

Etická výchova jako součást programu zotavovací akce pro děti a mládež

Babeta Vaňková

Vedoucí práce: Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.

Bakalářská práce
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Babeta Vaňková**

Osobní číslo: **H13224**

Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Etická výchova jako součást programu zotavovací akce pro děti a mládež**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti etické výchovy, sociálně patologických jevů u dětí a mládeže a jejich volného času.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu zaměřeného na ověření programu etické výchovy formou ratingového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

CABY, Filip a CABY, Andrea. Příručka psychoterapeutických technik pro práci s dětmi a rodinou. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0710-8.

HOFBAUER, Břetislav. Děti, mládež a volný čas. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.

JEDLIČKA, Richard a KOŤA, Jaroslav. Analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže: aktuální problémy výchovy. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-555-8.

LENCZ, Ladislav. Pedagogika etickej výchovy: Výchova k prosociálnosti. Bratislava: Metod. centrum, 1992. ISBN 80-85185-13-x.

PIKE, Graham a SELBY, David. Globální výchova. Praha: Grada, 1994. ISBN 80-85623-98-6.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **6. ledna 2016**

Termín odevzdání bakalářské práce: **27. dubna 2016**

Ve Zlíně dne 6. ledna 2016



doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 1. 4. 2016

..... Tomáš Bati

1) Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nerýdčelně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užívá-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy a užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odporčí-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užívat či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se v teoretické části zabývá etickou výchovou, popisuje její cíle, složky a prostředí, ve kterém může probíhat. Předkládá také možnosti využití etické výchovy ve volném čase dětí a mládeže. Dále se zabývá výchovou mimo vyučování a také zážitkově pojatou výchovou, která přináší ve výchovně vzdělávací oblasti nové možnosti ovlivňování osobnosti mladého člověka, zejména pak v oblasti sebehodnocení. V praktické části jsou předloženy možnosti realizace etické výchovy zapojené do prostředí mimoškolní výchovy a s využitím metod zážitkově pojaté výchovy. V empirické části je ověřováno, jak tyto aktivity vnímají a hodnotí sami jejich účastníci a jaký vliv mohou mít metody etické výchovy na jejich oblast sebehodnocení.

Klíčová slova: etická výchova, mimoškolní výchova, zážitková pedagogika, sebehodnocení

ABSTRACT

The theoretical part of this thesis deals with ethics, describes its goals, constituents and the environment in which it can take place. It also gives the possibility of using ethics education during leisure time. It also deals with education beyond the classroom and experiential education that brings in the educational field new possibilities of influencing the personality of young people, especially in the area of self-esteem. In the practical part the possibility of implementing ethics involved in extracurricular environmental education and using the methods of experiential education are conceived. In the empirical part there is a verification how these activities are perceived and evaluated by the participants themselves and their impact can have methods of ethical education in their area of self-esteem.

Keywords: ethical education, extracurricular education, experiential learning, self-esteem

OBSAH

Úvod.....	9
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1. Etická výchova.....	13
1.1. Cíle etické výchovy	14
1.2. Složky etické výchovy	15
1.2.1. Výchovný obsah	15
1.2.2. Výchovný styl.....	16
1.2.3. Výchovné metody	18
1.3. Formy etické výchovy	23
1.3.1. Etická výchova v současném výchovně vzdělávacím procesu.....	24
1.3.2. Etická výchova ve volném čase	25
2. Volný čas	29
2.1. Teoretická východiska	29
2.1.1. Volný čas jako multidisciplinární téma	30
2.2. Výchova mimo vyučování	32
2.2.1. Funkce výchovy mimo vyučování.....	34
2.2.2. Přehled nejvýznamnějších zařízení pro výchovu mimo vyučování.....	35
2.3. Výchova zážitkem.....	37
3. Sebehodnocení	39
3.1. Vymezení pojmu sebehodnocení	39
3.1.1. Vývoj sebehodnocení.....	40
3.1.2. Aspekty sebehodnocení	41
3.1.3. Zdroje sebehodnocení	41
3.2. Zdravé sebehodnocení a jeho poruchy.....	42
3.2.1. Sebepřeceňování	42
3.2.2. Snížené sebehodnocení	43

II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	44
4. Metodická příručka.....	45
4.1. Úvodní a seznamovací hry.....	50
4.2. Ledolamky.....	52
4.3. Sebepoznávací aktivity.....	57
4.4. Imaginativní aktivity.....	61
4.5. Techniky arteterapie.....	64
4.6. Dramatické hry.....	66
4.7. Vybrané aktivity intuitivní pedagogiky.....	69
4.8. Akční a outdoorové hry.....	74
4.9. Závěrečné a hodnotící aktivity.....	75
III. EMPIRICKÁ ČÁST.....	85
5. Metodologie výzkumného šetření.....	86
5.1. Cíl výzkumu.....	87
5.2. Stanovení výzkumných otázek a hypotézy.....	87
5.3. Výzkumný soubor a způsob jeho výběru.....	87
5.4. Metody sběru dat a technika výzkumu.....	88
5.4.1. Rosenbergova škála sebehodnocení.....	89
5.4.2. Evaluační dotazník účastníků programu.....	89
5.5. Analýza dat.....	90
5.6. Vyhodnocení a interpretace výzkumu.....	90
ZÁVĚR.....	99
Seznam použité literatury.....	100
Seznam použitých symbolů a zkratk.....	105
Seznam tabulek.....	106
Seznam grafů.....	107
Seznam obrázků.....	108
Seznam Příloh.....	109

ÚVOD

Co nechceš, aby Ti jiní činili, nečiň Ty jim. Toto zlaté pravidlo etiky, známé již z Bible, je jedním ze základních stavebních kamenů naší západní civilizace a mohlo by se zdát, že obsah tohoto sdělení je natolik obligátní a obecný, že je nezpochybnitelný.

Postmoderní doba, ve které žijeme, se ale mimo jiné vyznačuje extrémním relativizováním a devalvací hodnoty informace. Takže i ryze pozitivní tvrzení, začínají mít ve světle celospolečenského diskursu často negativní konotace. Nezřídka se tak stává, že se především vlivem internetu, sociálních sítí a dalších komunikačních médií tato čirá etická myšlenka demagogicky překrucuje ve sdělení typu: *Dnes je vše dovoleno, mohu si říkat a dělat, co chci, a stejně tak mohu cokoliv popírat, a to bez ohledu na ostatní.*

V době totality KSČ nebyl takový diskurs možný a třídní nepřítel byl jasně stanoven. Veškeré zlo společnosti se identifikovalo s kapitalismem a hodnotovým měřítkem západních zemí a také etická či mravní výchova byla součástí této propagandy. Ta se v době před rokem 1989 zabývala především naplněním hodnot marxismu a leninismu. Pozitivní však bylo, že některé obecné mantry etické výchovy nebyly, a ani nemohly být zpochybněny. Proto, oproti dnešku, bylo zřetelnější, co je dobré a co je špatné. Takovýto pevný bod se v dnešní přerelativizované době těžko hledá.

Podrývání základních stavebních kamenů spojujících naši společnost je velmi nebezpečné, a právě proto by podle mého názoru měla být etická výchova v současnosti stěžejním předmětem pedagogického výzkumu a nedílnou součástí vzdělávacího procesu. Nedostatky odborné literatury jsou však bohužel zřejmé, jak uvádí např. Píššová (1991, s. 411), Pelikán (1993, s. 209-210) nebo Vacek (2008, s. 83).

Ve své práci se pokusím poukázat na etickou výchovu jakožto součást a obsah volnočasové pedagogiky, která dnes podle mého názoru nese atributy etické výchovy významnější měrou, než je tomu ve škole. K této situaci dochází v důsledku přívětivějšího prostředí, jímž instituce volného času pro děti a mládež disponují. Svou prací bych ráda upozornila na možnost spojení etické výchovy s prostředím neformálního vzdělávání a výchovy.

Příkladem instituce, která může být modelovým vzorem, je Junák – český skaut, z.s., jehož cíle, metody a složky se v mnohém překrývají s cíli, metodami a složkami etické výchovy. Podle A. B. Svojsíka mají skauti plnit povinnosti k nejvyšší *Pravdě a lásce* po celý život, k sobě samým, k celému lidskému společenství, k vlasti i k přírodě.

Tato bakalářská práce je rozdělena na tři části – teoretickou, praktickou a empirickou. Teoretická část se skládá ze tří kapitol. První kapitola se zabývá obsahovou náplní, metodami, složkami a formami etické výchovy, tedy oblastmi, kde může etická výchova probíhat.

V druhé kapitole teoretické části se zabývám volným časem a funkcemi, jež plní. Za jednu z hlavních považuji funkci výchovnou – ta dává prostor pro formování osobnosti mladého člověka.

Třetí kapitola se zaměřuje na problém sebehodnocení dětí a dospívajících, což je jedním z bodů obsahu Kurikula Etické výchovy (MŠMT, 2010) s názvem *Důstojnost lidské osoby. Pozitivní hodnocení sebe*. Tato kapitola popisuje, jakým způsobem lze předcházet problémům v oblasti vnímání sebe sama, jak je možné pomocí výchovného působení sebehodnocení dětí pozitivně ovlivňovat a jaké metody a techniky je k tomuto účelu možné využít. Teprve zdravě sebevědomý a psychicky vyrovnaný člověk může pomáhat ostatním, dokáže spolupracovat v týmu a je celkově přínosný pro společnost. Proto by budování zdravého sebevědomí dětí mělo být základním obsahem výchovně vzdělávacího procesu.

V praktické části předkládám soubor konkrétních aktivit pro posílení zdravého sebehodnocení. Za tímto účelem vznikla *Metodická příručka pro organizátory akcí pro děti a mládež* s podtitulem *Aktivity pro rozvoj sebevědomí a sebepoznání*. Inspiraci jsem čerpala především z britských a amerických internetových zdrojů, např. <http://www.character.org>, a literatury, např. *Hry pro globální výchovu I a II* od autorů G. Pika a D. Selbyho nebo *Hry pro výchovu k odpovědnosti a sebedůvěře*, jež napsali J. Canfield a F. Siccone. V západních zemích je zapojování aktivit určených k budování sebevědomí ve školách i ve volném čase již tradiční, o čemž svědčí mimo jiné i množství související literatury. V českém prostředí jsou v této oblasti podle mého názoru doposud mezery, což bylo jedním z impulsů pro sepsání této bakalářské práce.

Při práci na metodické příručce jsem využila také vlastní dlouholeté zkušenosti s prací s dětmi a mládeží. A to především z role vedoucí a programová vedoucí na letních táborech přerovské organizace pro děti a mládež Duha Klub Dlažka a také jako zaměstnanec Akademik sport centra při Univerzitě Palackého v Olomouci, kde do mé oblasti pracovní činnosti spadá mimo jiné také organizace příměstských a pobytových táborů, lyžařských kurzů i jiných akcí pro děti a mládež.

Metodická příručka pro organizátory akcí pro děti a mládež - Aktivity pro rozvoj sebevědomí a sebepoznání, která byla v této práci vytvořena, je realizovatelná jako ucelený ví-

kendový program. Anebo je možné zvolit jednotlivě z uvedených her a aktivit a využít je ve vyučovacích hodinách, zájmových kroužcích, na táboře, ve školní družině apod. Příručka obsahuje metodické listy, které mohou usnadnit praktickou přípravu aktivit.

V příručce uvedený program byl ověřen v praxi při víkendovém setkání 12 adolescentů ve věku od 12 do 15 let na jaře 2016. Před vstupem do programu a poté i na závěr byl účastníkům předložen Rosenbergův test sebehodnocení. Srovnáním výsledků Rosenbergova testu bylo zkoumáno, zdali je možné pomocí etické výchovy, která využívá metod zážitkové pedagogiky, v prostředí mimo školní výchovy ovlivnit postoje dětí k jejich sebehodnocení. V závěru víkendového programu účastníci také vyplňovali polostrukturovaný evaluační dotazník, jenž měl zjistit jejich hodnocení a postoje k realizovanému programu.

Hlavním cílem mé práce je poukázat na velký potenciál výchovy ve volném čase, která může při správném metodickém uchopení hrát klíčovou roli ve vývoji a formování dětské osobnosti.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ETICKÁ VÝCHOVA

Konzumní způsob života, globalizace, egocentrismus, touha po moci a bohatství, celkové odcizení. To jsou, stručně shrnuto, příčiny závažných problémů společnosti v postmoderní době. Z mezilidských vztahů se vytrácejí základní morální hodnoty, jako je poctivost, úcta a láska k bližnímu, altruismus, pravdomluvnost či empatie. Ve školních kolektivech mezi studenty a žáky není situace jiná. Šikana, lhaní a záškoláctví jsou jevy, jež nejsou ve třídách neobvyklé. Jednou z reakcí na celkovou krizi hodnot a především snahou o zlepšení morálky ve společnosti je právě vytvoření projektu Etická výchova a usilování o její zavádění do škol pro děti všech věkových kategorií.

Pro etickou výchovu v evropském kontextu položil základy Robert Roche Olivar v 80. letech. Ve své práci vycházel především z poznatků amerických psychologů (projekt Výchova k charakteru, L. Nucci). Olivar nazval svůj projekt „Výchova k prosociálnosti“ a kladl si v něm za cíl především zlepšení stavu postmoderní společnosti, v níž převládají konzumní hodnoty nad duchovními. Odraz celkové demoralizace mezilidských vztahů viděl také ve školním prostředí. Projekt měl tedy směřovat k osvojení sociálních dovedností žáků. Spolupráce, ohleduplnost, přátelství, tolerance anebo prosazení vlastního názoru stály v projektu na prvním místě. (Vyvozilová, 2011)

Na španělský koncept navázal slovenský pedagog a teolog Ladislav Lencz, který stavěl na první místo mravní složku výchovy. Přizpůsobil projekt slovenskému školnímu prostředí, rozšířil výchovný obsah o nová aplikační témata a přidal další zásady do výchovného stylu. Nový výchovně vzdělávací projekt, zaměřený na pozitivní ovlivňování sociálních dovedností žáků s využitím prostředků psychologie, dostal název Etická výchova. (Vyvozilová 2011)

Etická výchova se ve slovenských základních a středních školách začala aplikovat od roku 1991. Od roku 1997 si ji žáci mohou zvolit jako jeden z povinně-volitelných předmětů. Nyní jsou katedry etické výchovy součástí všech slovenských pedagogických fakult.

V České republice se projekt Etické výchovy rozvíjí o něco pomaleji, než je tomu na Slovensku a ve světě. Po vzoru slovenských kolegů se začala odborná veřejnost zabývat tímto tématem v devadesátých letech. Vycházely první, do češtiny přeložené slovenské publikace a pořádaly se kurzy a semináře z oboru. Významnou úlohu zde sehrála nezisková organizace Etické fórum České republiky, která byla oficiálně ustanovena 11. dubna 2000. Od

svého vzniku se zabývala možnostmi zapojení Etické výchovy podle vzoru Lencze a Olivara do české školní výuky.

Na gymnáziích je projekt Etická výchova povinnou součástí výchovně vzdělávacího programu od roku 2006. Na základní školy se dostal až po vydání opatření tehdejší ministryně školství, mládeže a tělovýchovy Miroslavy Kopicové z 16. 12. 2009. V tomto opatření došlo ke změně RVP pro základní školy tím, od 1. září 2010 do něj byla zařazena etická výchova jako doplňující vzdělávací obor. *Hlavním důvodem pro zařazení etické výchovy do RVP ZV je skutečnost, že v naší školské soustavě chybí předmět, který by systematicky rozvíjel mravní stránku osobnosti žáků. Důležitost a aktuálnost tohoto kroku podporují i zkušenosti z většiny zemí OECD, ve kterých je předmět s podobným obsahem do vzdělávacího systému zařazen.* (Kopicová, 2009)

1.1 Cíle etické výchovy

Hlavním cílem a vizí etické výchovy je vychovávat člověka prosociálního. Takový člověk dokáže spolupracovat, soucítit, projevovat solidaritu. Staví své potřeby až za potřeby druhých, ale přitom dokáže prosazovat vlastní názory, má zdravé sebevědomí a je přirozeným altruistou. Prosociální člověk se dokáže vcítit do druhého, dokáže s ním prožít radost i smutek. Být prosociálním však neznamená pouze „být osobou empatickou“. Je to také ochota a schopnost pomáhat druhým lidem, zvířatům, přírodě s možnou ztrátou osobního komfortu a bez očekávání osobního zisku kromě hřejivého vnitřního pocitu. Prosociální člověk umí svou pomoc nabídnout, ale zároveň si o ni v případě potřeby umí také říct.

Marie Nováková (2006) charakterizuje znaky prosociální osobnosti takto: *je optimistická přes složitost problémů; spolupracuje a pomáhá různým organizacím; je inovativní; dokáže pomoci ostatním; projevuje jistotu, ovládání skutečnosti; je empatická, pro druhé vzorem; má smysl pro humor; dokáže se odosobnit a získávat následovníky.* Autorka uvádí čtyři základní znaky, které charakterizují prosociální chování: *1. chování ve prospěch druhé osoby, které nevyplývá z povinnosti; 2. chování bez očekávání odměny či protislužby; 3. chování, které je vzorem pro ostatní; 4. chování, které nenaruší identitu prosociální osobnosti.*

Dle kolektivu autorů příručky *Etická výchova pro základní a střední školy* (2014) je cílem Etické výchovy nejdříve probudit a rozvíjet způsobilosti, dispozice a schopnosti, které pomáhají a směřují člověka k prosociálnosti. Současně je také nutné podporovat a prohlubovat

vat pozitivní charakterové vlastnosti žáka či studenta, což postupně směřuje právě k rozvoji jeho prosociálního chování.

Etická výchova má také pomáhat budovat harmonické vztahy v rodinném, pracovním, mezikulturním a v neposlední řadě v mezinárodním prostředí. Vychovává člověka, který si váží sám sebe, druhých lidí, kultury vlastní i odlišné a všeho živého kolem sebe. Na rozdíl od ideálu úspěšného egoistického člověka západních i východních kultur si etická výchova klade za cíl vychovat člověka, jenž dokáže spojit osobní cíle s cíli globálními či s cíli celé společnosti.

1.2 Složky etické výchovy

Dle Lencze (1992) nemůže etická výchova fungovat bez tří důležitých složek, které se vzájemně podmiňují. Jsou jimi: výchovný program neboli obsahová náplň, styl výchovy a užívání některých charakteristických výchovných metod.

1.2.1 Výchovný obsah

Výchovným obsahem (neboli programem dle jiných zdrojů) míníme deset základních sociálních oblastí, jež spolu souvisí, vzájemně se propojují a doplňují. Při rozvoji těchto oblastí jsou u dětí rozvíjeny sociální vlastnosti a dovednosti, čímž roste jejich sociální inteligence a je podněcována prosociálnost.

Dle kurikula Etické výchovy (MŠMT, 2010) uvádíme následující oblasti:

- 1. Mezilidské vztahy a komunikace*
- 2. Důstojnost lidské osoby. Pozitivní hodnocení sebe*
- 3. Pozitivní hodnocení druhých*
- 4. Kreativita a iniciativa. Řešení problémů a úkolů. Přijetí vlastního a společného rozhodnutí*
- 5. Komunikace citů*
- 6. Interpersonální a sociální empatie*
- 7. Asertivita. Zvládnutí agresivity a soutěživosti. Sebeovládání. Řešení konfliktů*
- 8. Reálné a zobrazené vzory*

9. *Prosociální chování v osobních vztazích. Pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství*

10. *Prosociální chování ve veřejném životě. Solidarita a sociální problémy*

Na výše uvedené základní oblasti navazuje šest aplikačních témat:

- a) *Sexuální zdraví*
- b) *Rodinný život*
- c) *Duchovní rozměr člověka*
- d) *Ekonomické hodnoty*
- e) *Ochrana přírody a životního prostředí*
- f) *Hledání pravdy a dobra jako součást přirozenosti člověka*

1.2.2 Výchovní styl

Výchovní styl etické výchovy má přátelskou nedirektivní podobu. Učitel je v roli průvodce tématem, do procesu příliš nezasahuje. Správný pedagog etické výchovy stojí spíše v roli moderátora či přítele. Nabízí dětem k rozebíranému tématu nové přístupy, názory, pohledy a jevy. Jak popisuje Nováková (2013), *Etická výchova předpokládá určitý výchovní styl, jinak řečeno, určitý přístup nebo vztah k žákům. Účinnost Etické výchovy značnou měrou závisí na tomto specifickém vztahu. V jiných předmětech lze dosahovat dobré (i když ne optimální) studijní výsledky i s jiným přístupem, včetně autoritativního anebo přímo „kasárenského“. Nelze však spojit etickou výchovu s autoritativními výchovními metodami.*

L. Lenz modifikoval model průběhu hodiny etické výchovy podle Olivara, a popsal tak čtyři základní stupně, při nichž si žáci osvojují způsoby chování a předkládané hodnoty. Pro přehled uvádíme:

1. **Vnímání a senzibilizace** – zcitlivění se pro konkrétní téma (emocionální, rozumové)
2. **Hodnotová reflexe** – dát prostor dětem, aby řekly, jak dané téma vnímají ony

3. *Nácvik ve třídě* – konkrétní nácvik sociální dovednosti, zručnosti a opět druhá reflexe

4. *Reálná zkušenost a propojení se skutečným životem* – (zevšeobecnění a transfer) - nácvik Zkusíme aplikovat v běžném životě (v rodině, na ulici, mezi kamarády).

Propojenost 3. a 4. bodu je důležitá. (Nováková, Vyvozilová, 2005, s. 11)

Jedním z předpokladů pro správné a efektivní působení výchovného procesu je morálně zralý, prosociální pedagog, který přes možné pochybnosti věří, že lidé jsou v zásadě dobří, jen je nutné jejich postupné dospívání k určité morální zralosti. K tomuto postoji by mělo vést pedagogy především odborné vzdělání.

Dalším důležitým aspektem ve výchovném stylu je také přístup k hodnocení žáků. Učitel by neměl žáky explicitně hodnotit, avšak měl by být ve svých požadavcích důsledný a náročný. V hodnocení žáků se tedy nabízí spíše pozitivní zpětná vazba a pozitivní motivace. Učitel proto především chválí a posiluje kladné stránky osobnosti žáka. Jak ale uvádí Vacek (2008, s. 85), *v současné výchovné praxi se ještě stále objevuje spíše důraz na poukazování na negativní odchylky od morálních pravidel a také užívání sankcí než snaha o podporu a uznání za pozitivní mravní stránky žáků.*

Lencz (1997, s. 12) očekává od vychovatelů (učitelů, rodičů...), kteří se snaží rozvíjet u dětí prosociálnost, následující pravidla:

Přijetí žáka takového jaký je, vyjádření sympatie

Přisuzování prosociálnosti

Induktivní disciplína

Nabádání k prosociálnosti

Podporování prosociálnosti

Nováková (2013) uvádí následující pravidla výchovného stylu:

Třída funguje jako výchovné společenství.

Vůči dětem projevujeme přátelské city a přijímáme je včetně jejich slabých stránek.

Děti chválíme, připisujeme jim pozitivní vlastnosti, zejména prosociálnost a vyjadřujeme pozitivní očekávání.

Formulujeme splnitelná a jasná pravidla.

Negativní jevy využijeme k poukázání na jejich důsledky, přitom jednáme klidně.

Nabádání je osvědčený prostředek výchovy.

Odměny a tresty používáme opatrně.

Zapojujeme do výchovného procesu i rodiče.

Jdeme příkladem a jsme radostní.

Výchovný styl je úzce spjat s využíváním specifických metod etické výchovy. Podrobněji se jimi budeme zabývat v následující podkapitole.

1.2.3 Výchovné metody

Na základě obsahu etické výchovy je zřejmé, že konkrétní metody by měly mít zážitkový charakter. Vychovávat děti v oblasti jako je např. pozitivní hodnocení druhých, asertivita či vyjadřování citů není možné formou prostého výkladu učiva frontálním způsobem. Do programu je nutné začlenit zajímavé a netradiční aktivity, které žáci přijmou s nadšením a zájmem. Význam zážitku hraje ve výchovném procesu významnou roli. Pomocí prožitých situací dochází u dětí k lepšímu zapamatování probíraných témat.

Vacek (2008) uvádí dělení metod mravní výchovy podle postavení výchovného subjektu na přímé (direktivní) a nepřímé (indirektivní). Dle autora uvádím také typy konkrétních metod.

Přímé (direktivní) metody

Při těchto metodách je vychovávaný v roli víceméně pasivního příjemce, který plní úkoly, cvičení, příkazy a v případě potřeby je odměněn či potrestán – podřizuje se režimu. Tyto metody byly využívány v době socialismu. Cílem tehdejšího výchovného působení bylo vychovat člověka, jenž je poslušný, stádní, bez vlastního názoru. V dnešním demokratickém výchovně vzdělávacím procesu jsou tyto metody také důležité, avšak nyní by měly mít přátelštější podobu. Měly by se kombinovat s metodami nedirektivními.

Metoda požadavku

Požadavek můžeme použít především u dětí v období raného dětství a mladšího školního věku. Cílem je především dosáhnout toho, aby dítě respektovalo dané pravidlo, požadavek,

ale není podstatné, zda plně pochopilo důvody takového jednání. Požadavek může mít formu pokynu, např. „Rozděl se s ostatními.“ nebo zákazu „Nenič kamarádům hračky.“ Tuto metodu je vhodné kombinovat s dalšími uvedenými metodami.

Metoda vysvětlování

Na rozdíl od předchozí metody je při metodě vysvětlování cílem, aby žáci porozuměli smyslu norem a pravidel. Měli by být schopni odpovědět si na otázku „Proč?“ Využívá se přitom srozumitelných příkladů s mravní tematikou a morálními dilematy, reálných i fiktivních příběhů. Žáci se v nich postupně učí za pomoci pedagoga rozlišovat dobro a zlo.

Metody podnícení a tlumení citů (sugesce, substitute, agitace, degradace, eliminace, sublimace)

Sugesce neboli „nakažlivost“ citů spočívá na komunikačních dovednostech pedagoga, jenž v žácích vyvolává citové prožitky anebo se na ně snaží přenést pocity pomocí mimiky, gest, mluvy apod. Velmi blízko k sugesci má **agitace**, obě tyto metody používáme k přesvědčování. Pomocí agitace se snažíme žáky podnítit k určité činnosti či přesvědčit o určité myšlence. **Eliminace** má žáky zklidnit v citově vypjaté situaci. S využitím nadsázky a humoru oslabujeme nežádoucí emoce. Tento typ nazýváme **degradací**. **Substitute** je metoda, při níž nahrazujeme negativní projevy a nevhodné podněty přijatelnějšími např. vulgarismy významově blízkým, ale slušným slovem. Blízko k substituci má metoda **sublimace**, která přenáší původně společensky nepřijatelné chování do prostředí, ve kterém je akceptovatelné nebo přímo žádané – rvačka mezi žáky se srovná s férovým sportovním soubojem v tělesné výchově.

Metoda přesvědčování

Tato metoda úzce souvisí s vysvětlováním, ale v tomto případě více než na stránku rozumovou působíme na stránku citovou. Účelem této metody je získat žáka, aby v chování, ve vztahu k druhým a k vlastnímu prožívání upřednostňoval dobro před zlem. Pokud se tyto normy zvnitřní, vytváří se základ svědomí anebo i vnitřní morálky.

Metoda příkladu

Jako příklad mohou sloužit vzory reálné - učitelé, rodiče, zpěváci, sportovci apod. anebo fiktivní hrdinové z komiksů, seriálů, knižní postavy, pohádkové postavy apod. V období

dětství a dospívání bývá vazba na nějaký ideál velmi intenzivní. S dětmi můžeme k práci využít také příklady, které jsou negativní, a mají tak na ně odstrašující vliv.

Metoda režimu

Z hlediska hygienického, zdravotního i výchovného je pro děti důležité nastolit přesný režim, uspořádání denních aktivit a jeho dodržování. Pravidelnost a stereotypy navozují vnitřní pocity libosti a vnitřního uspokojení.

Metoda kontroly a dozoru

Tato metoda je součástí jakéhokoli výchovného působení, označuje se také jako metoda „zpětné vazby“. Základním pravidlem při ní je, že pokud vzneseme požadavek, musíme být také schopni zkontrolovat, jestli byl splněn. V případě, že nejsme kontroly schopni, ztratil požadavek smysl a účinnost. Je zde tedy nutný přímý dohled pedagoga, jenž posiluje „zvenčí“ žádoucí chování žáků. Pro pedagoga může mít pozorování žáků diagnostický přínos a zároveň plní funkci bezpečnostní. Stálý dozor však může na žáky působit negativně, protože brání v rozvoji jejich samostatnosti. Pedagog by tedy měl uplatňovat dva principy: být přímým komunikujícím dozorem např. rozhodčím ve hře. A také by měl ustoupit do pozadí a s ohledem na věková specifika žáků by měl částečnou odpovědnost nechat na nich např. známá hra „Dědeček měnil, až vyměnil“, kdy necháme děti samotné, aby postupně směňovaly korunu s lidmi ve městě za nejrůznější věci.

Metoda cvičení

Při opakování určitých činností často a pravidelně dojde k jejich upevnění a zautomatizování. Rané dětství je nejdůležitějším obdobím pro osvojování mravních návyků jako např. pozdrav, prosba, poděkování, pořádnost, pravdomluvnost, ale také návyků spojených s kvalitou mezilidské komunikace – např. neskákat do řeči, respektovat, pomáhat, naslouchat apod. Tyto návyky můžeme označit také jako prosociální. Při cvičení je podstatný osobní příklad rodiče či pedagoga a také jeho nejlépe každodenní opakování. Využití hry pro nácvik může být velmi účinné.

Metoda hodnocení

Kladné hodnocení, jež můžeme také nazvat odměňování, by mělo být ve výchovném procesu užíváno častěji než trestání, tedy záporné hodnocení. S užíváním metody odměn a sankcí by se mělo pracovat citlivě a ne příliš často.

Nepřímé (indirektivní) metody

Na rozdíl od metod přímých jsou metody nepřímé z hlediska trvalosti jejich působení dlouhodobější. Objekt výchovy zde nepůsobí jako pasivní příjemce, ale naopak se na výchově přímo aktivně podílí. Pomocí nepřímých metod je možné ovlivnit charakter, mravní vlastnosti a hodnotovou orientaci žáků.

Nepřímé metody mohou být **spontánně působící**, pokud je využíváme nevědomě. Například vychovatel může působit na děti jako příklad, jedná se tedy o nepřímou spontánní metodu příkladu. Postupy, které pedagog využívá účelně, označujeme jako **záměrně navozené**.

Záměrně navozené metody dále můžeme rozdělit na **specifické**, jež jsou zaměřeny na problematiku morálky, a **nespecifické**, které jsou formou i obsahem různorodé. Metody specifické jsou pro etickou výchovu velmi podstatné. Můžeme říct, že jsou z hlediska dlouhodobého ovlivňování nezastupitelné. Je však nutné dodržovat dvě následující pravidla: **1.** je nutné řešit konkrétní a pro žáky obsahově přitažlivý problém, **2.** žáci musí téměř samostatně dojít k řešení problémů pomocí diskuze (Hell, Davis in Vacek, 2008, s. 96). Mezi nespecifické metody patří např. skupinové práce, skupinové diskuze, skupinové hry, samostatná tvůrčí práce i prostor pro „praktikování demokracie“ např. školní parlamenty.

Problémové situace (příběhy) s morálním obsahem

Autoři Hall a Davis (in Vacek, 2008, s. 96) doporučují při využití metody příběhů s morálním obsahem postupovat podle následující přesně stanovené strategie, přičemž k samotnému určení konečného rozhodnutí předchází skupinová diskuze a výměna názorů mezi účastníky.

1. *prezentace příběhu;*
2. *hledání alternativ;*
3. *domýšlení důsledků rozhodnutí;*

4. sokratovské dotazování:

- oddělení faktů od přediiva a pocitů,
- nalézání nejlepších možných důvodů,
- rozhodování s oporou o univerzální principy,
- ideály a hodnoty;

5. uskutečnění rozhodnutí.

Analytická diskuzní metoda (rozbور obecnějšího morálního problému)

Při analytické diskuzní metodě již neuviváme konkrétní příběhy. V diskuzi se rozebírá společenský problém vhodně zvolený pro konkrétní věkovou kategorii. Téma se snažíme rozebírat ze všech možných úhlů pohledu. Diskuze musí mít jasně stanovená pravidla. Jedním z nich může být také možnost svůj názor nevyjádřit.

Devět pravidel správné diskuze (Vacek, 2008)

1. *Nejdříve mysli, potom mluv.*
2. *Pozorně naslouchej tomu, co říkají ostatní.*
3. *Nepřerušuj druhé, když mluví.*
4. *Reaguj na názory druhých, až když na tebe přijde řada.*
5. *Říkej pouze to, čemu opravdu věříš.*
6. *Nemlč. Přispívej do diskuze.*
7. *Nech mluvit ostatní. Nechápej diskuzi jako svůj monolog. Po své diskuzi nechej mluvit nejméně dvě osoby, než se opět ujmeš slova.*
8. *Podporuj dobré myšlenky ostatních dokonce i tehdy, když se liší od tvých vlastních.*
9. *Přijmi nejlepší řešení i v případě, že se liší od tvého původního názoru.*

Hry s morálním obsahem

Tato metoda je velmi přínosná v tom, že při ní dochází k nácviku konkrétní morální situace, morálního rozhodování včetně citového prožívání, které je silnější než při diskuzi. Jedním z typů her je např. „hraní rolí“, které je možné kombinovat s diskuzní metodou i s metodou vyprávění příběhu s morálním obsahem. Při hraní rolí můžeme žáky naučit např. jak

řít „ne“. Inspiraci nacházíme v publikacích zabývajících se dramatickou výchovou např. Hickenson (2000) nebo Valenta (1995).

Pro srovnání uvádíme také příklady konkrétních metod podle Novákové (2013):

Zaznamenávání scén z televizních filmů

Shromažďování novinových článků

Interview s rodiči nebo jinými osobami

Záznamy pozorování

Vedení deníku

Psychohry

Rodinné posezení u televize

Projektové vyučování

Práce s obrazem, práce s hudbou

Skupinová spolupráce

Dramatizace

Strukturované drama

Kooperativní učení

Metody obrazově projektivní atd.

1.3 Formy etické výchovy

Formování lidské osobnosti ovlivňuje mnoho faktorů. Výchova dítěte začíná v rodině, kde se dítě učí prvním sociálním dovednostem. Zde by také mělo probíhat první formování hodnotové orientace na základě přesvědčení a morálních hodnot rodičů. V dnešní době však některé rodiny nedokážou tuto úlohu dostatečně naplnit. Výchovu v rodině může částečně nahradit anebo doplnit školní výchova. Je ale nutné, aby byl dán prostor předmětům, které se zabývají komunikací, mezilidskými vztahy, rozvíjením sociálních dovedností apod. Nezanedbatelnou roli ve výchově dítěte hraje také volný čas. Správně zvolený zájmový kroužek nebo také např. dětský letní tábor může mít pozitivní vliv na morální rozvoj dítěte. Podrobněji se budeme etickou výchovou v těchto třech sociálních institucích zabývat v následujících podkapitolách.

1.3.1 Etická výchova v současném výchovně vzdělávacím procesu

Etická výchova je mezioborový předmět. Rozsahem svého obsahu zasahuje do různých tematických okruhů jednotlivých předmětů. Klíčové kompetence a vzdělávací cíle etické výchovy se propojují a korespondují s jinými vzdělávacími oblastmi a obory. Etická výchova navíc jejich klíčové kompetence dále rozvíjí. Pro přehled uvádíme konkrétní návaznost etické výchovy na některé předměty dle MŠMT (2010).

Tabulka č. 1: Návaznost etické výchovy na vzdělávací oblasti a obory

Vzdělávací oblast	Vzdělávací obor	Návaznost etické výchovy
Jazyk a jazyková komunikace	Český jazyk a literatura	naslouchání, mluvený projev, písemný projev a tvořivé činnosti s literárním textem
Jazyk a jazyková komunikace	Cizí jazyk	pravidla komunikace v běžných každodenních situacích
Člověk a jeho svět	Rodinná výchova	domov, škola, rodina, soužití lidí, chování lidí, základní globální problémy, ohleduplné chování k přírodě, ochrana přírody, partnerství, rodičovství a základy sexuální výchovy
Člověk a společnost	Výchova k občanství	naše škola, obec, region, kraj, lidská setkání, vztahy mezi lidmi, zásady lidského soužití, podobnost a odlišnost lidí, osobní rozvoj, vnitřní svět člověka a lidská práva
Člověk a příroda	Přírodopis	životní styl a ochrana přírody a životního prostředí
Člověk a kultura	Výtvarná výchova	prostředky pro vyjádření emocí, pocitů, nálad, fantazie, představ a osobních zkušeností a ověřování komunikačních účinků
Člověk a zdraví	Výchova ke zdraví	vztahy mezi lidmi a formy soužití, změny v životě člověka a jejich reflexe, zdravý způsob života a péče o zdraví, rizika ohrožující zdraví a jejich prevence a osobnostní a sociální rozvoj
Člověk a kultura	Dramatická výchova	dramatické jednání a proces dramatické a inscenační tvorby

Etickou výchovu je možné do výchovně vzdělávacího plánu školy zapojit několika způsoby. V některých školách již byla Etická výchova začleněna jako samostatný předmět (ZŠ Šumperk, Vrchlického 22, Církevní základní škola Veselí nad Moravou a další). Obsah etické výchovy je možné také využít v oblastech, jež souvisejí s průřezovými tématy, a integrovat je do předmětů jako je rodinná výchova, občanská výchova, vlastivěda apod.

Jako samostatný vzdělávací obor se etická výchova realizuje na 1. stupni v oblasti **Člověk a svět**, která zahrnuje vzdělávací obsah týkající se člověka, rodiny, společnosti, vlasti, přírody, kultury, techniky, zdraví, bezpečí apod. Tato témata jsou probírána z historického i současného hlediska a směřují k využití v praktickém životě.

Obsah probíraných témat z oblasti Člověk a jeho svět navazuje na prvotní poznatky dětí získané v předškolním vzdělávání a v rodinném výchovném prostředí. *Žáci poznávají sebe i své nejbližší okolí a postupně se seznamují s místně i časově vzdálenějšími osobami i jevy a se složitějšími ději. Učí se vnímat lidi, vztahy mezi nimi, všimnout si podstatných věcných stránek a krásy lidských výtvorů a přírodních jevů, pozorovat je, přemýšlet o nich a chránit je. Žáci se učí vnímat základní vztahy ve společnosti, porozumět soudobému způsobu života, jeho přednostem i problémům...Propojení této vzdělávací oblasti s reálným životem a s praktickou zkušeností žáků pomáhá i ve zvládnutí nových životních situací a nových rolí školáků, pomáhá jim při nalézání jejich postavení mezi vrstevníky a při upevňování pracovních i režimových návyků.* (Stašová a kol., 2015, s. 29-30)

Na vzdělávací oblast Člověk a jeho svět, která připravuje žáky pro obsahově zaměřenější výuku, navazuje na 2. stupni vzdělávací oblast **Člověk a společnost**. Cílem této vzdělávací oblasti je především vychovat žáka, jenž bude svými znalostmi a dovednostmi schopný se aktivně zapojit do života v demokratické společnosti. Nedílnou součástí je také zacílení na prevenci rasistických, xenofobních a extrémistických názorů. Žáci jsou tedy směřováni k toleranci, k respektování lidských práv, ke genderové rovnosti a k úctě k přírodnímu i kulturnímu prostředí. (Stašová a kol., 2015)

1.3.2 Etická výchova ve volném čase

Volný čas nabízí pro etickou výchovu ideální platformu. Ze sociologických výzkumů vyplývá, že způsob trávení volného času má na děti a mládež významný vliv (Hodaň, Dohnal, Spousta aj.). Ovlivňuje jak jejich sociální inteligenci a duševní zdraví, tak formuje i jejich hodnotovou orientaci a budoucí cíle. Z výše uvedených metod etické výchovy je také jasné, že se jedná o metody typické pro pedagogiku volného času.

Existují organizace pro volný čas dětí a mládeže, které se etickou výchovou, jak vyplývá z obsahu jejich cílů, již prakticky zabývají. Příkladem může být **Junák – český skat, s. z.** V českém prostředí se začaly rozšiřovat myšlenky Setona a Baden- Powela začátkem 20. století, v této době také vznikl Junák, a to především zásluhou A. B. Svojsíka. Nyní je

Junák tradiční národní, dobrovolná a nepolitická organizace, která je součástí celosvětového skautského hnutí. Činnosti Junáka jsou realizovány na schůzkách, kam dochází děti a mládež 1x až 2x týdně. Program probíhá převážně v koedukovaném prostředí. V programu Junáka jsou však také víkendové akce, výpravy a letní pobytové tábory.

Jak vyplývá ze stanov Junáka, jeho hlavním cílem je všestranný rozvoj mladé osobnosti v oblasti kulturní, sociální, duchovní i intelektuální. (Skaut, 2014)

Skautský zákon

- 1. Skaut je pravdomluvný.*
- 2. Skaut je věrný a oddaný.*
- 3. Skaut je prospěšný a pomáhá jiným.*
- 4. Skaut je přítelem všech lidí dobré vůle a bratrem každého skauta.*
- 5. Skaut je zdvořilý.*
- 6. Skaut je ochráncem přírody a cenných výtvorů lidských.*
- 7. Skaut je poslušný rodičů, představených a vůdců.*
- 8. Skaut je veselý myslí.*
- 9. Skaut je hospodárny.*
- 10. Skaut je čistý v myšlení, slovech i skutcích.*

Z výše uvedeného Skautského zákona, který je zakotven ve Stanovách Junáka (2014), vyplývá, že skautská výchova má stejný cíl jako výchova etická, tedy vychovat člověka pro sociálního ...*skauting neusiluje jen o to, aby člověk nebyl špatný; usiluje o to, aby dobro činil. Proto je součástí skautské sebevýchovy i zásada vykonat každý den alespoň jeden dobrý skutek. Rovněž výchova k odpovědnosti vůči druhým vychází z činů: ze skutečné služby společnosti a bližním.* (Skaut, 2014)

Jak je patrné z uvedeného Skautského zákona, hlavní cíle a ideál (všestranná kulturní bytost s pozitivním vztahem k sobě, lidem a přírodě), ale také hlavní metoda zážitku a přímé zkušenosti jsou shodné s etickou výchovou.

Na koncepci Setona (woodcraft) navázal také M. Seifert a založil u nás ve 20. letech 20. století Československou ligu lesní moudrosti. Dnes nese název Liga lesní moudrosti a funguje jako samostatná organizace sdružující děti i dospělé. Organizační forma je inspirována indiánským kmenovým zřízením. Činnosti se odehrávají v menších skupinkách tzv. kmenech, jejichž členy jsou především děti. Nad kmenech pak stojí dospělí náčelníci.

Hlavním cílem woodcraftu je *člověk vysoké lidské úrovně, tedy člověk pečující o své zdraví a tělesnou zdatnost, který žije v souladu s přírodou, člověk prahnoucí po poznání a svém všestranném rozvoji, člověk pevných morálních zásad, který je prospěšný svému okolí.* (Liga lesní moudrosti, 2013)

Ideálem Ligy je indián, jenž představuje nejvyšší typ primitivního života. Indián je mistrem lesní moudrosti, je vznešený, čistý, mužný, statečný, dovede se ovládat, mluví vždy pravdu a je malebný.

Výchovné principy stojí na dobrovolnosti účastníků. Respektují se zde věkové a individuální zvláštnosti. Učení probíhá formou zážitku a hravého zasvěcování. U dětí je podporována zvědavost a fantazie. (Liga lesní moudrosti, 2013)

Zákony lesní moudrosti

Zákon woodcraftu je inspirován životem a náboženstvím Indiánů. Je připodobněn k velkému ohni, v němž jsou zažehnutá čtyři světla. Jsou jimi krása, pravda, síla a láska.

Krása - Bud' čistý, silný a vždy ochraňuj přírodu.

Rozuměj svému tělu a měj k němu úctu. Je chrámem ducha.

Bud' přítelem všech neškodných tvorů.

Pravda - Mluv pravdu, bud' pokorný, hraj čistě podle pravidel.

Čestné slovo je svaté

Hraj poctivě. Falešná hra je totéž co zrada.

Bud' pokorný. Uctívej Velkého Ducha a respektuj víru jiných.

Síla - Bud' odvážný, mlčenlivý a poslouvej.

Bud' odvážný. Odvaha patří k nejvznešenějším vlastnostem.

Mlč, dokud hovoří starší, a prokazuj jim úctu i jinak.

Bud' poslušný. Poslušnost je základní povinnost na cestě lesní moudrosti.

Láska - Bud' laskavý, ochotně pomáhej, žij radostně.

Ochotně pomáhej druhým. Konej své povinnosti.

Bud' veselý. Raduj se z toho, že žiješ. (Liga lesní moudrosti, 2013)

Liga lesní moudrosti se snaží o rozvoj dětí jak v oblasti duchovní, tak i fyzické za pomoci zážitku a hry. Důležitým cílem je propojení osobních cílů s cíli kmene, tedy přeneseně propojení osobních cílů s cíli celé společnosti. Jak vyplývá ze Zákona lesní moudrosti, také zde je hlavním záměrem vychovat člověka prosociálního.

2 VOLNÝ ČAS

V úvodu této práce jsme poukázali na problém dnešní postmoderní doby, na celkové odcizení společnosti a ztrátu základních hodnot. Často již není patrné, co je dobré a co je špatné. Vlivem informačních médií a především vlivem internetu se hodnota informace značně pokřivuje. Dochází nejen k devalvaci informace, ale také ke konfuzi její hodnoty. *Dnes je vše dovoleno, mohu si říkat a dělat, co chci, a stejně tak mohu cokoliv popírat, a to bez ohledu na ostatní.* Tento jev se dotýká všech oblastí kultury včetně volného času, proto je mu věnována značná pozornost v oblasti vědy a výzkumu. Důvody jsou zřejmé. Je nutné, především v dnešní době, poukázat na jeho významný sociologický, pedagogický i psychologický vliv.

2.1 Teoretická východiska

Volný čas znamená pro někoho prázdný prostor v době mezi pracovními či studijními povinnostmi, pro jiného jsou to naopak příjemné chvíle naplněné smysluplnými činnostmi v kruhu přátel a rodiny. Obecně můžeme říci, že volný čas je doba, kterou trávíme mimo naše zaměstnání či studium. V pozitivním ohledu je to čas, kdy si sami svobodně vybíráme činnosti, jež nám přinášejí sebeuspokojení, seberealizaci a sebeaktualizaci.

Náplní volného času není pouze pasivita či kompenzace naší únavy z pracovního dne. Volný čas je tím *rozmanitější, čím diferencovanější podoby nabývá jím umožněná seberealizace...je odlišně kvantitativně dimenzován a kvalitativně strukturován u různých jedinců i skupin: svou roli tu hrají faktory jako pohlaví, věk, profese, vztah k pracovnímu procesu, stupeň vzdělání atd., hlavně pak kombinace těchto faktorů.* (Fukač in Spousta, 1996, s. 17)

Problémem volného času a způsobu, jakým jej lidé tráví, se zabývá řada autorů (Hodaň, Spousta, Dohnal, Němec, Hofbauer a další). Pro přehled uvádíme několik definic a pohledů na volný čas.

Spousta (1994, s. 15) uvádí následující vymezení volného času: *Čas, který člověku zbývá jako protiváha nutných činností spjatých se zaměstnáním, sociálními povinnostmi a biologickými nezbytnostmi, je čas prázdný, který každý může naplnit v rámci daných podmínek svobodně, podle své vlastní vůle. Dostal jméno po jednom ze symbolických hesel francouzské revoluce – je to čas „volný“.* Autor (1996, s. 12) pojem vysvětluje také tímto způsobem: *Volný čas je veličina, která bývá chápána jako atribut, charakteristický znak svobody*

individua. Má však svou hodnotu jen v poměru k pracovním i mimopracovním činnostem, které jedinec koná buď v rodině, nebo v širším společenském prostředí.“

Dle Němce (2002, s. 17) *je to čas, v němž je člověk sám sebou, nejvíce patří sám sobě, kdy koná převážně svobodně a dobrovolně činnost pro sebe, popř. pro druhé, ze svého vnitřního popudu a zájmu.*

Filipcová (1966) popisuje volný čas jako čas, který může člověk využít bezprostředně pro sebe, čas, ve kterém patří maximálně sám sobě, v němž může dělat více – než kdykoliv jindy – to, co jej baví a co mu přináší potěšení, zábavu a odpočinek. (Filipcová 1966, s. 29)

Hofbauer (2004, s. 13) uvádí následující definici: *Volný čas je čas, kdy člověk nevykonává činnosti pod tlakem závazků, jež vyplývají z jeho sociálních rolí, zvláště z dělby práce a nutnosti zasahovat a rozvíjet svůj život. Někdy se vymezuje jako čas, který zbývá po splnění pracovních i nepracovních povinností.*

Volný čas je možné chápat jako opak nutné práce a povinností, dobu, kdy si své činnosti můžeme svobodně vybrat, děláme je dobrovolně a rádi. Přinášejí nám pokoj uspokojení a uvolnění, jak popisuje Pávková a kol. (2002, s. 15)

Dle Hájka a kol. (2008, s. 10) je volný čas doba, kdy je prostor pro sebeurčující a sebevytvářející činnost: *odpočinek a zábava, rozvoj zájmové sféry, zlepšení kvalifikace, účast na veřejném životě.*

Jednoznačná definice pojmu „volný čas“ není možná, jelikož je jeho vymezení závislé na oblasti, v níž je definován - psychologie, pedagogika, sociologie, ekonomie, hygiena, medicína apod. Jedná se o pojem interdisciplinární, na který lze nahlížet z několika možných aspektů.

2.1.1 Volný čas jako multidisciplinární téma

Historicky prvním vědním oborem, jenž se zabýval volným časem, byla sociologie. Ze **sociologického hlediska** dle Spousty (1994) může dávat volný čas prostor pro pozitivní rozvoj osobnosti a pro uvědomění si svého místa ve společnosti. Volný čas může hrát také negativní roli v socializaci. Může vést k odcizení anebo až k izolaci, k nezájmu jedince o to, co se děje mimo jeho soukromý život, k pocitu, že politické, sociální a kulturní problémy se jej netýkají.

Z pohledu **psychologie** je nutné nazírat na volný čas ve třech psychologických disciplínách, a to v ontogenetické psychologii, pedagogické psychologii a psychohygieně. (Řehulka in Spousta, 1994, s. 29)

Ontogenetická psychologie zkoumá oblast volného času v souvislosti s vývojem jedince od početí až do smrti. Čas dítěte v předškolním věku je vyplněn převážně zábavou, odpočinkem a je víceméně plně organizován. Na rozdíl od předškoláků mají děti po nástupu do školy povinností poněkud více. Volný čas je v tomto období většinou organizován rodiči, ale vzniká tu také prostor pro vlastní iniciativu. Směřování a vedení volného času dospělými je v tomto věku nutné. Volný čas v období dospívání, tedy po desátém roce života, nabývá nového významu. Jedinec má v tomto věku tendence organizovat si volný čas sám podle své vůle a bez zásahu dospělých. Období pubescence však může přinést řadu výchovných problémů. A to zejména v souvislosti s oblibou trávení volného času pubescentů v neformálních vrstevnických skupinách.

V dospělosti je trávení volného času determinováno společensko-ekonomickou situací jedince. Volný čas dospělých má převážně funkci psychohygienickou.

Ve stáří, tedy v poproduktivním období života, se kvalitní využívání volného času podílí na celkové psychofyziologické kondici a přispívá k pocitu životní pohody.

Pedagogická psychologie studuje psychologické otázky výchovy a vzdělávání. Pro pedagogickou psychologii je volný čas důležitým faktorem. Stejně jako učení anebo práce je i oblast volného času významná při formování osobnosti. Děti mají ve volném čase možnost poznat různé druhy činností a oblastí. Mohou formovat své dovednosti, schopnosti, vědomosti, zájmy apod.

Psychohygienu má k problematice volného času ze všech psychologických disciplín nejbližší. Podle Spousty je *to pochopitelné, protože jednou z hlavních funkcí volného času je relaxace, uvolnění a rekreace (zotavení), což jsou témata, kterými se psychohygienu tradičně zabývá.* (Spousta 1994, s. 35)

Volný čas má v psychohygieně ještě další funkci, která je důležitá pro udržení psychické vyrovnanosti a pro zvládání psychických problémů. Je jí tzv. denní snění, což je *spontánní proud subjektivně přijímaných představ vyvolaných zájmy, potřebami a hodnotami člověka, při částečné inhibici percepce aktuální životní situace...* (Spousta 1994, s. 37)

Z pedagogického hlediska by měl být volný čas dětí naplněn činnostmi, které na základě dobrovolné účasti poskytují prostor pro rozvoj všech stránek osobnosti, tělesných i duševních vlastností i sociálních vztahů.

Volný čas dětí a mládeže a péče o něj má z pedagogického hlediska dva základní úkoly:

1. Výchovu ve volném čase – naplnění volného času smysluplnými aktivitami rekreačními i výchovně vzdělávacími.

2. Výchovu k volnému času – pomáhá nalézt jedinci nejvhodnější vyplnění volného času, jež mu přinese seberealizaci a pocit uspokojení.

Zdravotní hledisko se zabývá otázkou, jakým způsobem mohou ovlivnit aktivity ve volném čase tělesné a duševní zdraví člověka. Zdravotníci doporučují dodržovat jistý denní režim, kde se aktivity pracovní střídají se zábavou a odpočinkem. Vhodné prožívání volného času se pozitivně odráží na zdravotním stavu člověka.

Z hlediska **ekonomie** může být volný čas chápán jako ukazatel společenského statusu. Můžeme říci, že míra společenského postavení je přímo úměrná míře financí vynaložených na volný čas. Volný čas je také využíván jako atribut obchodu, avšak ne vždy cíleně směřuje k výchovným a kultivačním záměrům.

Z hlediska kultury je volný čas hodnotou, jež slouží k užítku člověka a k rozvoji jeho osobnostních kvalit. Je také charakteristickým znakem svobody individua. (Řehořková in Spousta, 1996)

2.2 Výchova mimo vyučování

Výchovné působení a pedagogické ovlivňování ve volném čase má především u dětí a mládeže významný vliv na rozvoj sociálních kompetencí osobnosti. Jeho prostřednictvím dochází k pozitivnímu formování zdravých psychických a fyzických i sociálních dovedností. Je zde prostor pro ovlivňování těch stránek lidské osobnosti, jimž se škola dostatečně nevěnuje, ať už z důvodu časových či jiných. Nepovinná, nefrontální a v zásadě nedirektivní podoba výchovy mimo vyučování navíc otevírá nové možnosti a stává se pro vychovávaného jedince přitažlivější, než je tomu ve školním prostředí.

Jak uvádí Pávková (2002, s. 37) výchova mimo vyučování *poskytuje příležitost vést jedince k racionálnímu využívání volného času, formovat hodnotné zájmy, uspokojovat a kulti-*

vovat významné lidské potřeby, rozvíjet specifické schopnosti a upevňovat žádoucí morální vlastnosti.

Pávková (2002, s. 37) dále vymezuje výchovu mimo vyučování následujícími čtyřmi znaky:

- *probíhá mimo povinné vyučování;*
- *probíhá mimo bezprostřední vliv rodiny;*
- *je institucionálně zajištěná;*
- *uskutečňuje se převážně ve volném čase;*

Termín výchova mimo vyučování je někdy nesprávně zaměňován s pojmem pedagogika volného času. Tyto pojmy k sobě mají velmi blízko, ale nejsou totožné. V případě pedagogiky volného času mluvíme o vědní disciplíně, která se zabývá teoretickými a praktickými aspekty výchovy ve volném čase. Výchovu mimo vyučování definujeme jako jednu z oblastí výchovy, která je určena časovým úsekem v době mimo vyučování. (Pávková, 2002)

Na osobnost pedagoga volného času jsou kladeny velké nároky ať už po stránce odborné, tak i lidské. Je důležité, aby svými sociálními dovednostmi získal zájem a důvěru vychovávaných. Proto je u vychovatelů kladen velký důraz na dovednosti v oblasti sociální komunikace. Vychovatelé mají podporovat děti v oblasti zájmové činnosti i vzdělávání, rozvíjet jejich kreativitu a zájmy, snažit se uspokojovat jejich individuální potřeby. (Pávková, 2002)

V současné době prochází výchova mimo vyučování změnami, jež vyplývají především z potřeb současné společnosti. Dle Pávkové (2002, s. 38-39) uvádíme několik příkladů: *propojení zájmových činností s vyučováním; zachování principu dobrovolnosti; využití zájmových činností pro budoucí uplatnění na trhu práce; integrace jedinců s handicapem do běžné populace a jiné.*

Výchova ve volném čase je podstatná nejen pro předávání vědomostí, dovedností a sociálních schopností, ale plní také řadu dalších podstatných úloh. Jednou z nich je např. naučit mladého člověka, jak správně volit aktivity pro volný čas, jak jej trávit, aby byl smysluplný, a plnil tak své funkce. Blíže se funkcím výchovy ve volném čase věnujeme v následující podkapitole.

2.2.1 Funkce výchovy mimo vyučování

Výchova ve volném čase je vymezena několika aspekty, jsou jimi výchovné cíle, výchovné metody, podmínky a pedagogické prostředky. Výchova ve volném čase však plní také příznačné funkce, jež jsou v různé míře naplňovány zařízeními a organizacemi pro volný čas.

Hájek a kol. (2008) uvádí tyto tři základní funkce:

- *výchovně vzdělávací,*
- *zdravotní,*
- *sociálně preventivní.*

Těžištěm **výchovně vzdělávací funkce** je vědomé ovlivňování a formování osobnosti vychovávaných jedinců pomocí promyšleně volených pedagogických prostředků. Tímto způsobem je možné ovlivňovat tělesnou, psychickou i sociální stránku osobnosti (záleží na zaměření výchovně vzdělávací instituce). Dochází při ní ke kultivaci potřeb, směřování zájmů, objevování specifických schopností objektů výchovy. Rozvíjí se zde také vztah k smysluplnému a společensky přijatelnému trávení volného času. Prostřednictvím volnočasových činností dáváme vychovávaným prostor pro pozitivní sebehodnocení, seberealizaci a naplnění vlastních potřeb. Celkově se dá říci, že různorodé zkušenosti získané při volnočasových aktivitách ovlivňují komplexní přístup ke světu i k sobě samému. (Pávková, 2002)

Také **funkce zdravotní** hraje v rozvoji vychovávané osobnosti významnou roli. Výchovné působení ve volném čase by mělo mít pozitivní vliv na duševní, psychické i sociální zdraví. V oblasti zdraví lze pozitivně ovlivňovat osobnost vychovávaného v několika oblastech. První oblastí je usměrňování denního režimu, což znamená např. střídání pohybových a klidových činností, spontánních a řízených činností nebo aktivit individuálních se skupinovými.

Druhou důležitou oblastí, jež souvisí se zdravím vychovávaného jedince, je zaměření na podněcení zájmu o aktivní trávení volného času na čerstvém vzduchu (tj. pohybové činnosti ve venkovním prostředí). Další oblastí zájmu je zdravé stravování včetně pravidelných stravovacích návyků, hygienických pravidel apod. V neposlední řadě považujeme za důležité zmínit vliv výchovy ve volném čase na rozvoj hygienických návyků (tj. osobní hygiena, úklid svého prostoru apod.) a dodržování zásad bezpečnosti práce, což jsou oblasti, v

nichž by se měl vychovávaný prostřednictvím aktivit ve volném čase také rozvíjet. (Hájek a kol., 2008)

Instituce pro výchovu ve volném čase zajišťují také **funkci sociální**. Zajišťují péči o děti a organizují jim volný čas v době, kdy jsou rodiče v práci. V době po vyučování plní tuto funkci školní družiny. Mohou ji však zabezpečovat také výchovná a ubytovací zařízení (např. domovy mládeže, školy v přírodě, internáty) anebo také zařízení sociální péče a zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu.

Součástí sociální funkce je ovšem také všestranný rozvoj sociálních dovedností. Volný čas nabízí různorodá sociální prostředí, dává prostor k sociální interakci lidí s podobnými zájmy. To znamená, že zde dochází např. ke komplexnímu rozvíjení sociálních kompetencí. (Hájek a kol., 2008)

Neodmyslitelnou a z hlediska významu neméně podstatnou funkcí, kterou instituce pro výchovu mimo vyučování realizují, je **funkce preventivní**. Školská zařízení (podílející se na výchově ve volném čase) se věnují především oblasti nespecifické primární prevence. Snaží se tedy předcházet sociálně patologickým jevům a podporují žádoucí formy chování pomocí mravní výchovy, výchovy ke zdravotnímu životnímu stylu a pomocí utváření pozitivních postojů k své osobnosti. (Pávková, 2002)

2.2.2 Přehled nejvýznamnějších zařízení pro výchovu mimo vyučování

Mimoškolní výchova je realizována prostřednictvím různých společenských institucí, jež naplňují výchovný obsah a cíle výchovy mimo vyučování. Dle Pávkové (2002) dále uvádíme přehled nejvýznamnějších institucí.

Školní družiny jsou určeny pro děti mladšího školního věku. Zajišťují jim sociální, výchovnou a zdravotní péči v době po škole, kdy jsou jejich rodiče ještě v zaměstnání. Zaměření činností je velmi pestré, protože děti v tomto věku mají široký rozptyl zájmů. Probíhají zde tedy aktivity výtvarné, dramatické, hudební, naučné a další. Pohybové činnosti je věnována významnější pozornost, což vyplývá z potřeb dětí.

Těžištěm úlohy **školních klubů** je zájmová činnost, jež probíhá v kroužcích. Školní kluby pracují se žáky druhého stupně základní školy, protože je zde už potřebná jistá samostatnost. Žáci mají na výběr ze specifitějších volnočasových aktivit. Základním principem je zde dobrovolnost. Příkladem školních klubů jsou tělovýchovné oddíly, pravidelné kroužky,

soubory anebo spontánní aktivity v hernách, čtenářských koutcích či počítačových pracovnách apod.

Střediska pro volný čas dětí a mládeže, které zahrnují domy dětí a mládeže a stanice zájmových činností, jsou zařízení, jež se svým zaměřením specializují na činnosti vedené kvalifikovanými pedagogy. Činnost těchto středisek probíhá buď pravidelně v kroužcích, anebo jednorázově na pobytových akcích, táborech, soutěžích pro talentované děti apod. Do aktivit se mohou zapojit děti a mládež samostatně, nebo také s rodiči.

Domovy mládeže jsou určeny středoškolským studentům, jejichž bydliště je od školy vzdáleno. Studentům je zde zajištěna výchovná péče, ubytování, stravování, příprava ke studiu a také náplň volného času. S ohledem na věková specifika jsou činnosti ve volném čase organizovány s uplatněním motivace a respektují princip dobrovolnosti.

Dětem od tří do osmnácti let, o něž se jejich rodina nechce nebo nemůže postarat, zajišťují výchovu **dětské domovy** neboli instituce ústavní výchovy. Nahrazují dětem rodinou péči. Jedním z úkolů dětských domovů je zájem o kvalitní využívání volného času, rozvíjení a kultivaci zájmů svěřených dětí. Snahou pedagogů v dětských domovech je, aby děti prožívaly vlastní volný čas obdobně jako děti v rodinách. Podporují je tedy k navštěvování obvyklých výchovných institucí.

Obsahová náplň volného času může být tvořena také zájmovým vzděláváním, jež probíhá prostřednictvím specifických institucí. Jde o:

Základní umělecké školy, které nabízejí zájmové vzdělávání v esteticko-výchovné oblasti dětem, mládeži i dospělým. Obory svým obsahem připravují žáky na budoucí studium středních či vysokých uměleckých škol.

Jazykové školy se zabývají zájmovým vzděláváním v oblasti cizích jazyků.

Dalšími typy zařízení, která se podílí na ovlivňování volného času dětí a mládeže, jsou např. občanská sdružení, sdružení dětí a mládeže, tělovýchovné a sportovní organizace, kulturní a osvětová zařízení či církve a náboženská společenství. (Pávková, 2002)

Specifickým druhem činnosti, kterou se některé instituce pro výchovu mimo vyučování zabývají, jsou tábory neboli zotavovací akce. Zotavovací akce jsou definovány jako organizované pobyty pro třicet a více dětí ve věku do patnácti let na dobu delší než pět dnů, *jejichž účelem je posílit zdraví dětí a zvýšit jejich tělesnou zdatnost, popř. získat specifické znalosti či dovednosti.* (MZČR, zákon č. 258/2015 Sb., o ochraně veřejného zdraví)

Táborový pobyt je zajištěn ve stanech, chatkách či zděných budovách. Program je přizpůsoben věku, zdravotnímu stavu a fyzické způsobilosti účastníků.

2.3 Výchova zážitkem

V dnešní době nabývá výchova zážitkem nového významu. Ze života dětí, ale také mnohých dospělých, se vytrácejí vlastní prožité zkušenosti. Rodiny s dětmi dávají často přednost „výletům“ do nákupních center před procházkami v přírodě. Pasivní přijímání a konzumace zábavy před televizní obrazovkou či u počítače nahradilo vlastní prožívání, hraní si s dětmi a mezilidskou komunikaci. Místo prožívání skutečných situací dáváme mnohdy přednost simulacím v počítačových hrách. Děti často neznají jevy z vlastní zkušenosti, ale byly jim předány pouze přeneseně prostřednictvím filmů či televize. Dopady životního stylu s nedostatkem bezprostředních zkušeností a zážitků jsou již nyní zřejmé. A právě výchova zážitkem má možnosti tyto nedostatky napravit.

Výchova zážitkem je praktickou oblastí, jejímž primárním cílem je rozvoj jedince. Dochází k němu prostřednictvím zážitků. *Právě zážitek na jedné straně představuje přelomový moment, který umožňuje jedinci růst, a na druhé straně jej může pedagog či instruktor poměrně výrazně ovlivňovat a v následné reflexi také formovat. Nejde nám jen o to naplánovat nějaké (byť zajímavé) situace (tj. prožitky), ale především o to dále pracovat s tím, co si lidé z těchto situací odnáší (tj. zážitky).* (Gymnasion)

Výchova zážitkem působí na osobnost vychovaného prostřednictvím programu *zahrnujícím obvykle fyzicky náročné činnosti spojené s určitou mírou (kontrolovaného) rizika ve vnějším, přírodním i městském prostředí, popř. v tělocvičných zařízeních (strukturované hry, výpravy do obtížně přístupného terénu, trénink přežívání v přírodě, náročné vodácké akce).* (Pávková, 2002, s. 79)

Zážitkově zaměřený program působí na rozvoj sebepojetí, sociálních vztahů a vztahů k životnímu prostředí. Proto kromě fyzického výkonu zahrnuje obvykle sebereflexi, reflexi sociální interakce a pozorování prostředí. (Pávková, 2002)

Výchova zážitkem usiluje o to, aby se za pomoci skupinové činnosti rozvíjely nové vztahy mezi účastníky, jež by mohly být využity k výchovným cílům. Nejde zde v zásadě o splnění limitů či dosahování výkonnostních rekordů. Za největší úspěch se považuje aktivní účast v programu, spolupráce ve skupině a překonávání sebe sama. Prolomení vlastních hranic, boj se strachem, vyrovnání se s úspěchem i neúspěchem, překonání výzvy. To vše

je smyslem zážitkových programů. Účastníci se učí spolupracovat s ostatními v netypických situacích, získávají cenné sociální zkušenosti, učí se radovat, rozhodovat se ve stresových okamžicích. Jedinci tak rozvíjí celou svou osobnost. (Němec, 2002)

Je prokázáno, že dobrodružné činnosti dovedou mobilizovat vitální energii, vedou k optimální motorické i duševní výkonnosti, umožňují získávat zkušenosti a nabízejí stále nové možnosti pro překonávání hranic vlastních sil. Riskantní a nejisté situace (mezi ně patří také zdolávání překážek a lezení) jsou překonávány vlastní aktivitou, což přispívá k osobnostnímu růstu. (Neuman a kol., 1999, s. 42)

Hlavním **cílem** výchovy zážitkem je ovlivnění chování a jednání jedince. Hahn (in Vážanský, 1992) považoval za primární cíl rozvoj individuální osobnosti v těchto oblastech: *sebedůvěra, spontánnost, kreativita a vytvoření reálného obrazu sebe sama*. Sekundárním cílem je podle něj rozvoj sociálních kompetencí, který obsahuje: *týmovou spolupráci, schopnost komunikace, participaci či schopnost poskytnout pomoc*. (Vážanský, 1992)

Abychom mohli hovořit o výchově zážitkem, je nutné přidat k zážitku také smysl a účel. V dnešní době je mnoho organizací (dětské tábory, cestovní kanceláře, zábavní centra apod.), jež nabízejí zážitky. Výchovný obsah však mnohdy postrádají. Program je nutné vždy plánovat a znát předem výchovný cíl, k němuž při konkrétní aktivitě směřujeme. Musíme dodržovat jasnou a předem danou **dramaturgii** tak, abychom dospěli ke stanoveným cílům.

Postup při přípravě a realizaci programu by měl být následující:

- 1. Analýza potřeb – tj. čemu se chceme věnovat a proč, kde v případě kompetencí cítíme problém, co potřebujeme hodnotit, jak zapojíme zážitkovou pedagogiku.*
- 2. Stanovení si reálného cíle – tj. co chceme, aby si děti z aktivit odnesly, jakou kompetenci je chceme naučit, jak to budeme hodnotit a jaký k tomu využijeme zážitek.*
- 3. Realizace.*
- 4. Reflexe programu a hodnocení – podkladem pro hodnocení může být, co se děti naučily, které kompetence si osvojily a jak, co se událo, jak fungovala metoda učení se zážitkem.* (Zážitková pedagogika, 2013)

3 SEBEHODNOCENÍ

Otázkou významu vlivu zážitkové pedagogiky a sociálně psychologických her na rozvoj osobnosti žáků se zabývala řada výzkumů (Holeček, Jiřincová) jak z oboru psychologie, tak i pedagogiky. Na základě výsledků bylo zjištěno, že zážitkově pojatá výuka hraje při výchově mladého člověka významnou roli a má vliv na rozvoj určitých složek osobnosti. Jednou z těchto složek je také sebehodnocení.

Tím, že naučíme mladého člověka nazírat na sebe sama pozitivně (tj. chápat své potřeby, poslouchat své tělo, mít se rád takový, jaký je...), dáme mu základ pro rozvoj dalších sociálních dovedností. Pouze zdravě sebevědomý člověk, který nebojuje s vlastními strachy a problémy, může svou energii věnovat společnosti, může o to více pomáhat druhým. U zdravě sebevědomého žáka máme snadnější cestu k tomu, vychovat z něj prosociální osobnost.

Důležitost sebehodnocení lidské osobnosti si uvědomují také tvůrci průřezových témat RVP (2005), kteří si kladou za cíl rozvíjet kromě jiných také osobnostní, sociální a morální potřeby žáků. Problémem vnímání sebe sama se zabývá průřezové téma *Osobnostní a sociální výchova*. Věnuje se např. oblastem *porozumění sobě samému a druhým, zvládnutí vlastního chování, získávání základních sociálních dovedností pro řešení složitých situací, utváření pozitivního postoje k sobě samému* a dalšími. (Stašová a kol., 2015)

Výchova ke zdravé, adekvátní akceptaci sebe sama nemá totiž význam pouze pro jedince, ale má dalekosáhlý kulturně-sociální význam pro zdravý duševní a sociální vývoj mladé generace. (Kohoutek, 1997, s. 15)

3.1 Vymezení pojmu sebehodnocení

Někteří autoři chápou pojmy sebepojetí a sebehodnocení jako dvě různá označení téhož. (Shavelson, Hubner, Stanton in Blatný 2001). Podle Blatného a dalších autorů (Kihlstrom, Cantro, Watkins a Dhawan) je sebehodnocení považováno za jeden z aspektů sebepojetí. Sebehodnocení je potom chápáno jako mentální reprezentace emočního vztahu k sobě. (Blatný, Plháková, 2002) Psychologický slovník (Hartl, 2000) definuje sebehodnocení jako *vědomé prožívání vlastní sociální pozice, většinou poplatné vztahům v nukleární rodině*.

Sebehodnocení je jakýmsi centrem osobnosti člověka. Bez určité minimální úrovně pocitu vlastní hodnoty nemůžeme žít. Člověk si proto tuto úroveň střeží. Jestliže z jakéhokoliv dů-

vodu klesá, usiluje o její vyrovnání. Každý člověk přitom nalézá zdroje své sebedůvěry v něčem jiném. Souvisí to s jeho systémem hodnot. (Kohoutek, 1997, s. 2)

Všeobecně je sebehodnocení považováno za výsledek sociálního srovnávání a sebesu-
zování na základě sledování vlastního konání. Podstatné pro vytváření kritérií sebehodno-
cení a vznik emočního vztahu k sobě je především **posílení z prostředí** a zvláště pak od
významných druhých. (Blatný, Plháková, 2002)

Sebehodnocení má důležitý význam v sociální komunikaci, ve schopnosti adaptace, ve
vytváření životní cesty a cílů (nástrojem orientace). Ovlivňuje i schopnost adekvátně přijí-
mat výhru a smířit se s porážkou, může také jedinci posloužit jako dynamický prostředek
ke změnám vlastních dosavadních životních standardů. Zdravé sebehodnocení pomáhá
zvyšovat kvalitu interpersonálních procesů.

3.1.1 Vývoj sebehodnocení

Sebehodnocení v prvních dvou letech života je ještě relativně málo diferencované. Na kon-
ci druhého roku je již zřejmé, ve třetím roce už je velmi výrazné. Vývoj sebehodnocení
v raném dětství závisí především na vztazích v nukleární rodině, na tom jakou roli zaujímá
dítě ve svém prostředí a jak je v něm emočně stabilní.

Dítě preferuje činnosti a úkoly, které už před tím dokázalo vyřešit. A to z toho důvodu, že
dává přednost dosažení úspěchu. Čím je dítě starší, tím častěji se pouští do nových úkolů.
Sebehodnocení dětí je obzvláště závislé na hodnocení rodičů. U dětí je velmi nízká znalost
sebe sama. (Kohoutek, 1997)

Od období dětství po ranou adolescenci je sebehodnocení determinováno především opo-
rou a výchovným působením rodičů. Tato skutečnost vyplývá z mnoha studií v oblasti vý-
vojové psychologie (Coopersmith, Harter, Rosenberg).

V adolescenci význam vlivu rodičů na posílení sebehodnocení zůstává téměř stejný jako
v dětství, na důležitosti ovšem již nabývá také vliv vrstevníků. V období puberty bývá se-
behodnocení nestabilní, což je přirozeným důsledkem zrání osobnosti. *Na vývoj a ustálení
sebehodnocení má velký vliv společenská role mladých lidí a jejich úspěchy či neúspěchy
v práci, erotickém životě apod.* (Kohoutek, 1997, s. 10)

V dospělosti dochází ke změně, posílení tak může přicházet od spolupracovníků, přátel,
významných rodinných příslušníků a vlastních dětí. (Harter in: Blatný, Plháková, 2002)
V tomto období se také diferencuje několik typů sebehodnocení, jež se začaly rozlišovat už

v období dětství a dospívání. Během života může docházet k výkyvům v sebehodnocení, protože se jedná o jednu z nejcitlivějších a nejdynamičtějších psychických oblastí osobnosti člověka.

3.1.2 Aspekty sebehodnocení

Blatný (2002) uvádí jako jeden z aspektů sebehodnocení **pozitivitu a negativitu**. Přehnaně vysoké sebehodnocení může mít na osobnost negativní důsledky. Takový jedinec má tendenci utvářet o sobě přehnané závěry, a směřuje tak k cílům, kterých není schopen dosáhnout. Často u něj dochází k selhání. Oproti tomu lidé s nižším sebehodnocením svých cílů dosahují snadněji, jelikož se defenzivně vyhýbají neúspěchu. Rozdílná míra sebehodnocení se odráží v celé řadě oblastí, jako je např. konformita, výkon, soutěživost či nastavení cílů. Míra sebehodnocení souvisí i s pocitem spokojenosti a duševního zdraví osobnosti.

Dalším aspektem dle autora (Blatný, 2002) je **stabilita** sebehodnocení. Pro výkon a reakce na interpersonální zpětnou vazbu je významnější než vysoké nebo nízké sebehodnocení. Osoby s nestabilním sebehodnocením jsou vnímavější na pozitivní i negativní zpětnou vazbu. Pro tyto osoby je také příznačné, že jejich celkové sebehodnocení je více ovlivnitelné na základě jednotlivých hodnocení jejich osoby. V konečném důsledku mají tito jedinci nižší vnitřní motivaci a zvýšenou tendenci zapojovat své Já do běžných každodenních činností.

Třetím neméně podstatným aspektem je také **jasnost sebepojetí** (tj. vnitřní konzistence a časová stabilita), která je spojena se s dobrým sebepoznáním. Vede k vyšší sebejistotě a celkovému kladnému emočnímu postoji k sobě samému, tedy ke kladnému sebehodnocení. (Blatný, 2001)

3.1.3 Zdroje sebehodnocení

Blatný (2003) uvádí jako zdroje sebehodnocení poměr mezi **aspiracemi** a jejich naplňováním. *Aspirační úroveň je pohyblivá v závislosti na subjektivním prožitku úspěchu či neúspěchu* (Kohoutek, 1997, s. 7). Dalším zdrojem sebehodnocení jsou **kognitivní diskrepance v sebepojetí**, což jsou vztahy mezi aktuálním Já (jsem) a ideálním Já (měl/chtěl bych být). **Pozitivní a negativní afektivitu** chápeme jako druh prožívání (emoční složka), který ovlivňuje posuzování ostatních lidí i posuzování sebe a také hodnocení postojů ostatních k vlastní osobě. Negativním zdrojem v sebehodnocení mohou být také tzv. **kognitivní**

chyby, což je zkreslené vnímání reality i vlastního Já (např. při depresi). (Blatný, Plháková, 2002)

3.2 Zdravé sebehodnocení a jeho poruchy

Zdravé, normální či přiměřené sebehodnocení jsou ekvivalenty označující tentýž nejideálnější stav sebehodnocení. Takové sebehodnocení je nejlepším předpokladem pro zdravé rozvinutí schopností člověka, má i velký význam pro objektivní hodnocení druhých. Čím realističtější jsme schopni hodnotit sami sebe, tím bude naše hodnocení ostatních objektivnější. Podle Kohoutka (1997) zdravé sebehodnocení pozitivně ovlivňuje další sociální dovednosti, jde například o empatii či sociální komunikaci.

Ačkoli jsou některé determinanty sebehodnocení částečně vrozené (např. inteligence), hraje výchova ve zdravé akceptaci sebe sama také významnou roli. V ideálním případě bychom se výchovou k přiměřenému sebehodnocení měli zabývat již od dětství. *Domnívám se, že by škola více než doposud měla žáky vést k jejich sebepoznání, sebehodnocení, sebevýchově a samostatnému sebevzdělávání tak, aby kladný postoj k sebevzdělání a sebevýchově u nich během docházky do školy přerostl v trvalý celoživotní návyk sebevzdělávání a sebevýchovy.* (Kohoutek, 1997, s. 17)

3.2.1 Sebeřečňování

Lersche (in Kohoutek, 1997) definoval šest typů oblastí zvýšeného sebehodnocení, vyplývají z neuspokojené potřeby sebeuplatnění. Jedním z těchto typů je **narcistické sebehodnocení**. Narcistní lidé vidí nejvyšší hodnotu v sobě samém, a věnují tak většinu svého času péči sami o sebe. Mají tendenci přehlížet kritické hodnocení ze strany druhých, ale pozitivní hodnocení vyhledávají. U žen bývá narcistické sebehodnocení častější.

Jedinci s představou o vlastní nadosobní moci, která je podle nich významná pro ostatní, se dají označit jako lidé s **démonickým sebehodnocením**. Tento typ bývá obvyklý u osob trpících psychózami anebo u osob s výrazně dominantní povahou.

Dalším typem je **patetické** neboli aristokratické sebehodnocení, pro něž je podstatným rysem patos, který vychází z představy osobní vznešenosti.

Lidé, kteří žijí v představě, že slouží nějakému zvláštnímu důležitému ideálu a čerpají z něj vědomí své hodnoty, spadají pod typ **sebehodnocení neosobní**.

Nekritické sebehodnocení vychází z nedostatku životních zkušeností a zúžení hodnot, což zapříčiňuje přesvědčení člověka o vlastní nezpochybnitelné pravdě. Tito lidé často ostatní opravují a přesvědčují je o svých hodnotách.

Jiným, zvláštním typem sebehodnocení je **furiantské sebehodnocení**. Pro tento typ sebehodnocení je příznačné, že vyplývá z pocitu méněcennosti, který je však vytěsněn. Lidé s furiantským sebehodnocením napodobují zvýšené sebehodnocení, ačkoliv se cítí nejistí a zranitelní. (Lerche in: Kohoutek, 1997)

3.2.2 Snížené sebehodnocení

Lidé z rodinného prostředí, kde byly jako děti málo chváleni a pozitivně přijímáni – zejména ze strany otce, trpí často i v dospělosti pocitem méněcennosti. Chybí jim pocit emoční jistoty a kladný vztah ke své osobě. Faktorů, jež přispívají ke sníženému sebehodnocení, je však více. Patří sem také např. ekonomická pozice, třídní a rasová příslušnost, národní tradice a cítění či u chlapců opožděné dospívání. (Kohoutek, 1997)

Život osob postižených pocitem méněcennosti je složitější, protože tito lidé zbytečně podceňují své schopnosti, a proto se jim nedaří dosahovat ani průměrných výsledků (např. v zaměstnání). *Komplex méněcennosti, strach z fiaska často záporně ovlivňují celou osobnost, nejen její společenskou přizpůsobivost, ale i rozumovou a pracovní výkonnost, motoriku, citový život a vývoj povahových vlastností. Lidé s komplexem často podceňují své dobré dispozice a přeceňují dispozice druhých osob.* (Kohoutek, 1997, s. 12) U dětí je tento jev ještě výraznější, mnohdy stojí za školními neúspěchy. Děti trpící komplexem méněcennosti jsou často chybně považovány za zpomalené či hloupé. Teprve psychologické vyšetření může odhalit příčiny neúspěchu takových dětí.

Existuje několik popsanych forem kompenzace pocitu méněcennosti, jak uvádí Kohoutek (1997). Jednou z nich je **racionalizace a rezignace**, kdy se člověk snaží o ospravedlnění svých nezdarů tím, že utíká do jakési formy psychické invalidity, aby nemusel snášet tíhu neúspěchu. Dalšími kompenzačními formami komplexu jsou např. autistické myšlení, fantazijní kompenzace (denní snění), podvádění, patologické lhaní, stálý protest či různé nežádoucí formy substituce a snaha vyniknout – a to i prostřednictvím patologie.

Specifickou formou pocitu méněcennosti je tzv. **sentimentální zpracování** méněcennosti. Vyznačují se jím osoby, které nemají problém s komplexem méněcennosti, avšak libují si ve vlastním snižování a sebepoškozování (tj. lidé s masochistickými sklony)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODICKÁ PŘÍRUČKA

V této kapitole stručně popíšeme, jaké byly zvoleny formy a metody s výzkumnou skupinou v rámci zážitkově pojatého programu pro rozvoj sebehodnocení. Hlavním úkolem programu bylo propojení cílů etické výchovy, výchovy k prosociálnosti, a rozvoje dílčího cíle sebehodnocení s prostředím mimo školní výchovy a s využitím metod výchovy zážitkem.

V programu byly využity techniky z několika různých oblastí např. z oblasti arteterapie, globální výchovy nebo z oblasti psychoher. V příručce jsou jednotlivé techniky rozděleny do devíti kategorií podle obsahu a cílů. Každá kategorie odpovídá jedné kapitole příručky.

Úvodní a seznamovací hry

Jsou určeny na začátek akce a slouží k prvotnímu seznámení účastníků. Cílem je dovědět se základní informace o sobě navzájem a překonat prvotní stydlivost a bázeň. Dále pomáhají k vytvoření uvolněné atmosféry, která účastníkům umožní překonávat běžné komunikační bariéry, odložit obranné mechanismy a poznávat cizí přání, pocity, názory apod. Tyto hry také podporují rozvoj spolupráce a vzájemných vztahů. Využíváme je ke změně nálady skupiny. (Pike, Selby, 1994)

Ledolamky

Aktivity označované jako *icebreakery*, *lamače ledů* nebo *ledolamky* jsou krátké aktivity, které mají za úkol zlomit bariéry ve vztazích, zaktivizovat vztahy, komunikaci a interakci mezi účastníky. S pomocí ledolamek můžete navodit neformální, uvolněnou atmosféru. (Čujová, 2012) Na rozdíl od seznamovacích her týkají již o něco závažnějších témat a otázek. Je možné je používat kdykoliv v průběhu akce. Mají za úkol skupinu spojit, dávají prostor pro vzájemnou důvěru, pro zdravé osobní vztahy a rozvíjejí týmovou spolupráci. U jednotlivců podporují vyšší sebedůvěru. Dále také dávají prostor pro vyjádření konstruktivní kritiky jak sebe samého, tak i ostatních účastníků. Tyto aktivity rozvíjí široké spektrum sociálních dovedností. Aktivity tohoto typu mají za cíl také uvolnit a atmosféru a nastartovat účastníky k dalším aktivitám. (Miháliková, 2007)

Sebepoznávací aktivity

Sebepoznávací aktivity jsou určeny k tomu, aby pomohly účastníkům najít cestu k poznání své vlastní hodnoty. Pomocí těchto aktivit ovlivňujeme postoje a názory a snažíme se upo-

zornit na schopnosti, výjimečnost a nadání jednotlivců. Skupina prostřednictvím těchto činností může poznat, že každý člen je jiný a může ostatním nabídnout něco jiného. Tyto aktivity posilují vzájemnou toleranci a respekt. (Pike, Selby, 1994)

Imaginativní aktivity

Tyto aktivity poskytují prostor pro tvořivost, fantazii a intuici v tvůrčím procesu. Jsou zaměřené na soustředění, tvořivost a fantazii. Pomáhají např. vytvořit si obraz o své budoucnosti a plánech. Většinou trvají několik minut a spojují tělesnou i psychickou relaxaci. Mají přinést účastníkům celkové uvolnění a odpočinek. Při cvičení je dobré používat vhodnou relaxační hudbu a celkově také přizpůsobit prostředí klubovny či směřovat aktivitu na klidné venkovní místo. Závěrečná diskuse by měla následovat hned po skončení aktivity, dokud dojem v účastnících ještě přetrvává. Vliv zážitku může být v některých případech tak silný, že vyvolá v účastnících velmi silné emoce. (Pike, Selby, 1994)

Techniky arteterapie

Již pravěké rituální umění odráželo duchovní a emocionální stav kmene. V průběhu vývoje člověka si umělci i pedagogové všimli, že výtvarná tvořivost má na osobnost léčivé a výchovné účinky. Arteterapie dosáhla svého významu s propojením teoretických i praktických poznatků psychoanalýzy. Přenášení nevědomých představ prostřednictvím umění do reálného světa mělo se stalo jedním z významných psychoterapeutických postupů. Výtvarné tvoření se stalo také prostředkem komunikace psychoanalytiků především při práci s dětmi. Arteterapie je využívána i v dalších psychoterapeutických proudech. Jedním z pohledů je také např. ten, že význam celé arteterapie spočívá v samotné tvořivosti. Tedy není důležitý výsledek výtvarného tvoření, ale jeho celkový průběh. (Campbell, 1993)

Arteterapie vychází také z těchto zásad:

výtvarná tvořivost je pro člověka přirozená;

každý člověk, ať nadaný či handicapovaný, je schopen tvořit smysluplná výtvarná díla;

pokud se stimuluje tvořivá atmosféra uvnitř skupiny, je potenciál jejího rozvoje a sdílení pozitivních pocitů takřka neomezený. (Campbell, 1993, s. 19)

Dramatické hry

V aktivitách s využitím dramatizace a hraní rolí jde především o využívání prvků a postupů dramatického umění, kde je základem zejména improvizace a dramatická hra. S pomocí těchto technik se účastníci dostávají do situací, se kterými se v budoucnosti mohou setkat na vlastní kůži a tyto techniky je mohou naučit, jak se v takovéto situaci zachovat.

*Improvizace učí žáky jednat v navozených situacích podle svého přesvědčení a představ bez ovlivnění jinou osobou. Jejich řešení vzniká na základě okamžitého nápadu a nálady. Nutno dodat, že navozené situace se pro žáky stávají skutečnými, a tím vzniká hluboký prožitok, díky kterému se nevědomě **připravují na život**. Zjednodušeně lze říci, že si mohou tak trochu dopředu prozkoumat a ohmatat dané okolnosti a připravit se na ně, protože v dramatické výchově je možnost vždy děj ve hře znovu a znovu opakovat, vyzkoušet různé možnosti řešení a vybrat z nich to nejlepší.* (Hublová, 2011)

Účastníci mají možnost prožívat situace z pohledu někoho jiného, vžitím se do role. To dává prostor pro rozvíjení schopnosti empatie. *Dramatická výchova umožňuje stavět na vlastní zkušenosti a prožitku a tím vzniká hluboký a trvalý efekt.* (Hublová, 2011)

Podstatou dramatických her je rozvoj sociálních dovedností jako je: *uvědomění si vlastní hodnoty, schopnosti sociálního porozumění, spolupráci s ostatními a otevření se svému okolí.* (Hublová, 2011)

Akční a outdoorové hry

Akční a outdoorové aktivity mají především posilovat týmového ducha a další sociální kompetence s využitím zážitku. Účastníci si zde zkouší nové situace, do kterých by se v běžném životě asi jen těžko dostali. *Simulované krizové situace (a nejen ony) jsou jistě výbornou, a hlavně názornou učební pomůckou. Dle PhDr. EVY WEISLOVÉ, supervizorky při náčelnických zkouškách Ligy lesní moudrosti se skrze ně dá naučit novým praktickým poznatkům a dovednostem.* (Šolc, 2013)

Vybrané aktivity intuitivní pedagogiky

Intuitivní pedagogika je jeden z alternativních výchovně vzdělávacích přístupů, která vychází z myšlenek švédského skladatele a waldorfského učitele Pára Ahlboma (1932). Cílem je pochopit hlouběji dětský svět a vzpomenout si na to, jaký pro nás měl svět smysl,

když jsme byli ještě my sami dětmi. Podle tohoto směru se správný pedagog musí umět vcítit do duše dítěte, aby pochopil všechny jeho potřeby. ...*snaží dosáhnout toho, aby se dítě stalo vnitřně svobodným člověkem, kterého není možné zmanipulovat, který si samostatně utváří svůj vlastní život. Který ví, co chce a neplete si to s tím, co od něho chce jeho okolí nebo společnost. Na to, aby to děti dokázali, musí mít kolem sebe dospělé, kteří jsou sami takoví. Proto hlavním požadavkem, kladeným na učitele, je být sám sebou. A stále znovu o to usilovat. Od takového učitele děti nasávají všechno to, co má ve své duši rád. Děti se totiž učí nejen ze slov, ale daleko více z činů a vnitřních postojů učitele.* (Intuitivní-pedagogika.webnode.cz)

Závěrečné a hodnotící aktivity

Hodnocení programu by mělo probíhat nejlépe po skončení každé aktivity. Účastníci by měli mít prostor tzv. strávit prožité události a také by měli mít možnost se k nim vyjádřit. Hodnocení nám pomáhá odhalit atmosféru ve skupině, vztahy mezi participanty, nedostatky jednotlivých aktivit i celé akce a jsou prostorem pro pozitivní i negativní zpětnou vazbu, která je pro dobrého organizátora vždy důležitá. V případě, že nám časové možnosti nedovolují hodnotit každou aktivitu zvlášť, zařadíme feedbackové aktivity alespoň před celkovým zakončením akce. (Miháliková, 2007)

Metodická příručka pro organizátory akcí pro děti a mládež

Aktivity pro rozvoj sebehodnocení



Témata:

sebepoznání, vzájemné seznámení

Velikost skupiny:

5-20 osob

Čas:

20 minut

Pomůcky:

pohlednice (o něco více než je účastníků)

Témata:

sebepoznání, vzájemné seznámení, naslouchání

Velikost skupiny:

10 - 30 osob

Čas:

15 minut

Pomůcky:

míč, lihová fixa

4.1 Úvodní a seznamovací hry

POHLEDNICE I

Z hromádky pohlednic si každý účastník vybere jednu, která se mu nejvíce líbí, a se kterou ho něco pojí. Potom se postupně každý v kruhu představí a popíše, proč si vybral právě tuto pohlednici, v čem je mu obrázek blízký anebo proč ho vystihuje. V dalším kole můžeme pohlednice zamíchat, účastníci si následně jednu vylosují a zkusí si vybavit, kdo si tuto pohlednici vybral a proč. (upraveno dle Andresová et al., 2013)

Pozn.: Pohlednici si účastníci uschovají, budou ji potřebovat v závěru programu.

CHYTNÍ A ODPOVĚZ

Pro skupinu předem připravíme nejlépe jednobarevný hladký míč, na který napíšeme přibližně 10 - 15 otázek (viz příloha č. 1). S účastníky se postavíme do kruhu a budeme si navzájem tento míč házet. Než jej někomu hodíme, musíme ho oslovit jeho jménem. Jakmile oslovený účastník míč chytí, podívá se na otázku pod palcem pravé ruky, přečte ji z míče a odpoví. (upraveno dle Dembroski, 2013)



Foto č. 1: Chytní a odpověz, zdroj: autor

Témata:

sebepoznání, vzájemné
seznámení, komunikace,
naslouchání

Velikost skupiny:

4-12 osob

Čas:

15 - 20 minut

Pomůcky:

nádoba na odevzdání
věcí

Témata:

vzájemné seznámení,
komunikace

Velikost skupiny:

8 - 20 osob

Čas:

15 minut

Pomůcky:

žádné

PŘÍBĚHY NAŠICH VĚCÍ

Společně s účastníky se posadíme do kruhu a vyzveme je, aby si každý zvolil jednu věc, kterou má právě na sobě (u sebe) a kterou může chvíli postrádat. Měla by to být věc, k níž se váže nějaký zajímavý osobní příběh či zkušenost. Každý z účastníků vždy řekne své jméno, ukáže věc a poví k ní svůj příběh. Nakonec věc odevzdá do nádoby. Jakmile jsme již slyšeli příběhy všech účastníků, necháme jednoho po druhém vybrat si z nádoby něčí věc (může se stát, že bude i vlastní). Následně budou mít všichni za úkol zopakovat příběh věci, kterou si vybrali. (Miháliková, 2007)

Ukázky příběhů:

Jmenuji se Lenka a tohle jsou moje brýle. Jsou to už páté brýle, které mám. Všechny ostatní jsem zatím buď rozbila, nebo ztratila. Tyhle brýle jsou šťastné brýle, mám je už dva roky...

Jmenuji se Karel a tento náramek jsem dostal od své nejlepší kamarádky. Pletla ho pro mě dva měsíce...

Jmenuji se Jana a tento prstýnek jsem dostala od své mámy, které ho zase dala její máma. Doufám, že ho neztratím a budu ho moct také jednou dát své dceři...

PING PONG

Utvoříme kruh, vedoucí se postaví doprostřed, na někoho ukáže a řekne buď „ping“, nebo „pong“. Pokud řekne „ping“, musí hráč, na kterého vedoucí ukázal, říct okamžitě jméno člověka, jenž stojí po jeho levici. Pokud od vedoucího zazní „pong“, musí hráč rychle zvolat jméno člověka po své pravici. V případě, že se hráč ve jméně zmýlí anebo nezareaguje rychle, jde doprostřed. Pokud chceme kruh promíchat, řekne hráč uprostřed „Ping pong“ a účastníci si musí vyměnit místa. Hráč ve středu kruhu se však přitom nemění. (Čujová, 2012)

4.2 LEDOLAMKY

JAK SE VEDE?

Nejdříve se hráči rozestaví po místnosti. Po odstartování každý vyrazí náhodným směrem, a pokud někoho potká, podají si navzájem pravou ruku a pozdraví se „Jak se vede?“ (mohou však použít také jiné způsoby pozdravu). Potřásají si pravicí a nemohou se pustit, dokud si nepodají levou ruku s někým dalším. To znamená, že někteří hráči budou zároveň podávat ruku dvěma dalším a nebudou se moci hnout dál, dokud jeden z jejich partnerů nenajde někoho dalšího, kdo si s ním podá ruku. Na závěr můžeme provést diskusi o tom, co účastníci prožívali, jak se cítili. (Hickenson, 2000)

účastníků, necháme jednoho po druhém vybrat si z nádoby něčí věc (může se stát, že bude i vlastní). Následně budou mít všichni za úkol zopakovat příběh věci, kterou si vybrali. (Miháliková, 2007)

VŘÍSKOT

Účastníci se postaví do kruhu tak, aby na sebe dobře viděli. Všichni musí mít dobrý výhled do očí ostatních. Vedoucí dá hráčům pokyn „Hlavy dolů.“ Všichni skloní hlavu a přemýšlí, komu se následně podívají do očí. Vedoucí odpočítává „Raz, dva, tři!“ a na tento pokyn všichni zvednou hlavu a podívají se někomu v kruhu do očí. Pokud se sejdou dva vzájemné pohledy do očí, tyto hráči začnou hlasitě křičet a následně vypadávají z kola. Ostatní pokračují dál. Hru je možné opakovat vícekrát za sebou. (Čujová, 2012)

Témata:

vzájemné seznámení,
komunikace, integrace,
prolomení ledů

Velikost skupiny:

10 - 45 osob

Čas:

10 minut

Pomůcky:

žádné

Témata:

prolomení ledů

Velikost skupiny:

10 - 45 osob

Čas:

10 minut

Pomůcky:

žádné

TOTO JE OBJETÍ. CO?

Témata:

vzájemné seznámení,
komunikace, integrace,
prolomení ledů

Velikost skupiny:

10 osob

Čas:

10 minut

Pomůcky:

žádné

Hráči sedí v kruhu. Vedoucí řekne hráči po své pravici (např. Tomáš): „Toto je objetí.“ a obejmě ho. Tomáš se zeptá: „Co?“ a vedoucí odpoví: „Objetí.“ a znovu ho obejmě. Tomáš se pak otočí k dalšímu hráči po své pravici a opakuje to stejným způsobem. Objetí by mělo doputovat po kruhu zpět k vedoucímu. Jakmile je objímání rozběhnuté, vyšle vedoucí další „zprávu“. Hráči (Katce) po své levici potřese rukou a řekne: „Toto je potřesení rukou.“ Katka se zeptá: „Co?“ a vedoucí zopakuje: „Potřesení rukou.“ A znovu zopakuje gesto. Katka pokračuje s hráčem po své levé ruce dále. Hra se většinou nedohraje, protože jakmile se dvě gesta v kruhu setkají, vznikne chaos, který však probudí v hráčích dobrou náladu a přispěje také k soudržnosti skupiny. (Pike a Selby, 1994)



Foto č. 2: Toto je objetí. Co?, zdroj: autor

Témata:

spolupráce, prolomení ledů

Velikost skupiny:

10 osob

Čas:

10 minut

Pomůcky:

provaz, lepicí páska

PROVAZ

Na zem přilepíme klikatě provaz, účastníky na něj rozmístíme, nebo je vyzveme, aby se postavili kamkoliv na tento provaz. Poté jim zadáme, aby se co nejrychleji přemístili tak, aby na provaze stáli podle abecedy, tj. podle začátečních písmen svých křestních jmen. Na provaze musí každý z hráčů stát vždy alespoň jednou nohou a nesmí z něj spadnout. Musí si navzájem pomáhat a říkat si svá jména. V dalším kole můžeme dát za úkol, aby se účastníci na provaz postavili podle výšky, podle věku apod.

(Miháliková, 2007)



Foto č. 3: Provaz 1, zdroj: autor



Foto č. 4: Provaz 2, zdroj: autor

PAPÍROVÉ KOULE

Každý dostane papír, na který napíše podle své fantazie libovolnou otázku. Vyzveme účastníky, aby se snažili napsat otázku slušně, ale i vtipně (Např. Umíš si olíznout loket? Dosáhneš jazykem na nos?). Jakmile budou mít všichni otázku hotovou, postaví se vedoucí do prostřed místnosti. Vyzve účastníky, aby svůj papír zmačkali do klubíčka a hodili na něj. Vedoucí papírové koule promíchá a bude vyzývat jednoho hráče po druhém, aby přišel, vybral si papír, přečetl otázku a pokusil se odpovědět. (Christian Camp Pro)

BINGO

Pro tuto krátkou, ale zábavnou aktivitu si předem připravíme karty s charakteristikami, jež se vztahují ke členům skupiny, popř. k tématu organizované akce. Na všech kartách jsou stejné charakteristiky. Pokud chceme hru udělat zajímavější, pro každého hráče připravíme speciální kartu s jiným pořadím charakteristik v polích. Tak alespoň částečně zamezíme podvádění. Každý účastník dostane kartu na bingo a tužku. Následně se hráči pohybují po místnosti a pokládají ostatním otázky na základě charakteristik z karty. Pokud se sejdou dva účastníci se stejnou vlastností, mohou si toto políčko proškrtnout. Jakmile má některý hráč políčka vyškrtnaná horizontálně, vertikálně nebo diagonálně, stal se vítězem. Bingo můžeme nechat dokončit např. první tři nejrychlejší hráče. (upraveno dle Dembroski, 2013)

Témata:

prolomení ledů, seznámení

Velikost skupiny:

5 - 20 osob

Čas:

15 minut

Pomůcky:

papíry A5, psací potřeby

Témata:

prolomení ledů, seznámení

Velikost skupiny:

8 – 20 osob

Čas:

15 minut

Pomůcky:

bingo karty

(viz příloha č. 2), psací potřeby

PROTIKLADY

Témata:

prolomení ledů, seznámení

Velikost skupiny:

min. 5 osob

Čas:

20 minut

Pomůcky:

seznam protikladů

(viz příloha č. 3)

Předem si připravíme seznam protikladů (viz příloha č. 3). Potom rozdělíme prostor na dvě části a vysvětlíme hráčům, že vždy vyslovíme dva extrémy. Kdo se přiklání k prvnímu vyslovenému extrému, musí se přesunout co nejrychleji na pravou stranu a chytit se tam s ostatními společně za ramena. Pokud se hráč kloní více k druhému extrému, musí se rychle přesunout nalevo a udělat s ostatními to samé. Tímto způsobem mohou hráči ve skupině pozorovat, s kým mají podobné názory. Na závěr se hráčů zkusíme zeptat, jestli vypožorovali, s kým se nejčastěji drželi za ramena. (Icebreakers, 2016)



Foto č. 5: Protiklady, zdroj: autor

4.3 Sebepoznávací aktivity

BÁSEŇ „TO JSEM JÁ“

Témata:

sebepoznání, kreativita

Velikost skupiny:

neomezeno

Čas:

20 - 30 minut

Pomůcky:

papíry, psací potřeby,
ukázky akrostichů

Účastníkům vysvětlíme pojem akrostich a ukážeme několik příkladů. Poté je vyzveme, aby ze svého jména takovou báseň vytvořili. V básni by se měly objevit věci, které jsou pro ně charakteristické, které jejich osobnost popisují. Účastníky vybídeme, ať se nebojí ukázat ostatním své kladné stránky a vlastnosti. Jakmile mají účastníci báseň hotovou, mohou ji ozdobit podle své fantazie. Hotové básně si mohou nalepit na svůj Friendbook (viz následující aktivita). (upraveno dle Apollo Beach Elementary School)

Pozn.: Akrostich je slovo nebo slovní spojení (věta) tvořené počátečními písmeny, slabikami či slovy za sebou postupně následujících veršů. Časté je vytvoření akrostichu z písmen jména osoby, které je báseň věnována. Využívali jej např. V. Nezval, F. Villon, G. Chaucer, F. Halas. (Hamunart.cz)

TEREZA

Temperamentní dívkou jsem.

Energií oplývám.

Ráda zpívám, chodím ven.

Epesní šat nosívám.

Zvláštní chovám zvíře.

Afrického hlemýždě.



Foto č. 6: Báseň „To jsem já“, zdroj: autor

Témata:

sebezpoznání, seznámení,
kreativita, komunikace

Velikost skupiny:

neomezeno

Čas:

20 - 30 minut

Pomůcky:

vytištěné papíry formátu
A3 „Friendbook“
(viz příloha č. 4), fotogra-
fie účastníků, obálky,
pastelky, fixy

FRIENDBOOK

Každý účastník si vyrobí vlastní papírovou „friendbookovou“ profilovou zeď, která bude popisovat jeho koníčky, vlastnosti a to, co má rád a co ho baví. Na papír s předlohou (viz příloha č. 4) si každý účastník nalepí svou fotku a zbytek zdi dozdobí podle své fantazie. Do kolonek potom vypíše koníčky, oblíbené věci a přátele. Nakonec k hotovému Friendbooku připevníme obálku, na kterou majitel zdi napíše své jméno. Hotové Friendbooky vystavíme ve společenské místnosti. Obálky poslouží podobně jako pošta na sociálních sítích. Účastníci si do nich mohou navzájem vkládat zprávy a dopisovat si v průběhu celé akce. Ve volných chvílích můžeme účastníky vyzývat, aby si přes Friendbook dopisovali, jak se cítí, co se jim líbilo nebo kladně hodnotili a oceňovali své kolegy.

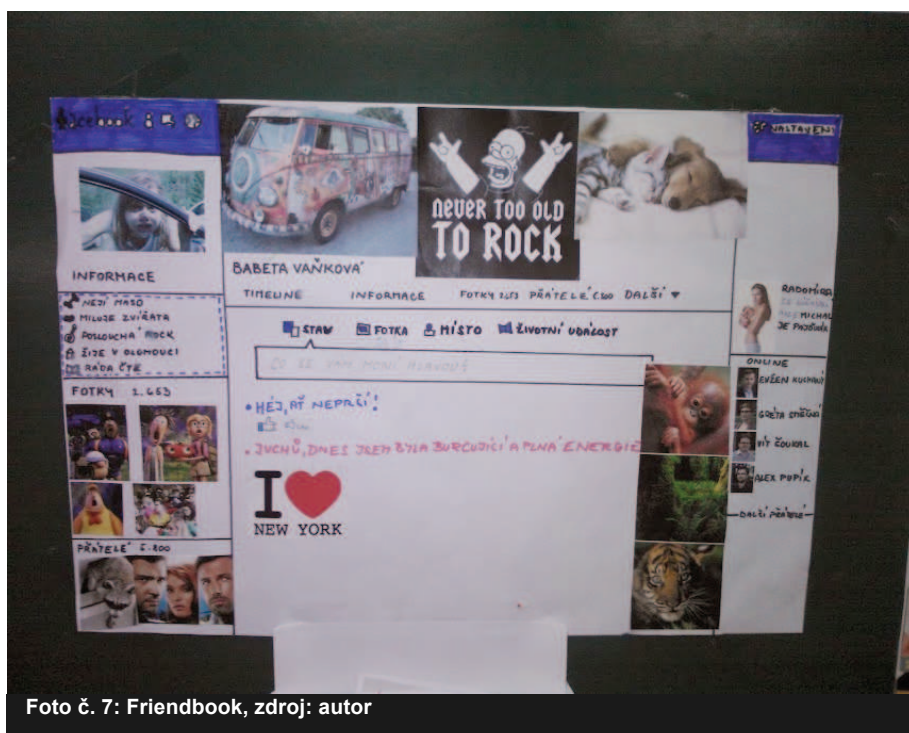


Foto č. 7: Friendbook, zdroj: autor

Témata:

sebezpoznání, kreativita

Velikost skupiny:

neomezeno

Čas:

15 minut

Pomůcky:

psací potřeby, papíry,
ukázky receptů

Témata:

mezilidské vztahy, spolupráce

Velikost skupiny:

min. 2 osoby

Čas:

15 minut

Pomůcky:

tenký provázek nebo
příze, nůžky

RECEPT

Účastníci mají za úkol napsat recept na sebe sama ve formě popsání svého vzhledu a povahy. Z aktivity by mělo vyplynout, že jednotlivé „běžné“ přísady dají dohromady neopakovatelný „recept“. (Pike a Shelby, 1994)

Jak uvaříme Jindru 😊

Potřebujeme: husté kudrnaté hnědé vlasy, dva kusy modrých očí, špetku darebáctví, 4 plné hrsti humoru, nůši přátelství...

Postup: Sebedůvěru a darebáctví zamícháme v hlubší míse, přidáme špetku humoru a mícháme asi 10 minut, dokud nám nevznikne křehké těsto, které namočíme do přátelství. Těsto necháme odležet v lednici 2 hodiny. Po vytáhnutí vyválíme na hladkou placku, ze které vykrájíme kolečka. Na kolečka nanese postupně přátelskost, stýdlivost, schopnost naslouchat a smysl pro humor. Potřeme

JAK SE VYPROSTIT ZE ŠPATNÉHO VZTAHU

Nejdříve všem rozdáme asi metr dlouhý kus provázku, který bude mít na obou stranách smyčku, tak aby se do ní vešla ruka. Hráče rozdělíme do dvojic (nejlépe opačného pohlaví). Tyto dvojice nyní představují partnerské dvojice, mezi kterými je vytvořeno pevné pouto. Toto pouto budou symbolizovat naše provázky. Jeden ze dvojice si dá svůj provázek na levou ruku, obtočí ho kolem partnerova provázku a navleče i na pravou ruku. Potom dáme partnerům časový limit 3 minuty na to, aby se z tohoto

Řešení: Partner A přesune prostředek svého provázku k zápěstí partnera B, uchopí střed svého provázku a přetáhne jej vnitřkem pouta partnera B kolem ruky.

Po tomto úvodu diskutujeme nad tím, jak se zúčastnění partneři cítili ve vztahu, ze kterého se bylo těžké dostat a jak je někdy velmi důležité, aby zasáhla osoba zvenčí. Tato osoba může pomoci buď radou, anebo také fyzicky. Na koho byste se obrátili? Co kdyby vám tato osoba nebyla schopna nebo ochotna pomoci. Jsou ještě jiné možnosti, na koho se můžete obrátit? (Grechus)



Foto č. 8: Jak se vyprostit ze špatného vztahu, zdroj: autor



Foto č. 9: Co jsem nezažil 1, zdroj: autor

STO VĚCÍ, KTERÉ CHCI V ŽIVOTĚ UDĚLAT

Témata:

sebepoznání, plány do budoucna, relaxace

Velikost skupiny:

max. 30 osob

Čas:

45 minut

Pomůcky:

karty „100 věcí, které chci ve svém životě udělat“ (viz příloha č. 5), psací potřeby, relaxační hudba, přehrávač

V úvodu této odpočinkové aktivity provedeme s účastníky řízenou imaginaci. Na začátek je dobré navodit v místnosti pocit pohody, k čemuž můžeme využít např. tichou relaxační hudbu. Účastníci by se měli cítit pohodlně. Vyzveme je, aby se uvolnili, sedli si, opřeli se, anebo si lehli a zavřeli oči. Postupně je vybízíme k různým představám. Nespěcháme, ale necháváme prostor pro imaginaci. Nejdříve je vyzveme, aby si zkusili představit věci, které jsou pro ně v životě opravdu důležité. Pak se zkusíme zeptat na jejich největší sny. Vyzýváme je, aby si představili, čeho by chtěli v životě dosáhnout, co by chtěli prožít, kde by chtěli pracovat, koho by chtěli potkat, do jakých zemí by chtěli cestovat, co by se chtěli v životě naučit, co vyzkoušet atd. Pokaždé necháme účastníkům dostatek času na imaginaci. Při ní mohou přemýšlet nad životem v blízké budoucnosti, ale také nad životem v dospělosti. Poté ukončíme imaginaci a pokračujeme v aktivitě. Každému účastníkovi dáme jednu kartu, na níž bude 100 políček s volnými řádky. Sem by měli zapsat, co chtějí v životě zažít. Plány se mohou týkat blízké budoucnosti, ale i období za deset či dvacet let. Potom dáme účastníkům čas na to, aby přemýšleli nad svými plány do budoucna a zapsali si je do seznamu. Pokud nezvládnou vymyslet a doplnit všech 100 políček, necháme je o tom přemýšlet doma. Důležitým závěrem pro skupinu bude, že tento soupis by s nimi měl zůstat po několik let. A vždy, když se jim některé z přání splní, mohou si ho v seznamu odškrtnout.



Foto č. 11: 100 věcí, které chci v životě udělat, zdroj: autor

Témata:

sebezpoznání

Velikost skupiny:

nerozhoduje

Čas:

20 minut

Pomůcky:obálky, papíry, psací
potřeby

MÁM SI ŘÍKAT „MÁM TĚ RÁD“

Nejdříve vyzveme účastníky, aby se zamysleli nad obdobím, kdy se cítili velmi smutní, nebo naopak rozzlobení, osamělí, nespokojení, nazlobení, rozrušení anebo toto všechno dohromady.

Následně je vybídneme, aby si zkusili představit situaci v budoucnu, která by je k takové náladě mohla opět dostat. Jaká by mohla být situace, při níž by si říkali, že už se z ní nemohou dostat, že už asi budou smutní napořád a raději by vůbec nebyli.

Necháme účastníky uvažovat o tom, co by potřebovali slyšet v takové těžké chvíli a co by jim mohlo pomoci. Jaké příhody, vzpomínky nebo věty by jim vrátily chuť se na svět usmát. Co by jim opět vrátilo smysl a víru v život?

Nakonec se účastníci pokusí napsat dopis pro sebe sama do doby, kdy budou zase naštvaní, smutní nebo rozzlobení. Tento dopis budou moci otevřít jen ve chvíli, kdy to budou opravdu potřebovat. Pomáháme účastníkům a podněcujeme je k tomu, aby napsali všechno, co by v nich mohlo vyvolat sebedůvěru, lásku či štěstí. Zkrátka vše, co jim připomene, že jsou schopnými a důležitými lidmi. Podnítime je, ať popíší chvíle, kdy se cítili šťastní, aby si v budoucím krizovém okamžiku uvědomili, že na světě nejsou jen starosti.

Hotové dopisy vložíme do obálek, nadepíšeme je slovem *důvěrné*. Účastníkům doporučíme, aby si své dopisy uschovali do doby, kdy je budou potřebovat na bezpečném místě. (Canfield a Siccone, 1998)



Foto č. 12: Mám si říkat „Mám tě rád“, zdroj: autor

Témata:

sebepoznání, sebehodnocení, hodnocení ostatních, kreativita

Velikost skupiny:

nerozhoduje

Čas:

45 minut

Pomůcky:

tvrdé papíry A4, vodové barvy, štětce, nádoby na vodu, tužky, černé fixy

4.5 Techniky arteterapie

AUTOPORTRÉT

Každý účastník dostane papír, na nějž nakreslí obrys své hlavy a krku. Potom si tento obrys vymaluje barvami, které ho vystihují a popisují jeho vlastnosti, pocity. Po zaschnutí barev si účastníci dovnitř své vymalované hlavy napíší rozličnými typy písma (různých velikostí) dvacet věcí, kterých si na sobě cení, dále čím jsou výjimeční, co je na nich zvláštního, co mají na sobě nejraději apod. Mohou napsat i více věcí. Konečné výtvary vystavíme a vyzveme skupinu, aby si každý vzal černý fix a napsal kolem dokola hlavy kamaráda nějakou jeho dobrou vlastnost, nebo to, co se mu na něm líbí. (upraveno dle MacNaughton, 2012)



Foto č. 13: Autoportrét, zdroj: autor

KRABICE MÉHO JÁ

Témata:

sebezpoznání, kreativita

Velikost skupiny:

1 - 15 osob

Čas:

60 minut

Pomůcky:

krabice od bot nebo jiná krabice s víkem pro každého účastníka, staré časopisy, nůžky, lepidla

Účelem této aktivity je naučit se odlišovat to, co je pro nás v životě „dobré“ a co „špatné“. Krabice má víko proto, abychom do ní mohli vložit své starosti, strachy, své špatné vlastnosti a věci, na které nejsme pyšní, na které chceme zapomenout apod. Vně krabice by pak naopak měly přijít věci, na něž jsme v životě pyšní, co konkrétně nás dělá lepšími, naše koníčky, co máme rádi apod. Účastníci dostanou k dispozici větší množství časopisů, ze kterých nejprve vystříhnou obrázky a nápisy, které se jim budou hodit buď do krabice, nebo zvenku. Jakmile mají obrázky nachystané, mohou je začít nalepovat. Až mají všichni účastníci „krabice svého já“ dokončené, vyzveme je, aby postupně představili ostatním, co znamenají jednotlivé obrázky a nápisy. Je důležité účastníky předem upozornit, že vlastní krabici mohou nechat zavřenou. Necháme na nich, jestli se budou chtít s ostatními podělit o to, co skrývají uvnitř. Můžeme diskutovat o tom, jaký je to pocit mít možnost zavřít negativní věci (emoce, zvyky, vlastnosti...) do krabice a přiklopit je víkem. (Corringhton, 2012)



Foto č. 14: Krabice mého já, zdroj: autor

Témata:

sebejistota, empatie,
zahájení a udržení
rozhovoru

Velikost skupiny:

Max. 15 osob

Čas:

30 minut

Pomůcky:

lístečky se situacemi

Témata:

empatie, vnímání
vlastních pocitů

Velikost skupiny:

4 - 15 osob

Čas:

45 minut

Pomůcky:

30 karet s pocity

(viz příloha č. 6),
přesýpací hodiny

4.6 Dramatické hry

DNESKA JE HEZKY, ŽE?

Účastníky rozdělíme do dvojic. Tyto dvojice si vylosují lísteček se situací dvou lidí, kteří se náhodně potkali a snaží se navázat spontánní rozhovor. Dvojicím dáme zhruba 5 minut na přípravu. Upozorníme, že konverzaci lépe začneme pomocí otevřených otázek. (Šimanovský, 2002)

Příklady situací:

V nemocnici s novým spolupacientem.

Ve výtahu jste se na několik minut zasekli s novým sousedem.

Na vycházce se psem potkáte jiného pejskaře.

Sedíte vedle sebe dlouhou cestu v autobuse.

V čekárně u zubaře.

Na táboře s novým spolubydlicím ve stanu.

TIMES UP - POCITY

Účastníky rozdělíme do týmů po 2 – 3 osobách, pokud máme 15 a více účastníků uděláme pouze 2 anebo 3 skupiny. Sedneme si do kruhu, nejlépe tak, aby na sebe hráči z jednoho týmu dobře viděli a nesešli přímo vedle sebe. Doprostřed kruhu položíme přesýpací hodiny a všech 30 karet s pocity rubem nahoru. Hráčům vysvětlíme, že karty obsahují názvy pocitů, jež člověk může zažít v případě, že jsou jeho potřeby uspokojeny, a pak také názvy pocitů spojených s opačnými případy. Pokusíme se hru uvést na svém příkladu a s účastníky vyjmenovat několik modelových situací pro představu.

Hra se skládá ze tří kol, v každém je možné získat 0 – 30 bodů (tj. karet) pro svůj tým.

1. kolo: Určíme, který tým začne. Hráči se v daném týmu domluví na pořadí, v němž se budou střídat. První hráč si vezme kartu, soupeři mu otočí přesýpací hodiny. Hráč musí vysvětlit pocit na kartě pomocí nějakého příběhu či situace, při které se takto cítil. Nesmí ale použít kořen slova označujícího danou emoci. Také by se neměla používat opozita tohoto slova. Daný pocit hádají pouze jeho spoluhráči. Pokud uspějí a hráč je ještě v časovém limitu, může si vzít další kartu a pustit se do vysvětlování. Karta se dá také odložit. Pokud si s ní hráč neví rady, řekne „dál“. Uhodnuté karty si družstvo nechává u sebe. Ostatní karty zůstávají uprostřed. Takto pokračují další družstva, střídají se hráči, dokud nevybereme všech 30 karet. Na závěr si družstva spočítají všechny uhodnuté karty.

2. kolo: Hrajeme se stejnými kartami, které zamícháme. Pokračuje družstvo a hráč, který je na řadě. Nyní je nutné popsat pocit a využít při tom pouze jedno slovo. Opět by to však neměl být opak slova. Slovo může souviset s příběhem, který při hře zazněl, nebo se může týkat pocitu. Nesmí ovšem obsahovat kořen hádaného slova. Hráči z týmu mohou tentokrát hádat pouze jedním slovem. Dál postupujeme jako v předchozím kole.

3. kolo: Nyní mají hráči za úkol popsat pocit z karty pomocí pantomimy. Členové týmu mohou hádat opět víckrát, dál pokračujeme jako v předchozích kolech.

Na závěr spočítáme získané karty ze všech kol a vyhlásíme vítěze.

LET DO VESMÍRU

Témata:

sebepoznání, empatie, kreativity, dramatický projev

Velikost skupiny:

15 osob

Čas:

120 minut

Pomůcky:

videokamera, dataprojektor, počítač s programem na střih videa

Motivační příběh:

V televizi běží nová reality show s názvem „*Hledá se kosmonaut*“. Televize ve spolupráci s NASA hledá skupinu čtyř obyčejných lidí, které by vyslala raketou do vesmíru. Lidé po celém světě natáčejí videa se svými medailonky, aby přesvědčili investory, že právě oni jsou těmi pravými. Co rozhoduje, zatím není jisté, ale ví se, že při tomto projektu nepoletí do vesmíru profesionální kosmonauti, ale lidé tzv. z ulice, kteří přesvědčí porotu o svých nejlepších vlastnostech.

Realizace aktivity:

Účastníci znají zadání a natáčejí v malých skupinkách – ideálně po třech až čtyřech osobách – medailonky o svých dobrých vlastnostech, o svém talentu, o tom, proč je mají ostatní lidé rádi, čeho si na nich váží apod. Může mluvit každý sám o sobě, nebo mohou jednoho člověka popisovat ostatní. Dovoleny jsou libovolné rekvizity či pomůcky. Vedoucí obchází skupinky, pomáhá, radí, snaží se povzbudit a najít dobré vlastnosti každého účastníka.

Jakmile jsou medailonky hotové, uspořádáme promítání. Vedoucí ho provází mluveným slovem jako moderátor reality show. Na závěr účastníkům oznámí, že vítěze nebude vybírat porota, ale budou rozhodovat sami diváci. Každý tedy může říct, komu by dal hlas a čím ho tento člověk přesvědčil.



Foto č. 15: Dneska je hezky, že?, zdroj: autor

Témata:

sebezpoznání, koordinace pohybů, uvolnění, intuice

Velikost skupiny:

min. 10 osob

Čas:

120 minut

Pomůcky:

žádné

4. 7 Vybrané aktivity intuitivní pedagogiky

Všechny níže popsané aktivity organizujeme nejlépe na klidném venkovním místě.

1. Vytvoříme kruh a vyzveme účastníky, aby se snažili projít kruhem na druhou stranu, na místo někoho jiného a přitom se nikoho nedotkli. Tuto aktivitu několikrát opakujeme, stále zrychlujeme. Po několika kolech skupinu vybědíme, aby kruhem proběhla. Ovšem stále bez doteku. Vyhýbáme se jeden druhému, snažíme se být co nejrychlejší. Snažíme se účastníky motivovat k tomu, aby nad svým pohybem příliš neuvažovali, ale jednali intuitivně – prostě šli kupředu. Aktivitu nehodnotíme, každý jde svým tempem a uhýbá ostatním, nebo naopak neuhýbá podle sebe sama. Hru můžeme přirovnat k situacím, kdy jdeme městem a lidé kolem nás spěchají do práce (např. v metru).

Aktivitu pozměníme tím, že se všichni účastníci otočí zády do kruhu a zavřou oči. Nyní mají za úkol procházet poslepu a zády opět z jedné strany kruhu na druhou. Jejich záda slouží de facto jako kontaktní plocha. Když se s někým zády potkají, snaží se ho obejít, vyhnout se. Opět několikrát zopakujeme.

Pozn.: Často se účastníci dostanou do středu kruhu, odkud jim trvá delší dobu se vymotat. Někteří dokonce změni svůj směr úplně na jinou stranu, než původně směřovali.

2. Vybereme dvě osoby, jež stojí v kruhu proti sobě. Vyjdou ve stejný okamžik do středu kruhu, jdou rázným přímým krokem k sobě. Dívají se vzájemně do očí, míjí se zprava. Jakmile se střetnou a míjejí, otočí se zády tak, aby si opět mohli zase hledět do očí. Poté si jde každý z dvojice zády stoupnout na místo osoby, s níž se míjel. Když oba dorazí na místo, je to signál pro osoby po jejich pravé ruce, že mají – jako nová míjející se dvojice – vyjít. Celá aktivita se takto opakuje, než kruhem projdou všichni. To samé opakujeme, ale zrychlíme. Dvojice nyní kruhem probíhají. Osoby v kruhu pomáhají, dobíhající chytí a nasměrují na správné místo.

3. Nyní si předáváme pomyslnou štafetu, neboli „babu“. Osoba A vystartuje směrem do kruhu, levou rukou ukazuje před sebe na někoho v kruhu, tj. na osobu B. Současně běží směrem k ní. Jakmile osoba B zpozoruje, že na ni někdo běží, opustí své místo, jež obsadí osoba A. Osoba B nyní běží s levou rukou namířenou proti osobě C, zaujme na její místo. Osoba C opouští své místo, utíká s rukou před sebou na osobu D a tak pokračujeme stále dál. Osoba, která vybíhá, musí hned od začátku vědět, na koho míří. V průběhu cesty nesmí svůj cíl změnit. Hru můžeme hrát několik minut, aby se prostřídali všichni účastníci.

4. V kruhu si předáváme signál, kterým je pro nás nejdříve tlesknutí vedle těla. Signál necháme po kruhu projet několikrát, postupně zrychlujeme. Dalším signálem, který necháme obíhat v kruhu, je malé poskočení, jako kdyby nám pod nohama proběhla myška. Snažíme se obíhání signálu zrychlovat. Nakonec oba signály spojíme dohromady, a posíláme si tak v kruhu signál, který je tvořen snožným poskokem a současně tlesknutím nad hlavou.

5. V kruhu si stoupneme tak, že se chodidla našich rozkročených nohou navzájem dotýkají s chodidly osob vedle nás. Naše pravá noha se tedy dotýká levé nohy souseda po pravé straně a naše levá noha se dotýká pravé nohy souseda po levé straně. V tomto postavení opět vyšleme signál tak, že postupně zvedáme dohromady dotýkající se nohy a dupeme v kruhu. Necháme signál kruhem několikrát projet, opět se snažíme zrychlovat. Tuto aktivitu následně obměníme. Signál půjde kruhem v rytmu dup-dup-dup-pauza. Nohy, na které vyjde „pauza“, signál potom ale opět vysílají.



Foto č. 16: Nohy „A“, ruce „V“, zdroj: autor

6. Každý se postaví do výchozí polohy, v níž má chodidla postavená patami k sobě a špičkami od sebe tak, že tvoří písmeno „V“. Ruce máme ohnuté v loktech. Dáme je před sebe, dlaně otočíme směrem k zemi a nasměrujeme je naopak jakoby do stříšky či do písmene „A“. Tyto pozice se snažíme několikrát vystřídat. Ruce tedy přehodíme do polohy „V“ a nohy do polohy „A“ a poté naopak.

Pozn.: Účastníci budou překvapeni, jak těžké je udělat opačný pohyb nohama a rukama, ačkoliv se na něj soustředíme.

Těžší variantou tohoto cvičení je změna pohybů nohy „A“ ruce „V“ a naopak s mezipohybem, kdy máme dlaně a chodidla rovnoběžně.

7. Ruce máme ohnuté v loktech, dáme před sebe a dlaně zavřeme v pěst. Na jedné ruce zvedneme palec nahoru, na druhé ruce ukážeme ukazováčkem vpřed. Tyto dvě polohy střídáme – na levé ruce zvedneme palec, na pravé ruce ukazováček a naopak.



Foto č. 17: Střídání prstů zdroj: autor

8. Cvičení začneme tlesknutím rukou o stehna. Potom se pravou rukou chytíme za nos a levou rukou za pravé ucho. Následně opět tleskneme dlaněmi o stehna a chytíme se levou rukou za nos a pravou rukou za levé ucho. Před nosem tak uděláme jakoby kříž. Toto cvičení několikrát opakujeme, snažíme se zrychlit.

Pozn.: Chyby jsou při této aktivitě v pořádku. Musíme ji trénovat, postupně se zdokonalíme.

9. Pro další aktivitu je třeba vytvořit dvojice. Jeden z dvojice dá ruce před sebe, chytne se dlaněmi tak, aby malíčky směřovaly nahoru a dlaně vytvořily kříž. Tento „uzel“ z rukou potom protáhne prostorem mezi lokty, takže má dlaně u hrudi. Druhý z dvojice mu postupně ukazuje, ale nedotýká se, na prsty, jimiž má zahýbat.

Pozn.: Řadu z nás překvapí, jak je složité uvědomit si, kterým prstem hýbáme v takto nepřirozené poloze, což vyvolává u zúčastněných smích.



Foto č. 18: Pohybování prsty, zdroj: autor

10. Tato aktivita je postavena na tradiční dětské hře s tleskáním. V první fázi se účastníci rozdělí do dvojic a tleskají dlaněmi v tomto pořadí: tlesknutí svými rukama, pravou rukou navzájem, tlesknutí svými rukama, levou rukou navzájem, tlesknutí svými rukama, oběma rukama navzájem a nakonec dlaněmi o svá stehna. V tomto pořadí se dvojice snaží zdokonalit a zvýšit rychlost.

Po pár minutách účastníky vyzveme, aby vytvořili čtveřice a vyzkoušeli si stejnou aktivitu s tím, že jedna dvojice začne podle daného pořadí a druhá dvojice začne jedním tlesknutím navíc. Čtveřice musí sladit pohyby a nastavit rytmus, který bude vyhovovat všem členům.

Na závěr si se skupinou opět stoupneme všichni do kruhu a rozdělíme se střídavě na „první“ a „druhé“. Začneme stejně, jako u předchozích her, to jest tlesknutím svýma rukama. Potom „první“ tlesknou svou levou rukou o pravou ruku „druhých“ do kříže. Následuje tlesknutí svýma rukama, tlesknutí naráz levou rukou s osobou po levici a pravou rukou s osobou po pravici, tlesknutí dlaněmi o svá stehna. Poté pokračujeme stejně jako na začátku, tempo se však snažíme postupně zrychlovat a pohyby celé skupiny zdokonalit. (Živý, 2013)



Foto č. 19: Tleskaná, zdroj: autor

4. 8 Akční outdoorové aktivity

SLEPÝ PŘÍTEL

Témata:

komunikace, empatie, pomoc druhému, spolupráce

Velikost skupiny:

min. jedna trojice

Čas:

90 minut

Pomůcky:

šátek (1 do trojice), 10 Kč

Jaké je to být slepý? Jak se cítí člověk, který nevidí mezi námi ostatními? Jak je pro něj složité dojít si do obchodu nakoupit nebo jen dojít z jednoho místa na druhé?

Tuto aktivitu je možné realizovat v případě, že máme ve skupině děti, které už dobře známe, a jsou už alespoň ve věku nad 12 let. Hráče rozdělíme do trojic. Každá trojice si zvolí jednoho, který bude v průběhu celé aktivity „slepý“. Tomuto hráči zavážeme oči šátkem. Ostatní dva hráči budou mít úlohu jeho průvodců a pomocníků ve hře. Tato částečně handicapovaná skupina bude mít za úkol v časovém limitu 90 minut splnit 5 úkolů. Pro naše účely v městském prostředí jsme zvolili následující. Skupina musela koupit 3 rohlíky. Musela zjistit, kolik měří olomoucká radniční věž. Měla také zjistit, jakou adresu má dům U Zlatého Jelena. A dále musela vypátrat, ve které z kašen na Horním a Dolním náměstí není voda. Posledním úkolem bylo spočítat schody nad Masnými krámy.

Pozn.: Tato aktivita byla situována do centra města Olomouce.

PAVOUK

Témata:

spolupráce, koordinace pohybů, strategické myšlení

Čas: 20 minut**Velikost skupiny:**

min. 6 osob

Pomůcky:

tenisák, kovové kolečko o průměru asi 5 cm, provázky, kužely

Pomocí kuželů vymežíme dráhu dlouhou asi 50 m přes terén, který je alespoň částečně členitý. Účastníky rozdělíme do družstev po 6 lidech. Úkolem družstva je přenést tenisák od jednoho kuželu ke druhému pomocí pavouka vyrobeného z kovového kolečka a provázků viz obrázek foto č. 19. Pokud družstvu míček spadne, vrací se na start. Vyhrává družstvo, které dostane tenisák společnými silami do cíle jako první.



Foto č. 19: Pavouk, zdroj: autor

Témata:

hodnocení programu a průběhu dne, zpětná vazba, sebehodnocení

Velikost skupiny:
neomezeno

Čas:

10 minut

Pomůcky:

pohlednice ze hry
Pohlednice I.

4.9 Závěrečné a hodnotící aktivity

POHLEDNICE II.

Každý účastník si vezme svou pohlednici a napíše na ni, co se mu na dnešním dni líbilo a co méně. Pohledy mohou být podepsány, ale nemusí. Účastníci by také měli ohodnotit sami sebe – jak spolupracovali, komu pomohli apod. Na závěr si zrekapitulujeme, co jsme dnes prožili. Vedoucí napíše pohled, kterým pozitivně ohodnotí všechny účastníky. (Pike, Selby, 1994)

Témata:

sebepoznání, hodnocení druhých

Velikost skupiny:

max. 20 osob

Čas:

20 minut

Pomůcky:

velké pruhy balicího papíru, lihové fixy, papíry, lepidla, pastelky

SUPERHRDINOVÉ

Tuto aktivitu je vhodné zařadit na závěr celé akce. Každému účastníkovi dáme pruh balicího papíru široký zhruba na šířku ramen a dlouhý něco přes jeden metr. Z tohoto papíru si účastníci vyrobí vlastní „superhrdinský“ plášť. Na jeden z konců na šířku napíše své křestní jméno a pokusí se k němu vymyslet, jak by se mohli anebo chtěli jmenovat jako superhrdinové. Mohou také přimalovat svůj „superhrdinský“ znak. Nad jménem a znakem vystříhnou kruhový otvor tak, aby jim mohli protáhnout hlavu. Až si plášť obléknou, měli by mít své jméno a znak na hrudi, zbytek papíru by jim měl viset jako plášť přes záda. Takto připraveni se rozmístí po místnosti. Následně je vyzveme, aby se navzájem obešli a na pláště ostatním napsali pozitivní vlastnosti. Účastníci by měli napsat každému alespoň jednu pozitivní věc. Nakonec si každý přečte na svém plášti, v čem ho ostatní vidí jako jedinečného – jako superhrdinu.



Foto č. 20: Superhrdinové, zdroj: autor

TIBETSKÉ PRAPORKY PŘÁNÍ

Témata:

sebezpoznání

Velikost skupiny:

nerozhoduje

Čas: 30 minut

Pomůcky:

nastříhané stejně velké kusy látek o rozměrech cca 30 x 20 cm, fixy na textil

Ve vzdálených himálajských oblastech ve vysokých horách zavěšují místní lidé, Tibetané, své modlitby a přání na větrná místa ve formě malých barevných praporků. Věří, že vítr jejich přání odnese a splní.

Před aktivitou můžeme pustit meditační hudbu, zapálit vonné tyčinky, a tím navodit příjemnou atmosféru. Každý účastník si vezme kus látky a napíše na něj své přání. Jakmile mají všichni hotovo, praporky zavěsíme na jeden společný provázek. Venku se pokusíme najít místo, na kterém se skupinka dohodne, že je ideální, a společnými silami tam praporky umístíme.



Foto č. 21: Tibetské praporky přání, zdroj: Renáta Judita

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Otázky ke hře Chytni a odpověz (upraveno dle Dembroski, 2013)

1	<i>Na jakém filmu jsi byl naposledy v kině?</i>
2	<i>V kolik hodin vstáváš o víkendu?</i>
3	<i>Co většinou děláváš ve škole o přestávce?</i>
4	<i>Co by sis koupil, kdybys vyhrál milion?</i>
5	<i>Co tě dokáže pořádně naštvat?</i>
6	<i>Jaké zvíře bys chtěl mít doma?</i>
7	<i>Jaký je tvůj oblíbený film?</i>
8	<i>Už jsi někdy vyhrál v nějaké soutěži?</i>
9	<i>Jakou máš nejraději zmrzlinu?</i>
10	<i>Máš ve svém pokoji pořádek?</i>
11	<i>Chodíváš vždy včas, nebo na Tebe musí ostatní vždy čekat?</i>
12	<i>Jaký byl nejlepší dárek, který jsi kdy dostal?</i>
13	<i>Do jaké země by ses chtěl jednou podívat?</i>
14	<i>Jaké nejpodivnější jídlo jsi kdy ochutnal?</i>
15	<i>Jaký je tvůj oblíbený seriál?</i>
16	<i>Jak odpočíváš?</i>
17	<i>Máš oblíbenou píseň, album nebo zpěváka?</i>
18	<i>Řekni nám něco, co o tobě ví jen pár lidí.</i>
19	<i>Jaký je tvůj oblíbený sport?</i>
20	<i>Co ti udělá vždycky zaručeně radost?</i>
21	<i>Líbí se ti tvé jméno?</i>
22	<i>Jaký je tvůj oblíbený seriál z dětství?</i>
23	<i>Kde bys chtěl jednou pracovat?</i>
24	<i>Měl jsi někdy nějaký úraz?</i>
25	<i>Jaká je poslední kniha, kterou jsi přečetl?</i>

Příloha č. 2: Bingo karty (prázdné, vyplněné), zdroj: Marie Kratochvílová

B	I	N	G	O

B	I	N	G	O

B	I	N	G	O

B	I	N	G	O

Má doma psa.	Dosáhne si jazykem na nos.	Nosí hodinky.	Hraje na hudební nástroj.	Má doma bazén.
Neumí zpívat.	Bojí se pavouků.	Umí používat Morseovu abecedu	Nemá rád špenát.	Nikdy neletěl letadlem.
Neměl nikdy nic zlomeného.	Má rád Justina Biebra.	Umí dobře vařit.	Navštívil alespoň dva kontinenty.	Přečetl Babičku od Boženy Němcové.
Je vysoký alespoň 170 cm.	Nemá dotykový telefon.	Rád houbaří.	Má rád matiku.	Není na nic alergický.
Nemá facebook.	Dokáže udělat stojku.	Nemá rád nakupování.	Umí jezdit na snowboardu.	Je zamilovaný.

Má doma psa.	Dosáhne si jazykem na nos.	Nosí hodinky.	Hraje na hudební nástroj.	Má doma bazén.
Neumí zpívat.	Bojí se pavouků.	Umí používat Morseovu abecedu	Nemá rád špenát.	Nikdy neletěl letadlem.
Neměl nikdy nic zlomeného.	Má rád Justina Biebra.	Umí dobře vařit.	Navštívil alespoň dva kontinenty.	Přečetl Babičku od Boženy Němcové.
Je vysoký alespoň 170 cm.	Nemá dotykový telefon.	Rád houbaří.	Má rád matiku.	Není na nic alergický.
Nemá facebook.	Dokáže udělat stojku.	Nemá rád nakupování.	Umí jezdit na snowboardu.	Je zamilovaný.

Má doma psa.	Dosáhne si jazykem na nos.	Nosí hodinky.	Hraje na hudební nástroj.	Má doma bazén.
Neumí zpívat.	Bojí se pavouků.	Umí používat Morseovu abecedu	Nemá rád špenát.	Nikdy neletěl letadlem.
Neměl nikdy nic zlomeného.	Má rád Justina Biebra.	Umí dobře vařit.	Navštívil alespoň dva kontinenty.	Přečetl Babičku od Boženy Němcové.
Je vysoký alespoň 170 cm.	Nemá dotykový telefon.	Rád houbaří.	Má rád matiku.	Není na nic alergický.
Nemá facebook.	Dokáže udělat stojku.	Nemá rád nakupování.	Umí jezdit na snowboardu.	Je zamilovaný.

Má doma psa.	Dosáhne si jazykem na nos.	Nosí hodinky.	Hraje na hudební nástroj.	Má doma bazén.
Neumí zpívat.	Bojí se pavouků.	Umí používat Morseovu abecedu	Nemá rád špenát.	Nikdy neletěl letadlem.
Neměl nikdy nic zlomeného.	Má rád Justina Biebra.	Umí dobře vařit.	Navštívil alespoň dva kontinenty.	Přečetl Babičku od Boženy Němcové.
Je vysoký alespoň 170 cm.	Nemá dotykový telefon.	Rád houbaří.	Má rád matiku.	Není na nic alergický.
Nemá facebook.	Dokáže udělat stojku.	Nemá rád nakupování.	Umí jezdit na snowboardu.	Je zamilovaný.

Příloha č. 3: Seznam protikladů

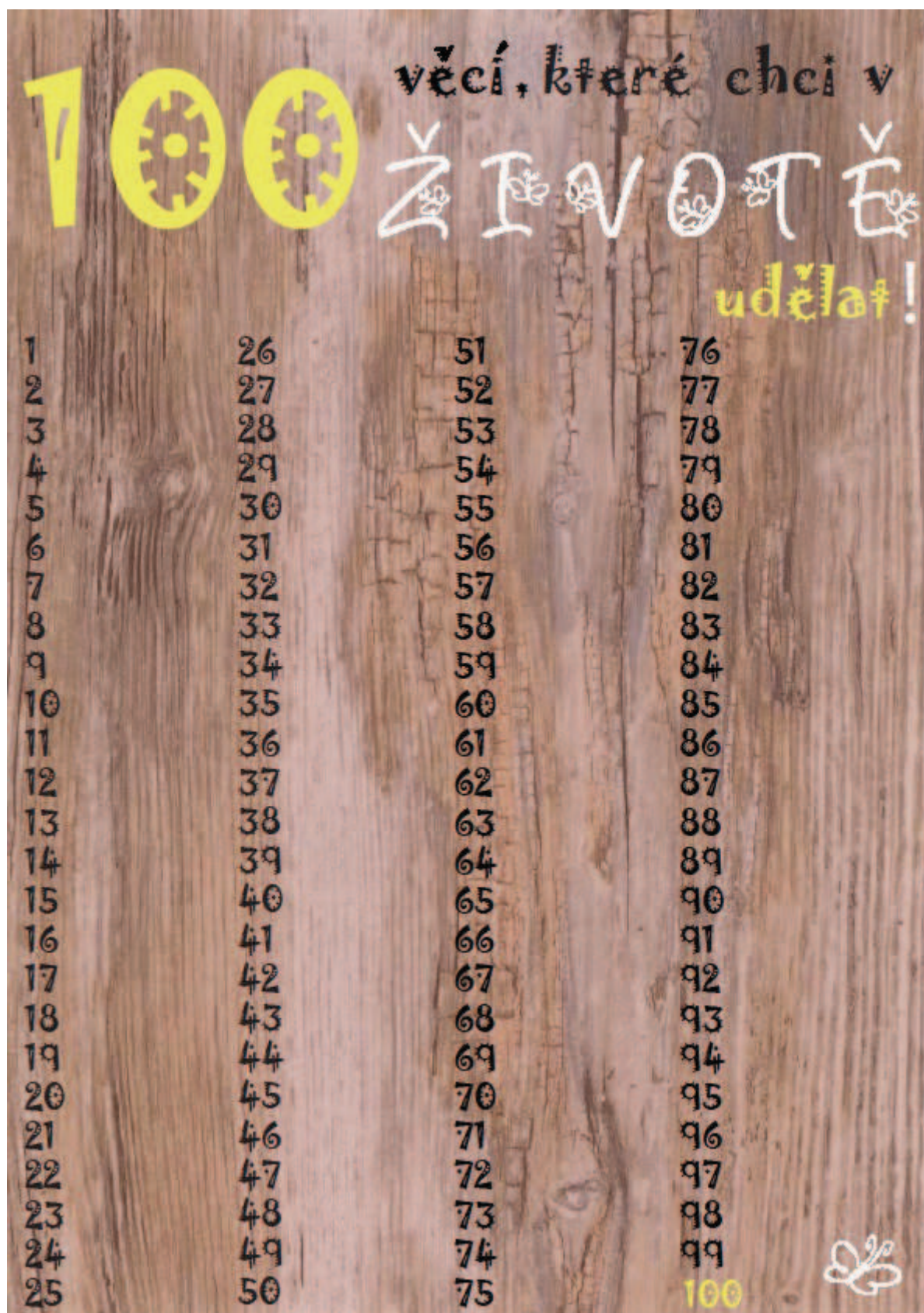
<i>1. Kočky/ psi</i>
<i>2. Lyžování/ snowboarding</i>
<i>3. USA/ Rusko</i>
<i>4. Vanilka/ čokoláda</i>
<i>5. Batman/ Spiderman</i>
<i>6. Moře/ hory</i>
<i>7. Coca-Cola/ Pepsi</i>
<i>8. Fotbal/ hokej</i>
<i>9. Blondýnky (blondáci)/ brunetky (bruneti)</i>
<i>10. Učení/ tahák</i>
<i>11. Cyklistika/ in-line bruslení</i>
<i>12. Televize/ kniha</i>
<i>13. Léto/ zima</i>
<i>14. Černá/ bílá</i>
<i>15. Ranní ptáče/ noční živočich</i>
<i>16. Kino/ divadlo</i>
<i>17. Káva/ čaj</i>
<i>18. Společnost/ samota</i>
<i>19. Les/ nákupní centrum</i>
<i>20. Lod/ letadlo</i>

Příloha č. 4: Friendbook, autor: Martina Štanclová

The image shows a screenshot of the Friendbook web application. The interface is divided into several sections:

- Header:** A dark blue header with the logo "friendbook" on the left. On the right, there are navigation links: "Hlavní stránka" and "Vyhledat přátele".
- Search Bar:** A search bar with a magnifying glass icon and the word "Search" below it.
- Main Content Area:**
 - Left Column:** A vertical navigation menu with the text "ZDE VLOŽTE FOTO" at the top. Below it are links for "Moje záliby", "Oblíbená hudba", "Oblíbený sport", and "Oblíbený film".
 - Right Column:**
 - Section 1:** "ÚVODNÍ FOTO" (Introductory Photo).
 - Section 2:** A horizontal menu with "Timeline", "Informace", "Fotky", "Přátelé", and "Další".
 - Section 3:** "Stav" (Status) with a document icon, "Fotka/video" (Photo/video) with a camera icon, and "Události a další" (Events and more) with a calendar icon.
 - Section 4:** "Co se vám honí hlavou?" (What's on your mind?).
 - Section 5:** A blue button labeled "Přidat příspěvek" (Add post).

Příloha č. 5: 100 věcí, které chci v životě udělat, autor: Marie Kratochvilová



Příloha č. 6: Times Up – Pocity, karty pocitů

BEZSTAROSTNĚ	SVOBODNĚ	SEBEJISTĚ	VYSTRAŠENĚ
ODVÁŽNĚ	INSPIROVÁNI	ČILE	ZMATENĚ
ROZDOVÁDĚNĚ	LÁSKYPLNĚ	DOJATI	ZNUDĚNĚ
UŽITEČNĚ	NEPOCTIVĚ	FAJN	PODEZÍRAVĚ
PŘEKVAPENĚ	VYČERPANÍ	SVOBODNĚ	PROTIVNĚ
CÍTÍM ÚLEVU	DEPRESIVNĚ	INSPIROVÁNI	PROVINILE
OKOUZLENĚ	LHOSTEJNĚ	LÁSKYPLNĚ	HLOUPĚ
ROZPUSTILE	NERVÓZNĚ	NEPOCTIVĚ	ODPOČATĚ
ZAMILOVANĚ	NETRPĚLIVĚ	BLÁZNIVĚ	PITOMĚ

III. EMPIRICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Aktivity, hry a techniky z *Metodické příručky pro organizátory akcí pro děti a mládež a podnázvem Aktivity pro rozvoj sebehodnocení*, uvedené v praktické části této bakalářské práce byly realizovány při víkendové akci pro adolescenty od 12 do 15 let. Program začal v pátek po vyučování dětí v 15 hodin odpoledne a ve 20 hodin děti odcházely domů. V sobotu a v neděli probíhal program od 8 do 20 hodin.

Akce se uskutečnila na jaře 2016 v prostorách KD Žerotín, Olomouc a v okolí Sportovní haly Univerzity Palackého v Olomouci. Účastníci po programu odcházeli domů z důvodu finanční náročnosti poskytnutí ubytování skupině na celý víkend (materiál a stravování bylo hrazeno z vlastních zdrojů).

Program byl zaměřen na rozvoj sociálních dovedností dětí, jako jsou např.: spolupráce ve skupině (např. aktivita socha Moa), naslouchání druhým (např. aktivita Chytni a odpověz), komunikační schopnosti (např. aktivita Bingo), sdílení emocí a přání (např. aktivita Times Up – Pocity) a další. Stěžejní oblastí, jež jsme se snažili prostřednictvím zvolených metod (vycházejících ze zážitkově pojaté výchovy a etické výchovy) rozvíjet, byl emoční vztah k vlastnímu já – sebehodnocení.

Prostřednictvím víkendového programu pro adolescenty byly prověřovány možnosti realizace etické výchovy mimo školní výuku – v rámci volnočasových aktivit – a zkoumáno, jak tyto metody etické výchovy ve volném čase vnímají a hodnotí samotní účastníci.

Důraz byl kladen na metodu zážitku, která je příznačná pro etickou výchovu i pro výchovu v obecném smyslu. *Právě zážitek na jedné straně představuje přelomový moment, který umožňuje jedinci růst, a na druhé straně jej může pedagog či instruktor poměrně výrazně ovlivňovat a v následné reflexi také formovat. Nejde nám jen o to naplánovat nějaké (byť zajímavé) situace (tj. prožitky), ale především o to dále pracovat s tím, co si lidé z těchto situací odnáší (tj. zážitky).* (Gymnasion)

Po skončení zážitkového programu nebo dílčí aktivity je doporučováno využití reflexe a zhodnocení toho, co účastníci prožili (Zážitková pedagogika, Handouty pro učitele, 2013). Za tímto účelem byla provedena zpětná vazba i v rámci našeho programu. Některé aktivity vyžadovaly bezprostřední zpětnou vazbu ihned po jejich ukončení, jako např. Socha Moa, 100 věcí, které chci v životě dělat nebo Tibetské praporečky přání. K reflexi aktivit však

docházelo také v rámci diskuse nebo feedbackových her na konci programu každého dne a také v závěru celé akce.

5.1 Cíl výzkumu

Cílem empirické části této bakalářské práce bylo ověřit, zdali má program uvedený v naší *Metodické příručce pro organizátory akcí pro děti a mládež s podnázvem Aktivita pro rozvoj sebehodnocení* vliv na sebehodnocení adolescentů ve věku 12-15 let. Dalším cílem bylo potom poukázat na možnosti realizování programů zaměřených na etickou výchovu v mimoškolním prostředí a propojit tak oblast etické výchovy, výchovy zážitkem a mimoškolní výchovy. V neposlední řadě se zabýváme také otázkou, jak tyto aktivity hodnotí sami jejich účastníci, zda-li je jejich vztah k uvedenému programu pozitivní, negativní nebo neutrální.

5.2 Stanovení výzkumných otázek a hypotézy

H: *Program s využitím metod zážitkové pedagogiky a etické výchovy realizovaný v prostředí mimoškolní výchovy má pozitivní vliv na sebehodnocení adolescentů.*

Na základě stanovení výzkumného cíle uvádím následující výzkumné otázky, které jsou mířeny na výzkum u adolescentů od 12 do 15 let:

Jaké jsou názory adolescentů na využití metody?

Jak adolescenti celkově hodnotí program?

Jsou pro ně využití metody výchovy zábavné?

Chtěli by se adolescenti setkávat více s metodami pro rozvoj sebehodnocení?

5.3 Výzkumný soubor a způsob jeho výběru

Pomocí účelového vzorkování byla vybrána skupina dětí z druhého stupně základních škol a víceletých gymnázií z Olomouckého kraje. Celkově bylo do výzkumu zapojeno 12 dětí. Mezi vybranými bylo 5 dětí vyrůstající u náhradních rodičů v pěstounské péči a 7 dětí z běžných rodin, což pro výzkum nebylo podstatné. Genderově byla skupina vyrovnaná, s počtem 6 děvčat a 6 chlapců.

Věk probandů byl záměrně v rozpětí 12 až 15 let (průměrný věk 13, 6 let, směrodatná odchylka 1,73), což je ideální věková kategorie vzhledem ke zvolené výzkumné metodě Ro-

senbergovy škály sebehodnocení (1965), která byla původně vyvinuta právě pro věkovou kategorii adolescentů (Blatný, Osecká, 1994). V tomto období dochází ve vývoji jedince k podstatným změnám nejen fyzickým, ale také psychickým. *Období adolescence je významnou vývojovou fází v procesu utváření sebehodnocení. Duševní rovnováha dospívajícího chlapce či děvčete je nyní obzvláště závislá na tom, jak sami sebe hodnotí, a to jak v oblasti tělesné, tak v oblasti duševní a společenské. Kladné sebehodnocení se stává jednou z hlavních podmínek duševní rovnováhy.* (Kohoutek, 1997, s. 9)

Participace účastníků proběhla dobrovolně.

5.4 Metody sběru dat a technika výzkumu

Data byla získána prostřednictvím tří dotazníků ve dvou sběrových etapách. Každý dotazník byl uveden zvlášť na stránce formátu A4. Všechny použité dotazníky jsou k dispozici v příloze této práce. Dotazníky byly anonymní, respondenti uvedli v úvodu pouze údaje o svém pohlaví a věku.

V první etapě, před vstupem probandů do programu (dle *Metodické příručky pro organizátory akcí pro děti a mládež s podnázvem Aktivita pro rozvoj sebehodnocení*), jim byl předložen Rosenbergův škálový test sebehodnocení, který obsahoval 10 položek. Jednotlivé položky byly hodnoceny pomocí čtyřbodové škály – 1 výrazně souhlasím, 2 spíše souhlasím, 3 spíše nesouhlasím a 4 výrazně nesouhlasím. Blíže se k administraci dotazníku dostaneme v následující podkapitole.

Mezi první a druhou etapou proběhl zážitkově pojatý program, kterého se zúčastnilo všech 12 probandů. Program je podrobněji popsán v praktické části této bakalářské práce.

Druhá sběrová etapa proběhla po ukončení programu. Probandům byl předložen identický Rosenbergův škálový test sebehodnocení jako v první sběrové etapě. V závěru byl účastníkům předložen evaluační dotazník s názvem *Hodnocení víkendového programu účastníky akce*. Dotazník byl polostrukturovaný a obsahoval celkem 8 položek, z nichž 3 otázky byly uzavřené s možností výběru z nabízených odpovědí, a 5 otázek bylo otevřených.

5.4.1 Rosenbergova škála sebehodnocení

Rosenbergova škála sebehodnocení (1965) by se dala označit jako sebezposuzovací dotazníková metoda. Původně byl dotazník určen respondentům v období adolescence, ale později se začal využívat i u jiných vzorků populace.

Koncept škály je v současné době používán jako jednodimenzionální míra globálního vztahu k sobě. Někteří autoři však upozorňují na existenci minimálně dvou faktorů. Podle Stolina (in Blatný, Osecká, 1994) je tvořena sebeúctou a sebesnižováním. Obsahuje deset položek. Pět položek je formulováno pozitivně a pět položek negativně. Respondenti mohou vyjádřit míru souhlasu s jednotlivými výroky na čtyřbodové škále, 1 výrazně souhlasím, 2 spíše souhlasím, 3 spíše nesouhlasím a 4 výrazně nesouhlasím. Celková úroveň globálního sebehodnocení je vyjádřena souhrnným skóre. Skóre jednotlivců může nabývat minimální hodnoty 10 a maximální hodnoty 40. Výše celkové skóre značí vyšší globálního sebehodnocení.

Původní anglická verze Rosenbergovy škály (1965) obsahovala 7 položek formulovaných kladně a 3 záporně. Blatný, Osecká (1994) položku č. 10 formulovali oproti originálu s opačnou valencí. V této práci je dotazník rozdělen na 5 položek, jenž jsou formulovány s pozitivní valencí (položky č. 1, 3, 4, 6, 8) a zbylých 5 položek je formulováno s negativní valencí (2, 5, 7, 9, 10).

5.4.2 Evaluační dotazník účastníků programu

Evaluační v pedagogice bývá definována jako systematické zkoumání kvality nebo hodnoty vzdělávacího programu nebo jeho jednotlivých částí. Umožňuje tak posuzování efektivity studia či výchovně vzdělávacího programu. Jedná se tedy o vyhodnocení přínosů konkrétního výchovně vzdělávacího programu a definování efektů, které tento program měl na jeho účastníky. Takovéto hodnocení by mělo být, jak plyne z definice, pravidelné a systematické a jeho závěry by měly být vhodně využity například k vylepšení stávajícího programu. (NUV, 2011 - 2016)

Evaluační výzkum je považován za vědeckou činnost na rozdíl od jiných přístupů k evaluační. Předmětem jsou sociální intervence, tedy opatření k odstranění nebo zmírnění sociálních problémů. Evaluační výzkum hodnotí více aspektů intervencí a programů. Je zaměřen spíše na praktické aspekty (implementace, užitečnost) než na teoretické stránky. (Hendl, 2008, s. 291)

V evaluačním výzkumu není dána speciální výzkumná metoda. Při evaluaci lze využít kvantitativní metody, ale také kvalitativní metody. V procesu evaluace je možné využít plný rejstřík metod sociálně vědního výzkumu. (Hendl, 2008)

Evaluační dotazník použitý v této bakalářské práci nesl název *Hodnocení víkendového programu účastníky akce*. Dotazník měl polostrukturovanou podobu a obsahoval celkem 8 položek, z nichž 3 otázky byly uzavřené s možností výběru z nabízených odpovědí, a 5 otázek bylo otevřených.

5.5 Analýza dat

Pro zpracování a vyhodnocování získaných dat z výzkumu jsem zvolila metodu tzv. statistických charakteristik a data jsme vyhodnocovali v programu Excel 2011. Výsledky výzkumu jsou vyjádřeny pomocí tabulek a grafů. Byly spočítány průměry, mediány, směrodatné odchylky, minimální a maximální hodnoty Rosenbergovy škály sebehodnocení a došlo ke srovnání výsledku před vstupem probandů do programu s výsledky Rosenbergova škálového testu po skončení programu.

5.6 Vyhodnocení a interpretace výzkumu

Skupina účastníků programu byla genderově vyrovnaná. Chlapců bylo 6, tedy 50% a dívek bylo 6, tedy také 50%, celkem 12 probandů.

Graf 1: Grafické znázornění podílu pohlaví



Graf 2: Věkové zastoupení účastníků



Z uvedené grafiky vyplývá, že počet účastníků ve věku 12 je 3, což je jedna čtvrtina z celkového počtu adolescentů, počet adolescentů ve věku 13 let je 2, což je jedna šestina z celkového počtu adolescentů, počet zúčastněných ve věku 14 let je 4, a tvoří tak jednu třetinu z celkového počtu respondentů, a nejstaršími účastníky byly děti ve věku 15 let, které byly 3, a tvořily tak jednu čtvrtinu z celkového počtu účastníků.

Tabulka 1: Věková charakteristika vzorku respondentů

	počet	průměrný věk	modus	medián	rozptyl	směrodatná odchylka
chlapci	6	12,67	14	14	2	1,41
dívky	6	14,5	14	14	1	1
celkem	12	13,58	14	14	3	1,73

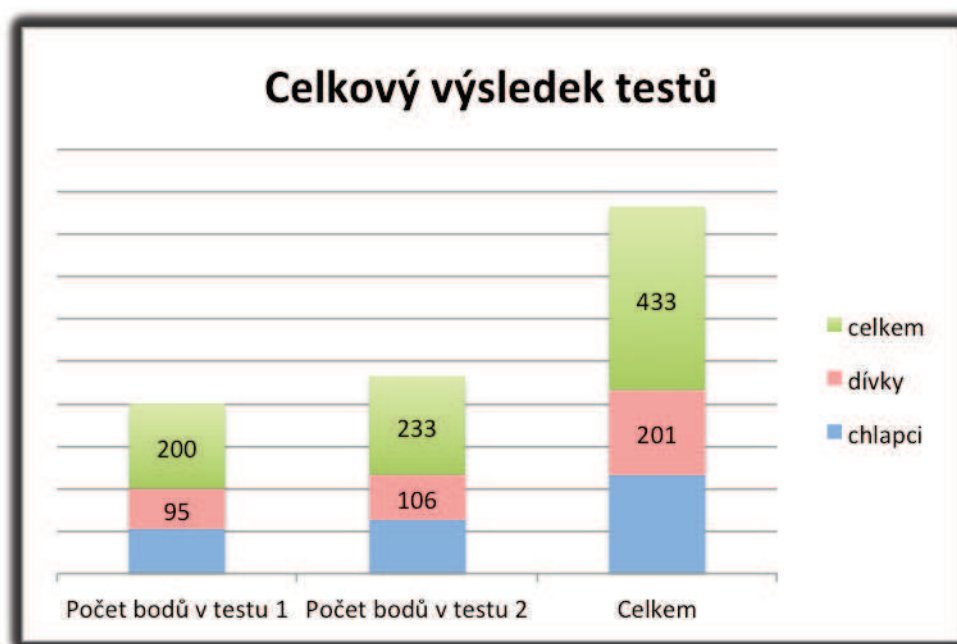
Průměrný věk všech účastníků byl 13,58 (modus i medián na úrovni 14), čímž vzorek věkově zapadá do dříve zmíněného období adolescence.

Tabulka 2: Vyhodnocení testů

Vyhodnocení testů				
	Věk	Počet bodů v testu 1	Počet bodů v testu 2	Celkem
chlapci	14	22	25	47
	13	15	21	36
	13	18	22	40
	12	15	17	32
	12	18	23	41
	12	17	19	36
dívký	15	17	17	34
	15	19	22	41
	15	18	20	38
	14	12	15	27
	14	16	22	38
	14	13	10	23
Průměr	13,58	16,67	19,42	36,08
Směrodatná odchylka	1,73	3,16	4,00	5

Z tabulky vyplývá, že počet získaných bodů získaných v testu 2 se oproti testu 1 zvýšil v průměru o 2,75 bodu. Tento fakt ilustruje následující graf.

Graf 3: Celkový výsledek testů

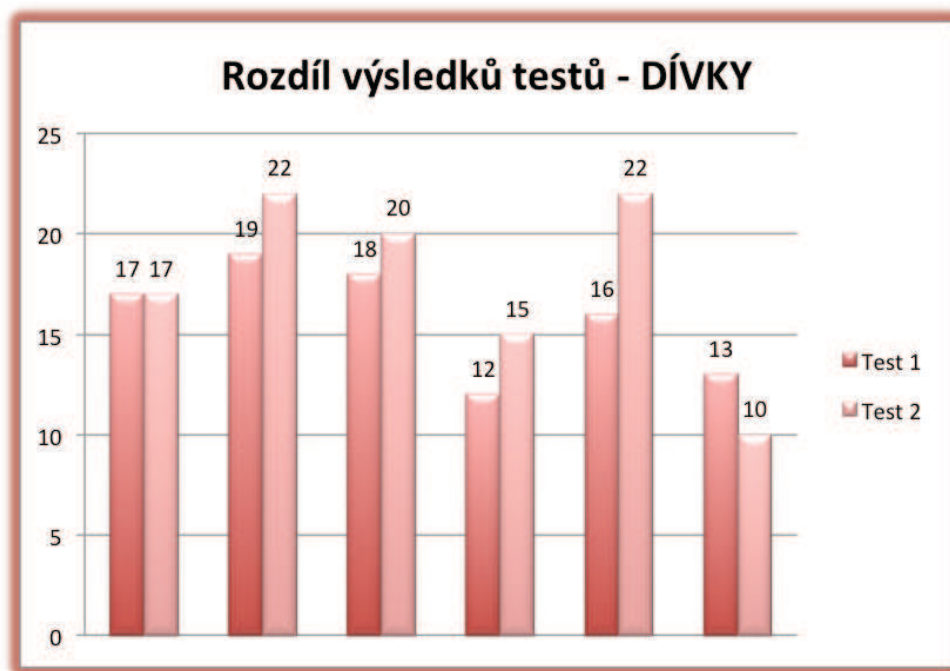


Z grafu je patrné, že body získané v druhém dotazníku byly jak u dívek, tak u chlapců vyšší, než v prvním dotazníku. U dívek se jejich počet zvýšil o 11, u chlapců dokonce o 22,

celkově o 33. Vzhledem k tomu, že hodnota směrodatné odchylky je 5, lze tvrdit, že se podařilo prokázat platnost hypotézy stanovené v 1.2.

Následující grafy přehledně ilustrují rozdíly dosažených výsledků u každého účastníka zvlášť.

Graf 4: Rozdíly výsledků testů – dívky



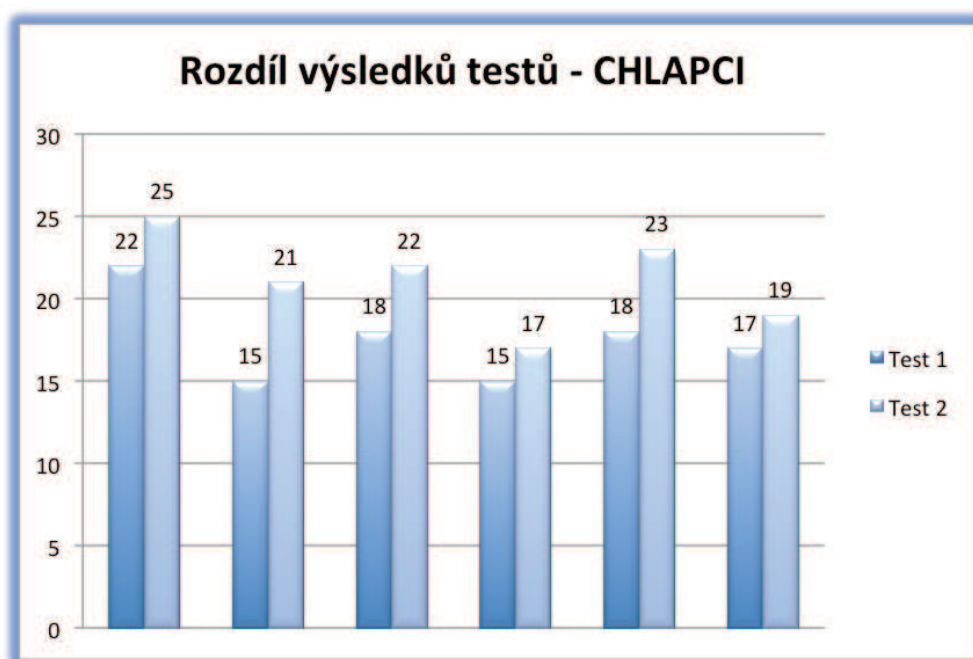
Z grafu vyplývá, že pouze u jedné dívky byl výsledek druhého dotazníku nižší než u prvního, u jedné z dívek byly výsledky totožné a u zbytku byla vždy naměřena vyšší hodnota. U páté dívky dosáhl rozdíl dokonce 6 bodů. Pouze tato dívka překročila hodnotu směrodatné odchylky. Dá se tedy konstatovat, že výsledky sice potvrzují pozitivní efekt programu na sebehodnocení, ne však natolik směrodatně, aby potvrdily platnost hypotézy. Výsledky dotazníků jsou přehledně zaneseny v následující tabulce.

Tabulka 3 – výsledky testů - dívky

Výsledky testů - dívky	Věk	Počet bodů v testu 1	Počet bodů v testu 2
	15	17	17
	15	19	22
	15	18	20
	14	12	15
	14	16	22
	14	13	10
Průměr	14,50	15,83	17,67
Směrodatná odchylka	1,00	2,65	3,61

U chlapců byly zjištěny vyšší rozdíly:

Graf 5: Rozdíly výsledků testů – chlapci



Úroveň sebehodnocení byla u chlapců o něco vyšší již na samotném začátku dotazování, a po absolvování programu tyto hodnoty ještě více vzrostly. Tento trend statisticky mapuje následující tabulka.

Tabulka 4 – výsledky testů - chlapci

Výsledky testů - chlapci	Věk	Počet bodů v Testu. 1	Počet bodů v Testu. 2
	14	22	25
	13	15	21
	13	18	22
	12	15	17
	12	18	23
	12	17	19
Průměr	12,67	17,50	21,17
Směrodatná odchylka	1,41	2,23	2,45

Podle výsledků dotazníků měl program větší pozitivní efekt na chlapce. Těm vzrostly naměřené bodové hodnoty průměrně o 3,67 bodu, což při směrodatné odchylce 2,45 je již poměrně signifikantní hodnota. U všech chlapců byla naměřena vyšší hodnota z druhého dotazníku, přičemž hned tři z nich překročili úroveň směrodatné odchylky. U chlapců se tedy dá konstatovat, že hypotéza byla potvrzena.

Interpretace názorů participantů programu vyjádřených v evaluačním dotazníku

Otázka 4: Co se ti v programu líbilo nejvíce?

Nejlepší bylo, jak jsme chodili po městě a jeden z nás byl jakože slepý. Lidé se na nás divně dívali, ale byla to zábava. (chlapec, 12 let)

Hra se slepcem byla super a pak taky, jak jsme si zkoušeli venku v kroužku hýbat různě nohama a rukama a moc nám to nešlo. (chlapec, 12 let)

Libila se mi dnešní hra na superhrdiny, protože nás ten víkend všechny spojil a při té hře jsme si mohli napsat na záda, v čem toho druhého máme rádi. Jak jsme točili videa, to bylo taky dobré. (dívka, 15 let)

Kolektiv, aktivity. (chlapec, 15 let)

Libilo se mi nejvíc asi vyrábění, to mě bavilo. A pak taky, že tu byli dobrý děčka a vedoucí. (dívka, 14 let)

Nové hry, které jsem nezažila. (dívka, 14 let)

Účastníci se většinou v názorech na otázku „Co se ti v programu líbilo nejvíce?“ nesešli. Pouze 2 chlapci uvedli stejně, jako nejoblíbenější hru „Slepý přítel“. Ostatním účastníkům se líbily hry z různých oblastí. 1 dívka a 1 chlapec uvedli, že se jim líbil program celkově. Účastníci také oceňovali kolektiv, ačkoliv se tato otázka vztahovala k programu.

Otázka 5: Je něco, čemu by ses na podobné akci příště věnoval více?

Hra ve městě byla dobrá, takových by mohlo být víc. (chlapec, 12 let)

Nic. (chlapec, 12 let)

Běhání, hry venku. (chlapec, 14 let)

Chtělo by to příště více běhání. (chlapec, 13 let)

Všechno bylo super a nic bych nepřidala. (dívka, 15 let)

Tato otázka se vztahovala ke zjištění názoru účastníků, jakému programu a aktivitám by dali při podobné akci přednost. 3 chlapci uvedli, že by dali přednost více tzv. běhacím aktivitám. 1 chlapec oceňoval hru „Slepý přítel“ a rád by se příště věnoval podobným aktivitám, tedy akčním outdoorovým hrám. 8 zbylých dětí, tedy všechny dívky a 3 chlapci uvedli, že by na podobné akci v programu nic neměnili.

Otázka 6: Co se ti v programu líbilo nejméně?

Bylo to moc krátké. (dívky, 14 let)

Výtvarka. (chlapec, 12 let)

Málo běhání. (chlapec, 13 let)

Že není delší a že tu nemůžeme zůstat přes noc. (chlapec, 12 let)

Bylo to krátké. Mohlo to být aspoň na týden. To by se pak tomu neříkalo víkendovka 😊
(dívka, 15 let)

Na otázku „Co se ti v programu líbilo nejméně?“ odpověděli 2 chlapci, že bylo málo běhacích aktivit. Další 2 chlapci uvedli jako nejméně zábavnou část programu výtvarné aktivity. Dívky a 1 chlapec neuváděli konkrétní hry ani aktivity, ale spíše se vyjadřovali k celkové organizaci. Oceňovali by, kdyby byla víkendová akce i s přespáním a také na delší dobu.

Otázka 7: Je něco, co bys v programu úplně vynechal?

Nic bych nevynechala. (dívka, 14 let)

Výtvarné aktivity stačili jednou. (chlapec, 12 let)

Ne. (chlapec, 12 let)

Nic. (dívka 14 let)

Otázka č. 7 „Je něco, co bys v programu úplně vynechal?“ ve své podstatě doplňuje otázku č. 6, ale je položena více konkrétně. V tomto případě uvedl pouze 1 chlapec konkrétní příklad aktivit, které by v programu omezil. Výtvarné aktivity by podle jeho názoru stačilo zařadit do programu pouze jednou. Ostatních 11 účastníků odpovědělo záporně, a tedy by v programu nic nevynechali.

Otázka 8: Pokud je něco, co nám chceš ještě sdělit, můžeš níže:

Klidně bychom mohli pár nějakých takových her zapojit do tábora. (dívka, 14 let)

Byla to super víkendovka, užil jsem si ji a příště by to mohlo být i s přespáním. (chlapec, 14 let)

Hodně jsme toho spolu zažili, budu se těšit na další setkání! (dívka 14 let)

Libila se mi soudržnost nás všech. Jak jsme společně jedli a umývali nádobí a hráli hry. Moc nás to tu spolu bavilo. (dívka, 15 let)

Atmosféra byla boží a vedoucí super! (chlapec, 13 let)

Děkuji. (dívka, 14 let)

V poslední otázce měli účastníci prostor pro vyjádření svých vzkazů a pocitů k proběhlé víkendové akci. Ohlasy účastníků byly pozitivní. 4 účastníci na tomto místě oceňovali samotný program. Ostatní se vyjadřovali k celkové atmosféře, dobrému kolektivu a zážitkům. Připomínky se opět týkaly pouze délky akce, účastníci by chtěli delší.

Shrnutí výsledků evaluace

Z evaluačního dotazníku vyplývá, že adolescenti měli z vybraných aktivit a metod etické výchovy a zážitkově pojaté výchovy zařazených do mimoškolního prostředí, celkově pozitivní vztah. Vybrané aktivity hodnotily celkově velmi dobře. Nejvíce oceňovali aktivity, které probíhaly venku a souvisely s rozvojem spolupráce v týmu.

Chlapci by ocenili, kdyby bylo v programu zahrnuto méně výtvarných aktivit a více pohybových (běhacích) her. Dívky byly s programovou náplní celé akce spokojeny.

Všeobecně účastníci pozitivně reagovali na celkovou atmosféru akce a 3 adolescenti výslovně uvedli, že si z akce „odnesli zážitky“.

ZÁVĚR

Jedním z cílů etické výchovy je vést mladé lidi k tomu, aby vyznávali a bránili nejvyšší hodnoty, na nichž naše střeoevropská společnost leží.

Ačkoliv volnočasový víkendový program podle výsledků výzkumu zanechal jakousi pozitivní stopu, ta nejdůležitější vznikne teprve při dlouhodobém intencionálním pedagogickém působení. Tou je vytvoření návyku k vyznávání hodnot etiky, o kterých mluvíme na začátku práce. Vzhledem k dlouhodobému výhledu nebylo možné ve zrychleném režimu změřit dopady etické výchovy v rámci mimoškolní výchovy. Na základě zkoumaného vzorku se sice podařilo prokázat platnost vytyčené hypotézy, nicméně hlavním cílem mé práce je poukázat na všeobecný přínos etické výchovy s důsledkem pozitivního ovlivňování nejen vývoje jedince, ale celé společnosti.

V dnešní zjitřené době společenského kvasu, zkorumpované politiky, agresivizace mezilidské komunikace a konfuzí hodnot, je ještě nutnější než kdykoliv dříve v mladých lidech záměrně pěstovat nejen dodržování hodnotových měřítek stanovených etikou, ale také vůli tyto hodnoty bránit a případně je i umět obhajovat. K vytvoření tohoto návyku nestačí jednou za čas strávit s dětmi víkend s vytvořeným výchovným programem, ale je nutno systematicky etickou výchovu začleňovat do kurikula, školních vzdělávacích programů a „prozařovat“ etickou výchovu všemi ostatními výchovně vzdělávacími oblastmi, protože bez základních prosociálních vlastností osobnosti je jí veškerá znalost nebo zručnost téměř k ničemu, jelikož nemůže být prospěšná společnosti.

Má práce je tak pouze střípkem v mozaice, který by měl posloužit učitelům, volnočasovým pedagogům, rodičům či jiným lidem podílejícím se na výchovně vzdělávacím procesu, kterým není lhotejné, jak je jejich činnost důležitá nejen z hlediska vývoje jedince, ale z hlediska vývoje, směřování a fungování celé společnosti.

Byla bych velmi ráda, kdyby se má práce stala inspirací při přípravě a realizaci at' už mimoškolních, nebo školních výchovně vzdělávacích programů pro děti a mládež. V oblasti školního kurikula se rozvoj prosociálního člověka začíná již implementovat. V mimoškolním prostředí to však bohužel doposud není obvyklé, Český skaut je v tomto směru spíše ojedinělým ostrůvkem „pozitivní deviace“. Přitom, prosociálnost souvisí s veškerou lidskou kulturou, a jako takovou je jí nutno v mladých lidech pěstovat a udržovat. Pokud tato práce a její přílohy poslouží jen jednomu vedoucímu dětí a mládeže, bude její nejvyšší vytyčený cíl naplněn.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BLATNÝ, Marek a PLHÁKOVÁ, Alena. Temperament, inteligence, sebezpojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu. Vyd. 1. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003. 150 s. ISBN 80-86620-05-0.
- BLATNÝ, Marek. Sebezpojetí v osobnostním kontextu. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2001. 103 s. ISBN 80-210-2747-9.
- CAMPBELL, Jean. Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi. Vyd. 2. Praha: Portál, 2000. 199 s. ISBN 80-7178-428-1.
- FILIPCOVÁ, Blanka. Člověk, práce, volný čas. Vyd. 2. Praha, 1967.
- FRANC, Daniel, ZOUNKOVÁ, Daniela a MARTIN, Andy. Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2007. vii, 201 s. Edice aktivit a her. ISBN 978-80-251-1701-9.
- HÁJEK, Bedřich, HOFBAUER, Břetislav a PÁVKOVÁ, Jiřina. Pedagogika volného času. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003. 105 s. Texty pro distanční vzdělávání. ISBN 80-7290-128-1.
- HENDL, Jan, 2012. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0219-6.
- HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HICKENSON, A. Dramatické a akční hry ve výchově, sociální práci a klinické praxi. Praha: Portál, 2000, 168 s. ISBN: 80-7178-387-0.
- HODAŇ, Bohuslav, ed. Volný čas a jeho současné problémy: sborník příspěvků přednesených na vědeckém symposiu v Olomouci ve dnech 20. a 21. května 2002. Olomouc: Hanex Olomouc pro Fakultu tělesné kultury, ©2002. 188 s. ISBN 80-85783-37-1.
- HOFBAUER, Břetislav. Děti, mládež a volný čas. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. 173 s. ISBN 80-7178-927-5. HOFBAUER, B. Zařízení volného času dětí a mládeže. Praha, 1992.
- KOHOUTEK, Rudolf. Sebezpoznání, sebehodnocení a sebevýchova. Brno: CERM, 1997. 32 s. Tematická jednotka pro základní školy. ISBN 80-7204-039-1.

- LENCZ, L. Etická výchova pre cirkevné školy 1. časť. 1. vyd. Bratislava: Metodické centrum, 1997. ISBN 80-8052-010-0.
- LENCZ, Ladislav. Metódy etickej výchovy. Vyd. 1. Bratislava: Metodické centrum, 1993, 79 s.
- NĚMEC, Jiří a kol. Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium. Brno: Paido, 2002. 119 s. ISBN 80-7315-012-3.
- NĚMEC, Jiří. Od prožívání k požitkářství: výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky. Brno: Paido, 2002. 111 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-006-9.
- NEUMAN, Jan. Dobrodružné hry a cvičení v přírodě. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. 325 s. ISBN 80-7178-218-1.
- NOVÁKOVÁ, M. a kol.: Učíme etickou výchovu. Praha: Luxpress, 2006.
- PÁVKOVÁ, Jiřina et al. Pedagogika volného času. Vyd. 3., aktualiz. Praha: Portál, 2002. 231 s. ISBN 80-7178-711-6.
- PELIKÁN, J.: Roche-Olivar – Etická výchova. Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1993. Č. 2. s. 209- 210. ISSN 0031-3815.
- PÍŠŠOVÁ, M. Niekoľko poznámok k stavu mravnej výchovy v súčasnej škole. Pedagogická revue, XLIII., 1991, č. 6, s 411-418.
- SPOUSTA, Vladimír. Kapitoly z pedagogiky volného času. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1996. 37 s. ISBN 80-210-1274-9.
- SPOUSTA, Vladimír. Kapitoly z pedagogiky volného času. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1996. 37 s. ISBN 80-210-1274-9.
- SPOUSTA, Vladimír. Teoretické základy výchovy ve volném čase: (Úv. do stud. ped. volného času). 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994. 183 s. ISBN 80-210-1007-X.
- STAŠOVÁ, Leona, SLANINOVÁ, Gabriela a JUNOVÁ, Iva. Nová generace: vybrané aspekty socializace a výchovy současných dětí a mládeže v kontextu medializované společnosti. Vydání: první. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. 212 stran. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-567-7.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2014. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vydání druhé. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

VACEK, Pavel. Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 126 s. ISBN 978-80-7367-386-4.

VÁŽANSKÝ, Mojmír. Volný čas a pedagogika zážitku. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1992. 64 s. ISBN 80-210-0428-2.

VYVOZILOVÁ, Zdislava. Didaktika etiky. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011, 65 s. ISBN 978-80-7464-054-4.

PIKE, Graham a David SELBY, 1994. Globální výchova. Praha: Grada, ISBN 80-85623-98-6.

ČUJOVÁ, Martina. 2012. Do Evropy horu II. Praha: Česká národní agentura Mládeže, ISBN 978-80-87449-38-7.

HICKSON, Andy. 2000. Dramatické a akční hry ve výchově, sociální práci a klinické praxi. Praha: Portál. ISBN 80-7178-387-0.

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. Hry pro zvládnání agresivity a neklidu. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. 175 s. ISBN 80-7178-689-6.

PIKE, Graham a SELBY, David. Cvičení a hry pro globální výchovu 2. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-630-8.

PIKE, Graham a SELBY, David. Cvičení a hry pro globální výchovu 1. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. 253 s. ISBN 978-80-7367-629-2.

CANFIELD, Jack. Hry pro výchovu k odpovědnosti a sebedůvěře: pro učitele a vychovatele dětí od 10 let a mládeže. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. 380 s. ISBN 80-7178-194-0.

INTERNETOVÉ ZDROJE

ANDRESOVÁ, Zuzana et al., 2013. Klíčový rok: další aktivity z kurzu pro pedagogy v rámci projektu Prázdninová škola Lipnice[online]. © 2013 [cit. 2016-23-03]. Dostupné z: http://pslold.psl.cz/projekt-klicovy-rok/tymoveprojekty/docs/Sbornik_Klicovy_rok_priloha.pdf

APOLLO BEACH ELEMENTARY SCHOOL. Kindnes Acrostic Poem.

www.character.org [online]. [cit. 2016-24-03]. Dostupné z:

<http://character.org/lessons/lesson-plans/elementary/apollo-beach-elementary-school/>

CORRINGHTON, R. Deborah. 2012. Art Therapy: Sharing Directive.

<http://arttherapydirectives.blogspot.cz> [online]. [cit. 2016-20-03]. Dostupné z:

<http://arttherapydirectives.blogspot.cz/2012/03/insideoutside-boxes.html>

ČESKO. MZČR. Zákon č. 267/2015 Sb. ze dne 14. Října 2015, o ochraně veřejného zdraví, In: Sběrka zákonů České republiky. Dostupný z:

http://www.mzcr.cz/legislativa/dokumenty/zakon-c267/2015-sb-kterym-se-meni-zakon-c258/2000-sb-o-ochrane-verejneho_10910_11.html

DEMBROSKI, Kirsten, 2013. First Day Games/Activities [online]. © 2013 [cit. 2016-24-03]. Dostupné z: <http://www.kristendembroski.com/?p=286>

GRECHUS, Marylin. Self-Esteem: More Than The Bandaid Approach. [online]. [cit. 2016-24-03]. Dostupné z: http://www.healthykidsmo.org/services_counseling/Self-esteem.pdf

GYMNASION. Zážitkové názvosloví. Gymnasion [on-line]. [cit. 2015-12-22]. Dostupné z: <http://www.gymnasion.org/archive/article/zazitkove-nazvoslovi>

HOLEČEK, Václav a Božena JIŘINCOVÁ. 11. Konference – ČAPV – Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání. Posuzování vlivu zážitkově pojaté výuky psychologie na sebepojetí žáků základní školy [online]. © 2013 [cit. 2016-03-20]. Dostupné z:

http://www.ped.muni.cz/capv11/2sekce/2_capv_holecek,jirincova.pdf

http://www.healthykidsmo.org/services_counseling/Self-esteem.pdf

HUMANART. Wikislovník. [online]. [cit. 2016-24-03]. Dostupné z:

<http://www.humanart.cz/wiki-slovník-983-akrostich.html>

CHRISTIAN CAMP PRO. Paper Toss Introduction game. <http://christiancamppro.com> [online]. [cit. 2016-24-03]. Dostupné z: <http://christiancamppro.com/paper-toss-introduction-game/>

ICEBREAKERS. Extremes: Where do you stand. www.icebreakers.ws [online]. © 2016 [cit. 2016-29-03]. Dostupné z: <http://www.icebreakers.ws/medium-group/extremes-game-where-do-you-stand.html>

INTUITIVNÍ PEDAGOGIKA. Intuitivní pedagogika. [online]. [cit. 2016-24-03]. Dostupné z: <http://intuitivnipedagogika.webnode.cz/>

JUNÁK – český skaut z.s., Stanovy spolku. Skaut [on-line]. ©2014 [cit. 2016-03-22]. Dostupné z: <http://www.skaut.cz/skauting/o-skautingu>

KOPICOVÁ, Miroslava. MŠMT vydalo doplňující vzdělávací obor etická výchova. In: MŠMT [on-line]. © 2009 [cit. 2015-12-22]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/msmt-vydalo-doplnujici-vzdelavaci-obor-eticka-vychova>

KRATINOVÁ, Petra. Dramatická výchova. RVP [on-line]. © 2011 [cit. 2015-12-22]. Dostupný z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/13535/CO-JE-DRAMATICKA-VYCHOVA.html/>

MacNAUGHTON, Laura. 2012. Self-esteem Portraits. www.musiccityschoolcounselor.wordpress.com [online]. [cit. 2016-24-03]. Dostupné z: <https://musiccityschoolcounselor.wordpress.com/2012/10/05/self-esteem-portraits/>

MIHÁLIKOVÁ, Jana, 2007. Do Evropy hrou I [online]. © 2007 [cit. 2016-23-03]. Dostupné z: http://www.mladezvakci.cz/fileadmin/user_upload/publikace/brozura.pdf

MŠMT. Kurikulum Etická výchova. MŠMT [on-line]. © 2010 [cit. 2015-12-22]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/kurikulum-eticka-vychova>

NOVÁKOVÁ, Marie. Projekt etické výchovy. Wedos [on-line]. [cit. 2015-12-22]. Dostupné z: <http://38126.w26.wedos.ws/projekt-eticke-vychovy/>

PROJEKT ETICKÁ VÝCHOVA. Etickeforum [on-line]. © 2009 [cit. 2015-12-22]. Dostupné z: <http://www.etickeforumcr.cz/eticka-vychova/o-eticke-vychove-podrobneji>

ŠOLC, Miloš. Výchova zážitkem. RVP [on-line]. © 2013 [cit. 2015-12-22]. Dostupný z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/N/17255/VYCHOVA-ZAZITKEM.html/>

ŽIVÝ, Peter. 2013, Intuitivní hry naživo. [online]. © 2013 [cit. 2016-24-03]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=xKd07oXa5Wo>

ŽIVÝ, Peter. Workshop Relove Summit. [online]. © 2013 [cit. 2016-24-03]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=PDA74xgUEDU>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

RVP Rámcově vzdělávací program.

Př. příklad.

Např. Na příklad

NUV Národní ústav vzdělávání

Atd. A tak dále

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Věková charakteristika vzorku respondentů.....	91
Tabulka 2: Vyhodnocení testů	92
Tabulka 3: Výsledky testů – dívky	93
Tabulka 4: Výsledky testů – chlapci	95

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Grafické znázornění podílu pohlaví	90
Graf 2: Věkové zastoupení účastníků	91
Graf 3: Celkový výsledek testů.....	92
Graf 4: Rozdíly výsledků testů – dívky	93
Graf 5: Rozdíly výsledků testů – chlapci.....	94

SEZNAM OBRÁZKŮ

Foto 1: Chytni a odpověz.....	50
Foto 2: Toto je objetí. Co?	53
Foto 3: Provaz 1	54
Foto 4: Provaz 2	54
Foto 5: Protiklady	56
Foto 6: Báseň „To jsem já“	57
Foto 7: Friendbook.....	58
Foto 8: Jak se vyprostit ze špatného vztahu.....	59
Foto 9: Co jsem nezažil I	60
Foto 10: Co jsem nezažil II.....	61
Foto 11: Sto věcí, které chci v životě udělat.....	62
Foto 12: Mám si říkat „Mám tě rád“	63
Foto 13: Autoportrét	64
Foto 14: Krabice mého já.....	65
Foto 15: Dneska je hezky, že?	68
Foto 16: Nohy A, ruce V	70
Foto 17: Střídání prstů	71
Foto 18: Pohybování prsty	72
Foto 19: Tleskaná.....	73
Foto 20: Superhrdinové	76

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Rosenbergův škálový test 1

Příloha 2: Rosenbergův škálový test 2

Příloha 3: Evaluační dotazník účastníků víkendového programu

Příloha 1

Test I

Kolik ti je let?

Jsi dívka nebo chlapec?

V následujícím testu najdeš 10 otázek, které se týkají Tvého postoje k sobě samému. Zakroužkuj prosím vždy pouze jednu odpověď a to nejlépe tu, která Tě napadne jako první.

	Rozhodně souhlasím	Souhlasím	Nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
1 Jsem se sebou vcelku spokojený/á.	1	2	3	4
2 Občas si pomyslím, že jsem k ničemu.	1	2	3	4
3 Vím, že mám několik dobrých vlastností.	1	2	3	4
4 Jsem schopný/á dělat věci stejně dobře jako druzí lidé.	1	2	3	4
5 Zdá se mi, že nám na co být hrdý/á.	1	2	3	4
6 Občas se cítím zbytečný/á.	1	2	3	4
7 Mám pocit, že jsem stejně hodnotný člověk jako ostatní	1	2	3	4
8 Přál/a bych si mít k sobě víc úcty.	1	2	3	4
9 Mám pocit, že jsem svůj život prohrál/a.	1	2	3	4
10 Zaujímám k sobě pozitivní postoj.	1	2	3	4

Příloha 2

Test I I

Kolik ti je let?

Jsi dívka nebo chlapec?

V následujícím testu najdeš 10 otázek, které se týkají Tvého postoje k sobě samému. Zakroužkuj prosím vždy pouze jednu odpověď a to nejlépe tu, která Tě napadne jako první.

	Rozhodně souhlasím	Souhlasím	Nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
1 Jsem se sebou vcelku spokojený/á.	1	2	3	4
2 Občas si pomyslím, že jsem k ničemu.	1	2	3	4
3 Víím, že mám několik dobrých vlastností.	1	2	3	4
4 Jsem schopný/á dělat věci stejně dobře jako druzí lidé.	1	2	3	4
5 Zdá se mi, že nám na co být hrdý/á.	1	2	3	4
6 Občas se cítím zbytečný/á.	1	2	3	4
7 Mám pocit, že jsem stejně hodnotný člověk jako ostatní	1	2	3	4
8 Přál/a bych si mít k sobě víc úcty.	1	2	3	4
9 Mám pocit, že jsem svůj život prohrál/a.	1	2	3	4
10 Zaujímám k sobě pozitivní postoj.	1	2	3	4

Příloha 3

Hodnocení víkendovky 1. – 3. 4. 2016

1. Víš, jaký cíl měla splnit tato víkendovka? (zakroužkuj) ANO - NE

2. Co jsme v průběhu aktivit posilovali?

2. Myslíš si, že se to v Tvém případě povedlo? (zakroužkuj)

Ano Spíše ano Ne Spíše ne

3. Myslíš, že na tebe měli hry a aktivity, které jsi zažil/a spíše pozitivní nebo negativní vliv?

Spíše pozitivní spíše negativní

4. Co se ti na víkendovce líbilo nejvíce?

.....
.....
.....

5. Je něco, čemu by ses příště na víkendovce rád věnoval/a více?

.....
.....
.....

6. Co se ti na víkendovce líbilo nejméně?

.....
.....
.....

7. Je něco, co bys příště na víkendovce vynechal/a?

.....
.....
.....
.....

8. Pokud je něco, co nám chceš ještě sdělit, můžeš níže:

.....
.....
.....
.....
.....
.....