



# Pojetí osobnostní a sociální výchovy v rámci českého jazyka na 2. stupni ZŠ

## Diplomová práce

*Studijní program:* N7504 – Učitelství pro střední školy  
*Studijní obory:* 7504T243 – Učitelství českého jazyka a literatury  
7503T045 – Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní  
školy

*Autor práce:* **Bc. Barbora Kindlová**  
*Vedoucí práce:* Mgr. Oto Dymokurský



## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Barbora Kindlová**  
Osobní číslo: **P14000624**  
Studijní program: **N7504 Učitelství pro střední školy**  
Studijní obory: **Učitelství českého jazyka a literatury**  
**Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy**  
Název tématu: **Pojetí osobnostní a sociální výchovy v rámci českého jazyka na**  
**2. stupni ZŠ**  
Zadávající katedra: **Katedra pedagogiky a psychologie**

### Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cílem diplomové práce je popsat začlenění osobnostní a sociální výchovy v rámci českého jazyka na 2. stupni vybraných základních škol a analyzovat možnosti realizace osobnostní a sociální výchovy učiteli českého jazyka na 2. stupni vybraných základních škol.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

**BALHARKOVÁ, K., a kol. ČJL a průřezová témata pro 2. stupeň ZŠ. Praha: Raabe, 2011. ISBN 978-80-87553-11-4.**

**SRB, V., a kol. Jak na osobnostní a sociální výchovu. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-871-45-00-5.**

**VALENTA, J. Učit se být: témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ. Praha: Agentura Strom, 2003. ISBN 80-86106-10-1.**

**VALENTA, J. Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi. Kladno: AISIS, 2006. ISBN 80-239-4908-X.**

**VALENTA, J. Didaktika osobnostní a sociální výchovy. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4473-5.**

Vedoucí diplomové práce:

**Mgr. Oto Dymokurský**

Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání diplomové práce: **4. května 2015**

Termín odevzdání diplomové práce: **4. května 2016**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.  
děkan

L.S.



doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Liberci dne 22. června 2015

## Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

## **Poděkování**

V první řadě bych chtěla poděkovat vedoucímu diplomové práce, Mgr. Otovi Dymokurskému, a to nejen za jeho cenné rady a čas, který této práci věnoval, ale i za to, že v okamžicích, kdy už jsem ani nedoufala, že tuto práci dopíšu, mi stále věřil a měl pro mě slova povzbuzení.

Ve druhé řadě chci poděkovat své rodině, která mě v těžkých chvílích mého studia vždy podržela, a ke které jsem mohla utíkat pro útěchu.

Nakonec bych chtěla poděkovat všem třem paním učitelkám, které se zúčastnily výzkumného šetření, protože bez nich by diplomová práce nemohla vzniknout.

## **Anotace**

Předmětem diplomové práce je seznámení s průřezovým tématem osobnostní a sociální výchova. Diplomová práce pojednává o okolnostech vzniku osobnostní a sociální výchovy, o jejím začlenění do rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, o problémech, které jsou s její výukou spjaty, a o principech, díky kterým je možné se těchto problémů vyvarovat. V rámci výzkumného šetření je pomocí polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami českého jazyka na 2. stupni vybraných základních škol a analýzou školních vzdělávacích programů zjišťováno, jakým způsobem je osobnostní a sociální výchova začleněna do výuky českého jazyka a literatury a jak je vyučujícími tohoto předmětu reflektováno její naplňování ve výuce. Analýza školních vzdělávacích programů ukázala, že osobnostní a sociální výchova není správně včleněna do výuky českého jazyka a literatury, a to jak v rovině formální (absence propojení cílů osobnostně sociální výchovy s očekávanými výstupy předmětu, cíle formulovány jako témata), tak v rovině obsahové (nedostatečné využití potenciálu učiva a očekávaných výstupů předmětu, redukce realizace osobnostně sociální výchovy do slohu a literatury). Rozhovory s učitelkami českého jazyka a literatury ukázaly, že osobnostní a sociální výchovu sice považují za důležitou, nicméně jejich nízká teoretická znalost znemožňuje správné naplňování cílů osobnostní a sociální výchovy.

## **Klíčová slova**

osobnostní a sociální výchova, rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, školní vzdělávací program, český jazyk a literatura, doporučené výstupy

## **Annotation**

The subject of the thesis is to introduce cross-curricular topic of personal and social education. The thesis presents the circumstances of foundation of personal and social education, its incorporation into the general education program for primary education, the problems associated with its teaching, and the principles that make possible to avoid these problems. The research conducted through semi-structured interviews with the teachers of Czech language at the 2<sup>nd</sup> stage of selected primary schools and analysis of school education programs examines how personal and social education is incorporated into teaching of the Czech language and literature and how the teachers reflect its implementation in their teaching. Analysis of school education programs have shown that personal and social education is not properly incorporated into teaching of Czech language and literature, both at the formal (lack of interconnection of goals of personal and social education with expected outputs of the course, the goals formulated as topics), and at the level of content (insufficient use of the potential of curriculum and expected outputs and reduction of personal and social education in creative writing and literature). Interviews with the teachers of Czech language and literature have shown that they consider personal and social education important but due to their low theoretical knowledge they are not able to properly fulfill the objectives of personal and social education.

## **Key words**

personal and social education, general education program for primary education, school education program, Czech language and literature, recommended outputs

## Obsah

1	Úvod .....	11
2	Osobnostní a sociální výchova v kontextu základního vzdělávání .....	13
2.1	Zrod osobnostní a sociální výchovy .....	15
2.2	Velká Británie jako vzor pro osobnostní a sociální výchovu .....	16
2.2.1	Dramatická výchova .....	17
2.2.2	Personal and Social Education .....	17
2.3	Historie osobnostní a sociální výchovy v České republice.....	18
3	Osobnostní a sociální výchova .....	20
3.1	Témata osobnostní a sociální výchovy .....	20
3.1.1	Osobnostní rozvoj.....	20
3.1.2	Sociální rozvoj.....	22
3.1.3	Morální rozvoj .....	23
3.2	Aplikační témata .....	24
3.3	Osobnostní a sociální výchova jako prevence rizikového chování .....	25
3.4	Přínos osobnostně sociální výchovy pro učitele .....	26
4	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání .....	27
4.1	Osobnostní a sociální výchova dle RVP ZV .....	28
4.2	Tematické okruhy a doporučené výstupy .....	29
4.2.1	Osobnostní rozvoj.....	30
4.2.2	Sociální rozvoj.....	34
4.2.3	Morální rozvoj .....	37
5	Didaktika osobnostní a sociální výchovy .....	39
5.1	Zásady osobnostní a sociální výchovy.....	39
5.2	Začlenění osobnostní a sociální výchovy do výuky .....	39
5.2.1	Způsob, jakým učitelé běžně komunikují a jednají s žáky .....	40
5.2.2	Způsob, jakým učitelé využívají spontánní neplánované situace.....	41



5.2.3	Začlenění do vyučovacích předmětů .....	42
5.2.4	Práce s tématy v samostatných časových blocích .....	44
5.3	Problémy s výukou osobnostní a sociální výchovy .....	44
5.4	Principy výuky osobnostní a sociální výchovy.....	47
5.5	Stanovení cílů osobnostní a sociální výchovy .....	47
5.5.1	Z čeho cíle vycházejí .....	47
5.5.2	Jak se cíle plánují.....	48
5.5.3	Jak se cíle formulují.....	49
6	Pojetí osobnostní a sociální výchovy na 2. stupni vybraných základních škol .....	51
6.1	ŠVP – škola A.....	53
6.2	ŠVP – škola B .....	56
6.3	Rozhovor s první učitelkou českého jazyka – škola A .....	62
6.4	Rozhovor s druhou učitelkou českého jazyka – škola B .....	69
6.5	Rozhovor s třetí učitelkou českého jazyka – škola B .....	75
7	Diskuse .....	85
8	Závěr.....	90
9	Seznam použitých zdrojů.....	92

## Seznam použitých zkratk a symbolů

apod.	a podobně
atd.	a tak dále
AV	Akademie věd
cca	zhruba, přibližně
CVVM	Centrum pro výzkum veřejného mínění
č.	číslo
ČR	Česká republika
G	gymnázium
kol.	kolektiv
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
např.	například
OSV	osobnostní a sociální výchova
příp.	případně
P.S.E.	Personal and Social Education
resp.	respektive
roč.	ročník
RVP	rámcový vzdělávací program
s.	strana
Sb.	sbírka
SŠ	střední škola
ŠVP	školní vzdělávací program
tzv.	tak zvaný
vid.	viděno
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický v Praze
ZŠ	základní škola
ZV	základní vzdělávání
§	paragraf
%	procento

## **Seznam grafů**

Graf 1: Daří se vzdělávacímu systému rozvíjet následující vlastnosti a dovednosti? (v %)

Graf 2: Učitelé, kteří podstoupili dlouhodobý výcvik v oblasti OSV, uvádějí, že:

## **Seznam obrázků**

Obrázek 1: Kolik času ve výuce českého jazyka a literatury věnuje OSV první učitelka

Obrázek 2: Kolik času ve výuce českého jazyka a literatury věnuje OSV druhá učitelka

## **Seznam tabulek**

Tabulka 1: Časová dotace vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura v učebním plánu škol

Tabulka 2: Začlenění OSV do českého jazyka – škola A

Tabulka 3: Návrh začlenění OSV do jazykové výchovy – škola A

Tabulka 4: Návrh začlenění OSV do komunikační a slohové výchovy – škola A

Tabulka 5: Návrh začlenění OSV do literární výchovy – škola A

Tabulka 6: Začlenění OSV do komunikační a slohové výchovy – škola B

Tabulka 7: Začlenění OSV do jazykové výchovy – škola B

Tabulka 8: Začlenění OSV do literární výchovy – škola B

Tabulka 9: Návrh začlenění OSV do jazykové výchovy – škola B

Tabulka 10: Návrh začlenění OSV do komunikační a slohové výchovy – škola B

Tabulka 11: Návrh začlenění OSV do literární výchovy – škola B

# 1 Úvod

V rámci mého navazujícího magisterského studia učitelství pro 2. stupeň základních škol jsme se opakovaně v didaktice předmětů mých aprobací a v pedagogické přípravě věnovali problematice průřezových témat. Mému srdci je nejbližší osobnostní a sociální výchova, protože se zaměřuje na rozvoj žáka v dovednostech potřebných pro každodenní život. Osobnostní a sociální výchovu považuji za velice důležitou, protože pro mě představuje základ, ze kterého vycházejí ostatní průřezová témata. Proto pokládám za nezbytné, aby byli učitelé právě v tomto průřezovém tématu patřičně vzděláni a vzdělávání, aby mohli naplňovat jeho cíle.

Nicméně i tak jsem k této výchově, stejně jako mnozí moji spolužáci, zpočátku přistupovala značně skepticky. Mnohé z jejích cílů pro mě byly spíše nedosažitelným ideálem, ke kterému bychom měli dlouhodobě směřovat, ale jehož naplnění zcela dosáhnout nelze. Domnívala jsem se také, že stejný pohled jako já na to mají i samotní učitelé. Při rozebírání osobnostní a sociální výchovy mě dále napadla otázka, jak lze osobnostní a sociální prvky skloubit s takovým předmětem, jakým je český jazyk a literatura, který je jedním z mých aprobačních předmětů. A nakonec jsem si říkala, jak prolnutí těchto dvou oborů vypadá v každodenní praxi na školách?

Z toho důvodu jsem se rozhodla věnovat ve své diplomové práci osobnostní a sociální výchově. Abych dostala odpovědi na své otázky, zaměřím se na teoretický podklad osobnostní a sociální výchovy, který učitelům říká, jakým způsobem k této výchově přistupovat. Dále se zaměřím na analýzu školních vzdělávacích programů vybraných základních škol, specificky na začlenění osobnostní a sociální výchovy do českého jazyka a literatury. Od rozhovorů s vybranými učitelkami českého jazyka očekávám zodpovězení toho, jakým způsobem je osobnostní a sociální výchova aplikována do výuky českého jazyka a literatury na 2. stupni základních škol.

V první kapitole se budu věnovat úvodu do problematiky osobnostní a sociální výchovy. Změřím se na příčiny, jež stály u zrodu této výchovy, a na anglický předobraz, který se stal pro formulování české osobnostní a sociální výchovy velkou inspirací. Druhá kapitola se zaměří na témata, cíle a přínosy osobnostní a sociální výchovy. Třetí kapitola bude věnována analýze rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a popisu způsobu, jakým je osobnostní a sociální výchova v tomto programu realizována. Čtvrtá kapitola bude spojnicí mezi teorií a realizací osobnostní a sociální výchovy v praxi – zaměřím se v ní na didaktiku osobnostní a sociální výchovy, na způsoby jejího začlenění do výuky a na problémy, jež její začlenění přináší, a principy, díky kterým se jim dá

předejít. Poslední kapitola bude zaměřena na analýzu způsobu propojení osobnostní a sociální výchovy s předmětem český jazyk a literatura ve školním vzdělávacím programu dvou základních škol a na reflexi tohoto propojení třemi učitelkami českého jazyka na 2. stupni těchto dvou škol.

## 2 Osobnostní a sociální výchova v kontextu základního vzdělávání

Osobnostní a sociální výchova (OSV) je od roku 2005 zařazena jako povinná součást základního vzdělávání. Je jedním a zároveň prvním ze šesti průřezových témat<sup>1</sup>, která reprezentují „*okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání.*“ (MŠMT 2013, s. 104) Průřezová témata vznikla především proto, aby zaplnila mezery ve výchově a vzdělávání žáků, které nedokáží naplnit tradiční školní předměty, a aby pomáhala naplňovat obecné cíle politiky vzdělávání v České republice. Nejzřetelněji se souvislost mezi cíli průřezových témat a cíli vzdělávacích dokumentů odráží v § 2 školského zákona. Zásadami základního vzdělávání jsou např. rovnost přístupu ke vzdělání bez jakékoli diskriminace, zohlednění vzdělávacích potřeb jednotlivce, vzájemná úcta a respekt, možnost celoživotního vzdělávání. Největší provázanost pak nalezneme mezi obecnými cíli, především cíli hodnotovými. Jedná se o rozvoj osobnosti člověka, „*který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života.*“ (zákon č. 561/2004, § 2) Jak ukážeme níže, naplňování těchto cílů se uplatňuje především pomocí OSV. Ostatní cíle, jako je pochopení a uplatňování demokracie, utváření národní a státní příslušnosti, poznávání světových a evropských hodnot a tradic a získání a uplatnění znalostí o životním prostředí (zákon č. 561/2004, § 2) jsou přednostně naplňovány v ostatních průřezových tématech.

V letech 2014 a 2015 provedlo Centrum pro výzkum veřejného mínění sociologický výzkum týkající se otázky hodnocení různých typů škol pohledem české veřejnosti. Počet dotazovaných byl 1017 v roce 2014 a 994 v roce 2015.

V roce 2014 byla respondentům položena otázka, co má škola poskytovat, aby její úroveň vzdělávání považovali občané za dobrou. Nejvíce byla požadována příprava žáků na další studium či zaměstnání a také odborné připravení učitele. Nicméně hned na dalších místech se umístilo vedení žáků k samostatnosti (36 %) a podpora žáků v zájmu vzdělávat se (31 %). (CVVM 2014)

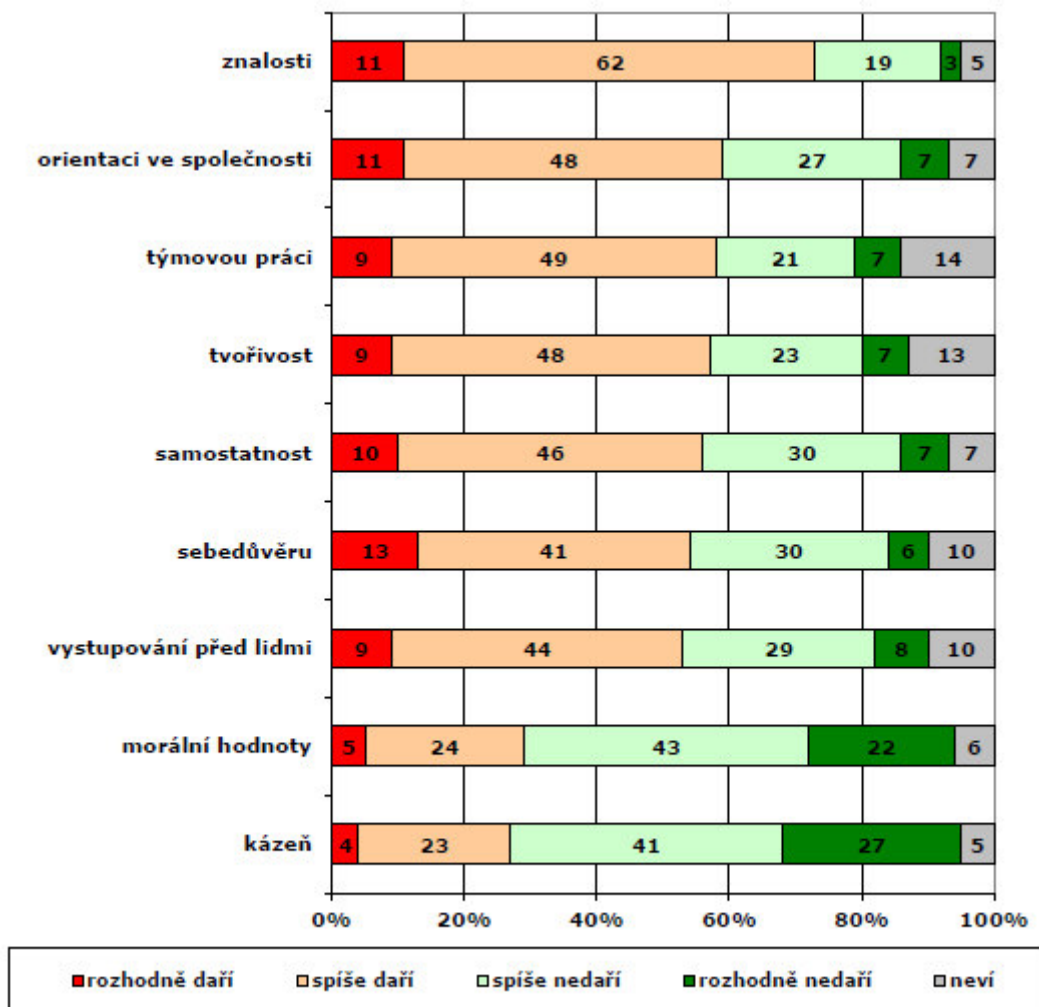
Výzkum z roku 2015 se mimo jiné zaměřil na otázku, zda se daří vzdělávacímu systému rozvíjet u žáků následující vlastnosti a dovednosti: znalosti, orientace ve společnosti, týmová práce, tvořivost, samostatnost, sebedůvěra, vystupování před lidmi, morální

---

<sup>1</sup> Vedle OSV také Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova a Mediální výchova.

hodnoty a kázeň. Z hlediska tématu diplomové práce nás zajímají všechny odpovědi, protože jsou cíli OSV. Ukázalo se, že respondenti si myslí (65 %), že nejméně se daří u žáků rozvíjet morální hodnoty. (CVVM 2015)

Graf 1: Daří se vzdělávacímu systému rozvíjet následující vlastnosti a dovednosti? (v %)



Pozn.: Položky jsou seřazeny sestupně podle součtu položek rozhodně + spíše daří.

Zdroj: CVVM 2015

V roce 2009 provedla agentura STEM/MARK sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání. Zadavatelem výzkumu bylo MŠMT a celkem se ho účastnilo 582 rodičů a 1175 žáků. Ukázalo se, že nadpoloviční počet respondentů se domnívá, že „se nic nezměnilo ve vztahu k využitelnosti učiva pro život mimo práci ani ve vztahu k užitečnosti učiva pro výkon zaměstnání.“ (Straková 2010, s. 33) Více jak 80 % dotazovaných si myslí, že morální výchova žáků k solidnosti, odpovědnosti a toleranci je buď neměnná od předchozích let,

nebo horší (cca 40 %). Co se týče potřeby získávat jiné vědomosti a dovednosti, rodiče se domnívají, že nejvíce je potřeba děti rozvíjet v oblasti výpočetní techniky, manažerských dovedností a cizích jazyků. Hned za těmito technickými a praktickými předměty se umístily dovednosti jako tvorba vlastního názoru, schopnost zaujmout vlastní stanovisko (cca 60 %) a schopnost rozhodovat se, volit mezi různými alternativami (cca 55 %). (Straková 2010, s. 35)

Přestože se rodiče domnívají, že škola má sloužit především jako průprava pro další vzdělávání nebo pro zaměstnání a velkou důležitost kladou technickým předmětům a cizím jazykům, uvědomují si také, že je důležité v žácích pěstovat morální hodnoty a rozvíjet jejich osobnost a mnohdy toto rozvíjení považují za nedostatečné. Všechny tyto potřeby (morálního rozvoje a rozvoje osobnosti) pomáhá naplňovat OSV a je tak nástrojem řešení problémů či nedostatků, které česká společnost ve vzdělávání shledává.

## **2.1 Zrod osobnostní a sociální výchovy**

Pojem osobnostní a sociální výchova se objevil již na počátku 20. století, kdy kvůli převratným společenským změnám a světové válce vznikla potřeba řešit krizi doby pomocí edukačních procesů. Začala se objevovat alternativní pojetí výchovy (ekologická, environmentální, globální, multikulturní, rozvojová, mediální a mimo jiné i osobnostní a sociální), jež měly jasně definované cíle a témata. Tyto alternativní pedagogické postupy se odkláněly od tradičního školství, jež se zaměřovalo na jednotlivé vědní obory (dějepis, matematika, chemie, fyzika atd.), umění či jiné oblasti lidské činnosti. Nové pedagogické postupy však nesledovaly *„jen situace extrémně vypjaté (například když je člověk na ulici svědkem krádeže), ale samozřejmě (a snad i převážně) též situace zcela běžné (například jak zbytečně a nefunkčně neoplácet protivnému řidiči autobusu jeho protivnost; jak efektivně komunikovat s vlastními rodiči, když s nimi nechci odjet tento víkend na chatu).“* (Valenta 2013, s. 16)

S OSV se vždy nějakým způsobem počítalo a mluvilo se o ní, ale neměla konkrétní pojetí. Důvodem pro upřesnění OSV a její začlenění do kurikulárních dokumentů nebyl pouze měnící se společenský kontext, ale i snaha o posílení demokracie (jak v zemích, kde byla již dlouhodobě zavedena, tak v zemích, které se zbavovaly diktatur) a učení mladých lidí novým dovednostem. Dalším důvodem pro rozvíjení OSV byla prevence nežádoucího chování, protože se začaly objevovat nepříznivé společenské jevy, například rané těhotenství, užívání drog nebo netolerance k odlišnostem.



*„Setkání měnícího se dobového kontextu s běžným či tradičním pojetím kurikula přineslo potřebu vtělit ony ‘dovednosti pro všední dny’ do kurikulárních kánonů vzdělanosti a kurikulum v tomto smyslu transformovat.“ (Valenta 2013, s. 17) Pojetí OSV bylo v mnoha evropských zemích podobné a to v reakci na společné inovační prvky ve vzdělávací politice.*

## **2.2 Velká Británie jako vzor pro osobnostní a sociální výchovu**

V České republice není historie OSV příliš dlouhá. Pojem vznikl pouze jako překlad principů britského národního kurikula, personal and social education, který do češtiny přeložila Eva Machková. Velmi podstatný byl osobní kontakt se Stevem Birchem, jehož koncept byl podnětem pro zpracování alternativních osnov občanské výchovy v České republice. (Valenta 2013, s. 33-34)

Ve Velké Británii se koncept vzdělávání začal měnit po tzv. první energetické krizi, kdy byl kladen požadavek na sjednocení školství, pomocí něhož mělo dojít k zastavení narůstající nezaměstnanosti. Do popředí se tak dostávaly především technické předměty. Objevily se ale hlasy (např. Ken Robinson<sup>2</sup>), které volaly po navrácení uměleckých předmětů do škol. Příčinou nezaměstnanosti podle nich nebyl nedostatek kvalifikace, ale nedostatek pracovních míst. V roce 1985 byly pro školství stanoveny tyto cíle: pomoci žákům, aby byli schopni klást otázky a rozumně argumentovat, aby získali pochopení, vědomosti a dovednosti potřebné pro život i zaměstnání, aby uměli efektivně využívat jazyk a čísla, aby rozvíjeli své morální hodnoty, toleranci k rasám, vést je k respektu k náboženským hodnotám, aby pochopili svět, ve kterém žijí, aby oceňovali lidské výtvarné a aspirace. (Machková 1991, s. 10) To celé nikoli v rámci jednotlivých předmětů, ale v rámci celkového pojetí stylu výchovy. Tak by se neměl klást důraz pouze na předměty, jako je matematika, dějepis a anglický jazyk, ale i na předměty zabývající se uměním. Do osnov vzdělávání se dostala dramatická výchova a předmět Personal and Social Education, který zpracoval koordinátor Steve Birch. Jednalo se o předmět, jenž naplňoval funkci občanské výchovy pro 7. – 11. ročník povinné školní docházky, tedy pro děti od jedenácti do šestnácti let.

---

<sup>2</sup> Sir Ken Robinson (\*1950) je spisovatel, pedagog a poradce pro vzdělávání. Zdůrazňuje význam představivosti a tvůrčího přístupu v učení, jež je v dnešních školách potlačováno.

### 2.2.1 Dramatická výchova

Dramatická výchova je praktickým uměleckým předmětem. Pomocí dramatizace žák dokáže něco hrát, být někým jiným. „*Prostřednictvím obrazotvornosti může být zkoumání zakoušeno a sdíleno jako by bylo reálné.*“ (Machková 1991, s. 16) Díky tomu žáci testují jednání své i jednání druhých a získávají tak důležité zkušenosti. Skrze dramatizaci a své jednání se navíc děti učí využívat svůj jazyk, uvědomovat si jeho různorodost, učí se využívat i neverbální komunikaci, jako jsou gesta, mimika, pohled do očí atd. Drama má být zábavné a může být velice silným prostředkem k sjednocení třídy a žáci se zároveň učí spolupráci. Navíc se pomocí dramatu můžeme dotknout jakéhokoli tématu, které je aktuální, můžeme jako učitelé nastolit takřka jakoukoli situaci.

### 2.2.2 Personal and Social Education

„*Školní osnovy P.S.E. dávají příležitost každému dítěti a) k povzbuzování duchovního, morálního, kulturního, mentálního a tělesného rozvoje ve škole a společnosti, b) k přípravě pro životní situace v dospělosti.*“ (Machková 1991, s. 65) Předmět je zaměřen na osobní a sociální odpovědnost, připravuje na rodinný život a partnerství, na práci a zaměstnání, na občanskou odpovědnost. Zároveň zahrnuje i některé okruhy, jako např. sexuální výchovu, výchovu k povolání, výchovu sociální a etickou.

Dětem má pomoci v pochopení toho, kam směřují, v pochopení osobních zájmů pro život ve škole i mimo ni. Předmět jim má pomoci stát se nezávislými občany, členy společnosti. Týká se především „*postojů, vědomostí, porozumění, schopností a dovedností – ve vztahu k sobě a druhým, týká se sociální odpovědnosti a morálky. Pomáhá žákům, aby už ve škole byli tvořiví, podnikaví, aktivní a ohleduplní, a připravuje je tak pro poučení a aktivní vstup do rodinného, sociálního, ekonomického a občanského života.*“ (Machková 1991, s. 66) Pro naplnění těchto cílů jsou voleny metody reflexe a vlastní zkušenosti, nejedná se tedy o tradiční předměty založené především na informacích.

Nedílnou a velice důležitou součástí výuky P.S.E. je vytvoření takových podmínek, ve kterých bude učení žáků probíhat efektivně. Zásadní je tu především osobnost učitele, jeho schopnosti a dovednosti, jeho přístup k žákům i k předmětu samému. Učitel může přispět především zpřesňováním a ujasňováním žakových myšlenek, poskytováním vhodných strategií a metod při řešení problémů, trpělivým nasloucháním, akceptováním žáků jako plnohodnotných jedinců a partnerů při společné práci, a především vlastním příkladem. (Machková 1991, s. 66-67)

Žáci dostávají možnost pracovat ve skupinách, ale i samostatně, vyzkoušet si vůdčí postavení, i postavení podřízeného. Společně s ostatními žáky diskutují, dochází k společným rozhodnutím, prezentují názory, jsou odpovědní za výsledky skupiny.

Velmi důležitým faktorem při správném naplnění předmětu je metoda, kterou učitel využívá – jedná se především o hru s rolami. Jednotlivým žákům jsou přiděleny role a situace, v nichž se jejich role nachází. Pomocí hry s rolami můžeme zkoumat postoje, hodnoty, způsoby chování (vhodné i nevhodné), životní názory, city a přesvědčení. Žáci se učí vnímat své role či role druhých, zamýšlejí se nad motivy, nad následky činů, působením okolností. Učitel zase plní roli koordinátora – svými zásahy vede hru dopředu anebo ji usměrňuje. Po této hře musí následovat reflexe – velkou výhodou je, že hra je „*‘na nečisto‘, kdy všechna nesprávná řešení mohou být v diskuzi rozebrána, ‘opravena‘, zopakována bez vážných následků, které by mohly mít ve skutečném životě.*“ (Machková 1991, s. 67)

P.S.E. je odpovědí na neustále se proměňující moderní společnost. Má napomoci žákům k tomu, aby se nebáli experimentovat, byli tolerantnější k nezdarům svým i druhých, byli sebevědomější a ambicióznější, pružnější a přizpůsobivější, schopni spolupráce a práce v týmu a byli schopni rozeznat možnosti vlastního uplatnění. Je velmi důležité, že příležitost dostává každý žák a učitel dává najevo, že skutečný čin či vyřešený úkon je vysoce hodnocen. Zároveň každý takový čin přináší možnost chyb a omylů, je třeba pěstovat takové prostředí, aby se žáci nejen nebáli prezentovat svůj výsledek, ale aby byli schopni přijímat kritiku ostatních, přiznat chybu a poučit se z ní.

Osnovy P.S.E. byly rozděleny do 4 okruhů: osobnostní profil (sebeuvědomění, sebedůvěra, etické názory a soudy apod.), studijní profil (jak se učit, vytrvalost, strategie myšlení apod.), pracovní profil (práce s druhými, uspokojení z práce, ekonomické uvědomění apod.) a občanský profil (předsudky, respektování, odpovědnost apod.).

P.S.E. je „*zřejmě nejdůležitější spojnicí mezi všemi předměty. Týká se základních výchovných cílů a proniká celými osnovami. Odpovědnost za tuto výchovu nesou všichni učitelé. [...] P.S.E. tak může být ‘červenou nití’ spojující všechny části osnov.*“ (Machková 1991, s. 78-79)

### **2.3 Historie osobnostní a sociální výchovy v České republice**

Pojem osobnostní a sociální výchova vznikl na samém počátku 90. let 20. století jako princip britského kurikula. Tato doba s sebou nesla velké popřevratové naděje, a proto

tematika OSV zůstala v popředí zájmu, neboť jak učitelé, tak teoretici doufali v přiblížení vzdělávání ke „každodennímu“ životu. „*Jak to udělat, aby to mělo smysl? Neboť onen 'každodenní život' není v konečném důsledku nic jiného, než my sami.*“ (Valenta 2006, s. 7) Vzdělání je organizováno dle předmětů jako matematika, dějepis a zeměpis. Je otázkou, co z těchto předmětů může žákovi pomoci, aby účelně reagoval v určitých situacích? Pravdou zůstává, že ona „každodennost“ se z tradičních předmětů značně vymyká. A proto se i u nás začali odborníci zabývat otázkou, jak tyto životní zkušenosti do školy „dostat“. A stejně jako po celém světě, i zde se začala sociální a osobnostní tematika skloňovat v otázkách primární prevence sociálně patologických jevů (dnes rizikového chování).

„*Koncept britské personal and social education nám nabídl 'název' (osobnostní a sociální výchova), pár témat a nástin metodiky.*“ (Valenta 2006, s. 9) Bylo ale třeba vytvářet i vlastní koncepty. OSV se formulovala v 90. letech 20. století na Katedře pedagogiky Filosofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Na formování OSV mělo velký vliv i sdružení AISIS s projektem „Dokážu to?“. Nakonec se OSV díky Výzkumnému ústavu pedagogickému v Praze objevila i v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.

### 3 Osobnostní a sociální výchova

„Naše společnost se rychle proměňuje a stává se stále komplexnější. Dnešní studenti stojí tvář v tvář nejrozmanitějším sociálním fenoménům, stejně jako rozvoji technologií a ekonomickým proměnám, žijí v různých modelech rodiny, nových mezigeneračních vztazích a uprostřed měnících se životních stylů. V tomto kontextu by měli mít příležitost získat vědomosti a kompetence potřebné pro ovládnutí vlastního života tak, aby byl produktivní a uspokojivý a nepřinášel nepřiměřený stres.“ (Valenta 2013, s. 16) Právě tímto výrokem se dá nejlépe popsat potřeba OSV v našich kurikulárních dokumentech, neboť je praktickou disciplínou, která se zabývá rozvojem dovedností pro každý den. Jak uvádí Valenta (2006, s. 13), spočítat si, kolik mě bude stát nákup, spadá do sféry matematiky, ale jak se zachovat, když mě ve frontě na nákup někdo předběhne, nebo když jsem okrádán či sám okrádám, to už spadá do sféry OSV. Cílem OSV je tedy pomáhat jedinci, aby hledal vlastní cestu ke spokojenému životu založenému na dobrých vztazích nejen k sobě samému, ale i k druhým lidem a světu.

#### 3.1 Témata osobnostní a sociální výchovy

Autoři zabývající se OSV pracují s tématy uvedenými v pracovně nazvané akademické verzi OSV. Tato verze vznikla na Katedře pedagogiky Filosofické fakulty Univerzity Karlovy a stála u zrodu OSV. Témata v této verzi jsou shodná s tématy v RVP ZV, neboť akademická verze se stala podkladem pro zpracování RVP ZV. (Valenta 2006) Témata jsou dělena na osobnostní, sociální a morální rozvoj.

##### 3.1.1 Osobnostní rozvoj

V oblasti *Zdokonalení základních kognitivních funkcí* je klíčové učení se kognitivním jevům, které jsou důležité pro poznávání, chování a rozvoj v jakékoli oblasti. Jedinec by měl zdokonalovat smyslové vnímání, pozornost a soustředění, představivost a fantazii, paměť, cvičení rytmu, cítění věcí, prostoru, prostředí, způsoby myšlení, dovednosti pro řešení problémů, učení, metakognici, vztahy poznávacích procesů a prožívání a chování a komunikaci se sebou samým.

Oblast *Sebepoznání* se zaměřuje na poznání sebe sama jako celku ve všech oblastech života. Jedná se o poznání svého těla, svých vlastností, sebepoznání v oblasti prožívání, chování, činností a dovedností a sebepoznání v oblasti postojů a hodnot. Člověk jako jedinec je utvářen i okolním světem, jako je například škola (sebepoznání v oblasti

učebních stylů), a okolními lidmi (sebepoznání v oblasti mezilidských vztahů). Pro správné sebepoznání je důležité znát i svou „historii“, znát své životní etapy a vliv různých osob na můj život. To celé vede k utváření celkového sebeobrazu, komplexního pohledu na sebe sama. Nejenže je tato oblast zásadní při osobnostní výchově, zároveň je to velice důležitá oblast i pro celou OSV. Oblast sebepoznání se prolíná všemi tématy OSV, protože „*každá činnost, kterou žáci budou dělat, má větší či menší sebepoznávací potenciál.*“ (Valenta 2006, s. 21)

Oblast *Seberegulace a sebeorganizace* je zaměřena na průpravu dovedností, které pomohou jedinci obstát nejen ve škole a zaměstnání, ale i v každodenních životních situacích, kde je potřeba vůle a plánování. Důležité je, aby člověk poznal své techniky učení a studia a dokázal svého učebního stylu efektivně využít. Vůle jedinci pomáhá ovládnout vnitřní procesy (emoční stavy, prožívání, nutkání atd.) a vnější projevy, stejně jako bránit se předsudkům a vnějším i vnitřním tlakům. Pro životní i profesní úspěch je podstatné ovládnutí principů plánování času a plánování jednání v určitých životních situacích. Nedílnou součástí plánování je stanovování si cílů, dlouhodobé plánování složek svého života a jejich naplňování. Celá tato oblast je pak zakončena dovedností vytvářet obraz, který chce člověk předkládat svému okolí.

Oblast *Psychohygieny* je důležitá z toho důvodu, že působí jako preventivní každodenní péče o tělesné a duševní zdraví. Člověk se naučí naslouchat svému tělu, naučí se o své tělo pečovat. Důležité je, aby se jedinec naučil pozitivnímu myšlení, optimismu a pozitivním postojům, především sebeúctě, pozitivnímu sebepojetí a umění cenit si sám sebe. Pro kvalitní psychohygienu je potřeba umět komunikovat se sebou samým, ale i umění pracovat s povinnostmi a úkoly a zvládat časovou organizaci.

Kreativita (s akcentem na sociální a estetickou stránku) může být využívána jako metoda či prostředek pro zpřítomnění OSV (sochání, kresba, dramatická hra, zvuková exprese atd.), ale může být vztahována i k různým tématům: kreativita může být využita v obecné komunikaci (barvitost, nápaditost), v navazování a udržování vztahů, může přinášet různé úhly pohledu na sociální vztahy a nabízet tvořivost při řešení problémů v sociálních vztazích. Zároveň je kreativita jedincem uplatňována v jeho vlastní autostylizaci. Může se tak vyvarovat nežádoucí stylizaci a afektovanému chování. „*Formálně lze též hovořit o „vnitřních tématech“ kreativity, resp. o učení se: nalézání prostoru pro uplatnění tvořivosti, vidění problémů, mezer k zaplnění apod.; schopnosti vidět jevy jinýma očima, dát jim jiné významy; produkovat dostatek včasných nápadů;*

*hledání neobvyklých řešení; dotahovat „technická“ řešení nápadů do reality.“ (Valenta 2003, s. 23)*

### **3.1.2 Sociální rozvoj**

Oblast *Poznávání lidí* se prolíná i jinými tématy. Tato dovednost se využívá při poznávání ostatních ve skupině (třídě) a věnuje pozornost odlišnostem. Jedinec se pomocí této oblasti učí, co všechno může vlastně na druhých lidech poznat a jaké chyby mohou při poznávání nastat. Lidé se v této oblasti učí sociální inteligenci, sociální percepci a dovednostem, které jsou při poznávání druhých lidí nezbytné.

Vzhledem k tomu, že člověk se každý den dostává do kontaktu s ostatními lidmi, jeví se oblast *Mezilidských vztahů* jako nepostradatelná. Je tak nezbytné vědět, jak sociální skupiny vznikají, jaké jsou jejich typy a jak funguje jejich dynamika. Tato oblast přináší celkový obraz lidských vztahů a jedinec se mimo jiné naučí, jak o sociální vztahy pečovat, naučí se toleranci a pohledu na svět očima druhého. S tolerancí jsou také spojena lidská práva, která jsou směrnicí lidských vztahů. Nakonec do této oblasti patří i dovednost pozitivně pozměnit lidské vztahy a naučit se prosociálnímu, pomáhajícímu a podporujícímu chování.

Oblast *Komunikace* je realizována i ve všech ostatních tématech a tím pádem je to nejobsáhlejší oblast ze všech. Zároveň je nejdůležitější oblastí, neboť díky ní se naplňují ostatní témata, jako je komunikace se sebou samým při sebepoznávání, či komunikace s ostatními lidmi při vytváření vztahů. Komunikace je tedy prostředkem, který napomáhá při naplňování ostatních témat a je součástí výuky, i když není jejím hlavním cílem. Komunikace není pouze o mluvě jako takové, jedinec musí umět rozpoznávat i řeč těla (neverbální komunikace), řeč zvuků a slov (zvukově neverbální komunikace), řeč předmětů a prostředí (materiální signály) i řeč činů člověka (skutkové signály). Komunikace je často založená na kontaktu s ostatními lidmi, proto je nezbytné kvalitně vnímat druhého člověka a porozumět mu, neboť jsou tu možná úskalí významové interpretace chování a komunikačního chování – to vše vyžaduje naučit se empatickému a aktivnímu naslouchání. Kvalitní komunikace musí být založena nejen na jejím praktickém provádění, ale i na znalostech – co je to monolog a co obnáší, jak vést dialog a jaké jsou jeho typy. Navíc je komunikace realizována při mnoha situacích – děkování, žádost, odmítání. Tyto situace mohou být přesvědčovací, informativní, vyjednávací, zaměřené na řešení problémů, situace spontánní či záměrné, odehrávající se v různých sociálních rolích či ve škole. Komunikace nemusí být jen pozitivní a přínosná, jedinec se

musí naučit asertivitě<sup>3</sup>, musí se umět bránit agresivitě, manipulaci, pasivitě a zároveň by měl vědět, kdy je potřeba přizpůsobit své jednání ostatním. V neposlední řadě je velice důležité vědět, že komunikace s jinými lidmi nemusí přinášet pouze pravdu, ale i lež či předstírání a jedinec sám by se s těmito termíny měl naučit pracovat.

*Kooperace* (a kompetice) je nejen cílem OSV, ale může být taktéž prostředkem při její realizaci a často ji lze zařadit i vedle jiných témat. Z této oblasti se můžeme učit, jaká je podstata kooperace a kompetice, jaké jsou základní formy interaktivního chování a jaké s sebou nesou výhody či nevýhody. Dále se jedinec učí chování, jednání, interakci a komunikaci ve skupině. V neposlední řadě tato oblast rozvíjí individuální dovednosti pro kooperaci, jako je „*seberegulace v situaci nesouhlasu, odporu apod., dovednost odstoupit od vlastního nápadu, dovednost navazovat na druhé a rozvíjet vlastní linku jejich myšlenky, pozitivní myšlení apod.*“ (Valenta 2003, s. 26) Dále se při kooperaci rozvíjí sociální dovednosti, protože jedinec musí během spolupráce s druhými umět využít jasné a respektující komunikace, musí umět řešit nastalé konflikty, musí umět vést skupinu, ale zároveň se i podřídit, pokud je to při plnění kooperativních úkolů třeba. Co se týče kompetice, je nutné, aby jedinec znal podstatu a formu soutěže, přistupoval k ní s osobním vztahem, dokázal zvládat tyto často emotivní situace a nezapomínal ani na morálku při soutěžích.

### 3.1.3 Morální rozvoj

*Řešení problémů a rozhodovací dovednosti* je oblast, která se prolíná skrze ostatní témata, protože rozhodování a řešení problémů je dovednost, kterou můžeme použít v jakékoli situaci našeho života. Člověk by neměl problém vnímat prvotně negativně, měl by k němu přistupovat s pozitivním postojem. Důležité je, aby se jedinec naučil problém rozpoznat a plánovat řešení. Při rozhodování a řešení problému se jedinec může ocitnout buď sám, nebo s ostatními lidmi, proto je nutné vědět, jak se v rozhodovacích situacích chovám já a jiní lidé – s tím je spojena dovednost pro organizování druhých lidí. Nezbytná je též znalost, jak se jedinec rozhoduje či řeší problém v různých sociálních rolích. Nakonec, při samotném řešení problémů, musí člověk umět použít různé aplikace řešení a rozhodování.

Celé téma morálního rozvoje se prolíná všemi ostatními tématy a oblastmi, proto nepřekvapí, že nejenak je tomu i s oblastí *Hodnoty, postoje, mravní vlastnosti, praktická etika*, protože každý náš skutek má určitý mravní dopad. Člověk tak pracuje s hodnotami,

---

<sup>3</sup> Asertivita je komunikační styl, který umožňuje prosazování svých oprávněných nároků, aniž bychom při tom omezovali druhého člověka.



hodnotovými žebříčky, s otázkami etiky a hodnotovými orientacemi (já, druzí, lidé obecně). S tématy, jako jsou postoje a hodnoty, je spojené to, jak se promítají do chování druhých lidí skrze odpovědnost, spolehlivost, spravedlnost, slušnost, respekt, čestnost a též skrze jejich opaky. Je důležité, aby jedinec uměl aplikovat etiku v rozhodování každodenního života a nevnímal ji pouze jako „nástroj“ k velkým životním rozhodnutím.

### 3.2 Aplikační témata

Jedná se o témata, která v RVP ZV nenalezneme. Smyslem těchto témat je poukázat na to, že všechna předchozí témata se naplňují především během běžných každodenních situací. Tím, že se tyto situace dají navodit, dají se také trénovat. Jedná se o trénování rolí, které na člověka čekají nebo ve kterých se již nachází. Pomocí trénování rolí můžeme jedince připravovat i na jejich profesní život a na situace, ve kterých se při výkonu práce ocitnou (např. jak může učitel řešit, že žák odmítá pracovat na úkolu, nebo jak se má zachovat číšník, který je peskován za kvalitu jídla). (Valenta 2006, s. 41) Navozené situace nemusejí souviset s profesním životem (jak se zachovat, když mi někdo nabízí drogu, nebo když mám s někým konflikt). Aplikační témata se dělí do dvou kategorií – Jednání v rolích a Jednání v (specifických) situacích.

*Jednání v rolích* je tématem, které se zaměřuje na role, ve kterých se člověk buď již nachází, nebo se do nich může dostat teď či později. Dále se jedná o role, ve kterých se jedinec nemůže ocitnout prakticky nikdy nebo jen málo pravděpodobně, ale z hlediska učení mohou být užitečné. Pro sociální roli je typické, že se od jedince očekává nějaké jednání v určitých situacích a zpravidla přecházíme od jedné role k druhé (doma je člověk rodičem a manželem/manželkou, v práci nadřazeným atd.). Tyto role se pak ještě dělí na role biologické (být ženou, být matkou apod.), obecnější sociální (manžel, řidič tramvaje apod.), specificky skupinové (bavič, outsider apod.), institucionální (učitel, manažer apod.) a kulturní (věřící, Čech apod.). S každou touto rolí se pojí jiné osobnostní a sociální nároky a každá role tak vyžaduje určité typy sociálních dovedností.

Hlavním tématem *Jednání v (specifických) situacích* jsou specifické situace, do kterých se člověk může dostat či dostává. Situace je souhrn mezilidských vztahů v daném čase a prostoru a člověk se dennodenně dostává z jedné situace do druhé. Jsou to každodenní sociální a komunikační situace, neběžné situace (pohovor), složité situace (odmítání drogy), krizové situace (konflikt), situace specifické pro určité role (rodič), profesně specifické situace (manažer) a fiktivní situace a role, které jsou pro výuku užitečné (kosmonaut v krizové situaci na Marsu). (Valenta 2003, s. 28) Situaci v OSV buď navozuje

hra, nebo jsou využívány reálné situace, které nastaly nečekaně (např. spor mezi kamarády). Některé situace, které jedinec prožívá, mohou být i problematické a hlavním cílem by mělo být, že jedinec tuto situaci zvládne a vyjde z ní pokud možno bez poškození.

### **3.3 Osobnostní a sociální výchova jako prevence rizikového chování**

OSV slouží také jako prevence rizikového chování. Ta se dělí na dvě oblasti prevence – nespecifickou a specifickou.

Nespecifická prevence postupuje OSV cestou všeobecné kultivace osobnosti – cíle prevence rizikového chování se v podstatě kryjí s cíli OSV. Cílem je posílit jedince v oblasti osobnostní výchovy (osobnostní stabilita) a sociální výchovy (mezilidské vztahy) tak, aby dokázali čelit nejrůznějším typům problémů, které vedou k hledání náhradních řešení (drogy apod.). Nespecifická prevence zahrnuje důležité existenční jevy (osobní štěstí, osobní cíle, vztahy, partnerství apod.), jejichž kultivace napomáhá nepodlehnout návykovým látkám. Je však důležité si uvědomit, že na této úrovni prevence je nedílnou součástí také rodinná výchova a její preventivní působení. (Valenta 2012)

Důvodem, proč je nespecifická prevence spjata s OSV, je ten, že příčiny rizikového chování jsou spjaty s tématy a cíli OSV. Jedná se o problémy v oblasti emocionality, o problémy v oblasti racionality, o problémy v oblasti autoregulace, o problémy v oblasti flexibility reagování. Cení si vlastního těla, uvědomit si své hodnoty, slepě nepřebírat modely chování, být zdravě sebevědomý, posilovat komunikační dovednosti, zvládat návaly hněvu, umět reagovat na stres – to jsou dovednosti, které jednotlivci pomáhají čelit rizikovému chování. (Valenta 2012)

Specifická prevence se zaměřuje na oblast znalostí a porozumění, protože se zabývá jedincovou informovaností o problematice rizikového chování (užívání drog, kriminální tendence, gamblerství atd.). Nejen informovanost a znalost jsou součástí specifické prevence, důležitá je i znalost o možnostech pomoci a nácvik specifických dovedností např. dovedností obranných. Hlavní náplní je koncentrovanost informací, které nejsou rozptýleny jinými životními tématy. V této oblasti prevence je OSV dobrým základem, sama se však na jednotlivé oblasti rizikového chování nespecializuje. (Valenta 2012)

### 3.4 Přínos osobnostně sociální výchovy pro učitele

Výuka OSV nemá pozitivní dopad pouze na žáky. Není možné rozvíjet žáky v oblasti komunikace, aniž by učitel sám správnou a kvalitní komunikaci neovládal. Učitel se tak musí v oblasti taktéž vzdělávat a právě toto vzdělávání mu pak usnadňuje nejen výuku samotné OSV, ale i každodenní práci. OSV vyžaduje citlivý přístup učitele, vztah s žáky nesmí být manipulativní, protože žák, který je jakýmkoli způsobem pod nátlakem, s učitelem nespolupracuje, a zásady OSV pak nejsou naplňovány. Od učitele se tak očekává nejen talent pro výuku OSV, ale také vzdělávání se. Na grafu, který je uveden níže, si můžeme povšimnout, že podstoupí-li učitel dlouhodobý (150 hodin a více) výcvik v oblasti OSV, zkvalitňuje se nejen komunikace, ale i samotná výuka.

**Graf 2: Učitelé, kteří podstoupili dlouhodobý výcvik v oblasti OSV, uvádějí, že:**

<b>Vnímají pozitivní změny v chování svých žáků.</b>	<b>100%</b>
<b>Zlepšili se v komunikaci se žáky.</b>	<b>90%</b>
<b>Zlepšili se v komunikaci s rodiči.</b>	<b>81%</b>
<b>Zlepšili se v práci třídního učitele.</b>	<b>84%</b>
<b>Začali používat nové výukové metody.</b>	<b>86%</b>
<b>Zlepšili se ve vedení reflexe se žáky.</b>	<b>90%</b>
<b>Mají zájem dále se vzdělávat v OSV.</b>	<b>85%</b>
<b>Vnímají přínos OSV pro svou vlastní osobnost.</b>	<b>100%</b>

*Zdroj: Srb 2007*

## 4 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program (RVP), platný od 1. 9. 2005, je považován za základní kurikulární dokument pro vzdělávání v České republice. V „*souladu s principy kurikulární politiky, zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let.*“ (MŠMT 2013, s. 5)

RVP vznikl jako reakce na nové strategie vzdělávání, které vycházely z myšlenky samostatnosti a nezávislosti škol a učitelů, kteří tak mají nově možnost ovlivňovat vzdělávání svých žáků.

RVP reprezentuje státní úroveň vzdělávání a rozděluje ho na tři části – předškolní, základní a střední vzdělávání. S ohledem na téma diplomové práce se budeme zabírat pouze základním vzděláváním (ZV).

RVP ZV vymezuje vše nezbytné a povinné pro základní vzdělávání, vymezuje obsah vzdělávání v podobě očekávaných výstupů a učiva. Dále stanovuje klíčové kompetence<sup>4</sup>, úroveň učiva, kterou by žáci ZŠ měli dosáhnout, podmínky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a podmínky pro vzdělávání žáků nadaných.

V neposlední řadě RVP ZV stanovuje jako součást vzdělávání průřezová témata. Ta mají stejnou strukturu – u každého tématu je vyjádřen vztah ke vzdělávací oblasti a jeho přínos pro rozvoj osobnosti žáka, a to „*jak v oblasti vědomostí, dovedností a schopností, tak v oblasti postojů a hodnot.*“ (MŠMT 2013, s. 104) Průřezová témata procházejí skrze vzdělávací oblasti a tvoří povinnou součást vzdělávání. Jejich přínos spočívá v tom, že ve spojení s předměty a klíčovými kompetencemi tvoří komplexní vzdělávání, které se podílí nejen na rozvoji vědomostí, ale i na rozvoji žákovy osobnosti. „*Podmínkou účinnosti průřezových témat je jejich propojenost se vzdělávacím obsahem konkrétních vyučovacích předmětů a s obsahem dalších činností žáků realizovaných ve škole i mimo školu.*“ (MŠMT 2013, s. 104)

---

<sup>4</sup> Klíčové kompetence jsou souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.

#### 4.1 Osobnostní a sociální výchova dle RVP ZV

Zcela typickou charakteristikou OSV je, že učivem se stává sám žák a běžné situace každodenního života. Prvotním cílem OSV je především utváření dovedností, které žák využije při praktických životních situacích, a reflektování jeho individuálních dovedností. Smyslem je kladný vztah k sobě samotnému i k ostatním lidem, čímž žák nachází cestu k životní spokojenosti.

Podoba OSV je závislá na vzdělávací oblasti, ve které je realizována. Jedná se o oblasti: *Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví a Člověk a svět práce.* (MŠMT 2013) V každé této oblasti rozvíjí OSV jinou část žakovy osobnosti či jeho dovednosti pro spokojený život, nicméně dohromady tvoří kompaktní celek. OSV tak pomáhá rozvíjet komunikaci, která je základní složkou lidského života a umožňuje jedincovo dorozumívání nejen s ostatními lidmi, ale také a především se sebou samým, a to pro lepší porozumění sobě samému. To má za následek kvalitní komunikaci a sociální dovednosti, jež žákovi pomáhají nejen v pracovním kolektivu, ale i v soukromém životě. S kvalitní komunikací se sebou samým je spojeno zdravé sebepojetí žáka, jeho sebepoznání a udržení si psychického zdraví i v obtížných životních situacích.

Kvalitní komunikace však není potřeba pouze ve vztazích mezi lidmi, ale i ke zvířatům a přírodě obecně. Správná komunikace a porozumění přírodě pak vede k seberegulujícímu chování a uplatňování principů ekologie, neboť v tomto případě je rozvíjen emocionální vztah k přírodě a praktické dovednosti sloužící ke zlepšení přírodního prostředí.

Nejen příroda, ale i lidské výrobky přinášejí možnost smyslově a esteticky vnímat krásu, jež vede k rozvoji vlastní kreativity. Pomocí lidského umění můžeme lépe porozumět světu, a to i díky doplňujícímu vzdělávacímu oboru *Dramatická výchova*, díky níž si žák trénuje postupy sociálně psychologické povahy.

Vedle zdravého fyzického stavu je velice důležitý i zdravý duševní stav, zdravé sociální vztahy a schopnost rozhodování ve vypjatých i běžných životních situacích. Tyto vlastnosti žák využije nejenom v osobním životě, ale také v pracovním prostředí, kde jsou spolupráce a komunikace s ostatními a správné rozhodování velice důležité.

OSV tvoří nejužší vazbu se vzdělávací oblastí *Člověk a společnost*, a to především v předmětu *Výchova k občanství*. Tento předmět je spjat s průřezovými tématy a dá se říci, že je s nimi v symbióze. OSV se v tomto předmětu uplatňuje především v samostatných

tématech, jako je „*lidská setkání, vztahy mezi lidmi, zásady lidského soužití, [...] podobnost a odlišnost lidí, vnitřní svět člověka, osobní rozvoj.*“ (MŠMT 2013, s. 105)

Shrneme-li přínos OSV, jedná se především o porozumění sobě i druhým, zvládnutí vlastního chování, utváření kvalitních vztahů s ostatními lidmi, rozvoj kvalitní komunikace, utváření základních dovedností pro spolupráci, pomoc utvářet sociální dovednosti pro řešení situací, formování studijních dovedností a rozvoj vědomosti týkajících se duševní hygieny jedince. Co se týče oblasti postojů a hodnot, OSV pomáhá v utváření pozitivního vztahu k sobě i k druhým lidem, „*vede k uvědomění si hodnoty spolupráce a pomoci, vede k uvědomění si hodnoty různosti lidí, názorů a [...] řešení problémů, přispívá k uvědomování mravních rozměrů různých způsobů lidského chování a napomáhá primární prevenci*“ rizikového chování. (MŠMT 2013, s. 105)

## 4.2 Tematické okruhy a doporučené výstupy

Tematické okruhy jsou členěny do tří částí – osobnostní, sociální a mravní rozvoj. „*Pro jejich realizaci je užitečné zařazovat do výuky ta témata, která reflektují aktuální potřeby žáků, popřípadě vycházejí ze vzájemné domluvy s nimi.*“ (MŠMT 2013, s. 106) Učitel musí počítat především s tím, že žáci budou mít různé názory nebo se budou stydět provádět určité techniky, neboť se tato témata týkají jejich samotné existence.

Všechny tři tematické okruhy OSV (Osobnostní rozvoj, Sociální rozvoj a Morální rozvoj) jsou si rovnocenné a je jen na učiteli, pro které se u konkrétních žáků a konkrétních skupin rozhodne, neboť žádný z těchto tematických okruhů není klíčovým vrcholem toho, „*aby se žák choval tak, aby nepoškozoval nejen sebe, ale ani druhé lidi, společnost či svět, ve kterém žije. [...] Základní přínos a konečný cíl Osobnostní a sociální výchovy je behaviorální, v rovině akceptovaného chování, resp. jednání jako vědomého, případně cíleného chování.*“ (VÚP 2011, s. 10) Protože se jedná především o schopnost jednat, rozvíjí OSV klíčové kompetence, zejména sociální a personální, komunikativní, k řešení problémů a k učení.

Specifické pro OSV jsou dvě věci: 1) učivem se stává sám žák či skupina v běžné situaci každodenního života a 2) hlavním výstupem je chování (jednání). Učivo je tak vázáno na individuální osobnost žáka, což s sebou přináší i to, že výstupy na straně žáků nebudou nikdy stejné.

Odlišné je i pojetí dosahovaných výsledků, které jsou definovány ve formě doporučených výstupů. Ty popisují ideální stav dovedností a nejsou rozlišeny podle věku,

neboť tématy OSV se lze zabývat jak na 1. stupni základních škol, tak na škole střední, protože klíčový rozdíl „*nespočívá ani tak v dosažení výstupní dovednosti, jako spíše v motivaci a metodě práce*“. (VÚP 2011, s. 10) Doporučené výstupy nemohou být ani zcela jasně formulovány, protože situace jsou rozmanité a ne vždy je vhodné použít v dané situaci určité chování. V doporučených výstupech OSV proto není místo pro „žák zná“, protože pokud žák dokáže využít určitého jednání, znalostní základ je nutným předpokladem.

#### **4.2.1 Osobnostní rozvoj**

##### **Rozvoj schopností poznávání**

Tento tematický okruh zahrnuje cvičení smyslového vnímání, pozornosti a soustředění, cvičení dovednosti zapamatování, řešení problémů, dovednosti pro učení a studium. (MŠMT 2013, s. 106)

Díky smyslům poznáváme svět a čím rozvinutější smysly máme, tím lépe a kvalitněji svět poznáváme, jsme vnímavější vůči realitě a lépe odhadujeme a reagujeme na určité situace. Přestože jde především o rozvoj pěti základních smyslů, prostor je věnován i vnímání sebe sama (vnitřní stavy, nálady apod.).

Pozornost je schopnost zaměřit se na určitý objekt a koncentrace pozornosti umožňuje věnovat se objektu v určitý čas a v určitém místě. Poznat své možnosti pozornosti a její koncentrace je pro žáka užitečné z hlediska schopnosti vzdělávat se. Paměť je též základním klíčem ke vzdělávání, umožňuje zachovat si určité vědomosti a následně si je vybavovat. Učení se dovednostem je pro náš život nezbytné. Existují různé strategie pro zapamatování a je vhodné, když žák nalezne tu, která je nejefektivnější pro něho samotného. Různé strategie učení a hledání vhodných studijních postupů existuje nejen při učení se dovednostem, ale i při vzdělávání samotném.

*„Problém je určitý reflektovaný stav věci, z něž vyplývá otázka, na kterou nemáme obvykle hotovou odpověď. Musíme tedy rozvinout určité poznávací a řešící aktivity.“* (Valenta 2006, s. 18) Pro správné řešení problému ho musíme nejdříve definovat, pak se hledá a testuje určité řešení, jež se následně aplikuje. Pro OSV je důležité, že při tomto tréninku je třeba dávat přednost řešení problémů v každodenním životě a v mezilidských vztazích před řešením problémů odborných a technických.

Žák poté zdokonaluje smyslové vnímání, poznává své empatické schopnosti, rozpozná a dokáže ovlivnit stav soustředění, používá výhodné strategie zapamatování, popíše

myšlenkové postupy řešení problému a využívá jich, používá výhodné strategie učení a využívá znalost svých předpokladů k učení. (VÚP 2011, s. 12)

### **Sebepoznání a sebepojetí**

Tento tematický okruh zahrnuje: já jako zdroj informací o sobě, druhí jako zdroj informací o mně, moje tělo, moje psychika (temperament, postoje, hodnoty), co o sobě vím a co ne, jak se promítá mé já v mém chování, můj vztah ke mně samému, moje učení, moje vztahy k druhým lidem, zdravé a vyrovnané sebepojetí. (MŠMT 2013, s. 106)

Pro kvalitní život je výhodné mít realistický pohled na sebe samého, přisuzovat si nějakou hodnotu a být s ní vyrovnan. Znalost sebe sama nejenže přináší kvalitnější život, ale zabraňuje jedinci v hledání jiných, nežádoucích cest, jako např. vstupování do různých sekt.

Každý máme o sobě do jisté míry utvořený vlastní obraz, ale často si ho zkreslujeme. Oblast *Já jako zdroj informací o sobě* umožňuje žákovi poznat se skrze sebe samého, učí ho dovednostem sebepozorování a sebereflexe. Obraz o nás samých ovlivňují i ostatní lidé pomocí pohledů, řeči, hodnocení či chování vůči nám. Důležité je, aby se žák naučil, že kritika může být užitečná, ale přílišná kritika může být zraňující.

Skrze své tělo a temperament se žák může dozvědět užitečné informace. Jeho hodnoty, postoje, city, myšlení, chování a komunikace – to vše nám pomáhá poznat, jací jsme. Důležité je vědět, že určité informace o sobě samém vím jenom já, anebo naopak – vědí je ostatní, ale já sám si je neuvědomuji. I z toho mohu informace o své osobě čerpat. A nakonec, jak se všechny tyto informace promítají v mém chování? Toto vědomí může žákovi pomoci poznat, co na jeho chování může např. komplikovat vztahy s ostatními. Poznání sebe samého vede k získávání sebedůvěry, která vyplývá z poznání svých pozitivních vlastností, na kterých může žák stavět. Sebepoznání vede též k poznání efektivních strategií učení a pomáhá také hledat odpověď na otázku, po jaké profesní dráze bych se chtěl vydat.

Téma sebepoznání může být nahlíženo z různých pohledů – sebeobraz, sebereflexe, sebehodnocení, sebeúcta a sebedůvěra. Sledovat též můžeme to, jak žák vidí sám sebe (reálné já), jak ho vidí ostatní (zrcadlové já) a jaký by chtěl být (ideální já).

Žák poté poznává a umí charakterizovat osobní vlastnosti, využívá různé zdroje informací o své osobě, umí identifikovat způsoby vlastního poznávání, vyjádří vnímání



sebe sama, pozitivně ovlivňuje své sebepojetí a vyhledává pomoc při osobních krizích. (VÚP 2011, s. 12-13)

### **Seberegulace a sebeorganizace**

Tento tematický okruh se zaměřuje na cvičení sebekontroly (sebeovládání), především regulaci vlastního jednání a prožívání vůle, dále na organizaci vlastního času, dobré plánování učení a studia a také na stanovení osobních cílů a kroků, které žákovi pomohou těchto cílů dosáhnout. (MŠMT 2013, s. 106)

*„Vůle je [...] cílevědomé úsilí směřující k dosažení vědomě vytčeného cíle.“* (Valenta 2006, s. 22) Žák se učí řídit své jednání tak, aby s ním byl spokojený. Zároveň je důležité, aby se žák naučil, že někdy je potřeba dát přednost aktivitě, do které se mu sice nechce, ale je užitečná. S tím je spojena i organizace vlastního času a mapování, kolik jakou aktivitou žák stráví času. Díky této oblasti se žák naučí rozlišovat důležité a nedůležité aktivity, co musí dělat a co chce dělat. V plánování svého času hraje největší roli stanovení vlastních cílů a to nejen na nejbližší dny, ale na týdny, měsíce i roky. Žák si musí rozmyslet, čeho chce dosáhnout, za jak dlouho toho chce dosáhnout a jakým způsobem. Při plnění cílů často přicházejí překážky a je dobré vědět, co je žák ochoten udělat pro jejich překonání.

Žák poté vyhodnotí, kdy je třeba problematické emoce překonat pomocí vůle, používá strategie regulace vlastního myšlení, prožívání a jednání ve svůj prospěch i ve prospěch druhých lidí, analyzuje, jakým způsobem si organizuje svůj čas, při plánování umí rozlišit možné a nutné, umí plánovat učení a studium a umí charakterizovat své životní cíle. (VÚP 2011, s. 13)

### **Psychohygiena**

Žák se naučí dovednostem, jež umožňují pozitivní naladění mysli a dobrý vztah k sobě samému, dále sociálním dovednostem pro předcházení stresu ve vztazích s ostatními lidmi. Mezi nejdůležitější dovednosti patří zvládání stresových situací a schopnost vyhledat pomoc při potížích. (MŠMT 2013, s. 106)

Tato oblast se dá rozdělit na dvě podtémata – jak předcházet problémům a stresu a jakým způsobem jednat, pokud už zátěž nastala. Zátěž může být vyvolána jak vnějšími podněty (např. nároky okolí) nebo podněty vnitřními (např. malé sebevědomí). *„Dlouhodobé zátěže mohou mít neblahý vliv na duševní i fyzické zdraví, výkony, vztahy*

*k sobě i druhým atd., mohou vést k užívání drog či unikům jiného typu atd. Téma tedy může napomáhat i prevenci“ rizikového chování. (Valenta 2006, s. 23)*

Pro zvládání stresu a zátěžových situací je dobrou obranou pozitivní naladění mysli, pozitivní využívání jazyka a orientace na pozitivní jevy. Problémům v sociálních vztazích může žák předcházet pomocí aktivního naslouchání, porozumění výrokům, asertivního chování a dovedností pro vyjednávání. Každý člověk odbourává stres jiným způsobem (sport, hudba, rozhovor o problému, rozumové zpracování problému) – žák by měl mít možnost seznámit se s různými způsoby odbourávání stresu a najít tak pro sebe ten optimální. Ale i přes všechnu snahu člověk na všechny problémy sám stačit nemusí, a tak je velice důležité, aby se žáci dozvěděli, kde hledat v těchto případech pomoc a na koho se obrátit.

Žák poté umí předcházet vlastním stresům, frustracím a psychickým zátěžím, usiluje o pozitivní myšlení, umí rozpoznat vlastní stres, umí popsat, jak postupovat při zvládání stresu, sám u sebe uplatňuje vhodné strategie a umí popsat, kam se obrátit pro pomoc, jestliže na svůj problém nestačí. (VÚP 2011, s. 13-14)

## **Kreativita**

Tento okruh se zaměřuje na rozvoj základních rysů kreativity a tvořivosti v mezilidských vztazích. (MŠMT 2013, s. 106)

*„Kreativita čili tvořivost je soubor schopností umožňujících vidět věci jinak, než je běžné, nacházet nejen řešení problémů, ale nacházet i řešení několikerá nebo neobvyklá atd.“ (Valenta 2006, s. 25) Kreativita je důležitá nejen v oblasti umění, ale i v oblasti technických činností. Cvičení kreativity spočívá v cvičení pružnosti, nápadů, originality, schopnosti vidět věci jinak, citlivosti a schopnosti „dotahovat“ nápady do reality – všechny tyto schopnosti ovlivňují předpoklady pro tvořivé řešení problémů, skutečné vytvoření uměleckého díla či pro tvořivost v mezilidských vztazích. Kreativita v mezilidských vztazích přispívá k zpříjemnění našich životů, k zajímavé komunikaci s druhými, ale rozhodně „tu nemáme na mysli „kreativitu“ spočívající ve „vytlačovaném“ humoru za každou cenu či kreativitu „na něčí úkor“.“ (Valenta 2006, s. 26) Kreativita také napomáhá k rozbíjení stereotypu při řešení problémů.*

Žák poté umí rozpoznat svůj typ kreativity, umí vysvětlit, co je sociální tvořivost, rozpoznává kreativní nápady druhých a podporuje je, umí nahlížet skutečnost z více úhlů

pohledu, využívá svých kreativních schopností pro obohacení mezilidských vztahů a využívá svých kreativních schopností pro vytvoření vlastní image. (VÚP 2011, s. 14)

## **4.2.2 Sociální rozvoj**

### **Poznávání lidí**

Pro žáka je důležité vzájemné poznávání se ve skupině, pozornost vůči odlišnostem a hledání výhod v těchto odlišnostech. Důležité je, aby žák věděl, jakých chyb je možné se při poznávání lidí dopouštět. (MŠMT 2013, s. 106)

Školní docházka spočívá v každodenním setkávání se s ostatními žáky v jedné třídě. Proto je nezbytné neustále pracovat na soudržnosti třídy a na poznávání kolektivu, protože ze třídy žák dostává užitečné zpětné vazby a pomáhá vytvářet základnu pro efektivní řešení případných problémů. Třídní kolektiv je také ideální k rozvoji pozornosti vůči odlišnostem, které se vztahují i k jiným úrovním, jako jsou např. odlišnosti národní. Je nutné, aby žáci nevnímali různost jako nebezpečnou, ale jako podnětnou, zajímavou a zcela běžnou (ačkoli je občas obtížné ji zvládat).

Při poznávání lidí se všichni z nás občas dopouštíme chyb, ať už se jedná o přistupování k druhým stereotypně, o vlastní odmítání vidění kladů či záporů druhého, o prostředí, které poznávání ovlivňuje, či o očekávání, která vůči druhému máme. Důležité je také vědět, co všechno můžeme na druhém poznávat při vytváření určitých vztahů (partnerský vztah, pracovní vztah atd.).

Žák poté poznává své spolužáky ve třídě, poznává své vnímání druhých lidí a reflektuje je, umí vysvětlit, jaká je podstata chybného pozorování a poznávání lidí, všímá si rozdílů a shod s druhými lidmi, umí vysvětlit, v čem spočívají odlišnosti, jedná tak, aby byly ve skupině pozitivně využity, a umí vysvětlit, v čem spočívá důležitost informací o lidech v různých interakčních skupinách. (VÚP 2011, s. 14-15)

### **Mezilidské vztahy**

Žák se učí pečovat o dobré vztahy a následně je podporovat, učí se empatii, respektování, podpoře, pomoci a pohledu na svět očima druhého. Zároveň je důležitý respekt k lidským právům ostatních lidí. Pro žáka je též důležité vyznat se ve vztazích ve třídě a umět s nimi pracovat. (MŠMT 2013, s. 106)

Vztah je „*působení mezi dvěma nebo i více [...] osobami s tím, že tzv. primární mezilidský vztah je spojen s emocionální vazbou a odpovědností.*“ (Valenta 200ž, s. 28) Kvalitní vztah jedinci přináší pozitivní výměnu, nezraňující emoce, podporu apod. Nicméně dobrý vztah je třeba budovat a podporovat uplatňováním prvků morálky, vyváženými výměnami hodnot, spolehlivostí, sdílením atd. Žák se tak v této oblasti učí poznávat, v čem má při udržování vztahů problém a co může dělat pro to, aby si své vztahy nekazil. Ve vztahu dvou lidí je především důležité respektovat nároky na každodenní život druhých – tyto nároky však nesmějí být na úkor ostatních. Nároky a práva, které jedinec má, jsou respekt, odpovědná svoboda při rozhodování apod.

Mezilidské vztahy se utvářejí i mezi žáky samotnými. Důležité je, aby žáci reflektovali, v jaké skupinové roli se nacházejí, aby uměli spolupracovat, ale i soutěžit, aby uměli řešit konflikty, uvědomovali si kvalitu vztahů a uměli posoudit zájmy druhých.

Žák poté pečuje o vztahy s druhými, využívá chování podporující dobré vztahy, reflektuje vlastní empaticnost, respektuje ostatní lidi a jejich práva, pokouší se na svět nahlížet jejich očima, uvažuje o vztazích ve vlastní třídě a napomáhá jejich zlepšení či udržení. (VÚP 2011, s. 15)

## **Komunikace**

Téma obsahuje mnoho okruhů – žák se učí poznávat řeč těla, zvuků a slov, řeč předmětů a prostředí, řeč lidských skutků. Zároveň cvičí pozorování a empatické a aktivní naslouchání, učí se komunikovat verbálně i neverbálně a osvojuje si specifické komunikační dovednosti. Ve středu zájmu je dialog a komunikace v různých životních situacích. Cílem je také efektivní strategie, asertivní komunikace, obrana proti agresi a manipulaci, otevřená a pozitivní komunikace. Žák se učí rozpoznávat pravdu, lež a předstírání v komunikaci a uplatňovat způsoby práce s nimi. (MŠMT 2013, s. 106)

Je důležité, aby se žák naučil, jakým způsobem komunikovat nejen pomocí slov, ale aby uměl tuto komunikaci i správně „rozšifrovat“. Hlavním bodem komunikace je naslouchání druhému a ujišťování se o odpovídajícím porozumění. Pro takovou komunikaci je podstatná technika řeči a artikulace, správné držení těla i dobré dýchání. Pro komunikaci s druhým je potřeba znát pravidla dialogu (naslouchání, neponižování partnera v dialogu, akceptování jeho práv), ale též umět vést diskuzi a v případě samotného vystupování umět pravidla správného projevu (nejen technika řeči je důležitá, nesmí se opomíjet ani obsahová stránka projevu). Aby se tohle všechno žák naučil, je potřeba s ním zkoušet

a procvičovat modelové situace a to nejen pozitivní, ale i sporné, ve kterých žák musí zvládat regulovat své emoce, hledat řešení. Neméně důležitá je i asertivita a asertivní odmítnutí. Žák se musí umět bránit agresivitě či manipulaci, které často mají za úkol vyvolávat u jedince pocity viny, aniž by se skutečně provinil. Nakonec je třeba, aby se žák naučil pracovat s pravdou a lží, aby studoval důvody své vlastní lži, komunikační hry a předstírání.

Žák poté umí charakterizovat typy komunikace a zdokonaluje své komunikační chování, umí odečítat z řeči těla, zvuků a slov a vysílá informace v souladu se svým záměrem, umí sdělně vyprávět, referovat a prezentovat, v dialogu dodržuje pravidla komunikace, využívá efektivní komunikační způsoby a strategie a vnímá svou komunikační autostylizaci. (VÚP 2011, s. 15-16)

### **Kooperace a kompetice**

Důraz se klade na rozvoj individuálních a sociálních dovedností pro kooperaci, ale i na etické zvládnutí soutěže a podstaty konkurence. (MŠMT 2013, s. 106)

Kooperace je spolupráce více lidí na společném cíli, kompetice je soutěž, kdy dvě skupiny jdou za stejným cílem, ale jen jedna může „vyhrát“. Při kooperaci je nezbytné, aby žák uměl regulovat své chování (např. v situacích, kdy se mu nedaří prosadit svůj názor), aby ovládal myšlenkové dovednosti (kritické hodnocení, možnosti rozvíjení dalších názorů) a aby ke skupině přistupoval pozitivně a s důvěrou. Při spolupráci žák musí uplatnit všechna komunikační pravidla, o kterých jsme se zmiňovali výše. Kompetice je především o tom, jak ji prožívá sám jedinec. Nejde o situaci soutěže samotné, ale i o dobu před a po samotné soutěži. Žák si pomocí této oblasti může uvědomit, které typy soutěže jsou pro něj vhodné a které nikoli. Žák také musí během soutěže reflektovat své chování a emoce, velice důležitý je její etický rozměr (fair play).

Žák poté umí vysvětlit podstatu a smysl spolupráce, ale i soutěže a individuální práce, rozvíjí dovednosti kritického myšlení, využívá seberegulaci, usiluje o pozitivní postoj ke spolupráci, využívá dovednosti komunikace v týmu, řešení konfliktů a organizace práce v týmu a využívá osobní možnosti a sociální dovednosti při soutěžích, u kterých respektuje etická pravidla. (VÚP 2011, s. 16)

### 4.2.3 Morální rozvoj

#### Řešení problémů a rozhodovací dovednosti

Oblast pomáhá rozvíjet dovednosti pro řešení různých typů problémů, zvládnání problémů učebních a problémů vázaných na látku předmětů. Také se zabývá zvládnáním problémů v seberegulaci. (MŠMT 2013, s. 107)

Při OSV se učitel zaměřuje na pojetí problému jako učební látku, ale může nastat i situace, kdy společně s žáky rozebírá a následně řeší některé jejich osobní problémy, což ovšem neznamená povinné rozebírání intimních problémů během výuky.

Během výuky se tak procvičuje rozpoznání problému, promýšlení řešení a jeho samotné následné řešení. I zde se můžeme vrátit k pravidlům komunikace, kooperace a seberegulace. Nicméně pro tento okruh je důležité uvědomění, že většina problémů má etický rozměr. Je třeba si uvědomit, že při realizaci tohoto tématu se můžeme s žáky dostat do citlivé problematiky.

Žák poté umí vysvětlit, co jsou to životní problémy a příčiny jejich vzniku, reflektuje a analyzuje své problémy v různých oblastech a umí aplikovat efektivní řešení těchto problémů, stejně tak se podílí na řešení problémů ve třídě a reflektuje své jednání, myšlení a prožívání při řešení učebních problémů. (VÚP 2011, s. 17)

#### Hodnoty, postoje, praktická etika

Okruh je zaměřen na analýzu vlastních i cizích postojů a hodnot a jejich následného projevu v chování lidí, dále se zabývá kvalitami typu odpovědnost, spolehlivost, spravedlivost, respektování apod. Důležitou součástí je též pomáhající a prosociální chování, stejně jako rozhodování v eticky obtížných situacích. (MŠMT 2013, s. 107)

Hodnota je „*vlastnost, kterou jedinec přisuzuje objektu – jevu (tedy i člověku), situaci, události atd. [...] Postoje jsou pak obvykle (někdy relativně stálé) vztahy k jevům.*“ (Valenta 2006, s. 39) Každý jedinec má hodnoty odlišné.

„*Etika je nauka o mravnosti. Ve spojení s adjektivem „praktická“ se zde pracovní posouvá pojetí etiky do oblasti uplatnění mravních principů v lidském chování.*“ (Valenta 2006, s. 39) Pro žáky jsou tím myšleny především každodenní situace. Proto se tento okruh prolíná prakticky všemi předešlými oblastmi (mravní rozměr totiž nacházíme v mnoha běžných situacích).

Žák se učí mapovat své hodnoty a postoje a způsoby, jakým ho ovlivňují. Nezbytné je učení se takovým kvalitám, jako je odpovědnost, spolehlivost, spravedlivost, respektování, slušnost, pravdomluvnost, ohleduplnost atd. Důležitým prvkem tohoto okruhu je též téma pomoci – co jí může bránit, co jí může usnadnit, co může k pomoci motivovat, co je to prosociálnost.<sup>5</sup> Nakonec sem patří rozhodování v eticky problematických situacích – je nutné s žáky trénovat tyto situace, aby si uvědomili, že jejich volba se může nepříznivě dotknout jiného člověka (zvířete, přírody), ale i jich samotných. Učitel využívá nejen „herních“ situací, ale měl by též využít osobních zkušeností žáků.

Žák poté popíše svůj žebříček hodnot, umí identifikovat hodnoty a postoje druhých lidí, rozpozná mravní rozměr situace, zná morální jednání a mravní vlastnosti, jedná v souladu se zákony a etickými pravidly, pomáhá druhým a v každodenních situacích se rozhoduje se zřetelem k mravnímu rozměru. (VÚP 2011, s. 17)

---

<sup>5</sup> Prosociálnost je takový druh pomoci, kdy jedinec neočekává zvýhodnění ve svůj prospěch.

## 5 Didaktika osobnostní a sociální výchovy

### 5.1 Zásady osobnostní a sociální výchovy

Pozorování výuky OSV ukázala, „že její výuka je příliš verbální, neosobní a – byť vlídně, ale přesto – direktivní („chovat by ses měl takto“).“ (Valenta 2013, s. 74) Valenta v daném výroku vymezuje tři principy, které by měly být dodržovány, aby byla OSV skutečně osobnostně-sociální. OSV tak musí být praktická. Témata OSV mají být žákovi zprostředkována skrze praktické situace, ve kterých žáci sami myslí, jednají, prožívají atd. Je tak důležité, aby OSV nebyla vyučována pouze na základě kognitivně-verbálních postupů, ale především pomocí postupů behaviorálních (u nichž nelze praktické metody nepoužívat), senzoricko-motorických a percepčních, zkušenostních, situačních, performačně-dramatických atd. (Valenta 2013, s. 74)

Dále musí být OSV zosobněná. Mít šanci nabývat životní zkušenosti má mít každý žák. Nicméně naprosto nezbytné je, aby se tyto životní zkušenosti vztahovaly k životu žáka, k jeho zkušenostem, k situacím, které žák zažívá ve třídě i mimo ni, nebo je možnost, že je zažít bude. (Valenta 2006, s. 47) Současně má zosobněná výuka být „založena na reflexi žákovy osobní zkušenosti nabyté v aktivitě.“ (Valenta 2013, s. 74)

A nakonec OSV musí být provázející – respektující. Učitel je ten, kdo utváří podmínky pro nabývání efektivního chování, pozitivních osobnostních rysů a morálně hodnotových postojů, ale zároveň nechává prostor pro jejich osobnost, zájmy atd. Výuka by neměla být direktivní a učitel by měl vytvářet podmínky pro samostatné žákovo učení – „doprovází žáka při hledání jeho osobní cesty k optimálnímu prožívání a chování. Klíčovým prvkem metodiky je, že učitel klade žákům otázky, na které si hledají odpovědi především oni sami.“ (Valenta 2013, s. 75) Učitel tu není od toho, aby pouze vykládal látku a využíval svých znalostí, ale je tu od toho, aby žákovi vytvářel podmínky pro učení se o sobě a druhých a nabízel mu různé varianty k výběru. Nakonec je však na žákovi samém, co si pro svůj život zvolí. Učitel by tak měl žáka učit být autonomním – svobodným ve svém rozhodování, zároveň však za toto rozhodování plně odpovědným. (Valenta 2006, s. 49)

### 5.2 Začlenění osobnostní a sociální výchovy do výuky

Existují různé způsoby, jak včlenit OSV do školní výuky. První možností je začlenění OSV do jiných předmětů, tedy její integrace. Druhou cestou je cesta samostatného předmětu nebo třídnických hodin. Třetí možností jsou projekty, které ale slouží spíše jako doplněk k předchozím cestám. Poslední cestou je využití žákovských aktivit, které



pomáhají řešit chod školy (školní parlamenty), nebo aktivit, jež rozvíjejí životní dovednosti. Nicméně nejčastěji realizovanou formou OSV je integrace do ostatních předmětů. (Valenta 2013)

Zároveň jsou čtyři možné cesty, jakým způsobem OSV svým žákům učitelé zprostředkovávají.

### **5.2.1 Způsob, jakým učitelé běžně komunikují a jednají s žáky**

První cestou je způsob, jakým učitelé běžně komunikují a jednají s žáky. Zásadou této cesty je, že „*lidské osobní, sociální a etické kvality, reprezentované tématy OSV, ožívají v chování učitelů.*“ (Valenta 2006, s. 58) Komunikace mezi učitelem a žákem musí být oboustranně respektující a vstřícná, ačkoli v běžné praxi je to učitel, který chce mít nad žákem navrch. Je to učitel, kdo vytváří prostor pro otevřenou komunikaci a samostatné rozhodování žáků všude tam, kde je to možné. Nicméně nelze asymetrickou komunikaci pouze odsuzovat – v praxi je potřeba jak komunikace symetrická, tak i asymetrická, neboť učitel je autoritou, která rozhoduje, co a kdy se bude dít. (Srb 2007)

Je tedy nutné, aby se učitel řídil stejnými principy, které vyžaduje od žáků. Zde je výčet některých z nich: učitel zvládá „neřešit“ své problémy a věnuje žákům distancovanou, ale zároveň lidsky angažovanou pozornost; opírá se o svou sebeúctu; orientuje se v sociálních situacích; naslouchá, pozoruje a zná svůj poznávací styl a jeho úskalí; v sociálně-pedagogické situaci reaguje účelně a umí regulovat své emoce; umí adekvátně relaxovat; hledá pozitivní momenty ve své profesi; umí s žáky komunikovat; zná své osobní preference a stereotypy a uvědomuje si jejich negativní i pozitivní důsledky; respektuje odlišnosti a právo žáků na hledání vlastní cesty a vyjádření vlastního názoru; nesnižuje žakovu důstojnost; umí správně komunikovat a orientovat se v komunikačních situacích; přizpůsobuje svou komunikaci žakovým možnostem; má dovednosti pro spolupráci; ctí základní pravidla pedagogické etiky; je spravedlivý a respektuje práva žáků; umí nalézt řešení problémů a může tak jít příkladem; umí naplnit roli učitele-vychovatele, ví, jak s určitými pedagogickými rolemi (instruktor, terapeut, vychovatel atd.) pracuje. (Valenta 2006, s. 58-60)

Vzhledem ke spoustě kompetencí, které musí učitel ovládat, je nutné, aby byl učitel v těchto kompetencích vyškolen, a zpravidla nestačí jednodenní školení celého kolektivu. Je nutná systematická a dlouhodobá práce.

Výhodou této cesty je, že působí průběžně a dlouhodobě, zjevně i skrytě, působí na všechny žáky i na samotné učitele. Nevýhodou je, že je tato cesta ovlivňována osobnostními profily jednotlivých učitelů a jejich ochotou se v této oblasti rozvíjet.

### **5.2.2 Způsob, jakým učitelé využívají spontánní neplánované situace**

Druhou cestou je způsob, jakým učitelé využívají spontánní neplánované situace. Ač si učitel vytváří přípravu na danou hodinu, přesto se vždy objeví spontánní situace (porušení dohodnutých pravidel, vyrušování žáků, konflikt mezi žáky atd.), které prostě naplánovat nelze. Právě tyto situace mají velký význam pro uplatnění principů OSV. Je nutné, aby byly tyto situace správně využity, protože v opačném případě může řešení spíše uškodit. (Srb 2007)

Tato cesta zahrnuje několik kroků, které jsou klíčové pro její správné využití. Prvním krokem je rozpoznání podstaty situace, která v sobě nese téma OSV. Je důležité, aby si učitel uvědomil, že pravá OSV není ukryta pouze ve slovech (sebepojetí, psychohygiena atd.), ale především v praktickém jednání žáka (zda žák umí naslouchat, že je slyšitelně v depresi apod.). A právě tuto praktičnost musíme v situacích identifikovat, čímž se otevírá cesta k jejich přesnějšímu reflektování či ovlivnění.

Druhým krokem je zvolení vhodné intervence – cílem intervence je buď provedení korekce probíhajících (či proběhnutých) procesů, které jsou neefektivní (hádky apod.), nebo zpevnění procesů optimálně fungujících a nakonec příprava žáků na efektivní zvládnutí situací reálných. Intervence poté může mít podobu reflexe probíhající (nebo proběhnuté) situace, návrhu změny průběhu takové situace, doporučení pro efektivní jednání v nastávající situaci anebo průběžného ovlivňování situace. (Valenta 2006, s. 66-67)

Třetím krokem je rozlišení edukační intervence ve smyslu OSV od jiného typu zásahu (např. učinění „opatření“ k zamezení, vyhrožování, manipulace osobními tématy). Takové zásahy mohou být účinné, ale nemají edukační potenciál. (Valenta 2006, s. 67-68)

Čtvrtým krokem je preferování debaty s žáky a dotazování před okamžitým udílením rad a doporučení. Je mnohem efektivnější, když se s žáky o problému nejdříve bavíme a až poté udělíme rady a doporučení.

Pátým krokem je věcná, ale taktní komunikace, při které se učitel vyhne zbytečnému zobecňování. Zásadou je, že učitel vždy mluví za sebe, vyjadřuje své pocity (pokud je to možné), obecné principy nevnučuje, ale spíše nabízí a doporučuje, vyhýbá se nežádoucím

zobecněním, soustřeďuje se na popis konkrétního jednání, jenž je předmětem reflexe, upozorňuje na možné výhody změn jednání všech zúčastněných stran, vyjadřuje pochopení a neironizuje. (Valenta 2006, s. 69-70)

Šestým krokem je počítání s tím, že u hlubší nebo náročnější intervence nejprve vyjednáváme o souhlasu žáků. Protože pokud žáci nebudou ochotni jakýmkoli způsobem spolupracovat, nemá daná intervence žádný smysl.

Sedmým krokem je užívání těchto intervencí podle množství v krátkých nebo rozsáhlejších formách – stručně řečeno, „záleží tedy na konkrétních podmínkách a též na kvalifikaci učitele.“ (Valenta 2006, s. 71)

Osmým krokem je zvážení případného odkladu intervence. Jsou okamžiky, kdy intervenci nelze provést (zvoní na další hodinu atd.), ale to neznamena, že ji nemůžeme provést vůbec. Učitel může žákům oznámit, že s nimi o problému chce mluvit a sjednat si schůzku třeba na další přestávku, protože časový odklad by neměl být příliš dlouhý. Takovou reflexi je pak třeba započít společným popisem toho, co se odehrálo, aby byly nejdůležitější prvky problému připomenuty. (Valenta 2006, s. 72)

Devátým krokem je využití specifického podílu žáků na rozhodování a organizaci chodu školy. Jedná se například o školní parlamenty – tato jakákoli školní žákovská aktivita umožňuje žákům ovlivnit charakter vzdělávání, přináší praktickou školu demokracie a podporuje dobré školní klima. Členové žákovských samospráv se tak dostávají do skutečných situací. (Valenta 2006, s. 72-73)

Posledním desátým krokem je využití situací k „činnosti prospěšné pro další lidi“. Jedná se především o hodnoty a mravní kvality, které jsou kultivovány pomocí někomu druhému a to nejen ve škole, ale i mimo ni. Jsou to tedy situace, „v nichž hraje jistou roli též *altruismus* či *prosociálnost*, orientace na vzájemnost lidí jako důležitou hodnotu.“ (Valenta 2006, s. 73)

### **5.2.3 Začlenění do vyučovacích předmětů**

Třetí cestou je začlenění témat OSV do předmětů, které žáky vyučujeme. Tato cesta se týká všech předmětů a je to také cesta, která je ve školách aplikována nejčastěji. Začlenění do předmětu je možné buď využíváním metod (hraní rolí, myšlenková mapa, reflexe apod.) nebo realizací témat OSV obsažených v RVP ZV (sebepoznávání, respekt k druhým, asertivní komunikace apod.). (Srb 2007)

Jedná se tedy o cestu, kdy se do běžných předmětů včleňují tematické oblasti, jež nemají svůj vlastní předmět. V první řadě je třeba počítat s tím, že plánování cílů hodiny bude dvojitý. První cíle se týkají předmětu, druhé cíle se týkají samotné OSV. Výhodou je, že se tématům OSV můžeme věnovat prakticky kdykoli, kdy jsou rozvíjeny klíčové kompetence a kdy je podporováno dobré klima během výuky. Nevýhodou však je, že tato cesta může ubírat čas výuce předmětu a koncentrace žáků na výuku předmětu může být vinou přenesení pozornosti na vlastní život snížena.

Způsobů, jak včlenit OSV do vyučovacích předmětů, je několik. „*Můžeme zkoušet nalézt tematiku OSV v učivu předmětů. [...] To znamená hledat v učivu předmětu obsahy blízké obsahům – tématům OSV s tím, že by měly umožnit i praktický a osobní přesah látky předmětu k žákovi.*“ (Valenta 2006, s. 91) Jedná se například o situace, kdy žáci v některém literárním textu hledají mezilidské vztahy. Aby však bylo OSV skutečně realizováno, je nutná reflexe, při které bude obecné téma přeneseno k žákovu životu (Připomíná ti to něco z tvého života? Zažil jsi již něco podobného? Jak jsi v tento okamžik jednal? V čem se liší tvé jednání od jednání hlavního hrdiny?).

Dále je možné využívat metod pro výuku předmětu, které jsou však vhodné i pro výuku OSV. „*Jde o to, aby metoda měla vedle potenciálu pro předmět ještě potenciál pro „člověka“.*“ (Valenta 2006, s. 92) Typickými metodami bude např. kooperativní skupinové učení. I zde je nutné věnovat určitý čas reflexi, která je zaměřena na použitou metodu a to z hlediska tří oblastí: sebezpoznání (Co ses o sobě dozvěděl nového? Jak jsi přemýšlel? Jak zvládáš různé role?), komunikace (Co se ti v této komunikaci podařilo či nepodařilo? Co považuješ za dobré strategie? Jaká jsou podle tvého názoru pravidla dobré diskuze?) a kooperace (Jak byly rozděleny role? Cítíš potřebu se rozhodně prosadit? Koho bys pochválil a za co?). (Valenta 2006, s. 92-94)

Zosobněná a prakticky pojednaná témata OSV je možné vyzkoušet jako zdroj témat předmětu. V této oblasti je důležitá především žákova zkušenost. „*Zajímat nás bude zkušenost žáka s ním samým, tedy jeho zkušenost se sebou, jeho zkušenost se sociálními situacemi, skupinová zkušenost třídy s vlastními vztahy atd.*“ (Valenta 2006, s. 95) V hodině literatury je například možné, aby se žáci věnovali tématu konfliktu – já v konfliktu, jak jednám, ale i co je to konflikt a jaké typy existují. Poté je možné hledat, který druh literatury využívá téma konfliktu. (Valenta 2006, s. 94-95)

Můžeme „*využívat metod nezbytných pro OSV, i když ne zcela typických pro jiné předměty, i tam, kde je to v těchto jiných předmětech možné*“. (Valenta 2006, s. 96) Smyslem takového přístupu je, aby učitel využil metody, jež oživí výuku. Proto jsou

metody OSV ideální – aktivizují žáka, mají charakter her, jsou zábavné a praktické. Vizualizace rozvíjí kreativitu, představivost atd. Tuto metodu můžeme využít k tomu, aby žáci několik minut tiše vizualizovali např. národní obrození. Reflexe se pak bude zaměřovat na vizualizaci, na představy žáků, ale zároveň i na to, jestli tato metoda žákům vyhovuje a jak zvládali učivo, jež se pomocí této metody učili. (Valenta 2006, s. 96)

#### **5.2.4 Práce s tématy v samostatných časových blocích**

Další cestou je práce s tématy OSV v samostatných časových blocích. Vyučovací hodina s sebou samozřejmě nese i limity, především se jedná o limity časové a navíc je hlavním tématem hodiny přece jen učivo daného předmětu. Tyto limity se dají obejít pomocí samostatného vyučovacího bloku. Tyto bloky se dají realizovat pomocí třídnických hodin, školních kurzů, projektového vyučování, samostatného předmětu OSV a volitelných kroužků. (Srb 2007)

### **5.3 Problémy s výukou osobnostní a sociální výchovy**

Vyučovat OSV není jednoduchá věc a není samozřejmostí, že ji ovládá každý učitel. Přesto nejrozšířenějším mylným přesvědčením učitelů je, že každý učitel má osobnost, vzdělání a životní zkušenosti, které jej kvalifikují k výuce OSV. (Valenta 2013, s. 48-49) Ve výuce OSV se může objevovat spousta problémů, které mohou výchovně vzdělávací proces zkomplikovat. Valenta (2013) uvádí deset, resp. jedenáct problémů.

Nultým problémem je, že učitelé vstupují do výuky OSV nepřipraveni, schází jim didaktická znalost, a tak mohou pro určité téma volit nevhodné nástroje. Nepřipravenost učitelů se projevuje i v tak elementární rovině, jako je schopnost srozumitelně vysvětlit na jednu stranu běžné, na druhou stranu verbálně těžko uchopitelné pojmy (např. autonomie, sebevědomí apod.). Na to se nabalují problémy se strukturováním jevů a s jejich rozpoznáváním v konkrétních situacích (např. odlišení motivace od vůle).

První problém je, že si učitelé myslí, že OSV už ve svých předmětech dávno naplňují. Tato domněnka pramení z toho, že spousta témat OSV je ve škole běžně naplňována: sebevědomí, vůle, city, komunikace atd. A protože se tato témata bytostně týkají i učitelů, mají pak pocit, že jsou na ně vlastně odborníky. Díky tomu se můžeme setkat s tvrzením: „*Rozvíjet komunikaci? To už děláme! Děti v naší škole mluví!*“ (Valenta 2013, s. 107) Jenže používat komunikaci není to samé jako učit se komunikovat. Přesto učitelé mají pocit, že ať už se děje s žákem při výuce cokoli, jedná se o rozvoj jeho osobnosti.

Druhý problém spočívá v samotném kurikulu – OSV má v rámci RVP ZV podobu substantiv, což je z úsporného hlediska pochopitelné, nicméně je to způsob, který je nejméně vhodný. Často tak vzniká pocit, že OSV lze odučit pomocí slov a výuka se tak často odehrává frontálním způsobem. OSV je ale především praktická a jejím konečným výstupem je chování (nikoli vědění). Ze strany učitele je tedy nutností didaktická transformace obsahů OSV a klíčovým by se pro něj měly stát konkretizované doporučené výstupy. (Valenta 2013, s. 108-109) Častou chybou se pak stává, že učitel sice volí výstup formou aktivního výroku, ale používá slovesa, která neumožňují hodnocení takové výstupu (např. žák si uvědomí).

OSV je zosobněná a týká se tak každého žáka. Jenže některé „jevy z oblasti kurikula životních dovedností se obtížně převádějí do podoby očekávaných výstupů, či dokonce standardizují“, což je třetí problém. Řešením je, že základním výstupem je chování, učivo je individualizované dle osobnosti žáka, dosažené výstupy nemají u všech žáků stejnou podobu a předpokladem pro dosažení výstupů je dovednost žáka rozpoznat, jak se v konkrétní situaci adekvátně zachovat. Tyto principy se pak nutně odrážejí i na podobě očekávaných výstupů – ty popisují ideální stav dovednosti, nerozlišují věkové kategorie (často je těžké stanovit, v jakém věku rozvíjet určitou dovednost, navíc se často dají rozvíjet opakovaně v každém ročníku), abstrahují od rozmanitosti situací (nedá se s určitostí říct, že se to které chování dá použít v každé situaci) a nakonec neobsahují formulace typu „zná“ (pro činnost je znalost předpokladem, nicméně to ještě neznamená, že žák umí činnost použít). (Valenta 2013, s. 109-110)

Problém čtvrtý spočívá v principu „učivo jako situace, situace jako učivo“. Učivem OSV je jednání a jednání nelze učit jinak, než v situacích. Ale jakým způsobem učivo OSV do situací transformovat? I zde je nezbytný didaktický um pedagoga. (Valenta 2013, s. 110)

Pátým problémem je hodnocení OSV – jakým způsobem se dá například hodnotit oblast psychohygieny? Výsledek jednání může být někdy velmi těžko subjektivně měřitelný, nebo dokonce ověřitelný. (Valenta 2013, s. 111)

Šestý problém souvisí s tím, že učivem se stává žák či žákovská skupina. Učivo OSV se ale dotýká i samotného učitele – není to tak, že učitel pouze vymýšlí aktivitu, učivem je jeho chování, jeho sociální kompetence a dovednosti. Protože je to právě on, se kterým se žák nejčastěji setkává, a proto i on je učivem. Učitel proto musí disponovat vhodnými způsoby jednání. „Ty však bohužel nepřicházejí automaticky s učitelským diplomem...“ (Valenta 2013, s. 112)

OSV musí být zosobněná, musí se týkat každého žáka zvlášť. Sedmým problémem je, že pokud se žák ve škole dozví, co je relaxace a jak relaxovat, neznamená to, že se jedná o zosobněnou výuku. Teprve pak, začne-li se žák zabývat otázkou, jakým konkrétním způsobem relaxuje on sám, se jedná o zosobněnou výuku OSV. (Valenta 2013, s. 113)

Osmý problém se týká kurikula životních dovedností. Žák ve svém životě nejdříve prochází primární socializací, učitel nastupuje až v socializaci sekundární o několik let později. To, jakým způsobem žák komunikuje, určuje spíše socializace primární. Každý z nás je jiný – a to je předmětem OSV. Nikdo z nás si často ani neuvědomuje, jakým způsobem reaguje, komunikuje apod., neboť se jedná o spontánní jednání. Často se tak můžeme setkávat s tím, že žák popisuje své jednání, aniž by si uvědomoval, že jedná jinak, podle scénářů uložených v organismu. Učitel musí k výuce OSV přistupovat tak, že nikdy nedosáhne u všech žáků jednotného výsledku. Zásadou OSV je, že přináší možnost a nabídku, jakým způsobem žák může jednat (OSV je provázející). Učitel nesmí být zaskočen, že se hodina vyvíjí jinak, než očekával, ale naopak tohoto okamžiku musí umět využít. (Valenta 2013, s. 113-114)

Životní dovednosti jsou často považovány za skryté kurikulum.<sup>6</sup> „*Pokud však školské dokumenty začínají zavádět například sociální dovednosti jako učivo, pak se to, co bylo běžně „skryto“, stává zjevným.*“ (Valenta 2013, s. 115) Devátým problémem je, že spousta učitelů předpokládá, že to, co je dnes zaneseno v kurikulárních dokumentech, stále ve škole probíhá jaksi samo. Paradoxně pak dochází k tomu, že některé sociální dovednosti jsou psány do cílů výuky, ale v hodině samotné se jim nevěnuje pozornost.

Desátý problém spočívá v tom, že většina škol se rozhodla, že OSV bude realizovat včleněním do ostatních předmětů, což samo o sobě špatně není. Problém ale je, že tato cesta je velice těžká. Často tak dochází k tomu, že začlenění OSV do vyučovacích předmětů je jen formální, aby se vlk nažral a koza zůstala celá. Problém je, že integrace učiva OSV do jiných předmětů u nás není dostatečně rozpracována. Navíc je někdy velmi obtížné propojit učivo a OSV. (Valenta 2013, s. 115-116) Obtížnost integrace OSV do vyučovacích předmětů dokládají i některá mylná přesvědčení, která učitelé zastávají. Ve vztahu k reflexím mají učitelé pocit, že jejich cílem je žákům sdělit, co dělají špatně, a následně jim říct, jak to mají dělat správně. Když už si učitel uvědomuje, že reflektovat se má především prožívání žáků, často nepostřehne, že žáci o svých pocitech vlastně nemluví a spíše popisují to, co se odehrávalo. Podobně zkreslenou představu mají učitelé

---

<sup>6</sup> Jedná se o zkušenosti, dovednosti, které jsou u žáka rozvíjeny, aniž by je učitel cíleně vyučoval.

o dramatizacích, kdy tak nějak automaticky předpokládají, že žák hrající nějakou roli se do ní vžije. (Valenta 2013, s. 48-49)

## **5.4 Principy výuky osobnostní a sociální výchovy**

Principy výuky OSV formuluje Valenta (2013) na základě mýtů, které o OSV kolují, a vychází ze samotné podstaty OSV. V první řadě je důležité, aby si učitel uměl zhodnotit, zda je daný cíl pro jeho třídu skutečně přínosem a má-li smysl ho v hodině realizovat. Pokud se rozhodne, že určitý cíl v dané třídě bude realizovat, je potřeba dát si pozor na přílišné využívání behaviorálních cílů. Vědomost je nástrojem pro to, aby se žák učil jednat prakticky. Cíle typů „žák si uvědomí“ neznamenají, že s uvědoměním přichází i dovednost jednat. Stejně jako s behaviorálními cíli je to i s cíli postojovými – takové cíle totiž nebývají vždy konzistentní. Cílem by také neměla být aktivita, ta je pouze cestou k cíli. Aktivita by pak především měla obsahovat to, co se žák má skutečně naučit (například pokynem „seřadte se podle velikosti“ komunikace procvičována není). To všechno vyžaduje, aby učitel uměl rozpoznat, co konkrétně aktivita může rozvíjet a proč je někdy naopak lepší zvolit aktivitu jinou – např. používat komunikaci neznamená, že se žák komunikaci učí.

OSV musí být zosobněná, to znamená, že realizace jakéhokoli cíle OSV by se měla vázat na žákův život a jeho zkušenosti. Učení dovednostem však probíhá ve formě „od informace ke změně“. Je nutné, aby žák nejdříve získal určité informace, které poté využije ke změně chování, myšlení, prožívání atd. S tím je spojen i termín reflexe a pre-reflexe, protože *„když reflektujeme aktivitu, je třeba hledět nejen zpět, k jejímu průběhu, ale i do budoucna, k jejímu perspektivnímu přínosu do života žáků.“* (Valenta 2013, s. 52)

V našich životech velice často platí známé „méně je více“ a nejinak je tomu i u OSV. Je nutné, aby se učitel nesnažil do jedné hodiny vtěsnat velké množství cílů a kompetencí, které by měly být rozvíjeny, neboť splnění těchto cílů je pak nereálné. (Valenta 2013)

## **5.5 Stanovení cílů osobnostní a sociální výchovy**

### **5.5.1 Z čeho cíle vycházejí**

Prvním zdrojem, ze kterého může učitel při formulaci cílů vycházet, je samotné RVP, například v RVP ZV nalezneme u OSV konkrétní téma „cvičení pozorování a empatického a aktivního naslouchání“. (MŠMT 2013, s. 106) Pro méně zkušené pedagogy v oblasti realizace OSV je tento zdroj hůře využitelný, neboť nabízí náměty pro činnosti, ale blíže



nespecifikuje, co má být výstupem dané činnosti. Mohli bychom namítnout, že výstup se dá dovodit (např. žák pozoruje své okolí, žák empaticky a aktivně naslouchá), je ale otázkou, zda výstupem nemohou být i další schopnosti a dovednosti žáka, které sice mají souvislost s danou činností (např. žák je pozorný při prezentování referátu spolužákem, žák je schopen rozpoznat záměr sdělení mluvčího podle zvolené formy komunikace), nikoliv však s podstatou samotné OSV (blíže viz *Problémy s výukou osobnostní a sociální výchovy*).

Dalším zdrojem jsou doporučené výstupy – ty učitelé významně usnadňují práci, neboť jsou již formulovány v podobě, čeho by měl žák dosáhnout. Jedná se například o formulaci „žák ovládá techniku řeči (držení těla, posazení hlasu, artikulace apod.)“. (Valenta 2011, s. 10)

Nicméně nejsou to pouze dokumenty, ze kterých může učitel vycházet. Cíl OSV může vycházet i z potřeb žáků, nebo z jakýchkoli aktuálně nastalých situací ve třídě i mimo ni, ve kterých učitel spatřuje edukační potenciál. To už ale mluvíme o zkušeném učiteli, který je schopen pružně reagovat na požadavky vyplývající ze situace ve třídě a uzpůsobit jim realizované činnosti tady a teď. Pokud má učitel možnost si promyslet a rozplánovat činnosti, které vyplývají z požadavků třídy, měl by se vždy obracet k doporučeným výstupům OSV (případně jiného průřezového tématu). To mu pomůže dlouhodobě lépe provazovat realizovaná témata a plánovat cíle v návaznosti jednoho na druhém.

Nakonec může učitel vycházet i z metody (techniky), kterou chce v hodině aplikovat. Jelikož OSV je praktická, tak by i používané metody měly být aktivní, a proto by neměl být problém podle těchto metod formulovat cíle. Učitel si však před tím musí upřesnit, jaký účel má vybraná metoda plnit – zda má pouze uvolnit atmosféru pro následnou edukaci, nebo již slouží k edukaci samotné. Po tomto ujasnění přichází formulace cíle – co se žáci pomocí té konkrétní metody mohou naučit, k čemu jim bude „dobrá“. (Valenta 2013, s. 133)

### **5.5.2 Jak se cíle plánují**

Při plánování běžné vyučovací hodiny učitel volí (formuluje) cíle dle edukační činnosti. Nicméně u OSV jsou možné dvě varianty. Učitel plánuje „*cíleně zaměřenou edukační činnost, avšak v průběhu této činnosti žáci změní její akcenty či zaměření v souladu se svými zájmy, potřebami, pocity z průběhu akce atd.*“ (Valenta 2013, s. 134) Cíl je nastolen již před vyučovací hodinou, ale v jejím závěru není možné, aby byla vyučovací hodina ve vztahu k tomuto cíli hodnocena. Během výuky se může stát spousta situací, na jejichž

základě musí učitel přeformulovat cíle vyučování. Například mohu přijít do vyučovací hodiny, v níž chci pomocí procvičování asertivní komunikace naplnovat cíl „žák kultivovaně projevuje a prosazuje své názory, potřeby a práva (s porozuměním používá vybrané asertivní způsoby)“. Nicméně mohu zjistit, že žáci jsou po předchozí hodině rozzlobeni z nespravedlnosti, které se dopustil jiný učitel. Má smysl trvat na procvičování asertivní komunikace, nebo je smysluplnější zaměřit se na procvičení regulace vlastního jednání a vlastních emocí? Pak je možné přeformulovat cíl tak, aby stávající situace mohla být edukačně využita. Druhou možností je, že učitel neplánuje edukační činnost, ale je svědkem či spoluaktérem takové situace, v níž může najít edukační potenciál a formulovat cíle tak, jak hodlá se situací naložit. Jedná se například o situace, kdy někteří žáci neustále skáčou ostatním žákům do řeči. V takovém případě si učitel může rychle stanovit cíle v oblasti zdokonalení komunikace ve třídě.

Valenta (2013, s. 134) nabízí ještě jednu variantu, nicméně ji doprovází velkým varováním. Jedná se o možnost, kdy učitel neplánuje cíleně zaměřenou edukační činnost, nicméně použije ve výuce určitou techniku a cíl je stanoven až podle toho, jakou reakci činnost vyvolá. Metoda je cíleně volená, ale učitel nemá přesně stanovený cíl. Pro tento postup je třeba mít nejen příslušné vzdělání, ale i trénink.

### **5.5.3 Jak se cíle formulují**

*„Základním cílem v OSV je chování, respektive jednání, tedy praktická, ideálně dokonce „vtělená“ znalost (teoretická vědomost je „jen“ součástí žádoucího jednání).“* (Valenta 2013, s. 131) Důležité je, aby si učitel uvědomil, že adresátem hodiny a výukových cílů je vždy žák, proto ho učitel nesmí z formulace cílů nikdy vynechat. Cílem by měla být nějaká proměna, zdokonalení žáka. Formulace typu „cílem je komunikace“ neříká, v čem konkrétně spočívá cíl vyučovací hodiny. Jedná se o rozvoj komunikace (a v jakém směru?), nebo o teoretickou znalost základů komunikace? Cíl se tedy musí konkretizovat a právě tato konkretizace pomůže učiteli při formulaci cílů. Základní otázka k formulaci cíle zní: Co bude žák umět, až skončí tato vyučovací hodina? V čem bude jiný než před ní? Pro správnou formulaci cílů je nezbytné, aby učitel rozuměl tématu, aby věděl, co obnáší, a aby uměl konkretizovat cíle do podoby, jež se dá hodnotit. (Valenta 2006, s. 124)

Důležité je, aby měl cíl smysl, což není to samé, jako tvrzení, že cíl je pro žáka užitečný. Máme-li skupinu žáků, ve které žáci bez problémů a efektivně spolupracují, nemá příliš smysl, aby s nimi učitel rozvoj spolupráce procvičoval. Důležité je se ptát, zda mají žáci určitou dovednost nedostatečně rozvinutou.

Cíle OSV mohou být behaviorální, tedy zaměřené na oblast jednání a chování – tyto cíle jsou v OSV nejdůležitější. V těch se samozřejmě promítají cíle sociální, osobnostní a morální. Jedná se o formulace „žák ovládne své emoce, respektuje svým chováním jiné názory, poděkuje“ atd. Dále mohou být cíle percepční, které se zaměřují na oblast vnímání a poznávání. Jedná se o formulace „žák rozpozná podstatu sociální situace, poznává a pojmenovává své vlastnosti“. Učitelé ale mají možnost využít i cílů doplňkových. Jsou to cíle sdělování vědomostí (vyjádření určitých znalostí, které by měl žák mít, např. žák popíše, kam se obrátí o pomoc v případě šikany), dále cíle prožitkové (vyjádření komplexního zážitku nějaké situace, např. žák získá zážitek společného úspěchu), dále cíle snahové (vyjádření cílů, kdy sama snaha může být cílem, např. žák se snaží ovládat své emoce) a nakonec cíle experimentální (vyjádření cílů, kdy sám proces je cílem, např. žáci hledají optimální variantu spolupráce ve skupině). (Valenta 2013, s. 141-143)

Učitel by měl nakonec žákům oznámit, co je cílem vyučovací hodiny a proč bude zrovna tento cíl během hodiny realizován. Toto sdělení může přijít na počátku vyučovací hodiny, uprostřed ní nebo na jejím konci. Učitel by měl mít jasno v tom, z jakého důvodu oznamuje cíl v tu kterou část vyučovací hodiny. Na počátku vyučovací hodiny může jít o záměr motivovat žáky, odkrytí cíle na konci vyučovací hodiny může sloužit k tomu, aby žák nebyl ovlivněn sděleným cílem. Je také možné nesdělovat cíl vůbec, ale to se týká spíše zážitkových aktivit – odtajněním, že aktivita byla vlastně výukou, by aktivita ztratila „na kouzle“. (Valenta 2013, s. 144)

## 6 Pojetí osobnostní a sociální výchovy na 2. stupni vybraných základních škol

Cílem diplomové práce je popsat začlenění OSV v rámci českého jazyka na 2. stupni vybraných základních škol a analyzovat možnosti realizace OSV učiteli českého jazyka na 2. stupni vybraných základních škol. Pro naplnění cíle diplomové práce byl zvolen kvalitativní přístup. Důvodem je především orientace diplomové práce na porozumění tomu, jak může být OSV uchopena konkrétními školami v kontextu svobodné volby každé školy, jak dané průřezové téma do své výuky začlení. Zaměření na začlenění OSV do českého jazyka na 2. stupni základní školy vyplývá z aprobační specializace autorky diplomové práce. Ve vztahu k definovanému cíli diplomové práce se objevily výzkumné otázky, na jejichž zodpovězení se bude zaměřovat analýza příslušných částí školních vzdělávacích programů vybraných základních škol:

- Výzkumná otázka 1: Jakým způsobem je OSV do ŠVP začleňováno?
- Výzkumná otázka 2: Nabízí způsob začlenění OSV do českého jazyka využití potenciálu OSV?
- Výzkumná otázka 3: Co si učitelé myslí o začleňování OSV do výuky?
- Výzkumná otázka 4: Jak jsou učitelé připraveni realizovat OSV?

Výzkumný vzorek tvoří dvě plnohodnotné (1. – 9. postupný ročník) základní školy v Libereckém kraji. Každá škola má jiný charakter. Škola A je typickou sídlištní školou ve velkém městě s kapacitou 450 žáků. Od 6. ročníku škola nabízí zařazení žáků do výběrové třídy na základě úspěšného zvládnutí výběrového řízení. Škola B je spádovou školou na malém městě s kapacitou 487 žáků.

U obou škol je zachována jejich anonymita. Důvody pro takové rozhodnutí jsou dva. První důvod je nevystavit školy případné kritice či zobecňujícímu hodnocení. Tím, že školy souhlasily s participací na diplomové práci s vědomím, že výsledek může být jakýkoli, by bylo nanejvýš necitlivé vystavit je kritickému pohledu ostatních škol, které diplomová práce nezahrnuje. Druhý důvod pro zachování anonymity vyplývá z toho, že součástí výzkumného šetření je i dotazování učitelek českého jazyka. Ve snaze získat co nejpravdivější odpovědi v co největším rozsahu se zdálo zaručení anonymity jako vhodný prostředek k tomu, aby se učitelky nebály, že by mohl jejich výpovědi kdokoli hodnotit.

ŠVP školy A je k dispozici na webových stránkách školy, u školy B tomu tak není (ŠVP bylo získáno od koordinátorky ŠVP). Při analýze obou ŠVP bylo postupováno principem dedukce. V kapitolách pojednávajících o charakteristice školy a ŠVP bylo nalezeno, jakým způsobem obě vybrané školy začleňují OSV do výuky. V učebních osnovách českého jazyka a literatury pro 6. – 9. ročník byly analyzovány výstupy a učivo všech tří oblastí předmětu a následně identifikovány očekávané výstupy a učivo, ke kterým byla OSV přiřazena. Učební osnovy a propojení českého jazyka a literatury s OSV bylo podrobeno hodnocení a byly navrženy změny, které nejenže odstraňují nedostatky v původním začlenění OSV do předmětu, ale také ukazují nové možnosti efektivnějšího naplňování cílů OSV.

Rozhovory byly provedeny každý v jiný den a na jiném místě. S první paní učitelkou ze školy A byl rozhovor proveden 30. 5. 2016, uskutečnil se v jejím kabinetě a celková doba rozhovoru činila 24 minut. S druhou paní učitelkou ze školy B byl rozhovor proveden 27. 5. 2016 v jejím kabinetě a trval 30 minut. S třetí paní učitelkou ze školy B byl rozhovor proveden 31. 5. 2016 a uskutečnil se v kmenové třídě, v níž je třídní učitelkou a jež se nachází vedle jejího kabinetu. Tento rozhovor trval 32 minut. Všechny tři rozhovory byly nahrávány na diktafon, s čímž paní učitelky souhlasily. Během rozhovorů byly prováděny poznámky k otázkám, jejichž výsledek (řazení kartiček) není možné diktafonem zachytit.

Pro výzkumné šetření jsme zvolili formu polostrukturovaného rozhovoru – byly připraveny otázky, ale zároveň byly pokládány i otázky, které vyplynuly z rozhovoru. Výhodu této formy spatřujeme v tom, že nám předem připravené otázky umožnily zformulovat si, na co se chceme v našem výzkumném šetření zaměřit, zároveň jsme ale nebyli limitováni pouze těmito otázkami, mohli jsme reagovat na směr, kterým se rozhovor ubíral. Položené otázky jsou uvedeny níže v rámci popisu rozhovorů.

Všechny respondentky otázkám porozuměly. U otázky, ve které měly seřadit průřezová témata dle jejich obtížnosti začlenění do výuky, měly učitelky tendenci spíše vysvětlovat, jestli a jakým způsobem lze toto konkrétní průřezové téma do českého jazyka a literatury vůbec zahrnout. Na odpovědích je vidět, že učitelky byly upřímné, což nám umožnilo reálný vhled do realizace OSV v českém jazyce na 2. stupni vybraných základních škol.

Záznam rozhovorů byl přepsán a koláčové grafy byly naskenovány, aby mohly být uvedeny v diplomové práci.

**Tabulka 1: Časová dotace vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura v učebním plánu škol**

Škola	Třída	Název předmětu	Časová dotace (po ročnících)									
			6.		7.		8.		9.		celkem	
			P	D	P	D	P	D	P	D	P	D
A	výběrová	Český jazyk	5	2	5	1	5	1	5	1	20	5
	běžná		4	1	4	0	4	0	4	0	16	1
B	běžná	Český jazyk a literatura	4	1	4	0	3	1	4	1	15	3

Poznámka: P – povinná časová dotace (vyučovací hodiny); D – disponibilní časová dotace (vyučovací hodiny)

## 6.1 ŠVP – škola A

OSV je realizována pomocí začleňování do jednotlivých předmětů, tedy i do českého jazyka. Začlenění OSV do českého jazyka se omezuje na uvedení realizovaných tematických okruhů: Komunikace, Rozvoj schopnosti poznávání a Mezilidské vztahy. Blíže začlenění OSV do českého jazyka ve školním vzdělávacím programu specifikováno není. Zcela chybí jak specifikace činností (RVP ZV), tak doporučené výstupy (Valenta 2011). Není tak jasné, co se má ve výuce z daného okruhu realizovat a co se má žák naučit. Tematické okruhy nejsou přiřazeny k jednotlivému učivu či očekávaným výstupům českého jazyka a literatury, ale jsou uvedeny samostatně.

**Tabulka 2: Začlenění OSV do českého jazyka – škola A**

Ročník	Tematický okruh	Námět	Forma a poznámka
6.	-	-	-
7.	Komunikace	Sloh a literatura – charakteristika, mezilidské vztahy	Čtení ukázek a poslech, tvoření dialogů na určité téma
8.	Rozvoj schopností poznávání	Literatura – poznávání doby a její obraz v literárních dílech	Rozbor literárních ukázek, besedy o nich
9.	Mezilidské vztahy	Mezilidské vztahy v literárních dílech	Čtení a rozbor ukázek, hodnocení chování hrdinů

V tabulce výše si můžeme povšimnout, že realizace OSV je plánována pouze v literární výchově a v komunikační a slohové výchově. V jazykové výchově není OSV vůbec zařazena. Dále je patrné, že v 6. ročníku není OSV do českého jazyka vůbec začleněna.

Při bližším pohledu na učivo a očekávané výstupy českého jazyka v 6. – 9. ročníku můžeme vidět řadu možností, kde škola může OSV ve vazbě na probíraná témata realizovat. Níže uváděný text chápeme jako návrh jedné z mnoha cest, kterou se škola

může vydat. Rozhodně není naším záměrem tvrdit, že se jedná o jedinou správnou cestu. Zároveň nemáme ambici se pouštět do přepracování ŠVP, ale nabídnout inspiraci, jak využít potenciál stávajícího ŠVP. Postupovali jsme tak, že jsme k očekávaným výstupům a učivu českého jazyka přiřadili vhodné doporučené výstupy OSV, které se dají s učivem propojit. U některých doporučených výstupů si můžeme povšimnout, že se prolínají skrze ročníky i oblasti českého jazyka. Tím upozorňujeme na potřebu zaměřit se i na cíle dlouhodobé (v protikladu k výše uvedené tabulce), které budou rozvíjeny v průběhu výuky českého jazyka na 2. stupni základní školy. Formulace doporučených výstupů OSV vychází z publikace *Osobnostní a sociální výchova v základních školách: Doporučené očekávané výstupy – podrobné rozpracování*.

**Jazyková komunikace** (v ŠVP uváděna jako Mluvnice) je zaměřena na formální aspekty jazyka (syntax, zvuková stránka jazyka atd.), čímž se aplikace OSV významně omezuje.

**Tabulka 3: Návrh začlenění OSV do jazykové výchovy – škola A**

<b>Ročník</b>	<b>Očekávané výstupy</b>	<b>Učivo</b>	<b>OSV</b>
<b>7.</b>	Používá samostatně výkladové a jiné slovníky pro určení významu slova		<b>Rozvoj schopností poznávání:</b> využívá efektivní způsoby porozumění, resp. myšlenkové aplikace (hledání příkladů a analogií; analýza; syntéza apod.)
		Slovní zásoba (význam slova, slova jednoznačná, mnohoznačná, synonyma)	<b>Komunikace:</b> vnímá v praxi úlohu slov a úlohu dalších způsobů komunikace
<b>9.</b>	Umí se výstižně vyjadřovat – správným způsobem využívá vědomosti z teoretické výuky jazyka		<b>Komunikace:</b> vyjadřuje se věcně správně a jasně (příp. i stručně apod.)

Ačkoli v ŠVP nenalezneme učivo či očekávané výstupy, které by tematickou oblast komunikace reflektovaly, jazyková výchova přímo vybízí k tomu, aby byla komunikace rozvíjena a aby byly naplňovány následující doporučené výstupy OSV: žák ovládá techniku řeči (držení těla, posazení hlasu, artikulace apod.); žák vytváří sobě adekvátní komunikační styl (příp. více funkčních stylů pro různé situace); žák uvažuje o vhodnosti různých reakcí v různých situacích a optimálně vybírá nejvhodnější komunikační řešení

pro danou situaci. Další oblast, na kterou se v jazykové výchově můžeme zaměřit, je rozvoj schopností poznávání: žák reflektuje své aktuální soustředění; žák využívá efektivní způsoby zapamatování; žák užívá adekvátní myšlenkové postupy při řešení problémů (definice; hypotézy a jejich testování; volba řešení apod.).

**Komunikační a slohová výchova** (v ŠVP uváděna jako Sloh) nabízí více možností pro aplikování OSV.

**Tabulka 4: Návrh začlenění OSV do komunikační a slohové výchovy – škola A**

Ročník	Očekávané výstupy	Učivo	OSV
6.	Rozpozná jednoduché případy manipulativní komunikace		<b>Komunikace:</b> rozpozná manipulativní komunikaci
	Dokáže výstižně vyjadřovat vlastní postoje a pocity		<b>Seberegulace a sebeorganizace:</b> rozpozná při různých situacích své vlastní emoce a vyjádří je
		Dialog a monolog v životě (řečnictví)	<b>Komunikace:</b> dodržuje pravidla efektivního rozhovoru / dialogu / diskuze
7.	Dokáže popsat své city, pocity, nálady		<b>Seberegulace a sebeorganizace:</b> rozpozná při různých situacích své vlastní emoce a vyjádří je
	Objevuje vlastní jedinečnost		<b>Sebepoznání a sebepojetí:</b> usiluje o pozitivní změny v oblasti sebepojetí
8.	Rozeznává jazykové i mimojazykové prostředky komunikace		<b>Komunikace:</b> vnímá řeč těla vlastní i druhých
			<b>Komunikace:</b> vnímá v praxi komunikace význam tónu hlasu (výrazu řeči) a usiluje o jeho efektivní využití
	Respektuje osobnost druhého		<b>Mezilidské vztahy:</b> projevuje svým chováním respekt k základním lidským právům vůbec a konkrétně i k právům svých spolužáků
9.	Dodržuje zásady dorozumívání (komunikační normy)		<b>Komunikace:</b> dodržuje pravidla efektivního rozhovoru / dialogu / diskuze
	Chápe roli mluvčího a posluchače		<b>Komunikace:</b> vyslechne (soustředěně) komunikačního partnera
			<b>Komunikace:</b> nehovoří, pokud hovoří někdo jiný



**Literární výchova** (v ŠVP uváděna jako Literatura) přináší mnoho učiva a výstupů, u kterých se dá OSV aplikovat.

**Tabulka 5: Návrh začlenění OSV do literární výchovy – škola A**

Ročník	Očekávané výstupy	Učivo	OSV
6.	Zvládá dramatizaci jednoduchého textu		V dramatizaci se dá aplikovat prakticky jakýkoli výstup OSV
	Vyjádří své pocity z přečteného textu		<b>Seberegulace a sebeorganizace:</b> rozpozná při různých situacích své vlastní emoce a vyjádří je
7.		Bajky	<b>Mezilidské vztahy:</b> popíše, co vztahům škodí a co je podporuje, a aplikuje tuto znalost do vlastního chování
8.	Chápe roli mluvčího a posluchače		<b>Komunikace:</b> vyslechne (soustředěně) komunikačního partnera
			<b>Komunikace:</b> nehovoří, pokud hovoří někdo jiný
	Dodržuje zásady dorozumívání (komunikační normy)		<b>Komunikace:</b> dodržuje pravidla efektivního rozhovoru / dialogu / diskuze
9.		Literatura 1. pol. 20. století (česká i světová) – obraz války v literatuře	<b>Hodnoty, postoje, praktická etika:</b> rozpozná a pojmenuje situace, v nichž dochází k porušování práv lidí (resp. zvířat)

## 6.2 ŠVP – škola B

OSV je realizována pomocí začleňování do jednotlivých předmětů. V OSV jsou realizovány tyto tematické okruhy: Komunikace, Kreativita a Rozvoj schopností poznávání. OSV je v ŠVP přiřazována k očekávaným výstupům anebo k učivu českého jazyka a literatury. Nicméně OSV není formulována v podobě doporučených výstupů a popisované činnosti a témata neodpovídají charakteristice tematických okruhů v RVP ZV. OSV je aplikována především v komunikační a slohové výchově a v literární výchově. Jazyková výchova je ve vztahu k OSV opomenuta. Z formálního hlediska je grafická podoba ŠVP nepřehledná, neboť v některých případech není poznat, k jakému učivu či očekávanému výstupu je OSV přiřazena. V několika případech byl k učivu či očekávaným

výstupům přiřazen nekorrespondující obsah OSV, který se hodil spíše k učivu či očekávaným výstupům uvedeným o několik řádků níže.

**Tabulka 6: Začlenění OSV do komunikační a slohové výchovy – škola B**

Ročník	Očekávané výstupy	Učivo	OSV
6.	V mluveném i psaném projevu vhodně užívá spisovné jazykové prostředky podle komunikačního záměru	Vypravování	<b>Komunikace:</b> učíme rozvíjet základní dovednosti dobré komunikace
		Popis (předmětu, pracovního postupu)	
		Zpráva a oznámení	
7.	Napíše podle svých schopností gramaticky, kompozičně a věcně správně komunikáty podle zadání učitele, využívá k tomu znalosti gramatických pravidel		<b>Kreativita:</b> cvičení pro rozvoj základních rysů kreativity (pružnost nápadů, originalita, schopnost vidět věci jinak) tvorbou slohových prací
8.	Odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně využívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru	Vypravování, recitace	<b>Rozvoj schopností poznávání:</b> cvičení dovedností zapamatování
9.		Písemný projev: slohové postupy vypravovací a popisné, úvaha, výklad, formální dopis, životopis	<b>Kreativita:</b> kreativita při vlastní tvorbě (pružnost nápadů, originalita, schopnost vidět věci jinak, citlivost), píše slohové práce
	V mluveném projevu využívá verbálních i neverbálních prostředků řeči	Mluvený projev: řečnické útvary (proslov, diskuze, dialog), kultivace	<b>Komunikace:</b> rozvoj základních dovedností dobré komunikace v mluvnických cvičeních na dané téma
	Využívá zásad komunikace, řídí diskusi		
	Užívá jazykové prostředky v souladu s jazykovou normou a vhodně vzhledem k situaci, adresátovi a komunikačnímu záměru		<b>Komunikace:</b> předvádí komunikaci v rolích

**Tabulka 7: Začlenění OSV do jazykové výchovy – škola B**

Ročník	Očekávané výstupy	Učivo	OSV
7.	Určí rozvíjející větné členy	Základní větné členy – prohloubení učiva	<b>Komunikace:</b> trénování dovedností komunikace v různých rolích
		Rozvíjející větné členy – prohloubení učiva z 6. ročníku	

**Tabulka 8: Začlenění OSV do literární výchovy – škola B**

Ročník	Očekávané výstupy	Učivo	OSV
7.	Přednáší z paměti literární texty	Recitace	<b>Rozvoj schopností zapamatování:</b> cvičení dovednosti zapamatování – nácvik básně
	Samostatně se pokouší o dramaturgii literárního textu	Dramatizace příběhu s dětským hrdinou	<b>Kreativita:</b> cvičení pro rozvoj základních rysů kreativity (pružnost nápadů, originalita, schopnost vidět věci jinak) dramaturgii textu
8.	Tvoří vlastní literární text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie	Pokusy o vlastní tvorbu	<b>Kreativita:</b> rozvíjí kreativitu při vlastní tvorbě
9.	Tvoří vlastní literární text dle svých možností	Tvořivost (dle možností třídy)	<b>Kreativita:</b> cvičení pro rozvoj základních rysů kreativity při tvorbě vlastních textů

Níže uváděný text chápeme jako návrh jedné z mnoha cest, kterou se škola může vydat. Rozhodně není naším záměrem tvrdit, že se jedná o jedinou správnou cestu. Zároveň nemáme ambici se pouštět do přepracování ŠVP, ale nabídnout inspiraci, jak využít potenciál stávajícího ŠVP. Postupovali jsme tak, že jsme k očekávaným výstupům a učivu českého jazyka přiřadili vhodné doporučené výstupy OSV, které se dají s učivem propojit. U některých doporučených výstupů si můžeme povšimnout, že se prolínají skrze ročníky i oblasti českého jazyka. Tím upozorňujeme na potřebu zaměřit se i na cíle dlouhodobé, které budou rozvíjeny v průběhu výuky českého jazyka na 2. stupni základní školy. Formulace doporučených výstupů OSV vychází z publikace *Osobnostní a sociální výchova v základních školách: Doporučené očekávané výstupy – podrobné rozpracování*.

Tabulka 9: Návrh začlenění OSV do jazykové výchovy – škola B

Ročník	Očekávané výstupy	Učivo	OSV
6.	Dokáže pracovat se základními jazykovými příručkami	Práce s jazykovými příručkami	<b>Rozvoj schopností poznávání:</b> využívá efektivní způsoby porozumění, resp. myšlenkové aplikace (hledání příkladů a analogií; analýza; syntéza apod.)
7.	Používá slovníkové příručky pro vyhledávání významu slova	Význam slova	<b>Komunikace:</b> vnímá v praxi úlohu slov a úlohu dalších způsobů komunikace
8.	Samostatně pracuje s Pravidly českého pravopisu, se Slovníkem spisovné češtiny a s dalšími slovníky a příručkami	Samostatná práce s vhodnými jazykovými příručkami	<b>Rozvoj schopností poznávání:</b> využívá efektivní způsoby porozumění, resp. myšlenkové aplikace (hledání příkladů a analogií; analýza; syntéza apod.)
9.	Využívá všech získaných znalostí v komplexních jazykových rozborech	Všestranné rozbory	<b>Rozvoj schopností poznávání:</b> užívá adekvátní myšlenkové postupy při řešení problémů (definice; hypotézy a jejich testování; volba řešení apod.)

**Jazyková výchova** nabízí více možností, kde aplikovat doporučené výstupy OSV, kdy jazykové učivo vybízí k začlenění tematické oblasti Rozvoj schopností poznávání: žák reflektuje své aktuální soustředění; žák používá postupy zlepšující jeho soustředění a pozornost; žák využívá efektivní způsoby zapamatování (logická; asociační; vizuální paměť; tělová a emoční paměť; zapojení pravé hemisféry do zapamatování fakt; vytváření vlastních mnemotechnických pomůcek apod.). Dále sem můžeme začlenit tematickou oblast Komunikace: žák ovládá techniku řeči (držení těla, dech, posazení hlasu, artikulace apod.); žák vytváří sobě adekvátní komunikační styl (příp. více funkčních stylů pro různé situace); žák se vyjadřuje věcně správně a jasně (příp. i stručně apod.). Tyto cíle jsou dlouhodobé a je možné je rozvíjet během výuky na 2. stupni základní školy.

Oblast **komunikační a slohové výchovy** má škola rozpracovanou dobře, kdy zařazuje témata, která jsou rozvíjena skrze celou výuku českého jazyka a literatury na 2. stupni. Problém spočívá v tom, že není jasné, co konkrétně má žák umět. Navrhované změny spočívají především v převedení témat a činností OSV do podoby doporučených výstupů.

Tabulka 10: Návrh začlenění OSV do komunikační a slohové výchovy – škola B

Ročník	Očekávané výstupy	Učivo	OSV
6.	V mluveném i psaném projevu vhodně užívá spisovné jazykové prostředky podle komunikačního záměru	Vypravování  Popis (předmětu, pracovního postupu)  Zpráva a oznámení	<b>Komunikace:</b> vyjadřuje se věcně správně a jasně (příp. i stručně apod.)
			<b>Komunikace:</b> vytváří sobě adekvátní komunikační styl (příp. více funkčních stylů pro různé situace)
7.	Napíše podle svých schopností gramaticky, kompozičně a věcně správně komunikáty podle zadání učitele, využívá k tomu znalosti gramatických pravidel		<b>Kreativita:</b> realizuje podle možností a podmínek své nápady
			<b>Kreativita:</b> nahlíží na problémy svého života i života ostatních z různých úhlů pohledů
8.	Odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně využívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru	Vypravování, recitace	<b>Rozvoj schopností poznávání:</b> využívá efektivní způsoby zapamatování (logická; asociační; vizuální paměť; tělová a emoční paměť; zapojení pravé hemisféry do zapamatování fakt; vytváření vlastních mnemotechnických pomůcek apod.)
9.	V mluveném projevu využívá verbálních i neverbálních prostředků řeči  Využívá zásad komunikace, řídí diskuzi  Užívá jazykové prostředky v souladu s jazykovou normou a vhodně vzhledem k situaci, adresátovi a komunikačnímu záměru	Písemný projev: slohové postupy vypravovací a popisné, úvaha, výklad, formální dopis, životopis  Mluvený projev: řečnické útvary (proslov, diskuze, dialog), kultivace	<b>Kreativita:</b> realizuje podle možností a podmínek své nápady
			<b>Kreativita:</b> nahlíží na problémy svého života i života ostatních z různých úhlů pohledů
			<b>Komunikace:</b> vyjadřuje se věcně správně a jasně (příp. i stručně apod.)
			<b>Komunikace:</b> vytváří sobě adekvátní komunikační styl (příp. více funkčních stylů pro různé situace)

Tabulka 11: Návrh začlenění OSV do literární výchovy – škola B

Ročník	Očekávané výstupy	Učivo	OSV
6.		Bajka (např. Krylov, Žáček)	<b>Mezilidské vztahy:</b> popíše, co vztahům škodí a co je podporuje, a aplikuje tuto znalost do vlastního chování
		Literatura o dětech (např. Twain)	<b>Řešení problémů a rozhodovací dovednosti:</b> popíše (především na základě vlastní zkušenosti) základní typy životních problémů a jejich možná řešení
			<b>Řešení problémů a rozhodovací dovednosti:</b> analyzuje různé typy problémových sociálních situací
7.	Přednáší z paměti literární texty	Recitace	<b>Rozvoj schopností zapamatování:</b> využívá efektivní způsoby zapamatování (logická; asociční; vizuální paměť; tělová a emoční paměť; zapojení pravé hemisféry do zapamatování fakt; vytváření vlastních mnemotechnických pomůcek apod.)
	Samostatně se pokouší o dramaturgii literárního textu	Dramaturgii příběhu s dětským hrdinou	<b>Kreativita:</b> realizuje podle možností a podmínek své nápady
			<b>Kreativita:</b> nahlíží na problémy svého života i života ostatních z různých úhlů pohledů
Formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby, návštěvy divadelních a filmových představení	Referát o knize, představení, filmu, kulturní deník (individuálně)	<b>Komunikace:</b> poutavě vysvětluje, vypráví, prezentuje	
8.	Tvoří vlastní literární text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie	Pokusy o vlastní tvorbu	<b>Kreativita:</b> realizuje podle možností a podmínek své nápady
		Z válečné literatury (např. Hašek, Rolland, Hrabal, Drda)	<b>Mezilidské vztahy:</b> projevuje svým chováním respekt k základním lidským právům vůbec a konkrétně i k právům svých spolužáků

Tabulka 11: Návrh začlenění OSV do literární výchovy – škola B (pokračování)

Ročník	Očekávané výstupy	Učivo	OSV
9.		Tvořivost (dle možností třídy)  2. pol. 20. stol. (např. Orwell, Jirotko)	<b>Kreativita:</b> realizuje podle možností a podmínek své nápady
			<b>Hodnoty, postoje, praktická etika:</b> rozpozná a vysvětlí smysl jednání zahrnujícího čestnost, respektování, pravdomluvnost, odvalu bránit druhé, poctivost apod.
			<b>Hodnoty, postoje, praktická etika:</b> rozpozná a pojmenuje situace, v nichž dochází k porušování práv lidí (resp. zvířat)

V oblasti **literární výchovy** jsme postupovali dvěma způsoby: 1) cestou převedení témat a činností OSV, které se překrývají s komunikační a slohovou výchovou, do podoby doporučených výstupů a 2) doplněním doporučených výstupů ve vztahu k učivu literární výchovy.

### 6.3 Rozhovor s první učitelkou českého jazyka – škola A

Jedná se o paní učitelku s dlouholetou praxí, která je na škole zároveň výchovnou poradkyní.

(Paní učitelka začala mluvit sama, aniž by byla položena otázka) To RVP se udělá a samozřejmě, že se toho nějakým způsobem držíme, protože v těch průřezových tématech leccos je, v tom ŠVP taky, to může mít každá škola jinak nastavené, takže se tím řídíme, ale ta praxe, abych já pravdu řekla, já vím, že to kolegyně vytvářely ještě v době, kdy jsem byla na mateřské, ale od té doby jsem to neviděla, protože to ke své práci nepotřebuju, protože je mi úplně jedno, co tam je napsané, potřebuju děti naučit tohle, tohle, tohle, jedu podle toho, toho, toho a tady tím způsobem... Ono něco jiného je to v té češtině, kde tam ta témata se opakují pořád stejně v těch ročnících, akorát se tam něco nabaluje, než třeba u přírodopisu, nebo fyziky, kde tam ta témata v každém ročníku jsou jiná, takže tam musí být přesně dané, co kdy se bude dělat, to funguje trochu jinak, než v náplni té češtiny.

**Já se tedy zeptám – průřezová témata jsou povinnou součástí vzdělávání, v čem tedy spatřujete jejich klady a zápory?**

Plusy – podle mě to je... Jako úplně zbytečné to není, vždycky musí mít člověk nějakou hranici, nebo musí vědět, co musí nutně splnit a co ne. Ať se to jmenuje průřezové téma, nebo ať se to jmenuje tematický plán, nebo ať se to jmenuje různě, tak tam něco musí být, protože to je opravdu vodítko pro ty učitele, ale aby to bylo v takové míře tak, jak je to rozpracované, tak mně to přijde naprosto zbytečný. Mně to přijde jako voprůz pro učitele.

**A nějaké plusy?**

Plusy? Osobně v tom nějaký velký plus nevidím, protože opravdu to, co jsem řekla, mělo by být, tak jak to vždycky bývalo, rozděleno, co v kterém tom ročníku bude a to si myslím, že bohatě stačí, a to, že se to prolíná mezi jednotlivými obory a oblastmi, a to, že se to jmenuje člověk a příroda, to mi přijde naprosto k ničemu. Když budu chtít si něco najít, tak češtinu hledám deset minut, ale když si budu chtít něco najít na výtvarku nebo na rodinnou výchovu, tak to můžu tematicky najít v lecčems. Pro tu češtinu je to jednodušší, protože to je specifický obor, ale ty ostatní, které se prolínají, ty různé výchovy, tak mně to přijde úplně zbytečný. Něco se dubluje a myslím si, že je to k ničemu, protože pokud je učitel dobrý, tak si zařadí to, co je tady, do všech různých předmětů a nemusí k tomu mít průřezová témata.

**Mám tady pro vás kartičky a poprosím vás, jestli mi ta průřezová témata seřadíte dle obtížnosti aplikace ve výuce.**

Když to vidím... Když to vezmu za sebe, tak mně je nejpříjemnější a nejpřijatelnější ta mediální výchova, která s tou češtinou souvisí, a teď navíc dělám časopis. (Řazení od nejjednoduššího k nejobtížnějšímu: mediální výchova, osobnostní a sociální výchova, environmentální výchova, multikulturní výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech.)

**A můžete vybrat tři nejdůležitější, ta, která mají pro žáka největší přínos?**

Určitě tady ta osobnostní a sociální výchova. Tady musím říct (výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech), že to by určitě kolega třeba dějepisář, občankář by třeba řekl, že... Kdybych věděla, co tam budu učit, tak v současných souvislostech si



myslím, že by to mohlo... Nebo ta multikulturní výchova, to bych dala na stejnou úroveň, protože ty kultury se tady mísej a tomu se nevyhneme, takže to určitě. A myslím, že demokracii tady máme... No, tak dáme demokracii (výchova demokratického občana). (Vybrány: osobnostní a sociální výchova, multikulturní výchova, výchova demokratického občana.)

**Když přejdeme rovnou k osobnostní a sociální výchově, tak co si myslíte o ní, opět můžete uvést klady a zápory.**

Tak já myslím, že pro ty děti je to strašně důležitý, aby poznaly i samy sebe, aby se dokázaly nějakým způsobem rozvíjet, poznaly se. Teď tím, že to neučím, tak si neumím přesně představit, co všechno v těch osnovách je, k čemu se dostanou, k čemu ne. Ale určitě je to důležitý, protože s tím se potýkají ty děti pořád. Jak osobnost, to je ten základ, že musí poznat svojí osobnost... Jako zápor bych v tom neviděla, jako to ne, to si myslím, že to může být jenom to plus.

**A co si myslíte o rozpracování OSV? Berete to tak, že je to naplnitelné, nebo je to ideál, který naplnit nelze?**

Záleží na těch učitelích. Možná tohle by bylo lepší s tím mým kolegou (dějepisářem), který k tomu přijde a učí to. Sama si nedokážu představit, že bych to měla učit, ale myslím si, že pro ty děti je to důležitý. Nakolik je to naplnitelný, alespoň částečně, jako že by to musel být průřez všemi ročníky, těžko, ale vývoj těch dětí je jiný, páták bude chápat ty věci jinak než deváták, takže v nějakých obměnách nějak... Nevím, no. Třeba když to vezmu, tak obsahově je tam toho méně, než jakéhokoli jiného, třeba matematiky, češtiny nebo jazyka, ale já myslím, že důležitost to určitě má, nakolik naplněnost, nevím. Ony všechny tyhle ty výchovy se vždycky tak prolínají, že člověk si řekne, když to učí ten, kdo se v tom vyzná, má to opravdu nastudováno, ví, co by se tam všechno mohlo těm dětem předat, tak si myslím, že si vždycky to téma najde a dokáže to naplnit. Když to bude učit někdo, kdo to má jenom jako navíc, tak ten tam nebude vědět, co má dělat.

**Ve vašem ŠVP je OSV začleňováno do předmětu. Je to optimální cesta, nebo by byly jiné cesty schůdnější?**

Asi bych to nechala v rámci těch předmětů. Dá se to tak nějak... Dá se v tom pracovat v rámci těch předmětů, dá se to vztáhnout ke konkrétnímu tématu, nedokážu si... Já to moc nepoužívám v té češtině.

**Tak ony jsou i jiné cesty – pomocí samostatného předmětu, kurzů, projektů.**

Kdyby to měl být samostatný předmět, tak to by se asi moc nevědělo, co se tam má... Pomocí začleňování do předmětů je to vždycky schůdnější, ty děti se k tomu víc dostanou, k těm informacím, pracuje se s nima a není to tak násilně, jako že teď budeme dělat všechno, ale že tam ta nějaká cesta je, to mi přijde lepší přístup než samostatně. Ale když tu bude sedět někdo jiný, tak řekne: To je tak široké téma, že klidně bych to učil několik let. Jo, takže to je opravdu spíše o tom přístupu. Když budete mít někoho, kdo se tomu opravdu bude věnovat, bude si stát za tím a obhájí si to, tak si dokážu představit, že si to vybojuje a bude to mít formou třeba samostatného předmětu. Ale pro takovou běžnou praxi, kdy tyhle ty vědy a k tady těmhle záležitostem se člověk dostává spíš okrajově, tak si to asi jinou formou nedokážu moc představit. Opravdu, když člověk bere to, jakým způsobem se tyhle ty různé výchovy a všechno bere, a kdo to všechno učí, tak se najde vždycky strašně málo lidí, kteří k tomu mají tak silný vztah, aby si za tím stáli a jeli si v tom.

**Vy jste se tedy nezúčastnila tvorby ŠVP?**

Ne, ne. Už jsem přišla, když bylo, naštěstí, hotovo.

**Když jsou tam tedy cíle toho OSV, znáte je, jedete podle nich?**

Jasně, pro ten předmět člověk potřebuje vědět, jaký je tam ten cíl. Ty cíle jsou tam nastavené tak, aby odpovídaly tomu, co my chceme. Takže tam by se to mělo shodovat, ale jakým způsobem se k tomu dospěje, tak do toho si kecat nenechám.

**Zaměříme-li se na tři oblasti českého jazyka (jazyková výchova, slohová a komunikační výchova a literární výchova), do které se OSV včleňuje nejlépe?**

Já si myslím, že tak ten sloh, ta komunikace, co tam je. V gramatice se samozřejmě dá k tomu nějakým způsobem dostat, ale ten sloh je na to lepší. Ta literatura částečně taky, ale asi si myslím, že ten sloh je na to nejlepší.

**Proč?**

To je, nebo alespoň tak jak já ho pojmám, víc o komunikaci a i třeba tam já třeba zapojuju tu mediální výchovu, takže tam se opravdu dostaneme k nějakým okrajovým věcem a tam se to dá skloubit. Tam je ten prostor pro tu tvorbu a přemýšlení a uvažování o těch věcech mnohem větší, než třeba v té gramatice.

**Vezmeme-li ten „balík“ OSV, tak co hlavně by se ti žáci z toho měli naučit?**

To asi takhle nedokážu říct. Vzhledem k tomu, kolik tam toho je, tak to bych musela vidět před sebou, abych si řekla: Jo, asi tohle a tohle. Tak řekněte něco, co si vymyslíte.

**No, je tam osobnostní rozvoj, morální rozvoj a sociální rozvoj. V tom osobnostním je třeba poznávání, psychohygiena, seberegulace, poznávání sebe sama. V tom sociálním je poznávání lidí, mezilidské vztahy, komunikace a v tom morálním jsou hodnoty, postoje, etika.**

Víte co, ono je to potřeba asi všechno. Nic nejde bez ničeho. Tady to si myslím, že když se samy začnou rozvíjet, tak potom se jim na tom základě mohou měnit nějaké hodnoty a to sociálně je důležité, zvlášť ve škole, kde se děti setkávají, tak u některých je to největší problém, to začlenění se. Může to být dítě, které je strašně chytré, takže pro učitele takový ten ideál, ale ty děti mají s ním velký problém, protože s nimi nedokáže komunikovat, a tam je to strašně těžký. Nejenom pro ty děti, i pro toho jedince, takže já si myslím, že tam to propojení je strašně důležité, ve všech těch oblastech, neupřednostňovala bych nic, že bych zvlášť vypíchla, ono to jde ruku v ruce.

**A jak vy konkrétně si stanovujete cíle?**

Jak si stanovuju cíle? V češtině?

## **Celkově pro to OSV.**

Hm...

### **Myslím třeba, jestli si je stanovujete dopředu, nebo využíváte situace, které nastanou v hodině.**

Využívá se hodně aktuální situace ve třídě. Protože to... A zvláště, když jste třídní, tak s těmi dětmi musíte pracovat neustále. A já jako češtinář supluju i v jiných třídách třídního učitele, protože jsem tam častěji, než oni sami, takže tam, když se něco děje, tak se na to okamžitě najede, tak se tam okamžitě nastolí režim, aby se ta situace ošetřila, takže tam je to vždycky nejlepší, ta aktuální situace a hned na to reaguju.

### **A jinak?**

Nějak, abych si kladla nějaký cíle, nějaký velký cíle, to si teda nekladu. Abych si speciálně řekla, tak a teď si splním tenhle ten cíl, to teda vážně nedělám, to jde úplně mimo... Nechci říct, že by to člověk nějak opomíjel, ale řadu věcí děláte tak automaticky, že to ani nenazýváte plněním si cílů, prostě chcete něčeho dosáhnout na základě nějaké situace a prostě tou praxí už víte, že tohle funguje, tohle je potřeba udělat. Tak asi takovouhle formou, než že bych cíleně šla, že si splním tohle, to nejsem takový cílový úkolovač, teda.

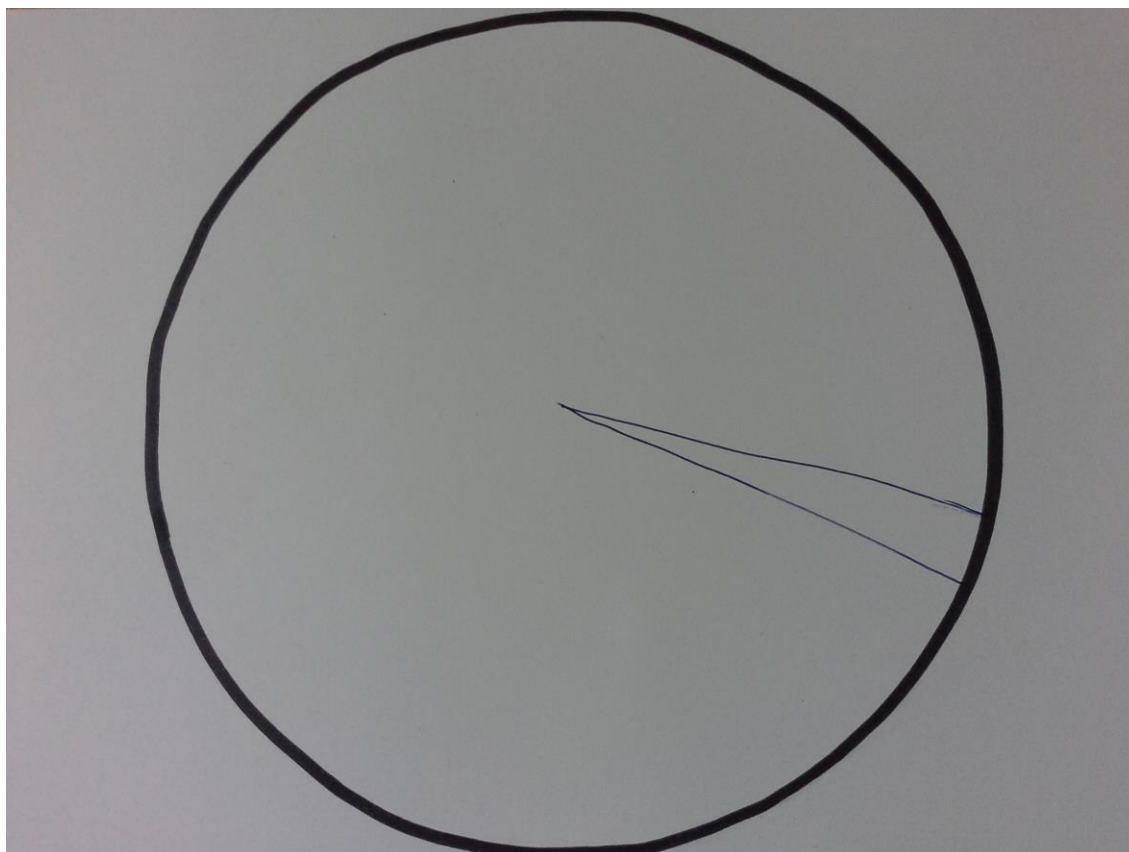
### **Když tedy v hodině děláte konkrétně nějakou aktivitu, která se dotýká OSV, tak jak to děláte, jak postupujete? Myslím, jestli třeba do toho vstupujete, provádíte reflexi atd.**

Já bohužel jsem vstupovací typ a zvláště, když člověk vidí, že neví, jak reagovat. Pro mě je důležitá i ta reflexe, když je člověk musí namotivovat, nebo jim říct, co po nich člověk chce, pak teda se musím kousnout do jazyka a nechat je a pak teda to nějakým způsobem zhodnotit. Ale musí se to naučit, ty děti, ne vždycky jsou ty děti naučené k tomu, že mají tu situaci zhodnotit, nebo že mají nějakou situaci udělat nějak, čekají konkrétní pokyn, teď udělej toto a teď toto. Ale lepší se to, je to... I ta práce těch učitelů dnes tímhle směrem jde a ty děti jsou k tomu tlačeny, aby samostatně se samy rozvíjely. Ale někdy prostě na to člověk narazí, že je to těžký s nima, ne všichni k tomu jsou vedení.

**Dokázala byste mi nakreslit, kolik z toho 100 % češtiny věnujete OSV?**

No... Asi tak. Pro mě je důležitý, aby uměli ty íčka.

**Obrázek 1: Kolik času ve výuce českého jazyka a literatury věnuje OSV první učitelka**



**Chcete k tomu ještě něco dodat?**

Já už jsem říkala kolegovi [kolega, který rozhovor zajistil], že mě tahle agenda kolem toho všeho děsně otravuje, ale myslím si, že je to takový trend, že na... Když už někdo si dal tu obrovskou práci s tím si to ŠVP udělat, tak většinou proto, že byly nějaké normativy, jako toto tam musí být, tak se to tam napíše, protože to tam musí být, ale teď si řekneme, že teď budeme dělat toto a budeme to dělat takhle a takhle, to zase ten prostor pro to tam je, takže ta administrativa a to, že tam musíte psát všechny plky jenom proto, že někdo chce, že toto tam musí být, tak to si myslím, že otravuje kdekoho. Ale když si nad tím opravdu někdo sedne a většinou se to dělá v těch předmětových komisích, a opravdu se jede podle toho, co opravdu chceme, aby ty děti zvládly po těch různých ročnících, toho se řídíme a držíme se toho, samozřejmě. Ale je tam fůra prostě zbytečnejch plků, který si myslím, že by tam být

nemusely. A jestli to je rozpracovaný a nazvaný takhle a takhle, nebo jinak, to mi taky přijde zbytečný.

### **Máte tedy pocit, že se to dělalo i předtím?**

Já si myslím, že fůra věcí se dělá, akorát to bylo jinak nazvané, protože pokud je učitel vnímavý, tak ty věci dělá. Jo, děláte je, akorát si to možná nikdy neuvědomíte, uvědomíte si je zpětně, protože opravdu ty situace musíte řešit za toho chodu, tak dostanete se k multikulturní výchově, stačí, abyste měli jednoho Roma ve třídě, nebo přijde nějaký Vietnámec, nebo jo... A teď... Nebo řešíte, že někdo má nějaké rasistické útoky na někoho a už se to zase řeší, nebo v podstatě může se to řešit kdykoli, s kýmkoli, při zeměpisu, při češtině se toho můžete dotknout. Jo, takže když máte tu potřebu, tak to prostě uděláte a nikdo vám to nemusí diktovat. Jo... Tak asi tak.

## **6.4 Rozhovor s druhou učitelkou českého jazyka – škola B**

Jedná se o paní učitelku s dlouholetou praxí, k dispozici měla ŠVP. Paní učitelka je na škole zároveň výchovnou poradkyní.

### **Průřezová témata jsou od roku 2005 povinnou součástí základního vzdělávání. V čem spatřujete plusy a v čem mínusy nejen průřezových témat, ale i jejich začlenění?**

Já si myslím, že to je jenom jinak nazvaný to, co se normálně běžně dělá, to, co se dřív nazývalo třeba cílem vzdělání, kdy se určoval cíl každý hodiny, se napsalo, že se třeba má rozvíjet rozvoj smyslového vnímání. Mně přijde, že je to jenom uměle vytvořený nějaký nový pojem pro něco, co součástí té výuky a výchovy vždycky bylo a bude.

### **A vidíte v tom nějaký přínos, nebo spíše ne?**

No – přínos. Přínos je to možná pro toho, kdo si to neumí zařadit sám. Že by to mělo vysloveně nějaký hluboký přínos, to já teda v tom nevidím.

### **Takže si nemyslíte, že to přináší něco nového?**

Ne, myslím, že ne.

**Seřad'te prosím kartičky s průřezovými tématy dle obtížnosti aplikace ve výuce, tedy od nejlehčího k nejobtížnějšímu.**

Tak tohle (osobnostní a sociální výchova), to člověk dělá, ani se nemusí nijak připravovat, to prostě vyplyne ze samotný situace mezi dětmi, to řešíš neustále něco. A vlastně koriguješ chování těch dětí už jenom tím, jak si sednou a jak se tě zeptaj a na co se tě zeptaj, takže to si myslím, že funguje pořád. Ta multikulturní výchova – to myslím, že se teď taky dost promítá, to myslím, že se dá taky. Demokratický občan, no, to je docela těžký, bych řekla. Můžeš ty děti o něčem poučovat, nebo jim můžeš něco vysvětlovat, ale stejně tyhle ty věci mají z rodiny. Environmentální, tak to jo, to určitě se zařazuje hodně. Mediální výchova, ta je tak napůl, ono to sice vypadá pro někoho hezky, ty články, třeba bulvární, ale... Člověk inteligentní to jako přijme, ale těm dětem to ukázat není tak úplně snadný. Respektive ukázat jim to, to snadný je, ale aby oni to takhle pochopily, to už není snadný vůbec. Tohle (výchova demokratického občana) a tohle (výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech) je horší – jednak u těch malých dětí je horší, lepé by to šlo na střední škole. Myslím si, že v takových těch souvislostech globálních to tady málokdo pojímá, možná pan ředitel dějepis, tam to jde. V literatuře můžeme taky něco, ale už je to těžší. Ta mediální výchova je tak napůl, protože to není úplně jednoduchý těm dětem ukázat, že tohle je třeba špatnej přístup, protože zase to vychází z toho, že oni jsou nějak vedení z rodiny a mě třeba teď šokovalo, když mi při popisu, charakteristiku osoby jsme dělali, když mi o sobě děvčata psaly, že je kamarádka sprostá, ale ony to nebraly jako špatnou vlastnost. S takovýmhle dítětem, který má takový postoj, když já se k tomu vyjádřím, že to není hezky a oni tak jako: Proč? A úplně je vidět, jak je to v nich zakořeněný, tak já s tím neudělám vůbec nic, ten vliv rodiny tam převáží natolik, že to stejně bude marný. (Řazení od nejjednoduššího k nejobtížnějšímu: osobnostní a sociální výchova, multikulturní výchova, environmentální výchova, mediální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech.)

**A vyberete z těch všech témat tři, která jsou pro žáky nejpřínosnější?**

Tohle (osobnostní a sociální výchova) je samozřejmě úplně neoddiskutovatelný. Ten demokratický občan by taky měl teoreticky být, ale... Ono v podstatě určitě environmentální, multikulturní i ta mediální výchova, že jo. Vlastně v podstatě všechno, když se nad tím zamyslíš, tak jako všechno. Ale otázka je ta, jestli to skutečně je reálný toho dosáhnout. Což si já myslím, že to opravdu není všude reálný.

### **Takže to považujete spíš za takový nenaplnitelný ideál?**

Jo, asi jo.

### **Když se zaměříme na to OSV. Jaké jsou jeho klady a zápory?**

Začlenění je neoddiskutovatelný, to je pro život, aby se žák byl schopen uplatnit a zapojit ve společnosti, a aby se uměl chovat k ostatním lidem a aby se mohl uplatnit a začlenit v práci, takže je to pro život důležitý.

### **A má to tedy nějaké zápory?**

Zápory – já žádný... Tak zápory, ono to má taky svoje úskalí, protože jsou děti, který jsou z rozvedených rodin, nebo jsou děti, kde třeba tatínek pije, nebo se perou s maminkou, a teď my tady narazíme ve škole na tyhle ty věci a teď to probírat. Měli jsme třeba poezii, básně o matce – to mě úplně zamrazilo, protože mám kluka ve třídě, od něhož maminka odešla, prostě ho opustila a opustila ho v pubertě, takže ten kluk ji nenávidí a v podstatě teď nenávidí všechny ženský. Teď už se to docela srovnalo, ale sama jsem na něm viděla, že opovrhuje všema ženskejma a i učitelkama, takže se kolikrát bojím na něco takového narazit. Ono není úplně jednoduchý to v té výuce probírat, ono se to sice hezky řekne, ale když tam potom vidím to konkrétní dítě... Já už se bojím i toho „cikáni“, protože dřív se to prostě přečetlo a nikdo se tím nevzrušoval, ale teď, jak se o tom daleko víc mluví, tak je to ještě horší. Jsou věci, který už se fakt bojím nějakým způsobem se do toho pouštět.

### **Takže rozumím tomu správně, že napsané je to OSV pěkně ale konkrétní realizace s individuálními žáky je obtížná?**

Ták, že to někdy ani nejde. Protože jako nikdy nemůžeme vědět, jak to to dítě vezme, jak na to zareaguje. Potažmo třeba ten hoch, kterýho opustila matka, a když pak se člověk snaží přenést to, že ten básník vzpomíná na svoji maminku, nebo se je snažím motivovat: Co si vybavíte, když se řekne maminka? A on mi řekne, že si vybaví hysterku, tak to je hrozný. V některých třídách něco jde, ale taky někdy nevím – když učím třídu, kde nejsem třídní, tak o těch dětech taky nevím, jak to v té rodině mají, to nikdy nemůžu zjistit, jak to funguje. Takže je to někdy ošemetný, není to tak, že se dá všechno dělat tak ideálně, jak se



to napíše na tom papíře. To je ono, právě – že by to tak mělo být, ale ono to tak opravdu vždycky nejde.

**V ŠVP vaší školy se píše, že OSV je aplikováno pomocí začleňování do výuky předmětu. Je to podle vás ideální cesta?**

Ale to nejde udělat jinak, než to začlenit do výuky.

**Tak ještě je tu možnost samostatného předmětu, projektů a kurzů.**

Tak to jo – no, projekty by se asi daly, my taky ve škole děláme projekty, takže to by se dalo... Samostatný předmět, já bych se toho bála, a to právě proto, že ty děti vycházejí z jiného prostředí a teď vzít nějaký cíl samostatně – já myslím, že to není ideální, že nejlepší je to takhle začlenit.

**Takže začlenění do předmětu vnímáte jako nejjednodušší cestu?**

Asi ano, asi nejschůdnější, i pro ty děti.

**Podílela jste se na vytváření ŠVP vaší školy?**

Ano.

**A řídíte se jím, především těmi cíli OSV?**

Tak podle ŠVP musím jet, takže podle něj jedu, protože jsme to promýšlely... Promýšlely jsme to, protože jsme už byly obě zkušené [tou druhou kolegyní je myšlena paní učitelka, jež učí český jazyk a literaturu na stejné škole a jež také poskytla rozhovor], takže jsme věděly, co kde jakoby se může uplatnit, že jsme to necpaly někam, kde to nemá smysl. Když je tvorba mediálního sdělení, tak to máme u zprávy a oznámení. Takže si myslím, že tím pádem to logicky naplňujeme.

**A když tedy máte v ŠVP formulované cíle OSV, jedete přesně podle nich, nebo si i přidáváte podle toho, co nabídne hodina?**

To určitě. To nikdy není stejný. To můj mužskej říká: Prosím tě, vždyť to meleš dokola každéj rok. Ona to není pravda, protože ty děti jsou jiný, úplně jinak reagujou, dostaneme se trošku pokaždý někam jinam. Protože třeba tím, že něco tam nemůžu říct tak, jak jsem to řekla někde jinde, tak už to vystavím nějak jinak a už z toho je v podstatě jiná hodina. Plno těch průřezových témat vlastně plníš neustále, i když samozřejmě to nemůžeš dělat v jedné hodině, to je práce na celou dobu studia. Takže určitě přidávám, i záleží na tom, když mám děti šikovný, jako teď mám sedmičku, to je úžasná třída. Tam je takových dětí šikovných, to jsem v životě nezažila. Tam zadám sloh a všechny jsou jako perla, takže tam určitě přidávám věci, ke kterým se s jinými třídami nedostanu.

**Cíle OSV si tedy stanovujete dopředu, nebo si i přidáváte v hodině, když třeba nastane situace, kde by se OSV dalo krásně využít?**

Tak určitě mám nějaký cíle dopředu podle toho, co mám v plánu, co potřebuju, abych plnila ŠVP, no a když se něco vyvrbí, tak samozřejmě můžu, můžu si přidat. No a je fakt, že někdy něco právě vyplyne ze situace, že třeba jsem to neměla v úmyslu a najednou si říkám: Vždyť je to přeci báječná příležitost. Teď s těma dětma jsme četly Skaláka, probraly jsme výstavbu té povídky, jednak Karolina Světlá a tak dále, ale vlastně my jsme se dostali úplně na jiné pole, protože jsme si i říkali, co by nám to mělo dát do života. Řekli jsme si, že je to i určité varování, nebo naopak příklad pro něco, takže jsme se de facto dostali do občanské výchovy, úplně mimo češtinu, ale z toho tématu to vyplynulo a nakonec ty děti hrozně hezky pak mluvily a myslím si, že jsme z toho udělali i docela hezkej závěr. Ale zas jsou třeba třídy, kde by to nešlo, kde bychom se k té nadstavbě nedostali, to už pak záleží na těch dětech, no.

**Vezmeme-li tři oblasti českého jazyka, jazyková výchova, komunikační a slohová výchova a literární výchova, do které je nejjednodušší včlenit to OSV?**

Tak do literární, do slohový, to asi jo.

### **A v čem je to tedy těžké do té jazykové výchovy?**

Protože ta jazyková je taková už moc odborná. Někdy si říkám, proč vlastně se toho tolik učí. Ty rozbory, k čemu to vlastně těm dětem bude. V té literatuře a slohu je to takový logičtější, taky to máme napsaný v ŠVP převážně v těchto oblastech. Ale tak určitě myšlení, porozumění, tak to jo. Určitě se tam něco dá, třeba z těch rozumových poznání, z komunikační dovednosti, zapamatování si, schopnost poznávání.

### **Co myslíte, že by se žáci měli z toho „balíku“ OSV naučit, co je pro ně nejprínosnější?**

Já nevím, jestli by se mělo jedno vypíchnout, to si myslím, že by měl být komplex, to se nedá jedno od druhého oddělit.

### **A jak si stanovujete cíle OSV?**

Popravdě řečeno, že bych si je nějak vědomě stanovovala, to ne. To jako mně vyplyne, to je tak neoddělitelný, jako když tam mám cíl „schopnost zpracovat a využít podněty přicházející z médií“ [nahlíží do ŠVP], tak to vyplývá už z toho tématu, co probírám, to jako že bych si já řekla, že dneska budu rozvíjet kognitivní schopnosti, to si neříkám teda.

### **Když tedy v hodině děláte konkrétně nějakou aktivitu, která se dotýká OSV, tak jak to děláte, jak postupujete? Myslím, jestli třeba do toho vstupujete, provádíte reflexi atd.**

Jak kdy. Vždycky nějakým způsobem to zhodnotím, ale někdy do toho i zasáhnu, někdy třeba, když hrajeme nějakou scénku, tak i vyměním třeba role, nebo to děláme víckrát, protože mi třeba přijde, že jsme ještě nedosáhli toho, čeho jsem chtěla dosáhnout. Takže se vždycky snažím nějak jakoby vést je tak, abychom dosáhli toho, čeho jsme dosáhnout chtěli.

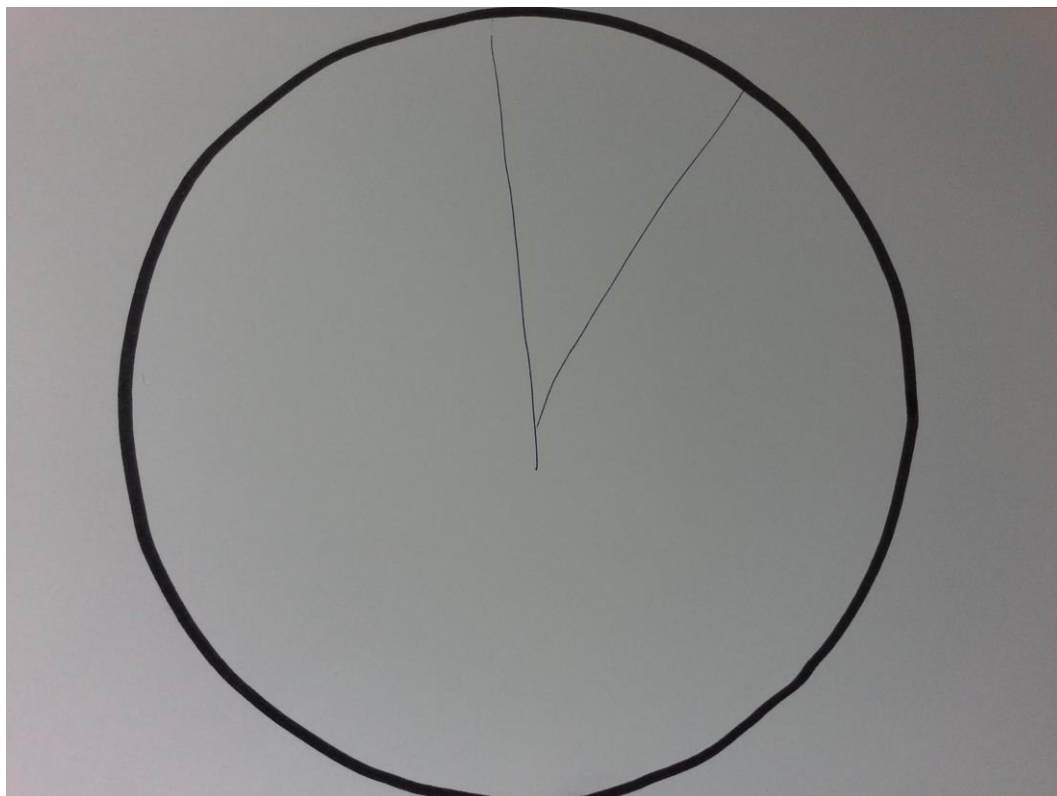
### **A hodnotíte? Děláte reflexi?**

Hodnotím, no, určitě. To já se zeptám, co si myslíte, že na tom bylo dobře, co udělali, nebo neudělali, nebo co se mi mohlo líbit, nebo nemohlo. Nějak se k tomu snažím ty děti vést a pak to zhodnotím i já.

**A nakonec, jestli byste mi mohla nakreslit, kolik procent z výuky češtiny věnujete tomu OSV.**

Tak já za sebe můžu říct, že to dělám všechno z toho, co mám daný konkrétně pro daný předmět. Samozřejmě, že se ne všechno podaří, někdy se něco nemusí podařit, ale... Tak se jako snažíme, no...

**Obrázek 2: Kolik času ve výuce českého jazyka a literatury věnuje OSV druhá učitelka**



### **6.5 Rozhovor s třetí učitelkou českého jazyka – škola B**

Jedná se o paní učitelku s dlouholetou praxí.

**Průřezová témata jsou povinnou součástí základního vzdělávání, jaké jsou podle vás jejich plusy a mínusy?**

Plusy... No, mně připadá, že plus je to v každém případě, ale záleží na tom, jako kam až se člověk dostane. Tak dám příklad: měli jsme tady inspekci, to už je asi tři roky, nebo čtyři nebo pět, ale není to určitě dvacet, za starých časů. A měla jsem nějakou hodinu, myslím, že to byla slohová hodina, a nevím, co jsme tam přímo dělali, ale myslím, že to byla nějaká charakteristika postavy. A teď jsme tam rozebírali ty jednotlivé vlastnosti a jedna holčička

mi dokonce řekla: Já nemám žádnou vlastnost. Tak mě to docela pobavilo, tak jsme probírali, co to je vlastnost, protože to z nich nějak špatně lezlo, tak jsem jim tam dala sloupce dobrých, špatných, nebo že se jedna špatná vlastnost dokáže nazvat jako hezká, že v podstatě ten, kdo je lakomej, tak někdo řekne, že je šetrnej, takže to záleží na tom, jak se kdo cítí, takže jsme to tak probírali, dělali jsme na to různé hry, no a na konci ta paní, co mi to tady jako sledovala, tak mi v podstatě řekla: Vy tam řešíte nějaký vlastnosti, teď kde je ten slohovej výcvik? Tak jsem říkala, že jsem se to snažila propojit. – Vždyť to mají dělat o rodinný výchově! – Takže ona mi v podstatě vynadala za to, že jsem tam udělala to, co oni zrovna našťestí brali, takže se to i docela hodilo, protože jsme to pak probrali s paní učitelkou jinou, takže nám to jakoby hezky pasovalo, že mi řekla: Oni tohle nevěděli. Ona pak zase probrala ty sangviniky, choleriky, takže jsme si spolu hezky řekly. Někdy to jde hezky uhlídat jako s jiným předmětem. Takže tam, kde já jsem měla pocit, že to k něčemu je a měla jsem z toho radost, tak mě paní v podstatě sprdla za to, že to je špatně. Ale jinak mi připadá, že to je plus úžasný, ale má to úskalí. Jedno úskalí je ve mně, a sice když se dostanu z hodiny trochu dál, tak je potřeba, abych si pořád hlídala, abych se nedostala úplně někam daleko, čili od toho tématu, a někdy děti rádi slyšej ty příběhy ze života a teď já k tomu něco dodám, když třeba nevědí, co to je intimní. Nebo diskrétní jsme řešili, protože byla nějaká báseň, teď tam bylo něco o diskrétní, byla to nějaká metafora, a teď ty děti nevěděly. Intimní, všichni se smáli, že to budou nějaký intimní potřeby, ale nevěděli, pak najednou jsme si vzpomněli, že diskrétní zóna je na poště a už jsme se dostávali k mezilidským vztahům, ale úplně jsme se vzdálili od té básně. Takže někdy prostě jsem taková rozevlátá a si říkám, aby ty děti vůbec věděly, co si z toho mají odnést. Takže to je problém v tomhle, a hlavně čím je člověk starší, tím víc mu těch asociací naskakuje a kolikrát to je, že se začnu smát něčemu, co je film z mého mládí, a oni vůbec netuší, která bije, a nedej bože, když překládám českou ukázkou třeba z čítanky do češtiny, protože děti mají hrozně malou slovní zásobu, takže jsem zjistila, že zatímco máme probírat, co se děje v tom textu, tak my se musíme nejdřív probrat tím, co ten text znamená česky, takže třeba v literatuře ta průřezová témata jsou úplně ideální, protože tam se narazí úplně na všechno, většinou teda to jsou takový ty mezilidský vztahy, jako k tý fyzice se tolik nedostanu, nebo k chemii, ale i tak, jako když řešíme nějakou postkatastrofickou knížku, což já mám ráda, tak když se tam řeší, co se tam děje, tak se pak tomu zasmějeme, že jsou to nesmysly, když je tam někde popsáno, že slyšeli výbuch ve vesmíru, kde není slyšet zvuk. Takže se to někdy dá. Ale pravda je, že někdy opravdu – že teď už jsem začala dělat i to, co normálně nedělávám, že čteme báseň a já opravdu po každý sloce se jich zeptám: Čemu z toho nerozumíte? A bohužel hodně děti řeknou, že něčemu nerozumí, ale ještě

horší je, když neřeknou, protože je to nějak nebere, ale nerozuměj tomu a pak se jich zeptám já a hrozně se divíme všichni. Takže to je jedna věc, že se člověk může dostat někam daleko a nestihne látku, a to je bohužel, jak máme teď knížku, myslím, že je to Fraus, aspoň doufám, třeba je to čeština, já mám i němčinu, ale jsou k tomu i jiný knížky, moc hezký, barevný, a tam bokem jsou takový úkoly navíc, což jsou už takový hezký návody k těm mezipředmětovým vztahům a takovým odbočkám, ale bohužel jedna věc je, že tam někdy dávají něco tak odborného, že někdy opravdu bádám a nevím si s tím moc rady, a nemám čas se zabývat tím, že třeba v češtině je článek o nějakých ústavních pravomocech, kterým vůbec nerozumím a bohužel někdy člověk nestihá jako učivo. Takže třeba v té češtině je pořád třeba ty děti hoblovat, třeba ten pravopis nebo vyjadřování a když tam budeme dělat často odbočky, oni – tahle ta generace je už dělá automaticky, jak maj pořád zapnutej neustále Facebook... Ono se toho na ně toho valí i tak hodně v životě, jenomže oni se nedokážou u ničeho zastavit a třeba se zeptat. Dříve se děti daleko víc ptaly a daleko víc si daly práci s tím si něco domyslet. Já nevím, to si budeš pamatovat ještě ty, nevím, jestli jste měli doma nějaký výkladový slovníky? ...No já taky ne. Já neznám žádnou slušnou rodinu, která by takového něco měla. Myslím takový ty slovníky, kde je napsáno přesně, jako co to je. Jeden tady máme, Výkladový slovník českého jazyka, a je tam vždycky napsáno třeba myš a je tam u toho drobný hlodavec, třeba něco. Ale záleží, někdy je to vysvětleno na záporu, třeba světlo opak něčeho... Jsou to kolikrát banality, ale jednak pak zkoušíme třeba v devítce, jak si děti dokážou heslo okecat co nejkratším způsobem samy, aby neřekly: To je, když... A další věc je, že ty děti tohle to... No, my jsme to taky neměli, ale mně se nestalo, nepamatuju si, že bych se ptala doma rodičů na slovo nějaký, protože jsme na to přišli nějak, jako že jsme si to nějak vyčetli a odvodili, ale někdy děti nedokážou ani dát správný slovní druh. Takže když tam je nějaký předmět z Boženy Němcové, ani nemusím jít moc daleko, stačí třeba i padesát let stará knížka, a je tam slovo, kterému nerozuměj, tak oni si nezkoušej tam mozkiem docpat ty jednotlivý významy a prostě rovnou řeknou nějakou kravinu, jenom co se jim tam líbí a vůbec to třeba nedává smysl. Takže bohužel, no, někdy je problém v tomhle, a potom, ty děti jsou opravdu už tak zahlcený, že mně připadá, že čím víc budu drobit učivo, tak tím to bude horší. Takže snažím se, dělám, co můžu, ale není to tím, že bych to měla v popisu práce, spíš si říkám, kdybych brala něco hodně nezáživného, tak jestli dokážu jim tam hodit něco bokem tohohle typu, ale někdy to prostě nejde. Jako jsou předměty, třeba v matice, aby jim tam dávali zábavný věci, i to se dá, ale je to takový někdy umělý, že se to tam člověk snaží dát a ono to tam není potřeba. Někdy ty děti prostě nepotřebujou myslet nad příběhem, ale potřebujou vidět interpunkci ve větě, aby se moc nezabývaly tím, že se budou hrozně smát,

že jsem napsala souvětí o jejich spolužákovi, aby je to pobavilo. To taky jde, ale někdy je to složitý, no.

**Na kartičkách jsou tady průřezová témata. Srovnáte mi je podle obtížnosti aplikace v hodinách, od nejlehčího k nejtěžšímu?**

No, osobnostní a sociální, tam jako literatura, to jsou hlavně mezilidské vztahy, takže určitě. Slohy, to je taky, píšeme charakteristiku literární postavy, kamaráda i fiktivní píšeme. Já myslím, že sloh a literatura je tady pro to úplně ideální. Ale co se týče – já mám teda ještě tu němčinu, tu беру jen tak bokem, nemůžu říct, že nějak úžasně – tak tam si tohle to jako neumím představit...

**Spíš to můžete jenom seřadit, nemusíte vysvětlovat, jak jednotlivé průřezové téma začleňujete.**

Aha... Něco je tak hroznej název, mně připadá, přitom to jako asi nejspíš děláme. Tady v tom nemůžu vůbec říct, že bych to nemohla zařadit a nedělám to, takže... Takže asi to jde dobře. Ale tady, ty globální souvislosti, ty děti většinou spíš koukají, co je v rodině, nebo co maj vedle sebe na židli, nebo co se zrovna děje ve třídě, než aby koukaly na ty souvislosti. A navíc tam je problém v tom, že děti většinou říkaj to, co slyšej doma. Protože jakmile někdo přijde s tím, začne vykřikovat něco o uprchlících nebo o volbách, kdo je idiot, tak přesně vím, že to slyšej doma, to prostě není, že by si to samy dávaly do nějakých souvislostí a to se spíš dělá při jiných výchovách, jinak jako není na to čas, takhle při češtině, ale jako jde to, ale je to běh na dlouhou trať, mi připadá, protože člověk těžko vymyslí, aby dítě, jehož rodiče třeba volili celej život komunisty, aby řeklo už jako malý: Co mi tady vykládáte, ten váš prezident je blbec a já si budu dělat něco po svém. To nejde jako. Takže to je hodně v rodině, si myslím. A tady ta multikulturní výchova, to je taky docela těžký. Občas se tady najde někdo, kdo je z jiný země, ale pořád jsou tam takový ty předsudky na jednu stranu a na druhou ty předsudky maj dost často určitý opodstatnění i, ale to mně taky připadá dost těžký. Dobře v literatuře, ale jakmile dojde na konkrétní situaci, že se to třeba děje ve třídě, tak tam se těžko navazuje, jako někdy se tomu radši vyhnout, protože ty děti kolikrát reagujou úplně jinak a některý věci jim člověk nemůže říct, jako: Věřte tomuhle nebo nevěřte. To právě by měl být vychovávanej k tomu, aby si to zkusil odvodit sám od sebe.

## **A dokážete z těch šesti vybrat tři nejdůležitější, které jsou pro žáky nejpřínosnější?**

Osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana a environmentální výchova.

## **Když se zaměříme konkrétně na OSV, v čem je podle vás přínosná a jaké má popřípadě zápory?**

Jako já vím teoreticky, jak by to mělo fungovat, jak by se to mělo dít, ale někdy člověk nedomyslí, jak to vypadá u nich v rodině, třeba. Takže já tady můžu někdy něco začlenit a stejně nakonec zjistím, že to třeba není moc taktní, protože někdo z dětí třeba řeší problémy, který se toho týká, takže mně připadá, že učitel by na jednu stranu měl vědět o těch dětech co nejvíc, na druhou jsme zjistili, že se to nikdy nemůže stát u všech, ale jakmile budu znát ty děti jenom některý, třeba o některých vím takový podrobnosti, jako třeba i takový dost smutný, a o některých to nevím a člověk je okamžitě ovlivnitelný tím, že hned reaguje jinak. A kdybych věděla o každém z těch dětí, jaký mají handicap, a ne, že všichni mají, nebo že naopak, že některý vypadají jako v pohodě a že jsou to pěkný rozcáplíci, kteří v podstatě nedělají nic jiného, než že se mají jen naučit, zatímco nějaký prevít musí každé den nakrmit sto králíků a pak ho nechaj válet se někde v poli, protože nemá pro něj nikdo ani peníze na kroužek, takže je to hrozně těžký vychovávat ty děti v tom, jak by to mělo vypadat, když vím, že ta šance není, protože tam to začíná v rodině a do té nemůžu šáhnout. Takže když tam bude něco špatně, tak můžu udělat, že se člověk někdy sekne, nebo je někdy takovej necitlivej.

## **Takže chápu to tak, že teorie je pěkná, ale provést to v praxi je horší?**

Jako není to jednoduchý. Můžu se snažit je formovat, ale nejsem sama, ty formuje ještě tolik jiných činitelů, že já tady se můžu snažit, ale někdy můžu způsobit nějakou... Taky se stane, že člověk – ne teda moc často, už do toho taky neregnu – ale teorie je hezká, ale je to taky na dlouhou trať. Ty děti jsou najednou v tom jejich věku postavený nebo posazený do v podstatě divnýho kolektivu stejně starejch dětí, čili ty děti nejsou tady v normálním prostředí, jako v přírodním, že jo. Měly by vyrůstat v nějaký smečce, kde jsou různý věkové kategorie, což teda doma někde funguje, ale někde chybí táta, někde chybí víc sourozenců, aby se trochu smekaly, někde chybí peníze třeba. Čili ty děti jsou tady posazený jen na základě toho, jak jsou starý. Čili oni toho často nemají moc společnýho, někdy jsou to tak neslučitelný týpky, že opravdu to je boj je dovést do devítky, aniž by se



nepozabíjeli, ale aby spolu komunikovali přinejmenším dobře, ale na druhou stranu je to velká škola, až budou v nějakém velkém pracovním kolektivu, kde si taky nebudou moci vybírat, je to namáhavější boj čtyři roky sledovat, jak se ty děti s tím vyrovnávají, a někdy se to povede a někdy ne, takže je to těžký, ale zase je to pěkný, no, když vidí, že dokáže z nějakého zoufalce, co si chodí pořád žalovat, ho přinutit, aby už dokázal si, to jsme dneska zrovna řešili, říct zloduchovi, kterej ho neustále prudí, co mu má říct, aby ho už neotravoval do jeho třiceti let, třeba. Takže je to dřina, ale má to význam nějaký. Ty děti, některý si to z toho odnesou, nebo minimálně se alespoň tak chovaj, jako že ne, že by byly přesvědčený, ale alespoň vědí, jako Sheldon Cooper [seriálová postava], co se od nich očekává.

### **Vy jste se podílela na tvorbě ŠVP vaší školy, že?**

Ano, my jsme všichni museli ty svoje předměty tam nějakým způsobem to... Upřímně řečeno dost uměle, jako... My jsme – většina z nás opisovala cizí slova odjinud, nebo jsme se snažili je nějak skloubit, protože my jsme psali to, co se po nás chtělo, s tím, že samozřejmě nebylo to nic proti tomu, co děláme, že bychom psali víno a kázali vodu, nebo obráceně, ale teď už jsem dávno zapomněla, co jsme tam psali, to bych si musela nastudovat a vůbec to není nic záživného.

### **Vy začleňujete OSV do předmětů. Je to podle vás ideální cesta?**

Do předmětu, ale tím nemyslím, že pak to každý zařadí, protože pak na to není opravdu čas. Ale když je někdo třídní, tak se snaží to prostě zařadit do přestávek, anebo třeba i do jinýho předmětu, ale tohle je otázka takovýho soužití tady, není to jenom čeština, to jako rozhodně ne. Spíš ta literatura, kde jako nacházíme takový ty příběhy a dokážeme to třeba postavit na konkrétní situaci, ale jinak třeba v mluvnici, v diktátu, to ne. Takže spíš ten sloh, protože tam píšeme v osmičce, devítce úvahu, takže tam se z nich už dá něco vydolovat. Jinak to je otázka spíše takových těch... No, výchova ke zdraví, to je taky tak pofiderní název, že v podstatě „jez zdravě, cvič a nekuř“ je v jedné větě, ale jsou tam i takový různé věci, který se prolínaj. Mně připadá, že některý předměty jsou špatně postavený, že jsou tam věci, který si lezou do zelí. Že ve výchově ke zdraví mají někdy totéž, co v občanské výchově a nedaří se nám to moc jako eliminovat, takže je to složitý. Ale nevím, jestli je to otázka k tomu, že má být nějaký speciální předmět, který tohle to řeší.

### **Existují samostatné předměty, kurzy, projekty.**

No, měli jsme taky takový ty harmonizační pobyty, měli jsme. Ale paradoxně někdo mi teď říká, že byli na jednom pobytu a že – vedle je třída, kde spolu vycházeli – ale po tom pobytu se holky tak strašně zhádaly, že spolu dlouho neseseděly, že jsme si kolikrát říkali, že je zbytečný dělat cílenej pobyt tam, kde to funguje. A pak tady v té mé třídě, kde to nefungovalo, tak na tom pobytu, vzhledem k tomu, že ten pán, nebo ten dotyčný, nemůže ty děti znát úplně kompletně, tak právě tam se jedna situace přetáhla tak, že takového outsidera naspeedovali tak, že se tam hrály představení a zpívaly i písničky, měli takový nějaký karaoke, tak ho vyhecovali tak hrozně, že on pak nebyl k zastavení, že se vlastně z toho jeviště nechtěl dostat. Ale tam už jsem jasně viděla, že zatímco pánovi to připadalo báječný, že už ho konečně berou, tak oni se mu začali smát tak, že už se mu smáli, je to těžký jako. Výlety jsou fajn, až na to, že se někdy taky stalo, že někdo nemá peníze, nebo někdo nejel, protože „on má rád svou postýlku“, maminka řekla, takže kluk má rád postýlku a nikam nejel. Anebo pak jsou ty gauneři, který ve výjimečných případech neberem, protože se bojíme, aby něco nevyvedli, takže tam nakonec nejsou všichni. Jinak na těch projektech taky, teď máme Amose, že třídní kolektiv má udělat něco dohromady, ale je to boj. Kolikrát si říkám, že ty děti, jestli je to stmelí. Jako takových těch dobřejch kolektivů, který něco složej dohromady... Většinou se to rozdrobí na takový skupinky, ono je to logický, jako že si člověk spíš vyhovuje se čtyřma než s dvaceti, a taky to jde jako těžko. Ale projekty děláme určitě a je jich hodně teda, asi. Až někdy moc teda.

### **V ŠVP máte definované ty cíle OSV – řídíte se tím, nebo jedete podle sebe?**

No, ty cíle jsme v podstatě psali, asi to bylo celostátní: Po absolvování by se měl umět vyjadřovat, komunikovat s ostatními. Takže to je hezky nazváno to, co by mělo fungovat, ale v žádném případě to neznamena, že to ty děti uměj, akorát je podle toho hodnotíme. A teď, jak se pořád mluví o té inkluzi, tak se zdá, že ty děti to jako cíle mají, ale jako daleko vzdálenější, než kdykoli jindy. Takže zároveň už jsem taky slyšela, že se bude známkovat tak, aby ty děti nepropadaly moc nebo vůbec, že ty, co jsou zde integrovaný, že budou mít jiný osnovy, takže zatím si s tím moc nevím rady. Takže víme, co máme dělat, ale víme, že toho nedosahujeme, protože to nejde. Ale děláme všechno pro to, aby to šlo, ale zase někdy je problém, co máme v těch osnovách, v tom ŠVP, co si myslím, že je pro život pro ně důležitější, takže proč já mám trvat na tom, aby zoufalec, co tady sotva prolezá, aby měl dokonale věty vedlejší, hlavní, to není vůbec potřeba, já budu vděčná,

když někdy někam napíše čárku a napíše tečku za větou. Takže to je jedno, a pak, co bude u přijímacích zkoušek. A to je někdy kolikrát něco úplně jiného. Protože u přijímaček dají někdy kolikrát něco tak zbytečného, že to ty děti v životě nebudou vědět. A to jsou slovesný třídy, který zaplat'pánbůh už nedávaj, nebo doplněk a ten jsem já ani na vysoký nepoznala. Teď už ho poznám, ale dělám, že ho nevidím, protože abych je to naučila, alespoň polovinu třídy, tak na to potřebuju prostě tejden a na doplněk mi to připadá jako ztráta času. Další věc je, když jsou CERMATy nebo SCIO testy, takže se musíme zároveň chystat na to, aby děti uměly ten druh testu, který je, protože to je sice pěkný, že se umí pěkně vyjadřovat, když potom v tom testu nemá šanci něco okecat. To jsou buď a b c d, nebo doplňování, takže my v podstatě děláme takovou schizofrenní záležitost, že spoustu věcí jim řeknu, teď to dělejte, abyste ty přijímačky udělali, a od září už budete mít hlavně literaturu a sloh, pravopis byste měli umět a tyhle ty – už nebudete šipkovat nějaký členy, že jo, to jsou věci, u kterých se jim člověk musí upřímně omluvit, že do nich cpe takový hlouposti. Takže jako děláme to, určitě to děláme, ale to, že se to tak hezky sepsalo a nazvalo, tak se moc toho podle mě nezmění. Jako když někdo chce, tak to dělá automaticky, intuitivně, anebo když nechce, nebo to neumí, tak nic mu to nedá, žádný ty názvy, maximálně to zkusí nějak uměle našroubovat, nějaký to téma. Anebo si zkusí někde sehnat nějaký projekt, který to zachrání, i to jde.

**Z toho celého „balíku“ OSV, co by podle vás měl ten žák umět především, co hlavně by si měl odnést?**

Ehm...

**Tam jsou tři oblasti – je tam osobnostní oblast, sociální a morální oblast. V té osobnostní je třeba poznání sebe sama, psychohygienu, v té sociální je komunikace, mezilidské vztahy a v té morální jsou hodnoty a postoje.**

Já to beru, jako že to nejde odtrhnout, ale když, tak mezilidské vztahy. Aby ty děti dokázaly fungovat v nějaký komunitě, to je jedno, jako v rodině, v práci, prostě tohle to.

**Protože máte pocit, že s mezilidskými vztahy mají děti největší problém?**

Spíš jako že to je základ. Pokud budou mít jakous takous fungující rodinu, pokud budou fungovat slušně v práci, tak jako – jestli budou umět úžasně mluvit, nebo jestli budou

chodit k volbám, to už k tomu vyplyne, protože tam zase budou jiný vlivy, bude tam prostě vliv nový rodiny, nebo tam bude vliv partnera, nebo kam se dostanou v životě, můžou pracovat v zahraničí, to člověk neovlivní. Ale připadá mi to, že by to chtělo začít tím, že ty děti, aby dokázaly ve všech předmětech, aby dokázaly normálně fungovat v životě. A to je, ať už mají nějak poskládaný ty hodnoty, ať si dokáží spočítat a nemají dluhy, já už jsem takovej praktik, právě že od těch ideálů jdu spíš k tomu přízemnímu životu, že chci, aby se jim nic nestalo, aby dokázali, že jsou určitý pravidla v životě, ať už jezdí autem...

### **Ale tohle všechno v tom OSV je.**

Takže není potřeba, aby to člověk četl, ale podle mě to má takhle postavený každý normální člověk, jenom to z něj musíš dostat, ale jako... V podstatě myšlenka je dobrá, jenom mi připadá, že přestože tady máme tabule interaktivní, pomůcky všechny úžasný, projekty, tak nevím, jestli je to lepší, než to bylo. Jako ty děti to maj snad v tom životě horší, než jste to měli vy i my. Že je tolik různých podnětů, který na ně působí, oni si z toho nedokážou, a to je taky důležitý úkol, co je v životě důležitý, co je zásadní, co je problém, co je tragédie a co je nepatrná nepříjemnost. Takže mně připadá, že si někdy nedokážou na tom svém žebříčku některý věci, a to je jedno, jestli to je komunikace mezi dětma, že si nedokážou říct, co je z toho důležitý pro život. A to ještě při tý výuce je hodně těžký. A navíc, když jim musím říkat: Učím vás něco, co mě připadá, že vůbec důležitý není. Takže je to těžký všeobecně.

### **Stanovujete si cíle OSV před hodinou, nebo si je vytváříte během hodiny dle situace, která ve třídě nastane?**

Ne. Já to beru jako učivo, co mám probrat, protože já už většinou vím, co z toho vyplyne, takže u některých situací, ne že bych to měla napsaný, ale už to mám v mozku, to už je věkem asi, že nechystám. Někdy jsem ráda, že se i improvizuje, protože v tom případě – jednak je to legrace, kvůli tomu člověk do té školy ještě vydrží chodit po padesátce, že neustále tě něco překvapí a pobaví kolikrát, kvůli tomu to je, mojí silnou i slabou stránkou je právě ta improvizace, takže toho využívám a někdy se to holt rozvine jinam, než člověk potřebuje a musíme si to napracovat jindy, ale... Kvůli tomu mě to baví taky, to je nakonec největší zábava, to překvapení každý den.

**A nakonec, jestli byste mi mohla nakreslit, kolik procent z výuky češtiny věnujete tomu OSV.**

To vůbec netuším. Když si to člověk neodděluje, že OSV je něco jiného, než ta výuka, a když to je v tom prorostlý, to je jako kdyby člověk měl z kusu hovězího představit si, kolik tam je nitek tuku. Někdy je tam kousek a někdy hodně. Takže to opravdu neodhadnu, určitě to bude nějaký výsek, tak třeba čtvrtinu.

## 7 Diskuse

Zpracování ŠVP je povinností pro každou školu. Protože nejsou dány žádné přesné návody, jak by se při zpracovávání ŠVP mělo postupovat, tak se s tím každá ze škol vypořádala jinak. Odlišné postupy sledujeme i u dvou námi vybraných základních škol, ačkoli obě vybrané školy šly cestou začlenění OSV do vyučovacích předmětů.

Škola A OSV oddělila od očekávaných výstupů a učiva českého jazyka. Působí to dojmem, že začlenění OSV do českého jazyka a literatury proběhlo tak, že nejdříve bylo stanoveno, ve kterých vzdělávacích oborech bude OSV aplikována, poté byly stanoveny tematické okruhy OSV a na ně bylo „napasováno“ učivo a očekávané výstupy předmětu. OSV je naplňováno v oblastech literární výchovy a komunikační a slohové výchovy. Vezmeme-li v potaz výše zmíněný postup začlenění OSV do předmětu, je zřejmé, že OSV je tu v roli „vedlejšího“ produktu literární výchovy a komunikační a slohové výchovy. Mylně se počítá s tím, že pokud žáci čtou ukázkou o mezilidských vztazích, samovolně se naplňuje i OSV.

OSV je zcela opomíjena v 6. ročníku a i to, že v ostatních ročnících je OSV uvedena, ještě neznamena, že je dostatečně a rovnoměrně zastoupena. Z výše uvedeného vyplývá, že je OSV realizována převážně v hodinách literární výchovy v případě, odpovídá-li literární ukázkou okruhům OSV. Stejně je to u komunikační a slohové výchovy, kde je OSV realizována v hodině, ve které se probírá charakteristika.

Začlenění OSV do českého jazyka a literatury působí dojmem, jako by se v ŠVP uvádělo jen proto, aby byla školou splněna povinná položka. Z velkého množství tematických okruhů OSV jsou vybrány pouze tři. Ze ŠVP není vůbec jasné, co konkrétně se má žák v OSV naučit. Formulace námětu „mezilidské vztahy v literárních dílech“ a k tomu přiřazená forma „čtení a rozbor ukázek, hodnocení chování hrdinů“ nevypovídá o ničem – Co žákovi přináší, že ohodnotí chování hrdinů, co se tím naučí? S čím se učitel spokojí? S pouhým konstatováním? A je to opravdu známka toho, že se žák naučil, jak mezilidské vztahy podpořit, co jim škodí a jak s ostatními lidmi spolupracovat?

Z toho, jak je OSV v ŠVP školy A rozpracováno, vyplývá, že (vezmeme-li to do extrému) naplnit tyto „cíle“ je možné v jedné jediné hodině daného ročníku, přičemž, jak už bylo zmíněno, v 6. ročníku se nenaplnuje nic. Pokud se bude učitel striktně držet těchto učebních plánů, není pro něj problém OSV naplnit. Formulace cílů je navíc tak neurčitá, že si učitel může zvolit jakýkoli cíl, nehledě na to, jestli to odpovídá doporučeným výstupům OSV. V takové míře a v takové podobě pozbývá realizace OSV zcela smysl, protože jedna jediná hodina za rok nedokáže u žáků změnit vůbec nic.

Škola B si se začleněním OSV do ŠVP poradila lépe. OSV je přímo přiřazováno k očekávaným výstupům a učivu českého jazyka, nicméně grafické provedení tohoto přiřazení není příliš šťastné a čtenář se může v některých případech jen dohadovat, co k sobě vlastně patří.

Nicméně potenciálu OSV je zde využito v mnohem větší míře – navíc výstupy OSV nalezneme i u jiných výstupů či učiva, než jen u čtení literárních ukázek či psaní slohových prací, ačkoli těchto případů je i v této škole nejvíce.

A tak nakonec nalézáme dva nedostatky. Prvním je, že výstupy OSV nejsou rovnoměrně zastoupeny ve všech třech oblastech českého jazyka. Jazyková výchova je, až na jednu výjimku, opomenuta. V komunikační a slohové výchově a v literární výchově je OSV zastoupena rovnoměrně. Druhým, pravděpodobně největším, nedostatkem, je, že cíle OSV nejsou, stejně jako u předchozí školy, v podobě doporučených výstupů. Není tak jasné, co konkrétně má žák umět, co přesně je u něj rozvíjeno.

Ve škole B je začlenění OSV do ŠVP smysluplnější – nejenže je přímo přiřazováno k výstupům předmětu, ale jeho frekvence je mnohem častější. Jediný problém, který by mohl u učitele nastat, je nedostatečná formulace cílů OSV – záleží na učiteli, co si z toho „vybere“.

Všechny tři paní učitelky mají za sebou dlouhodobou praxi, a jak se i z jejich vyprávění ukázalo, vědí, co jaká metoda vyvolá, kam se asi pomocí nějakého tématu dostanou, tím pádem umějí pracovat s cíli, které si stanovují před hodinou, ale i s cíli, které vyplynou z výuky či ze situací mimo ni. Nicméně čerstvě vystudovaný učitel by si s takto formulovanými cíli OSV nemusel umět poradit. Bylo by tedy lepší převést je do podoby doporučených výstupů, aby bylo zcela jasné, co se má žák naučit. Takto formulované výstupy, resp. jejich dosažení žáky, jsou pro učitele mnohem lépe hodnotitelné. Nejasně formulované cíle jsou obtížně zhodnotitelné, neboť není zřejmé, co se má hodnotit.

Jak jsme ukázali výše, u obou škol je prostor pro začlenění OSV do českého jazyka v rámci ŠVP mnohem větší, než jak je využit nyní. K očekávaným výstupům a učivu lze přiřadit doporučené výstupy, jež jsou naplňovány krátkodobě i dlouhodobě. Bez zásadního upravování ŠVP tak lze docílit efektivnější realizace OSV, aby byla pro žáky přínosná a smysluplná.

Z rozhovorů se všemi třemi učitelkami vyplynulo, že některé problémy s výukou osobnostní a sociální výchovy, o kterých jsme psali výše, můžeme identifikovat i v jejich případech. Z rozhovorů vyplynulo, že jediný dokument, který při tvorbě ŠVP sloužil

k získání poznatků k začlenění OSV do výuky, byl RVP ZV. Od té doby, kdy bylo ŠVP vytvořeno (upraveno), však nebyly paní učitelky v oblasti OSV zřejmě vzdělávány. Skutečnosti, že RVP ZV byl jediným dokumentem, se kterým se při vytváření ŠVP pracovalo, odpovídají cíle OSV, které mají podobě substantiv.

Všechny tři učitelky se domnívají, že OSV je už z principu ve škole a výuce dávno obsažena a že už ji dávno naplňují – tedy ještě před začleněním OSV do kurikulárních dokumentů. Ukázalo se také, že si učitelky nejsou při výuce některých témat OSV příliš jisté – bylo zmiňováno, že se bojí některých témat vůbec dotknout, a to buď z toho důvodu, že by to mohlo být necitlivé vůči žákům, jež si zrovna procházejí nějakým těžkým obdobím, anebo proto, že si uvědomují, že názory, které mají žáci z rodiny, nemohou přímo zpochybnit. Právě pro tyto případy by vzdělávání učitelek v oblasti OSV bylo možností, jak se těmto pocitům nejistoty vyhnout. Navíc, jak bylo zmíněno výše, učitel musí k výuce přistupovat s tím, že není možné u všech žáků dosáhnout stejných výsledků. Případná nejistota je tedy vždy ve hře.

Obě vybrané základní školy realizují OSV pomocí začlenění do vyučovacích předmětů. Pro učitelky je tato cesta nejschůdnější, nejvhodnější a nejjednodušší. Valenta (2006) podotýká, že právě tato cesta je velice těžká, což se projevilo i v samotných ŠVP – jazyková výchova je opomíjena, protože je OSV ztotožňována především s osobnostními a morálními tématy, což se s učivem gramatiky českého jazyka obtížně propojuje. Paradoxně témata, která by se s gramatikou českého jazyka dala dobře sloučit, např. rozvoj schopností poznávání a komunikace, nejsou zařazena.

První učitelka přiznává, že OSV v podstatě neučí, ačkoli ji považuje za velice důležitou. Ukazuje se, že oblasti, které OSV obsahuje, příliš nezná. Ze své dlouholeté praxe ví, co jaká aktivita či učivo vyvolá, a tak se spoléhá na to, že na základě učiva a aktivit na cíle OSV dojde, a i proto je dopředu stanovené nemá. Pro ni samotnou je důležitá především znalost gramatických pravidel českého jazyka. Povinnost vypracování ŠVP a začlenění OSV do ŠVP jí přijde jako zbytečná práce navíc.

Druhá učitelka považuje OSV za velice důležitou, přináší ale úskalí v podobě zaměření na žákův osobní život. Naplňování cílů OSV navíc považuje za nenaplnitelný ideál. Dále se domnívá, že OSV je naplňována samovolně, neboť témata OSV vyplývají ze situací v hodině, a proto cíle dopředu stanoveny nemá. Povinnost začlenění OSV do ŠVP a povinnost vypracování ŠVP vnímá jako zbytečnou, má pocit, že se to dělalo již předtím a nic nového v tom nevidí.



Třetí učitelka vidí v OSV plus, nicméně i ona spatřuje jistá úskalí, a to v osobnosti učitele, který se snaží cíle OSV naplnit, a taktéž ve velké návaznosti na žákův osobní život. Zároveň podotýká, že to, co se mají žáci naučit, se neustále rozrůstá, a není si jistá, jestli to dokáží žáci vstřebat. Cíle OSV si nestanovuje předem, vychází ze zkušeností, co daná konkrétní hodina či aktivita navodí. Znalost témat, která do OSV spadají, je malá, spíše vychází z předpokladu, co by do OSV mohlo patřit.

Shrneme-li to, všechny tři učitelky považují OSV za důležitou, ale její začleňování do ŠVP jim přijde jako zbytečné papírování. Domnívají se, že OSV naplňovaly ještě dříve, než se stala povinnou součástí kurikulárních dokumentů. Rozpracování OSV tak, jak jej přináší RVP ZV, příliš neznají – jejich výuka tak často vychází z předpokladu, že realizovaná témata do OSV nějakým způsobem zapadají. Z vyprávění učitelek vyplývá, že OSV naplňují především pomocí diskutování se žáky, slovního hodnocení povídek či předávání jejich vlastních názorů. Je patrné, že ani jedna učitelka nenaplnuje OSV takovým způsobem, jaký uvádí Valenta (2006). Vycházejí ze svých životních zkušeností a z toho, co by se dle nich mělo vyučovat, nicméně širší povědomí o OSV nemají.

Cesty, jak to změnit, jsou dvě. Je možné postupovat cestou samostudia, existuje spousta odborných příruček a knih, ve kterých je realizace OSV přehledně popsána (např. viz *Seznam použitých zdrojů*). Druhou cestou jsou školení a kurzy, kterých se učitel může účastnit a jejichž nabídka je široká.

Ze všech tří rozhovorů můžeme také vyvozovat odpovědi na položené výzkumné otázky.

Výzkumná otázka 1: Jakým způsobem je OSV do ŠVP začleňováno? – Obě základní školy realizují OSV pomocí začleňování do vyučovacích předmětů. V jedné škole sumují tematické oblasti OSV mimo očekávané výstupy a učivo, ve druhé propojují témata s konkrétními očekávanými výstupy a učivem. Ani jedna škola nevyužívá při začleňování OSV do ŠVP doporučené výstupy OSV.

Výzkumná otázka 2: Nabízí způsob začlenění OSV do českého jazyka využití potenciálu OSV? – Ukázalo se, že začlenění OSV do předmětu český jazyk a literatura je pro obě školy velice obtížné. Zvoleny byly náhodně některé oblasti, které byly aplikovány pouze do komunikační a slohové výchovy a do literární výchovy. Jazyková výchova, ačkoli také skýtá mnoho příležitostí pro rozvoj OSV, je opomenuta.

Výzkumná otázka 3: Co si učitelé myslí o začleňování OSV do výuky? – Pro všechny tři učitelky to je zbytečné papírování navíc, jsou přesvědčené, že tato témata se ve

fungování školy objevují přirozeně. ŠVP bylo vypracováno proto, že se to muselo, ale hlubší význam v tom neshledávají. OSV je podle všech třech učitelek velice důležitá, všechny tři ji zařadily mezi tři nejdůležitější průřezová témata. Říkají, že OSV je základ pro rozvoj osobnosti žáka, je důležitá pro jejich každodenní život.

Výzkumná otázka 4: Jak jsou učitelé připraveni realizovat OSV? – Ukázalo se, že znalost OSV učitelkami není příliš velká. Učitelky vycházejí spíše ze svých předpokladů, co do OSV asi patří, ale teoretická znalost chybí.

## 8 Závěr

Cílem diplomové práce bylo popsat začlenění osobnostní a sociální výchovy v rámci českého jazyka na 2. stupni základních škol a nastítnit možnosti realizace osobnostní a sociální výchovy učiteli českého jazyka na 2. stupni vybraných základních škol.

Nejprve jsme se zaměřili na celkový rozbor osobnostní a sociální výchovy. Zrod osobnostní a sociální výchovy stojí na samém počátku 90. let 20. století. Důležitou roli při jejím vzniku sehrál anglický předobraz samostatného předmětu Personal and Social Education. Koncept osobnostní a sociální výchovy se formoval na Katedře pedagogiky Filosofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Jako témata OSV byly stanoveny osobnostní, sociální a morální rozvoj. Tato témata se stala součástí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, který je od roku 2005 jedním ze základních kurikulárních dokumentů.

Osobnostní a sociální výchova je specifickým průřezovým tématem – jako taková se zaměřuje především na rozvoj dovedností, které žák využívá v každodenním životě. Předmětem OSV se stává žák sám. Začleňování OSV do výuky i výuku samotnou mohou provázet různé problémy, proto byly odborníky stanoveny principy a zásady, kterých je nutné se při výuce i při stanovování cílů OSV držet.

A jak si s problematikou začlenění OSV do školních vzdělávacích programů poradily školy samotné? Jako první krok vedoucí k zodpovězení otázky byla zvolena analýza ŠVP dvou vybraných základních škol. V rámci tohoto úkolu nehrálo roli, jakým způsobem byly vybrány očekávané výstupy a učivo pro předmět český jazyk a literatura, ale jakým způsobem je na tento výběr aplikována OSV. V rámci analýzy bylo zjištěno, že potenciál OSV není využit v dostatečné míře. U obou škol se objevila jedna a tatáž chyba, a to že cíle OSV nebyly formulovány v podobě doporučených výstupů a není tak jasné, v čem konkrétně bude žák rozvíjen. Součástí analýzy bylo i představení možných změn, díky kterým by byla OSV v českém jazyce využívána efektivněji, a tím by se stala přínosnější pro žáky samotné.

Jako druhý krok byly provedeny rozhovory se třemi učitelkami dvou vybraných základních škol. Tyto rozhovory byly uskutečněny pomocí polostrukturovaného rozhovoru. Předem byly stanoveny otázky, které byly následně doplňovány podle toho, jakým směrem se rozhovory vyvíjely. Z odpovědí jednotlivých učitelek vyplynulo, že osobnostní a sociální výchova je sice považována za velice důležitou a pro žáky nesmírně přínosnou, nicméně při jejím naplňování dochází k několika problémům, o kterých odborníci zabývající se OSV vědí a ve svých publikacích o nich referují. Předně se

ukázalo, že znalost OSV je u učitelek značně omezená, a to na jejich předpoklad, co do OSV asi patří. OSV je tak během výuky nějakým způsobem naplňována, ale až jako sekundární výsledek situací, aktivit či látky samotné.

Z výše uvedeného vyplývá, že znalost učitelů v oblasti průřezových témat by měla být zvyšována, například pomocí samostudia, kurzů či školení. Praxe totiž ukazuje, že samotné začlenění OSV do ŠVP automaticky neznamená, že učitelé si s realizací OSV ve výuce vědí rady.

## 9 Seznam použitých zdrojů

- CENTRUM PRO VÝZKUM VEŘEJNÉHO MÍNĚNÍ, 2014. *Hodnocení různých typů škol pohledem české veřejnosti – září 2014* [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR. [vid. 2. 2. 2016]. Dostupné z: [http://cvvm.soc.cas.cz/media/com\\_form2content/documents/c1/a7283/f3/or141031.pdf](http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a7283/f3/or141031.pdf)
- CENTRUM PRO VÝZKUM VEŘEJNÉHO MÍNĚNÍ, 2015. *Hodnocení různých typů škol pohledem české veřejnosti – září 2015* [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR. [vid. 2. 2. 2016]. Dostupné z: [http://cvvm.soc.cas.cz/media/com\\_form2content/documents/c1/a7430/f3/or151012.pdf](http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a7430/f3/or151012.pdf)
- DUBEC, M., 2007. *Zásobník metod používaných OSV*. Praha: Projekt Odyssea. ISBN 978-80-87145-02-9.
- MACHKOVÁ, E., 1991. *Drama v anglické škole: Komentované citace anglických osnov dramatické výchovy*. Praha: Artama. ISBN 80-7068-029-6.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2013. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [vid. 2. 1. 2016]. Dostupné z: <http://nuv.cz/file/433>
- SRB, V. a kol., 2007. *Jak na osobnostní a sociální výchovu?* Praha: Projekt Odyssea. ISBN 978-80-87145-00-5.
- STRAKOVÁ, J., 2010. *Postoje české společnosti ke vzdělávání a jejich vývoj v čase. Studia paedagogica*, roč. 15, č. 2, s. 27-42. ISSN 1803-7437.
- VALENTA, J., 2003. *Učit se být: Témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ*. Praha: Agentura STROM. ISBN 80-86106-10-1.
- VALENTA, J., 2006. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS. ISBN 80-239-4908-X.
- VALENTA, J., 2011. *Osobnostní a sociální výchova v základních školách. Doporučené očekávané výstupy – podrobné rozpracování*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. [vid. 2. 1. 2016]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/07/Priloha-ZV1.pdf>
- VALENTA, J., 2012. *Osobnostní a sociální výchova obecně i jako průřezové téma RVP ZV a G* [online]. Praha: Katedra pedagogiky Filozofické fakulty Univerzity Karlovy. [vid. 2. 1. 2016]. Dostupné z: <http://pedagogika.ff.cuni.cz/node/157/>

VALENTA, J., 2013. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4473-5.

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE, 2011. *Doporučené očekávané výstupy: Metodická podpora pro výuky průřezových témat v základních školách*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. ISBN 978-80-87000-76-2.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. [vid. 2. 1. 2016]. Dostupné z: <http://portal.gov.cz/app/zakony/?path=/portal/obcan/>