prostředí. Prostředí, ve které žije vychovávaný, má nesporný vliv na jeho rozvoj. Nejde vždy o pozitivní dopad prostředí. O pozitivním výchovném vlivu prostředí je možné uvažovat, jestliže je ono **záměrně přizpůsobeno** výchovným cílům. Vychovávající vytváří a upravuje podmínky tak, aby jejich prostřednictvím došlo k rozvoji jedince. Hovoříme o tzv. **pedagogicky adaptovaném prostředí**. To se daří většinou nejlépe v prostředí výchovné instituce.

Jde o:

- materiální vybavení vhodné po stránce účelové, hygienické a estetické,
- sociální atmosféru, která je tvořena např. kulturou mezilidských vztahů,
- pracovní režim v tomto prostředí navozený, soubor norem, podle kterých se řídí chod dané instituce (podle Bolková, 2003).

V nepřímé výchovné činnosti vychovávající vytváří **výchovné situace** tak, aby se vychovávaný vnímal přirozeně a neřízeně. Využívá hojně také **běžných životních situací**, které se ve skupině vychovávaných vyskytnou a přeměňuje je na výchovné situace, takže působí pro vychovávané přirozeně. Tento způsob ovlivňování nabývá významu podle Krause (2001) v situaci, kdy se vychovávaní brání některým metodám přímého působení (např. poučování, příkazům apod.). Zejména je to markantní v období puberty a dospívání. Velký význam má působení skupiny a kvalita vztahů ve skupině.

Významnou metodou výchovy a vzdělávání jsou **pravidla a režim**, pomáhají výrazně také v procesu převýchovy. Verbálně se pak projevují jako **pokyny, nařízení, požadavky.** Jejich účinnost je ale omezena, pokud zůstanou osamoceny a nejsou doplněny dalšími metodami.

S organizací skupiny souvisí také významná metoda výchovy **činnost samosprávy** a **vykonávání funkcí** v systému fungování skupiny, instituce atd.

K nepřímé výchovné činnosti patří také působení samotné osobnosti pedagoga jako **vzoru** k nápodobě. Podobně může působit také osobnost významného člověka (umělce, sportovce).

Další možností nepřímého působení je **percepce umění.** Umění není záměrnou metodou výchovy a vzdělávání, ale pro vychovávajícího to může být prostředek k nepřímému vlivu ve smyslu cíle výchovy.

5.4 Organizace výchovné činnosti

Organizací výchovné činnosti můžeme nazvat vymezení času, prostoru pro výchovnou činnost a základního typu interakce a součinnosti mezi vychovávanými navzájem a mezi vychovávaným a vychovávajícím.

Organizace výchovné činnosti se odvíjí od jejího charakteru, neboť probíhá v rozmanitém prostředí, zatímco školní výuka probíhá převážně ve školní třídě, případně laboratoři či tělocvičně, výchova mimo školní edukaci může probíhat v mnoha různých prostředích, jako jsou např. školní klub, herna, klubovna, taneční sál, divadelní prostor, tělocvična, příroda atd.

Z charakteru činnosti vyplývají také různé výchovné formy. Ve škole jde vždy o výuku a obvykle je členěna na vyučovací hodiny. Výchova mimoškolní nebo mimo vyučování může mít různé formy. Např.:

1. **Kroužek** je menší zájmový útvar, jehož činnost směřuje k vnitřnímu obohacení členů (např. modelářský kroužek, dramatický kroužek, turistický kroužek apod.). Pravidelná činnost se nazývá obvykle **schůzka.**
2. **Soubor** je zájmový útvar, jehož činnost směřuje k veřejné produkci a má umělecký charakter (divadelní soubor, taneční soubor, pěvecký soubor –

tradičně nazývaný sbor), setkání se obvykle nazývá **zkouška.** Obvykle má závaznější strukturu a vede členy k větší zodpovědnosti za výsledek činnosti.

3. **Klub** znamená volnou organizační strukturu, kde je možná i receptivní činnost (filmový klub, čtenářský klub apod.).
4. **Oddíl** se užívá při činnosti tělovýchovné nebo také turistické nebo jako součást struktury mládežnických organizací. Tímto označením je dána najevo, že je tato skupina součástí většího celku, např. (skautský oddíl). Setkání členů se obvykle označuje jako **schůzka oddílu.**
5. **Kurz** má vzdělávací charakter a většinou omezený časový úsek a věnuje se získání nějaké konkrétní dovednosti nebo znalosti (např. kurz vaření, jazykový kurz apod.). Výchovná jednotka se může nazývat **lekce.**
6. **Tábor** pravidla pořádaný v době prázdnin, může mít rekreační zaměření nebo formu soustředění, a završuje celoroční práci zájmového útvaru nebo již připravuje činnost nového školního roku. Jednotka je obvykle nazvána **běh nebo turnus.**
7. **Besedy, přednášky**, které jsou nepravidelnou formou a mají většinou vzdělávací charakter.

Výchovná činnost může mít formu činnosti **skupinové** nebo také **individuální** (např. kurz hry na hudební nástroj), může být realizována formou vycházky, exkurze, projektu atd.

Příklady metod a organizačních forem výchovných činností s důrazem na osobnostní a sociální výchovu:

https://clanky.rvp.cz/clanky/ZVOA/

http://www.odyssea.cz/metodiky-osv

Shrnutí

- **Pojem metoda je chápán jako způsob záměrného uspořádání činnosti vychovatele i vychovávaných, které směřují k vytýčeným cílům.**
- **Za celou dobu vývoje didaktiky bylo vytvořeno nesčetné množství klasifikací a dělení, podle různých aspektů, které nabízí množství odborné literatury (viz literatury ke studiu).**
- **Vychovávající může využít metody přímého i nepřímého působení na osobnost vychovávaného.**

- **K metodám ve výchovných činnostech jsou využívány nejrůznější metody, které můžeme strukturovat jako metody klasické, aktivizující a komplexní.**
- **Při výběru metod vychovatel zvažuje především povahu cíle, kterého chce, aby vychovávaní dosáhli, specifika obsahu výchovy, osobnost a potřeby vychovávaných a dynamiku skupiny, čas, který má k tomu vyhrazen, prostorové a další podmínky a v neposlední řadě svou vlastní kompetenci, své dovednosti a znalosti.**
- **Organizací výchovné činnosti můžeme nazvat vymezení času, prostoru pro výchovnou činnost a základního typu interakce a součinnosti mezi vychovávanými navzájem a mezi vychovávaným a vychovávajícím.**

Kontrolní otázky a úkoly:

1. Jaké metody výchovné činnosti byste zvolili pro úvodní setkání kroužku v mimoškolní činnosti?
2. Jaké metody považujete za ty, které podporují aktivní učení?
3. Co znamená kooperativní učení a jak probíhá ve školním a mimoškolním prostředí?
4. Pro jaký cíl a obsah byste zvolili dramatickou hru?
5. Navrhněte téma pro diskuzi pro děti mladšího školního věku.
6. Co znamená metoda režimu a jaká má pozitiva a omezení?

Korespondenční úkol

Metody vybrané složky výchovy.

Ke stanovenému cíli a obsahu z korespondenčního úkolu č. 2 vyberte vhodné **metody a organizační formu** výchovné činnosti. Respektujte přitom poznatky z předchozích kapitol.

6 Součinnost vychovávajícího a vychovávaného – pedagogická komunikace a interakce

Cíl kapitoly

Po nastudování této kapitoly budete schopni:

- popsat specifika pedagogické interakce a komunikace,
- popsat znaky kvalitní komunikace,
- charakterizovat způsoby komunikace (komunikační kanály, komunikační pozice, komunikační styly),
- charakterizovat důsledky nekvalitní komunikace pedagoga na osobnost a rozvoj jedince.

Klíčová slova

Vztah, pedagogická interakce a komunikace, verbální, paralingvistika, komunikace činem, kvalita komunikace, vztah, výchova orientovaná na vychovávajícího a výchova orientovaná na vychovávaného, motivace, klima, komunikační pozice, komunikační styly.

Průvodce studiem

Průvodce studia této kapitoly a další pokyny naleznete ve studijním textu:

CISOVSKÁ, Hana. *Základy pedagogické komunikace* - studijní materiál. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2006.

Další vhodné zdroje:

ŠIMLOVÁ, Žaneta. *Vztah mezi učitelem a žákem v současné škole* – interaktivní studijní materiál.

Po doplnění vědomostí o studované oblasti této kapitoly si prostudujte uvedené kapitoly v publikacích:

CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 5. Přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe. ISBN 978-807367-650-6., část II. kap. 3. Jak získáme žáky pro spolupráci? Jak zabráníme vzniku kázeňských problémů?

HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina Pávková. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času.* Vyd. 2., aktual. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0030-7., kap. 3 Psychologické aspekty výchovy ve volném čase, Utváření vztahu mezi vychovávajícím a vychovávaným v podmínkách volného času a zvláštnosti pedagogické komunikace.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče.* 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7367-628-5., část třetí, kap. 3.2 Sociální interakce a komunikace, kap. 4. Postoje vychovatele (učitele, rodiče) bránící osobnostnímu rozvoji dítěte.

PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém.* Ostrava: Amosium servis, 1995. Dědictví Komenského. ISBN 80-85498-27-8., kap. 3 Pedagogická interakce ve výchovném procesu.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy.* 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2007. 322. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7., kap. 6.4 Vzájemný vztah učitele a žáků ve vyučování, kap. 7.6 Komunikativní a emocionálně motivační dimenze vyučování.

VALENTA, Josef. *Učíme (se) komunikovat: metodika komunikace v rámci osobnostní a sociální výchovy.* Kladno: AISIS, 2005. Dokážu to? ISBN 80-239-4511-9., kap. 6.5.1 Parametry dobré komunikace.

6.1 Vztah vychovávajícího a vychovávaného

Vztah mezi vychovávajícím a vychovávaným hraje v procesu výchovy klíčovou roli. Podle Skalkové (2007) existují dva přístupy ke vztahu vychovávající – vychovávaný, výchovu **orientovanou k vychovávajícímu** a výchovu **orientovanou na vychovávaného.** První akcentuje vnější působení na vychovávajícího, tedy předávání znalostí, zkušeností, dovedností „zvenčí“, vychovávající se soustředí na obsah výchovy, vychovávaného vnímá jako pasivního přijímatele informace. Používáme také pojem pedeutocentrismus. Druhý přístup preferuje potřeby, zájmy a osobnost vychovávaného, ve vyhraněné pozici jde o tzv. pedocentrismus. Současné didaktické proudy se pohybují mezi těmito dvěma póly. V popředí stojí stále více požadovaná aktivita vychovávaného, kritické myšlení, schopnost kooperace a samostatnost. K tomu směřuje adekvátně vztah založený na spolupráci mezi vychovávaným a vychovávajícím, na jistém typu partnerství, kde obě dvě strany mají svou úlohu. Vychovávající bere na sebe spíše roli doprovázejícího, facilitátora, podporovatele.

Kvalitní komunikace je podstatou vytvoření pozitivního vztahu mezi vychovávajícím a vychovávanými, mezi vychovávanými navzájem, je cestou k účinné motivaci vychovávaných, stejně jako spoluurčuje kvalitu dynamiky sociální skupiny. Na druhou stranu může neobratná komunikace vychovávajícího zamezit příznivému rozvoji vychovávaných nebo jej dokonce poškodit.

6.2 Specifika pedagogické interakce a komunikace

Interakce znamená vzájemné působení, nejde o jednosměrný proces předávání informací od vychovávajícího k vychovávaným, ale o vzájemné ovlivňování. Výchovný proces tedy působí jak na vychovávaného, tak na vychovávajícího. Interakce a komunikace se ve výchovně vzdělávacím procesu odvíjí jednak od charakteristiky procesu samého, od osobnosti vychovávaného a od osobnosti a profesních kompetencí vychovatele. Komunikace je pak nezbytnou složkou této interakce.

V mezilidské komunikaci jde o výměnu informací v širším slova smyslu (informace, představy, nálady, emoce, postoje, ideje). Sestává se z vysílání a přijímání verbálních i neverbálních signálů mezi dvěma a více lidmi.

Pedagogická komunikace je jedna z forem sociální komunikace a má podle Mareše a Křivohlavého, 1995) tyto funkce:

- zprostředkovává společnou činnost účastníků, jednotlivé pracovní postupy,
- zprostředkovává vzájemná působení účastníků v nejširším slova smyslu, včetně výměny informací, zkušeností, ale také motivů, postojů, emocí,
- zprostředkovává osobní i neosobní vztahy,
- formuje všechny účastníky pedagogického procesu, zejména pak osobnost dětí,
- 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 fungování, vnáší do něj pohyb, vývoj, dynamiku, udržuje však i jeho stabilitu.

Pedagogická komunikace klade větší důraz na úkolové zaměření komunikace, na cíl komunikace, slouží výchovným cílům, konkretizuje výchovné cíle. Pedagogická komunikace je determinována především časoprostorově, má stálé role a je typická asymetrií vztahů. Pedagogická komunikace podporuje příznivou atmosféru a klima ve skupině a usnadňuje rozvoj vychovávaných.

6.3 Způsoby komunikace

DeVito (2008) uvádí několik forem mezilidské komunikace, např.

- intrapersonální komunikace (kterou vedeme sami se sebou, se svým vnitřním já),
- masová komunikace (vycházející z jednoho zdroje a určenou mnoha příjemcům).
- veřejná komunikace (mezi mluvčím a různým počtem posluchačů),
- počítačem zprostředkovaná komunikace (e-mail, chat blogy apod.).

6.3.1 Typy komunikace podle komunikačních kanálů

Komunikace probíhá několika způsoby, které obvykle působí společně a není je možné od sebe oddělit:

- verbální komunikace, která využívá slova jak vyřčená, tak napsaná,
- nonverbální komunikace využívající „řeč těla“ (mimika, gestika, posturika, haptika atd.), ale také např. způsob oblékání,
- paralingvistika je využívání tzv. svrchních tónů řeči, tedy nalezení významu v používání hlasitosti, důrazů v řeči, pauzy, dynamiky řeči atd.,
- komunikace činem je způsob vyjádření tím, že jedinec něco „udělá“ nebo „neudělá“ (např. nepřijde včas, nesplní úkol, nedodrží slovo apod.).

O těchto způsobech komunikace najdeme množství odborné literatury, která poskytuje podrobnější informace, proto se jim nebudeme podrobněji věnovat. Doporučujeme:
MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
ŠEĎOVÁ, Klára, Roman ŠVAŘÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.

6.3.2 Komunikační styly

Na komunikace je možné pohlížet ještě z jiného úhlu pohledu. Podle situací a vztahů mezi komunikujícími je možné uplatnit různé komunikační styly (dle Plaňavy). Ty se od sebe liší tím, jaké funkce v interakci plní, jaká je síla citových projevů a v jakých pozicích jsou komunikátoři. Ti mohou být v tzv. symetrii nebo asymetrii. „Symetrie a asymetrie vyjadřují porovnání statusů, k němuž dochází, když lidé vstupují do interakce“ (Nakonečný, 1999, s. 166). Status je sociální postavení jedince v sociální struktuře. Ve výchovných situacích převládá asymetrie, tedy jeden má vyšší sociální postavení než ten druhý (vychovávající - vychovávaný).

Plaňava popsal pět takových stylů:

1. Konvenční komunikační styl
2. Konverzační komunikační styl
3. Operativní komunikační styl
4. Vyjednávání
5. Osobní intimní komunikační styl (podrobněji viz Cisovská, 2006)

Znalost komunikačních stylů a jejich vědomé využívání ve výchovném procesu přispívá k cílům výchovné činnosti.

6.3.3 Komunikační pozice

V. Satirová představila pět možností komunikace, které se projevují ve stresových situacích. Jsou obrazem toho, jak komunikující vnímá sám sebe, svého komunikačního partnera a samotnou situaci, ve které se nachází. První čtyři komunikační pozice jsou ty, které nemůžeme považovat za optimální, jsou odrazem nevyváženého vnímání některé z uvedené trojice faktorů (já, ty, situace). Satirová (a její následovníci) nazvali tyto pozice: *usmiřující, obviňující, rozumující a rušící.* Poslední pozice *kongruentní* je dle Satirové vyvážená, respektuje všechny tři faktory a dává možnost komunikujícímu, aby byl autentický ve svém chování a jednání a zároveň se cítil bezpečně, neohrožoval svého komunikačního partnera a respektoval nároky situace (dále viz např. Satirová,V., Banmen,J.,Greberová, J.,Gomoriová,M., in Cisovská, 2006)

6.4 Kvalita pedagogické komunikace

Kvalitu komunikace ovlivňuje několik faktorů. Jedním z nich je intenzita překážek v komunikaci, tzv. komunikačních šumů. Komunikační **šum** je cokoli, co brání příjmu sdělení nebo se s ním mísí a ovlivňuje jej, dochází např. ke zkreslení.

Podle DeVita (2008) jde o šumy:

- fyzické povahy, např. zvuky projíždějících aut, nedostatky, dostatečné světlo v místnosti apod.,
- fyziologické povahy, např. vada sluchu, nedostatečná artikulace apod.,
- psychologické povahy, např. předsudky, očekávání, nedůvěra apod.,
- sémantické povahy, např. jazyková bariéra, používání dvojsmyslů apod.

Jak vypadá kvalitní, zdravá komunikace? Zdravá komunikace může být charakterizována těmito znaky:
Otevřenost – vysoká míra vysílání informací, které jsou v souladu s myšlením a prožíváním, zpětnovazební a hodnotící informace, týkající se druhých - popisy, jak vnímáme partnera, vyjadřování vlastních pocitů a potřeb. Otevřená komunikace pomůže ujasnit vzájemný vztah, omezuje „šumy“ v komunikaci. Používání otevřené komunikace předchází poznání jednání partnera, kontext a zvážení vhodnosti použití otevřené komunikace.
Přesnost – stav, kdy vnější sdělení (volby slov, pohybu…) co nejvíce odpovídá záměru sdělujícího, vlastnostem sdělované skutečnosti, možnostem příjemce zprávy (porozumění). Souvisí např. se znalostmi, myšlením, ovládnutím obsahů pojmů a kódu v komunikaci. V pedagogické komunikaci souvisí především s věkem a schopnostmi žáků.
Pozitivnost - vyznačuje se sníženou četností negativních výroků, orientací na pozitivní přijímání názorů či podnětů (souvisí se schopností učitele nalézt pozitivní „zlaté zrnko“ v každém názoru), schopností podpořit žáka, který podporu potřebuje (souvisí se schopností učitele nalézt pozitivní stránku na negativním chování žáka) a formulací pozitivně zadávaných pokynů a úkolů.
Respektování – je založeno na pečlivém vnímání partnera - tedy naslouchání, vytvoření prostoru a bezpečného prostředí pro to, aby mohl vyjádřit vlastní názor,

dáváme najevo, že respektujeme jeho postoj, vyslechneme jej. Dáváme najevo, že od něj žádáme totéž vzhledem k nám a dalším účastníkům komunikace.
Tvořivost - komunikace má rysy originality, osobitosti, zajímavosti, přináší nový úhel pohledu, nápad, humor, mluvčí má např. cit pro míru, objevuje několik variant řešení problému, jeho komunikace je estetická (např. volbou slov) atd.
Účelnost - regulace a volba optimálních způsobů a prostředků komunikace vhodných pro danou situaci. V dobré komunikaci preferujeme prosociální účelovost, hledání společných cílů a dobrých účelů pro obě strany. (Valenta in Cisovská, 2009)

Shrnutí

- **Ve výchovném procesu zastává vztah mezi vychovatelem a vychovávanými nezastupitelnou a významnou roli.**
- **V historii se ustálily dva odlišné přístupy: výchova orientovaná na vychovatele a výchova orientovaná na vychovávaného (pedocentrismus).**
- **Pedagogická komunikace je zvláštním druhem sociální komunikace, je zaměřena na dosahování výchovných cílů, má předem vymezený obsah i sociální role účastníků a také komunikační pravidla.**
- **Stejně jako každá jiná komunikace odehrává se i pedagogická ve čtyřech kanálech: verbální, nonverbální, paralingvistika a komunikace činem.**
- **O kvalitě komunikace ve výchovné činnosti rozhoduje také komunikační styl a komunikační pozice.**
- **Kvalitní komunikace je podstatou vytvoření pozitivního vztahu mezi vychovatelem a vychovávanými, mezi vychovávanými navzájem, je cestou k účinné motivaci vychovávaných, stejně jako spoluurčuje kvalitu dynamiky sociální skupiny. Na druhou stranu může neobratná komunikace vychovatele zamezit příznivému rozvoji vychovávaného nebo dokonce jej poškodit.**
- **Interakce a komunikace vychovatele s vychovávanými má mít podobu vzájemné spolupráce, která vede k vytýčenému cíli.**
- **K tomu vychovatel využívá především svou kvalitní komunikaci, která má znaky otevřenosti, přesnosti, pozitivnosti, tvořivosti, respektování, účelnosti.**

Kontrolní otázky a úkoly:

1. Jaké jsou hlavní funkce pedagogické komunikace?
2. Čím je pedagogická komunikace specifická?
3. Uveďte znaky zdravé, efektivní pedagogické komunikace.
4. Jaké faktory ovlivňují naše vnímání a jak se proti nim můžeme bránit? Vzpomeňte si na příklady ze své zkušenosti (ze svého školního života, ze své pedagogické praxe).
5. Jmenujte některá pravidla pro poskytování zpětné vazby vychovávaným.

6. Jaké důsledky může mít nerespektující komunikace vychovávajícího s vychovávaným?

Korespondenční úkol:
Prostudujte materiál Cisovská *Základy pedagogické komunikace* a vyberte si jednu variantu úkolu:

a) Popište pedagogickou situaci (ve které jste byli v roli učitele, žáka, rodiče), ve které se objevilo chování odpovídající některému z uvedených komunikačních stylů.
b) Popište pedagogickou situaci (ve které jste byli v roli učitele, žáka, rodiče), ve které se objevilo chování odpovídající některé z uvedených komunikačních pozic.

„Vychovatel musí být vybaven přirozenou náklonností k člověku jako takovému, tj. jistou základní sociální zaměřeností svého cítění a chtění, z duševních vloh bude muset výrazně mít dva elementární pocity, totiž sympatii a náklonnost k člověku“, napsal již v roce 1927 Kerchensteiner (in Strouhal, 1993, s. 171).

Literatura

(1) BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry. Vydání třetí. Přeložila Dana LISÁ. Praha: Portál, 2015. ISBN978-80-262-0846-4.

(2) BENDL, Stanislav, Jaroslava HANUŠOVÁ a Marie LINKOVÁ. *Žák s problémovým chováním: cesta institucionální pomoci.* Praha: Stanislav Jahuňák - Triton, 2016. ISBN 978-80-7387-703-3.

(3) BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání.* Přeložil Oldřich SELUCKÝ. Praha: Portál, 1998. Studium. 247. ISBN 80-7178-216-5.

(4) BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi. 2. uprav. a dopl. vyd. Ostrava: Amosium servis, 1997. ISBN 80-85498-23-5.

(5) BOLKOVÁ, Gabriela. *Teze k problematice obecné pedagogiky: pro učitele odborných předmětů*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2003. Učitelství odborných předmětů. ISBN 80-7042-233-5.

(6) CANGELOSI, James S. Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce. Vyd. 5. Přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe. ISBN 978-807367-650-6.

(7) CISOVSKÁ, Hana. Základy pedagogické komunikace - studijní materiál. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2006.

(8) ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Univerzita Karlova, 1993. ISBN 80-7066-534-3.

(9) ČERVENKOVÁ. Iva. *Výukové metody a organizace vyučování.* Ostrava: PdF OU, 2013. ISBN 978-80-7464-238-8.

(10) DEVITO, Joseph A. *Základy mezilidské komunikace: 6. vydání*. Praha: Grada, 2008. Expert. ISBN 978-80-247-2018-0.

(11) GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Vydání druhé. Přeložila Eva VOTAVOVÁ. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1303-1.

(12) HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina Pávková. Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času. Vyd. 2., aktual. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0030-7.

(13) HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče.* 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7367-628-5

(14) HERMOCHOVÁ, Soňa a Jana VAŇKOVÁ. *Hry pro rozvoj skupinové spolupráce*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0727-6.

(15) HERMOCHOVÁ, Soňa. *Skupinová dynamika ve školní třídě.* Kladno: AISIS, 2005. Dokážu to? ISBN 80-239-5612-4.

(16) HEŘMANOVÁ, Jana, Milan MACEK. *Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání.* Praha: NIDM, MŠMT, 2009. ISBN 978-80-86784-77-9.

(17) HUČINOVÁ, Lucie a kol. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání.* Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-06.

(18) KANTOROVÁ, Jana a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I.* Olomouc: Hanex, 2008. ISBN978-80-7409-024-0.

(19) KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.

(20)KOLÁŘ, Jan. *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6297-9.
(21)KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2011. ISBN 978-80-87474-34-1.
(22)KOSOVÁ, Beata. *Vybrané kapitoly z teórie personálnej a sociálnej výchovy pre učiteľov 1. stupňa ZŠ.* Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 1998. ISBN 80-8055-200-2.
(23)KULKA, Jiří. *Psychologie umění*. 2. dopl. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2329-7.
(24)KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-945-3
(25)MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 3., aktualizované vydání. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2018. ISBN 978-80-7068-317-0.
(26)MALACH, Josef. *Teorie a metodika výchovy.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. Pedagogická fakulta, 2004. Studijní opora pro kombinovaná studia. Učitelství odborných předmětů. ISBN 80-7042-374-9.
(27)MALACH, Josef. *Obecná didaktika pro učitelství odborných předmětů: studijní opora pro distanční studium.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2002. Studijní opora pro kombinovaná studia. Učitelství odborných předmětů. ISBN 80-7042-235-1.
(28)MALACH, Josef. *Pedagogika jako obecná teorie edukace.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2007. ISNB 978-80-7368-291-0.
(29)MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: PdF MU, 2003. ISBN 80-7315-039
(30)MIKOVÁ, Šárka a Jiřina STANG. Typologie osobnosti u dětí: využití ve výchově a vzdělávání. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-587-5.
(31)MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
(32)*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha.* Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
(33)NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academie, 1995. ISBN 80-200-0525-0.
(34)PASCH, Marvin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-054-2.
(35)PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém.* Ostrava: Amosium servis, 1995. Dědictví Komenského. ISBN 80-85498-27-8.
(36)PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ, Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník.* 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. 322. ISBN 80-7178-772-8.
(37)PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika.* 6., aktualiz. a dopln. vyd. Praha: Portál. 2017.483. ISBN 978-80-262-1228-7.
(38)PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky.* 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál. 2015. 272. ISBN 978- 80-262-0872-3.
(39)ŘÁDOVÁ, Hana (ed.). Sada vzdělávacích programů a příkladů dobré praxe II. První vydání, Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, 2012. ISBN 978-80-87449-36-3.

(40)SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.

(41)SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy.* 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2007. 322. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7.

(42)STROUHAL, Martin. Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny. Praha: Grada, 2013. Pedagogika. 192. ISBN 978-80-247-4212-0.

(43)ŠEĎOVÁ, Klára, Roman ŠVAŘÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.

(44)*Učení je skryté bohatství: zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století".* Přeložil Michal Jon. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997. PHA-RES.

(45) VALENTA, Josef. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy.* Praha: Grada, 2013. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4473-5.

(46) VALENTA, Josef. *Učíme (se) komunikovat: metodika komunikace v rámci osobnostní a sociální výchovy.* Kladno: AISIS, 2005. Dokážu to? ISBN 80-239-4511-9.

(47)VALENTA, Josef. *Učit se být: témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ*. Vyd. 2. Praha: STROM, 2003. Dokážu to? ISBN 80-86106-10-1.

(48)VALIŠOVÁ, Alena. *Asertivita v rodině a ve škole, aneb Zásady přímého jednání mezi dětmi, rodiči a učiteli*. Vyd. 3., uprav. Jinočany: H & H, 1998. ISBN 80-86022-41-2.