

# **Role neformálního vzdělávání v podpoře rozvoje studentů sociální pedagogiky**

Bc. Veronika Měrková

---

Diplomová práce  
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2012/2013

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Veronika Měrková**

Osobní číslo: **H11688**

Studijní program: **N7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Role neformálního vzdělávání v podpoře rozvoje studentů sociální pedagogiky**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti neformálního vzdělávání, kompetence jako nástroj osobnostního rozvoje.**

**Příprava metodiky výzkumné části.**

**Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníku.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**

**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.**

**PRŮCHA, Jan. Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.**

**ROGERS, Alan. Non-formal education: Flexible schooling or participatory education? [online] New York: Springer, 2005. ISBN 0387246363.**

**ŠERÁK, Michal. Zájmové vzdělávání dospělých. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-551-6.**

**VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. Kompetence ve vzdělávání. Praha: Grada, 2008. ISBN 9788024717708.**

Vedoucí diplomové práce: **doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **30. listopadu 2012**

Termín odevzdání diplomové práce: **26. dubna 2013**

Ve Zlíně dne 14. února 2013



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



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové 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 <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou 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 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 20. 4. 2013

Heřková Veronika

*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 nevydělečně 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) *Dizertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení 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 rozmnožení.*

(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, užije-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 o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Opírá-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 užit 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 výdětku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložil, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídá k vyšší výdětku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Tato diplomová práce se zabývá tématem neformálního vzdělávání. Pojednává o neformálním vzdělávání ve všech jeho rovinách, ale také o celoživotním učení, klíčových kompetencích a postojích. Z poznatků uvedených v teoretické části práce vychází část praktická, jejichž cílem bylo zjistit postoje k neformálnímu vzdělávání u studentů sociální pedagogiky bakalářského stupně prezenční formy studia ve vztahu k ročníku jejich studia a bydlišti ve městě či na vesnici.

Klíčová slova: neformální vzdělávání, informální učení, formální vzdělávání, klíčové kompetence, sociální pedagogika, celoživotní učení

## **ABSTRACT**

Abstrakt ve světovém jazyce

This thesis deals with the issue of non-formal education. It deals with non-formal education at all levels, but also on lifelong learning, key the competence and attitudes. The findings in the theoretical part of the thesis is based on practicaly, whose objective was to determine attitudes towards non-formal education for students of social pedagogy bachelor degree full-time study in relation to the year of study and place of residence in the city or the village.

Keywords: non-formal education, informal learning, formal education, key competences, social pedagogy, lifelong learning

Touto cestou chci poděkovat Doc. PaedDr. Adrianě Wiegerové, PhD. za ochotu, pomoc a cenné rady při psaní diplomové práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

*„Co slyším, to zapomenu.*

*Co vidím, si pamatuji.*

*Co si vyzkouším, tomu rozumím.“*

Konfucius

*„Učení je jako proti proudu plavání.*

*Ustaneš na chvíli a vrátíš se o míli.“*

Čínské přísloví

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I</b> <b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1</b> <b>NEFORMÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V TEORETICKÉ ROVINĚ</b> .....	<b>12</b>
1.1    CO JE NEFORMÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ? .....	12
1.2    MINULOST, PŘÍTOMNOST I BUDOUCNOST NEFORMÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ .....	13
1.3    PRINCIPY NEFORMÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	14
1.4    NEFORMÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ JAKO SOUČÁST CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ .....	17
1.5    ROLE NEFORMÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ U STUDENTŮ .....	22
1.6    KLÍČOVÉ KOMPETENCE .....	23
<b>2</b> <b>NEFORMÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V PRAXI</b> .....	<b>29</b>
2.1    METODY A AKTIVITY.....	29
2.2    PROBĚHLÉ ÚSPĚŠNÉ AKTIVITY NEFORMÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ .....	33
2.3    UZNÁVÁNÍ VÝSLEDKŮ NEFORMÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	35
2.4    PŘEHLED VÝZKUMŮ VĚNUJÍCÍ SE NEFORMÁLNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ.....	36
<b>3</b> <b>TEORETICKÉ VYMEZENÍ POJMU POSTOJ</b> .....	<b>40</b>
3.1    VYMEZENÍ A FUNKCE POSTOJE .....	40
3.2    SLOŽKY POSTOJŮ.....	41
3.3    MĚŘENÍ POSTOJŮ.....	41
<b>II</b> <b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>43</b>
<b>4</b> <b>PŘÍPRAVA A PRŮBĚH VÝZKUMU</b> .....	<b>44</b>
4.1    CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	44
4.2    VÝZKUMNÉ OTÁZKY A STANOVENÍ HYPOTÉZ .....	45
4.3    DEFINOVÁNÍ PROMĚNNÝCH.....	46
4.4    POJETÍ VÝZKUMU .....	49
4.5    TECHNIKA VÝZKUMU .....	49
4.6    VÝZKUMNÝ VZOREK .....	53
4.7    ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	53
4.8    PILOTÁŽ .....	54
4.9    PŘEDVÝZKUM .....	54
<b>5</b> <b>VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE DAT</b> .....	<b>56</b>
5.1    DESKRIPTIVNÍ ZPRACOVÁNÍ DAT .....	56
5.2    STATISTICKÉ ZPRACOVÁNÍ DAT .....	65
5.3    INTERPRETACE VÝSLEDKŮ .....	73
5.4    DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	74
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>77</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>78</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>82</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ</b> .....	<b>83</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>84</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ</b> .....	<b>85</b>



<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>86</b>
---------------------------	-----------

## ÚVOD

Již několik let se účastním různých aktivit programu Mládež v akci a čím dál víc si začínám uvědomovat, co všechno mi tyto aktivity dávají. Zdánlivě nedůležité věci mi časem zapadají do sebe a zjišťuji, že to, co jsem se naučila, se dělo pomocí neformálního vzdělávání. Pokud se ohlédnu na začátek mého vysokoškolského života, musím uznat, že jsem, co se týče osobnostního i profesního rozvoje, ušla kus cesty. A jsem si jistá, že tento rozvoj by nebyl tak znatelný, pokud bych se ve svém volném čase nevěnovala právě neformálnímu vzdělávání. Nesnažím se zpochybňovat důležitost formálního vzdělání, to je samozřejmě ve formálních vzdělávacích institucích vždy stěžejní. Postoj studentů všech věkových kategorií k tomuto typu vzdělávání však není třeba komentovat. Často by však pro zdárnější průběh formálního vzdělávacího procesu velkou měrou napomohlo neformální vzdělávání. Představme si například výuku angličtiny. Než studenty nutit učit se slovíčka pod pohružkou těžkého testu, není lepší je na týden dát dohromady se zahraniční skupinkou jejich vrstevníků? Taková zkušenost jim dá více, než jen uvědomění si nezbytnosti znát cizí jazyk, a to tím nejpřirozenějším a nejefektivnějším způsobem. Ona jim totiž dá také zkušenosti, které mohou uplatnit v dalších předmětech jako například multikulturní výchova, dobrovolnictví, pedagogika volného času, ale také v běžném životě. Já si cestu k neformálnímu vzdělávání razila sama a trvalo to notnou dobu, proto bych ráda na základě této diplomové práce vytvořila akci, která by podporovala neformální vzdělávání a s ním spojený rozvoj klíčových kompetencí. Dle mého názoru je důležité si co nejdříve uvědomit, jak je osobnostní a profesní rozvoj pro práci s lidmi důležitý. Myslím si, že i pouhý týden věnovaný neformálnímu vzdělávání může pozitivním způsobem ovlivnit postoje studentů k osobnostnímu i profesnímu rozvoji na celou dobu studia. Zajímalo by mne, zda se postoje k neformálnímu vzdělávání a tedy i k rozvoji klíčových kompetencí odráží k závislosti na ročníku studia studenta a také, zda tyto postoje ovlivňuje to, že student žije ve městě či na vesnici.

Cílem této diplomové práce je zjistit postoje studentů sociální pedagogiky k neformálnímu vzdělávání ve vztahu k ročníku jejich studia a bydlišti ve městě či na vesnici.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 NEFORMÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V TEORETICKÉ ROVINĚ

## 1.1 Co je neformální vzdělávání?

Svoboda volby, zábava, kreativita, aktivní účast, učení, aktivity, hry, dovednosti, zkušenosti, spontánní učení, radost, zážitky, různé úhly pohledu a možností, svoboda, cenné informace, dobrovolnost. To všechno má jedno společné – neformální vzdělávání. Pro pochopení tohoto typu vzdělávání je nejlepší si sám zažít některou z aktivit založených na neformálním vzdělávání. Ani zde se však neobejdeme bez teoretického základu, který nám spolu s praxí umožní ucelený pohled na věc.

Průcha, Walterová a Mareš (1995) definují neformální vzdělávání jako organizované, systematické vzdělávání, které se realizuje mimo formální vzdělávací systém. Poskytuje vzdělání pro určité skupiny populace, dospělé i děti ve vybraných typech, formách a obsahových oblastech. Je organizováno různými institucemi, jako jsou například kluby, nadace, kulturní zařízení i podniky.

Tvrdý (2011) charakterizuje neformální vzdělávání jako „*organizované výchovně vzdělávací aktivity mimo rámec zavedeného oficiálního školského systému*“ (Tvrdý, 2011, s. 5)

Neformální vzdělávání je jednou ze součástí celoživotního učení a jeho **charakteristické rysy** jsou:

- dobrovolnost,
- přístupnost každému (v ideálním případě),
- organizovaný proces se vzdělávacími cíli,
- zaměření na ty, kdo se učí, a s jejich aktivní účastí,
- zaměření na osvojování dovedností pro život a přípravu na aktivní občanství,
- založené na tom, že zahrnuje jak individuální, tak skupinové učení s kolektivním přístupem,
- celostní a zaměřené na průběh procesu učení,
- založené na zkušenosti a činnosti, vychází z potřeb účastníků (Klocker, 2009).

Neformální učení je záměrné, ale dobrovolné učení probíhající v řadě rozmanitých prostředí a situací. Tato prostředí či situace mohou být dočasné nebo se mohou střídát a příslušné činnosti či kurzy mohou vést profesionální facilitátoři učení (např. mládežnickí instruktoři), ale také dobrovolníci (např. vedoucí skupin mládeže). Aktivity a kurzy jsou naplánované,

ale zřídka strukturované jako tradiční vyučovací hodiny nebo předměty (Christholm a Bridges, 2005).

Neformální vzdělávání se vztahuje ke všem plánovaným programům osobního a sociálního vzdělávání mladých lidí určených k rozvíjení celé řady dovedností a kompetencí mimo rámec formálního vzdělávacího kurikula.

## **1.2 Minulost, přítomnost i budoucnost neformálního vzdělávání**

Již Jan Amos Komenský ve svých dílech nepřímou formuloval myšlenky neformálního vzdělávání. Především zdůrazňoval nezbytnost vzbudit u vzdělávaného zájem o danou látku, učit se spíše praxí a příklady, učit se z chyb a v neposlední řadě umožnit učení všem (Caravolas, 2005 In Chocholová, 2009).

O historii neformálního vzdělávání však můžeme mluvit až o tři století později, kdy vznikaly první debaty o neformálním vzdělávání, a to díky západním organizacím pracujícím v oblasti humanitární pomoci. Bylo to koncem šedesátých let minulého století, kdy vznikl také tento pojem. Tyto organizace viděly velký problém v neschopnosti formálních vzdělávacích systémů v rozvojových zemích rychle se adaptovat na potřeby rozvoje společnosti. Druhým důvodem pak byl v praxi nevyužitelný obsah formálního vzdělávání (Rogers, 2005).

Významným datem v historii neformálního vzdělávání je rok 1970, který byl vyhlášen Organizací spojených národů rokem výchovy a vzdělávání. Také byl zveřejněn koncept celoživotního vzdělávání, jehož cílem byl celostní rozvoj a zvyšování vzdělanosti a přístupnost vzdělání všem bez rozdílu. Přes postupný vývoj, kdy začalo být vzdělávání chápáno jako proces, který se neváže jen k formálnímu vzdělávání, se dostáváme až do roku 2000. V tomto roce je neformální vzdělávání již součástí strategických dokumentů Evropské unie jako součást celoživotního učení (Du Bois-Reymond, 2003).

Ač má naše země v oblasti zájmového vzdělávání bohaté zkušenosti (např. Klub českých turistů, Junák), myšlenka neformálního vzdělávání se sem dostává po roce 1989 velmi pozvolna. Rychlý rozvoj umožnila až Česká národní agentura Mládež s programem Mládež v akci, což je evropský grantový program postavený na základech neformálního vzdělávání. Dává příležitost rozvíjet nové metody a formy neformálního vzdělávání a mezinárodní práce s mládeží. Přestože neformální vzdělávání stále není v české realitě legislativně ukotveno, strategické dokumenty s tímto pojmem často operují a staví jej jako systém do-

plňující formální vzdělávání a zároveň jako jednu ze součástí celoživotního učení (Obrusníková, 2007).

Údajů o účasti české populace na neformálním vzdělávání dospělých nemáme mnoho, ale spoň pro představu uvádíme několik zajímavých čísel, které předkládá program Mládež v akci. V letech 2000-2007 bylo na podporu neformálního vzdělávání v České republice použito 12 032 824 Eur (Jarolímková, 2008). V roce 2011 bylo podpořeno 203 projektů podporující neformální vzdělávání ve výši 2 658 373 EUR. Nejvíce projektů se soustředilo na prioritu participace mladých lidí. Jednalo se celkem o 69 % projektů, tj. 185 projektů (Program Mládež v akci, 2012).

Jelikož program Mládež v akci v roce 2013 končí, vyvstává otázka, zda s jeho zánikem také klesne současný „boom“ neformálního vzdělávání.

Utěšující odpověď nám dává Zpráva o účasti České republiky v Programu celoživotního učení 2007-2011 (2011). Evropská komise navrhuje vznik nového programu s názvem Erasmus pro všechny. Ten by měl navazovat na dosažené úspěchy a integrovat jak program Mládež v akci, tak ostatní stávající programy, jako například Tempus, Edulink, Alfa a Program celoživotního učení, jehož čtyři podprogramy jsou Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci a Grundtvig.

### **1.3 Principy neformálního vzdělávání**

Přejdeme nyní k samotnému jádru neformálního vzdělávání. Abychom jej lépe pochopili, ukážeme si, v čem tkví jeho podstata. V první řadě je to učení se ze zkušeností, které výstižně popisuje Kolbův cyklus.

O učení ze zkušenosti psal již Aristoteles. Ve 20. století jsou pro jeho oživení zásadní práce Johna Deweyho a Kurta Lewina. Kurt Lewin formuloval tzv. cyklus učení prožitkem, jakožto teoretický model toho, jak se jedinec může efektivně učit z vlastní zkušenosti. Podle něj je zkušenost nejlépe využita tehdy, pokud je nejprve skupinou reflektována, následně zobecněna a poté využita pro plánování dalších činností. Na to navázal David A. Kolb, který vytvořil model, který se běžně nazývá Kolbův cyklus (Gošová, 2011).

Jak uvádí Eger (2005), jedná se o zkušenostní přístup, který si klade za cíl zodpovědět otázky týkající se způsobů učení a následného zpracování nabytých informací. Pro lepší efektivnost učení přechází člověk z role pasivního pozorovatele do role aktivně se zapojujícího účastníka, kde má možnost objektivní analýzy zkušenosti.

1. **Konkrétní zkušenost** (zážitek) – může se jednat o plánovanou nebo náhodnou situaci, která se vyskytla v praxi
2. **Reflexní pozorování** – jedná se o analyzování proběhlého zážitku, kladení otázek
3. **Abstraktní představa** – vytváření teorií, zevšeobecnění na základě zkušenosti za účelem vytvoření myšlenek, pojetí
4. **Aktivní experimentování** – testování pojetí nebo myšlenek v nových situacích. To poskytuje východisko pro novou konkrétní zkušenost a celý cyklus začíná znovu.

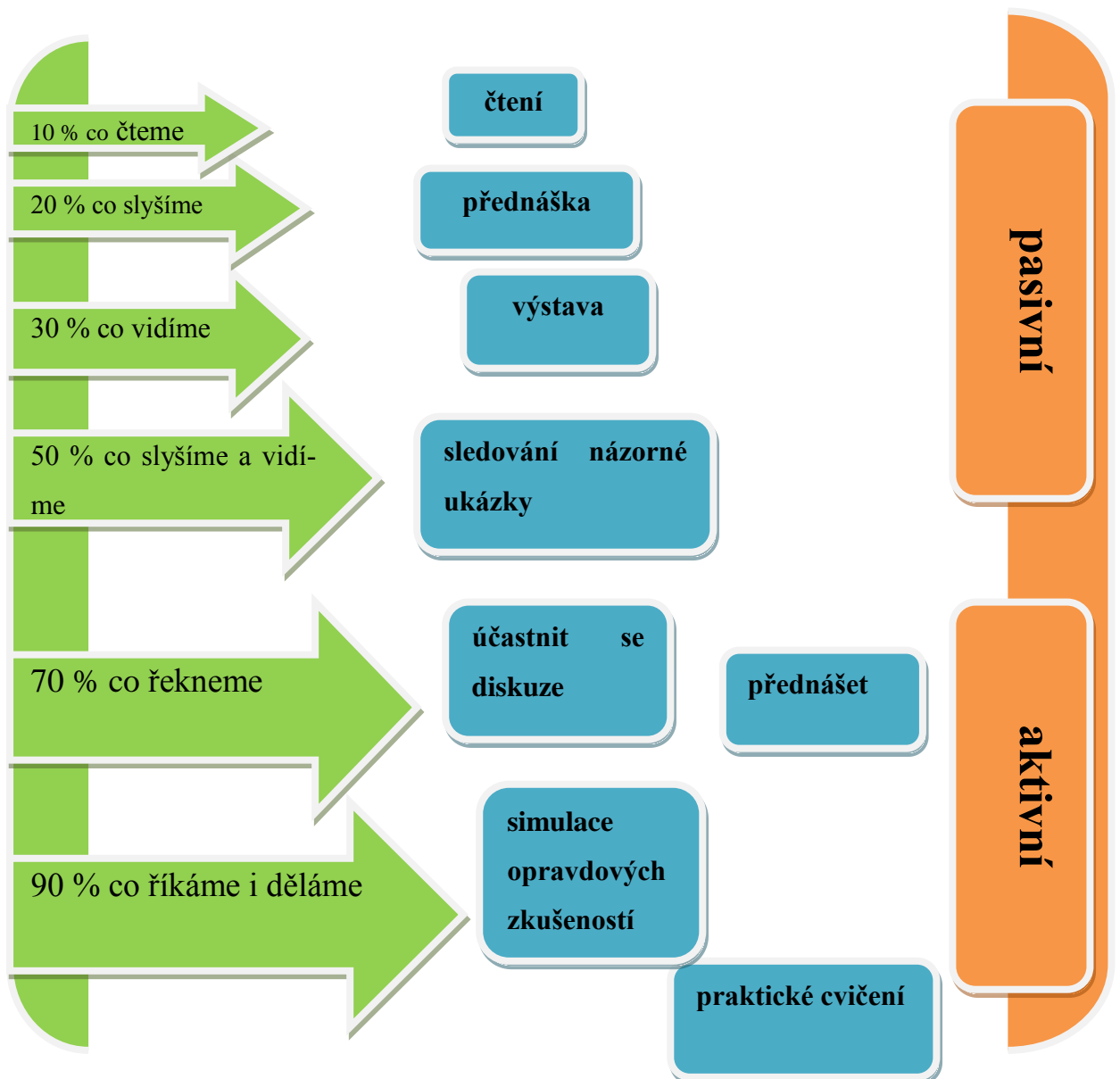
Obrázek 1 Kolbův cyklus (Kolb, 1974, In Eger, 2002)



## Pyramida učení

Pyramidu učení publikoval Edgar Dale v roce 1969 v publikaci *Audiovizuální metody v učení*. Později jej doplnila Klocker v roce 2009. Zde předkládáme upravenou verzi, inspirovanou oběma verzemi.

Obrázek 2 Pyramida učení. Zpracování dle autorů Dale (1969) a Klocker (2009)





Z tohoto nákresu není již třeba příliš popisu. Je jasné, že pokud se toho chceme co nejvíce naučit, je potřeba náš aktivní přístup. Tím, že sami někomu něco sdělujeme, něco mu předvedeme či si sami zažijeme, zapamatujeme si danou věc mnohem více, než kdybychom ji pasivně četli či poslouchali. Takový přístup je sice časově náročnější, ale výsledky učení jsou nejenom mnohem efektivnější, ale mají dlouhodobý charakter (Klocker, 2009).

Nesmíme opomenout také skutečnost, že způsob učení v rámci neformálního vzdělávání probíhá jednak vědomě, ale také nevědomě.

Plamínek (2010) uvádí, že to, co se naučíme pouze na vědomé úrovni, můžeme používat pouze při minimální zátěži ve standardních situacích, na které jsme připraveni. Pokud se ovšem zátěž zvýší, saháme hlouběji do zakořeněných návyků, které máme nevědomě naučeny. Potřebujeme tedy, aby se z vědomě naučeného stal návyk, který nám pomůže při komunikaci, vztazích a myšlení. Pokud se zaměříme na oblast vzdělávání, to může probíhat také na nevědomé úrovni a právě na tom staví neformální vzdělávání. Jakmile například hledáme při nějaké, ač uměle vytvořené situaci, řešení, nevědomě si rozvíjíme určité tendence, které mohou vést ke vzniku návyků. Nevědomé učení má častěji formu napodobování učitelů, lektorů, trenérů či koučů a jejich přístupu k řešení kauz. Lidé totiž mají tendenci napodobovat lidi, které považují za úspěšné.

#### **1.4 Neformální vzdělávání jako součást celoživotního vzdělávání**

Naštěstí pryč jsou ty časy, kdy člověku po dokončení školy stačilo nastoupit do zaměstnání a tím pro něj byl proces učení považován za uzavřený. V poslední době je stále více vydvihována nezbytnost průběžně se vzdělávat. Ať už je to z důvodu udržení zaměstnání, získání nového zaměstnání, konkurenceschopnost či – a ještě lépe – zájmu a osobnostního růstu. Jelikož se jedná o celoživotní proces, je více, než žádoucí, aby bylo propracované a obsahovalo co nejvíce zajímavých aktivit, které budou vzdělávaného bavit.

Celoživotní učení je v rozhodnutí Evropského parlamentu a Rady EU č. 1720/2006/ES ze dne 15. listopadu 2006, kterým se zavádí akční program v oblasti celoživotního učení, definováno jako „*veškeré všeobecné vzdělávání, odborné vzdělávání a odborná příprava, neformální vzdělávání a informální učení v průběhu života, jejichž výsledkem je zdokonalení znalostí, dovedností a schopností v osobní, občanské, sociální nebo se zaměstnáním související perspektivě* (Veteška, 2008, s. 13)“.

V dnešní době je celoživotní vzdělávání vnímáno jako nezbytný proces, který vede k aktivní zaměstnanosti a uplatnění na trhu práce. Evropská unie se tímto klíčovým aspektem zabývá a podporuje ho. Na její popud je také rozvíjena národní strategie pro celoživotní učení, jenž zajistí možnost aktivního zapojení občanů do procesu učení (Vychová, 2008).

Rabušicová a Rabušic (2008) dodávají, že celoživotní vzdělávání je dnes součástí hlavních cílů Evropské unie. Tím je mimo jiné vytvoření sjednocené Evropy s vysoko udržitelnou životní úrovní a vysokou zaměstnaností vyspělé pracovní síly. Memorandum o celoživotním učení zdůrazňuje naléhavost širokého rozvoje celoživotního učení a nabízí šest klíčových myšlenek:

- Nové základní dovednosti pro všechny, zaručit všeobecný a neustálý přístup k učení;
- Více investic do lidských zdrojů, vyjádřit tak prioritu nejvýznamnějšího bohatství Evropy, tedy jejích lidí;
- Inovace vyučování a učení, vyvinout účinné metody učení v celé šíři života;
- Oceňování učení zejména u neformálního a informálního učení;
- Přehodnocení poradenství, zajistit snadnou dostupnost ke kvalitním informacím a radám týkajícím se vzdělávacích možností;
- Přiblížení učení domovu, poskytnout příležitosti k celoživotnímu učení co nejbližší učícím se osobám.

Mezi principy koncepce celoživotního vzdělávání Beneš (2008, s. 28) řadí nutnost vertikální a horizontální průchodnosti ve vzdělávání – uznávání kvalifikace na evropské úrovni a uznávání hodnoty neformálního a informálního učení se a zrovnoprávnění s formálním učením.

Celoživotní učení chápe veškeré učení jako nepřerušenu kontinuitu „od kolébky do zralého věku“. Vysoce kvalitní základní a všeobecné vzdělávání pro všechny, od nejútlejšího dětství, je jeho základnou. Mělo by zajistit, že se člověk „naučí učit se“ a že bude mít k učení pozitivní postoj. Následující počáteční i další odborné vzdělávání by mělo vybavovat člověka dovednostmi a schopnostmi invenčně řešit novodobé problémy udržitelného rozvoje, sociální soudržnosti i ekonomiky založené na znalostech a nemělo by postrádat morální obsah (Palán, 2002).

Vyhnánková (2007) uvádí konkrétní příklady projektů vycházející z koncepce celoživotního učení. Jsou to například Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci a Grundtvig.

Touha získávat další informace a osvojovat si stále novější vědomosti je hlavním „motorem“ celoživotního učení. Úspěšná realizace konceptu celoživotního učení je podmíněna především motivací samotného jedince permanentně se vzdělávat. Jen motivovaný člověk se bude ochoten učit novým věcem. Rovněž mu nebude překážkou věnovat svůj volný čas a mnohdy i nemalé finanční prostředky na rozšíření svých znalostí (Vychová, 2008).

Zatímco Veteška (2008) bere za cíl celoživotního učení spíše jen profesní kvality a lepší uplatnitelnost na trhu práce, Marinková (2009) to doplňuje také o osobním, občanském a sociálním rozvoji.

### **Rozdíly mezi formálním, neformálním a informálním vzděláváním**

Celoživotní učení jako proces v životě jedince probíhá v různých prostředích a situacích. Z institucionálního hlediska ho členíme do tří forem – formální vzdělávání, informální učení a neformální vzdělávání (Marinková, 2009).

Formální, neformální i informální vzdělávání by se mělo vzájemně inspirovat a doplňovat tak, aby dohromady tvořilo životaschopný a rozvíjející se proces celoživotního učení, který bude motivovat k osobnímu i profesnímu rozvoji každého jednotlivce.

Není jednoduché udělat jasné dělení mezi těmito pojmy, jelikož se často propojují. Pokusme se alespoň vymežit jejich základní znaky.

#### Formální vzdělávání

Formální vzdělávání se vztahuje ke strukturovanému vzdělávacímu systému, který zahrnuje všechny školy od základních až po univerzitu, včetně specializovaných programů odborného a profesního výcviku (Průcha, 2009).

Jak uvádí Veteška (2008), formální vzdělávání je realizováno zpravidla ve školách. Zahrnuje dané vzdělávací stupně - základní, střední a vysokoškolské. Po absolvování je oceněno diplomem, certifikátem, vysvědčením apod. Je jasně legislativně ukotveno v zákonu č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Také formální vzdělávání by mělo poskytovat nejen solidní vzdělávání, ale také podporu osobního rozvoje, sociálního učení a výchovu k vzájemné ohleduplnosti a toleranci. Podle současných průzkumů tomu však bohužel není, jelikož se stále prosazují levohemisférové, kognitivní metody zprostředkování vědomostí. Naštěstí i tady je patrný posun k novým metodám učení (Belz a Siegrist, 2001).

### Informální učení

Informální vzdělávání se vztahuje k průběhu celého života, v němž si každý jednotlivec osvojuje určité postoje, hodnoty, dovednosti a znalosti pod vlivem různých vzdělávacích zdrojů ve svém okolí i z každodenní zkušenosti (z domova, ze sousedství, z knihovny, z médií, ze zkušeností nabytých při práci, při hře apod.)

Veteška (2008) jasně definuje informální učení jako proces získávání vědomostí, dovedností a kompetencí ve volném čase, při práci, v rodině, a to v rámci každodenních činností. Je neorganizované, neinstitucionalizované a zpravidla nesystematické.

Naopak Cullen (2000) uvádí, že je nejenom obtížné jej dobře definovat, ale potýkáme se také s nedostatkem kvalitních teoretických zdrojů. Na rozdíl od neformálního vzdělávání, které je nyní velmi populární, na informální učení se často zapomíná. Děje se tak z důvodu menší ovlivnitelnosti toho vzdělávání a také zdánlivě malého efektu učení. I zde jsou ovšem snahy o certifikaci. Informální učení se někdy označuje jako učení ze zkušenosti, bezděčné, neinstitucionální.

I když je informální učení nejstarším a nejrozsáhlejším způsobem učení se, kvůli nesjednocenosti pojmů na evropské úrovni stále není začleněno do vzdělávací politiky, což výrazně zpomaluje růst a ubírá mu neprávem na důležitosti (Straka, 2004).

Tabulka č. 1 Formy vzdělávání. Zpracováno na kurzu neformálního vzdělávání Formela Teoprax dle Novosadové (2012)

	<b>FORMÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ</b>	<b>NEFORMÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ</b>	<b>INFORMÁLNÍ UČENÍ</b>
<b>CÍL</b>	ano	ano	ne
<b>PLÁN</b>	ano	ano	Ne
<b>PROCES</b>	ano	Ano, flexibilní	ne
<b>PROSTOR</b>	Pevně daný	Důležitý, ale není pevně daný	nedůležitý
<b>UČENÍ</b>	vědomé	(ne/pod) vědomé	nevědomé
<b>TYP UČENÍ</b>	Informace, znalosti	kompetence	cokoliv
<b>CHYBY</b>	Trestány - klasifikace	Dovoleny – práce s nimi	Chybami se člověk učí
<b>ZAMĚŘENO NA</b>	jednotlivec	Jednotlivec/skupina	jednotlivec
<b>VÝSLEDKY</b>	totožné	podobné	rozdílné
<b>ZODPOVĚDNOST ZA VÝSLEDKY</b>	vzdělavatel	Účastník, skupina, vzdělavatel	jednotlivec
<b>SKUPINA-ROLE</b>	Má vliv, ale není důležitá	Velmi důležitá	Pokud existuje, hra- je roli
<b>SKUPINA-VĚK</b>	vrstevníci	mezigenerační	Mezigenerační
<b>SKUPINA- INTERAKCE</b>	soutěživost	spolupráce	
<b>ÚČAST</b>	povinná	dobrovolná	automatická
<b>LEADER</b>	Direktivní	Nedirektivní podpo- ra	žádný

## 1.5 Role neformálního vzdělávání u studentů

Rabušicová (2008) uvádí, že jakoby se současný tlak na formální a neformální vzdělávání v České republice zatím neprojevoval. Mladí lidé nejsou dostatečně motivováni dále se vzdělávat a neuvědomují si, že právě to je u budoucího zaměstnavatele jedna z klíčových vlastností. Především tolik žádanou vnitřní motivaci založenou na zájmu o osobní rozvoj bohužel pociťuje jen malá část dospělých. Z hlediska rozvoje společnosti je tak česká společnost na samotném počátku.

V této myšlence pokračuje Vychová (2008), která klade pozitivní vztah k učení za klíčový. Dodává, že je daleko důležitější ustoupit od co největšího množství encyklopedických znalostí, které studenti v konečném důsledku stejně neumí použít a navíc to jen prohlubuje jejich nezáměr učit se. Naopak navrhuje věnovat dostatečnou pozornost spíše práci s informacemi, naučit se uvědomovat si souvislosti, užitečnost a to aplikovat v běžném životě. Během formálního vzdělávání by tedy studenti a žáci měli získávat nejen základní dovednosti a návyky nezbytné pro další vzdělávání, ale především schopnost naučit se učit. Pokud se totiž během formálního vzdělávání vytvoří u jedince odpor k učení, nelze příliš očekávat, že po absolvování školy bude z vlastní vůle vyhledávat příležitosti k dalšímu vzdělávání. Samotná představa dále se vzdělávat, byť zajímavou formou, u takového jedince vyvolá nepříjemné vzpomínky provázející jeho školní vzdělávání.

Organizace pracující s dětmi a mládeží hrají v neformálním vzdělávání jedince významnou roli. Mladí lidé, ale často ani mládežnické organizace si neuvědomují, jak velké množství dovedností mladý člověk zapojením do mládežnických aktivit získá. Je tedy na místě, aby samy mládežnické organizace vyvíjely zájem o proces uznávání výsledků neformálního vzdělávání a zviditelnily tak svou důležitou roli ve společnosti (Tvrdý, 2011).

Nejmenovaná personální agentura, která má pobočky po celé Evropské unii prozradila informace týkající se selekce uchazečů o zaměstnání. Samozřejmě záleží na dané pracovní pozici, ale obecně lze říci, že se vysoce cení znalost cizích jazyků, komunikativnost, spolehlivost a učenlivost. Co je ale pro nás zajímavé, velkým plusem pro uchazeče o zaměstnání jsou jeho zkušenosti s prací s dětmi a mládeží. Ty totiž pomůžou v prokázání zodpovědnosti, spolehlivosti a odolnosti. Dalším příkladem je Centrum volného času na Slovensku. I zde je při výběrovém řízení dávána přednost těm, co mají zkušenosti s prací s dětmi a mládeží a je tomu dokonce dávána větší důležitost, než dosažené formální vzdělání. Stejně stanovisko zaujímá i ředitelka jedné mateřské školy v Polsku, která tvrdí, že do jisté

míry si své zaměstnance vychovávají již od plenek. Při shrnutí všech možných výhod, které přináší především práce s dětmi ve volném čase mládeže, nejvíce vystupuje schopnost zorganizovat větší skupinu lidí, schopnost komunikace s lidmi citlivějšími a fyzicky méně zdatnými. Tato zkušenost se může hodit v ošetrovatelství dětí i seniorů, ale také ve všech oborech práce s lidmi. Zkušenosti s dětmi také naučí neustálé koncentrace, trpělivosti, schopnosti rychle reagovat a pracovat pod tlakem. Vyplývá tedy to, že u přijímacího pohovoru má prokazatelně větší šance člověk, který se vzdělává neformální cestou, rozvíjí svůj zájem ve volném čase, má zkušenosti s dobrovolnickou praxí a prací s dětmi a mládeží (Tvrdý, 2011).

Neformální vzdělávání má tedy nezpochybnitelně pozitivní vliv na osobnostní i profesní rozvoj jedince. V následující podkapitole se dozvíme, jakými kvalitami se mladý člověk díky neformálnímu vzdělávání obohacuje.

## 1.6 Klíčové kompetence

V této oblasti se často setkáváme s pojmovou nejednotností, protože není snadné pojmy pocházející z angličtiny či němčiny výstižně přeložit.

Jak uvádí Veteška (2008, s. 17), anglickým pojmem „Key competence“ se rozumí schopnost, zručnost, způsobilost, povolnost, kvalifikovanost, kompetence, příslušnost a pravomoc. Stejně tak německý pojem „Schlüsselqualifikationen“ bývá do češtiny překládán jako klíčové kvalifikace či klíčové kompetence. Terminologie prošla určitým vývojem, a to v tomto pořadí. Nejdříve se jednalo o basic skills (základní dovednost) - dovednosti spjaté se čtením a počítáním a životně důležité dovednosti. Pro svůj úzký rozsah bylo od používání tohoto pojmu upuštěno. Postupně se tedy přešlo přes pojem competencies (kompetence) až po key competencies (klíčové kompetence). Pojem kompetence poprvé použil lingvista Noam Chomsky v šedesátých letech minulého století a definoval ji jako „mentální schopnost rodilého mluvčího vytvářet na základě znalosti gramatických pravidel nekonečné množství vět příslušného jazyka, resp. na základě této znalosti tyto věty přijímat od jiných mluvčích a interpretovat je“.

Velmi výstižně definuje kompetence Barták (2007, s. 9), ten je vnímá jako komplex schopností nezbytných k úspěšnému zastávání určité funkce nebo souboru funkcí

a k dosahování žádoucí výkonnosti. Zahrnuje osobní iniciativu, volní vlastnosti, motivovanost, ochotu přijímat rizika, apod.“.

Dieter Mertens publikoval v roce 1974 práci o klíčových kompetencích, které zde definuje jako předpoklady, způsobilosti pro výkon povolání (Průcha, 2009). Nolan (2008) se věnuje tématu kompetencí z hlediska role učitele a přikládá jim zvláště u tohoto povolání významnou roli. Plamínek (2010) připojuje dva důležité pojmy, které s kompetencemi úzce souvisí. Jedná se o potenciál k výkonu a schopnost prokázat potenciál. Zároveň pokládá otázku, zda si člověk svůj potenciál do výkonu promítnout chce, umí a může. Vytvořil tedy pravidlo: kompetence = zdroje + potenciál. Jinak řečeno, teprve dostatečný výkon a potenciál jsou skutečnými důkazy kompetence. Chybí-li jedno, to druhé nestačí. Je zde tedy zásadní prvek praktické zkušenosti a souvisejícími pojmy: zkušenosti člověka, znalosti, dovednosti a jeho motivace.

Beneš (2008, s. 18) dělí kompetence na odborné, metodické a sociální. Mezi odborné kompetence patří všeobecné, odborné a další vzdělávání, specifické znalosti, pracovní techniky a pracovní činnosti získané kompetence. Sociální kompetence zahrnují sociální interakce, kooperaci, konflikty, komunikační strategie, atd. Metodické kompetence mají zaručit zvládnutí řešení problémů, vedení projektů, schopnost úsudku, schopnost vyhledávat a zpracovat informace.

Tvrdí (2011) uvádí, že se požadavky trhu práce v poslední době výrazně mění. Již se neklade tak velký důraz na odborné znalosti uchazečů, ale spíše na jeho individuální osobnost. Stále více je zájem o tzv. soft skills, neboli měkké kompetence. Jedná se o vlastnosti, jejichž důležitost se liší podle konkrétních požadavků podniku. Konkrétně to jsou schopnost empatie, komunikativnost, sebekritičnost, schopnost prosadit se, vést tým či schopnost nadchnout ostatní pro společný cíl. Do jisté míry jsou vrozené, na jejich rozvoji však můžeme pracovat. Dalším pojmem jsou tzv. hard skills, které jsou naopak snadno měřitelné a jedná se například o znalosti různých technických počítačových a finančních postupů.

Vishan (2009) definuje soft skills jako všechny aspekty obecných dovedností zahrnující kognitivní prvky, které jsou spojeny s neakademickými dovednostmi. Tyto dovednosti jsou v dnešní době velmi ceněny, a to z důvodu velkého počtu uchazečů a stále většími nároky na jejich osobnostní kvality. Mezi nejdůležitější soft skills patří: komunikativní dovednosti,



schopnost řešení problémů, schopnost týmové spolupráce, účast na celoživotním vzdělávání, podnikatelské dovednosti, etika, morálka a profesionalita a vůdčí schopnosti.

Jelikož globalizace nás staví před stále nové výzvy, je třeba, aby každý z nás ovládal širokou škálu klíčových schopností, a mohl se tak pružně přizpůsobit rychle se měnícímu a úzce propojenému světu. Zejména je třeba stavět na schopnostech jedinců a naplnit tak různé potřeby studujících, a to zajištěním rovného přístupu ke vzdělání pro ty skupiny, které kvůli znevýhodnění potřebují k naplnění svého vzdělávacího potenciálu zvláštní podporu. Jedná se například o lidi s omezenými základními dovednostmi, zejména s nízkou úrovní gramotnosti, lidé, kteří předčasně opustili školu, dlouhodobě nezaměstnaní, lidé navracející se do zaměstnání po dlouhodobější nepřítomnosti, starší lidé, migranti a lidé se zdravotním postižením.

Referenční rámec zahrnuje osm klíčových kompetencí:

1. komunikace v mateřském jazyce
2. komunikace v cizích jazycích
3. matematická schopnost a základní schopnosti v oblasti vědy a technologií
4. schopnost práce s digitálními technologiemi
5. schopnost učit se
6. sociální a občanské schopnosti
7. smysl pro iniciativu a podnikavost a
8. kulturní povědomí a vyjádření.

Klíčové kompetence jsou pokládány za stejně důležité, řada schopností se překrývá a je vzájemně propojena (Doporučení Evropského parlamentu a Rady, 2006).

### **1. Komunikace v mateřském jazyce**

Jedná se o schopnost vyjadřovat a tlumočit představy, myšlenky, pocity, skutečnosti a názory v písemné i ústní formě a vhodným způsobem reagovat ve všech situacích sociálního a kulturního života při vzdělávání a odborné přípravě, v práci, doma a ve volném čase.

Schopnost komunikovat vyplývá z osvojení mateřského jazyka, jež je neodmyslitelně spojeno s rozvojem poznávací schopnosti jedince interpretovat okolní svět a vycházet s ostat-

ními. Kladný postoj ke komunikaci v mateřském jazyce vyžaduje schopnost vést kritický a konstruktivní dialog, smysl pro estetické kvality a ochotu o ně usilovat, a zájem komunikovat s ostatními. To zahrnuje uvědomění si vlivu jazyka na ostatní a nutnosti rozumět jazyku a používat jej pozitivním a společensky uvážlivým způsobem (Figel, 2007).

## **2. Komunikace v cizích jazycích**

Komunikace v cizích jazycích obecně vyžaduje stejné základní dovednosti jako komunikace v mateřském jazyce. Rovněž také vyžaduje takové dovednosti, jako je pochopení jiných kultur a jejich zprostředkování. Pro komunikaci v cizím jazyce je nezbytná znalost slovní zásoby a funkční gramatiky a povědomí o hlavních typech verbální interakce a jazykových registrů. Důležitá je znalost společenských zvyklostí, kulturních aspektů a jazykové rozmanitosti. Základními dovednostmi pro komunikaci v cizím jazyce jsou schopnost porozumět mluveným sdělením, zahajovat, vést a ukončovat rozhovory a číst, porozumět a tvořit texty odpovídající individuálním potřebám. Osoby musejí být rovněž schopny náležitě využívat příručky a učit se jazyky též neformálně v rámci celoživotního učení.

Kladný postoj zahrnuje smysl pro kulturní rozmanitost a zájem o jazyky a mezikulturní komunikaci a zvědavost (Doporučení Evropského parlamentu a Rady, 2006).

## **3. Matematická schopnost a základní schopnosti v oblasti vědy a technologií**

Figel (2007) uvádí, že matematická schopnost zahrnuje na různých úrovních schopnost a ochotu používat matematické způsoby myšlení (logické a prostorové myšlení) a prezentace (vzorce, modely, obrazce, grafy a diagramy). Schopností v oblasti vědy se rozumí schopnost a ochota používat soubor znalostí a metod používaných k objasnění přírodních zákonů ke kladení otázek a k formulaci závěrů založených na důkazech. Schopnost v oblasti technologií je pojímána jako uplatňování těchto znalostí a metod v reakci na přání a potřeby lidí. Kladný postoj je v matematice založen na respektování pravdy a na ochotě hledat odůvodnění a hodnotit jejich platnost.

#### **4. Schopnost práce s digitálními technologiemi**

Schopností práce s digitálními technologiemi se rozumí jisté a kritické používání technologií informační společnosti (dále jen „TIS“) při práci, ve volném čase a v komunikaci.

Pro schopnost práce s digitálními technologiemi jsou nezbytné důkladné pochopení povahy, úlohy TIS a jejích možností v každodenních situacích a důkladné znalosti z těchto oblastí v osobním a společenském životě i v práci. Jedinci by rovněž měli chápat, jak mohou TIS podporovat tvořivost a inovace a měli by si uvědomovat problémy spojené s platností a důvěryhodností dostupných informací a měli by znát právní a etické zásady, jež je třeba dodržovat při interaktivním využívání TIS (Doporučení Evropského parlamentu a Rady, 2006).

#### **5. Schopnost učit se**

Schopností učit se se rozumí schopnost provádět tuto činnost a v procesu učení vytrvávat a schopnost zorganizovat si učení a efektivně hospodařit se svým časem a s informacemi, a to jak samostatně, tak v rámci skupin. Tato schopnost zahrnuje povědomí o vlastních postupech učení a vlastních potřebách, schopnost rozpoznávat dostupné možnosti a překonávat překážky za účelem úspěšnosti procesu učení. To znamená získávat, zpracovávat a osvojovat si nové znalosti a dovednosti, vyhledávat rady a využívat je. V rámci procesu učení je nutné, aby studující vycházeli ze zkušeností z dřívějšího učení a ze životních zkušeností a znalosti a dovednosti používali v různých souvislostech doma, v práci, při vzdělávání a odborné přípravě. Rozhodujícími aspekty schopnosti je motivace a sebedůvěra jedince (Figel, 2007).

#### **6. Sociální a občanské schopnosti**

Tyto schopnosti zahrnují osobní, mezilidské, mezikulturní, sociální a občanské schopnosti a pokrývají všechny formy chování, které jedince připravují na jeho efektivní a konstruktivní účast na společenském a pracovním životě, a to ve stále více rozmanitějších společnostech, a na řešení případných konfliktů. Občanské schopnosti jedince připravují na plné zapojení do občanského života na základě znalostí sociálních a politických koncepcí a struktur a k aktivní a demokratické účasti (Doporučení Evropského parlamentu a Rady, 2006).

## **7. smysl pro iniciativu a podnikavost**

Smyslem pro iniciativu a podnikavostí se rozumí schopnost jedince převádět myšlenky do praxe, která předpokládá tvořivost, schopnost zavádět novinky a nést rizika i plánovat a řídit projekty s cílem dosáhnout určitých cílů. Tato schopnost je přínosná pro jednotlivce nejen v jejich každodenním životě doma a ve společnosti, ale i na pracovišti, pomáhá pochopit souvislosti jejich práce a umožňuje jim chopit se příležitostí a je základem specifických dovedností a znalostí. Mezi nezbytné znalosti patří schopnost rozpoznat příležitosti k osobním, profesním nebo obchodním činnostem, včetně znalosti obecnějších aspektů, jež vytvářejí kontext, ve kterém lidé žijí a pracují, např. obecného porozumění ekonomickým mechanismům a možnostem a problémům, jimž čelí zaměstnavatel nebo organizace. Jedinci by si rovněž měli být vědomi etického postavení podniků a toho, jak tyto podniky mohou být dobrým příkladem (Doporučení Evropského parlamentu a Rady, 2006).

## **8. kulturní povědomí a vyjádření**

Uznání důležitosti tvůrčího vyjadřování myšlenek, zážitků a emocí různými formami, včetně hudby, divadelního umění, literatury a vizuálního umění. Základem úcty a otevřeného postoje k rozmanitosti kulturního vyjádření může být řádné pochopení kultury každého jedince a smysl pro identitu. Kladný postoj zahrnuje také tvořivost, ochotu rozvíjet schopnost estetického projevu osobním uměleckým vyjádřením a účastí v kulturním životě (Figel, 2007).

## 2 NEFORMÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V PRAXI

V této kapitole se dozvíme více o praktických záležitostech neformálního vzdělávání. Ať už se bude jednat o příklady aktivit, metod a úspěšných akcí neformálního vzdělávání nebo o možnostech uznávání výsledků tohoto procesu učení a uskutečněných výzkumech na toto téma.

### 2.1 Metody a aktivity

#### Metody

Čujová (2012) uvádí, že metodou v kontextu neformálního vzdělávání rozumíme způsob, jakým se v procesu učení dopracujeme k žadáným cílům a výsledkům. Její výběr je závislý na tématu akce, našem schopnostem a možností, charakterem skupiny a na prostředí.

Jinak definici předkládá Titley (2006): Metoda je plánovaná aktivita, která určuje rámec určité části programu. Vzápětí dodává, že výběr metody není pouhé zaplnění časového rámce, který máme k dispozici. Správný výběr metod v rámci aktivit neformálního vzdělávání je klíčový. Správně vybraná metoda musí naplňovat měřitelný cíl a zároveň představovat systém hodnot, jež jsou středem celého procesu.

Mezi nejznámější metody neformálního vzdělávání patří:

#### Diskuse

Čujová (2012) uvádí, že jde o vzájemnou výměnu názorů mezi dvěma či více lidmi na určité společné téma. Diskuze může být řízená, volná či strukturovaná. Jedná se o jednu z nejpoužívanějších metod neformálního vzdělávání a to hlavně z důvodu výměny názorů mezi menším počtem účastníků. Dává šanci vyjádřit se také méně průbojným osobám, přičemž naopak silné osobnosti mohou být naopak hrozbou, jelikož často nedají prostor ostatním. V takovém případě je zde facilitátor, který diskusi vhodně usměrňuje.

#### Skupinová práce

Účastníci společně pracují se zadaným tématem a po určeném čase prezentují výsledky své práce. Rozdělení do skupin je obvykle náhodné, dokonce se často používají krátké hry, jejich cílem je právě rozdělení účastníků do skupin. Skupinové práce je společně prozkoumat určité téma a něco vytvořit. Výstupy se liší podle tématu a zaměření programu (Titley, 2006).

### Brainstorming

Podstatou je skupinově vyprodukovat co největší množství možností řešení problému či asociací k určitému tématu. Vyžaduje schopnost vedoucího podněcovat tvorbu nápadů a poté vše důkladně zanalyzovat. Tato metoda se používá často na začátku školení, kdy potřebujeme znát, jaké mají účastníci očekávání či z čeho mají strach. Účastníci tedy mají za úkol napsat na barevné papírky svá očekávání a poté je přilepit na určené místo. Vedoucí po ukončení přečte všechny příspěvky, seřadí je do skupin podle podobnosti a vyvodí z toho závěr (Čujová, 2012).

### Rolová hra

Titley (2006) uvádí, že se jedná o metody, při nichž vedoucí aktivity vytvoří umělou situaci, v níž mají účastníci splnit zadaný úkol. V případě rolové hry účastníci představují někoho jiného, zatímco během simulace mohou být sami sebou a pouze reagují na vytvořenou situaci. Simulace má často určité dramatické prvky (prostředí přizpůsobené simulaci, kostýmy, zvláštní pomůcky apod.).

### **Aktivity**

Miháliková (2007) uvádí, že aktivity se v mnohém podobají běžným hrám, které známe z dětství. Tím jsou především tzv. energizery, které mají za cíl pobavit a dodat pozitivní energii. Čím jsou ale tyto aktivity specifické? Vytrácí se soutěživost, aktivitu hrajeme pro potěšení, pro rozvoj spolupráce a cílem není vyhrát a ostatní porazit. Cílem aktivit neformálního vzdělávání je samotný průběh a poté následná a velmi důkladná evaluace. Hodnocení aktivity často trvá déle, než samotná aktivita. Důležité je dát prostor každému účastníkovi, aby vyjádřil své pocity ze hry. Zde je třeba značná trpělivost a snaha povzbudit účastníky, aby vyjádřili, co si myslí. I negativní poznatky nás mohou posunout dál. Bohužel v systému našeho školství i tradičních rodin se nám mnoho příležitostí k vyjádření negativního názoru, aniž by byl sankcionován, nedostává. Musíme brát v potaz také možný ostych a tak způsoby hodnotících aktivity střídat například s písemným hodnocením.

V některých případech je také vhodné nechat dojmy z aktivity dozrát a vrátit se k ní až po určitém čase.

### Seznamovací aktivity

Zelinová (2007) uvádí, že tyto hry pomáhají vytvořit příjemnou atmosféru a jejich užití je vhodné nejen na začátku kurzu, ale také při příchodu nového člena.

Jako vhodnou aktivitu uvádí hru s názvem *Jméno s přívlastkem*.

Účastníci sedí v kruhu a představí jméno společně s přívlastkem začínajícím na počáteční písmeno jejich jména. Například přemýšlivý Pavel, veselá Vendula, milý Michal,... Aby si účastníci jména lépe zapamatovali, každý představí svého souseda po pravici.

### *Galerie*

Vedoucí aktivity rozdělí účastníky do dvojic, které se spolu ještě neznají. Jejich úlohou je v průběhu jedné hodiny společně hovořit na různá témata ze svého života a dozvědět se co nejvíce. Na závěr každý nakreslí partnerův portrét i to, o čem hovořili. Po skončení zmíněné první části odevzdají účastníci portréty vedoucímu aktivity. Ten je umístí na vhodné místo a vytvoří atmosféru vernisáže (jemná hudba, přestřihnutí stuhy, nápoj apod.). Poté účastníci představují jednotlivé portréty a popisují člověka, s nímž vedli rozhovor (Miháliková, 2007).

### Energizery (Životabudiče)

Jak už název sám vypovídá, jedná se o krátké aktivity, které mají za cíl aktivizovat účastníky, dodat jim energii a dobrou náladu. Tyto aktivity je vhodné vybírat v úvodu semináře či mezi jednotlivými aktivitami. Je třeba počítat s tím, že se ve skupině téměř vždy najdou účastníci nadšení tímto typem her, ale i odpůrci, kterým tyto hry připadají dětinské. Mezi nejpoužívanější energizery patří:

#### *Had*

Účastníci stojí v řadě za sebou a drží se kolem pasu. První v řadě je hlava hada a dostává za úkol dotknout se ocasu hada, kterým je poslední účastník v řadě. Skupina se nesmí roztrhnout. Poté se zopakuje pořadí účastníků (Miháliková, 2007).

#### *Tučňáci a plameňáci*

Všichni účastníci kromě jednoho jsou tučňáci. Dělají malé krůčky, ruce mají u těla, dlaně vodorovně protažené. Jeden účastník je plameňák, dělá velké kroky, protaženýma rukama otvírá a zavírá zobák a honí tučňáky. Koho chytí, mění se v plameňáka a společně chytají tučňáky (Čujová, 2012).

### Icebreakery (lamače ledů)

I zde není složité přijít na to, že se tyto aktivity podnikají zejména v případě, kdy se nám účastníci začínají „skupinkovat“ například podle národnosti či věku.

#### *Provaz*

Všichni účastníci se postaví na provaz na zemi a dostanou za úkol změnit pořadí na provazu tak, aby stáli v abecedním pořadí podle svých křestních jmen. Na provaze musejí stát po celou dobu alespoň jednou nohou. Tuto hru je vhodné hrát na počátku akce, jelikož mají účastníci možnost zábavnou formou zapamatovat či připomenout jména ostatních. Na závěr všichni řeknou svá jména, aby se mohlo zkontrolovat správné postavení každého jednotlivce (Miháliková, 2012).

#### *Gordický uzel*

Hráči se postaví do kolečka, čelem k sobě. Zavřou oči, na daný povel dají levou ruku dovnitř kruhu a snaží se někoho chytnout za ruku. Až jsou všichni chycení, udělají totéž s pravou rukou. Poté otevřou oči a zjistí, že jsou beznadějně zapletení. Druhá fáze hry totiž spočívá v rozpletení tohoto lidského uzlu, aniž by se ruce rozpojily. Je možné se libovolně otáčet, skákat, přenášet hráče z jednoho konce uzlu na druhý, cokoliv, jen ne rozpojit ruce. Výsledkem pak může být buď původní kolečko, i když v trochu jiném pořadí nebo několik oddělených kroužků (Brander, 2006).

### Upevnění týmové spolupráce

#### *Parašutisté a záchranáři*

Připravíme padáky za pomoci velkého kapesníku a pevných nití. Rozdělíme účastníky na jedno letadlo, dva chytače parašutistů a dva záchranáře a jednoho lékaře. Jeden účastník (letadlo) hází vršky od PET lahví (parašutisty) a další účastníci – chytači parašutistů se snaží vršek za pomoci kapesníku na niti chytit. Pokud se jim to nepodaří, nastupují záchranáři, kteří za pomoci trakaře přivezou zraněného parašutistu do nemocnice, kde jeden účastník (lékař) hodí kostkou, která rozhodne o jeho osudu. Poté se role vymění. Na závěr si všichni účastníci sednou do kruhu a diskutují o tom, v které roli se jim lépe spolupracovalo, zda se jim líbilo pomáhat druhým a zda by svůj skupinový výkon mohli nějak zlepšit (Zelinová, 2007).



### *Potrubi*

Tato hra je vhodná pro trénování spolupráce, řešení problémů a zlepšení komunikace. Také poukáže na důležitost každého člena týmu. Potřebujeme kartonové trubičky dle počtu účastníků a míček. Úkolem je dopravit míček z bohu A přes různé překážky do bodu B tak, aby míček nevypadl ven. Účastníci mají 5 minut na přípravu strategie (Čujová, 2012).

### Hodnotící aktivity

#### *Duha*

Nad nakresleným plakátem jsou obrázky různých druhů počasí i s vysvětlením. Např. slunce – Velmi se mi to líbilo, polooblačno – Nebylo všechno na sto procent, oblačno - Neumím se vyjádřit, déšť – nelíbilo se mi to, blesk – pro příště to vypustit. Jednotlivé barvy duhy jsou označeny názvy aktivit, které se hodnotí, například workshop po obědě, večerní táborák, ubytování, strava a jiné (Miháliková, 2007).

#### *Jen minutku*

Účastníci se posadí do kruhu a nechá se mezi nimi kolovat klobouk s papírky. Každý si postupně vytáhne jeden lísteček s otázkou a přesně minutu má na to, aby se k dané otázce vyjádřil. Poté je dán prostor 2-3 minut pro komentáře ostatních. Postupně se vystřídají všichni účastníci. Otázky mohou být různorodé, některé pro pobavení, některé k zamyšlení (Brander, 2006).

#### *Tři slova*

Každý účastník na papírek napíše tři slova, která podle něj charakterizují uplynulý den. Postupně každý vstane k flipchartu, svá tři slova řekne, příp. i okomentuje a papírek přilepí na určené místo (Miháliková, 2007).

## **2.2 Proběhlé úspěšné aktivity neformálního vzdělávání**

### **Výměna mládeže Through the Walls**

Výměna mládeže je setkání nejméně dvou skupin mladých lidí, jehož cílem je vzájemně se poznat, porozumět odlišné kultuře, pracovat na společném tématu, prohlubovat jazykové schopnosti. Hlavním tématem projektu byly bariéry a jejich překonávání. Cílem bylo pře-

devším uvědomění si existence bariér kolem nás. Účastníci překonávali nejružnější překážky (ať už jazykové, komunikační, mentální, fyzické či bariéry v nás samotných). Formou her, aktivit a diskuzí se dozvěděli velké množství informací o tom, jak chápou bariéry mladí lidé z jiných států, jaké bariéry jsou pro ně důležité nebo nepřekonatelné. Na začátku projektu znamenalo slovo „bariéra“ pro každého z účastníků něco jiného. Pro někoho to znamenalo finanční problémy, pro jiného vzhled a pro dalšího to byla jazyková bariéra. V průběhu pobytu se mladí lidé hravou formou dozvěděli o dalších bariérách, se kterými se setkávají v každodenním životě a které si ani neuvědomují, a o bariérách v životech občanů jiných států. Pomocí metod neformálního vzdělávání si mladí lidé tyto bariéry uvědomovali a nacházeli způsob, jak je překonat. Toto uvědomění je totiž základním předpokladem obecně pro život, pro zvýšení tolerance a pro porozumění mezi lidmi z různých kulturních a sociálních skupin (Jarolímková, 2010).

### **Evropská dobrovolná služba Open the Door**

Evropská dobrovolná služba umožňuje mladým lidem zapojit se individuálně nebo ve skupinách do dobrovolnických projektů konaných v zemích EU a v partnerských zemích. Projekty v délce 2 až 12 měsíců jsou zaměřeny na kulturu, děti a mládež, sport, sociální péči, umění, ekologii... Hlavními tématy projektu, kterého se zúčastnila jordánská dobrovolnice Sasha Doghjoqa, bylo vzdělávání prostřednictvím sportovních a outdoorových aktivit a umění a kultura. Hlavním úkolem dobrovolnice byla práce v otevřeném klubu pro děti a mládež. Tam byla v kontaktu s dětmi, účastnila se s nimi společných her a aktivit. Vedla kurz angličtiny a arabštiny pro dospělé, měla svůj taneční kurz Crazy dance. Krom toho se účastnila veškerých aktivit pro děti. Navštívila místní školy a informovala děti a studenty o životě lidí v její rodné zemi. Tento projekt prospěl k posílení vzájemného porozumění mezi mladými lidmi v různých zemích. Dobrovolnice se v rámci své práce setkávala i se skupinami ohroženými sociálním vyloučením – hlavně s dětmi a mládeží ze sociálně slabých rodin převážně romské národnosti, se seniory a s maminkami malých dětí, které jsou momentálně na mateřské dovolené. I s nimi našla společné témata a vznikly vzájemné sympatie. V průběhu pobytu jordánské dobrovolnice samozřejmě došlo k vzájemnému ovlivnění názorů jak jejich, tak i lidí žijících v našem městě. Naši dobrovolníci se prakticky denně dostanou do kontaktů s občany našeho města a s jejich dětmi. Vznikají nová přátelství a na základě různých pozvání se dostanou do českých rodin, kde mají možnost se potkat s rodinnými příslušníky i z jiných míst (Mikešová, 2011).

## 2.3 UZNÁVÁNÍ VÝSLEDKŮ NEFORMÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Pokud absolvujeme určitou formu formálního vzdělávání, obvykle získáme vysvědčení, diplom či osvědčení. V konečném důsledku má tento dokument stejnou váhu u premianta i u toho, co prolezl takzvaně „s odřenýma ušima“. Tomu v praxi těžko zabráníme. Jak se má tedy zaměstnavatel orientovat v uchazečích o práci, když mu obzvláště absolventi pošlou téměř stejný životopis? Jak má poznat, že se uchazeč skutečně vedle povinné školní docházky věnoval i svému profesnímu a osobnostnímu růstu a získal tím mnoho hůře měřitelných kvalit?

Důležité je to, co člověk opravdu zná a umí, a ne to, kde se to naučil. Tedy alespoň pro něj samotného, zaměstnavatele, společnost (Doubrava, 2011).

Když hodnotíme úroveň vědomostí jedince, je to vcelku snadný úkol. Je tedy možné hodnotit i výsledky neformálního vzdělávání? Můžeme dojít k určitému srovnání, že jeden komunikuje lépe, druhý zase lépe pracuje ve skupině? (Hansen Čechová, 2009).

Nová možnost uznávání výsledků neformálního vzdělávání se otevřela díky zákonu č.179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání. Tato právní norma zavádí objektivní a jednotný způsob ověřování a uznávání dovedností a vědomostí jedince, ať už je získal studiem či praxí. Také přispívá k větší flexibilitě, připravenosti a uplatnitelnosti na trhu práce (Tvrdý, 2011).

V oblasti uznávání výsledků neformálního vzdělávání existují dva částečně propojené mezinárodně uznávané dokumenty:

### 1) Europass

Europass je první evropský doklad o vzdělání a pracovních zkušenostech. Usnadňuje komunikaci mezi zaměstnavateli a uchazeči o práci, studenty a vzdělávacími institucemi v celé Evropské unii. Není novým certifikátem, pouze nástrojem snazšího dorozumění (Salavcová, 2004).

Tvrdý (2011) doplňuje, že jde o první jednotný celoevropský soubor dokumentů, který popisuje vzdělání, osobní kompetence, jazykové dovednosti, odborné kvalifikace a pracovních zkušenosti svého držitele. Zlepšuje transparentnost kvalifikací, mobilitu a také rychlejší uplatnění pracovníků na evropském pracovním trhu. Cíle Europassu jsou: zlepšení transparentnosti kvalifikací a kompetencí, pomoci občanům efektivně popisovat jejich

dovednosti a kvalifikace, pro snazší získání zaměstnání nebo uplatnění v dalším vzdělávání, pomoci zaměstnavatelům rozumět dovednostem a kvalifikacím pracovníků a pomoci institucím v oblasti vzdělávání a odborné přípravy definovat obsah studijních plánů a informovat o něm.

## **2) Pas mládeže (Youthpass)**

Tento oficiální certifikát vypovídá o nabytých klíčových kompetencích v rámci neformálních vzdělávacích aktivit programu Mládež v akci a částečně se s Europassem propojuje. Mladý člověk jím prokazuje, že se zúčastnil například výměny mládeže, Evropské dobrovolné služby či školícího kurzu a rozšířil tak některé své dovednosti. Ty má možnost přímo konkrétně uvést v certifikátu. Pas mládeže vydává vždy organizátor projektu, který zodpovídá za jeho správnost (Tvrdý, 2011).

Bergstein (2010) uvádí, že Pas mládeže je nový způsob, jak pro účastníky programu Mládež v akci popsat, co udělali, a ukázat, co se naučili. Od srpna 2007 již bylo vydáno více než 52 000 Pasů mládeže.

## **2.4 Přehled výzkumů věnující se neformálnímu vzdělávání**

### **Dopad neformálního vzdělávání v mládežnických organizacích na zaměstnanost mladých lidí**

Dne 26. 10. 2012 byla na Evropském fóru mládeže v Bruselu v Evropském hospodářském a sociálním výboru představena studie nesoucí název Dopad neformálního vzdělávání v mládežnických organizacích na zaměstnanost mladých lidí (Study on the impact of Non-Formal Education in Youth organisations on young people's employability).

Cílem bylo zjistit, zda kompetence a dovednosti získané neformálním vzděláváním v mládežnických organizacích přispívá k zaměstnatelnosti mladých lidí.

Ze studie vyplynulo, že dlouhodobá a pravidelná činnost ve sdruženích dětí a mládeže pomáhá ve velké míře rozvíjet měkké kompetence (soft skills), a to komunikaci, týmovou spolupráci, schopnost rozhodování, organizační dovednosti a sebevědomí. Mladí lidé účastníci se projektů na mezinárodní úrovni navíc rozvíjí své znalosti cizího jazyka a interkulturní znalosti a dovednosti.

Studie přináší mimo jiné tato doporučení:

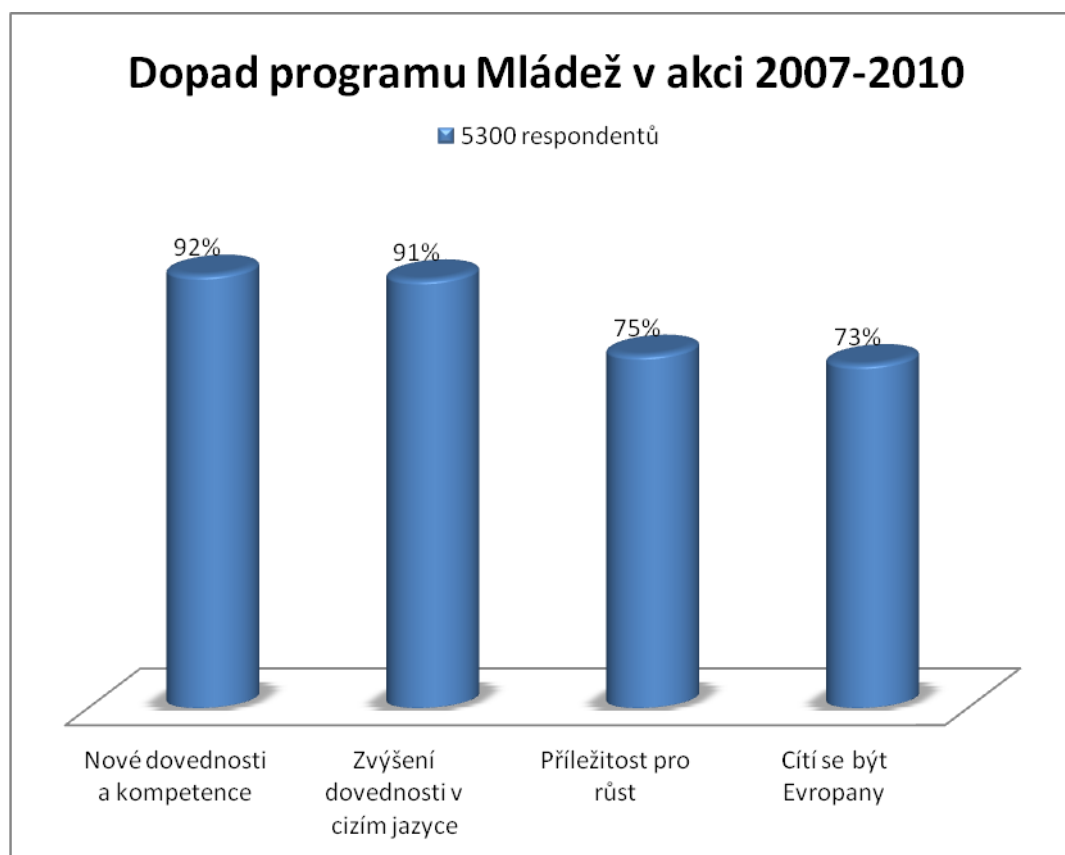
- Investovat do neformálního vzdělávání – pro zvýšení zaměstnanosti mladých lidí je důležitá jeho kvalita, dostupnost a zvýšená mobilita
- Zaměstnavatelé by měli znát výhody zapojení mladých lidí v organizacích dětí a mládeže a brát v potaz jejich získané kompetence

Výzkumu se zúčastnilo 1301 mladých lidí z 245 organizací mládeže ve více než čtyřiceti zemích Evropy. (Souto-Utero a Ulicna, 2012).

### Impact of the Youth in Action programme Overview of activities 2007-2010

Průzkum byl proveden v březnu roku 2011 na 5300 účastnících programu Mládež v akci.

Graf 1 Dopad programu Mládež v akci 2007-2010



Výsledky tohoto výzkumu ukazují velmi pozitivní vliv programu na kompetence a soft skills účastníků, stejně jako na jejich aktivní občanství. Konkrétně ze studie vyplynulo:

92% pracovníků s mládeží prohlašuje, že získali dovednosti a kompetence, které by jinak nezískali.

91% mladých lidí uvádí, že díky účasti v programu Mládež v akci si zvýšili své dovednosti v cizím jazyce.

75% se zdokonalilo v lepším rozpoznání příležitostí pro svůj osobní a profesní růst

73% prohlašuje, že se cítí více Evropany (Evropská komise, 2012).

### **Mladí lidé se vzdělávají i mimo školní lavice**

28. srpna 2008 byla zveřejněna tisková zpráva České národní agentury Mládež, vzdělávacího programu Evropské unie. Uvádí, že více než 11 000 českých mladých lidí získalo v období 2000 až 2007 klíčové kompetence díky zapojení do evropského vzdělávacího programu na podporu neformálního vzdělávání Mládež a Mládež v akci. Mladí lidé z České republiky ve věku od 13 do 30 let zlepšili své komunikační, jazykové a sociální dovednosti, jsou tolerantnější a zvýšili svou šanci najít dobré zaměstnání.

Celkově bylo na projekty podporující neformální vzdělávání použito v České republice 12 032 824 Euro (Jarolímková, 2008).

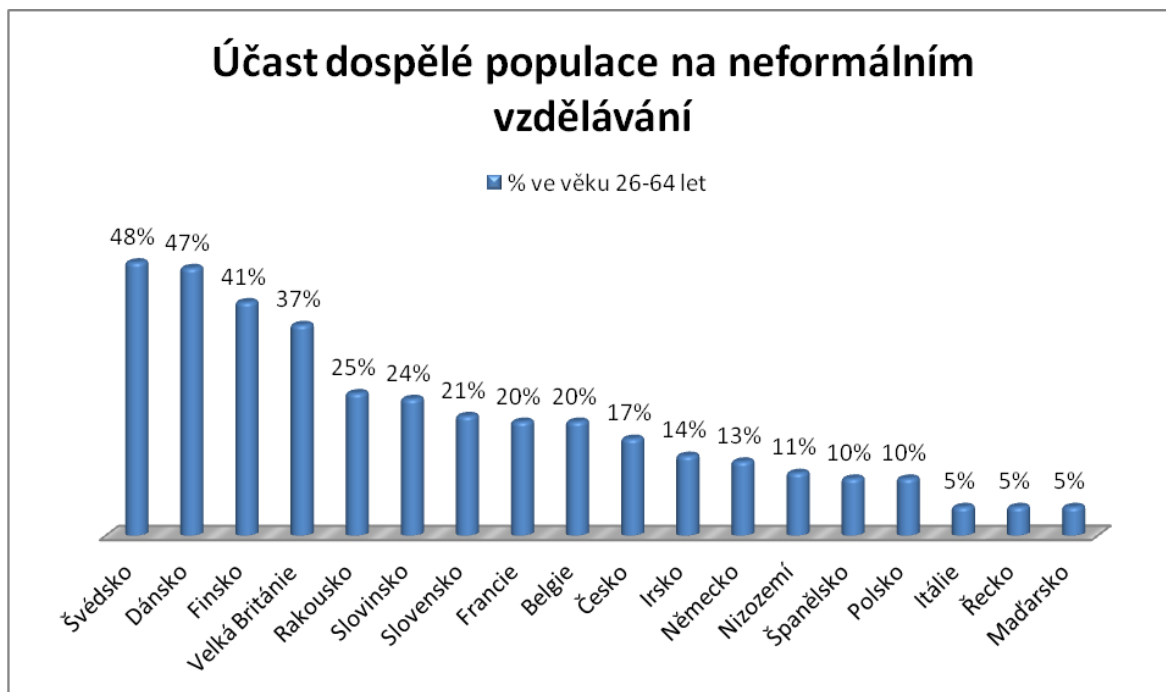
### **EUROSTAT Účast dospělé populace na neformálním vzdělávání**

Tento výzkum z roku 2003 zjišťuje účast dospělé populace ve věku 25-64 let na neformálním vzdělávání v zemích Evropy. Česká republika se svými 13 % výrazně zaostává i za průměrem, který činí 17 %.

Podobné výsledky ukazuje i studie z roku 2007, která se zaměřila na podíl osob 25-64 let účastnících se v posledních čtyřech týdnech před výzkumem nějaké formy vzdělávání.

Pro Švédsko, Island, Velkou Británii a Švýcarsko jsou údaje z roku 2006. Zde Česká republika dopadla se svými 6 % na posledních příčkách. Naopak severské země spolu se Švýcarskem mají opět velmi výrazný náskok, a to 23-32 % (Rabušicová, Rabušic, 2008).

Graf 2 Účast dospělé populace na neformálním vzdělávání, zpracováno dle Rabušic a Rabušicová, 2008



### 3 TEORETICKÉ VYMEZENÍ POJMU POSTOJ

Postojům k neformálnímu vzdělávání se budeme zabývat v praktické části, proto bychom měli dát prostor také jejich teoretickému rámci.

Věnujeme se zde definování postojů, jejich funkcemi, složkami a druhy měření postojů.

#### 3.1 Vymezení a funkce postoje

K významným motivačním činitelům a činitelům celostního rozvoje osobnosti, které usměřují chování člověka, patří postoje. V psychologii a sociologii najdeme mnoho přístupů k definování pojmu postoj (Kollárik, Sollárová, 2004).

*„Pojem postoj zahrnuje více významů. Označuje orientaci myšlení, naše hluboké sklony, náš vztah k určitým hodnotám a podobně. Jedná se o souhrn osobních reakcí na určitý objekt (Sillamy, 2001, s. 155)“.*

Výrost (2008) uvádí, že tento pojem se objevuje v Evropě počátkem 18. století, a to nejprve v malířském žargonu. Tím lépe pochopíme význam tohoto slova. Jedná se o stabilní hodnotící vztah k různým sociálním objektům v našem prostředí. Část postojů je vrozených, ale jejich větší část získáváme až díky osobní zkušenosti, ať už přímo či zprostředkovaně.

Postoje jsou výrazně determinovány individuální zkušeností a působením sociálního a kulturního prostředí. Jsou akcentované emocemi a orientované na hodnoty. Člověk má široké spektrum biologických a sociálních potřeb, jejichž uspokojení je předpokladem rovnováhy. Lidé mají také postoje, které jim umožňují (Kollárik a Sollárová, 2004).

Katz (1960) In Výrost (2008) rozlišuje dvě základní funkce postojů. První je poznávací funkce a tu organizují zkušenosti. Druhou je instrumentální, zde se maximalizují zisky a minimalizují ztráty.

Hewstone (2006) doplňuje ještě funkci sociální identity, což je funkce postojů vyjadřovat hodnoty jedince a dále funkci udržování sebeúcty a sebezpozorování.

Objekty postoje může být cokoliv, co člověk registruje. Předmětem mohou být abstraktní pojmy, konkrétní pojmy, neživé věci, osoby nebo skupiny. Postoje ke společenským skupinám, zvláště pokud jsou negativní, se nazývají předsudky (Hewstone, 2006).

Mezi základní vlastnosti postojů Nakonečný (2003) řadí komplexnost, konzistenci, rezistenci, intenzitu a konsonanci trsu postojů.



### 3.2 Složky postojů

V průběhu vývinu si člověk tvoří jistý systém hodnocení a názorů o předmětech a jevech reality. Stejně tak se u něj tvoří pozitivní či negativní emoce k těmto předmětům a jevům. Charakter tohoto postojového systému se tvoří především mechanismy učení, a to ve všech jeho formách. Výsledky analýzy vnitřní struktury postojů podporují názor o existenci tří druhů postojů (Kollárik a Sollárová, 2004).

#### Tříkomponentový model postojů

Postoje jsou kombinací tří odlišných modů zkušeností a reakcí na objekt, a to emoční, kognitivní a behaviorální.

Kognitivní (poznávací) složku charakterizuje přesvědčení, názory a myšlenky o objektu postoje

Emoční (citovou) komponenta obsahuje emoce a pocity, které v nás objekt postoje vyvolá.

Behaviorální (konativní) složkou je pak jednání, které směřuje k objektu postoje a úmysl se takto chovat (Hewstone, 2006).

### 3.3 Měření postojů

Kollárik a Sollárová (2004) uvádí, že jsou současné trendy ve výzkumu postojů zaměřeny především na vnitřní strukturu postojů a vztah postojů a vztah postojů k dalším psychosociálním charakteristikám. V porovnání s jinými předmětně zaměřenými výzkumy se v naší odborné literatuře věnuje měření postojů poměrně málo prostoru. V současnosti se v problematice měření postojů preferuje nepřímé měření, které se realizuje zpravidla dotazníkovou metodou, ta je charakteru škály.

Mezi nejčastěji používané metody měření postojů patří následující:

#### Bogardusova škála sociální vzdálenosti

Sestává se ze sedmi položek a je určena k měření postojů k různým národnostem, etnickým skupinám a celkově měří předsudky příslušníků různých sociálních skupin. Metoda obsahuje sérii výroků, ke kterým respondent zaujímá postoj odmítnutí na straně jedné až po vysokou akceptaci na straně druhé. Skóre respondenta se pohybuje v rozmezí 0-6. Nejvyšší míra sociální vzdálenosti je číslo šest (Kollárik, Sollárová, 2004).

### **Likertova škála**

Je konstruovaná tak, že respondent posuzuje jednotlivé výroky na pětistupňové škále (velmi souhlasím, souhlasím do jisté míry, nevím, do jisté míry nesouhlasím, velmi nesouhlasím). Těmto stupňům se přiřazují číselné hodnoty 1-5 a jejich součet je souhrnné skóre postoje jednotlivce (Kollárik, Sollárová, 2004)

### **Thurstonova škála**

Používá se k měření postojů k jakémukoliv předmětu. Tato metoda je založená na tom, že i když lidé nedokážou kvantitativně vyjádřit své vztahy k určitému objektu, snáze je vyjádří tím, do jaké míry souhlasí nebo nesouhlasí s výroky, jež se týkají zkoumaného objektu. Vytvoří se velký počet výroků a přídavných jmen, které se zařazují do kategorií na kontinuu předem stanovené škály (Kumar, 2011)

### **Guttmanova kumulativní škála**

Vychází z předpokladu zabezpečení stejných rozdílů mezi osobami při vyjádření postojů v jednotlivých postojových položkách. Její podstatou je škálová analýza opírající se o hierarchickou strukturu, která se odvozuje od jedné charakteristiky.

Každá kladná odpověď v řadě obsahuje všechny předcházející kladné odpovědi (např. schopnost číst v cizím jazyce). Postupně se přidávají vlastnosti, které vyjadřují intenzitu určitého jevu (Kollárik, Sollárová, 2004).

Jelikož ve výzkumné části chceme zjišťovat postoje k neformálnímu vzdělávání, a to pomocí postojových škál o hodnotách 1-5, zvolily jsme jako metodu měření postojů Likertovy škály.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 PŘÍPRAVA A PRŮBĚH VÝZKUMU

První část diplomové práce byla věnována vymezení neformálního vzdělávání, jeho teoretické i praktické rovině, ale také klíčovým kompetencím a postojům. Teoretická část je základním východiskem pro část praktickou, kde tyto teoretické poznatky jsou využity v rámci výzkumu.

Cílem čtvrté kapitoly je představit výzkumný projekt diplomové práce se všemi jeho náležitostmi.

### 4.1 Cíle výzkumu a výzkumný problém

Jak výzkumy ukazují, neformální vzdělávání hraje v rozvoji mladého člověka nezanedbatelnou roli. Obzvláště studenti humanitně zaměřených oborů by měli mít k této formě vzdělávání velmi blízko. V rámci bakalářského studia sociální pedagogiky na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně jsou zahrnuty předměty mimo jiné z oblasti rétoriky, komunikace, cizího jazyka, multikulturní výchovy i duševní hygieny. Student si také vybírá z nabídky volitelných předmětů, jako například pedagogika volného času, neziskové organizace, dobrovolnictví. V rámci tříletého studia jsou zařazeny také průběžné praxe v celkovém rozsahu 280 hodin. Tento obor je zaměřen na pomáhající profese a právě práce s lidmi obnáší svá specifika, která se ve školním prostředí naučit nedají. U profese sociálního pedagoga jsou také kladeny vysoké nároky na umění jednat s lidmi a na ochotu dále se vzdělávat. A proto je důležité se zaměřit také na postoje k neformálnímu vzdělávání a zjistit, jaký k němu mají studenti vztah.

**Hlavním cílem** této diplomové práce je zjistit, jaké jsou postoje studentů oboru sociální pedagogika bakalářského stupně prezenční formy studia k neformálnímu vzdělávání.

**Dílními cíly** jsou:

Zjistit postoje studentů k možnostem rozvoje dalšího vzdělání.

Zjistit postoje studentů k možnostem rozvoje komunikace.

Zmapovat postoje studentů k problematice rozvoje socializace a občanství.

Zmapovat postoje studentů k problematice rozvoje iniciativy a podnikavosti.

Vzhledem ke stanovenému cíli jsme se zaměřily na následující výzkumný problém:

**Postoj studentů sociální pedagogiky bakalářského stupně prezenční formy k neformálnímu vzdělávání.**

## 4.2 Výzkumné otázky a stanovení hypotéz

### Výzkumné otázky:

1. Jaké jsou rozdíly v postojích k možnostem rozvoje dalšího vzdělání mezi studenty 1., 2. a 3. ročníku oboru sociální pedagogika bakalářského stupně prezenční formy?
2. Jaké jsou rozdíly v postojích k možnostem rozvoje dalšího vzdělávání mezi studenty oboru sociální pedagogika bakalářského stupně prezenční formy žijícími ve městě a na vesnici?
3. Jaké jsou rozdíly v postojích k možnostem rozvoje komunikace mezi studenty 1., 2. a 3. ročníku oboru sociální pedagogika bakalářského stupně prezenční formy?
4. Jaké jsou rozdíly v postojích k možnostem rozvoje komunikace mezi studenty oboru sociální pedagogika bakalářského stupně prezenční formy žijícími ve městě a na vesnici?
5. Jaké jsou rozdíly v postojích k problematice rozvoje socializace a občanství mezi studenty 1., 2. a 3. ročníku oboru sociální pedagogika bakalářského stupně prezenční formy?
6. Jaké jsou rozdíly v postojích k problematice rozvoje socializace a občanství mezi studenty oboru sociální pedagogika bakalářského stupně prezenční formy žijícími ve městě a na vesnici?
7. Jaké jsou rozdíly v postojích k problematice rozvoje iniciativy a podnikavosti mezi studenty 1., 2. a 3. ročníku oboru sociální pedagogika bakalářského stupně prezenční formy?
8. Jaké jsou rozdíly v postojích k problematice rozvoje iniciativy a podnikavosti mezi studenty oboru sociální pedagogika bakalářského stupně prezenční formy žijícími ve městě a na vesnici?

**Hypotézy:**

H1: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v postojích k možnostem rozvoje dalšího vzdělání mezi studenty 1., 2 a 3. ročníku.

H2: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v postojích k možnostem rozvoje dalšího vzdělání mezi studenty žijícími ve městě a na vesnici.

H3: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v postojích k možnostem rozvoje komunikace mezi studenty 1., 2 a 3. ročníku.

H4: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v postojích k možnostem rozvoje komunikace mezi studenty žijícími ve městě a na vesnici.

H5: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v postojích k problematice rozvoje socializace a občanství mezi studenty 1., 2 a 3. ročníku.

H6: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v postojích k problematice rozvoje socializace a občanství mezi studenty žijícími ve městě a na vesnici.

H7: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v postojích k problematice rozvoje iniciativy a podnikavosti mezi studenty 1., 2 a 3. ročníku.

H8: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v postojích k problematice rozvoje iniciativy a podnikavosti mezi studenty žijícími ve městě a na vesnici.

### **4.3 Definování proměnných**

#### Závisle proměnné

##### **Postoje k možnostem rozvoje dalšího vzdělání**

Odpovědi na otázky v dotazníku číslo 1-10 jsou bodované na stupnici 1-5 (od nejméně důležité po nejvíce důležitou). Za pozitivní postoj se považuje hodnota 4 a 5.

Jedná se o metrickou proměnnou.

Výroky z dotazníku vztahující se k rozvoji vzdělávání, učení:

1. Rád/a se učím nové věci z praktických zkušeností
2. Úkoly, u kterých neznám přesně definované instrukce jsou k ničemu
3. Svě peníze chci investovat do vzdělávání

4. Je důležité vzdělávat se i v rámci pracovního procesu
5. Chci se vzdělávat i po ukončení školy
6. Vyučující s kamarádkým přístupem toho méně naučí
7. Povinnou školní praxi/exkurze беру jako přínos
8. Aktivity bez předem jasně definovaného cíle jsou k ničemu
9. Vést si deník praxe je nutné zlo pro získání zápočtu
10. Je mi jedno, ve které organizaci vykonám povinnou školní praxi

### **Postoje k možnostem rozvoje komunikace**

Odpovědi na otázky v dotazníku číslo 11-17 jsou bodované na stupnici 1-5 (od nejméně důležité po nejvíce důležité). Za pozitivní postoj se považuje hodnota 4 a 5.

Jedná se o metrickou proměnnou.

Výroky z dotazníku vztahující se k rozvoji komunikace:

11. Rád/a se učím cizí jazyky
12. Ve společnosti neznámých lidí se stydím projevovat
13. Cítím se nejistě při komunikaci s člověkem jiného etnika
14. Při komunikaci s více než o generaci starší osobou se cítím méněcenně
15. Dělá mi problém mluvit před cizími lidmi o svých názorech
16. Vyhýbám se komunikaci s cizinci, protože se stydím mluvit anglicky
17. Rád/a diskutuji o celospolečenských problémech

### **Postoje k problematice rozvoje socializace a občanství**

Odpovědi na otázky v dotazníku číslo 18-24 jsou bodované na stupnici 1-5 (od nejméně důležité po nejvíce důležité). Za pozitivní postoj se považuje hodnota 4 a 5.

Jedná se o metrickou proměnnou.

Výroky z dotazníku vztahující se k rozvoji socializace a občanství:

18. Lektor by se měl přizpůsobovat vzdělávaným
19. Každá hra má mít vítěze i poražené
20. Dokážu plně respektovat jiné kultury
21. Umím se poučit ze svých chyb
22. Rád/a pracuji ve skupině
23. Vyhýbám se situacím, kdy jsem sama/sám mezi cizími lidmi
24. Vyhýbám se kontaktu s vyučujícím nad rámec povinností

### **Postoje k problematice rozvoje iniciativy a podnikavosti**

Odpovědi na otázky v dotazníku číslo 25-30 jsou bodované na stupnici 1-5 (od nejméně důležité po nejvíce důležité). Za pozitivní postoj se považuje hodnota 4 a 5.

Jedná se o metrickou proměnnou.

Výroky z dotazníku vztahující se k rozvoji iniciativy a podnikavosti:

25. Dám přednost brigádě mimo obor před dobrovolnictvím
26. Nikdy bych na vlastní náklady nejel/a na druhý konec republiky pomáhat natírat plot dětského domova
27. Mám rád/a úkoly, při kterých je třeba uplatnit vlastní kreativitu
28. Angažovat se ve školních parlamentech nemá smysl
29. Rád/a vymýšlím různé scénky pro pobavení kamarádů
30. Nerád/a hraji dětské hry

Nezávisle proměnné:

- **Studenti 1., 2. a 3. ročníku** – ordinální proměnná
- **Studenti žijící ve městě a na vesnici** – nominální proměnná



#### 4.4 Pojetí výzkumu

Cílem této diplomové práce je zjistit postoje k neformálnímu vzdělávání u studentů oboru sociální pedagogika bakalářského stupně prezenční formy studia ve vztahu k ročníku jejich studia a bydlišti ve městě či na vesnici.

Na základě stanoveného výzkumného cíle, kdy chceme popsat zkoumanou skutečnost pomocí proměnných, které lze vyjádřit čísly, je zvoleno kvantitativní pojetí výzkumu.

#### 4.5 Technika výzkumu

Výzkum byl realizován jako kvantitativní, byla využita explorační metoda výzkumu technikou dotazníku. Ten jsme realizovaly na základě analýzy teoretických zdrojů a realizovaných výzkumů v ČR a zahraničí.

Dotazník není standardizován, nicméně otázky v dotazníku jsou inspirovány publikovanými výsledky těchto studií:

- Study on the impact of Non-Formal Education in youth organisations on young people's employability – ze dne 26. 10. 2012, Evropské fórum mládeže v Bruselu

Další studie Evropské komise v Bruselu jsou věnovány programu Mládež v akci:

- 20 years of European programmes – general statistics over 20 years. The European programmes in support of youth 1988-2008
- Impact of the Youth in Action programme
- Youth in Action Programme – Overview of activities 2007-2010

Dotazník byl vytvořen v prostředí Google Drive a byl zaslán na společné emaily studentů 1., 2. a 3. ročníku.

V první části dotazníku zjišťujeme ročník studia, studijní průměr a také na to, zda respondent bydlí ve městě či na vesnici.

Druhá část dotazníku zjišťuje na Likertových škálách postoje studentů k různým oblastem, jež jsou charakteristické pro neformální vzdělávání. Jedná se o postojové škály o hodnotách 1-5 (od nejméně důležité po nejvíce důležitou). Výroky jsou rozděleny do čtyř kategorií. Tato část dotazníku obsahuje celkem 30 otázek, přičemž je zachována vyváženost konativní, emoční a kognitivní složky postojů. Také je kladen důraz na střídání způsobu

položení otázky a střídání složek postojů. Tím se docílí respondentovu úplnou pozornost a soustředění při vyplňování dotazníku.

Otázky záměrně spadají do několika kategorií, které jako klíčové kompetence stanovil Evropský parlament a Rada o klíčových kompetencích pro celoživotní vzdělávání dne 18. prosince 2006. Tyto klíčové kompetence jdou ruku v ruce s neformálním vzděláváním. Jak už bylo řečeno v teoretické části, pokud se účastníme neformálního vzdělávání, rozvíjíme své klíčové kompetence. Čím jsou naše postoje k rozvoji klíčových kompetencí pozitivnější, tím pozitivnější jsou také naše postoje k neformálnímu vzdělávání.

Otázky v dotazníku spadají do těchto klíčových kompetencí stanovenými Evropským parlamentem:

#### **komunikace v mateřském jazyce**

12. Ve společnosti neznámých lidí se stydím projevovat
14. Při komunikaci s více než o generaci starší osobou se cítím méněcenně
15. Dělá mi problém mluvit před cizími lidmi o svých názorech
17. Rád/a diskutuji o celospolečenských problémech

#### **komunikace v cizím jazyce**

11. Rád/a se učím cizí jazyky
16. Vyhýbám se komunikaci s cizinci, protože se stydím mluvit anglicky

#### **učení, vzdělávání se**

1. Rád/a se učím nové věci z praktických zkušeností
2. Úkoly, u kterých neznám přesně definované instrukce jsou k ničemu
3. Své peníze chci investovat do vzdělávání
4. Je důležité vzdělávat se i v rámci pracovního procesu
5. Chci se vzdělávat i po ukončení školy
6. Vyučující s kamarádským přístupem toho méně naučí
7. Povinnou školní praxi/exkurze беру jako přínos
8. Aktivity bez předem jasně definovaného cíle jsou k ničemu
9. Vést si deník praxe je nutné zlo pro získání zápočtu

10. Je mi jedno, ve které organizaci vykonám povinnou školní praxi

### **Sociální a občanské schopnosti**

18. Lektor by se měl přizpůsobovat vzdělávaným

19. Každá hra má mít vítěze i poražené

21. Umím se poučit ze svých chyb

22. Rád/a pracuji ve skupině

23. Vyhýbám se situacím, kdy jsem sama/sám mezi cizími lidmi

24. Vyhýbám se kontaktu s vyučujícím nad rámec povinností

### **Smysl pro iniciativu a podnikavost**

25. Nikdy bych na vlastní náklady nejel/a na druhý konec republiky pomáhat natírat plot dětského domova

26. Angažovat se ve školních parlamentech nemá smysl

27. Mám rád/a úkoly, při kterých je třeba uplatnit vlastní kreativitu

28. Rád/a vymyslím různé scénky pro pobavení kamarádů

29. Nerad/a hraji dětské hry

30. Dám přednost brigádě mimo obor před dobrovolnictvím

### - **Kulturní povědomí**

20. Dokážu plně respektovat jiné kultury

13. Cítím se nejistě při komunikaci s člověkem jiného etnika

Ty jsme pro potřeby výzkumu rozdělily do těchto kategorií:

### **Vzdělávání**

4. Rád/a se učím nové věci z praktických zkušeností

2. Úkoly, u kterých neznám přesně definované instrukce jsou k ničemu

3. Svě peníze chci investovat do vzdělávání

4. Je důležité vzdělávat se i v rámci pracovního procesu

5. Chci se vzdělávat i po ukončení školy
6. Vyučující s kamarádským přístupem toho méně naučí
7. Povinnou školní praxi/exkurze беру jako přínos
8. Aktivita bez předem jasně definovaného cíle jsou k ničemu
9. Vést si deník praxe je nutné zlo pro získání zápočtu
10. Je mi jedno, ve které organizaci vykonám povinnou školní praxi

### **Komunikace**

11. Rád/a se učím cizí jazyky
12. Ve společnosti neznámých lidí se stydím projevat
13. Cítím se nejistě při komunikaci s člověkem jiného etnika
14. Při komunikaci s více než o generaci starší osobou se cítím méněcenně
15. Dělá mi problém mluvit před cizími lidmi o svých názorech
16. Vyhýbám se komunikaci s cizinci, protože se stydím mluvit anglicky
17. Rád/a diskutuji o celospolečenských problémech

### **Občanství, socializace**

18. Lektor by se měl přizpůsobovat vzdělávaným
19. Každá hra má mít vítěze i poražené
20. Dokážu plně respektovat jiné kultury
21. Umím se poučit ze svých chyb
22. Rád/a pracuji ve skupině
23. Vyhýbám se situacím, kdy jsem sama/sám mezi cizími lidmi
24. Vyhýbám se kontaktu s vyučujícím nad rámec povinností

### **Iniciativa, podnikavost**

25. Nikdy bych na vlastní náklady nejel/a na druhý konec republiky pomáhat natírat plot dětského domova

26. Angažovat se ve školních parlamentech nemá smysl
27. Mám rád/a úkoly, při kterých je třeba uplatnit vlastní kreativitu
28. Rád/a vymyslím různé scénky pro pobavení kamarádů
29. Nerad/a hraji dětinské hry
30. Dám přednost brigádě mimo obor před dobrovolnictvím

#### **4.6 Výzkumný vzorek**

Základní soubor tvoří studenti oboru sociální pedagogika, prezenční formy, bakalářského stupně na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.

Výzkumný vzorek tvoří studenti 1., 2. a 3. ročníku oboru sociální pedagogika, prezenční formy, bakalářského stupně na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.

Na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně oboru sociální pedagogika, prezenční formy, bakalářského stupně studuje v 1. ročníku 90 studentů, ve 2. ročníku 64 studentů a ve 3. ročníku 40 studentů. Celkem se tedy jedná o 194 studentů.

V rámci výzkumu nebylo pracováno s proměnnou pohlaví, protože většinu studentů sociální pedagogiky tvoří ženy.

Realizace výzkumu zahrnuje dvě hlavní fáze: získání potřebných dat a jejich zpracování.

#### **4.7 Způsob zpracování dat**

Data získaná dotazníky byla zpracována v tabulce programu MS Excel, v níž jsou uvedeny jednotlivé volby odpovědí všech 124 respondentů. Tato tabulka také vypovídá o jejich ročníku studia a bydlišti ve městě či na vesnici. Ročník studia je označen jako 1, 2 nebo 3. Bydliště je označeno taktéž číslovkou, kdy platí: Město = 1, vesnice = 2.

Data u otázek, které jsou položeny v negativním smyslu, byla upravena do podoby, aby platilo, že čím větší hodnota, tím pozitivnější postoj. To znamená, že u daných otázek byla změněna hodnota 1 na hodnotu 5, hodnota 5 na hodnotu 1, hodnota 2 na hodnotu 4 a hodnota 4 na hodnotu 2. V tabulce jsou tedy zaznamenány hodnoty, které respondenti označili na škále 1 – 5. Následně bude vypočítán průměr jednotlivých oblastí.

Další zpracování dat bylo provedeno v programu Statistica 10.

Před samotným zpracováním dat byly testovány předpoklady pro použití metod testování. V jednom případě tyto předpoklady nebyly splněny, tudíž bylo použito neparametrické testování. V ostatních případech byly tyto předpoklady splněny, byl použit v závislosti na proměnné T-test a ANOVA.

## 4.8 Pilotáž

Pilotáž proběhla na školících kurzech programu Mládež v akci. Účast na kurzech umožnila získat praktické informace, rady odborníků a v neposlední řadě také studijní materiály.

Formela Teoprax, Rožnov pod Radhoštěm – kurz neformálního vzdělávání, květen 2012

Kick off meeting, Leipzig, Německo – mezinárodní setkání pro pracovníky s mládeží, kteří se věnují neformálnímu vzdělávání, září 2012.

Removing Linguistic Barriers, Palma de Mallorca, Španělsko – školící kurz, na kterém pracovníci s mládeží navazovali mezinárodní spolupráci a bourali jazykové bariéry za pomoci metod neformálního vzdělávání, listopad 2012.

Capturing Life Trough Photography

- Buçak, Turecko – Návštěva škol a neziskových organizací pracujících s mládeží a využívajících prvků neformálního vzdělávání, leden 2013.

- Strání, Česká republika - koordinace Česko-turecké výměny mládeže, únor 2013

## 4.9 Předvýzkum

Jelikož byl dotazník inspirován údaji z mnoha zahraničních výzkumů, bylo nezbytné ověřit jeho reliabilitu.

Dotazník pro předvýzkum byl tedy vytvořen v Google Drive a náhodně rozeslán sedmi studentům 1. a 3. ročníku sociální pedagogiky, přičemž v závěru dotazníku byl respondentům dán prostor pro komentáře. Této možnosti nevyužil žádný respondent.

V programu IBM SPSS Statistics 20 byla vypočítána reliabilita, a to Cronbacherovým koeficientem alfa.

Tabulka č. 2 Reliabilita předvýzkum

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,630	<b>,701</b>	30

Cronbachův koeficient alfa u dotazníku předvýzkumu je 0,701. Z tohoto výsledku vyplývá, že dotazník je dostatečně reliabilní.

## 5 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE DAT

### 5.1 Deskriptivní zpracování dat

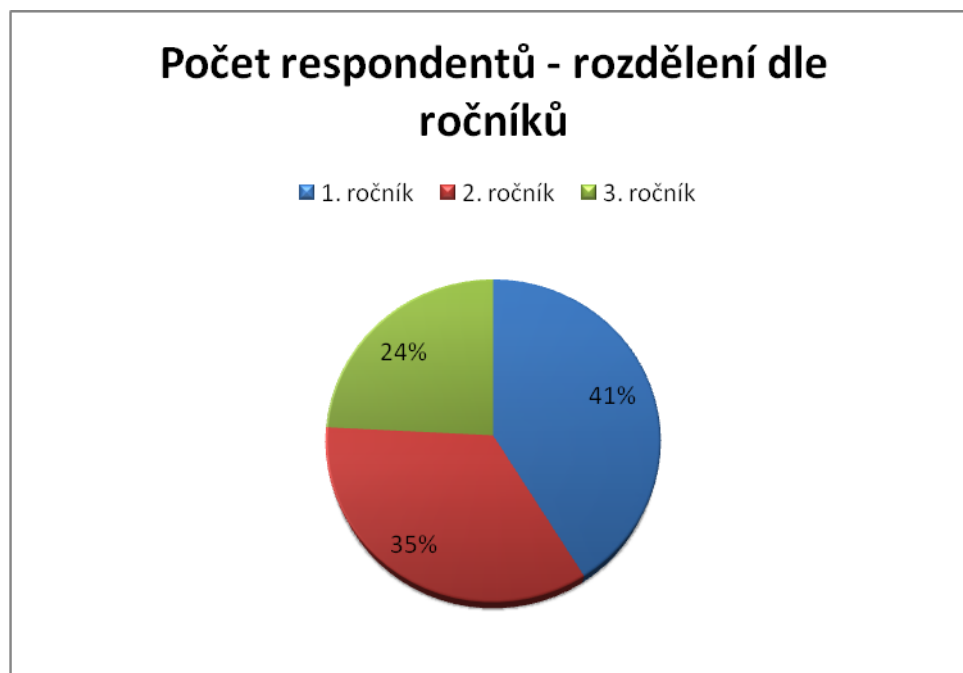
Data v popisné statistice byla zpracována v MS Office Excel.

Následující tabulka a graf zachycují zastoupení respondentů podle ročníků.

Tabulka č. 3 Počet respondentů

	Počet respondentů - rozdělení dle ročníků
1. ročník	51
2. ročník	43
3. ročník	30
celkem	124

Graf 3 Počet respondentů



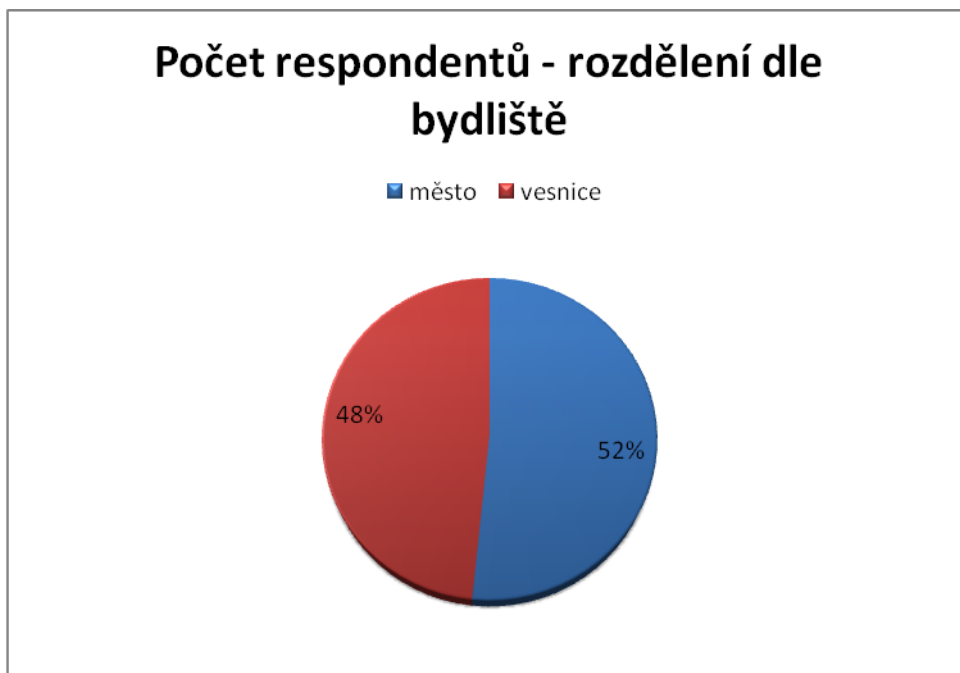
V prvním ročníku studuje dvojnásobný počet studentů, než ve 3. ročníku. Tomu odpovídá také procentuální zastoupení respondentů výzkumu.



Tabulka č. 4 Respondenti dle bydliště

	Počet respondentů - rozdělení dle bydliště
město	64
vesnice	60
celkem	124

Graf 4 Respondenti dle bydliště



Procentuální zastoupení respondentů, kteří žijí ve městě a na vesnici je téměř shodné.

Nyní se budeme věnovat popisu výsledků výzkumu u jednotlivých kategorií.

### **Vzdělání**

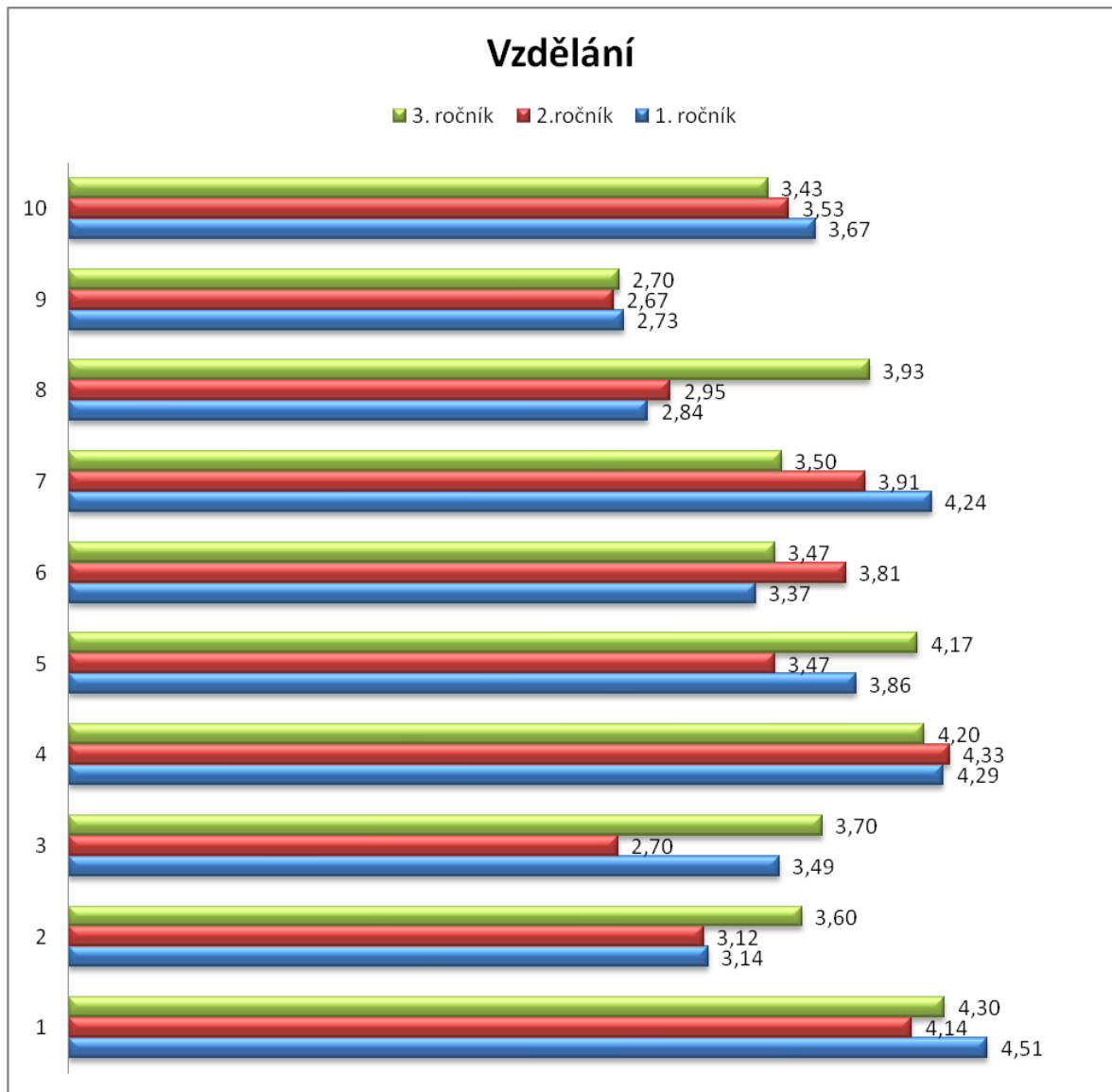
1. Rád/a se učím nové věci z praktických zkušeností
2. Úkoly, u kterých neznám přesně definované instrukce jsou k ničemu
3. Své peníze chci investovat do vzdělávání
4. Je důležité vzdělávat se i v rámci pracovního procesu
5. Chci se vzdělávat i po ukončení školy
6. Vyučující s kamarádským přístupem toho méně naučí
7. Povinnou školní praxi/exkurze беру jako přínos

8. Aktivity bez předem jasně definovaného cíle jsou k ničemu
9. Vést si deník praxe je nutné zlo pro získání zápočtu
10. Je mi jedno, ve které organizaci vykonám povinnou školní praxi

Tabulka č. 5 Kategorie vzdělání, ročník

Vzdělání										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. ročník	4,51	3,14	3,49	4,29	3,86	3,37	4,24	2,84	2,73	3,67
2. ročník	4,14	3,12	2,70	4,33	3,47	3,81	3,91	2,95	2,67	3,53
3. ročník	4,30	3,60	3,70	4,20	4,17	3,47	3,50	3,93	2,70	3,43
celkem	4,33	3,24	3,27	4,28	3,80	3,55	3,94	3,15	2,70	3,56

Graf 5 Kategorie vzdělání, ročník



Z uvedených výsledků vyplývá, že se respondenti přiklání k možnosti učit se nové věci z praktických zkušeností (ot. 1). Pouze respondenti 3. ročníku nevyžadují u stanovených úkolů přesné instrukce (ot. 2). Všichni dotazovaní vidí důležitost ve vzdělávání i v rámci pracovního procesu (ot. 4), ale i přesto vykazují respondenti z 2. ročníku mnohem menší zájem investovat své finance do vzdělávání, než respondenti 1. a 2. ročníku (ot. 3). Tato skutečnost se odráží i v další otázce (ot. 5), kde respondenti z 2. ročníku projevují nejmenší zájem vzdělávat se i po ukončení školy. Co se týče vyučovacího procesu, je potěšující, že ustupuje představa, že kamarádský učitel toho méně naučí (ot. 6). Největší přínos ve vykonávání praxe vidí respondenti z 1. ročníku (ot. 7). Nutnost vždy si předem stanovit cíl vidí nejvíce respondenti 3. ročníku (ot. 8), ostatní ročníky tomu nepřiklání velkou důležitost. Respondenti ze všech ročníků nevidí přínos ve vedení deníku praxe, naopak jej be-

rou jako nutné zlo pro udělení zápočtu (ot. 9). U otázky č. 10, zda je pro respondenty důležité, kde vykonají praxi, respondenti vykazují různorodé odpovědi blížíící se střední hodnotě 3.

Na základě těchto výsledků můžeme o postojích respondentů k možnostem rozvoje vzdělání říci, že si uvědomují nutnost vzdělávat se i po ukončení školy, avšak méně jich to chce opravdu realizovat a ještě menší část chce do rozvoje svého vzdělání investovat peníze. Školní praxi však berou obzvláště respondenti 1. ročníku jako velmi přínosnou, v nutnosti vést si deník praxe (který by mohl mimojiné sloužit také jako výborný evaluační nástroj) však většina dotazovaných nevidí žádný smysl.

### Komunikace

11. Rád/a se učím cizí jazyky

12. Ve společnosti neznámých lidí se stydím projevovat

13. Cítím se nejistě při komunikaci s člověkem jiného etnika

14. Při komunikaci s více než o generaci starší osobou se cítím méněcenně

15. Dělá mi problém mluvit před cizími lidmi o svých názorech

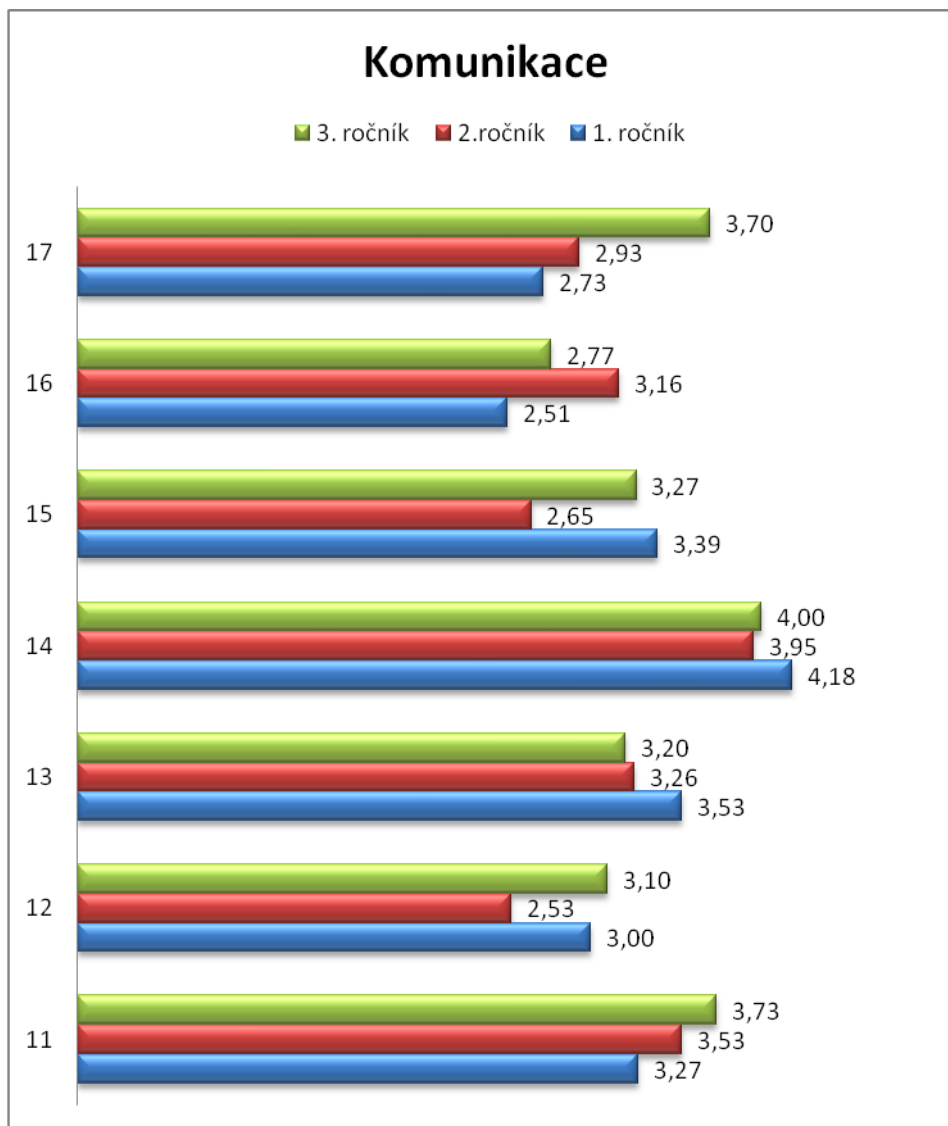
16. Vyhýbám se komunikaci s cizinci, protože se stydím mluvit anglicky

17. Rád/a diskutuji o celospolečenských problémech

Tabulka č. 6 Kategorie komunikace, ročník

Komunikace	11	12	13	14	15	16	17
1. ročník	3,27	3,00	3,53	4,18	3,39	2,51	2,73
2. ročník	3,53	2,53	3,26	3,95	2,65	3,16	2,93
3. ročník	3,73	3,10	3,20	4,00	3,27	2,77	3,70
celkem	3,48	2,86	3,35	4,06	3,10	2,80	3,03

Graf 6 Kategorie komunikace, ročník



Z výsledků výzkumu vyplývá, že nejméně rádi se učí cizí jazyk respondenti z 1. ročníku (ot.11). S vyjadřováním mezi cizími lidmi nemají respondenti větší problémy (ot. 12), totéž platí při jejich komunikaci s člověkem jiného etnika (ot. 13). Pokud ale mají mluvit anglicky, nastávají zde kvůli studu potíže, obzvláště u studentů 1. ročníku (ot. 16). Pocity méněcennosti při komunikaci s více než o generaci starší osobou však vnímá značnější část respondentů (ot. 14). Mluvit před ostatními lidmi o svých názorech dělá větší problémy respondentům z 2. ročníku (ot. 15). Co se týče diskuzí o celospolečenských problémech, ty má v oblibě pouze 3. ročník.

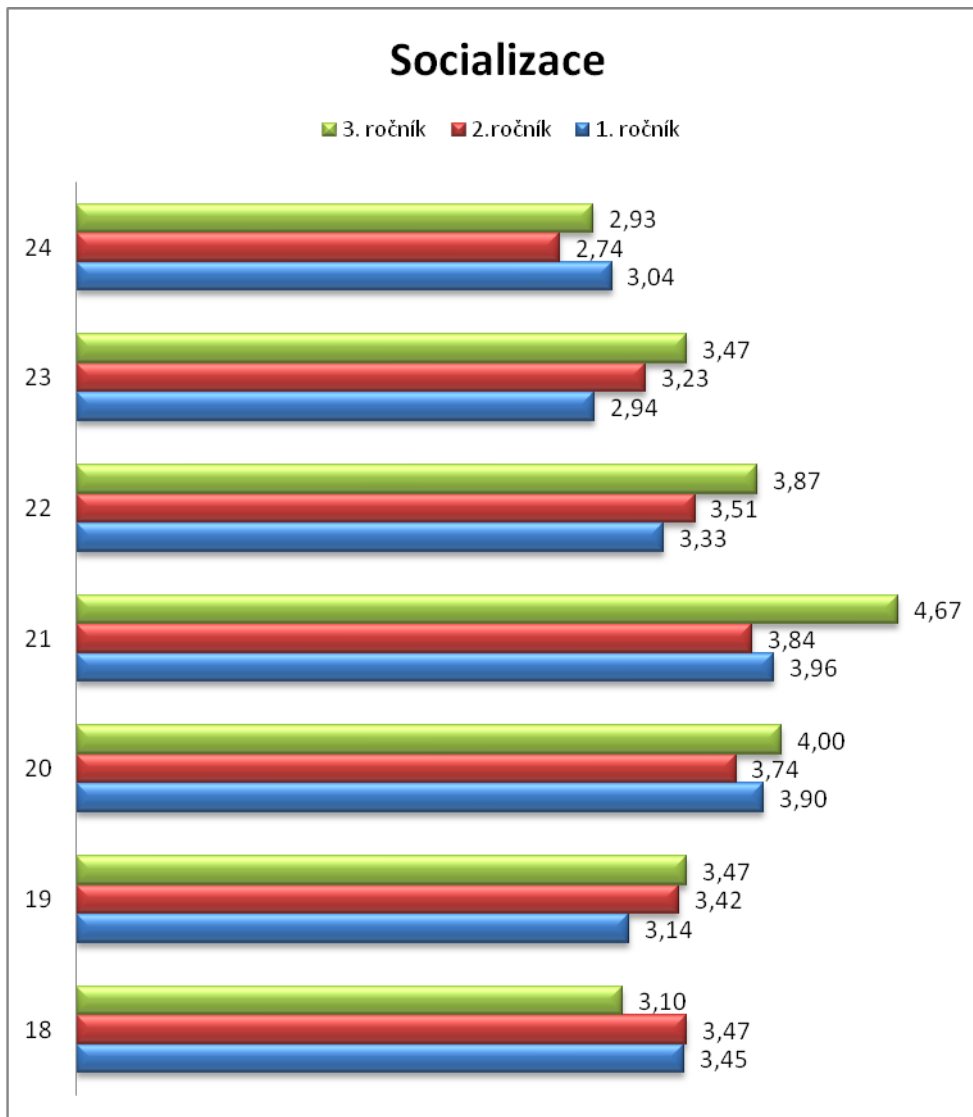
**Socializace**

18. Lektor by se měl přizpůsobovat vzdělávaným
19. Každá hra má mít vítěze i poražené
20. Dokážu plně respektovat jiné kultury
21. Umím se poučit ze svých chyb
22. Rád/a pracuji ve skupině
23. Vyhýbám se situacím, kdy jsem sama/sám mezi cizími lidmi
24. Vyhýbám se kontaktu s vyučujícím nad rámec povinností

Tabulka č. 7 Kategorie socializace, ročník

<b>Socializace</b>							
	<b>18</b>	<b>19</b>	<b>20</b>	<b>21</b>	<b>22</b>	<b>23</b>	<b>24</b>
<b>1. ročník</b>	3,45	3,14	3,90	3,96	3,33	2,94	3,04
<b>2. ročník</b>	3,47	3,42	3,74	3,84	3,51	3,23	2,74
<b>3. ročník</b>	3,10	3,47	4,00	4,67	3,87	3,47	2,93
<b>celkem</b>	3,37	3,31	3,87	4,09	3,52	3,17	2,91

Graf 7 Kategorie socializace, ročník



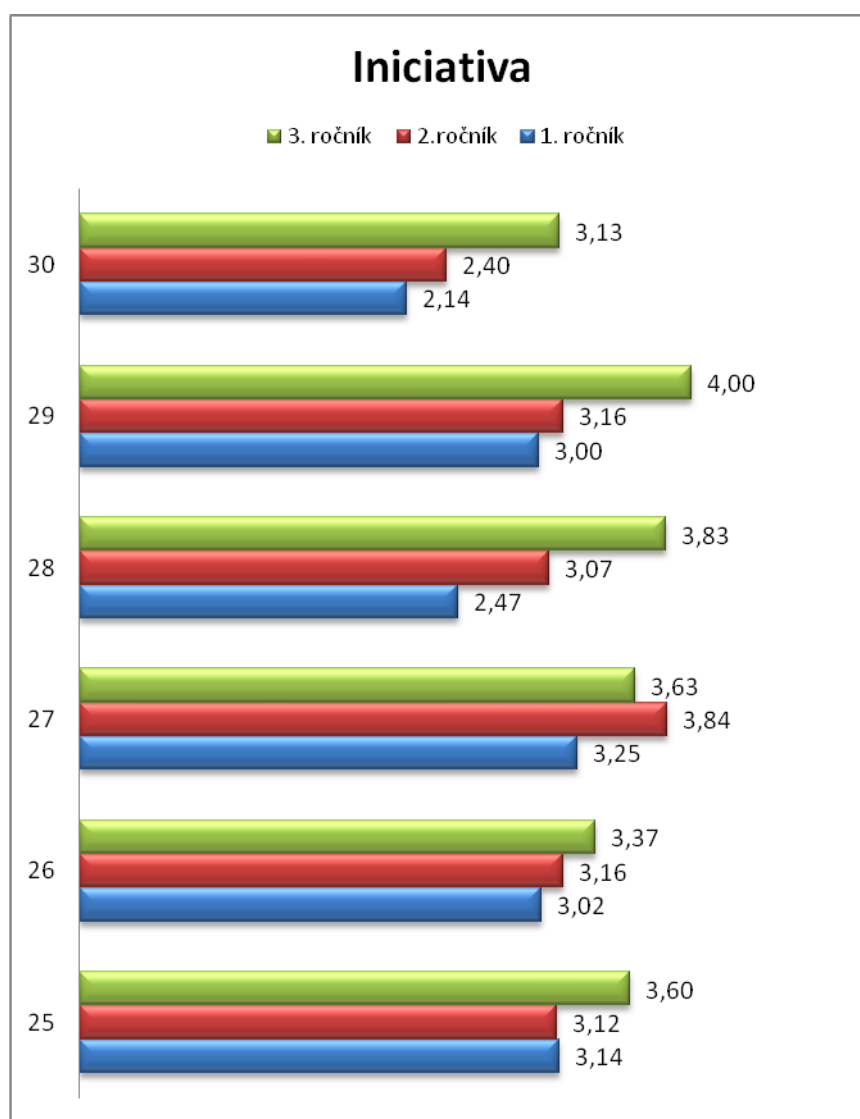
U výroků č. 18 (Lektor by se měl přizpůsobovat vzdělávaným) a č. 19 (Každá hra má mít vítěze i poražené) se nejví statisticky významné rozdíly. Většina respondentů dále uvedla, že spíše dokáže respektovat jiné kultury (ot. 20) a také se umí poučit ze svých chyb (ot. 21). Ve skupině raději pracují respondenti z 3. ročníku, než respondenti z 1. ročníku (ot. 22). Co se týče výroků č. 23 (Vyhýbám se situacím, kdy jsem sama/sám mezi cizími lidmi) a č. 24 (Vyhýbám se kontaktu s vyučujícím nad rámec povinností), zde se průměr odpovědí pohybuje na škále 1-5 na čísle 3.

## Iniciativa, podnikavost

Tabulka č. 8 Kategorie iniciativa

Iniciativa	25	26	27	28	29	30
1. ročník	3,14	3,02	3,25	2,47	3,00	2,14
2. ročník	3,12	3,16	3,84	3,07	3,16	2,40
3. ročník	3,60	3,37	3,63	3,83	4,00	3,13
celkem	3,24	3,15	3,55	3,01	3,30	2,47

Graf 8 Kategorie iniciativa



Pozitivní postoj ke způsobu dobrovolnictví, čímž jsou v případě tohoto výroku workcampy, mají respondenti z 3. ročníku (ot. 25). Smysl v angažovanosti ve školních parlamentech nejméně vidí respondenti z 1. ročníku (ot. 26). Všichni respondenti, nejvíce



však 2. ročník, vykazují oblibu v úkolech, při kterých je třeba uplatnit vlastní kreativitu (ot. 27). Scénky pro pobavení kamarádů velmi rádi vymýšlí respondenti z 3. ročníku, k opačnému pólu se přiklání respondenti z 1. ročníku. To samé stanovisko zaujímají respondenti i v případě výroku vztahující se na hraní tzv. dětinských her (ot. 29) Dát přednost brigádě, ač mimo obor před dobrovolnictvím volí respondenti méně často, a to hlavně v 1. ročníku (ot. 30).

## 5.2 Statistické zpracování dat

Následující část podává přehled výsledků získaných v rámci výzkumného projektu.

U vyplněného dotazníku byla nejdříve zjištěna jeho reliabilita. A to za pomoci Cronbachova alfa, jež byl vypočítán v programu IBM SPSS Statistics 20.

Tabulka č. 9 Reliabilita výzkum

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,870	,875	30

Cronbachova alfa je 0,875. Jako ukazatel reliability je to dostačující číslo, které nám svědčí o spolehlivosti testu.

Následující statistické zpracování dat bylo provedeno v programu Statistica 10.

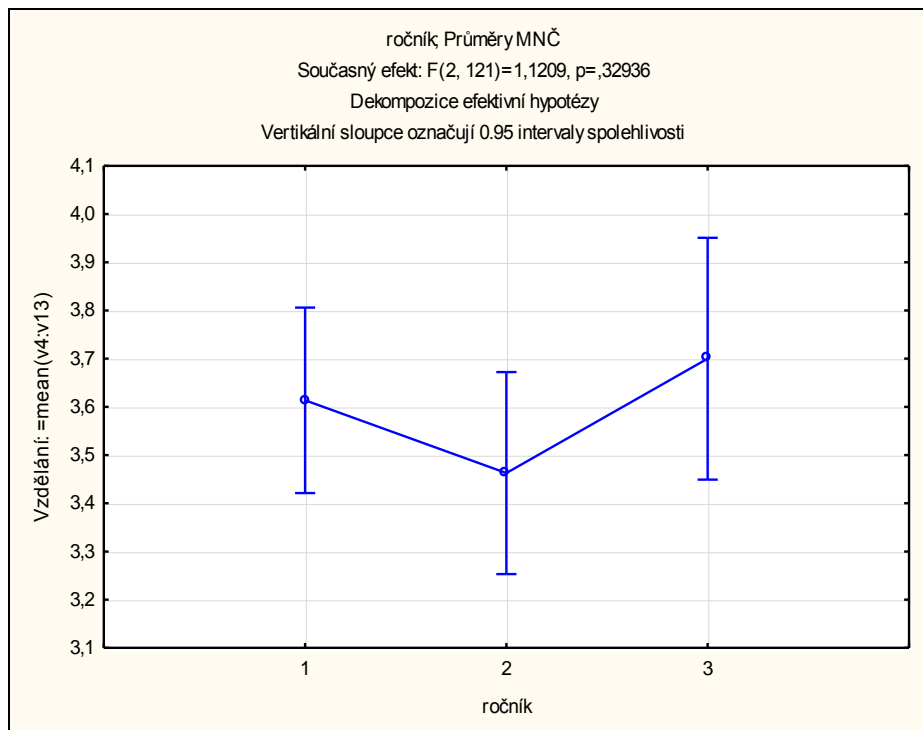
### 1. Jaké jsou rozdíly v postojích k možnostem rozvoje dalšího vzdělání mezi studenty 1., 2. a 3. ročníku oboru sociální pedagogika bakalářského stupně prezenční formy?

H1: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v postojích k možnostem rozvoje dalšího vzdělání mezi studenty 1., 2. a 3. ročníku.

Tabulka č. 10 Postoje k možnostem rozvoje dalšího vzdělání, ročník

Č. buňky	ročník Průměry MNČ (dotazník kategorie) Současný efekt: $F(2, 121)=1,1209$ , $p=,32936$ Dekompozice efektivní hypotézy					
	ročník	Vzdělání Průměr	Vzdělání Sm.Ch.	Vzdělání -95,00%	Vzdělání +95,00%	N
1	1	3,61372	0,09719	3,42129	3,80615	51
2	2	3,46279	0,10585	3,25322	3,67235	43
3	3	3,70000	0,12673	3,44910	3,95089	30

Graf 9 Postoje k možnostem rozvoje dalšího vzdělání, ročník



Z výsledků výzkumu vyplývá, že respondenti vykazují pozitivní postoje k možnostem rozvoje dalšího vzdělání. Statisticky významné rozdíly mezi studenty 1., 2. a 3. ročníku však nejsou patrné.

## 2. Jaké jsou rozdíly v postojích k možnostem rozvoje dalšího vzdělání mezi studenty oboru sociální pedagogika bakalářského stupně prezenční formy žijícími ve městě a na vesnici?

H2: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v postojích k možnostem rozvoje dalšího vzdělání mezi studenty žijícími ve městě a na vesnici.

V tomto případě jsme použily neparametrické testování, a to pomocí Kolmogorov-Smirnovova testu.

Tabulka č. 11 Postoje k možnostem rozvoje dalšího vzdělání, bydliště

Proměnná	Kolmogorov-Smirnovův test (dotazník kategorie) Dle proměn. bydliště Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$								
	Max záp. rozdíl	Max klad. rozdíl	p-hodn.	Průměr skup. 1	Průměr skup. 2	Sm.odch. skup. 1	Sm.odch. skup. 2	N platn. skup. 1	N platn. skup. 2
Vzdělání	-0,12395	0,13854	$p > .10$	3,51833	3,64218	0,80916	0,56731	60	64

Připomeňme, že proměnnou město značí číslo 1 a proměnnou vesnice značí číslo 2.

Z výsledků tohoto neparametrického testu vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly v postojích studentů žijících ve městě a na vesnici k možnostem rozvoje dalšího vzdělání.

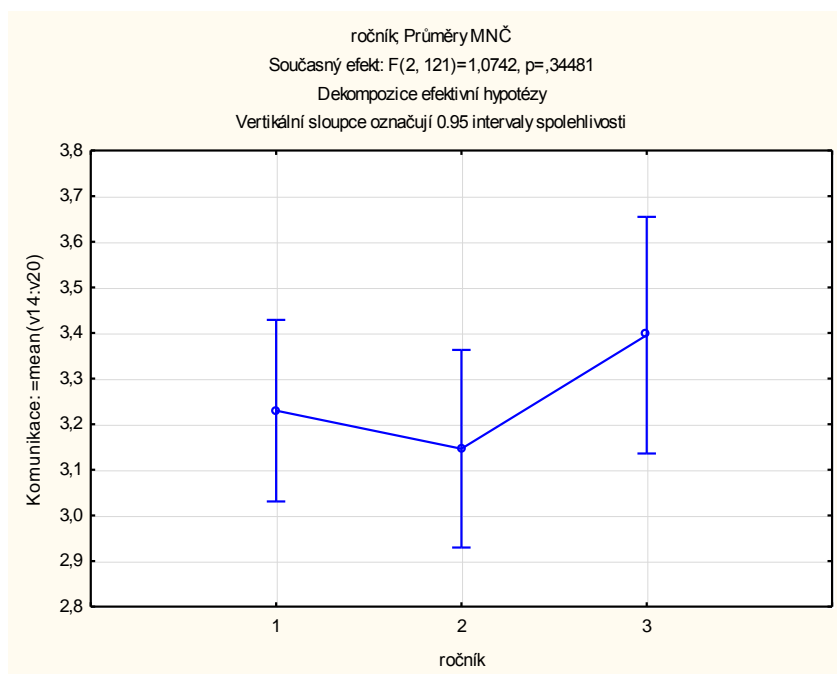
## 3. Jaké jsou rozdíly v postojích k možnostem rozvoje komunikace mezi studenty 1., 2. a 3. ročníku oboru sociální pedagogika bakalářského stupně prezenční formy?

H3: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v postojích k možnostem rozvoje komunikace mezi studenty 1., 2. a 3. ročníku.

Tabulka č. 12 Postoje k možnostem rozvoje komunikace, ročník

ročník; Průměry MNČ (dotazník kategorie) Současný efekt: $F(2, 121)=1,0742, p=,34481$ Dekompozice efektivní hypotézy						
Č. buňky	ročník	Komunikace Průměr	Komunikace Sm.Ch.	Komunikace -95,00%	Komunikace +95,00%	N
1	1	3,22969	0,10050	3,03071	3,42867	51
2	2	3,14617	0,10945	2,92948	3,36287	43
3	3	3,39523	0,13104	3,13580	3,65467	30

Graf 10 Postoje k možnostem rozvoje komunikace, ročník



Z výsledků vyplynulo, že studenti 3. ročníku vykazují pozitivnější vztah k možnostem rozvoje komunikace, než studenti 1. a 2. ročníku.

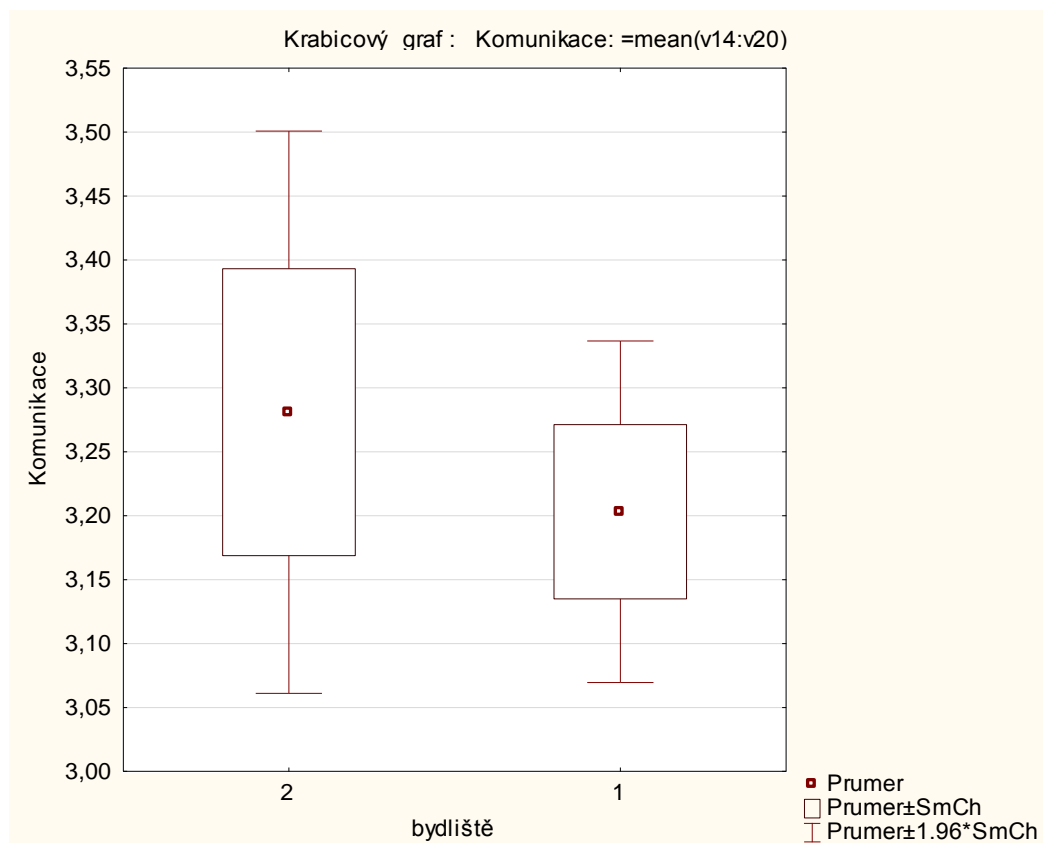
#### 4. Jaké jsou rozdíly v postojích k možnostem rozvoje komunikace mezi studenty oboru sociální pedagogika bakalářského stupně prezenční formy žijícími ve městě a na vesnici?

H4: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v postojích k možnostem rozvoje komunikace mezi studenty žijícími ve městě a na vesnici.

Tabulka č. 13 Postoje k možnostem rozvoje komunikace, bydliště

Proměnná	t-testy; grupováno:bydliště (dotazník kategorie)										
	Průměr 2	Průměr 1	t	sv	p	Poč.plat 2	Poč.plat. 1	Sm.odch. 2	Sm.odch. 1	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly
Komunikace	3,28095	3,20312	0,60147	122	0,54864	60	64	0,86875	0,54520	2,53905	0,00034

Graf 11 Postoje k možnostem rozvoje komunikace, bydliště



Výsledky výzkumu ukazují, že neexistují statisticky významné rozdíly v postoji k rozvoji komunikace mezi studenty žijícími ve městě a na vesnici. Je zde patrná pouze větší směrodatná odchylka u studentů žijících na vesnici.

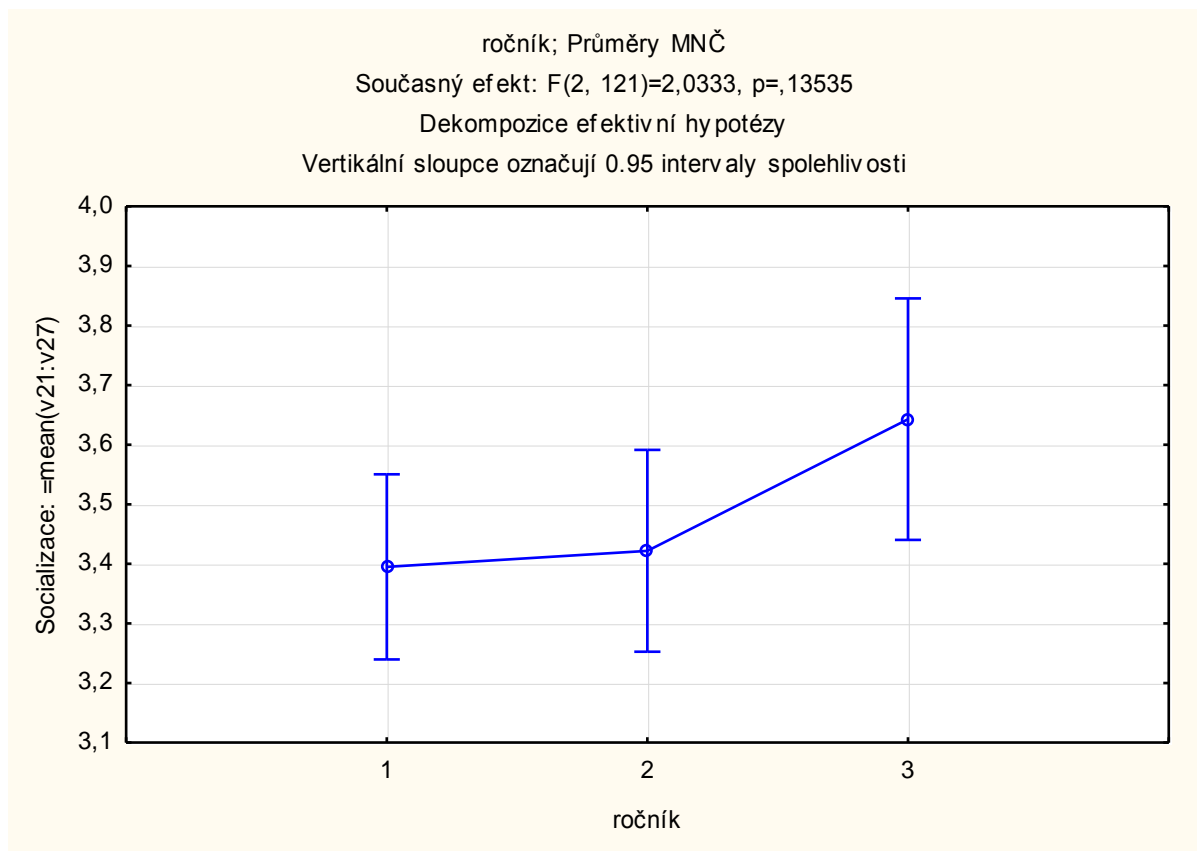
##### 5. Jaké jsou rozdíly v postojích k problematice rozvoje socializace a občanství mezi studenty 1., 2. a 3. ročníku oboru sociální pedagogika bakalářského stupně prezentní formy?

H5: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v postojích k problematice rozvoje socializace a občanství mezi studenty 1., 2 a 3. ročníku.

Tabulka č. 14 Postoje k problematice rozvoje socializace a občanství, ročník

Č. buňky	ročník; Průměry MNČ (dotazník kategorie)					N
	ročník	Socializace Průměr	Socializace Sm.Ch.	Socializace -95,00%	Socializace +95,00%	
1	1	3,39495	0,07852	3,23949	3,55042	51
2	2	3,42192	0,08552	3,25261	3,59123	43
3	3	3,64285	0,10238	3,44015	3,84555	30

Graf 12 Postoje k problematice rozvoje socializace a občanství, ročník



Z uvedených výsledků výzkumu vyplývá, že respondenti z 3. ročníku vykazují pozitivnější postoj k problematice rozvoje socializace a občanství, než respondenti z 1. a 2. ročníku.

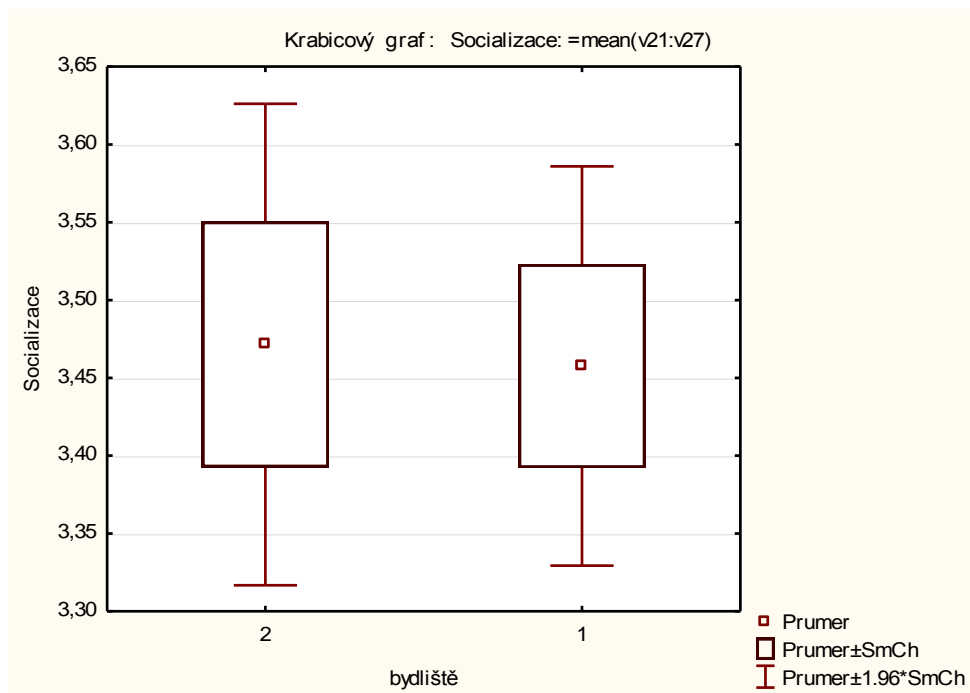
## 6. Jaké jsou rozdíly v postojích k problematice rozvoje socializace a občanství mezi studenty oboru sociální pedagogika bakalářského stupně prezenční formy žijícími ve městě a na vesnici?

H6: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v postojích k problematice rozvoje socializace a občanství mezi studenty žijícími ve městě a na vesnici.

Tabulka č. 15 Postoje k problematice rozvoje socializace a občanství, bydliště

Proměnná	t-testy; grupováno:bydliště (dotazník kategorie)										
	Průměr 2	Průměr 1	t	sv	p	Poč.plat 2	Poč.plat 1	Sm.odch. 2	Sm.odch. 1	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly
Socializace	3,47142	3,45758	0,13564	122	0,89232	60	64	0,61137	0,52361	1,36332	0,22737

Graf 13 Postoje k problematice rozvoje socializace a občanství, bydliště



Respondenti žijící ve městě vykazují stejných hodnot týkajících se postojů k rozvoji socializace, jako respondenti žijící na vesnici.

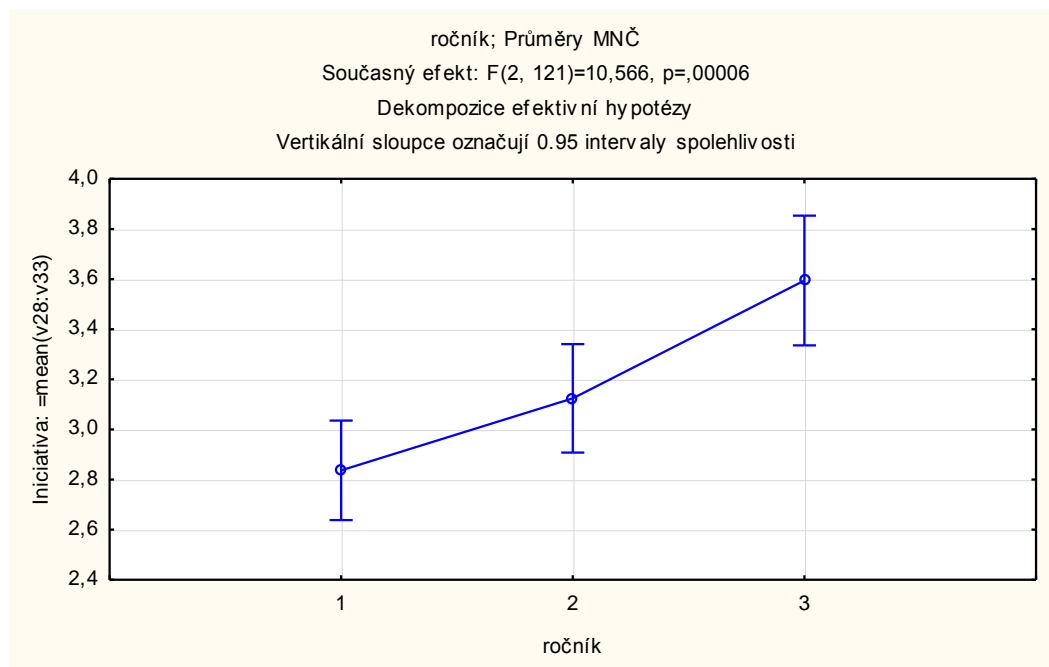
### 7. Jaké jsou rozdíly v postojích k problematice rozvoje iniciativy a podnikavosti mezi studenty 1., 2. a 3. ročníku oboru sociální pedagogika bakalářského stupně prezenční formy?

H7: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v postojích k problematice rozvoje iniciativy a podnikavosti mezi studenty 1., 2 a 3. ročníku.

Tabulka č. 16 Postoje k problematice rozvoje iniciativy a podnikavosti

Č. buňky	ročník; Průměry MNČ (dotazník kategorie)					N
	ročník	Iniciativa Průměr	Iniciativa Sm.Ch.	Iniciativa -95,00%	Iniciativa +95,00%	
1	1	2,83660	0,10033	2,63795	3,03524	51
2	2	3,12403	0,10927	2,90769	3,34036	43
3	3	3,59444	0,13082	3,33544	3,85344	30

Graf 14 Postoje k problematice rozvoje iniciativy a podnikavosti, ročník



Respondenti z 3. ročníku vykazují statisticky významně vyšších hodnot v postojích k problematice rozvoje iniciativy a občanství, než respondenti z 1. a 2. ročníku.

**8. Jaké jsou rozdíly v postojích k problematice rozvoje iniciativy a podnikavosti mezi studenty oboru sociální pedagogika bakalářského stupně prezenční formy žijícími ve městě a na vesnici?**

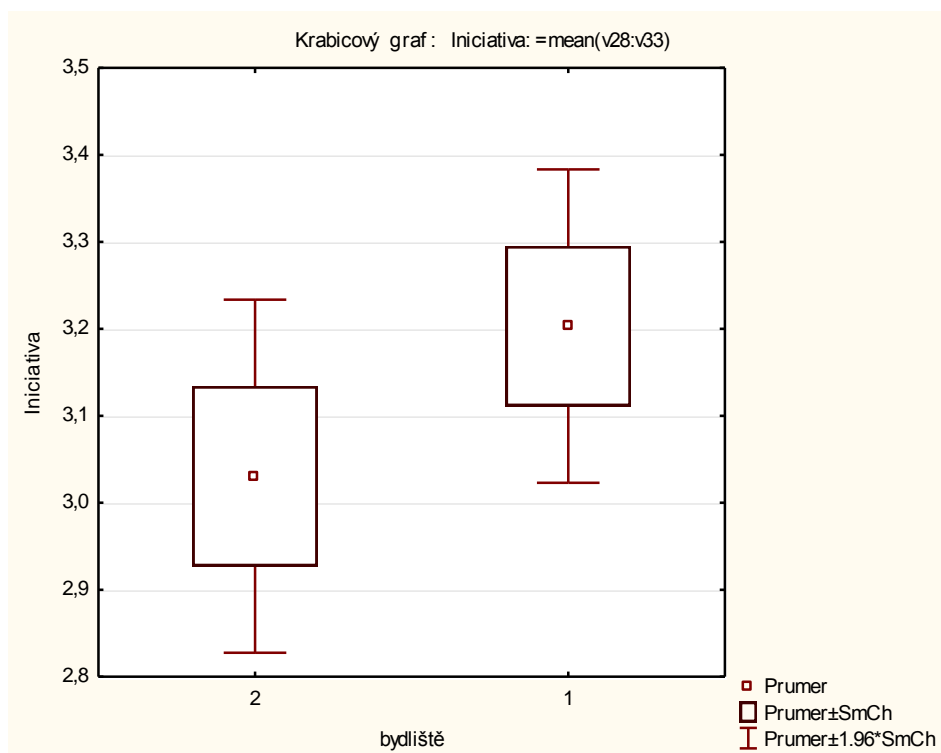
H8: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v postojích k problematice rozvoje iniciativy a podnikavosti mezi studenty žijícími ve městě a na vesnici.



Tabulka č. 17 Postoje k problematice rozvoje iniciativy a podnikavosti, bydliště

Proměnná	t-testy; grupováno:bydliště (dotazník kategorie)										
	Průměr 2	Průměr 1	t	sv	p	Poč.plat 2	Poč.plat. 1	Sm.odch. 2	Sm.odch. 1	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly
Iniciativa	3,03055	3,20312	-1,2496	122	0,21383	60	64	0,80224	0,73551	1,18967	0,49768

Graf 15 Postoje k problematice rozvoje iniciativy a podnikavosti, bydliště



Respondenti žijící ve městě vykazují statisticky vyšších hodnot v postojích k problematice rozvoje iniciativy a podnikavosti, než respondenti žijící na vesnici.

### 5.3 Interpretace výsledků

Z výsledků výzkumu vyplynulo, že mají studenti sociální pedagogiky k neformálnímu vzdělávání pozitivní postoj. Studenti si dobře uvědomují nutnost věnovat se dalšímu vzdělání také po ukončení školy, menší část z nich to má však skutečně v plánu. Ještě menší část je ochotna do rozvoje dalšího vzdělání investovat své peníze. Školní praxi berou studenti jako přínos. Studenti se rádi učí cizí jazyky, avšak stydí se v něm komunikovat s cizinci. Studenti 2. ročníku vykazují nejmenší ochotu mluvit před ostatními o svých ná-

zorech. Všechny ročníky pociťují při komunikaci s více než o generaci starším člověkem méněcennost. Studenti 1. ročníku vykazují nejmenší oblibu pracovat ve skupině a společně s 2. ročníkem také projevují menší zájem o dobrovolnictví, než studenti 3. ročníku.

## 5.4 Doporučení pro praxi

Na základě výsledků výzkumu navrhuji realizaci projektu, který je postaven na základech neformálního vzdělávání.

### Výměna mládeže *Capturing Life Trough Photography*

místo konání: Strání, Česká republika

datum: 10. - 18. února 2014

počet účastníků: 20 (10 českých + 10 tureckých)

počet vedoucích mládeže: 4 (2 čeští + 2 turečtí)

Projekt je určen pro české studenty oboru sociální pedagogika bakalářské formy studia a turecké studenty oboru sociální práce bakalářské formy studia.

Cíle:

- pomocí neformálního vzdělávání navázat přátelství a spolupráci u mladých lidí
- rozvíjet tvořivost, aktivní účast a interkulturní učení jednotlivých účastníků
- rozvinout smysl pro toleranci a demokracii
- přispět nejen k osobnímu, profesnímu, ale také sociálnímu rozvoji účastníka

Právě fotografování je ideální pojítka, které výše jmenované cíle pomůže snáz uskutečnit.

I když je Turecko považováno za zemi, kde se spojuje Asie s Evropou, stále se jejich kultura od té naší v mnohém liší. Špatná informovanost či nepřesná fakta mají za následek předsudky, stereotypy a tabu na obou stranách a to i u mladých lidí. My bychom chtěli tyto bariéry zbourat a místo nich postavit most.

Naším cílem je pomocí neformálního vzdělávání navázat interkulturní přátelství a spolupráci u mladých lidí, rozvinout smysl pro toleranci a demokracii, pomocí fotoaparátu vidět

svět jiným úhlem pohledu a uvědomit si tak, že kulturní různorodost je pro nás přínosem a ne překážkou.

Spousta mladých lidí už neví, co obnáší život v horské vesnici a stát se na týden součástí života na venkově je pro ně velmi lákavé.

Osobní rozvoj očekáváme po stránce rozvoje klíčových kompetencí - především komunikace v cizím jazyce, učení učit se, sociální kompetence, rozvoj iniciativy a podnikání a kulturní poznání.

Celá výměna mládeže bude v režii českých i tureckých účastníků, proto je aktivní přístup před, během i po skončení projektu zcela nezbytný.

Účastníci se sami stanou součástí života v malé horské vesničce, kdy vedle fotografování budou komunikovat a spolupracovat s místními obyvateli. Všechny aktivity výměny mládeže velmi výrazně přispívají k interkulturnímu učení. Celá výměna mládeže, tudíž i její program je zaměřen na interkulturní rozměr, na rozvíjení smyslu pro toleranci a demokracii, překonání předsudků a porozumění rozmanitosti.

Média nám předkládají zkreslené informace, které prohlubují nepřátelství, proto bychom chtěli vytvořit výstavu fotografií i video/dokument, který na to poukáže. Nejdříve tedy zmapujeme případné předsudky účastníků (příp. i obyvatel) a ty na konci odbouráme.

Co se týče tématu náboženství, turečtí účastníci budou mít sami na výběr, zda budou chtít navštívit sakrální památky obce, případně si i popovídat s místním farářem. Na téma dialog mezi náboženstvími bude pohlíženo obzvláště citlivě, s respektem a úctou.

Díky spolupráci a přátelství, která se na výměně mládeže zcela jistě navážou budeme aktivně odbourávat možné předsudky spojené s antiislamismem, který je v Evropě stále aktuálnější a to formou zcela přirozenou (spolupráce při různých činnostech, diskuze, poznávání jiných kultur, náboženství...).

V malé horské vesnici, kde se stále dodržují místní tradice, účastníci lépe porozumí místním hodnotám. To platí i pro české účastníky, kteří nemají mnohdy tolik příležitostí poznat tento trochu "jiný svět", kde se jakoby zastavil čas. Být týden mezi obyvateli, kteří jsou pohostinní, uctiví, pokorní a nejsou v takovém shonu, jako my z města donutí člověka se zamyslet také nad svými hodnotami.

Tabulka č. 18 Program aktivit

	<b>ráno</b>	<b>odpoledne</b>	<b>večer</b>
<b>neděle</b>		Příjezd	Seznámení
<b>pondělí</b>	Energizer, diskuze se starostou	Sklárny, naučná stezka	Turecký večer
<b>Úterý</b>	Hry na rozvoj spolupráce	fašank	Diskuzní večer
<b>Středa</b>	Setkání se zahraničními dobrovolníky	Návštěva hospodářství	Český večer
<b>Čtvrtek</b>	Výlet	Výlet	Open space -
<b>pátek</b>	Pečení koláčků	Návštěva kostela a diskuze s farářem	evaluace
<b>Sobota</b>	projekt fotografování krojů	youthpass	Good bye party
<b>neděle</b>	Odjezd		

## ZÁVĚR

Tato diplomová práce se věnovala neformálnímu vzdělávání ve všech jeho rovinách. V první kapitole jsme vymezily tento druh vzdělávání v jeho teoretické rovině, věnovaly se jeho minulosti, přítomnosti i budoucnosti. Také jsme v této části popsaly neformální vzdělávání jako součást celoživotního vzdělávání a s ním spojené klíčové kompetence. V další kapitole nazvané Neformální vzdělávání v praxi jsme popsaly nejen metody a aktivity neformálního vzdělávání, ale také uznávání výsledků neformálního vzdělávání a přehled výzkumů věnující se tomuto tématu. Ve třetí kapitole jsme se věnovaly stručnému vymezení postojů, které teoretickou část uzavřely. V mnoha případech jsme pracovaly se zahraničními zdroji, což práci přidává více úhlů pohledu.

Cílem praktické části této diplomové práce bylo zjistit postoje k neformálnímu vzdělávání u studentů sociální pedagogiky bakalářského stupně prezenční formy studia ve vztahu k ročníku jejich studia a bydlišti ve městě či na vesnici. Výsledky výzkumu nám ukázaly, že studenti sociální pedagogiky mají pozitivní postoje k neformálnímu vzdělávání a tedy i k rozvoji klíčových kompetencí. Zajímavé je zjištění, že studenti 1. a 2. ročníku nemají příliš pozitivní vztah k dobrovolnictví, ani ke komunikaci s cizinci či rozvoji své podnikavosti. Naopak studenti 3. ročníku vykazují mimo jiné velmi pozitivní postoje k rozvoji socializace, občanství i iniciativy. Studium sociální pedagogiky je tedy patrně pro studenty dobrým příkladem a absolvované předměty a praxe pozitivním způsobem působí na postoje k neformálnímu vzdělávání. Vyvstává ovšem otázka, zdali není zbytečně pozdě si tyto věci uvědomit až ve 3. ročníku? Mým návrhem pro urychlení tohoto procesu je tedy dobrovolná účast studentů na mezinárodní výměně mládeže, jejichž program je uzpůsoben výsledkům výzkumu.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

BERGSTEIN, Rita et al. 2010. *Youthpass: The European strategy on the validation and recognition of non-formal learning within the context of Youth in Action* [online]. [cit. 2013-04-03].

CULLEN, Joe [et al], 2000. *Informal learning and widening participation*. Nottingham: DfEE, ISBN 18-418-5248-1.

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

*Doporučení Evropského parlamentu a rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení*, 2006. Brusel. Dostupné z: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:cs:PDF>

DOUBRAVA, Lukáš, 2011. *Forma pro neformální vzdělávání: Certifikát může mít váhu diplomu. Učitelství noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. Praha: GNOSIS, ISSN 0139-5718.

DU BOIS-REYMOND, Manuela. *Study on the links between formal and non-formal education* [online]. Strasbourg, 2003 [cit. 2013-03-01]. Dostupné z: [http://youth-partnership-eu.coe.int/youthpartnership/documents/EKCYP/Youth\\_Policy/docs/Education\\_Training\\_Learning/Research/COE\\_formal\\_and\\_nonformal\\_education.pdf](http://youth-partnership-eu.coe.int/youthpartnership/documents/EKCYP/Youth_Policy/docs/Education_Training_Learning/Research/COE_formal_and_nonformal_education.pdf).

EGER, Ludvík. 2005. *Technologie vzdělávání dospělých*. Plzeň: Západočeská univerzita, 171 s. ISBN 8070433981.

FRIČ, Pavol. 2001. *Dárcovství a dobrovolnictví v České republice: (výsledky výzkumu NROS a Agnes)*. Praha: Agnes, ISBN 80-902-6337-2.

GOŠOVÁ, Věra. *Kolbův cyklus*. [online]. 2011 [cit. 2013-04-02]. Dostupné z: [http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky\\_lexikon/K/Kolb%C5%AFv\\_cyklus](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/K/Kolb%C5%AFv_cyklus)

HANSEN ČECHOVÁ, Barbara. 2009. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-388-8.

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

HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE, 2006. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál, ISBN 80-7367-092-5.

CHOCHOLOVÁ, Svatava, Markéta PÁNKOVÁ a Martin STEINER, 2009. *Jan Amos Komenský - Odkaz kultuře vzdělávání: [příspěvky z mezinárodní konference Odkaz Jana Amose Komenského kultuře vzdělávání (Praha, 15.-17. listopadu 2007)] = Johannes Amos Comenius - The legacy to the culture of education : [papers from the international conference The Legacy of Johannes Amos Comenius to the Culture of Education (Prague, November 15th-17th, 2007)]*. Praha: Academia, ISBN 978-80-200-1700-0.

JAROLÍMKOVÁ, Lucie, 2008. *Mladí lidé se vzdělávají i mimo školní lavice: Tisková zpráva České národní agentury Mládež*. [online]. [cit. 2013-04-02]. Dostupné z: [http://www.mladezvakci.cz/fileadmin/user\\_upload/dokumenty/ke\\_stazeni/Informacni%20a%20propagacni%20mat./TZ\\_Mimo\\_skolni\\_lavice.pdf](http://www.mladezvakci.cz/fileadmin/user_upload/dokumenty/ke_stazeni/Informacni%20a%20propagacni%20mat./TZ_Mimo_skolni_lavice.pdf)

JAROLÍMKOVÁ, Lucie, 2010. *...a kde jsi ty?: aneb Inspirativní projekty mladých lidí podpořené z programu Mládež v akci*. Praha: Národní institut dětí a mládeže.

KOHOUTEK, Rudolf. *Psychologie duševního vývoje*. 2008. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, ISBN 978-80-7375-185-2.

KOLLÁRIK, Teodor a Eva SOLLÁROVÁ, 2004. *Metódy sociálnopsychologickej praxe*. Bratislava: Ikar, Pegas (Ikar), ISBN 80-551-0765-3.

KLOCKER, Sabine, 2009. *Manual for facilitators in non-formal education involved in preparing and delivering the programme of study sessions at European Youth Centres*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, ISBN 978-928-7166-029.

KUMAR, Ranjit, 2011. *Research methodology: a step-by-step guide for beginners*. 3rd ed. Los Angeles: SAGE, ISBN 978-184-9203-005.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. 2006. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, ISBN 80-247-1284-9.

MIHÁLIKOVÁ, Jana, 2007. *Do Evropy hrou*. Praha: Česká národní agentura Mládež, Národní institut dětí a mládeže MŠMT, ISBN 978-80-86784-68-7.

MIKEŠOVÁ, Petra, 2011. *...a kde jsi ty?: aneb Inspirativní projekty mladých lidí podpořené z programu Mládež v akci, 4. díl*. Praha: ČNA Mládež.

NOLAN, James a Linda HOOVER. 2008. *Teacher supervision & evaluation: theory into practice*. 2nd ed. Hoboken: John Wiley & Sons, xviii, ISBN 978-0-470-08405-2.

NOVOSADOVÁ, Monika et al. 2007. *NFE BOOK: The impact of Non Formal Education on young people and society* [online]. Brusel: AEGEE-Europe, [cit. 2013-04-02]. Dostupné z: [http://www.aegee.org/wp-content/uploads/publications/NFE\\_book.pdf](http://www.aegee.org/wp-content/uploads/publications/NFE_book.pdf)

PÁVKOVÁ, Jiřina. 2008. *Pedagogika volného času: [teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času]*. Vyd. 4. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-423-6.

PLAMÍNEK, Jiří. 2010. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-3235-0.

Program Mládež v akci: Často kladené otázky. [online]. 2012 [cit. 2013-04-02]. Dostupné z:  
[http://www.mladezvakci.cz/fileadmin/user\\_upload/dokumenty/ke\\_stazeni/obecne/Statistika\\_MVA\\_2011.pdf](http://www.mladezvakci.cz/fileadmin/user_upload/dokumenty/ke_stazeni/obecne/Statistika_MVA_2011.pdf)

PLHÁKOVÁ, Alena. 2004. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, ISBN 8020010866.

PRŮCHA, Jan. 2009. *Moderní pedagogika*. 4., vyd. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-503-5.

PRŮCHA, Jan. 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, ISBN 9788073675462.

RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC, 2008. *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 978-80-210-4779-2.

ROGERS, Alan. 2005. *Non-formal education: flexible schooling or participatory education?* [online]. New York: Springer, ISSN 0387246363.

SLAVÍK, Milan. 2012. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-4054-6.

SALAVCOVÁ, Miroslava, 2004. *Europass jako nástroj pro transparentnost kvalifikací*. Europass jako nástroj pro transparentnost kvalifikací: Odborné vzdělávání. Informační bulletin Národního ústavu odborného vzdělávání. ISSN 1210-7387. Dostupné z: [http://www.europass.cz/docs/onas/bull2004\\_05.pdf](http://www.europass.cz/docs/onas/bull2004_05.pdf)

STRAKA, Gerald A, 2004. *Informal learning: genealogy, concepts, antagonism and questions*. Bremen: Universität Bremen, roč. 2004, č. 15. ISSN 1610-0875.

SMĚKAL, Vladimír. 2002. *Utváření a vývoj osobnosti: psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Brno: Barrister, ISBN 80-859-4783-8.



SOUTO-OTERO, Manuel, Daniela ULICNA a Loraine SCHAEPKENS. *Study on the impact of Non-Formal Education in youth organisations on young people's employability* [online]. Brusel: University of Bath, GHK Consulting, 2012[cit. 2012-11-24]. Dostupné z: [http://issuu.com/yomag/docs/reportnfe\\_print](http://issuu.com/yomag/docs/reportnfe_print)

ŠERÁK, Michal. 2009. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-551-6.

TITLEY, Gavan, 2006. *Training essentials*. Strasbourg: Council of Europe Publ, ISBN 978-928-7159-618.

TOŠNER, Jiří. 2002. *Mentoring*. Praha: Portál, ISBN 80-717-8514-8.

TOŠNER, Jiří a Olga SOZANSKÁ. 2006. *Dobrovolníci a metodika práce s nimi v organizacích*. Vyd. 2. Praha: Portál, ISBN 8073671786.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, ISBN 9788024717708.

VETEŠKA, Jaroslav a Tereza VACÍNOVÁ. 2011. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, ISBN 978-807-4520-129.

VYHNÁNKOVÁ, Kateřina, 2007. *Vzdělávání dospělých v České republice a Evropské unii*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, ISBN 978-80-86723-46-4.

VYCHOVÁ, Helena, 2008. *Vzdělávání dospělých ve vybraných zemích EU*. Praha: VÚPSV, ISBN 978-807-4160-172.

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

WALLACE, Susan, 2008. *A dictionary of education*. Oxford: Oxford University Press, ISBN 978-0-19-921207-1.

Youthpass: The European strategy on the validation and recognition of non-formal learning within the context of Youth in Action [online]. 2010 [cit. 2013-04-03].

ZELINOVÁ, Milota, 2007. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace: koncepce a model tvořivě humanistické výchovy*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-197-6.

*Zpráva o účasti České republiky v Programu celoživotního učení 2007-2011*. Praha: Dům zahraničních služeb, 2011, 58 s. ISBN 978-80-87335-30-7.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

aj	a jiní
atd.	a tak dále
např.	například
tzv.	takzvaně
et al.	a jiní
MS	Microsoft
TIS	Technologie informační společnosti

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1 Kolbův cyklus (Kolb, 1974, In Eger, 2002).....	15
Obrázek 2 Pyramida učení. Zpracování dle autorů Dale (1969) a Klocker (2009).....	16

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka č. 1 Formy vzdělávání. Zpracováno na kurzu neformálního vzdělávání Formela Teoprax dle Novosadové (2012).....	21
Tabulka č. 2 Reliabilita předvýzkum .....	55
Tabulka č. 3 Počet respondentů .....	56
Tabulka č. 4 Respondenti dle bydliště .....	57
Tabulka č. 5 Kategorie vzdělání, ročník .....	58
Tabulka č. 6 Kategorie komunikace, ročník .....	60
Tabulka č. 7 Kategorie socializace, ročník .....	62
Tabulka č. 8 Kategorie iniciativa .....	64
Tabulka č. 9 Reliabilita výzkum .....	65
Tabulka č. 10 Postoje k možnostem rozvoje dalšího vzdělání, ročník .....	66
Tabulka č. 11 Postoje k možnostem rozvoje dalšího vzdělání, bydliště.....	67
Tabulka č. 12 Postoje k možnostem rozvoje komunikace, ročník.....	68
Tabulka č. 13 Postoje k možnostem rozvoje komunikace, bydliště .....	69
Tabulka č. 14 Postoje k problematice rozvoje socializace a občanství, ročník .....	70
Tabulka č. 15 Postoje k problematice rozvoje socializace a občanství, bydliště.....	71
Tabulka č. 16 Postoje k problematice rozvoje iniciativy a podnikavosti .....	72
Tabulka č. 17 Postoje k problematice rozvoje iniciativy a podnikavosti, bydliště.....	73
Tabulka č. 20 Program aktivit.....	76

**SEZNAM GRAFŮ**

Graf 1 Dopad programu Mládež v akci 2007-2010.....	37
Graf 2 Účast dospělé populace na neformálním vzdělávání, zpracováno dle Rabušic a Rabušicová, 2008 .....	39
Graf 3 Počet respondentů.....	56
Graf 4 Respondenti dle bydliště.....	57
Graf 5 Kategorie vzdělávání, ročník.....	59
Graf 6 Kategorie komunikace, ročník.....	61
Graf 7 Kategorie socializace, ročník.....	63
Graf 8 Postoj k rozvoji vzdělávání, ročník .....	66
Graf 9 Postoj k rozvoji komunikace, ročník .....	68
Graf 10 Postoj k rozvoji komunikace, bydliště.....	69
Graf 11 Postoj k rozvoji socializace a občanství, ročník .....	70
Graf 12 Postoj k rozvoji socializace a občanství, bydliště .....	71
Graf 13 Postoj k rozvoji iniciativy, ročník .....	72

## SEZNAM PŘÍLOH

P 1: Přehled jednotlivých odpovědí respondentů na dotazníkové otázky

## PŘÍLOHA P I: PŘEHLED JEDNOTLIVÝCH ODPOVĚDÍ RESPONDENTŮ NA DOTAZNÍKOVÉ OTÁZKY

### kategorie vzdělání

#### 1. Rád/a se učím nové věci z praktických zkušeností

Otázka č. 1					
	průměr	minimum	maximum	směrodatná odchylka	N platných
1. ročník	4,51	3	5	0,64	51
2. ročník	4,14	1	5	1,15	43
3. ročník	4,30	3	5	0,60	30
město	4,39	1	5	0,75	64
vesnice	4,27	1	5	0,95	60
celkem	4,33	1	5	0,85	124

#### 2. Nikdy bych na vlastní náklady nejel/a na druhý konec republiky pomáhat natírat plot dětského domova

Otázka č. 2					
	průměr	minimum	maximum	směrodatná odchylka	N platných
1. ročník	3,14	1	5	1,50	51
2. ročník	3,12	1	5	1,22	43
3. ročník	3,60	1	5	1,16	30
město	3,39	1	5	1,39	64
vesnice	3,08	1	5	1,27	60
celkem	3,24	1	5	1,33	124

#### 3. Svě peníze chci investovat do vzdělávání

Otázka č. 3					
	průměr	minimum	maximum	směrodatná odchylka	N platných
1. ročník	3,49	1	5	0,99	51
2. ročník	2,70	1	5	1,01	43
3. ročník	3,70	2	5	0,88	30
město	3,48	2	5	0,84	64
vesnice	3,03	1	5	1,21	60
celkem	3,27	1	5	1,05	124

4. Je důležité vzdělávat se i v rámci pracovního procesu

Otázka č. 4					
	průměr	minimum	maximum	směrodatná odchylka	N platných
1. ročník	4,29	1	5	1,08	51
2. ročník	4,33	1	5	0,94	43
3. ročník	4,20	2	5	0,92	30
město	4,33	2	5	0,84	64
vesnice	4,23	1	5	1,14	60
celkem	4,28	1	5	0,99	124

5. Chci se vzdělávat i po ukončení školy

Otázka č. 5					
	průměr	minimum	maximum	směrodatná odchylka	N platných
1. ročník	3,86	1	5	1,11	51
2. ročník	3,47	1	5	1,22	43
3. ročník	4,17	1	5	1,42	30
město	3,83	1	5	1,08	64
vesnice	3,77	1	5	1,42	60
celkem	3,80	1	5	1,25	124

6. Vyučující s kamarádským přístupem toho méně naučí

Otázka č. 6					
	průměr	minimum	maximum	směrodatná odchylka	N platných
1. ročník	3,37	1	5	1,28	51
2. ročník	3,81	1	5	0,93	43
3. ročník	3,47	1	5	1,36	30
město	3,52	1	5	1,20	64
vesnice	3,58	1	5	1,21	60
celkem	3,55	1	5	1,20	124



7. Povinnou školní praxi/exkurze beru jako přínos

Otázka č. 7					
	průměr	minimum	maximum	směrodatná odchylka	N platných
1. ročník	4,24	1	5	1,07	51
2. ročník	3,91	2	5	1,19	43
3. ročník	3,50	2	5	1,31	30
město	3,95	2	5	1,12	64
vesnice	3,93	1	5	1,29	60
celkem	3,94	1	5	1,20	124

8. Aktivity bez předem jasně definovaného cíle jsou k ničemu

Otázka č.8					
	průměr	minimum	maximum	směrodatná odchylka	N platných
1. ročník	2,84	1	4	0,99	51
2. ročník	2,95	1	4	0,90	43
3. ročník	3,93	2	5	0,78	30
město	3,36	1	5	0,82	64
vesnice	2,92	1	5	1,14	60
celkem	3,15	1	5	1,01	124

9. Vést si deník praxe je nutné zlo pro získání zápočtu

Otázka č. 9					
	průměr	minimum	maximum	směrodatná odchylka	N platných
1. ročník	2,73	1	5	1,15	51
2. ročník	2,67	1	5	1,32	43
3. ročník	2,70	1	5	1,51	30
město	2,81	1	5	1,25	64
vesnice	2,58	1	5	1,34	60
celkem	2,70	1	5	1,29	124

10. Je mi jedno, ve které organizaci vykonám povinnou školní praxi

Otázka č. 10					
	průměr	minimum	maximum	směrodatná odchylka	N platných
1. ročník	3,67	1	5	1,48	51
2. ročník	3,53	1	5	1,35	43
3. ročník	3,43	1	5	1,74	30
město	3,36	1	5	1,51	64
vesnice	3,78	1	5	1,46	60
celkem	3,56	1	5	1,49	124

kategorie komunikace

11. Rád/a se učím cizí jazyky

Otázka č. 11					
	průměr	minimum	maximum	směrodatná odchylka	N platných
1. ročník	3,27	1	5	1,20	51
2. ročník	3,53	1	5	1,33	43
3. ročník	3,73	2	5	1,14	30
město	3,47	1	5	1,28	64
vesnice	3,48	1	5	1,20	60
celkem	3,48	1	5	1,24	124

12. Ve společnosti neznámých lidí se stydím projevovat

Otázka č. 12					
	průměr	minimum	maximum	směrodatná odchylka	N platných
1. ročník	3,00	1	5	1,30	51
2. ročník	2,53	1	5	1,08	43
3. ročník	3,10	1	5	1,45	30
město	2,92	1	5	1,26	64
vesnice	2,80	1	5	1,30	60
celkem	2,86	1	5	1,28	124

13. Cítím se nejistě při komunikaci s člověkem jiného etnika

Otázka č. 13					
	průměr	minimum	maximum	směrodatná odchylka	N platných
1. ročník	3,53	1	5	0,97	51
2. ročník	3,26	1	5	1,11	43
3. ročník	3,20	1	5	0,96	30
město	3,52	2	5	0,93	64
vesnice	3,18	1	5	1,10	60
celkem	3,35	1	5	1,02	124

14. Při komunikaci s více než o generaci starší osobou se cítím méněcenně

Otázka č. 14					
	průměr	minimum	maximum	směrodatná odchylka	N platných
1. ročník	4,18	1	5	1,14	51
2. ročník	3,95	2	5	0,95	43
3. ročník	4,00	2	5	0,79	30
město	4,08	2	5	0,88	64
vesnice	4,03	1	5	1,12	60
celkem	4,06	1	5	1,00	124

15. Dělá mi problém mluvit před cizími lidmi o svých názorech

Otázka č. 15					
	průměr	minimum	maximum	směrodatná odchylka	N platných
1. ročník	3,39	1	5	1,08	51
2. ročník	2,65	1	5	1,23	43
3. ročník	3,27	1	5	1,41	30
město	3,02	1	5	1,25	64
vesnice	3,20	1	5	1,26	60
celkem	3,10	1	5	1,25	124

16. Vyhýbám se komunikaci s cizinci, protože se stydím mluvit anglicky

Otázka č. 16					
	průměr	minimum	maximum	směrodatná odchylka	N platných
1. ročník	2,51	1	5	1,59	51
2. ročník	3,16	1	5	1,38	43
3. ročník	2,77	1	5	1,68	30
město	2,38	1	5	1,49	64
vesnice	3,25	1	5	1,51	60
celkem	2,80	1	5	1,56	124

17. Rád/a diskutuji o celospolečenských problémech

Otázka č. 17					
	průměr	minimum	maximum	směrodatná odchylka	N platných
1. ročník	2,73	1	5	1,11	51
2. ročník	2,93	1	5	1,03	43
3. ročník	3,70	2	5	1,09	30
město	3,05	1	5	0,97	64
vesnice	3,02	1	5	1,31	60
celkem	3,03	1	5	1,14	124

kategorie socializace

18. Lektor by se měl přizpůsobovat vzdělávaným

Otázka č. 18					
	průměr	minimum	maximum	směrodatná odchylka	N platných
1. ročník	3,45	1	5	1,08	51
2. ročník	3,47	1	5	0,93	43
3. ročník	3,10	1	5	1,27	30
město	3,50	1	5	1,17	64
vesnice	3,23	1	5	0,98	60
celkem	3,37	1	5	1,09	124

19. Každá hra má mít vítěze i poražené

Otázka č. 19					
	průměr	minimum	maximum	směrodatná odchylka	N platných
1. ročník	3,14	1	5	1,27	51
2. ročník	3,42	1	5	1,31	43
3. ročník	3,47	1	5	1,50	30
město	3,09	1	5	1,32	64
vesnice	3,55	1	5	1,33	60
celkem	3,31	1	5	1,34	124

20. Dokážu plně respektovat jiné kultury

Otázka č. 20					
	průměr	minimum	maximum	směrodatná odchylka	N platných
1. ročník	3,90	2	5	1,15	51
2. ročník	3,74	1	5	1,11	43
3. ročník	4,00	3	5	0,45	30
město	4,05	2	5	1,00	64
vesnice	3,68	1	5	1,00	60
celkem	3,87	1	5	1,01	124

21. Umím se poučit ze svých chyb

Otázka č. 21					
	průměr	minimum	maximum	směrodatná odchylka	N platných
1. ročník	3,96	3	5	0,60	51
2. ročník	3,84	1	5	1,09	43
3. ročník	4,67	3	5	0,66	30
město	4,05	2	5	0,82	64
vesnice	4,13	1	5	0,93	60
celkem	4,09	1	5	0,87	124

22. Rád/a pracuji ve skupině

Otázka č. 22					
	průměr	minimum	maximum	směrodatná odchylka	N platných
1. ročník	3,33	1	5	1,37	51
2. ročník	3,51	2	5	1,10	43
3. ročník	3,87	1	5	1,33	30
město	3,72	1	5	1,24	64
vesnice	3,32	1	5	1,30	60
celkem	3,52	1	5	1,28	124

23. Vyhýbám se situacím, kdy jsem sama/sám mezi cizími lidmi

Otázka č. 23					
	průměr	minimum	maximum	směrodatná odchylka	N platných
1. ročník	2,94	1	5	1,27	51
2. ročník	3,23	1	5	0,95	43
3. ročník	3,47	1	5	1,33	30
město	3,08	1	5	1,13	64
vesnice	3,27	1	5	1,26	60
celkem	3,17	1	5	1,19	124

24. Vyhýbám se kontaktu s vyučujícím nad rámec povinností

Otázka č. 24					
	průměr	minimum	maximum	směrodatná odchylka	N platných
1. ročník	3,04	1	5	1,22	51
2. ročník	2,74	1	4	1,03	43
3. ročník	2,93	1	5	1,48	30
město	2,72	1	5	1,16	64
vesnice	3,12	1	5	1,26	60
celkem	2,91	1	5	1,22	124

kategorie iniciativa

25. Nikdy bych na vlastní náklady nejel/a na druhý konec republiky pomáhat natírat plot dětského domova

Otázka č. 25					
	průměr	minimum	maximum	směrodatná odchylka	N platných
1. ročník	3,14	1	5	1,50	51
2. ročník	3,12	1	5	1,22	43
3. ročník	3,60	1	5	1,16	30
město	3,39	1	5	1,39	64
vesnice	3,08	1	5	1,27	60
celkem	3,24	1	5	1,33	124

26. Angažovat se ve školních parlamentech nemá smysl

Otázka č. 26					
	průměr	minimum	maximum	směrodatná odchylka	N platných
1. ročník	3,02	1	5	1,16	51
2. ročník	3,16	1	5	0,81	43
3. ročník	3,37	2	5	1,13	30
město	3,08	1	5	0,93	64
vesnice	3,23	1	5	1,16	60
celkem	3,15	1	5	1,04	124

27. Mám rád/a úkoly, při kterých je třeba uplatnit vlastní kreativitu

Otázka č.27					
	průměr	minimum	maximum	směrodatná odchylka	N platných
1. ročník	3,25	2	5	0,91	51
2. ročník	3,84	2	5	0,81	43
3. ročník	3,63	2	5	1,00	30
město	3,59	2	5	0,90	64
vesnice	3,50	2	5	0,97	60
celkem	3,55	2	5	0,93	124

28. Rád/a vymýšlím různé scénky pro pobavení kamarádů

Otázka č. 28					
	průměr	minimum	maximum	směrodatná odchylka	N platných
1. ročník	2,47	1	4	1,22	51
2. ročník	3,07	1	5	1,22	43
3. ročník	3,83	2	5	1,34	30
město	3,30	1	5	1,22	64
vesnice	2,70	1	5	1,43	60
celkem	3,01	1	5	1,35	124

29. Nerad/a hraji dětinské hry

Otázka č. 29					
	průměr	minimum	maximum	směrodatná odchylka	N platných
1. ročník	3,00	1	5	1,56	51
2. ročník	3,16	1	5	1,21	43
3. ročník	4,00	1	5	1,17	30
město	3,45	1	5	1,30	64
vesnice	3,13	1	5	1,51	60
celkem	3,30	1	5	1,41	124

30. Dám přednost brigádě mimo obor před dobrovolnictvím

Otázka č.30					
	průměr	minimum	maximum	směrodatná odchylka	N platných
1. ročník	2,14	1	5	1,17	51
2. ročník	2,40	1	5	1,05	43
3. ročník	3,13	1	5	1,43	30
město	2,41	1	5	1,24	64
vesnice	2,53	1	5	1,27	60
celkem	2,47	1	5	1,25	124