

**Univerzita Hradec Králové**  
**Přírodovědecká fakulta**  
**Katedra filosofie a společenských věd**

Přínos vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ v řešení  
rodinné otázky

Diplomová práce

Autor:	Dita Ludvíková
Studijní program:	N1501 / Biologie
Studijní obor:	Učitelství pro střední školy – společný základ Učitelství pro střední školy – základy společenských věd Učitelství biologie pro střední školy
Vedoucí práce:	Mgr. Hana Šebestová



## Zadání diplomové práce

**Autor:** Dita Ludvíková

Studium: S16BI029NP

Studijní program: N1501 Biologie

Studijní obor: Učitelství biologie pro střední školy, Učitelství pro střední školy - základy společenských věd

**Název diplomové práce:** **Přínos vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ v řešení rodinné otázky**

Název diplomové práce AJ: Contribution of Educational Subject of Civil and Social Sciences in Solving Family Issues

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Diplomová práce se zabývá otázkou rodiny a jejím propojením se vzdělávacím oborem Občanský a společenskovědní základ. Teoretická část práce je věnována rodině, jejímu vývoji a významu v jednotlivých etapách lidského života. Bude analyzován přínos vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ v řešení rodinné otázky v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia. Cílem praktické části je prostřednictvím rozmanitých výukových metod nabídnout soubor metodických námětů, které budou náležitě reflektovány. Metoda: analýza dokumentů, výukové metodické postupy a jejich reflexe

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. [online]. Praha: VÚP, 2007. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia>, SITNÁ, Dagmar. Metody aktivního vyučování. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1. ŘÍČAN, Pavel. Psychologie osobnosti. 6. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3133-9. GILLERNOVÁ, Ilona, KEBZA, Vladimír, RYMEŠ, Milan. Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2798-1. HELUS, Zdeněk. Sociální psychologie pro pedagogy. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.

Garantující pracoviště: Katedra filosofie a společenských věd, Filozofická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Hana Šebestová

Oponent: Mgr. Marie Hrdá, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 18.10.2017

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a že jsem v seznamu použité literatury uvedla všechny prameny, z kterých jsem vycházela.

V Hradci Králové dne

Dita Ludvíková

Poděkování:

Ráda bych poděkovala své vedoucí diplomové práce Mgr. Haně Šebestové za odborné vedení, pomoc a rady při zpracování této práce.

## **Anotace**

LUDVÍKOVÁ, Dita. *Přínos vzdělávacího oboru Občanský a společenskovední základ v řešení rodinné otázky*. Hradec Králové, 2018. Diplomová práce na Přírodovědecké fakultě Univerzity Hradec Králové. Vedoucí diplomové práce Hana Šebestová. 85 s.

Diplomová práce se zabývá otázkou rodiny a jejím propojením se vzdělávacím oborem Občanský a společenskovední základ. Teoretická část práce je věnována rodině, jejímu vývoji a významu v jednotlivých etapách lidského života. Dále je analyzován přínos vzdělávacího oboru Občanský a společenskovední základ v řešení rodinné otázky v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia. Cílem praktické části je prostřednictvím rozmanitých výukových metod nabídnout soubor metodických námětů a jejich reflexe.

## **Klíčová slova**

rodina, gender, homoparentalita, Občanský a společenskovední základ

## **Annotation**

LUDVÍKOVÁ, Dita. *Contribution of Educational Subject of Civil and Social Sciences in Solving Family Issues*. Hradec Králové, 2018. Diploma Thesis at Faculty of Science University of Hradec Králové. Thesis Supervisor Hana Šebestová. 85 p.

Diploma Thesis discusses the topic of family and its connection to the educational subject of Civil and Social Sciences. The theoretical part is devoted to the family, its development and its importance in the particular stages of human life. Moreover there is analysed benefit of educational subject of Civil and Social Sciences in the family matters discussion with respect to Framework Education Programme for Grammar School. The aim of the practical part is to offer a set of methodical themes and their reflection through a variety of teaching methods.

## **Keywords**

family, gender, gay parenting, Civil and Social Sciences

## OBSAH

Úvod.....	9
Teoretická část .....	10
1 Definice rodiny.....	10
2 Vývoj rodiny .....	11
2.1 Historický vývoj rodiny dle Heleny Franke .....	12
2.2 Vývoj rodiny podle Durkheima.....	13
2.3 Genderové aspekty vývoje rodiny .....	14
3 Současná rodina .....	15
3.1 Znaký současné rodiny .....	15
3.2 Funkce současné rodiny .....	16
3.3 Funkčnost rodiny .....	17
4 Formy rodin.....	19
4.1 Nové rozšířené rodiny .....	19
4.2 Třígenerační rodiny .....	20
4.3 Bezdětné rodiny.....	20
4.4 Adoptivní rodiny .....	20
4.5 Homoparentalita .....	21
5 Rodina v průběhu života .....	22
5.1 Od těhotenství po první rok života dítěte .....	22
5.2 Třetí rok až mladší školní věk .....	23
5.3 Šestý až dvanáctý rok .....	24
5.4 Starší školní věk až plnoletost .....	25
5.5 Sociální porod.....	25
5.6 Prarodičovství.....	26
6 Gymnaziální vzdělávání.....	27
6.1 Klíčové kompetence .....	27
6.1.1 Kompetence k učení.....	28
6.1.2 Kompetence k řešení problémů .....	29
6.1.3 Kompetence komunikativní .....	30
6.1.4 Kompetence sociální a personální .....	30
6.1.5 Kompetence občanská .....	31
6.1.6 Kompetence k podnikavosti.....	32

6.2 Občanský a společenskovední základ .....	33
6.2.1 Člověk a společnost .....	34
6.2.2 Člověk jako jedinec .....	35
6.2.3 Člověk ve společnosti .....	36
6.2.4 Občan ve státě .....	37
6.2.5 Občan a právo .....	38
6.2.6 Mezinárodní vztahy, globální svět a Úvod do filozofie a religionistiky ....	39
6.3 Propojení s průřezovými tématy.....	39
6.3.1 Osobnostní a sociální výchova .....	40
6.3.2 Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech.....	41
6.3.3 Multikulturní výchova .....	43
6.3.4 Environmentální výchova .....	45
6.3.5 Mediální výchova .....	46
6.4 Výchova ke zdraví.....	47
Praktická část .....	51
7 Soubor metodických námětů.....	53
7.1 Metodický námět č. 1: Kresba rodiny .....	53
7.2 Metodický námět č. 2: Konstruktivní hádka .....	55
7.3 Metodický námět č. 3: Co si myslíš o rozvodu .....	58
7.4 Metodický námět č. 4: Práva dítěte .....	61
7.5 Metodický námět č. 5: Rodinné PixWords.....	64
7.6 Metodický námět č. 6: Rodina v Evropě.....	66
7.7 Metodický námět č. 7: Rodina vs. sekta.....	69
7.8 Metodický námět č. 8: Rodinný rozpočet.....	72
7.9 Metodický námět č. 9: Jídelníček .....	75
Závěr .....	78
Seznam literatury .....	79
Seznam příloh .....	85



# Úvod

Tématem diplomové práce je Přínos vzdělávacího oboru Občanský a společenskovední základ v řešení rodinné otázky. Problematiku rodiny jsem pro svou práci zvolila s ohledem na její nenahraditelný vliv na optimální rozvoj dítěte v oblasti sociální, fyzické i psychické. Harmonická, fungující rodina poskytuje dítěti láskyplné prostředí a pocit bezpečí, které dítě pro svůj zdravý vývoj tolik potřebuje. V souvislosti s tématem rodiny se dnes velmi často setkáváme s různými názory na její definice, funkce a formy. Snažila jsem se tedy současné trendy v oblasti uspořádání rodiny zmapovat a uvést i její historický vývoj a jeho aspekty.

Cílem mé práce však není zkoumat pouze téma rodiny, její vývoj a současné pojetí, ale také souvislosti a prolínání rodinné otázky jednotlivými tematickými okruhy vzdělávacího oboru Občanský a společenskovední základ v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia. Řešení rodinné otázky je sledováno také v rámci klíčových kompetencí, průřezových témat a vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část je členěna do šesti kapitol. Prvních pět kapitol je věnováno rodině, jejímu historickému vývoji, současné podobě rodiny zahrnující její znaky a funkce, různým formám současné rodiny a roli rodiny v průběhu lidského života. Poslední kapitola teoretické části se zaměřuje na rozbor Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia a jeho části, které téma řešení rodinné otázky zahrnují nebo s ním souvisí.

Cílem praktické části bylo navrhnout soubor metodických námětů pro využití v rámci Občanského a společenskovedního základu, jejich detailní rozpracování dle Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia, vymezení cílů, určení metod a organizačních forem, uvedení potřebných pomůcek, času a popsání průběhu metodického námětu s jeho reflexí a rozбором klíčových kompetencí. Soubor námětů byl tvořen tak, aby pojímal všechny tematické okruhy vzdělávacího oboru a dokázal tak prolnutí tématu rodiny celým vzdělávacím oborem Občanský a společenskovední základ. Při tvorbě souboru metodických námětů jsem se snažila zahrnout rozmanité výukové metody. Vycházela jsem z literatury, právních dokumentů a vlastních nápadů.

# Teoretická část

## 1 Definice rodiny

Rodinná otázka je jedním z hlavních témat několika vědních disciplín. Otázkou rodiny se zabývá sociologie, sociální psychologie, právo, ekonomie, ale také pedagogika. Toto široké spektrum disciplín je podle Heluse (2015) dáno tím, že rodina je jednou ze základních strukturálních jednotek společnosti a složkou zcela základní v zajišťování péče o děti, zejména pak pokud jde o vytváření předpokladů pro rozvoj osobnosti v socializačním procesu. Také Hubinková (2008, s. 87) uvádí, že: *„rodina (ať úplná či neúplná) je základním socializačním činitelem ve vývoji dítěte, neboť se jako první ze socializačních činitelů podílí na formování jedincovy osobnosti a jeho přístupu k životu.“*

Od vědních disciplín, které se tématem rodiny zabývají, se také odvíjí jednotlivé definice. Sociální psychologie definuje rodinu jako primární skupinu, v sociologii je upřednostňována definice rodiny jako malé sociální skupiny (Mahrová, Venglářová a kol., 2008). Přestože náš právní řád pojem rodina přesně nevymezuje a hovoří pouze o vzniku a zániku manželství z právního hlediska, lze podle Jandourka (2007, s. 206) definovat rodinu jako: *„formu dlouhodobého solidárního soužití osob spojených příbuzenstvím a zahrnující přinejmenším rodiče a děti.“* Dále Jandourek (2012, s. 195) upozorňuje na odlišnost pojmů rodina a manželství: *„Někdy se neodlišuje rodina a manželství páru, ale podstatou rodiny jako skupiny je soužití rodičů a dítěte/děti.“*

Z pedagogického hlediska je podle Mahrové, Venglářové a kol. (2008) v popředí zájmu výchovná a socializační funkce rodiny, podle níž se odvozuje její definice.

Helus (2015) uvádí, že v rodině probíhá primární socializace. Prostřednictvím intimního vztahu s matkou a vztahů s dalšími členy rodiny se v ní uskutečňuje první kontakt dítěte se společností a kulturou. Rodina skrze své jednání, postoje, oporu a citovost zprostředkovává dítěti základní vzorce sociokulturního chování a myšlení, díky kterým dítě rozvíjí svůj vztah k sobě samému, druhým, ale také k věcem a úkolům.

Rodina je však velice důležitá také v dalších obdobích našeho života. Během dospívání je rodina stále základním životním prostředím, obklopuje dítě a také se do něj promítá, odráží se v jeho vlastnostech i způsobu jednání. Hodnocení rodiny se promítá do jeho vlastního sebehodnocení (Helus, 2015). Dle Matouška (1997) je kvalitní rodina důležitou institucí také pro dospělého člověka. Zajišťuje hodnoty jako je pocit bezpečí, sounáležitosti, láska, přátelství a prostřednictvím dětí také pocit odpovědnosti a smysl života.

## 2 Vývoj rodiny

Pokud chceme hovořit o současné rodině, pro lepší porozumění je nutné se nejprve seznámit s jejím vývojem v průběhu času.

Helus (2015) uvádí, že až do průmyslové revoluce byla samozřejmostí velká, vícegenerační rodina, kterou označuje jako rodinu příbuzenskou či rodovou. Tato forma rodiny dle něj přetrvávala v jednotlivých prostředích Evropy až do přelomu 19. a 20. století, případně do konce 2. světové války. Průmyslová velkovýroba však ohrozila hospodářství a živnosti provozované na rodinné bázi a způsobila masový pohyb obyvatelstva z venkova do měst, což vedlo také k oslabení tradičních rodových svazků a redukci tradiční rodiny pouze na její nukleární základ. Ačkoliv základem tradiční rodiny byl manželský svazek, byl více zapojen do širších příbuzenských vazeb, než je tomu dnes.

Jako další charakteristiku tradiční, velké rodiny uvádí Helus (2015) uzavírání sňatků nikoliv na základě libovolného rozhodnutí mladých lidí samotných, ale dojednáváním jejich rodičů s cílem rozhojnění majetku nebo posílení prestiže. *„Mladá dvojice byla vázána poslušností vůči přáním rodu, ztělesněného zde autoritou rodičů. Vzepít se bylo obtížné, ne-li nemožné“* (Helus, 2015, s. 203). Autorita rodu byla podpořena obecnou morálkou, zvyklostmi, starostmi o dobrou pověst, ale také náboženstvím. Možnost rozvodu byla vyloučena a uzavření manželství stvrzovalo svazek navždy.

Podobně jako partner, i povolání bylo stanoveno předem. Základem bylo pokračovat v rodinném hospodářství či řemesle. Prvorozený syn měl zde výsadní postavení a mladší synové či provdané dcery, které odcházely jinam zpravidla cítili zodpovědnost a závaznost vůči původní rodové živnosti a snažili se jí pomáhat. Helus (2015, s. 203) uvádí že: *„ještě krátce po 2. světové válce o žních přijížděli na hospodářství svých rodičů/sourozenců příbuzní z města, aby pomáhali, poněvadž to bylo v jejich osobnosti vžito jako zcela samozřejmá povinnost.“* Díky této povinnosti stály věci pospolitě nad věcmi osobního zájmu a individuální kariérou. Avšak odchod obyvatelstva do měst způsobil postupné rozrušení těchto pout. Nutnost samostatně se rozhodovat mimo závazky vůči velké rodině přinášela svobodu a nezávislost, ale také izolaci od pevného zázemí.

Z hlediska proměn rodiny uvádí Helena Franke (2016, s. 15, [online]) tyto klíčové prvky jejího historického vývoje:

1. *„rozpad rodiny jako hospodářské jednotky vlivem postupné industrializace,*
2. *zavedení povinné školní docházky,*
3. *transformaci materiálního kapitálu na kapitál kulturní,*
4. *dominanci vztahově-afektivní roviny v rodině,*
5. *akcent na individuaci jednotlivých členů rodiny.“*

## 2.1 Historický vývoj rodiny dle Heleny Franke

Pro středověk bylo podle Franke (2016, [online]) typické soužití širších rodin, které zahrnovaly i námezdní pracovníky. Výchova i učení bylo postaveno na základě tzv. přímého učení, které probíhalo jak v rámci vlastní rodiny, tak i mimo ni. Rodina tvořila samostatnou hospodářskou jednotku a kladla důraz na pracovní síly a majetek, díky čemuž mělo dětství pouze krátkého trvání a typická byla také necitelnost vůči nenarozeným nebo čerstvě narozeným dětem. Matoušek (1997, s. 27) uvádí, že rodina v této době *„je nejen společenskou jednotkou, je i jednotkou výrobní a institucí výchovnou.“*

Zájem o rodinu a požadavek na její posílení ze strany státní moci se podle Franke (2016, [online]) dostal do popředí s nástupem novověku a postupná industrializace od konce osmnáctého století přivedla pro rodiny další změny. Rodina, dosud dosti otevřená vůči komunitě se vlivem požadavků hnutí za ženskou emancipaci na svobodnou volbu manželského partnera určenou pouze citovou nákloností začala měnit. Od 19. století se také vlivem rozvoje tovární výroby a trhu začala rodina postupně zmenšovat a uzavírat. Industrializace přesunula pracovní místa z rodiny do továrny a devalvovala tak ženskou domácí práci, která neměla na trhu práce žádnou hodnotu.

Zavedení povinné školní docházky úzce souvisí s opouštěním rodiny dospělými kvůli práci. Děti tedy musí na část dne opustit rodinu také a odejít do školy, což bylo velkým zásahem do života rodin. Výchova a vzdělávání již nebylo zabezpečováno pouze přímým přenosem v rodině a jednalo se také o významný zásah státu do rodiny, který se od té doby zvyšoval.

Zavedením povinné školní docházky došlo k novému pojetí celé rodiny. Do popředí zájmu se podle Franke (2016, s. 17, [online]): *„dostala specifika dětského vývoje, kterými se děti liší od dospělých.“* Škola se díky dalšímu rozšiřování a prodlužování vzdělávání významně podílí také na prodlužování období dětství. Tento fenomén se ale promítá do zvýšených nároků na profesní přípravu, a tak se zejména od třicátých let dvacátého století posouvá začátek dospělosti a s ní také začátek rodičovství a zakládání rodiny.

*„Moderní rodina je méně zaměřena na věci a na ekonomické dědictví z toho důvodu, že majetek hraje ve fungování současné společnosti menší roli. Kapitál, který dnes převládá, je kapitál školní“* (de Singly, 1999, s. 25). Dle Franke (2016, [online]) začal mít ve společnosti, vlivem transformace rodinou předávaného dědictví, dominantní úlohu školní kapitál a kulturní transmise. Rodiče se starají o naplňování školního kapitálu ve formě vysvědčení či diplomů získávaných ve škole především výběrem vhodné školy a zásahy do jejího chodu.

Vlivem postupného opouštění rodiny všemi jejími členy se vytváří paradoxně uzavřenější a intimnější rodinný prostor, ve kterém se začíná pokládat velký důraz na kvalitu vzájemných vztahů. Význam citů ve vztazích dle Franke (2016, [online])

roste a začínají být dominantou moderní rodiny. Vlivem zvyšujícího se vlivu státu na rodiny došlo ale také k rozčlenění života do málo souvisejících sfér řízených byrokratickými aparáty, ve kterých jsou jedinci předepisovány jiné role, a tak právě rodina nabízí člověku stabilní zázemí a prostor, který poskytuje příležitost být přirozený a autentický.

Ve vztahu k dítěti, se jako dominantní projevuje zájem o rozvoj dětské osobnosti, jeho výchovu a péči o něj. „*S tím souvisí i obrovské množství informací, které o optimálním rozvoji dětí pojednávají. Ať už se jedná o knihy v knihkupectvích, informace na internetu nebo všelijaké kurzy a školení k lepšímu rodičovství a rozvíjení šťastných dětí*“ (Franke, 2016, s. 18, [online]).

S postupem času však členové rodiny tráví čím dál více času mimo rodinu, mezi přáteli, v zaměstnání, ve společnosti lidí stejné profese, jakoby v náhradních rodinách a jejich osobní touhy a potřeby individua začínají dominovat nad zájmy rodinnými. Prioritou dnešní doby se stává autonomní rozvoj. „*Rodina se tedy sice zmenšuje a zužuje, ale zároveň sociální prostředí, se kterým je každý jednotlivec v bezprostředním vztahu, se rozšiřuje*“ (Franke, 2016, s. 18, [online]). Společné trávení času s členy rodiny jsou narušovány e-maily či sociálními sítěmi, čímž vzniká souboj mezi soukromým prostorem rodiny a vnějším světem, který ovlivňuje rodinu zejména prostřednictvím moderních technologií.

## 2.2 Vývoj rodiny podle Durkheima

Již Emile Durkheim podle Klevetové (2017) zastával podobnou teorii vývoje rodiny. Vývoj rodiny podle jeho pojetí probíhal takto: „*z původně difuzního klanu se vydělila příbuzenská rodina, která postupující se dělbou práce ztratila funkce náboženské, ekonomické, politické a vojenské. Konečnou fázi vývoje rodiny označil jako nukleární, manželskou rodinu*“ (Klevetová, 2017, s. 86). Přechod od tradiční velké rodiny k současné rodině charakterizoval již roku 1892 Durkheim takto: „*Ke své rodině máme pevný vztah jen proto, že máme pevný vztah k osobě svého otce, matky, k osobě své ženy a dětí. Všechno však bylo jinak v době, kdy vztahy, které pramenily z věcí, převládaly nad těmi, které vycházely z osob. V době, kdy celá rodinná organizace měla především udržet domácí statky v rodině a kdy všechny osobní ohledy se ve srovnání s tím zdály podružnými*“ (citováno podle de Singly, 1999, s. 11).

V průběhu modernizace se podle Durkheima základní rodina stala méně závislou na široké rodině, ale zároveň se stala více závislou na státu, který vybudoval záchranný systém pro případ materiálního či zdravotního ohrožení rodiny a převzal některé z jejích původních funkcí. Začal zajišťovat například funkci výchovnou, nebo péči o nemocné. De Singly (1999, s. 12) uvádí: „*Podle Emila Durkheima zastupuje stát v kontrole rodiny rodiče manželů a bližší okolí rodiny.*“ Současně však podle Klevetové (2017) členové rodiny začínají prosazovat své osobní cíle na úkor společnému rodinnému sdílení potřeb. Durkheim tím vyjadřuje paradox moderní rodiny: „*Současná*

*rodina je čím dál víc soukromá záležitost a zároveň čím dál víc věc veřejná“* (citováno podle de Singly, 1999, s. 11-12).

### **2.3 Genderové aspekty vývoje rodiny**

V historickém a sociokulturním kontextu se výrazně proměňují také genderové role, jejichž náplň a podoba je v různých kulturách velmi rozmanitá (Orel a kol., 2016).

*„Představy o průběhu života mužů a žen se vždy lišily“* (Gjuričová, Kubička, 2009, s. 116). Ještě před sto lety byl považován život ženy mimo rodinu přinejmenším za neobvyklý a v minulosti také za těžko představitelný. Neprovdaná žena byla považována za neúspěšnou a obvykle žila s rodinou příbuzných. Důvodem pro neprovdání však bylo také nedostatečné věno. Naopak u svobodných mužů se život mimo rodinu považovat za vlastní volbu, ačkoliv se mnoho mladých mužů neoženilo, protože si nemohlo finančně dovolit ženu uživit.

Postavení žen ve společnosti výrazně ovlivnila možnost vzdělání a následné zařazení do pracovního procesu spolu s možností aktivně ovlivňovat společenské dění díky účasti ve volbách (Hubinková a kol., 2008).

Dnes už je společenský tlak na sňatek téměř zanedbatelný a spíše se od žen očekává, aby v určitém věku měly dítě. Některé ženy se však pro tuto volbu nerozhodnou, anebo mateřství odkládají. *„Samostatně žijící ženy i muži, orientovaní na uskutečňování vlastního životního programu, prosazují tento život jako zvolenou formu“* (Gjuričová, Kubička, 2009, s. 116). Dle Hubinkové a kol. (2008) se současná žena může v pracovní kariéře vyrovnat muži stejně tak, jako se muž může vyrovnat ženě v péči o domácnost.

### 3 Současná rodina

Současná rodina je označována jako rodina nukleární, tedy taková, jejíž základ tvoří matka, otec a děti, přičemž rodičovství bývá plánované (Koťátková, 2014). Podle Mahrové, Venglářové a kol. (2008) je dvougenerační skladba rodiny pro současnou rodinu charakteristická, stejně tak jako trend jednoho dítěte, vysoká rozvodovost a párový život bez manželství. V souvislosti s tím se dnes hovoří o krizi rodiny a možném zániku rodiny jako instituce. Přesto však rodina jako instituce přetrvává. *„Rodina nemůže zaniknout, neboť nějaký druh sexuálního styku a péče o potomstvo je nezbytný pro převážnou většinu lidstva. Bezdětné rodiny jsou dnes sice běžnější než v minulosti, ale v Evropě i jinde stále tvoří menšinu. A je stěží pravděpodobné, že by nové metody rozmnožování nahradily u většiny lidí rozkoše sexu. Rodina prodělala důležité změny, ale některé stejně významné rysy z minulosti přetrvávají, byť třeba jen proto, že společenská reprodukce stále vyžaduje nějaký typ malé rodinné struktury a silnou vazbu uvnitř generací a mezi nimi“* (Goody, 2006, s. 11).

#### 3.1 Znaky současné rodiny

Uvažujeme-li o současné rodině, vybíráme takové její znaky, které ji odlišují od rodiny tehdejší. Helus (2015) uvádí, že pokud se zamýšlíme nad současnou rodinou, uvědomíme si, že ji charakterizují určité rysy. *„Současná rodina je zpravidla označována několika pojmy, které nám dobře přiblíží její základní znaky/rysy. Je to rodina:*

- *nukleární neboli jádrová,*
- *manželská,*
- *dvougenerační,*
- *intimně vztahová, nebo též rodina centrální vztahové zóny,*
- *privátní individualizace“* (Helus, 2015, s. 201).

Podle Heluse (2015) pojem nukleární rodina značí, že se skládá z několika málo členů tvořících její jádro, sdílejících intimní soužití. Jádro rodiny je tvořeno partnerskou dvojicí (ať už sezdanou či nikoliv). To značí rodinu partnerskou/manželskou. Partneri také pečují o své děti, jsou otcem a matkou, čímž se současně jedná o rodinu dvougenerační, složenou z generace otce a matky a generace dětí.

Dále Helus (2015) nazývá současnou rodinu intimně vztahovou, tedy založenou na soukromém prostoru. Výrazně se vyčlenila centrální vztahová zóna zprostředkovaná manželi. Současná nukleární rodina je mnohokrát více pospolitostí jádrových osob spojených city lásky a starostí, než tomu bylo u tradiční velké rodiny. Velkou roli zde hraje vzájemné vcítění a poskytování si opory. Privátní individualizace umožňuje vývoj jedince jako svébytné osobnosti. Znamená vymanění z pout tradice a předurčeností, ale také nutnost samostatně se rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost. Individualizace však znamená také možnost určitých rizik a nebezpečí, nejen pro rodinu

nebo její členy, ale také pro společnost. Může se projevit jako bezohlednost či zahleděnost sama do sebe na úkor druhých. Proto současně s privátní individualizací vstupuje do dění také společenská kontrola, zprostředkující vytyčení zásad náležitého života.

Podle Špaňhelové (2010, s. 11-12) současná rodina prošla množstvím změn a pokud ji posuzujeme z dnešního hlediska, uvádí několik znaků, kterými se rodina vyznačuje:

- *„růst zaměstnanosti žen,*
- *růst vzdělanosti žen,*
- *stírání rozdílů mezi mužskou a ženskou rolí,*
- *omezení časového prostoru kontaktů rodičů a dětí – děti nejsou tak často s rodiči, mnohé jejich zodpovědnosti zastávají prarodiče nebo někdo jiný,*
- *činnosti, které dřív dělala a vykonávala rodina, se posunují do společenských služeb (jidelny, školní družiny, mateřské školy),*
- *omezení vícegeneračních vztahů,*
- *migrace obyvatel z venkova do měst nebo do satelitních městeček,*
- *velký technický rozvoj (tím se omezují mezilidské vztahy),*
- *snížení vlivu náboženství.“*

V současné rodině mají její členové větší individuální svobodu. Na druhou stranu je ale současná rodina křehká, neopírá se o předem dané normy a její trvání není jištěno sociální kontrolou, kterou by zajišťovala církve či mocné struktury komunity (Gjuričová, Kubička, 2009).

### **3.2 Funkce současné rodiny**

Rodina by měla být takovým prostředím, které zajišťuje potřeby všech jejích členů a poskytuje tak vhodné podmínky pro jejich rozvoj. Přestože se rodina v průběhu času měnila a vyvíjela, stále zůstává určitým druhem lidského společenství, bez kterého si dnes většina lidí nedovede svůj život představit. Proto je velmi důležité, aby rodina správně plnila své funkce. Takovou rodinu, která všechny funkce plní a plní je dostatečně a správně můžeme nazývat rodinou funkční a kvalitní.

Langmeier a Krejčířová (2006, s. 183) uvádí tyto čtyři základní funkce rodiny:

- *„reprodukční,*
- *hospodářská,*
- *emocionální,*
- *socializační.“*

Rodina stále zabezpečuje plození nové generace, ačkoliv podle Gillernové a kol. (2011) prožíváme období výrazného poklesu porodnosti. Mladí lidé si raději volí jinou cestu než výchovu dítěte. Výrazně dnes také vzrůstá počet párů se sníženou plodností jednoho z partnerů a přirozená reprodukční funkce musí být nahrazena asistovanou reprodukcí.



Každá rodina musí nějak hospodařit a vést domácnost. Langmeier a Krejčířová (2006) však upozorňují na to, že je tato funkce v dnešní průmyslové společnosti značně oslabena. Rodina se totiž stává převážně spotřební jednotkou, která pouze dovršuje konečnou fázi výroby. Podle Špaňhelové (2010) tato funkce zahrnuje také povinnost starat se o ekonomické zabezpečení dětí, do té míry, jak je to pro rodinu možné. Zároveň upozorňuje, že: „*tato funkce by nikdy neměla převyšovat míru další funkce – emocionální. Neměla by ji zastíňovat. Je to velmi důležité pro další zdravý růst dítěte z hlediska psychického*“ (Špaňhelová, 2010, s. 12).

Každý jedinec pocítuje potřebu podpory a pomoci, zázemí, klidu, bezvýhradného přijímání, sdílení, rituálů, důvěrnosti, ale také potřebu plánů a vztahu k něčemu trvalému a jistému, a právě v tomto smyslu je rodina nezastupitelná (Gillernová a kol., 2011). „*Rodina poskytuje emoční uspokojení všem svým členům, bez toho, že by se tak dělalo na úkor ostatních*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 183). Nedílnou součástí emocionální funkce rodiny je podle Langmeiera a Krejčířové (2006) také její sociálně podpůrná funkce. Ta se projevuje zejména, pokud se u některého člena rodiny objeví onemocnění či psychosociální problémy.

Již od prvních měsíců života předává rodina dítěti sociální hodnoty, normy a pravidla a poskytuje dítěti obraz sebe sama permanentní zpětnou vazbou, čímž vytváří základ pro formování vlastní identity, sebeobrazu a také postojů ke světu a blízkému okolí. Rodina vytváří předpoklady pro učení, pracovní návyky a formuje etické cítění (Gillernová a kol., 2011). Podle Špaňhelové (2010, s. 12) se se socializační funkcí rodiny pojí také funkce výchovná, která zajišťuje: „*aby si byly děti jisté v prostředí, kde se pohybují, uměly si zdůvodnit různé jevy v životě, dovedly se připravit na své fungování mezi jinými dětmi a ve společnosti druhých dospělých.*“

### **3.3 Funkčnost rodiny**

Podle Heluse (2015) se běžně setkáváme s problémy, se kterými se musí alespoň dočasně potýkat snad každá rodina. Existují rodiny, které se nedokáží z problémů zcela vymanit nikdy, což zanechává následky na jejich dětech. Z hlediska plnění funkcí rodiny ve vztahu k dítěti rozlišuje Helus (2015, s. 222-223) pět kategorií rodin:

1. „*rodiny stabilizovaně funkční,*
2. *funkční rodiny s přechodnými, více či méně vážnými problémy,*
3. *rodiny problémové,*
4. *rodiny dysfunkční,*
5. *rodiny afunkční.*“

Rodiny stabilizovaně funkční podle Heluse (2015) spolehlivě zajišťují vzhledem k dítěti všechny funkce a tím mu poskytují kvalitní socializační podmínky. Mahrová, Venglářová a kol. (2008, s. 101) uvádí, že: „*funkční rodina plní řádně všechny svoje funkce.*“ V takové rodině je podle Gillernové a kol. (2011) zajištěn dobrý vývoj a prospěch dítěte.

Nejčastějším typem rodiny dle funkčnosti je podle Heluse (2015) funkční rodina s přechodnými problémy. Tyto problémy mohou být způsobovány vlastnostmi jednotlivých členů rodiny, dočasnou krizí v partnerských vztazích či vnějšími okolnostmi, jako jsou například špatné bytové poměry, finanční nouze nebo problémy spojené s kariérou či povoláním. Podstatné ale je, že se tato rodina dokáže z problému vždy vymanit a pozitivně se díky nim rozvíjet a upevňovat. Členové rodiny si ohrožení plnění některých funkcí rodiny uvědomují a vyvíjejí úsilí dát věci do pořádku. *„Problémy, které zde máme na mysli, nejsou traumatizující (i když jsou náročné), ale svým řešením zocelují jejich aktéry pro život v budoucnu“* (Helus, 2015, s. 223).

Pokud je ale zproblematizováno plnění funkcí rodiny, kdy se vyskytují závažnější poruchy některých nebo všech jejích funkcí, jedná se podle Gillernové a kol. (2011) o rodinu problémovou. Tyto poruchy však vážněji neohrožují vývoj dítěte a rodina se snaží problémy řešit vlastními silami nebo za přispění krátkodobé pomoci zvenčí. Helus (2015) uvádí, že členové rodiny vyvíjejí úsilí na nápravu a v případě, že jejich síly nestačí, hledají pomoc. Upozorňuje však, že tato pomoc bývá účinná pouze dočasně a častou alternativou bývá rozchod, při kterém se ale partneři snaží uspořádat záležitosti tak, aby jím dítě trpělo minimálně.

V případě, že je vážně ohrožen zdravý vývoj dítěte a některé funkce rodiny jsou dlouhodobě a vážně narušeny, jedná se podle Heluse (2015) o rodinu dysfunkční. Často jde o rodiny zatížené alkoholismem, dlouhodobými krizemi nebo psychickými poruchami. Je zde nutný zásah vnějších institucí, avšak rodina se ne vždy dokáže sama řídit jejich radami a nechápe učiněná opatření. Gillernová a kol. (2011, s. 117) uvádí, že: *„tyto poruchy již rodina není schopna zvládnout sama, a proto je nutno učinit řadu opatření zvenčí, známých pod pojmem sanace rodiny.“*

*„V rodině afunkční pak nejsou základní funkce rodiny plněny vůbec a tím je ohroženo zdraví dítěte, někdy i jeho život“* (Mahrová, Venglářová a kol., 2008, s. 102). Sanace takové rodiny je podle Gillernové a kol. (2011) bezpředmětná a jediným řešením je odebrání dítěte z této rodiny a jeho umístění v rodině náhradní. Helus (2015) uvádí, že se jedná o takové případy, kde nezáměr o dítě přerůstá až v nenávistný postoj vůči němu, a tudíž je nutné hledat řešení mimo rodinu. Zpravidla jde o zbavení rodičovských práv rodičů rozhodnutím soudu a umístění dítěte v dětském domově či jiném zařízení náhradní rodinné péče. Takových rodin je však u nás podle Heluse (2015) evidováno méně než 1 %.

## 4 Formy rodin

„Posledních dvacet let minulého století zproblematizovalo pojetí rodiny už tím, že se normalizovalo používání plurálu: Začalo se mluvit o rodinách nebo o formách rodin. Pojem rodina tak ztratil samozřejmý význam soužití generací rodičů a dětí, u nás nazývané nukleární rodina“ (Gjuričová, Kubička, 2009, s. 91). A právě tato nukleární rodina je v naší společnosti stále majoritní formou a nezanedbatelnou realitou, kterou nelze přehlížet, přestože dnes uznáváme potenciál mnoha jiných forem rodin. Ty podle Gjuričové, Kubičky (2009) vznikají převážně jako následek rozvodu nebo otěhotněním v situaci, kdy pro vytvoření klasické rodiny není dostatek vůle. Menší počet alternativních rodin vzniká na základě záměrného rozhodnutí ženy. Buď partnera nemá, ale dítě chce, nechce otce dítěte jako partnera, nebo protože je lesbicky orientovaná.

Ještě v 70. a 80. letech 20. století byly minoritní rodinné formy prezentovány negativně. Používání pojmů rozpadlá nebo rozvrácená rodina označující rodiny po rozvodu přispívalo k negativnímu sebehodnocení rodin a obecnému přesvědčení, že takové rodiny jsou pro dítě rizikové a také předpokladem pro další negativní směřování. Pojem neúplná rodina je však podle Gjuričové, Kubičky (2009) v posledních několika letech přijímaný, a ačkoliv stále definuje rodinu z hlediska chybění, je méně hodnotící a přispěl k legitimizaci plurality forem rodiny.

Nejsou zde pouze rodiny úplné a neúplné, které vznikly díky rozvodu rodičů, ovdovění nebo samostatností rodiče. Gjuričová, Kubička (2009, s. 95) uvádí, že: „se hovoří o rodinách nesezdaných, rozšířených (sňatkem nebo kohabitací rodiče), třígeneračních, ale také o rodinách nebiologických, tedy sociálně utvořených, vzniklých adopcí či pěstounským vztahem, v diskurzích se objevují také formy rodin, které využívají nových reprodukčních technik, diskutuje se o rodinách s homosexuálními a lesbickými rodiči, o bezdětných rodinách.“

Vedle úplné rodiny je podle autorů nejčastější formou rodiny domácnost ženy a dětí po rozvodu manželství, kdy se otec odstěhuje a udržuje kontakt s dětmi podle určení soudu. Tato forma rodiny však přináší starost o chod domácnosti a o děti za zhoršené ekonomické situace, přetížení povinnostmi a deprese, které oslabují zdraví rodiče. Následkem toho rodič nemusí mít dostatek sil na poskytování opory dítěti a hrozí zhoršení vztahu. Dalším faktorem je také chybění genderového vzoru.

### 4.1 Nové rozšířené rodiny

Tato forma označuje takové rodiny, které vznikly dalšími sňatky, ale nejsou definovány společným domovem. Vztah k novému partnerovi u dětí naráží na loajalitu vůči druhému rodiči a dítě tak může mít pocit, že by svého pravého rodiče novým vztahem zradilo. Model nové rozšířené rodiny je podle Gjuričové, Kubičky (2009) modelem se složitou sítí vztahů, kde není dána podoba nově vzniklých vztahů legálními závazky ani kulturními zvyklostmi. Rozšíření rodiny tedy neznamená pouze připojení

nových členů, ale také transformaci všech existujících vztahů a vznik vztahů nových – mezi novým partnerem a dětmi, dětmi každého z partnerů nebo partnerových rodičů a dětí. Role partnera matky bývá podle autorů snazší než role partnerky otce. Ta se totiž pojí také s vykonáváním role matky. „Zvláště tam, kde se rodina doplní po smrti matky, bývá loajalita vůči vylučnosti tohoto vztahu mimořádně silná a neumožňuje dětem, aby se novému vztahu otevřely“ (Gjuričová, Kubička, 2009, s. 105).

## 4.2 Třigenerační rodiny

Třigenerační rodiny definuje Gjuričová, Kubička (2009) jako sdílení společné domácnosti a péče o nejmladší generaci rodiči a prarodiči. „K orientační rodině se nastěhuje partner nebo partnerka dcery či syna, jindy mladá dvojice vybuduje společné bydlení pro sebe a rodiče jednoho či obou s jejich finanční pomocí“ (Gjuričová, Kubička, 2009, s. 107). V případě rozvodu je podle Gjuričové, Kubičky (2009) návrat syna nebo dcery k rodičům jediným východiskem, které poskytuje neúplné rodině potřebnou oporu. Podle Dvořáčkové (2012) se ale společné třigenerační soužití vyskytuje pouze výjimečně a většinou není pokládáno za žádoucí. Přestože v minulosti nebyla autonomie generací samozřejmostí, většina dnešních rodin si jistou míru autonomie přeje. Třigenerační forma rodiny však může mít na dítě pozitivní vliv. Nabízejí se mu jiné vztahy a hodnoty, nežli zprostředkovávají rodiče.

## 4.3 Bezdětné rodiny

Přestože dítě poskytuje existenciální smysl a zdůrazňování hodnoty dětí má pozitivní vliv na tvorbu osobní identity, některé dvojice se tímto směrem nechtějí vydat a definují se podle Gjuričové, Kubičky (2009) jako bezdětná rodina. Pár bez dětí je ale také někdy označován jako rodina neúplná (Lenderová a kol., 2009). V jiných případech bezdětných rodin hraje podstatnou roli neplodnost, která souvisí s identitou každého pohlaví odlišně. Ženská identita bývá vázána na schopnost počít a porodit dítě, zatímco prožívání mužské identity se týká spíše sexuální schopnosti a bezdětností nebývá ovlivněno tak negativně, jako je tomu u žen. Lenderová a kol. (2009, s. 158-159) uvádí, že v minulosti: „byla bezdětná rodina anomálií, neplodnost byla považována za neštěstí, trest, boží prokletí, za dostatečný důvod k rozvodu. Plodnost se přivolávala modlitbou, zařikáním, bylinami, praktikami špinavé medicíny. Ani rodiče dlouho a marně toužící po dítěti nedovolili v drtivé většině případů adopci. Pokrevní příbuznost si udržela mimořádnou důležitost.“ Dnes však medicína nabízí možnosti léčby neplodnosti, které mnohdy končí narozením dítěte a pokud tomu tak není, jsou nabízeny různé formy náhradního rodičovství.

## 4.4 Adoptivní rodiny

„Ve vyspělých zemích, a ČR tu není výjimkou, zhruba 1 % dětí musí vyrůstat mimo vlastní rodinu“ (Gabriel, Novák, 2008, s. 8). Adoptivní rodiny se podle Gjuričové, Kubičky (2009) v mnohém podobají rodinám biologickým, ale v mnohém se také liší. Stejně jako biologičtí rodiče musí rodiče adoptivní proměnit svůj vztah

navzájem i vztah ke svým rodinám v souvislosti s novým členem rodiny a stejně jako biologické rodiny zajišťují adoptivní rodiny bezpečné a podnětné prostředí pro vývoj dítěte. Adoptivní rodiče však dospěli k rodičovství jinou cestou a mnozí zažívali pocity naděje následované opakovaným zklamáním při úsilí o vytvoření biologické rodiny.

Adoptivní rodiče prošli dlouhým čekáním a úřednickými postupy, což způsobilo ztrátu idealizovaných představ, která může být podle Gjuričové, Kubičky (2009) pro všechny prospěšná. Postupem času se proměňovala společenská představa o tom, čím má adopce být. „*Doba, kdy rodiče chtěli pro adopci děti co možná nejmladší, rodičům nejpodobnější a pak se rodina snažila žít stejně jako ostatní biologické rodiny, znamenala vlastně náhradu za nenaplněné rodičovství a zároveň i popření reality adopce*“ (Gjuričová, Kubička, 2009, s. 110). Dnes se podle autorů hledají rodiče pro dítě, které může být starší, etnicky odlišné nebo dokonce se zdravotním postižením a názor, že by rodiče neměli skutečnost adopce tajit se považuje za správný. Někteří rodiče se však pro otevřenou informaci o adopci nerozhodnou. Ti by měli o rizicích vědět, ale jejich poučené rozhodnutí je třeba respektovat.

Adoptované děti provází v životě myšlenky, že je rodiče opustili a vyvolávají tak různé otázky (Co se stalo? Odkud jsem?). Následkem jsou symptomy komplexní posttraumatické poruchy, poruchy v regulaci nálad nebo poruchy přilnutí, kdy dítě touží po blízkosti, ale nedokáže ji přijmout. Podle Gjuričové, Kubičky (2009, s. 110) se uvádí, že: „*adoptované děti mívají prý téměř pětkrát více psychických problémů nežli děti z běžné populace.*“

## 4.5 Homoparentalita

Pro označení rodin gayů a leseb existuje několik pojmů. Hájková, Kolařík (2016, s. 28, [online]) uvádí příklady jako: „*stejnopohlavní, homosexuální, gay-lesbické atd.*“ Za nejvhodnější ale pokládají pojem homoparentální a to z toho důvodu, že homosexuální orientaci mají v rodině pouze rodiče, nikoliv jejich děti.

Sokolová (2009, [online]) uvádí, že ačkoliv jsou možnosti homosexuálního rodičovství stále v mantinelech diskurzů o tzv. tradiční rodině, tak nezávisle na legislativních úpravách gay a lesbické rodiny existují a lépe či hůře fungují. Uvádí, že trend homosexuálního rodičovství je na vzestupu. Avšak i přesto se v České republice stále jedná o téma, které stojí v odborné literatuře mimo badatelský a akademický zájem.

„*Některé děti mohou žít v domácnosti s dvěma rodiči stejného pohlaví, další mohou mít ještě třetího heterosexuálního rodiče, jiné mohou být vychovávány pouze jedním homosexuálním rodičem, nebo se na jejich výchově může podílet větší skupina osob*“ (Hájková, Kolařík, 2016, s. 29, [online]). Pokud ale dítě vyrůstá v milující rodině s kvalitními vztahy mezi partnery bez ohledu na pohlaví, plnými lásky a tolerance, pak dítě může v této rodině získat vše potřebné pro svůj budoucí život a případný nedostatek určitého vzoru může dítě nalézat ve svém okolí (Hájková, Kolařík, 2016, [online]).

## 5 Rodina v průběhu života

Rodina podle Čábalové (2011) prochází určitými vývojovými stádii. Počínaje partnerstvím a manželstvím bez dětí přes rodičovství zahrnující výchovu předškolního, školního, a nakonec dospívajícího dítěte až po rodinu opuštěnou dětmi, na kterou opět navazuje další manželská rodina a v každém vývojovém stádiu se vyskytuje jiná struktura vztahů mezi jejími členy. Nacházíme také jiný způsob života a komunikace a jsou respektovány odlišné potřeby jednotlivých členů rodiny.

Trapková a Chvála (2009) představují teorii rodiny jako sociální dělohy. Pojem sociální porod pak vystihuje proces separace dospívajícího z původní rodiny. Autoři porovnávali proces zrání plodu v děloze matky zakončeného porodem s vývojem dítěte v sociálním prostředí rodiny včetně následné separace dospívajícího a dospěli k hypotéze, že: „proces zrání plodu v těle matky se na vývojově vyšší – psychosociální – úrovni ve svých základních parametrech opakuje“ (Trapková, Chvála, 2009, s. 87).

Uspořádání vztahů kolem novorozence plní podobné funkce jako děloha u vyvíjejícího se plodu na biologické úrovni. Nejbouřlivějším tělesným vývojem prochází jedinec před porodem, čeká ho však ještě řada dalších stupňů vývoje, které budou vyžadovat vždy nové uspořádání sociálního prostředí, na němž se jedinec sám aktivně podílí a stává se jeho součástí. „Celoživotní vývoj člověka bude provázen neustálým vytvářením hranic a vymezováním prostorů, které budou zajišťovat vždy na nové úrovni totéž: zvyšovat pravděpodobnost nepravděpodobného“ (Trapková, Chvála, 2009, s. 89). Pokud je například pro určitý vývojový stupeň nezbytná asistence otce, bude podle autorů uspořádáván prostor všemi prostředky (biologickými, psychickými i sociálními) tak, aby se dítě a otec spolu mohli setkávat.

Nároky na dospělé se podle Franke (2016, [online]) mění v závislosti na proměně schopností a potřeb dětí.

Je však důležité si uvědomit, že sám organismus je ve vytváření podmínek pro své zrání také aktivní. Svým chováním a vlastnostmi zajišťuje to, co je pro daný vývojový úkol nejvhodnější. Dítě se tak například vyznačuje specifickými dětskými znaky, které mu u okolí zajišťují potřebnou pozornost a ochranu (Trapková, Chvála, 2009).

### 5.1 Od těhotenství po první rok života dítěte

V průběhu několika minulých let se vlivem rozvoje vědy v naší společnosti velmi zvýšil zájem o období těhotenství. Rozvoj vědy a techniky nám umožňuje sledovat vývoj dětí, jejich chování, ale také reakce na vnější okolí a rodiče již v prenatalním období. Popularizace těchto poznatků jdou podle Franke (2016, [online]) ruku v ruce se zvyšujícím se důrazem na individualismus, což se projevuje hledáním optimální stimulace dítěte ještě před jeho narozením.

Často se považuje za nejpodstatnější pouze vztah mezi dítětem a matkou. Podle Trapkové, Chvály (2009) je však důležité si uvědomit, že vyrovnanost matky

i stabilita jejího imunitního systému jsou bezpochyby závislé na dobrém vztahu s jejím partnerem. Funkce otce je tedy podle autorů nepostradatelná již od samého začátku. *„Konfliktní nebo vyprázdňený vztah s partnerem nevytváří dítěti prostředí, které by je „sytilo“ tak, jak potřebuje, a následky „podvýživy“ se vlečou jako dluh do dalších let“* (Trapková, Chvála, 2009, s. 105).

Období kolem porodu klade velké nároky na sdílení a synchronizaci matky a dítěte. *„Požadavek na vyladování je v této situaci kladen i na partnera – otce“* (Franke, 2016, s. 21, [online]). Ten ale většinou v nové roli prožívá první rivalitu vůči vrozenému vztahu mezi matkou a dítětem. Podle autorky je období porodu a prvního roku života dítěte především o přizpůsobování se potřebám dítěte a vzájemné synchronizaci.

Dosažením prvního roku života dochází k první výrazné separaci od matky a začíná tak celoživotní proces postupné separace. Dítě se prostřednictvím pokroků v řečových dovednostech a motorice může vzdalovat od matky a zároveň mu umožňují komunikaci s dalšími osobami. Franke (2016, s. 21-22, [online]) uvádí, že: *„dítě se prostřednictvím prvních krůčků učí opouštět náruč primární pečující osoby a je optimální, pokud náruč otce je připravena v tomto období k přijetí dítěte.“*

## **5.2 Třetí rok až mladší školní věk**

Třetí rok je dle Franke (2016, [online]) významným vývojovým mezníkem. V období batolete, které trvá od jednoho roku do tří let dítěte, dochází k výraznému rozvoji schopností, dovedností, ale také celé dětské osobnosti. Podle Vágnerové (2012) se dítě postupně stává samostatnějším, aktivním subjektem, který si je vědom své vlastní existence. Vágnerová (2012) také uvádí, že podle Eriksona je batolecí období první fází emancipace směřující k osamostatňování. Dítě si uvědomuje sebe sama, prožívá sebeprosazování a osvojuje si pravidla chování, které však nefungují bez vnější kontroly. V této fázi je dle Eriksona základem dosažení důvěry dítěte v sebe sama. Pokud by převážily pochybnosti, další vývoj osobnosti dítěte by mohl stagnovat (Vágnerová, 2012).

Ve třetím roce života jsou již podle Franke (2016, [online]) kognitivní, jazykové a motorické schopnosti velice dobře vyvinuty a dítě se učí abstraktním pojmům a zvnitřňuje si normy chování. Déle vydrží bez primární pečující osoby, má možnost setkávat se s jinými autoritami, jako je otec, prarodiče či učitelky v mateřské škole a dál se tak rozšiřuje jeho sociální okruh. Také vlivem využívání možnosti doplnit rodinnou výchovu o mateřskou školu se dítě setkává s jinými způsoby chování a řešení konfliktů.

Paulík (2010) uvádí, že z hlediska zátěžových situací ve vztahu dítěte a dospělých je nejvýraznější období uvědomování si vlastního já a osobní identity, které probíhá právě kolem třetího roku života. Děti se dostávají do sporů s dospělými za účelem prosadit za každou cenu svou vlastní vůli. Mezi třetím a pátým rokem se podle Freuda projevuje ve vztahu mezi dítětem a rodičem náklonnost k rodiči opačného pohlaví, jehož chce mít dítě jen pro sebe a soupeřivý vztah k rodiči stejného pohlaví, na něhož dítě žárlí. U chlapců se jedná o tzv. oidipovský komplex, u dívek o Elektrín komplex

(Paulík, 2010). „*Překonání oidipovského komplexu (potlačení sexuálních přání vůči matce/otci a identifikace s otcem/matkou) vede podle Freuda k přijetí odpovídající sexuální role*“ (Paulík, 2010, s. 113).

Přes rivalitní a soupeřivý vztah dítěte k rodiči stejného pohlaví Franke (2016, s. 22, [online]) uvádí, že: „*výroky jako „fuj táta“ nebo „tátu neci“ by neměly otce znejistit a odradit je od společného trávení času se svým malým rivalem v lásce.*“

Při nástupu do školy mají podle Franke (2016, [online]) děti natolik zautomatizované své jazykové, percepční a motorické schopnosti, že je mohou využívat k učení ve školním prostředí. Nástup do školy a získání statusu školáka uvádí jako jeden z nejvýraznějších mezníků života ze společenského hlediska. Škola vystavuje dítě jiným vlivům a nárokům a Franke (2016, s. 22, [online]) uvádí, že: „*úspěšné překonání malé frustrace jsou podmínkou zdravého růstu a separace od primárně pečující osoby.*“

Poradenské pracovníky označují období kolem šestého roku dítěte jako kritické. Řeší v tomto období více vztahových obtíží partnerů, častěji dochází k neshodám a rozvodům. Rodičovství i partnerství jsou zatěžovány zkoušením hranic ve škole a v rodině nebo odlišnými způsoby socializace. Vyčerpávající je také návrat ženy do zaměstnání a obstarávání mimoškolních aktivit dětí (Franke, 2016, [online]).

### **5.3 Šestý až dvanáctý rok**

První stupeň základní školy přináší dětem velký rozvoj kognitivních a sociálních schopností, čemuž dle Franke (2016, [online]) odpovídá také zvýšený zájem dětí o vnější svět a vztahy s druhými. Realizaci těchto potřeb zajišťuje právě škola nebo zájmové kroužky. „*Sociální „výživa“ už není závislá je na tom, co mu předávají rodiče, masivní přísun informací a sociálních interakcí obohatila škola*“ (Trapková, Chvála, 2009, s. 106).

Mezi 6. a 11. rokem děti častěji vyhledávají otce, s nímž tráví čas a vztah s matkou se dále uvolňuje. Přesto však příprava do školy, plnění školních povinností a zvládnutí mimoškolních aktivit může i nadále představovat zátěž a případné neshody (Franke, 2016, [online]). Dítě se dle Trapkové, Chvály (2009) naučí odlišovat, co se smí říkat doma a co jen ve skupině dětí a také se učí cítit a ctít generační hranice a hranice rodiny.

Období kolem jedenácti, dvanácti let je podle studie o prožívání mateřství v průběhu jednotlivých vývojových fázích dětí označováno matkami jako nejvíce zatěžující, a to i v porovnání s prvními vývojovými fázemi nebo s obdobím, kdy děti opouští domov a vyskytuje se syndrom prázdného hnízda (Franke, 2016, [online]). Podle autorky totiž dochází k opětovné aktualizaci oidipovského komplexu a začátku puberty. Ten je spojen nejen s hormonálními změnami, náladovostí, intenzivním citovým prožíváním, ale také se sníženou soustředěností a zvýšenou unavitelností dítěte. Projevuje se zde zájem dětí o další osamostatnění se od rodičů, zájem o navozování dalších sociálních vztahů a poznávání světa. „*Před tímto osamostatněním ale dochází k jakémusi ujištění o pevnosti vztahu s matkou*“ (Franke, 2016, s. 23, [online]).



Trapková, Chvála (2009, s. 106) uvádí, že: „puberta zahájí poslední fázi pobytu dítěte v sociální děloze stejně jako posličky ohlašují porod.“

## 5.4 Starší školní věk až plnoletost

Pro starší školní věk a adolescenci je podle Franke (2016, [online]) typický zvýšený zájem o okolní dění, o různé zážitkové experimenty, ale také se jedinci v tomto období potýkají s náročným procesem, který představuje hledání nových vzorů, relativizování rodičovských figur a vytváření vlastní identity. K popisu práce dospívajících dětí patří podle Franke (2016, [online]) testování autority nejen rodičů, ale i školy a jiných institucí. „Dospívající srovnává poměry doma s jinými rodinami a argumentuje proti zavedeným pravidlům“ (Trapková, Chvála, 2009, s. 107). Z hlediska vymezování autority a hranic je v tomto období kladen větší nárok na otce, zatímco matka se připravuje na umožnění odchodu mladého dospělého z domova (Franke, 2016, [online]).

Z psychologických praxí vyplývá, že se v tomto období vyskytuje zvýšené riziko stagnace. Dospívající jedinci často experimentují s alkoholem, drogami, berou rodičům peníze nebo se dopouští drobných přestupků. U dívek hrozí sklony k bulimii nebo sebepoškozování, u chlapců je zvýšené riziko výskytu poruch chování a vyšší úrazovost. Ke stagnaci však podle Franke (2016, [online]) může dojít také vlivem fyzické či psychologické nepřítomnosti otce.

„Vývojovým úkolem matky a otce je změnit dosavadní vzorce chování k dítěti. To už totiž dítětem přestává být a začíná vrstvat do světa dospělých, do kterého je postupně zasvěcováno. Z psychosexuálního hlediska se dítě identifikuje s rodičem stejného pohlaví a učí se podobám párového soužití“ (Franke, 2016, s. 24, [online]).

Trapková, Chvála (2009) uvádí, že během vývoje k dospělosti, jedinec prochází určitými obdobími. V některých více potřebuje náruč matky a kontakt s otcem nevyhledává, v jiném vývojovém období naopak potřebuje pevnou a laskavou přítomnost otce, zatímco matku může postrádat, případně jej matka tak irituje, že se jí vyhýbá. Důležité je, aby dítě mělo na výběr podle svých vlastních vnitřních hodin, ke kterému rodiči se spíše přikloní, a ne aby se muselo pouze přizpůsobovat kontaktům podle času a potřeb rodičů.

Po složitém procesu příprav celé rodiny a nezbytných konfliktech pro nalezení cesty, stejně jako kdysi na konci třetího trimestru v děloze, tak i na konci puberty je dospívající jedinec i jeho rodina připravena na vážnou a nevratnou změnu, na separaci (Trapková, Chvála, 2009).

## 5.5 Sociální porod

Sociální porod, podobně jako porod fyziologický vyžaduje čas, energii a patří k němu silné kontrakce (Franke 2016, [online]). Také při této cestě postupuje dospívající jedinec určitým způsobem a může se setkat s mnohým nebezpečstvím

a komplikacemi vyžadující zásah zvenčí (Trapková, Chvála, 2009). „*Vypuzení z lůna matky (rodiny) je nutné, protože v děloze (rodině) začíná být těsno, dítě nemá dostatek prostoru a živin pro další růst*“ (Franke, 2016, s. 24, [online]).

Trapková, Chvála (2009) uvádí, že je to období velmi citlivé na koordinaci všech zúčastněných: matka, dítě, otec. Pokud byli v předchozích fázích všichni synchronizováni a naučili se přirozené kolize vyrovnávat, separace nebude pro rodinu nijak obtížná a přinese uspokojení z odchodu mladého dospělého, o něhož není třeba mít obavy. Pokud si však nese rodina z minulosti větší nedostatky, komplikace jsou pravděpodobnější. Zvyšuje se riziko somatizace emočních konfliktů a bez pomoci zvenčí se rodina často neobejde. Věková hranice, při níž dochází k sociálnímu porodu se dle Franke (2016, [online]) těžko určuje, ale nejčastěji k němu dochází kolem dvacátého roku života. Je to stav zralosti a samostatnosti mladého dospělého.

I přes osamostatnění se mladých dospělých a zdánlivé ukončení úlohy rodičů, rodičovství nadále trvá. Pouze v nových formách a postupně spěje k prarodičovství.

## 5.6 Prarodičovství

Role prarodiče je významnou rolí života lidí v pozdním věku. Měla by však být podle Langmeiera, Krejčířové (2006) oddělena od role rodiče. Prarodiče mohou při výchově pomáhat, ale pokud to není nutné, neměli by přejímat roli rodičů. Slavík a kol. (2012) uvádí, že se mění vztah prarodiče s vlastním dítětem, které se samo stalo rodičem.

Vnouče dle Slavíka a kol. (2012) uspokojuje mnoho psychických potřeb prarodiče, který je plně akceptuje a projevuje svému vnučeti náklonnost, obdivuje ho a má radost z jeho přítomnosti. Uvádí, že: „*prarodiče jsou psychosociální pojistkou dítěte*“ (Slavík a kol., 2012, s. 116). Mají k vnučeti více emocionální postoj a poskytují mu jinou kvalitu stimulace. Napodobují dítě, mají tendence rozmazlovat ho a jsou ochotni více se mu obětovat. „*Prarodiče podporují rozvoj jiné složky identity dítěte než rodiče, jsou méně kritičtí a více pozitivně potvrzující. Poskytují mu jinou sociální zkušenost, která spočívá v předávání tradic. Vnouče může mít pro prarodiče jinou, často větší hodnotu, než pro ně měly vlastní děti*“ (Slavík a kol., 2012, s. 116).

Výchovný vliv prarodičů však nemusí být podle Langmeiera, Krejčířové (2006) vždy jen kladný. Ukazuje se, že prarodiče někdy skutečně snadno sklouznou k rozmazlování. Vyhovují rozmarům vnučete, povolují, co rodiče zakázali nebo si kupují jejich lásku. Tento výchovný styl může pramenit z pocitu viny za chyby, kterých se dopustili na vlastních dětech, nebo se snaží vynahrudit vnučatům nedostatek lásky, kterou jim podle jejich mínění neposkytují rodiče. Někteří prarodiče takto soustavně narušují autoritu rodičů, na které následně svalují vinu, když se jim chování dítěte nelíbí.

„*Je tedy třeba stále zdůrazňovat, že odpovědnost za výchovu dětí nesou především rodiče, kteří musí vynaložit nejvíce sil, překonávat nejvíce obtíží a starostí*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 201).

## 6 Gymnaziální vzdělávání

Gymnaziální vzdělávání je definováno Rámcovým vzdělávacím programem pro gymnázia (dále jen RVP G), který spolu s dalšími rámcovými vzdělávacími programy a národním vzdělávacím programem tvoří státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů. Rámcové vzdělávací programy vymezují závazné rámce pro jednotlivé etapy vzdělávání, počínaje předškolním vzděláváním. Vzdělávání na jednotlivých školách se uskutečňuje podle školních vzdělávacích programů, které tvoří školní úroveň v systému kurikulárních dokumentů a jednotlivé školy si ho vytvářejí samy podle zásad stanovených v příslušném rámcovém vzdělávacím programu. Rámcové i školní vzdělávací programy jsou dokumenty veřejné (RVP G, 2007, [online]).

RVP G (2007, [online]) je otevřený dokument, který může být inovován podle potřeb společnosti a žáků. Je určen pro tvorbu školních vzdělávacích programů na vyšším stupni víceletých gymnázií a na čtyřletých gymnáziích a specifikuje úroveň klíčových kompetencí, kterých by měli žáci na konci vzdělávání dosahovat. Dále RVP G (2007, [online]) vymezuje vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo, zařazuje do vzdělávání průřezová témata jako jeho závaznou součást a poskytuje modifikaci vzdělávacího obsahu pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a mimořádně nadaných žáků.

*„Vzdělávání ve čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií má žáky vybavit klíčovými kompetencemi a všeobecným rozhledem na úrovni středoškolsky vzdělaného člověka a tím je připravit především pro vysokoškolské vzdělávání a další typy terciárního vzdělávání, profesní specializaci i pro občanský život“* (RVP G, 2007, s. 8, [online]). Dle RVP G (2007, [online]) má gymnázium vytvářet takové prostředí, ve kterém mají žáci dostatek příležitostí osvojit si důležité vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty a dosáhnout tak stanovené úrovně klíčových kompetencí a dokázat je využít v životě. Gymnázium má vést žáky k zařazování informací do smysluplného kontextu životní praxe a motivovat je k celoživotnímu rozvoji svých dovedností a vědomostí.

RVP G (2007, s. 8, [online]) stanovuje tři základní cíle vzdělávání, o jejichž naplnění usiluje vzděláváním na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií:

- *„vybavit žáky klíčovými kompetencemi na úrovni, kterou předpokládá RVP G,*
- *vybavit žáky širokým vzdělanostním základem na úrovni, kterou popisuje RVP G,*
- *připravit žáky k celoživotnímu učení, profesnímu, občanskému i osobnímu uplatnění.“*

### 6.1 Klíčové kompetence

*„Klíčové kompetence představují soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení*

*do společnosti a budoucí uplatnění v životě“* (RVP G, 2007, s. 8, [online]). V RVP G jsou klíčové kompetence kvůli snazší práci s nimi zpracovány jednotlivě, ale rozvíjet je každou zvlášť nelze. V praxi se prolínají a učitelé by měli tyto klíčové kompetence v žácích systematicky rozvíjet napříč všemi předměty.

Gymnaziální vzdělání usiluje o další rozvoj klíčových kompetencí, které žáci získali v základním vzdělávání. Jednotlivé klíčové kompetence se v RVP ZV a RVP G dle Hausenblase a kol. (2008, [online]) příliš neliší, rozdílná by ale měla být úroveň které mají žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání a na konci gymnázia. RVP G (2007, [online]) popisuje takovou úroveň klíčových kompetencí, ke které se mají žáci postupně přibližovat na základě svých individuálních možností. Učitel by měl hodnotit dosaženou úroveň každého žáka jeho osobním pokrokem a možnostmi, protože schopnosti jednotlivých žáků a jejich dispozice jsou různé. Ve školních vzdělávacích programech by měly jednotlivé školy navrhnout a popsat vlastní postupy, označované jako výchovné a vzdělávací strategie, které budou využívány k rozvoji klíčových kompetencí žáků a uplatňovat je při vyučování i mimo něj. Další rozvíjení klíčových kompetencí by se dle RVP G (2007, [online]) mělo stát celoživotním procesem.

Na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií by si podle RVP G (2007, s. 9, [online]) žák měl osvojit tyto klíčové kompetence:

- *„kompetenci k učení,*
- *kompetenci k řešení problémů,*
- *kompetenci komunikativní,*
- *kompetenci sociální a personální,*
- *kompetenci občanskou,*
- *kompetenci k podnikavosti.“*

Vzhledem k velkému rozsahu rodinné otázky se k řešenému tématu vztahují všechny uvedené klíčové kompetence.

### **6.1.1 Kompetence k učení**

Žák si dle Hausenblase a kol. (2008, [online]) osvojuje schopnost vytvářet si pro učení a pracovní činnost optimální podmínky, zařizuje si prostředí a čas, tak aby bylo učení co nejefektivnější, dokáže se samostatně rozhodnout, které činnosti je třeba upřednostnit před těmi, které momentálně nejsou tak důležité a je si vědom toho, v kterou denní dobu je schopen největšího soustředění. Při získání nových poznatků žák přemýšlí o tom, kde by je mohl v praxi využít a učí se přijímat odpovědnost za svou práci. K získání informací a porozumění tématu se žák učí klást promyšlené dotazy, zkouší si osvojená témata shrnout a uvědomit si, co je nejdůležitější. Pro lepší porozumění problému, probírá téma s dalšími vrstevníky. Učí se vyhodnocovat, nakolik jsou jeho schopnosti a vědomosti dostačující pro různé úkoly a jaké poznatky si musí doplnit, rozpoznává vlastní pokrok a uvědomuje si schopnost použít dříve osvojené znalosti a dovednosti

při osvojování nových. Žák si uvědomí vlastní chybu, napraví jí a odnese si poučení pro další práci. Při zjištění neefektivnosti způsobu práce, ho změní.

Žák se učí vyhodnocovat věrohodnost zdrojů informací a volit v dané situaci nejvhodnější zdroj a způsob jejich získání. Následně informace třídí, hledá mezi nimi souvislosti a propojuje je s informacemi již osvojenými. Získané informace využívá při dalších činnostech a obhajobě svých postojů a názorů. Učí se hodnotit výsledky své práce v souvislosti se svými předpoklady, zájmem a zvolenými strategiemi, kladením otázek získává zpětnou vazbu o efektivitě své práce či učení od vrstevníků i od dospělých a vyhodnocuje kritiku, rady či pochvaly, které následně využije pro zlepšení svých postupů (Hausenblas a kol., 2008, [online]).

### **6.1.2 Kompetence k řešení problémů**

V rámci rozvoje kompetence k řešení problémů se dle Hausenblase a kol. (2008, [online]) žák učí identifikovat problém, účastníky problémové situace a jejich vzájemné vztahy. Rozpozná příčinu a následky problémové situace a určí, zda je aktuální problém podobný již známým problémům. Určí, v čem se problémy liší a v čem shodují. Rozhodne, které faktory problémové situace jsou důležité a rozpozná, které informace chybí k jejímu vyřešení.

Žák je veden k formulaci hypotéz na základě dostupných informací a rozpoznání ověřitelnosti hypotéz, navrhuje postupy k jejich ověření a ukazatele, podle kterých vyhodnotí úspěšnost řešení. Uvažuje, jak by mohlo být řešení problému ovlivněno různými faktory a jaká je úloha zainteresovaných osob při jeho řešení. Podle konkrétní problémové situace se učí vyhledávat partnery pro řešení. Při řešení problému žák rozpozná, jaké dříve nabyté vědomosti a dovednosti mu pomohou s řešením problému a aplikuje je, uplatňuje logické myšlení, učí se klasifikovat různé události a objekty. Identifikuje podobné problémy, se kterými se již setkal a rozhodne, který z již známých postupů řešení by mohl použít. Sám se pouští do analýzy problému a hledá vlastní řešení. Postupuje systematicky a určuje nové hypotézy na základě předchozích omylů. Žák se učí posuzovat své výsledné řešení z hlediska smysluplnosti a proveditelnosti, ve svých závěrech se neukvapuje a výsledná řešení aplikuje na problémy reálného života. Rozpozná faktory, které mohly negativně ovlivnit průběh řešení problému a svá výsledná řešení zobecňuje (Hausenblas a kol., 2008, [online]).

Na základě nových informací či podmínek je žák veden ke změně svých rozhodnutí, je podporována jeho schopnost racionálně se přizpůsobit. Navrhuje různé varianty řešení daného problému, zvažuje různé cesty k urovnání konfliktu a posuzuje problémovou situaci z pohledu různých účastníků. Po zvážení informací se žák dokáže sám rozhodnout a přijmout za své rozhodnutí zodpovědnost. V případě nesprávného rozhodnutí hledá žák nápravu. Má představu o dalším postupu v případě nezdaru a navrhuje opatření vedoucí ke zmírnění negativních důsledků navrhovaných řešení (Hausenblas a kol., 2008, [online]).

### **6.1.3 Kompetence komunikativní**

Podle situace a toho, s kým žák komunikuje a čeho chce dosáhnout, se dle Hausenblase a kol. (2008, [online]) učí volit vhodný komunikační prostředek. V konkrétních situacích vyhodnotí, zda je vhodnější komunikace osobně, písemně či jiným způsobem. V souvislosti s tím, jakým způsobem komunikuje, žák určí optimální jazykové prostředky. Žák je veden k rozlišení, kdy a jak použít odborný jazyk a současně, jak odbornou terminologii nahradit vhodným alternativním výrazem v případě, kdy mu ostatní nerozumí. Učí se efektivně kombinovat souvislý text, grafy, tabulky, schémata atd. a podle toho, za jakým účelem sdělení probíhá, volí vhodnou kombinaci. V konkrétní situaci se žák učí rozhodnout, zda a jaké použije informační technologie. Zároveň rozlišuje přínosy a limity užívaných informačních technologií, uvědomuje si rizika spojená s jejich používáním a dokáže kontrolovat svůj vztah k internetu.

Žák se učí volit optimální styl a jazykové prostředky při sdělení podle toho, jakého účinku chce dosáhnout, vyjadřuje se gramaticky a stylisticky správně a respektuje formální úpravu textu. V žácích je prohlubována schopnost správné volby slov, aby se neorientoval pouze na obsah sdělení, ale také na jeho formu. Žák se učí předjímat, jaké pocity vyvolá sdělení v druhém člověku a snaží se vyhnout konfliktní komunikaci, parazitním výrazům a odbíhání od tématu. Učí se pracovat se svým hlasem podle situace, snaží se rozpoznat pocity vyvolané v druhém člověku a vhodně reagovat. Při rozhovoru udržuje oční kontakt, respektuje osobní zónu a dává najevo porozumění. Odlišné názory se žák učí nebrat osobně, nebránit se přehodnocení svých názorů a připustit, že výsledkem diskuse nemusí být vždy shoda. Učí se vyhýbat předsudkům a zvládat své vlastní emoce a nevhodné neverbální projevy (Hausenblas a kol., 2008, [online]).

Svou práci se žák učí prezentovat vhodným způsobem, užívat cíleně některé rétorické prvky tak, aby posluchače upoutal, vyjadřovat se souvisle i v případě, že si nemohl projev předem připravit, reagovat pohotově a aplikovat některé techniky zvládnutí trémy. Žák dle Hausenblase a kol. (2008, [online]) rozpoznává, kdy je vhodné a možné se sdělením polemizovat nebo uvést tvrzení druhého na pravou míru. Žák se snaží komunikovat asertivně a vhodným způsobem se ohradit, pokud je komunikace manipulativní. Je veden k rozpoznávání zkreslených či neúplných informací, hlavních myšlenek a podstatných sdělení, ke kterým se učí srozumitelně vyjádřit svůj vlastní názor.

### **6.1.4 Kompetence sociální a personální**

Kompetence sociální a personální v žácích dle Hausenblase a kol. (2008, [online]) prohlubuje schopnost vyhodnocovat úspěchy ve své práci, ale také v běžném životě, identifikovat, co jim jde dobře a kde mají nedostatky. Žák se učí konkrétně pojmenovat, co se mu podařilo a proč si to myslí, rozlišit příčiny úspěchu i neúspěchu a při plánování cíle stavět na svých silných stránkách. Předvídá své vnitřní překážky a hledá možnosti, jak je odstranit nebo zmírnit, pokládá konkrétní otázky, aby zjistil názor druhých na svůj plán a možnosti jej uskutečnit. V nových situacích průběžně své možnosti

ověřuje. Žák je veden k tomu, aby si dlouhodobé cíle stanovoval s ohledem na své předpoklady, zájmy a hodnotovou orientaci, aby cíleně vyhledával příležitosti k uplatnění svých schopností a plánoval tak, aby stíhal plnit nejen své povinnosti, ale měl čas také na to, co ho baví.

Než se žák pustí do činnosti, učí se odhadovat a brát v úvahu čeho a koho se může jeho jednání a dopady týkat. Koriguje svou činnost v závislosti na zisku a vyhodnocení informací a podle potřeby činí opatření, která nežádoucí dopady jeho jednání zmírní, nebo se dané činnosti vzdá. Neočekávané dopady své činnosti reflektuje a vyvozuje poučení pro příště (Hausenblas a kol., 2008, [online]).

Žák se učí všimnout si vztahů ve skupině, do které přichází a zvažovat vhodné a nevhodné způsoby jednání v rámci této skupiny. Na základě konkrétního úkolu žák vyhledává různě složené skupiny nebo dle Hausenblase a kol. (2008, [online]) preferuje práci individuální, všimá si svého okolí a v případě nelibosti navrhuje, jak by se situace dala zlepšit a jakou úlohu bude plnit on sám. K problému se žák staví jako k příležitosti, hledá sám cesty, kterými může ke zlepšení situace přispět. Zapojuje se do práce skupiny, podílí se jako její člen na stanovování cílů a strategií k jejich dosažení, zapojuje se do práce podle své role a potřeb a chápe zodpovědně plnění svého úkolu. Podílí se na tvorbě a navrhuje alternativní postupy, radí se s ostatními a vytrvává až do konce, dokončuje i nelibé úkoly, které jsou s prací spojeny. S ostatními v týmu nesoupeří, ale učí se oceňovat jejich dobré výkony a radovat se ze společného úspěchu.

Žák je veden k slušnému chování, je pozorný k druhým, bere na ně ohled a pomáhá podle potřeby. Své názory se učí vyjadřovat nekonfliktní cestou, navrhuje a přijímá kompromisní řešení a je si vědom svých předsudků při kontaktu s lidmi. Učí se k nim přistupovat s respektem a nepovyšovat se. Předvídá, jak by jeho činnosti mohly ohrozit jeho zdraví i zdraví druhých a snaží se tomu předejít. Řídí se především zásadami zdravé výživy a kriticky hodnotí nabídky na zlepšení vzhledu, hmotnosti atd. Učí se rozhodovat na základě vlastního úsudku, na rozhodnutí si dopřeje čas a za svým rozhodnutím si stojí. Učí se jej obhajovat a pokud to uzná za potřebné, tak své rozhodnutí také změnit a změnu objasnit. Za špatná rozhodnutí se učí nést následky a vzít si poučení. Žák je ostražitý vůči davovému chování (Hausenblas a kol., 2008, [online]).

### **6.1.5 Kompetence občanská**

V rámci občanské kompetence je dle Hausenblase a kol. (2008, [online]) žák veden k tomu, aby porovnával a zvažoval vztahy mezi svými osobními zájmy, zájmy širší skupiny a veřejnými zájmy. Při rozhodování o přednosti některých zájmů se učí používat promyšlené argumenty. Žák porovnává své představy o vlastním životě s pravděpodobnými odhady vývoje společnosti, zvažuje, co může ovlivnit a čemu se musí přizpůsobit, při uvažování o budoucím povolání a místě života promýšlí, zda chce vykonávat práci, která bude sloužit především jemu a jeho rodině, nebo práci v pomocných profesích či se bude věnovat vědě nebo umění. Žák se učí rozlišovat

a upřednostňovat takové činnosti a vybavení, které nezpůsobují škody na životním prostředí a kultuře a uvědomuje si, že je třeba uvažovat v dlouhodobých perspektivách.

Žák rozpoznává, že za názory a jednáním lidí stojí různé osobní, kulturní i náboženské hodnoty a přemýšlí o nich. Než zaujme vůči názoru druhého člověka stanovisko, než začne kritizovat, učí se tento názor analyzovat a teprve po nalezení argumentů usiluje o změnu názoru či jednání u druhých, nebo u sebe samého. Učí se odhalovat předsudky ve svém i v cizím myšlení a bránit se jejich vlivu na své názory a činy. Porovnává hodnoty, které sám uznává s hodnotami uznávanými v minulosti, ale také s hodnotami nově vznikajícími. Události, činy, názory i osobnosti posuzuje s ohledem na uznávané a sdílené hodnoty, své povědomí o sdílených hodnotách průběžně rozvíjí v diskusích s druhými lidmi (Hausenblas a kol., 2008, [online]).

Žák je veden k rozpoznávání možností a povinností, které pro něj plynou z jeho role v rodině, ve škole a společnosti a k přijímání vyplývající zodpovědnosti. Při posuzování prohřešku vůči své osobě se žák učí brát v úvahu také osobní důvody a pocity hříšníka. Promýšlí nebo realizuje základní postupy k ochraně svých i cizích práv a svobod. Učí se organizovat spolupráci při poskytování pomoci, analyzovat situaci a posoudit potřebu pomoci. Při hrozícím nebezpečí zřetelně a účinně varuje a volí záchranné postupy s ohledem na druhé. Snaží se poskytovat oporu. Politické a veřejné události žák neodbyvá jako zbytečné nebo bezvýhodné, ale učí se hledat rozumné jádro nebo alternativu. Při posuzování informací počítá s možným mediálním či osobním zkreslením a informace o společenských záležitostech hledá u více zdrojů (Hausenblas a kol., 2008, [online]).

### **6.1.6 Kompetence k podnikavosti**

Kompetence k podnikavosti vede žáka k tomu, aby při rozhodování o své profesi uvažoval v dlouhodobějším horizontu a bral v úvahu různé faktory, které budou jeho práci ovlivňovat. Žák je veden k tomu, aby se zajímal a zjišťoval, jaké nároky a přínosy má profese pro další rozvoj člověka, který v ní působí a aby identifikoval příležitosti pro svůj další osobní rozvoj a uplatnění. Učí se rozeznávat své slabé stránky, které by mu mohly v úspěšném zvládnutí další vzdělávací nebo profesní dráhy bránit a snaží se na nich pracovat. Uvědomuje si, ve kterých oblastech svého života dává přednost změnám, kde je toleruje a kde mu nevyhovují a přijímá zodpovědnost za své činy. Úkolům nebo příležitostem, kde je třeba převzít zodpovědnost se nevyhýbá a snaží se včas odhadnout situaci a zareagovat. Žák se učí nenechat se pouze tlačit okolnostmi, ale snažit se realitu kolem sebe ovlivňovat, přicházet s vlastními nápady a přijímat změnu (Hausenblas a kol., 2008, [online]).

Dle Hausenblase a kol. (2008, [online]) je žák veden k formulaci takových aspektů budoucího zaměstnání, které jsou pro něj nejdůležitější. Učí se posuzovat podmínky práce v daném oboru a shromažďovat si informace o své budoucí profesi nejen z nabídek a oficiálních zdrojů, ale také ze zkušeností jiných lidí v daných oborech.



V žákovi je podporována schopnost stanovovat si takové cíle, které jsou přiměřeně náročné a dosažitelné, jak z hlediska času, tak vlastních možností a pokud to situace žádá, učí se ztotožnit se s cíli, které mu stanovil někdo jiný. Pro dosažení cíle hledá žák různé cesty a rozhoduje se. Učí se ale také svůj postup přehodnotit a dosahovat vytyčených cílů jako člen týmu. Najít vnitřní motivaci pro řešení úkolu, dokáže si rozvrhnout práci tak, aby dosáhl cíle, a přitom ho řešení úkolu nestálo neúměrně času a sil. Pro reálné životní situace se žáci učí posuzovat a předvídat možná rizika a porovnávat různé složky rizika se svými možnostmi a ochotou do nich vstupovat. Učí se chápat podstatu a principy podnikání, uvědomují si, kde všude mohou podnikavý způsob myšlení uplatnit, ale také zvažují možná rizika plynoucí z podnikání a kriticky posuzují příležitosti k uskutečnění podnikatelského záměru (Hausenblas a kol., 2008, [online]).

Vzdělávací obor Občanský a společenskovední základ díky komplexnosti vzdělávacího obsahu a rozvoji všech složek osobnosti žáka přispívá k rozvoji všech klíčových kompetencí vymezených v RVP G. V souvislosti s rodinnou otázkou přispívá Občanský a společenskovední základ k podpoře osobnostního rozvoje a kultivaci sociálních a interpersonálních kompetencí žáka, k angažovanosti ve společenství, v němž žije, k rozvoji komunikace ve vztazích a konstruktivnímu řešení konfliktů a problémů ve společnosti.

## **6.2 Občanský a společenskovední základ**

Vzdělávací obor Občanský a společenskovední základ tvoří spolu s Dějepisem a Geografií vzdělávací oblast Člověk a společnost vymezenou v RVP G (2007, [online]).

V souvislosti s rodinnou otázkou Horská (2006, [online]) uvádí, že cílem vzdělávacího oboru Občanský a společenskovední základ je vybavit žáka základními poznatky o společnosti, její struktuře a osvětlit mu sociální fenomény a procesy, které ovlivňují náš každodenní život a zasahují do všech jeho oblastí. Do vzdělávacího obsahu oboru Občanský a společenskovední základ se podle Horské (2006, [online]) promítly různé roviny sociální reality, které jsou přítomny v našem každodenním životě. Vzdělávací obor Občanský a společenskovední základ má proto dle Horské (2006, [online]) multidisciplinární povahu. „*Zahrnuje aplikované poznatky těch společenskovedních oborů, které mají význam pro orientaci žáků v sociální realitě a utváření mezilidských vztahů*“ (Horská, 2006, [online]). Jedná se o poznatky z psychologie, sociologie, politologie, práva, mezinárodních vztahů, filozofie, etiky a religionistiky. Součástí vzdělávacích oborů Občanský a společenskovední základ je ale také kultivace citové stránky osobnosti žáka, která se promítá do jeho chování a jednání a hodnotová výchova, která dle Horské (2006, [online]) prolíná celým vzdělávacím obsahem Občanského a společenskovedního základu, což dokazuje jeho nepostradatelný přínos pro řešení rodinné otázky.

Vzdělávací obsah oboru Občanský a společenskovední základ je v RVP G (2007, s. 39-42, [online]) uspořádán do šesti tematických okruhů, v jejichž rámci je kladen důraz na různé aspekty společenské reality:

- „*Člověk jako jedinec,*
- *Člověk ve společnosti,*
- *Občan ve státě,*
- *Občan a právo,*
- *Mezinárodní vztahy, globální svět,*
- *Úvod do filozofie a religionistiky.*“

Tematické okruhy se snaží žákům nabídnout co nejširší orientaci v základních oblastech lidského života a poznatky, které jsou pro lidský život podstatné (Horská, 2006, [online]). Jednotlivé tematické okruhy se vzájemně doplňují a vytvářejí provázaný systém. Součástí vymezení dílčích tematických okruhů v RVP G (2007, [online]) jsou očekávané výstupy a učivo. Očekávané výstupy jsou vymezeny tak, aby postihly základní poznatky a dovednosti ze vzdělávacího oboru, které by si měli žáci gymnázia osvojit. „*Výčet učiva zahrnuje klíčové pojmy, které jsou nezbytné k popisu a vysvětlení zákonitostí fungování společenských procesů, vztahů a institucí*“ (Horská, 2006, [online]). Cílem je, aby se žáci dokázali orientovat v systému společenských vztahů a vazeb a získané poznatky aplikovat do každodenního života.

### **6.2.1 Člověk a společnost**

Vzdělávací oblast Člověk a společnost je jednou z osmi vzdělávacích oblastí vymezených v RVP G (2007, [online]).

V rámci vzdělávací oblasti Člověk a společnost se žák podle RVP G (2007, [online]) v souvislosti s problematikou rodiny učí kriticky reflektovat společenskou skutečnost a posuzovat různé přístupy k řešení problémů. Rovněž je rozvíjeno vědomí vlastní identity žáka. Vzdělávací oblast dle RVP G (2007, [online]) přispívá také k uchování tradičních hodnot naší civilizace a připravuje žáky na odpovědný občanský život. V žákovi je podporováno vědomí neopakovatelnosti a jedinečnosti života, významu lidské důstojnosti a úcty k výtvarům minulých generací i současnosti.

Vzdělávání ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost v souvislosti s rodinnou otázkou směřuje dle RVP G (2007, s. 39, [online]) k rozvíjení klíčových kompetencí tím, že žáka vede k:

- „*utváření realistického pohledu na skutečnost a k orientaci ve společenských jevech a procesech tvořících rámeček každodenního života,*
- *chápaní současnosti v kontextu minulosti a budoucnosti, k vnímání společenské skutečnosti v minulosti jako souhrnu příkladů modelových společenských situací a vzorů lidského chování a jednání v nejrůznějších situacích,*

- *chápaní vývoje společnosti jako proměny sociálních projevů života v čase, k posuzování společenských jevů v synchronních i chronologických souvislostech provázaných příčinnými, následnými, důsledkovými a jinými vazbami,*
- *rozvíjení prostorové představivosti o historických a soudobých jevech, k vnímání významu zeměpisných podmínek pro variabilitu a mnohotvárnost společenských jevů a procesů,*
- *vnímání sounáležitosti s evropskou kulturou; pochopení civilizačního přínosu různých kultur v závislosti na širších společenských podmínkách; uplatňování tolerantních postojů vůči minoritním skupinám ve společnosti, odhalování rasistických, xenofobních a extremistických názorů a postojů v mezilidském styku,*
- *rozlišování mezi reálnými a fiktivními ději, k chápaní proměnlivosti interpretace jevů a idejí v závislosti na vývoji jedince a společnosti,*
- *rozvíjení pozitivního hodnotového systému opřené o historickou i současnou zkušenost lidstva; chápaní nesprávnosti mechanického přenosu současných etických představ do reality minulosti,*
- *vědomé reflexi vlastního jednání i jednání druhých lidí; respektování různých systémů hodnot a motivací druhých lidí; odhalování předsudků v posuzování různých lidí, událostí či sociálních jevů a procesů; rozpoznávání negativních stereotypů v nahlížení na roli muže a ženy ve společnosti,*
- *upevňování pocitu odpovědnosti za sebe jako jednotlivce i jako člena určitého společenství, k rozvíjení zralých forem soužití s druhými lidmi a ochoty podílet se na veřejném životě své obce, regionu, státu; uplatňování partnerských přístupů při spolupráci,*
- *osvojování demokratických principů v mezilidské komunikaci, k rozvíjení schopnosti diskutovat o veřejných záležitostech, rozpoznávat manipulativní strategie, zaujímat vlastní stanoviska a kritické postoje ke společenským a společenskovědním záležitostem, věcně (nepředpojatě) argumentovat,*
- *rozvíjení a kultivaci vědomí osobní, lokální, národní, evropské i globální identity.“*

### **6.2.2 Člověk jako jedinec**

Člověk jako jedinec je jedním z tematických okruhů vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ, do kterého je řazeno učivo související s rodinnou otázkou:

- *„podstata lidské psychiky – vědomí; psychické jevy, procesy, stavy a vlastnosti,*
- *osobnost člověka – charakteristika osobnosti, její typologie; vývoj a formování osobnosti v jednotlivých etapách lidského života; význam celoživotního učení a sebevýchovy,*
- *psychologie v každodenním životě – rozhodování o životních otázkách; zásady duševní hygieny, náročné životní situace, systém psychologického poradenství“* (RVP G, 2007, s. 40, [online]).

Tematický okruh definuje také očekávané výstupy související s rodinnou otázkou:

„Žák

- *objasní, proč a jak se lidé odlišují ve svých projevech chování, uvede příklady faktorů, které ovlivňují prožívání, chování a činnost člověka,*
- *porovná osobnost v jednotlivých vývojových fázích života, vymezení, co každá etapa přináší do lidského života nového a jaké životní úkoly před člověka stavi,*
- *vyloží, jak člověk vnímá, prožívá a poznává skutečnost, sebe i druhé lidi a co může jeho vnímání a poznávání ovlivňovat,*
- *využívá získané poznatky při sebepoznávání, poznávání druhých lidí, volbě profesní orientace,*
- *na příkladech ilustruje vhodné způsoby vyrovnávání se s náročnými životními situacemi”* (RVP G, 2007, s. 39-40, [online]).

Uvedené učivo a očekávané výstupy umožňují žákům více poznávat sami sebe, ale také své okolí. Učí se pronikat do lidské psychiky a porozumět jejím složkám. Tematický okruh je vede k rozeznávání určitých psychických jevů, procesů, stavů a jejich projevů, díky čemuž se mohou lépe orientovat v sociálním prostředí a vytvářet lepší mezilidské vztahy. Žáci se učí vnímat prožívání a chování každého člověka v souvislosti s mnoha faktory, které ho v průběhu života formují a s konkrétní vývojovou fází, ve které se oba jedinci nacházejí. Žáci poznávají fungování psychiky v situacích reálného života a připravují se na rozhodování o významných otázkách, kterými mohou být například vstup do manželství nebo rozvod. Tematický okruh nezapomíná seznámit žáky ani s duševní hygienou potřebnou pro spokojený život s plnohodnotnými mezilidskými vztahy a upozornit žáky na případné možnosti psychologického poradenství.

### **6.2.3 Člověk ve společnosti**

V souvislosti s problematikou rodiny uvádí RVP G (2007, s. 40, [online]) následující učivo:

- *„společenská podstata člověka – význam začlenění jedince do sociálních vazeb, proces socializace; mezilidská komunikace, problémy v mezilidských vztazích,*
- *sociální struktura společnosti – sociální útvary, společenské instituce; sociální nerovnost, sociální mobilita; jedinec ve skupině (vztahy, role, normy chování),*
- *sociální fenomény a procesy – rodina, práce, masmédiá, životní prostředí; sociální deviace, sociální problémy (nezaměstnanost, kriminalita, extremismus)”* (RVP G, 2007, s. 40, [online]).

RVP G (2007, s. 40, [online]) definuje příslušné očekávané výstupy:

„Žák

- *uplatňuje společensky vhodné způsoby komunikace ve formálních i neformálních vztazích, případné neshody či konflikty s druhými lidmi řeší konstruktivním způsobem,*

- *objasní, jaký význam má sociální kontrola ve skupině a ve větších sociálních celcích,*
- *posoudí úlohu sociálních změn v individuálním i společenském vývoji, rozlišuje změny konstruktivní a destruktivní,*
- *objasní podstatu některých sociálních problémů současnosti a popíše možné dopady sociálně-patologického chování na jedince a společnost.”*

Tematický okruh seznamuje žáky s významem společnosti pro jedince a jeho rozvoj od narození po celý život. Vede žáky k uvědomění si nutnosti sociálních vazeb a kvalitních mezilidských vztahů, kterých mohou dosáhnout prostřednictvím vhodného řešení problémů a správnou komunikací. Žáci se učí řešit konfliktní situace nenásilně a efektivně. Tematický okruh poskytuje přehled různých sociálních útvarů a společenských institucí, mezi které patří také rodina a vede žáky k uvědomění si vlastních i cizích rolí ve skupině a z nich plynoucího očekávaného chování. Seznamuje žáky s vlivem masmédií na jejich smýšlení a se sociálními problémy, jako je nezaměstnanost, která může mít na jedince, jeho rodinu a následně na společnost velmi negativní dopad.

#### **6.2.4 Občan ve státě**

Podle RVP G (2007, s. 41, [online]) obsahuje tematický okruh Občan ve státě vzhledem k řešené problematice následující učivo:

- *„stát – funkce, právní stát; Ústava ČR – přehled základních ustanovení,*
- *demokracie – občanská práva a povinnosti, podstata občanské společnosti, její instituce; politické subjekty, politický život ve státě; volby, úřady,*
- *lidská práva – zakotvení lidských práv v dokumentech; porušování a ochrana lidských práv, funkce ombudsmana.“*

K danému učivu RVP G (2007, s. 40-41, [online]) definuje očekávané výstupy:

*„Žák*

- *vymezí, jakou funkci plní ve státě ústava a které oblasti života upravuje,*
- *rozlišuje složky politického spektra, porovnává přístupy vybraných politických seskupení k řešení různých otázek a problémů každodenního života občanů,*
- *obhajuje svá lidská práva, respektuje lidská práva druhých lidí a uvážlivě vystupuje proti jejich porušování.“*

Tematický okruh je v souvislosti s rodinnou otázkou zaměřen na poskytování informací zejména o právech a povinnostech každého občana plynoucích z právního řádu a o základních lidských právech, jejich zakotvení v dokumentech a ochraně. Listina základních práv a svobod (1992, [online]) uvádí práva související s rodinou:

- *„Každý má právo na ochranu před neoprávněným zasahováním do soukromého a rodinného života,*

- *Rodičovství a rodina jsou pod ochranou zákona. Zvláštní ochrana dětí a mladistvých je zaručena,*
- *Ženě v těhotenství je zaručena zvláštní péče, ochrana v pracovních vztazích a odpovídající pracovní podmínky,*
- *Děti narozené v manželství i mimo ně mají stejná práva,*
- *Péče o děti a jejich výchova je právem rodičů; děti mají právo na rodičovskou výchovu a péči. Práva rodičů mohou být omezena a nezletilé děti mohou být od rodičů odloučeny proti jejich vůli jen rozhodnutím soudu na základě zákona,*
- *Rodiče, kteří pečují o děti, mají právo na pomoc státu.“*

### 6.2.5 Občan a právo

Tematický okruh Občan a právo také nabízí učivo a odpovídající očekávané výstupy související s otázkou rodiny.

Učivo:

- *„právo a spravedlnost – smysl a účel práva, morálka a právo,*
- *právo v každodenním životě – právní subjektivita, způsobilost k právním úkonům; právní řád ČR – jeho uspořádání; systém právních odvětví, druhy právních norem; smlouvy, jejich význam a obsah, všeobecné podmínky smluv,*
- *orgány právní ochrany – funkce a úkoly, právnícké profese; účel a průběh občanského soudního řízení; orgány činné v trestním řízení, jejich úkoly; systém právního poradenství, činnost a úkoly občanských poraden“ (RVP G, 2007, s. 41, [online]).*

Očekávané výstupy:

*„Žák*

- *objasní, v čem spočívá odlišnost mezi morálními a právními normami, odůvodní účel sankcí při porušení právní normy,*
- *vymezí podmínky vzniku a zániku důležitých právních vztahů (vlastnictví, pracovní poměr, manželství) i práva a povinnosti účastníků těchto právních vztahů,*
- *rozlišuje náplň činnosti základních orgánů právní ochrany, uvede příklady právních problémů, s nimiž se na ně mohou občané obracet,*
- *ve svém jednání respektuje platné právní normy“ (RVP G, 2007, s. 41, [online]).*

Žáci se díky tematickému okruhu Občan a právo seznámí s právem každodenního života a nutností jeho dodržování. V souvislosti s rodinou se žáci seznamují s občanským zákoníkem, jehož součástí je rodinné právo. Tato část občanského zákoníku poskytuje informace o definici a vzniku i zániku manželství, povinnostech a právech manželů nebo o potřebách rodiny, jejichž uspokojování definuje takto: *„Každý z manželů přispívá na potřeby života rodiny a potřeby rodinné domácnosti podle svých osobních a majetkových poměrů, schopností a možností tak, aby životní úroveň všech členů rodiny byla zásadně srovnatelná. Poskytování majetkových plnění*

*má stejný význam jako osobní péče o rodinu a její členy“ (Občanský zákoník, 2012, [online]). Rodinné právo upravuje také poměry mezi rodiči a dítětem, péči o dítě a jeho ochranu, určuje mateřství a otcovství a definuje osvojení dítěte. „Osvojením se rozumí přijetí cizí osoby za vlastní. Předpokladem osvojení je takový vztah mezi osvojitelem a osvojencem, jaký je mezi rodičem a dítětem, nebo že tu jsou alespoň základy takového vztahu. Osvojení nezletilého musí být v souladu s jeho zájmy“ (Občanský zákoník, 2012, [online]).*

### **6.2.6 Mezinárodní vztahy, globální svět a Úvod do filozofie a religionistiky**

Tematický okruh Mezinárodní vztahy, globální svět souvisí s řešenou problematikou jen okrajově. V rámci očekávaných výstupů RVP G (2007, s. 42, [online]) uvádí posouzení vlivu začlenění státu do Evropské unie na každodenní život občanů a uplatňování jejich práv v rámci Evropské unie.

Podobně je tomu tak u tematického okruhu Úvod do filozofie a religionistiky, který v souvislosti s rodinnou otázkou uvádí učivo:

- *„víra v lidském životě – podoby víry, znaky náboženské víry; náboženské systémy, církve; sekty“ (RVP G, 2007, s. 42, [online]).*

A očekávané výstupy:

*„Žák*

- *eticky a věcně správně argumentuje v dialogu a diskusi, uvážlivě a kriticky přistupuje k argumentům druhých lidí, rozpozná nekorektní argumentaci a manipulativní strategie v mezilidské komunikaci,*
- *rozlišuje významné náboženské systémy, identifikuje projevy náboženské a jiné nesnášenlivosti a rozezná projevy sektářského myšlení“ (RVP G, 2007, s. 42, [online]).*

Tematický okruh učí žáky správné argumentaci a rozpoznávání manipulativních strategií, čímž přispívá k rozvoji efektivní komunikace a budování zdravých vztahů. Úvod do filozofie a religionistiky seznamuje žáky s náboženstvím a vlivem víry na smýšlení i jednání člověka. Upozorňuje na nebezpečné projevy sektářského myšlení a posiluje tak u žáků schopnost zralých úsudků a pečlivě zvážených rozhodnutí, která mohou být pro jejich budoucí život nepostradatelná.

### **6.3 Propojení s průřezovými tématy**

Do vzdělávacího obsahu Občanského a společenskovedního základu lze integrovat také vzdělávací obsahy průřezových témat, které dle RVP G (2007, [online]) tvoří povinnou součást vzdělávání.

### 6.3.1 Osobnostní a sociální výchova

Ve vzdělávacím obsahu Občanského a společenskovedního základu lze nalézt vazbu na témata související s osobnostním vývojem jedince a s rozvojem jeho sociálních dovedností. Témata sebepoznání, seberegulace, psychohygieny, rozvoje osobního potenciálu, stanovení životních plánů a cílů, ale také téma mezilidských vztahů, komunikace a kooperace zahrnuje dle RVP G (2007, [online]) průřezové téma Osobnostní a sociální výchova. V souvislosti s rodinnou otázkou směřuje dle RVP G (2007, s. 66, [online]) k:

- *„rozvoji osobnostních, individuálních předpokladů každého jedince pro život se sebou samým i s druhými lidmi v aktuálním společenském kontextu,*
- *rozvoji sociálních (interakčních, vztahových) dovedností pro život s druhými lidmi,*
- *rozvoji etických předpokladů pro život ve společenství lidí a v tomto světě vůbec.“*

K rozvoji osobnosti žáka v souvislosti s rodinnou otázkou přispívá průřezové téma Osobnostní a sociální výchova dle RVP G (2007, s. 67, [online]) tím, že žákovi pomáhá:

- *„uvědomit si a respektovat přirozenost a hodnotu rozmanitosti projevů života, kultury a každého jednotlivého člověka,*
- *uvědomit si, že téměř každý sociální nebo komunikační akt má svůj mravní rozměr,*
- *uvědomit si hodnotu lidské spolupráce,*
- *uvědomit si, že v různých životních situacích často nebývá pouze jediné řešení.“*

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností má dle RVP G (2007, s. 67, [online]) průřezové téma pomoci žákovi:

- *„směřovat k porozumění sobě samému, vytvářet vyvážené sebepojetí,*
- *hledat cesty, jak čelit zátěžím vyplývajícím z charakteru života v dané době,*
- *rozpoznávat faktory ovlivňující duševní energii a kreativitu,*
- *nabýt specifické dovednosti (seberegulativní i komunikační) pro zvládání různých sociálních situací (komunikačně složité situace; soutěž; spolupráce; pomoc atd.),*
- *vytvořit si rejstřík různých variant chování a zodpovědně se rozhodovat o využití různých typů chování a jednání v různých situacích,*
- *porozumět sociální skupině, v níž žije,*
- *tvořit kvalitní mezilidské vztahy, brát ohled na druhé; být si vědom svých práv, závazků a zodpovědnosti v rámci skupiny i práv a závazků druhých,*
- *umět spolupracovat,*
- *věnovat pozornost morálnímu jednání a interpretaci etických fenoménů ve vlastním jednání,*
- *zkoumat realie a témata každodenního života člověka.“*



Tématu rodiny se dotýkají všechny tematické okruhy průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova. Tematický okruh Poznávání a rozvoj vlastní osobnosti dle RVP G (2007, [online]) vede žáka k otázkám jeho vztahu k lidem, jak být připraven na životní změny, jak přijímat své nynější i budoucí sociální role, nebo k uvědomění, jaký chce žák být a proč.

Tematický okruh Seberegulace, organizační dovednosti a efektivní řešení problémů vede žáka k relaxaci, předcházení zátěžovým situacím a strategiím jejich zvládnutí. Učí žáka, kde vyhledávat informace a profesionální poradenství, jak organizovat svůj čas, poznávat sebe sama v roli vedoucího, ale také vedeného, ovládnutí sebe sama v situacích řešení problému. Pomáhá žákovi si uvědomit, jak a kdy činí svá rozhodnutí a důležité volby a jak ovládá sociální dovednosti potřebné pro řešení problémů v interakci s druhými lidmi (RVP G, 2007, [online]).

Sociální komunikace poskytuje dle RVP G (2007, [online]) žákovi rozvoj v oblasti verbální i neverbální komunikace a podporuje dovednosti spojené s kvalitami komunikace.

Tematický okruh Morálka všedního dne vede žáka k uvědomění jeho hodnotového žebříčku, morálky, jež vyznává ve vztahu k sobě samému, ale také k ostatním lidem a jak morálně jedná v situacích všedního dne. Učí žáka přebírat zodpovědnost v různých situacích a vede ho k zamyšlení, jak může rozvíjet dobré vztahy k lidem. Současně dle RVP G (2007, [online]) tematický okruh podporuje uvažování nad hodnotami a nynějšími i budoucími sociálními rolemi.

Posledním tematickým okruhem průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova je dle RVP G (2007, [online]) Spolupráce a soutěž. Tento tematický okruh zahrnuje otázku vztahu žáka ke spolupráci, míru jeho ochoty přizpůsobovat se druhým, ovládnutí se v situacích, kdy se věci nedějí podle představ, schopnost přijímat názory druhých lidí, fungování jedince jako člena skupiny a otázku pomoci druhým.

### **6.3.2 Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech**

Průřezové téma Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech dle RVP G (2007, [online]) představuje kritický pohled na globalizační a rozvojové procesy současného světa. Hlavním přínosem daného tématu v souvislosti s rodinnou otázkou je řešení rostoucího propojování aktivit ve všech oblastech lidského života, vnímání příznivých globálních sociálních prvků a jevů, ale i problémů a porozumění sobě samému v tomto kontextu.

Příležitost k realizaci průřezového tématu poskytuje dle RVP G (2007, [online]) především vzdělávací oblast Člověk a společnost se zvláštním důrazem na vzdělávací obor Občanský a společenskovední základ (zejména tematický okruh Mezinárodní vztahy, globální svět). Jako jednu z možností realizace průřezového tématu uvádí RVP G (2007, [online]) kontakt se sociálními partnery či se společenskými institucemi.

V oblasti postojů a hodnot má v souvislosti s rodinnou otázkou dle RVP G (2007, s. 70, [online]) průřezové téma pomoci žákovi:

- „*přijímat zodpovědnost za sebe a za svět, ve kterém žije,*
- *být vnímavý ke kulturním rozdílnostem, chápat je jako obohacení života, učit se porozumět odlišnostem,*
- *uvědomovat si potřebu a přínos mezilidské soudržnosti a spolupráce,*
- *ctít a rozvíjet duchovní a etické hodnoty, zejména racionalitu, toleranci, sociální spravedlivost a demokracii,*
- *respektovat odlišné názory a pohledy jiných lidí na svět,*
- *vnímat dopady a důsledky globalizačních a rozvojových procesů, rozlišovat mezi nimi příznivé i nepříznivé prvky a jevy, učit se hledat kompromisy,*
- *bránit se proti násilí, teroru a škodlivým vlivům, které jsou nepříznivým důsledkem globalizačních procesů,*
- *uvědomit si zodpovědnosti a práva evropského občana.“*

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností má dle RVP G (2007, s. 71, [online]) průřezové téma žákovi pomoci:

- „*myslet systémově a hledat souvislosti mezi jevy a procesy,*
- *spolupracovat aktivně a efektivně s jinými lidmi, vcítit se při poznávání a posuzování jejich názorů do situace a prostředí, ze kterého vycházejí jejich přístupy,*
- *vytvořit si na základě osvojených informací vlastní názor, umět ho vyjádřit a obhajovat ho argumentací v diskusích o politických, ekonomických a sociálních problémech v kontextu s evropskými a globálními vývojovými tendencemi,*
- *umět přijmout názor ostatních a korigovat své původní pohledy na danou problematiku,*
- *orientovat se v neznámém prostředí a mezinárodních situacích,*
- *osvojit si sociální a kulturní dovednosti usnadňující interkulturní a mezinárodní komunikaci,*
- *získávat praktické dovednosti pro osobní a pracovní život v otevřeném evropském prostoru.“*

Tematický okruh Globalizační a rozvojové procesy ve vztahu k problematice rodiny dle RVP G (2007, [online]) zahrnují otázky promítání vývojových procesů současného světa do každodenního života člověka. Zabývá se otázkou vývojových procesů projevujících se například rostoucí dynamikou v pohybu informací, kapitálu, zboží, spotřeby, ale také lidí ve společenském prostředí. Dalšími tématy jsou zvyšující se rychlost sociálních vazeb nebo otázka vlivů na člověka jako jedince ve společnosti v lokálním, regionálním a globálním kontextu.

Globální problémy, jejich příčiny a důsledky jsou dalším tematickým okruhem průřezového tématu Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech. S problematikou rodiny souvisí například otázky chudoby a bohatství, kritéria

jejich hodnocení a nerovnosti mezi muži a ženami v globálním kontextu a problematika genderu (RVP G, 2007, [online]).

Tematický okruh Žijeme v Evropě zahrnuje dle RVP G (2007, [online]) problematiku evropských kulturních kořenů a hodnot, jako jsou křesťanství, demokracie, právo nebo hospodářství a vztahy a spolupráce ČR se sousedními zeměmi.

Tématu rodiny se může dotýkat také tematický okruh Vzdělávání v Evropě a ve světě, který dle RVP G (2007, [online]) řeší otázky vzdělávací politiky EU a její projekci do vzdělávacího systému ČR, vzdělávací programy EU a možnosti se jich účastnit, podmínky a možnosti studia v zahraničí, stipendia na zahraničních univerzitách a profily absolventů.

### 6.3.3 Multikulturní výchova

Multikulturní výchova je dle RVP G (2007, [online]) významným prvkem v současné i budoucí společnosti, která je založena na multikulturních vztazích. Ve vztahu k rodině je multikulturní výchova významná zejména jako příprava na život v prostředí, v němž se žáci budou stále častěji setkávat s příslušníky jiných národností, etnik, ras, náboženství, nebo lidmi jiného životního stylu a jiných hodnot. Je tedy velmi důležitým faktorem pro rozvoj tolerance a utváření harmonických vztahů. Snaží se rozvíjet porozumění žáků sobě samým a svým hodnotám. Aby byla dle RVP G (2007, [online]) multikulturní výchova efektivní, musí se týkat mezilidských vztahů i ve škole, mezi učiteli a žáky, mezi žáky navzájem a mezi učiteli a rodinou. Důležitou složkou je celkové klima třídy, osobnost a kompetentnost učitele.

Průřezové téma se dle RVP G (2007, [online]) nezaměřuje pouze na informace, které mají žáci získat v jednotlivých vzdělávacích oborech, ale snaží se působit i na postoje, hodnotový systém a jednání žáků. Zaměřuje se na mezilidské vztahy, interkulturní komunikaci a přizpůsobení životu v multikulturní společnosti.

Multikulturní výchova má dle RVP G (2007, s. 73-74, [online]) v oblasti postojů a hodnot v souvislosti s řešením rodinné otázky pomoci žákovi:

- *„chápat, že všichni lidé jsou odlišné osobnosti s individuálními zvláštnostmi, bez ohledu na svůj původ a odlišné projevy sociokulturních vzorců,*
- *respektovat jedinečnost, důstojnost a neopakovatelnost života, chápat lidskou bytost jako nedílnou jednotu tělesné a duševní stránky osobnosti, ale i jako součást etnika,*
- *respektovat skutečnost, že každý člověk pochází z nějakého etnika, a ztotožňovat se s názorem, že všechny etnické skupiny jsou rovnocenné a že všichni lidé mají právo žít společně a spolupracovat,*
- *uvědomovat si důležitost integrace jedince v rodinných, vrstevnických a profesních vztazích, chápat člověka jako společenskou bytost a znát hlavní typy sociálních útvarů,*

- *uvědomovat si význam kvality mezilidských vztahů pro harmonický rozvoj osobnosti,*
- *utvářet si představu o pojmu lidská solidarita a zaujímat adekvátní etické postoje v kritických fázích života, rozlišovat pozitivní asertivitu od bezohledné a egoistické seberealizace,*
- *uplatňovat základní morální normy, aplikovat je ve vlastním životě a umět aktivně čelit projevům amorality, intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu,*
- *chápat význam studia cizích jazyků jako zdroje poznávání pro osobní život, celoživotní vzdělávání, pracovní aktivity, mezinárodní komunikaci a kooperaci,*
- *vnímat sebe sama jako občana, který se aktivně spolupodílí na přetváření společnosti, aby lépe sloužila také zájmům minoritních skupin.“*

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností má dle RVP G (2007, s. 74, [online]) Multikulturní výchova žákovi pomoci:

- *„dokázat objasnit obsah pojmů majorita a minorita, sociální smír aj., mít představu o postavení národnostních a dalších menšin,*
- *rozumět podstatě nejzávažnějších sociálněpatologických jevů i jejich důsledkům pro společnost.“*

Otázky rodiny se dotýkají všechny tři tematické okruhy zahrnuté v průřezovém tématu Multikulturní výchova. Tematický okruh Základní problémy sociokulturních rozdílů se dle RVP G (2007, [online]) věnuje modelům soužití různých sociokulturních skupin, možným příčinám způsobujícím nesnášenlivost a jejich předcházení. Řeší postoje a jednání provázející intoleranci.

Okruh Psychosociální aspekty interkulturality se zabývá vlivem předsudků na styk příslušníků majority s příslušníky minority a možnostmi zlepšení porozumění mezi lidmi různého původu, náboženství nebo názoru (RVP G, 2007, [online]).

Tematický okruh Vztah k multilingvní situaci a ke spolupráci mezi lidmi z různého kulturního prostředí zahrnuje dle RVP G (2007, [online]) otázky prostředků, kterými lze rozvíjet jazykové kompetence pro kontakt a spolupráci s příslušníky jiných etnik, institucí a organizací, na které se lze obrátit s žádostí o pomoc při řešení problému multikulturního charakteru. Tematický okruh se zabývá také používáním jazyka bez rasistických a diskriminujících výrazů a otázkou, jak mluvit o jiných lidech jako o bytostech, které se odlišují (např. sexuální orientací) aniž by se znevažovala jejich rovnoprávnost.

Problematika odlišnosti druhého člověka v jeho chování, myšlení a prožívání, soužití různých skupin a vztah majorit a minorit ve společnosti úzce spojují průřezové téma Multikulturní výchova s psychologickými a sociologickými tématy vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ.

### 6.3.4 Environmentální výchova

Průřezové téma Environmentální výchova se do vzdělávacího oboru Občanský a společenskovední základ a řešení rodinné otázky promítá okrajově, v souvislosti s problematikou životního prostředí. Průřezové téma dle RVP G (2007, [online]) prostřednictvím zvýšení ekologického vědomí lidí usiluje o nastoupení cesty k udržitelnému rozvoji. Základem pro toto průřezové téma je celá řada vzdělávacích oborů, jak přírodovědných, tak společenskovedních. Pro řešení environmentálních problémů souvisejících nejen s rodinnou otázkou (např. proč bychom měli třídit odpad) je tedy nutné propojování poznatků a zkušeností z různých oborů. Významnou součástí realizace průřezového tématu je dle RVP G (2007, [online]) zaměření se na řešení problémů v obci a na spolupráci s různými partnery mimo školu.

V oblasti postojů a hodnot má dle RVP G (2007, s. 76, [online]) Environmentální výchova v souvislosti s rodinnou otázkou pomoci žákovi:

- *„pochopit, že člověk z hlediska své existence potřebuje využívat přírodní zdroje ve svůj prospěch, ale vždy tak, aby nedošlo k nevratnému poškození životního prostředí,*
- *uvědomit si, že k ochraně přírody může napomoci každý jedinec svým ekologicky zodpovědným přístupem k běžným denním činnostem,*
- *vnímat místo, ve kterém žije, a změny, které v něm probíhají, a cítit zodpovědnost za jeho další vývoj, a to nejen z hlediska životního prostředí.“*

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností má průřezové téma dle RVP G (2007, s. 76, [online]) žákovi pomoci:

- *„pochopit velkou provázanost faktorů ekologických s faktory ekonomickými a sociálními a být schopen vybrat optimální řešení v reálných situacích,*
- *nahlížet různé aspekty ekologických problémů, vytvářet si vlastní názor a postoj k nim,*
- *získat praktické dovednosti a návyky pro běžné denní činnosti napomáhající ke zlepšení životního prostředí.“*

S otázkou rodiny souvisí tematický okruh Problematika vztahů organismů a prostředí, který dle RVP G (2007, [online]) zahrnuje problematiku ovlivňování prostředí organismy, které v něm žijí a charakteristiku jednotlivých populací, jejich vlastností a vzájemných vztahů.

Tematický okruh Člověk a životní prostředí souvisí s rodinnou otázkou konkrétněji. Věnuje se problematice ovlivňování životního prostředí člověkem, dopadu nedostatku pitné vody na společnost a příčinám rychlého růstu lidské populace (RVP G, 2007, [online]).

### 6.3.5 Mediální výchova

Zařazení průřezového tématu Mediální výchova do RVP G vychází z povahy současné společnosti. Jejím klíčovým jevem je zprostředkování velké většiny informací masovými médii, jejichž produkce má své zákonitosti, které je třeba znát. Také ve všech komunikačních aktivitách neustále stoupá podíl těch, které jsou zajišťovány moderními zprostředkujícími technologiemi. Neustále stoupá účast na mediální komunikaci (RVP G, 2007, [online]). *„Poznávání světa i rozhodování v rozmanitých životních situacích od intimního života až po volební chování se děje – mimo jiné – pod jistým vlivem sdělení, která nabízejí tzv. masová média“* (RVP G, 2007, s. 77, [online]). Společnost dnes klade na člověka požadavek vybavenosti vědomostmi a poznatky, které mu umožní orientovat se v masově mediální produkci, využívat ji, ale nepodléhat.

Průřezové téma dle RVP G (2007, [online]) souvisí svým obsahem především se vzdělávacími obory, které mají humanitní, sociálněvědní nebo psychologickou povahu. Souvisí tedy především s oborem Občanský a společenskovědní základ, s Českým jazykem a literaturou a s Dějepisem.

V rámci vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ souvisí s řešením rodinné otázky zejména společenskovědní vědomostní oblast Mediální výchovy vymezovaná v RVP G (2007, [online]), která nabízí základní poznatky o roli médií ve společnosti. Žáci by si měli uvědomit význam médií pro život společnosti a jejich roli v každodenním životě. Ve vztahu k řešení rodinné otázky přináší dle RVP G (2007, [online]) Mediální výchova žákům zejména doplnění představy o fungování rozhodovacích procesů v komunikaci, a to například skrze rizika mediální manipulace či význam médií a medializace. Mediální výchova by měla navozovat směr osobnostního a sociálního vývoje, který by v žácích vedl k posílení vědomí vlastní jedinečnosti, k udržování kritického odstupu od modelů životního stylu zprostředkovaného v masových médiích a k včlenění masových médií do souboru využívaných zdrojů informací, vzdělávání a zábavy.

Přínosem průřezového tématu v oblasti postojů a hodnot žáka v souvislosti s rodinnou otázkou je dle RVP G (2007, s. 79, [online]) pomoc žákovi:

- *„rozvíjet kritický odstup od podnětů přicházejících z mediálních produktů,*
- *posilovat reflexi sebe sama a nacházet místo ve společnosti,*
- *uvědomovat si význam nezprostředkovaných mezilidských vztahů (rodinných, partnerských) a jejich vnitřní emocionální i poznávací dynamiku (namnoze kontrastující s šablonovitou nabídkou jejich zobrazení v mediálních produktech),*
- *rozeznávat společenskou a estetickou hodnotu sdělení v různých sémiotických kódech, zvláště sdělení v mateřském jazyce (podpora rozvoje jazykové kultury) a obrazových sdělení,*
- *vnímat životní styl jako výraz vlastní autenticity a odlišovat ho od spotřebních životních stylů nabízených masově mediální produkcí,*
- *získat představu o práci v týmu, o vztazích kooperace a nadřazenosti a podřazenosti při tvorbě společného díla, o vlastním tvůrčím potenciálu.“*

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností má dle RVP G (2007, s. 79, [online]) průřezové téma žákovi pomoci:

- „podpořit schopnost argumentace tím, že ho naučí vyhledávat „nedořečená“ místa v textu (zamlčené otázky, manipulaci slovem i obrazem apod.),
- osvojit si dovednosti umožňující práci v týmu, popřípadě jeho řízení a koordinaci jeho jednotlivých členů,
- osvojit si poznatky usnadňující orientaci v současném světě,
- podpořit svobodné rozhodování na základě kritického vyhodnocení nabídnutých informací nerovnocenné povahy,
- naučit se vyhodnocovat kvalitu a význam informačních zdrojů.“

Tematický okruh Mediální výchovy Média a mediální produkce v souvislosti s rodinnou otázkou zahrnuje dle RVP G (2007, [online]) témata komunikace a spolupráce v týmu, stanovení časového harmonogramu, dělení úkolů, odpovědnosti, atd.

Jedním z témat, které dle RVP G (2007, [online]) nabízí okruh Mediální produkty a jejich význam je řešení otázky vztahu mezi mediálními produkty a skutečností. Zahrnuje např. mediální reprezentaci skutečnosti, vztah fikce a skutečnosti, věrohodnost informací, otázku stereotypů, které se projevují v mediovaných reprezentacích nebo hodnoty a životní styly nabízené mediálními produkty.

Sledování a popis návyků při užívání médií v rodině nebo v jiné skupině a jejich rozbor nabízí dle RVP G (2007, [online]) tematický okruh Uživatelé. Řeší návyky při konzumaci médií, boj o dálkové ovládání, uspořádání nábytku vzhledem k televizi nebo otázku médií pro vybrané skupiny (pro ženy, pro mládež).

Tematický okruh Účinky mediální produkce a vliv médií dle RVP G (2007, [online]) v souvislosti s rodinou nabízí řešení otázek vlivu médií na uspořádání každodenního života počínaje denním režimem, vlivu některých mediálních obsahů na vnitřní rozpoložení jedince a zahrnuje otázky celospolečenského a kulturního vlivu, např. sdílené společenské hodnoty, nebo příprava diskuse na téma „vliv médií“ (vliv médií na rodinný život, vliv násilných obsahů apod.).

Tematický okruh Role médií v moderních dějinách ve vztahu k rodině dle RVP G (2007, [online]) zahrnuje odlišnosti postavení člověka v tradiční a moderní společnosti a způsoby komunikace společnosti od posunků, přes řeč, písmo, tisk a vysílání po internetu.

## **6.4 Výchova ke zdraví**

Vzdělávací obor Výchova ke zdraví je v RVP G (2007, [online]) vymezen ve vzdělávací oblasti Člověk a zdraví. Tato vzdělávací oblast byla dle RVP G (2007, [online]) zařazena do vzdělávání z důvodu prohlubování vztahu žáků ke zdraví, posílení vazby k této problematice a rozvinutí praktických dovedností, které určují zdravý životní styl a kvalitu budoucího života v dospělosti. Absolvent gymnázia by měl být

připraven sledovat, hodnotit a řešit situace související se zdravím a bezpečností také v rámci své budoucí rodiny nebo pracoviště.

Výchova ke zdraví má dle RVP G (2007, [online]) vést k hlubšímu poznávání rizikového a nerizikového chování v partnerských vztazích nebo rodičovských rolích a k osvojování praktických postupů vhodných pro všestrannou podporu osobního, komunitního a globálního zdraví.

Vzdělávání v rámci vzdělávací oblasti Člověk a zdraví v souvislosti s rodinnou otázkou dle RVP G (2007, s. 57, [online]) směřuje k rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- „poznávání tělesných, duševních a sociálních potřeb i důsledků jejich naplňování či neuspokojování,
- poznávání životních hodnot a formování odpovídajících postojů souvisejících se zdravím a mezilidskými vztahy,
- upevňování vazeb: zdraví – tělesná, duševní a sociální pohoda (zdatnost) – péče o zdraví a bezpečnost – odpovědnost – vzájemná pomoc – prožitek – vzhled – vitalita – výkonnost – úspěšnost – sociální stabilita – zdraví,
- uplatňování zdravého způsobu života a aktivní podpory zdraví: zařazování osvědčených činností a postupů z oblasti hygieny, stravování, pohybu, osobního bezpečí, partnerských vztahů,
- zprostředkování vhledu do života dospělých a rodiny a k uplatňování zákonnosti, tolerance, respektu a pomoci jako předpokladu bezkonfliktního partnerského vztahu a rodinného života.“

Vzdělávací obor Výchova ke zdraví zahrnuje pět tematických okruhů, z nichž každý alespoň okrajově souvisí s problematikou rodiny:

- *zdravý způsob života a péče o zdraví,*
- *vztahy mezi lidmi a formy soužití,*
- *změny v životě člověka a jejich reflexe,*
- *rizika ohrožující zdraví a jejich prevence,*
- *ochrana člověka za mimořádných událostí“ (RVP G, 2007, s. 58-60, [online]).*

Každý z uvedených vzdělávacích okruhů v RVP G (2007, [online]) definuje jednotlivé očekávané výstupy a konkrétní učivo k danému okruhu. V souvislosti s rodinou uvádí RVP G (2007, s. 58-60, [online]) tyto očekávané výstupy:

„Žák

- *usiluje o pozitivní změny ve svém životě související s vlastním zdravím a zdravím druhých,*
- *zařazuje do denního režimu osvojené způsoby relaxace; v zátěžových situacích uplatňuje osvojené způsoby regenerace,*
- *korektně a citlivě řeší problémy založené na mezilidských vztazích,*



- *posoudí hodnoty, které mladým lidem usnadňují vstup do samostatného života, partnerských vztahů, manželství a rodičovství, a usiluje ve svém životě o jejich naplnění,*
- *projevuje etické a morální postoje k ochraně matky a dítěte,*
- *orientuje se ve své osobnosti, emocích a potřebách,*
- *uplatňuje odpovědné a etické přístupy k sexualitě, rozhoduje se s vědomím možných důsledků,*
- *orientuje se v problematice reprodukčního zdraví z hlediska odpovědnosti k budoucímu rodičovství,*
- *zná práva každého jedince v oblasti sexuality a reprodukce,*
- *projevuje odolnost vůči výzvám k sebepoškozujícímu chování a rizikovému životnímu stylu,*
- *zaujímá odmítavé postoje ke všem formám rizikového chování,*
- *rozhodne, jak se odpovědně chovat při konkrétní mimořádné události.“*

S problematikou rodinné otázky v rámci vzdělávacího oboru *Výchova ke zdraví* dle RVP G (2007, s. 58-60, [online]) koresponduje vybrané učivo:

- *„vliv životních a pracovních podmínek a životního stylu na zdraví v rodině, škole, obci,*
- *zdravá výživa – specifické potřeby výživy podle věku, zdravotního stavu a profese,*
- *hygiena pohlavního styku, hygiena v těhotenství,*
- *psychohygiena – předcházení stresům v mezilidských vztazích, zvládání stresových situací, efektivní komunikace, hledání pomoci,*
- *vztahy v rodině, mezigenerační soužití, pomoc nemocným a handicapovaným lidem,*
- *partnerské vztahy, manželství, rodičovství, neúplná rodina; náhradní rodinná péče a její formy, ústavní péče,*
- *rizika spojená s volbou životního partnera, krizové situace v rodině,*
- *rozvoj sociálních dovedností pro život s druhými lidmi – otevřenost vůči druhým, vyjednávání, obhajování a prosazování vlastních názorů, odmítání nehumánních postojů,*
- *modely sociálního chování v intimních vztazích – otevřenost, tolerance, respektování druhého, empatie, trpělivost, odpovědnost; sebepoznání, sebeúcta,*
- *změny v období adolescence – tělesné, duševní a společenské; hledání osobní identity, orientace na budoucnost, hledání partnera, prožívání emočních stavů a hlubších citových vztahů,*
- *způsoby sebereflexe a kontroly emocí,*
- *péče o reprodukční zdraví – faktory ovlivňující plodnost; preventivní prohlídky; osvěta spojená s abúzem nikotinu, alkoholu, drog a sexuálně přenosnými chorobami,*
- *metody asistované reprodukce, její biologické, etické, psychosociální a právní aspekty,*

- *modely vzájemného chování související s etickými a psychosociálními aspekty partnerského a sexuálního života – odpovědnost, sebeúcta, respekt, rozhodování,*
- *zátěžové situace, stres a způsoby jeho zvládnání; důsledky stresu v oblasti fyzického, duševního a sociálního zdraví,*
- *rizika v oblasti sexuálního a reprodukčního zdraví – promiskuita, předčasné ukončení těhotenství,*
- *sexuálně motivovaná kriminalita – pornografie, pedofilie, dětská prostituce, obchod se ženami,*
- *skryté formy a stupně individuálního násilí a zneužívání – šikana, brutalita, zanedbávané a týrané děti (CAN),*
- *sociální dovednosti potřebné při řešení problémů v nečekaných, složitých a krizových situacích – duševní hygiena v dlouhodobých zátěžových a stresových situacích, rozhodování se v eticky problematických situacích,*
- *sociální dovednosti potřebné při řešení mimořádných událostí – rozhodnost, pohotovost, obětavost, efektivní komunikace.“*

Vzdělávací obor *Výchova ke zdraví* má z ostatních vzdělávacích oborů nejbližší právě k *Občanskému a společenskovědnímu základu*. Proto se pro integraci do *Občanského a společenskovědního základu* jeví jako nejvhodnější. Části vzdělávacího obsahu *Výchovy ke zdraví* lze implementovat do *Občanského a společenskovědního základu* v návaznosti na témata rozvoje osobnosti, psychohygieny a problematiky partnerských a rodinných vztahů.

## Praktická část

V rámci praktické části práce byl v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro gymnázia vytvořen soubor devíti metodických námětů pro využití v předmětu Občanského a společenskovedního základu. Součástí každého metodického námětu je vymezení cílů, určení metod a organizačních forem, uvedení potřebných pomůcek a časové dotace a popis jeho realizace. V souvislosti s problematikou rodiny je každý metodický námět reflektován z hlediska vhodnosti, rizik, modifikací a přínosu pro řešení rodinné otázky. Vždy je uveden také podrobný rozbor jednotlivých klíčových kompetencí.

Vytvořené metodické náměty lze zařadit mezi didaktické prostředky, jejichž využívání však musí být podle Slavíka a kol. (2012) promyšlené a didakticky zdůvodněné. Pokud tomu tak je, mají plnit následující pozitivní funkce:

- „*zpřístupňovat učivo různými cestami,*
- *aktivizovat studenty,*
- *působit motivačně,*
- *působit emocionálně,*
- *racionalizovat a zintenzivňovat práci pedagoga“* (Slavík a kol., 2012, s. 146).

Je možné se setkat s negativním působením didaktických prostředků. Jako příklady Slavík a kol. (2012, s. 146) uvádí: „*rozptylování a tříštění pozornosti nebo únava při dlouhé projekci.*“ Při užívání některých metodických námětů se může pedagog setkat s nečekanými situacemi souvisejícími s technickými potížemi, na které musí reagovat odpovídajícím způsobem. Účinnost vzdělávacího procesu dle Slavíka a kol. (2012) roste s množstvím zapojených smyslů, jejichž význam bývá spolu s emoční složkou často podceňován.

Systematicky zpracované metodické náměty byly vytvořeny zejména pro vzdělávací oblast Člověk a společnost. Vzhledem k možnostem implementace tématu rodiny do dalších vzdělávacích oblastí mají některé metodické náměty mezipředmětový přesah a vycházejí také ze vzdělávacích oblastí Člověk a svět práce a Člověk a zdraví. Jednotlivé metodické náměty jsou řazeny podle pořadí tematických okruhů v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia, přičemž každému z tematických okruhů náleží jeden metodický námět, s výjimkou tematického okruhu Člověk ve společnosti, kterému náleží náměty dva.

Struktura všech metodických námětů je stejná. Jejich první část vždy obsahuje název, zařazení do Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia (vzdělávací oblast, vzdělávací obor, tematický okruh, učivo, průřezové téma, výstupy a klíčové kompetence), cílovou skupinu, cíle aktivity, metodu, organizační formu, pomůcky a časovou dotaci potřebnou k realizaci. V další části je uveden průběh aktivity, její reflexe spolu s propojením řešení rodinné otázky, rozvoj klíčových kompetencí a zdroj. Konkrétní příklady a návrhy potřebných materiálů jsou uvedeny v přílohách.

Všechny metodické náměty jsou navrženy na základě Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia a cílovou skupinou jsou tedy vždy žáci střední školy. Některé metodické náměty by však bylo možné s drobnými úpravami využít také na základní škole. Učivo, výstupy a rozvoj klíčových kompetencí v rámci jednotlivých námětů jsou uváděny podle Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia. Cíle aktivity a reflexe se k metodickému námětu a řešení rodinné otázky vztahují konkrétněji. V reflexi je uvedena vhodnost využití námětu, možnosti mezipředmětového propojení, možná rizika realizace námětu, jeho modifikace a propojení s tématem řešení rodinné otázky.

## **7 Soubor metodických námětů**

### **7.1 Metodický námět č. 1: Kresba rodiny**

**Vzdělávací oblast:** Člověk a společnost

**Vzdělávací obor:** Občanský a společenskovědní základ

**Tematický okruh:** Člověk jako jedinec

**Učivo dle RVP G:**

- podstata lidské psychiky – psychické jevy, procesy, stavy a vlastnosti
- osobnost člověka – charakteristika osobnosti

**Průřezové téma:** Osobnostní a sociální výchova

**Cílová skupina:** SŠ

**Výstupy dle RVP G:**

- žák uvede příklady faktorů, které ovlivňují prožívání, chování a činnost člověka
- žák vyloží, jak člověk vnímá a prožívá skutečnost, sebe i druhé lidi a co může jeho vnímání ovlivňovat

**Cíle aktivity:**

- žák vyjádří podstatu své rodiny pomocí kresby
- žák uvažuje nad vztahy v rámci své rodiny
- žák uvede charakteristické vlastnosti členů své rodiny
- žák nalezne souvislosti mezi grafickou podobou členů rodiny a jejich vlastnostmi

**Klíčové kompetence:** k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanská

**Metoda:** metody praktické – grafické a výtvarné práce

**Organizační forma:** frontální vyučování

**Pomůcky:** čistý papír, psací potřeby (pastelky, tužky)

**Čas:** 20 minut

**Průběh aktivity:**

Žáci jsou tiše a klidní. Vyučující jim zadá následující instrukce: *Zavřete oči a ponořte se do sebe. Teď si vzpomeňte na každého člena své rodiny. Kdybyste je měli nakreslit na papír jako něco, co vám připomínají, ne jako skutečné lidi, jak by vypadali? Mohou to být tvary, barevné skvrny, věci, zvířata a cokoli dalšího, co vás napadne.*

*Začněte tím členem rodiny, ke kterému se vám hned vybaví nějaká představa. Po dokončení obrázků se žáci nad svými výtvy zamyslí a ke každé kresbě představující člena rodiny napíší vlastnosti, které ho vystihují. Tyto vlastnosti následně dají do souvislostí s podobou kresby.*

### **Reflexe:**

Aktivitu lze využít v jakékoli části hodiny. Na úvod, jako motivaci, v průběhu hodiny pro zpestření výkladu, nebo na konci, jako podnět k zamyšlení. Po dokončení obrázků může být variantou aktivity práce ve dvojicích. Žáci mohou odhadovat vlastnosti členů rodiny svého spolužáka na základě jeho kresby, nebo může každý zvlášť zformulovat několik vět o osobách na obrázku a následně je sdílet se spolužákem ve dvojici nebo s celou třídou. Vyučující by neměl nikoho nutit k veřejné prezentaci a výtvy žáků hodnotit. K prezentaci je vhodné vyzvat dobrovolníky.

V souvislosti s řešením rodinné otázky aktivita podněcuje žáky k hlubšímu uvažování nad jednotlivými členy své rodiny. Žáci jsou vedeni k uvědomování si charakteristických vlastností konkrétních osob, a propojení těchto vlastností s celkovým vnímáním a pohledem, jak na jednotlivé členy rodiny, tak na rodinu jako celek.

### **Rozvoj klíčových kompetencí:**

Rozvoji **kompetence k řešení problémů** přispívá aktivita vedením žáka k využívání nejen analytického a kritického myšlení, ale také myšlení tvořivého s použitím představivosti. Žák vyvozuje podložené závěry, pro jejichž formulaci nachází argumenty.

**Kompetence komunikativní** je rozvíjena prostřednictvím využívání dostupných prostředků komunikace, včetně symbolických a grafických vyjádření různého typu informací. Žák se učí používat symbolická a grafická vyjádření informací a porozumět sdělením různého typu. V mluvených i psaných projevech se vyjadřuje jasně a srozumitelně. Svou práci i sám sebe prezentuje vhodným způsobem.

V rámci **kompetence sociální a personální** je žák veden k uvědomění a posouzení vlastních duševních možností a ke schopnosti sebereflexe. Je si vědom možných důsledků vlastního jednání a chování a snaží se je korigovat. K vytváření a udržování kvalitních mezilidských vztahů přispívá svou tolerancí a empatií.

Z hlediska rozvoje **kompetence občanské** se žák učí respektovat různorodost hodnot, názorů, postojů a schopností ostatních lidí.

### **Zdroj:**

OAKLANDER, Violet. *Třinácté komnaty dětské duše*. 1. vyd. Dobříš: Drvoštep, 2003. ISBN 80-903306-0-6.

## **7.2 Metodický námět č. 2: Konstruktivní hádka**

**Vzdělávací oblast:** Člověk a společnost

**Vzdělávací obor:** Občanský a společenskovědní základ

**Tematický okruh:** Člověk ve společnosti

**Učivo dle RVP G:**

- společenská podstata člověka – mezilidská komunikace, problémy v mezilidských vztazích
- sociální struktura společnosti – jedinec ve skupině (vztahy, role, normy chování)
- sociální fenomény a procesy – rodina

**Průřezové téma:** Osobnostní a sociální výchova

**Cílová skupina:** SŠ

**Výstupy dle RVP G:**

- žák uplatňuje společensky vhodné způsoby komunikace ve formálních i neformálních vztazích, případné neshody či konflikty s druhými lidmi řeší konstruktivním způsobem

**Cíle aktivity:**

- žák řeší situaci efektivně
- žák se při řešení situace zdržuje agresivity
- žák reaguje s ohledem na vážnost situace
- žák argumentuje věcně a srozumitelně
- žák rozpozná manipulativní strategie
- žák je schopen kompromisu
- žák kriticky hodnotí a zvažuje jednotlivé varianty řešení

**Klíčové kompetence:** k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanská

**Metoda:** metody slovní dialogické – diskuse, dramatizace

**Organizační forma:** práce ve dvojici, frontální vyučování

**Pomůcky:** lístečky se situacemi

**Čas:** 10 – 15 minut

**Průběh aktivity:**

Vyučující rozdá žákům do dvojice lístečky s určitou konfliktní situací, která v rodině může nastat. Dvojice si rozdělí role, sehraje danou situaci a pokusí se zahrnout

také určité řešení této situace, nebo kompromis, který by konflikt vyřešil. Poté jednotlivé dvojice představí svou situaci a seznámí ostatní žáky s jejich řešením. Ti se mohou ke zvolenému řešení vyjádřit.

Návrhy situací: viz Příloha č. 1

### **Reflexe:**

Aktivitu je vhodné použít k aktivizaci žáků a jejich motivaci v úvodu hodiny, nebo v závěru hodiny jako opakování efektivních způsobů komunikace a řešení problémů. Rizikem aktivity může být přílišný hluk, způsobený prací ve dvojicích a následnou diskusí, proto je třeba před začátkem aktivity žáky upozornit, aby situace řešili v tichosti. Pro snížení časové nákladnosti je možné k představení situace vyzvat pouze některé dvojice, popřípadě dobrovolníky. Modifikací aktivity může být předvedení konfliktní situace pouze jednou dvojicí nebo skupinou před ostatními žáky, kteří následně situaci a její řešení vyhodnotí.

Návrhy konfliktních situací jsou zaměřeny přímo na **problematiku řešení rodinné otázky** a připravují tak žáky na jejich budoucí život. Díky této aktivitě se žáci zdokonalí v technikách efektivní komunikace a umění navrhnout i přijímat kompromisy, což mohou využívat nejen v manželství, ale po celý život. Konfliktní situace jsou formulovány pro role manžela a manželky a žáci mohou některé z nich již znát z domova. Mají tak možnost porovnat svá navrhovaná řešení s řešením svých rodičů, případně se zamyslet nad vlivem této skutečnosti na vlastní způsob rozhodování.

### **Rozvoj klíčových kompetencí:**

V rámci rozvoje **kompetence k řešení problémů** vede aktivita žáka k rozpoznání podstaty problému, tvorbě hypotéz, navrhování, zhodnocení a využití různých postupů při jeho řešení. Podporuje žákovu schopnost využívat vhodné metody a dříve získané vědomosti a dovednosti. Žák se učí nacházet argumenty, formulovat podložené závěry, ale také nahlížet problém z různých stran a zvažovat možné klady, zápory, rizika a důsledky jednotlivých variant řešení.

K rozvoji **komunikativní kompetence** přispívá aktivita vedením žáka k zohledňování konkrétní situace a účastníků při volbě prostředků komunikace. Žák se učí vyjadřovat jasně a srozumitelně, přiměřeně tomu, komu, co, jak a s jakým záměrem chce sdělit. Zároveň bere v úvahu možné pocity partnerů v komunikaci. Aktivita podporuje schopnost žáka porozumění sdělení a správné interpretace přijímaného sdělení.

**Kompetence sociální a personální** je rozvíjena prostřednictvím žákovy snahy o korigování svého jednání a chování díky odhadování jejich důsledků. Žák se učí přijímat kompromisy a přizpůsobovat se měnícím se podmínkám. Přispívá k vytváření a udržování kvalitních mezilidských vztahů, založených na úctě, toleranci a empatii.



Z hlediska podpory **občanské kompetence** vede aktivita žáka k vyhodnocování vztahu mezi jeho osobními zájmy a zájmy skupiny, do které patří. Jeho rozhodování a jednání je vyvážené, učí se respektovat různorodost hodnot, názorů a postojů druhých lidí.

**Zdroj:**

ŠIMANOVSKÁ, Barbara, ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry pro posílení zdravé osobnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-024-0.

### **7.3 Metodický námět č. 3: Co si myslíš o rozvodu**

**Vzdělávací oblast:** Člověk a společnost

**Vzdělávací obor:** Občanský a společenskovědní základ

**Tematický okruh:** Člověk ve společnosti

**Učivo dle RVP G:**

- společenská podstata člověka – význam začlenění jedince do sociálních vazeb
- sociální fenomény a procesy – rodina, sociální problémy

**Průřezové téma:** Osobnostní a sociální výchova

**Cílová skupina:** SŠ

**Výstupy dle RVP G:**

- žák objasní podstatu některých sociálních problémů současnosti a popíše možné dopady sociálně-patologického chování na jedince a společnost

**Cíle aktivity:**

- žák uvažuje o podstatě rodiny a jejich funkcích
- žák se zamyslí nad tématem rozvodu a své myšlenky slovně vyjádří
- žák rozebírá, hodnotí, případně upravuje své názory
- žák respektuje názory druhých
- žák pozorně naslouchá
- žák zpracovává a vhodně prezentuje přijaté informace

**Klíčové kompetence:** k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanská, k podnikavosti

**Metoda:** skupinová výuka, metody grafické práce, práce s textem – Kmeny a kořeny

**Organizační forma:** skupinové vyučování

**Pomůcky:** lístečky s otázkami, flipový papír, psací potřeby

**Čas:** 30 minut

**Průběh aktivity:**

Žáci se rozdělí do 4 skupin. Vyučující může žáky seznámit s významem kmene a kořenů u rostlin a přiblížit tak žákům jejich úkol. V každé skupině si žáci zvolí jednoho člena, který bude mít roli kmene. Všichni ostatní ze skupiny jsou kořeny. Každá skupina si vylosuje jednu z připravených otázek a krátce se poradí, zda otázce všichni členové rozumí. Každý člen si otázku zapamatuje (kořeny si nesmí otázku zapisovat). Následně se všechny kořeny vydají po třídě a postupně položí svou otázku

všem ostatním kořenům. Jednotlivé odpovědi nosí svému kmenu (opět bez zapisování). Kmen sedí u flipového papíru a odpovědi, které mu jeho kořeny snášejí zapisuje. Snaží se je třídit a seskupovat. U kmene je také k dispozici otázka, kterou si mohou kořeny kdykoliv připomenout. Poté, co se každý kořen zeptá každého kořene v místnosti, sejdou se skupiny u svých kmenů a ze získaných materiálů připraví přehlednou prezentaci v podobě souvislého sdělení.

Příklady otázek:

- 1) Proč je podle vás rodina důležitá?
- 2) Jaké jsou podle vašeho názoru příčiny vysoké míry rozvodovosti v ČR?
- 3) Jaké jsou podle vašeho názoru důsledky vysoké míry rozvodovosti v ČR?
- 4) Co by podle vašeho názoru mohlo snížit míru rozvodovosti v ČR?

### **Reflexe:**

Aktivita zajišťuje, aby nikdo nezůstal pasivní. Každý se ptá, je tázán, anebo zapisuje. Díky nutnosti zapamatovat si otázku bez možnosti zapsání, musí žáci otázce porozumět a tím, že si nesmějí zapisovat ani získané odpovědi se učí pozornému naslouchání. V případě nepochopení odpovědi se žáci musí doptávat a při doručení informace svému kmenu musejí říct odpověď vlastními slovy. Několikanásobné odpovídání na stejnou otázku vede žáky k hlubšímu uvažování nad problémem a zdokonalování formulací svých odpovědí, tak aby jim ostatní rozuměli. Důležité je žáky předem upozornit, že se nesmějí bát pokládat tutéž otázku několikrát, a to i tomu, kdo na stejnou otázku už odpovídal jinému kořenu ze skupiny. Stejně tak tázání žáci nesmí odbývat tazatele tím, že na otázku už odpovídali. Aktivitu je možné využít při úvodu do tématu a zjištění názorů žáků. Nikdo nesmí zůstat stranou a každý názor musí být přijat.

Navržené otázky vedou žáky k **zamyšlení nad rolí rodiny** v jejich životě a nad příčinami, následky a prevencí jejího rozpadu. Žáci uvažují o tématu sňatků a jejich trvalosti, nalézají pro svá tvrzení argumenty a hlouběji zkoumají svůj vlastní postoj k dané problematice. Současně se učí naslouchat názorům ostatních a respektovat je. Uvědomují si, co všechno může kvalitní, fungující rodina jedinci poskytnout a jaké následky může mít její rozpad. Žáci se zamýšlí nad možnostmi prevence a uvědomují si nezbytnost vytváření a udržování plnohodnotných mezilidských vztahů, nejen pro spokojený současný život, ale také pro život budoucí.

### **Rozvoj klíčových kompetencí:**

Aktivita vede žáky k tvořivému zpracování informací a jejich vyhodnocování, čímž podporuje rozvoj **kompetence k učení**. Při dosahování cílů práce žák kriticky hodnotí pokrok a přijímá ocenění, rady i kritiku. Svou činnost si sám plánuje a organizuje a z vlastních chyb čerpá poučení pro další práci.

**Kompetence k řešení problémů** je rozvíjena prostřednictvím nutnosti objasnění podstaty daného problému. Žák je veden ke zvážení různých postupů řešení a uplatňuje

dříve získané vědomosti a dovednosti. Učí se kriticky interpretovat zjištěné informace a v případě potřeby je ověřuje.

Podpora **komunikativní kompetence** je zajišťována prostřednictvím efektivního využívání dostupných prostředků komunikace, včetně grafického zpracování informací. Žák je veden k jasnému a srozumitelnému mluvenému i psanému vyjadřování, k porozumění sdělením různého typu, správné interpretaci přijímaného sdělení a je citlivý k možným pocitům partnera v komunikaci. Svou práci se učí prezentovat vhodným způsobem.

V rámci rozvoje **kompetence sociální a personální** aktivita směřuje žáky k aktivní spolupráci při dosahování společných cílů, ke vzájemné úctě, toleranci a empatii a ke schopnosti ovládat své jednání a chování s ohledem na možné důsledky.

Z hlediska **kompetence občanské** je žák veden ke zvažování vztahů mezi zájmy osobními a zájmy skupiny. Učí se respektovat různorodost názorů a postojů druhých a odpovědně přistupovat k plnění svých povinností.

Aktivita podněcuje v žácích proaktivní přístup, vlastní iniciativu a tvořivost, čímž napomáhá také rozvoji **kompetence k podnikavosti**. Žák se při realizaci aktivit učí využívat dostupné zdroje a informace a usiluje o dosažení stanovených cílů a dokončení zahájené aktivity.

### **Zdroj:**

Autorka práce

## 7.4 Metodický námět č. 4: Práva dítěte

**Vzdělávací oblast:** Člověk a společnost

**Vzdělávací obor:** Občanský a společenskovědní základ

**Tematický okruh:** Občan ve státě

**Učivo dle RVP G:**

- lidská práva – zakotvení lidských práv v dokumentech, porušování a ochrana lidských práv

**Průřezové téma:** Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

**Cílová skupina:** SŠ

**Výstupy dle RVP G:**

- žák obhajuje svá lidská práva, respektuje lidská práva druhých lidí a uvážlivě vystupuje proti jejich porušování

**Cíle aktivity:**

- žák se seznámí s Úmluvou o právech dítěte
- žák se zamyslí nad důležitostí lidských práv
- žák zvažuje své priority
- žák respektuje názory druhých
- žák je schopen kompromisu
- žák zdůvodní své názory a rozhodnutí

**Klíčové kompetence:** k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanská

**Metoda:** skupinová výuka, práce s textem, diskuse

**Organizační forma:** skupinové vyučování

**Pomůcky:** lístečky s úryvky článků Úmluvy o právech dítěte

**Čas:** 15 minut

**Průběh aktivity:**

Žáci se rozdělí do skupin po čtyřech a vyučující rozdá každé skupině jednu obálku s úryvky Úmluvy o právech dítěte. Žáci si uvedené výroky přečtou a krátce o nich diskutují, následným úkolem jednotlivých skupin je seřadit karty podle důležitosti do tvaru kosočtverce. Nejprve na stůl položí jeden (podle nich nejdůležitější) výrok. Pod něj dají vedle sebe dva významné výroky. Pod ně položí další tři výroky s průměrnou důležitostí. Ve čtvrté řadě budou opět dvě karty a v páté řadě jedna karta

s nejméně podstatným výrokem. Po skončení práce vyučující požádá zástupce jednotlivých skupin, aby seznámili se svými výsledky ostatní žáky a zdůvodnili, proč se tak rozhodli. Vyučující se zeptá žáků, jaký mají na aktivitu názor a jaký byl její význam. Porovná jednotlivé výsledky různých skupin, v čem jsou si podobné a v čem se liší. Vyučující může zahájit diskusi. (Napadají vás práva, která v Úmluvě nejsou zahrnuta, ale měla by být? Myslíte si, že děti potřebují mít zvláštní úmluvu? Proč? Na koho se mohou v naší zemi děti obrátit, když se dozvědí o závažném porušování dětských práv? Jakými způsoby lze zajistit vyšší ochranu dětských práv? Jak mohou být uvedená práva porušována?).

Úryvky Úmluvy o právech dítěte: viz Příloha č. 2

### **Reflexe:**

Aktivita není příliš časově náročná a žáci se díky ní seznámí s obsahem dokumentu Úmluva o právech dítěte, o kterém jim vyučující může předem sdělit základní informace. Vždy by měl však žákům zdůraznit, že neexistují žádné správné nebo špatné možnosti řazení karet. Žáci by si měli uvědomit, že různí lidé mají různé zkušenosti, a rozdílné priority, které by měly být respektovány. Každá skupina by však měla dospět ke společné shodě.

Prostřednictvím aktivity získají žáci přehled o právech každého dítěte a zamyslí se, zda je některé z uvedených práv nadřazeno ostatním. Cílem je **dovést žáky k uvědomění si nepostradatelnosti každého dětského práva a jeho významu pro život**. Žáci uvažují nad způsoby porušování těchto práv a jejich důsledky a navrhuji další možnosti ochrany a podpory práv dětí.

### **Rozvoj klíčových kompetencí:**

**Kompetence k učení** je aktivitou rozvíjena skrze podporu žákovi schopnosti zpětně reflektovat proces vlastního myšlení a tvořivě zpracovávat a využívat informace.

V souladu s rozvojem **kompetence k řešení problémů** je žák veden k uplatňování dříve získaných vědomostí a dovedností a k využívání nejen analytického a kritického myšlení, ale také myšlení tvořivého s použitím představivosti a intuice. Své tvrzení opírá o argumenty a vyvozuje podložené závěry. Při řešení na problém nahlíží z různých stran a je otevřen různým postupům.

Rozvoj **kompetence komunikativní** je zprostředkován efektivním využíváním dostupných komunikačních prostředků s ohledem na situaci a ostatní účastníky komunikace. Žák je veden nejen k verbálnímu vyjadřování, ale také ke grafickému vyjádření informací různého typu. Sebe i svou práci prezentuje vhodným způsobem, vyjadřuje se jasně a srozumitelně a rozumí sdělením ostatních.

V rámci rozvoje **kompetence sociální a personální** se žák na základě odhadování důsledků svého jednání učí ovládat a přizpůsobovat se podmínkám, které podle svých

možností aktivně ovlivňuje. Při dosahování společných cílů aktivně spolupracuje a vzájemnou tolerancí a úctou přispívá k udržování hodnotných mezilidských vztahů.

Aktivita vede žáka k vyváženému rozhodování a zvažování mezi zájmy osobními a zájmy skupiny, učí ho respektu a tolerance odlišných názorů a hodnot a rozšiřuje jeho poznání a chápání v oblasti kulturních a duchovních hodnot. V souvislosti s rozvojem **občanské kompetence** je žák směřován k promýšlení souvislostí mezi svými právy, povinnostmi a zodpovědností a k obhajování práv svých i práv druhých lidí.

**Zdroj:**

BRANDER, Patricia. *Kompas: manuál pro výchovu mládeže k lidským právům*. 1. vyd. Praha: Argo, 2006. ISBN 80-7203-827-3.

Úmluva o právech dítěte a související dokumenty. *Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR*. 2016. ISBN 978-80-7421-120-1.

## **7.5 Metodický námět č. 5: Rodinné PixWords**

**Vzdělávací oblast:** Člověk a společnost

**Vzdělávací obor:** Občanský a společenskovědní základ

**Tematický okruh:** Občan a právo

**Učivo dle RVP G:**

- právo v každodenním životě – právní subjektivita, způsobilost k právním úkonům, právní odvětví, podmínky smluv

**Průřezové téma:** Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

**Cílová skupina:** SŠ

**Výstupy dle RVP G:**

- žák vymeze podmínky vzniku a zániku důležitých právních vztahů (manželství) i práva a povinnosti účastníků těchto právních vztahů

**Cíle aktivity:**

- žák si osvojí základní pojmy rodinného práva
- žák se seznámí s Občanským zákoníkem
- žák odvodí význam právních pojmů

**Klíčové kompetence:** k učení, k řešení problémů, komunikativní, občanská

**Metoda:** práce s textem, práce s obrázkem, diskuse

**Organizační forma:** frontální vyučování

**Pomůcky:** pracovní list

**Čas:** 15 minut

**Průběh aktivity:**

Žáci pracují samostatně. Každý obdrží pracovní list s různými obrázky, znázorňující základní pojmy rodinného práva s prázdnými políčky na doplnění pojmu a s nabídkou písmen. Žáci postupně doplňují všechny pojmy. Po dokončení práce následuje společná kontrola a vysvětlení významu jednotlivých obrázků, pro lepší zapamatování.

Pracovní list: viz Příloha č. 3



## **Reflexe:**

Aktivita není příliš náročná, je vhodná k aktivizaci žáků v průběhu hodiny, nebo jako motivace v úvodu. Lze ji pojmout také jako soutěž. Pokud je k dispozici interaktivní tabule, je možné aktivitu převést do elektronické podoby, kde by žáci doplňovali pojmy společně, nebo každý sám do sešitu. Při kontrole pojmů si žáci mohou k jednotlivým obrázkům zapisovat heslovitě jejich význam, aby si pojmy a jejich vysvětlení lépe zapamatovali.

Prostřednictvím aktivity si žáci osvojí základní **pojmy rodinného práva a jejich význam**. Seznámí se s Občanským zákoníkem, s tím, co obsahuje a s náležitostmi jednotlivých právních aktů.

## **Rozvoj klíčových kompetencí:**

V rámci rozvoje **kompetence k učení** je žák podněcován k využívání různých strategií učení a získávání informací a k jejich tvořivému zpracování.

**Kompetence k řešení problémů** je prohlubována na základě podpory žákovi schopnosti uplatňovat při řešení vhodné metody a využívat tvořivé myšlení. Žák se učí rozpoznat podstatu problému a nahlížet na něj z různých stran.

Aktivita rozvíjí žákovo porozumění symbolickým a grafickým vyjádřením informací různého typu a vede ho k jasnému mluvenému i psanému projevu, čímž podporuje **komunikativní kompetenci**.

V souladu s rozvojem **kompetence občanské** si žák prostřednictvím aktivity uvědomuje některé souvislosti mezi svými právy, povinnostmi a zodpovědností a rozšiřuje své poznání a chápání hodnot. Učí se respektovat různorodost schopností druhých lidí.

## **Zdroje:**

Autorka práce. Poznámky: Občanský zákoník. [online]. 2012. Obrázky: internetová stránka [www.pixabay.com](http://www.pixabay.com)

## **7.6 Metodický námět č. 6: Rodina v Evropě**

**Vzdělávací oblast:** Člověk a společnost

**Vzdělávací obor:** Občanský a společenskovědní základ

**Tematický okruh:** Mezinárodní vztahy, globální svět

**Učivo dle RVP G:**

- evropská integrace

**Průřezové téma:** Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

**Cílová skupina:** SŠ

**Výstupy dle RVP G:**

- žák objasní důvody evropské integrace, posoudí její význam pro vývoj Evropy

**Cíle aktivity:**

- žák prohloubí schopnost čtení s porozuměním
- žák porovná řešení rodinné otázky u nás a v zahraničí
- žák aktivně spolupracuje na dosažení společného cíle
- žák formuluje podložené závěry

**Klíčové kompetence:** k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanská, k podnikavosti

**Metoda:** JIGSAW I, práce s textem, diskuse

**Organizační forma:** skupinové vyučování

**Pomůcky:** nastříhané texty, čisté papíry

**Čas:** 25 minut

**Průběh aktivity:**

Žáci jsou rozděleni v tzv. domovských skupinách po čtyřech. Každý člen skupiny dostane jednu část textu (1 – 4), kterou si přečte. Po přečtení se žáci se stejným číslem úryvku seskupí v expertní skupiny a o daném úryvku diskutují a hledají hlavní myšlenky, které sdělí ostatním (mohou si je zapisovat). Následně se všichni žáci vrací do domovských skupin a prezentují ostatním důležité informace svého úryvku. Skupina na závěr vytvoří přehlednou prezentaci hlavních myšlenek a závěrů celého textu, kterou přednesou ostatním. Následuje diskuse o závěrech jednotlivých skupin (zda se liší, proč, atd.).

Texty: viz Příloha č. 4

## **Reflexe:**

Aktivita je poměrně organizačně složitá a náročná na přípravu. U žáků podporuje čtenářskou gramotnost, orientaci v textu a kritické myšlení. Pozitivem a zároveň rizikem této aktivity je práce ve skupinách a pohyb ve třídě, který může způsobit nadměrný hluk. Je proto třeba žáky předem upozornit na nutnost pracovat v klidu a v tichosti. Prostřednictvím aktivity se žáci seznámí se zajímavostmi z oblasti tématu rodiny ve vztahu k Evropě. Aktivitu lze modifikovat využitím metody JIGSAW II, při níž mají žáci v domovské skupině stejný text, ale každý člen má jinou otázku, podle které se tvoří expertní skupiny.

Žáci prostřednictvím aktivity získávají **přehled o podobách rodin a jejich ovlivňování** ze strany státu v různých zemích Evropy a mají možnost komparace se situací v České republice. Přemýšlí o svém postoji k řešením jednotlivých států a kriticky zvažují jejich klady a zápory. Žáci díky aktivitě získají ucelený pohled na situaci rodiny v České republice ve vztahu k jiným státům Evropy.

## **Rozvoj klíčových kompetencí:**

Aktivita vede žáka k tvořivému zpracovávání a využívání informací v praxi. Rozvoji **kompetence k učení** přispívá také podpora žákovi schopnosti při dosahování cílů kriticky hodnotit pokrok své práce, přijímat radu i kritiku ze strany druhých a poučit se ze svých úspěchů i chyb.

V souladu s podporou **kompetence k řešení problémů** je žák veden k identifikaci problému a jeho podstaty, uplatňování vhodných metod a dříve získaných dovedností a kritickému myšlení. Při řešení problému je žák otevřený různým postupům a nahlíží na problém z různých stran. K získaným poznatkům přistupuje kriticky, nachází pro ně argumenty a důkazy a formuluje podložené závěry.

Rozvoj **komunikativní kompetence** je dán potřebou žáka porozumět různým sdělením a správně sdělení interpretovat. Žák směřuje k jasnému a srozumitelnému projevu a využívání vhodných komunikačních prostředků. Svou práci se učí prezentovat vhodným způsobem.

Ve vztahu ke **kompetenci sociální a personální** přispívá aktivita k udržování kvalitních mezilidských vztahů založených na vzájemné úctě a toleranci a aktivní spolupráci při dosahování společných cílů. Žák odhaduje důsledky svého chování a na základě toho své chování reguluje.

V souvislosti s **občanskou kompetencí** je žák veden k zájmu o události veřejného života a zaujímání informovaných stanovisek, která se učí obhajovat. Rozšiřuje své poznání a chápání kulturních a duchovních hodnot a respektuje různorodost názorů a hodnot ostatních.

V rámci **kompetence k podnikavosti** žák usiluje o dosažení stanovených cílů a dokončení zahájených aktivit. Při realizaci aktivit využívá dostupné zdroje a informace a uplatňuje aktivní přístup, vlastní iniciativu a tvořivost.

**Zdroje:**

Autorka práce. Text: KOČÍ, Petr, ŠULEK, Marcel. Tradiční rodina se v Evropě rozpadá. Kvůli registrovanému partnerství? In: *irozhlas.cz* [online]. 2015. Dostupné z: [https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/tradicni-rodina-se-v-evrope-rozpada-kvuli-registrovanemu-partnerstvi-\\_201501261711\\_msulek](https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/tradicni-rodina-se-v-evrope-rozpada-kvuli-registrovanemu-partnerstvi-_201501261711_msulek)

## **7.7 Metodický námět č. 7: Rodina vs. sekta**

**Vzdělávací oblast:** Člověk a společnost

**Vzdělávací obor:** Občanský a společenskovědní základ

**Tematický okruh:** Úvod do filozofie a religionistiky

**Učivo dle RVP G:**

- víra v lidském životě – sekty

**Průřezové téma:** Osobnostní a sociální výchova

**Cílová skupina:** SŠ

**Výstupy dle RVP G:**

- žák rozpozná nekorektní argumentaci a manipulativní strategie v mezilidské komunikaci
- žák rozezná projevy sektářského myšlení

**Cíle aktivity:**

- žák definuje sektu a uvede její základní znaky
- žák uvede faktory ovlivňující rozhodnutí jedince pro vstup do sekty
- žák si uvědomí vliv rodiny na rozhodování jedince
- žák na základě konkrétní situace odhadne její další vývoj
- žák navrhne efektivní postup rodičů při řešení vstupu dítěte do sekty
- žák rozpozná manipulativní strategie

**Klíčové kompetence:** k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanská

**Metoda:** skupinová výuka, metoda situační, diskuse

**Organizační forma:** frontální vyučování, skupinové vyučování

**Pomůcky:** video, projektor

**Čas:** 30 minut

**Průběh aktivity:**

V úvodu aktivity zahájí vyučující s žáky diskusi na téma „sekty“. Společně se snaží nalézt odpovědi na otázky: Co je to sekta? Čím se vyznačuje? Kteří lidé a proč jsou nejvíce otevření vlivu sekt? Jsou sekty nutně nebezpečné?

Následně pustí žákům videoukázku (0:40 – 2:22). Na jejím základě si žáci ověří závěry, které vyplynuly z předešlé diskuse a vyučující jim položí otázku: *Jak reagovali rodiče ve videoukázce na stýkání syna se sektou?* Několik žáků sdělí ostatním své odpovědi.

Žáci utvoří skupiny po třech. Vyučující je upozorní, že jejich úkolem bude nyní rozdělit si role (otec, matka, syn/dcera), zamyslet se ve skupině nad otázkou: *Jaké důsledky bude mít nejspíš toto chování rodičů ve videoukázce?* a prodiskutovat možné řešení. Dobrovolníci své řešení znázorní scénkou.

Vyučující pustí videoukázku s odpovědí (11:45 – 12:50).

Žáci zůstávají ve skupinách a vyučující položí poslední otázku: *Jak by mohly rodiče reagovat na zjištění, že se jejich syn stýká se sektou, aby byl výsledek pozitivnější a syna neztratili?* Skupinám je ponechán čas na promyšlení a vžití se do role. Dobrovolníci opět sehrají scénku.

Na závěr vyučující společně s žáky shrne základní body, kterých by se měli rodiče ve svých reakcích vyvarovat a jaké funkce a opatření rodiny jsou naopak důležité pro to, aby jejich dítě sektě nepodlehlo, případně se mohlo bez obav vrátit zpět do rodiny.

### **Reflexe:**

Aktivita je velmi časově a organizačně náročná a je nutné vždy předem uvážit, zda je pro danou třídu vhodná. Někteří žáci mohou mít problém se scénkami a aktivita by pak byla pouze na bázi diskuse, otázek a odpovědí. Tuto variantu lze však také použít, právě u méně aktivních tříd.

**Propojení tématu rodiny a sekty** vede žáky k hledání souvislostí a uvědomování si velkého vlivu funkčnosti, stability a harmoničnosti rodiny na rozhodování a jednání dětí. Žáci si uvědomí, jaké funkce by měla rodina plnit a jaké jsou možné důsledky jejich částečného, nebo úplného zanedbání.

### **Rozvoj klíčových kompetencí:**

Žák prostřednictvím aktivity rozvíjí **kompetenci k učení**, vyzkouší si různé strategie učení a tvořivé zpracování získaných informací, které může využít ve svém studiu i praxi.

V souladu s **kompetencí k řešení problémů** je žák veden ke zvažování a posuzování možných rizik a důsledků svých rozhodnutí a snaží se nahlížet problém z různých stran. Nebrání se využití různých postupů, při řešení problému a opírá svá tvrzení o podložené argumenty. Dříve získané vědomosti uplatňuje efektivně a využívá tvořivé myšlení a intuici. Žák se učí vytvářet hypotézy a nalézat postupy pro jejich ověřování.

**Komunikativní kompetence** žák rozvíjí srozumitelným projevem přizpůsobeným okolnostem a vhodným způsobem prezentace svých nápadů. Při komunikaci bere

v úvahu možné zkušenosti a pocity ostatních a prokazuje porozumění přijímaným informacím.

Aktivita v rámci **kompetence sociální a personální** podporuje žákovu schopnost práce ve skupině a jeho aktivní zapojení do naplňování společných cílů. Jedná na základě vzájemné úcty a tolerance a rozvíjí svou schopnost empatie. Odhaduje důsledky svého jednání a na základě nich se učí reagovat.

Žák je prostřednictvím aktivity ve vztahu s **občanskou kompetencí** směřován k zodpovědnému a informovanému chování a k zájmu o dění v jeho okolí. Učí se zaujímat informovaná stanoviska a promýšlet souvislosti mezi svými právy, povinnostmi a zodpovědností. Žák je veden k respektu vůči odlišným hodnotám a názorům a k vyváženému rozhodování mezi osobními zájmy a zájmy skupiny, do které patří.

### **Zdroje:**

Autorka práce. Video: Centrum publicistiky, dokumentaristiky a vzdělávání. V rodině máme člena sekty. In: *Rodina, škola a já* [televizní pořad]. Česká televize, 2007.

Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/1128654162-rodina-a-ja/207562230640003-rodina-skola-a-ja/>

## **7.8 Metodický námět č. 8: Rodinný rozpočet**

**Vzdělávací oblast:** Člověk a svět práce

**Vzdělávací obor:** Člověk a svět práce

**Tematický okruh:** Finance

**Učivo dle RVP G:**

- hospodaření domácnosti – rozpočet domácnosti, typy rozpočtu a jejich rozdíly, tok peněz v domácnosti
- finanční produkty – způsoby využití přebytku finančních prostředků

**Průřezové téma:** Osobnostní a sociální výchova

**Cílová skupina:** SŠ

**Výstupy dle RVP G:**

- žák rozliší pravidelné a nepravidelné příjmy a výdaje a na základě toho sestaví rozpočet domácnosti
- žák navrhne, jak řešit schodkový rozpočet a jak naložit s přebytkovým rozpočtem domácnosti
- žák navrhne způsoby, jak využít volné finanční prostředky (spoření, cenné papíry, nemovitosti aj.)

**Cíle aktivity:**

- žák sestaví rozpočet domácnosti
- žák zodpovědně zvažuje možnosti využití volných finančních prostředků
- žák respektuje názory druhých
- žák usiluje o vzájemnou shodu a spokojenost
- žák navrhuje a přijímá kompromisní řešení

**Klíčové kompetence:** k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanská, k podnikavosti

**Metoda:** skupinová výuka, práce s textem

**Organizační forma:** skupinové vyučování

**Pomůcky:** zadání úlohy, úkoly

**Čas:** 20 minut



### **Průběh aktivity:**

Žáci jsou rozděleni do skupin po čtyřech. Každá skupina obdrží text zadání a jednotlivé úkoly. Skupiny pracují samostatně. Po vyřešení úkolů jsou některé skupiny vyzvány k prezentaci svých výsledků a návrhů.

Zadání a výsledky: viz Příloha č. 5

### **Reflexe:**

Aktivita vychází ze vzdělávací oblasti Člověk a svět práce, které RVP G (2007, [online]) vymezuje vzdělávací obsah a je tedy povinností školního vzdělávacího programu garantovat žákům osvojení tohoto vzdělávacího obsahu. Vzhledem k tomu, že rámcový plán blíže neurčuje, ve kterých ročnících a jakým způsobem má být vzdělávací obsah realizován, zda samostatně, nebo v propojení se vzdělávacím obsahem jiného vzdělávacího oboru, je možné některé učivo vzdělávací oblasti Člověk a svět práce propojit s vzdělávacím oborem Občanský a společenskovědní základ a řešením rodinné otázky.

Aktivitu je možné využít jako aktivizační prvek na začátku nebo v průběhu hodiny, může být však využita také jako soutěž. U žáků podporuje propojení znalosti a dovednosti z oblasti matematiky, ekonomie a občanského a společenskovědního základu a učí je zohledňovat nejrůznější faktory a rizika v souvislosti se stabilitou rodiny. Prostřednictvím aktivity si **žáci uvědomí zodpovědnost při sestavování rodinného rozpočtu** a rozhodování o způsobu využití finančních prostředků. Jsou vedeni k připravenosti na nečekané události, jejich efektivnímu řešení a k uvažování o možných negativních dopadech nejen na ně, jako jednotlivce, ale také na jejich okolí v případě nepřipravenosti.

### **Rozvoj klíčových kompetencí:**

Aktivita přispívá k rozvoji **kompetence k řešení problémů** vedením žáka k rozpoznávání podstaty problému a navrhování různých postupů při jeho řešení. V průběhu řešení žák uplatňuje dříve získané vědomosti a dovednosti, nachází argumenty a formuluje podložené závěry. Při řešení je otevřený k využití různých postupů a zvažuje možné klady, zápory, rizika a důsledky jednotlivých variant řešení.

**Komunikativní kompetence** je rozvíjena díky využívání vhodných prostředků komunikace, včetně symbolických a grafických vyjádření informací. U žáků je podporována schopnost porozumění sdělení různého typu v různých situacích a správná interpretace. Žák se vyjadřuje jasně a srozumitelně s ohledem na situaci a sebe i svou práci prezentuje vhodným způsobem.

V rámci rozvoje **kompetence sociální a personální** žák odhaduje důsledky vlastního jednání v nejrůznějších situacích, aktivně spolupracuje při dosahování společných cílů a přispívá k udržování kvalitních mezilidských vztahů založených na vzájemné úctě a toleranci.

K rozvoj **občanské kompetence** žáků přispívá aktivita potřebou zvažování vztahů mezi osobními zájmy a zájmy skupiny a potřebou rozhodovat se a jednat vyváženě. Žák je veden také k respektování odlišných názorů a hodnot ostatních lidí a promýšlí souvislosti mezi svými právy, povinnostmi a zodpovědností.

Aktivita podporuje také rozvoj **kompetence k podnikavosti**. Žák se učí posuzovat a hodnotit rizika související s rozhodováním v reálném životě a chápat podstatu a principy podnikání. Zvažuje rizika a posuzuje příležitosti s ohledem na své možnosti a konkrétní situaci.

**Zdroj:**

Autorka práce. Příklad: DLOUHÝ, Pavel. *Rozpočet domácnosti* [online prezentace]. 2013. Dostupné z: <http://slideplayer.cz/slide/3457797/>

## **7.9 Metodický námět č. 9: Jídelníček**

**Vzdělávací oblast:** Člověk a zdraví

**Vzdělávací obor:** Výchova ke zdraví

**Tematický okruh:** Zdraví způsob života a péče o zdraví

**Učivo dle RVP G:**

- zdravá výživa – specifické potřeby výživy podle věku

**Průřezové téma:** Osobnostní a sociální výchova

**Cílová skupina:** SŠ

**Výstupy dle RVP G:**

- žák usiluje o pozitivní změny ve svém životě související s vlastním zdravím a zdravím druhých

**Cíle aktivity:**

- žák vytvoří zdravý jídelníček pro konkrétní věkovou skupinu
- žák opírá svá tvrzení o podložené argumenty
- žák konzultuje své názory s ostatními
- žák respektuje názory druhých
- žák usiluje o efektivní spolupráci
- žák charakterizuje jídelníček vhodný pro konkrétní období života
- žák přemýšlí o důsledcích nevyvážené stravy a nezdravého způsobu života

**Klíčové kompetence:** k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální

**Metoda:** skupinová výuka, práce s textem, diskuse

**Organizační forma:** skupinové vyučování

**Pomůcky:** nastříhané jídelníčky, lístečky s jednotlivými vývojovými etapami, čistý papír (flipový papír)

**Čas:** 30 minut

**Průběh aktivity:**

Žáci se rozdělí do skupin po čtyřech. Zástupce každé skupiny si vylosuje jedno ze čtyř věkových období a obdrží obálku s nastříhanými jídelníčky všech čtyř období a čistý papír. Úkolem skupin je sestavit z jednotlivých pokrmů takový jídelníček, aby odpovídal danému věkovému období, které si vylosovaly. Každá skupina si zvolí jednoho člena, který se smí pohybovat po třídě a konzultovat jídelníček se zástupci ostatních skupin. Konečný jídelníček skupina přepíše na čistý papír, přikreslí jednotlivé

pokrmu a pokusí se zobecnit a napsat, co je v rámci zdravé výživy pro konkrétní období charakteristické. Následuje společná kontrola, při níž čtyři skupiny (reprezentující každá jiné období) představí ostatním své jídelníčky.

Příklady jídelníčků: viz Příloha č. 6

### **Reflexe:**

Aktivita koresponduje se vzdělávacím obsahem vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví. Dle RVP G (2007, [online]) zaujímá tento vzdělávací obor mezi vzdělávacími oblastmi, které rámcový učební plán zahrnuje, specifické postavení. Není přesně určeno, ve kterých ročnících a jakým způsobem má být vzdělávací obsah tohoto oboru realizován a konkrétní řešení ponechává rámcový učební plán na jednotlivých školách. V souvislosti s rodinnou otázkou lze tuto aktivitu, vycházející ze vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví implementovat do vzdělávacího obsahu oboru Občanský a společenskovědní základ na základě snahy připravit žáky na sledování a hodnocení situace související se zdravím i v rámci širší komunity (rodiny, obce, atd.).

Aktivita je poměrně časově náročná a lze jí rozšířit na několikahodinový projekt. Některé pokrmy jsou u jednotlivých období velmi podobné a je možná jejich záměna. Předem je dobré upozornit žáky, aby nedělali zbytečný hluk a průběžně je informovat o zbývajícím čase. Jednotlivé výtvořiny mohou být vystaveny ve třídě, nebo na chodbě.

**V souvislosti s rodinnou otázkou** si žáci uvědomují **zodpovědnost nejen za své zdraví**, ale také za zdraví svých blízkých, zvláště pak ve vztahu rodič – dítě. Dítě má v každé vývojové fázi jiné potřeby a nároky na složení jídelníčku a jeho zanedbání může zanechat dlouhodobé následky. Kvalitní strava je navíc jedním z faktorů dobré fyzické kondice, která velmi úzce souvisí s psychickým stavem jedince. Žáci si prostřednictvím aktivity osvojí některá základní pravidla a charakteristiky zdravého jídelníčku a uvědomí si vhodnost či nevhodnost jednotlivých pokrmů pro konkrétní vývojové fáze. Získané informace mohou žáci sdílet se svými přáteli nebo rodinnými příslušníky a přispět tak ke zvýšení kvality jak fyzického, tak psychického zdraví celé společnosti.

### **Rozvoj klíčových kompetencí:**

Žák je v souladu s rozvojem **kompetence k učení** veden k tvořivému zpracovávání poznatků a jejich využívání v praxi. Díky aktivitě se učí přijímat ocenění, radu i kritiku od druhých a využít je v další práci.

**Kompetence k řešení problémů** je prohlubována skrze směřování žáka k otevřenosti vůči různým postupům řešení, nalézání argumentů pro svá tvrzení a vyvozování podložených závěrů. K řešení problémů žák využívá dříve získané vědomosti a dovednosti.

S ohledem na situaci a okolnosti využívá žák vhodné komunikační prostředky, včetně grafického vyjádření informací. Učí se správně interpretovat přijímaná sdělení a vyjadřovat se jasně a srozumitelně. Je citlivý k míře znalostí ostatních a svou práci žák prezentuje vhodným způsobem, čímž je rozvíjena **kompetence komunikativní**.

V rámci podpory **kompetence sociální a personální** žák aktivně spolupracuje při dosahování společných cílů, řídí své chování na základě předpokládaných důsledků a přizpůsobuje se životním a pracovním podmínkám, které dle možností aktivně ovlivňuje. Na základě vzájemné úcty a tolerance přispívá k udržování hodnotných mezilidských vztahů a projevuje zodpovědný vztah ke zdraví vlastnímu i zdraví druhých lidí.

**Zdroje:**

Autorka práce. Jídelníčky: Výživa dětí. *Jídelníček podle věku* [online]. 2013. Dostupné z: <https://vyzivadeti.cz/zdrava-vyziva/jidelnicek-podle-veku/#1>

## Závěr

V diplomové práci s názvem *Přínos vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ v řešení rodinné otázky* jsem se zabývala tématem rodiny a jejím propojením se vzdělávacím oborem Občanský a společenskovědní základ.

Cílem práce bylo zkoumat problematiku rodiny, její vývoj a význam v jednotlivých fázích života a porovnat různé formy rodin, se kterými se dnes můžeme setkat. Zjistit, jak je téma rodiny spjato nejen se vzdělávacím oborem Občanský a společenskovědní základ, ale také s dalšími vzdělávacími obory a s jakými tematickými okruhy nejvíce souvisí.

Prostřednictvím odborné literatury jsem zjistila, že rodina v průběhu dějin prošla radikálními změnami. Z původních velkých vícegeneračních rodin dnes stále více lidí tráví mnoho času mimo rodinu a jejich touhy a potřeby dominují nad zájmy rodiny, jako celku. Dnešní rodina se tedy stále více zmenšuje, zatímco sociální prostor každého jednotlivce se zvětšuje. Současná rodina je charakteristická dvougenerační skladbou, jedním dítětem, vysokou rozvodovostí nebo pouhým párovým životem bez manželství. Původní význam rodiny ztratil svůj samozřejmý význam a objevují se rodiny nové, vzniklé většinou jako následek rozvodu nebo otěhotnění bez úmyslu vytvoření klasické rodiny. Přesto je zapotřebí nepodceňovat sílu kvalitní a funkční rodiny, protože se stále jedná o základní socializační činitel, který poskytuje pocit bezpečí, sounáležitosti, lásky, přátelství a smysl života.

Rozborem Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia jsem dospěla k závěru, že problematika řešení rodinné otázky je velmi provázána s klíčovými kompetencemi, z nichž každá s danou problematikou souvisí a jejichž rozvoj je pro kvalitní a plnohodnotný rodinný život nepostradatelný. Cílem vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ je mimo jiné poskytnout žákovi základní poznatky o společnosti, seznámit ho se sociálními fenomény, které ovlivňují jeho každodenní život, podporovat schopnost vytváření a udržování kvalitních mezilidských vztahů a nezapomíná ani na kultivaci citové stránky žáka a hodnotovou výchovu, které jsou pro spokojený život také velmi přínosné.

Praktická část práce byla zaměřena na navržení souboru metodických námětů, které mohou být v souvislosti s řešením rodinné otázky využity v rámci vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ, a to v každém z jeho tematických okruhů. Náměty byly zpracovány v jednotné podobě pro žáky středních škol podle Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia. Každý metodický námět je reflektován z hlediska vhodnosti, rizik, modifikací a přínosu pro řešení rodinné otázky. Podrobněji rozpracován je také rozvoj jednotlivých klíčových kompetencí. Soubor metodických námětů obsahuje mimo jiné dvě aktivity spojující vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ se vzdělávacími obory Výchova ke zdraví a Člověk a svět práce v kontextu řešení rodinné otázky a nabízí tak velmi široké spektrum možností implementace této problematiky do dalších vzdělávacích oborů.

## Seznam literatury

BRANDER, Patricia. *Kompas: manuál pro výchovu mládeže k lidským právům*. 1. vyd. Praha: Argo, 2006. ISBN 80-7203-827-3.

ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-2993-0.

DVOŘÁČKOVÁ, Dagmar. *Kvalita života seniorů: v domech pro seniory*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-4138-3.

GABRIEL, Zbyněk, NOVÁK, Tomáš. *Psychologické poradenství v náhradní rodinné péči*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1788-3.

GILLERNOVÁ, Ilona, KEBZA, Vladimír, RYMEŠ, Milan a kol. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-2798-1.

GJURIČOVÁ, Šárka, KUBIČKA, Jiří. *Rodinná terapie. Systematické a narativní přístupy*. 2. doplněné a přepracované vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2390-7.

GOODY, Jack. *Proměny rodiny v evropské historii: historicko-antropologická esej*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2006. ISBN 80-7106-396-7.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2. přepracované a doplněné vyd. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-4674-6.

HUBINKOVÁ, Zuzana a kol. *Psychologie a sociologie ekonomického chování*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1593-3.

CHVÁLA, Vladislav, TRAPKOVÁ, Ludmila. *Rodinná terapie psychosomatických poruch. Rodina jako sociální děloha*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-561-5.

JANDOUREK, Jan. *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3679-2.

JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-269-0.

JIRÁNEK, Tomáš, LENDEROVÁ, Milena, MACKOVÁ, Marie. *Z dějin české každodennosti. Život v 19. století*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1683-4.

KLEVETOVÁ, Dana. *Motivační prvky při práci se seniory*. 2. přepracované vyd. Praha: Grada Publishing, 2017. ISBN 987-80-271-0102-3.

- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.
- KREJČÍŘOVÁ, Dana, LANGMEIER, Josef. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- MAHROVÁ, Gabriela, VENGLÁŘOVÁ, Martina a kol. *Sociální práce s lidmi s duševním onemocněním*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2138-5.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997. ISBN 80-85850-24-9.
- MENTEL, Andrej, OBEREIGNERŮ, Radko, OREL, Miroslav. *Vybrané aspekty sebepojetí dětí a adolescentů*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2016. ISBN 978-80-244-4991-3
- OAKLANDER, Violet. *Třinácté komnaty dětské duše*. 1. vyd. Dobříš: Drvoštep, 2003. ISBN 80-903306-0-6.
- PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-2959-6.
- SINGLY, Francois de. *Sociologie současné rodiny*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-249-1.
- SLAVÍK, Milan a kol. *Vysokoškolská pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-4054-6.
- ŠIMANOVSKÁ, Barbara, ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry pro posílení zdravé osobnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-024-0.
- ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Dítě a rozvod rodičů*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3181-0.
- Úmluva o právech dítěte a související dokumenty. *Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR*. 2016. ISBN 978-80-7421-120-1.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Dětství a dospívání. 2. rozšířené a přepracované vyd. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.



## Internetové zdroje

Centrum publicistiky, dokumentaristiky a vzdělávání. V rodině máme člena sekty. In: *Rodina, škola a já* [televizní pořad]. Česká televize, 2007. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/1128654162-rodina-a-ja/207562230640003-rodina-skola-a-ja/>

DLOUHÝ, Pavel. *Rozpočet domácnosti* [online prezentace]. 2013 [cit. 2018-01-31]. Dostupné z: <http://slideplayer.cz/slide/3457797/>

FRANKE, Helena. Rodičovství – partnerství a mezníky ve vývoji dětí. In: *XIII. Národní konference o manželském, partnerském a rodinném poradenství. Partnerství a rodičovství – synergie a konkurence*. [online]. Olomouc: Asociace manželských a rodinných poradců ČR, 2016, [cit. 2017-06-27], s. 13-26. ISBN 978-80-244-5050-6. Dostupné z: [http://www.amrp.cz/uploads/8/0/8/8/80884700/sbornik\\_konference\\_amrp\\_2016.pdf](http://www.amrp.cz/uploads/8/0/8/8/80884700/sbornik_konference_amrp_2016.pdf)

HAUSENBLAS, Ondřej a kol. *Klíčové kompetence na gymnáziu*. [online]. Praha: VÚP, 2008 [cit. 2017-06-27]. ISBN 978-80-87000-20-5. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/klicove-kompetence>

HÁJKOVÁ, Radka, KOLAŘÍK, Marek. Homoparentalita z pohledu gay-lesbické komunity. In: *XIII. Národní konference o manželském, partnerském a rodinném poradenství. Partnerství a rodičovství – synergie a konkurence*. [online]. Olomouc: Asociace manželských a rodinných poradců ČR, 2016, [cit. 2017-06-27], s. 27-36. ISBN 978-80-244-5050-6. Dostupné z: [http://www.amrp.cz/uploads/8/0/8/8/80884700/sbornik\\_konference\\_amrp\\_2016.pdf](http://www.amrp.cz/uploads/8/0/8/8/80884700/sbornik_konference_amrp_2016.pdf)

HORSKÁ, Viola. Pojetí vzdělávacího oboru Občanský a společenskovední základ v RVP GV. In: *Metodický portál RVP*. [online]. 2006 [cit. 2017-10-26]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/596/POJETI-VZDELAVACIHO-OBORU-OBCANSKY-A-SPOLECENSKOVEDNI-ZAKLAD-V-RVP-GV.html/>

KOČÍ, Petr, ŠULEK, Marcel. Tradiční rodina se v Evropě rozpadá. Kvůli registrovanému partnerství? In: *irozhlas.cz* [online]. 2015 [cit. 2018-01-31]. Dostupné z: [https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/tradicni-rodina-se-v-evrope-rozpada-kvuli-registrovanemu-partnerstvi-\\_201501261711\\_msulek](https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/tradicni-rodina-se-v-evrope-rozpada-kvuli-registrovanemu-partnerstvi-_201501261711_msulek)

Listina základních práv a svobod. *Poslanecká sněmovna parlamentu České republiky*. [online]. 1992, [cit. 2017-11-17]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>

*Občanský zákoník*. [online]. 2012 [cit. 2017-11-17]. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/>

*Rámcový vzdělávací program pro gymnázia.* [online]. Praha: VÚP, 2007 [cit. 2017-06-27]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

SOKOLOVÁ, Věra. Otec, otec a dítě: Gay muži a rodičovství. *Sociologický časopis.* [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2009, **45**(1), [cit. 2017-06-27], s. 115-145. ISSN 0038-0288. Dostupné z: [http://sreview.soc.cas.cz/uploads/17508c1633916521de028b77d8493284090cb42f\\_517\\_SokolovaSC2009-1.pdf](http://sreview.soc.cas.cz/uploads/17508c1633916521de028b77d8493284090cb42f_517_SokolovaSC2009-1.pdf)

Výživa dětí. *Jidelníček podle věku* [online]. 2013 [cit. 2018-04-02]. Dostupné z: <https://vyzivadeti.cz/zdrava-vyziva/jidelnicek-podle-veku/#1>

## Zdroje obrázků

*Pixabay.com* [online]. [cit. 2018-02-02]. Dostupný na: <https://pixabay.com/cs/nev%C4%9Bsta-p%C3%A1r-svatba-um%C4%9Bn%C3%AD-kr%C3%A1sn%C3%A9-3007721/>

*Pixabay.com* [online]. [cit. 2018-02-02]. Dostupný na: <https://pixabay.com/cs/ano-netla%C4%8D%C3%ADtko-oran%C5%BEov%C3%A1-zelen%C3%A1-1713011/>

*Pixabay.com* [online]. [cit. 2018-02-02]. Dostupný na: <https://pixabay.com/cs/18-dosp%C4%9B%C3%AD-v%C4%9Bkovou-skupinu-2399207/>

*Pixabay.com* [online]. [cit. 2018-02-02]. Dostupný na: <https://pixabay.com/cs/%C5%A1%C5%A5astn%C3%A1-rodina-rodina-d%C4%9Bti-2545719/>

*Pixabay.com* [online]. [cit. 2018-02-02]. Dostupný na: <https://pixabay.com/cs/kladivo-knihy-z%C3%A1kon-soud-pr%C3%A1vn%C3%ADk-620011/>

*Pixabay.com* [online]. [cit. 2018-02-02]. Dostupný na: <https://pixabay.com/cs/jedna-zelen%C3%A1-n%C3%A1m%C4%9Bst%C3%AD-zaoblen%C3%BD-39418/>

*Pixabay.com* [online]. [cit. 2018-02-02]. Dostupný na: <https://pixabay.com/cs/rozvod-sv%C4%9B%C5%99en%C3%AD-d%C3%ADt%C4%9Bte-do-p%C3%A9%C4%8Dep%C3%A9%C4%8De-2321087/>

*Pixabay.com* [online]. [cit. 2018-02-02]. Dostupný na: <https://pixabay.com/cs/rozvod-rodin%C4%8De-d%C3%ADt%C4%9B-lid%C3%A9-rodina-156444/>

*Pixabay.com* [online]. [cit. 2018-02-02]. Dostupný na: <https://pixabay.com/cs/j%C3%ADst-potraviny-ovoce-vitam%C3%ADny-2693966/>

*Pixabay.com* [online]. [cit. 2018-02-02]. Dostupný na: <https://pixabay.com/cs/p%C3%A1r-dv%C4%9B-rodin%C4%8De-%C4%8Dlov%C4%9Bk-%C5%BEena-307287/>

*Pixabay.com* [online]. [cit. 2018-02-02]. Dostupný na: <https://pixabay.com/cs/kluk-d%C3%ADt%C4%9B-d%C4%9Bti-%C5%A1kolka-hra%C4%8Dky-1443459/>

*Pixabay.com* [online]. [cit. 2018-02-02]. Dostupný na: <https://pixabay.com/cs/rodinn%C3%A9-setk%C3%A1n%C3%AD-prarodin%C4%8De-otec-3068994/>

*Pixabay.com* [online]. [cit. 2018-02-02]. Dostupný na: <https://pixabay.com/cs/m%C3%A1ma-maminka-matka-t%C4%9Bhotenstv%C3%AD-2360635/>

*Pixabay.com* [online]. [cit. 2018-02-02]. Dostupný na:  
<https://pixabay.com/cs/pouk%C3%A1zky-mince-pen%C3%ADze-financ%C3%AD-m%C4%9Bny-309600/>

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1: Návrhy situací k metodickému námětu č. 2: Konstruktivní hádka

Příloha č. 2: Úryvky Úmluvy o právech dítěte k metodickému námětu č. 4: Práva dítěte

Příloha č. 3: Pracovní list a řešení k metodickému námětu č. 5: Rodinné PixWords

Příloha č. 4: Texty k metodickému námětu č. 6: Rodina v Evropě

Příloha č. 5: Zadání a výsledky k metodickému námětu č. 8: Rodinný rozpočet

Příloha č. 6: Příklady jídelníčků k metodickému námětu č. 9: Jídelníček

## **Příloha č. 1: Návrhy situací k metodickému námětu č. 2: Konstruktivní hádka**

- Manželé se nemohou domluvit, zda umyté hrnky ukládat do kuchyňské linky dnem nahoru (jako v rodině manžela), nebo dnem dolů (jako v rodině manželky). Postupně přestává jít o hrnky a jde o to, kdo prosadí svou.
- Manžel si stěžoval na ženu svým rodičům a ona to zaslechla.
- Psa do rodiny – ano nebo ne? Retrívra, jezevčíka, nebo žádného? Matka s dětmi psa chtějí, ale otec ne.
- Zavírat na noc okna (jak chce muž), nebo spát i na podzim při otevřených oknech (jak chce žena)?
- Jezdit každý víkend za tchýní na venkov, nebo tam jezdit jen občas?
- Žena chce po příchodu z náročné práce půl hodiny jen pro sebe. Muž to však odmítá.
- Muž zůstal po večírku firmy někde přes noc a vrátil se až druhý den. Žena marně čekala.
- Žena si chce doma více povídat o své práci, muž je mlčenlivý, chce chodit na ryby.

## **Příloha č. 2: Úryvky Úmluvy o právech dítěte k metodickému námětu č. 4: Práva dítěte**

- Zájem dítěte musí být předním hlediskem při jakékoli činnosti týkající se dětí.
- Každé dítě má přirozené právo na život.
- Každé dítě má od narození právo na jméno, právo na státní příslušnost, a pokud to je možné, právo znát své rodiče a právo na jejich péči.
- Každé dítě má právo svobodně vyjadřovat své názory ve všech záležitostech, které se jej dotýkají, přičemž se názorům dítěte musí věnovat patřičná pozornost odpovídající jeho věku a úrovni.
- Každé dítě má právo na svobodu myšlení, svědomí a náboženství.
- Každé dítě má právo na ochranu před jakýmkoli tělesným či duševním násilím, urážením nebo zneužíváním, včetně sexuálního zneužívání, zanedbáváním nebo nedbalým zacházením, trýzněním nebo vykořisťováním.
- Každé dítě má právo na životní úroveň nezbytnou pro jeho tělesný, duševní, duchovní, mravní a sociální rozvoj.
- Každé dítě má právo na odpočinek a volný čas, na účast ve hře a oddechové činnosti odpovídající jeho věku, jakož i na svobodnou účast v kulturním životě a umělecké činnosti.
- Každé dítě má právo na vzdělání. Povinné základní vzdělání zavede stát pro všechny děti bezplatně. Kázeň ve škole bude zajišťována způsobem slučitelným s lidskou důstojností dítěte.

**Příloha č. 3: Pracovní list a řešení k metodickému námětu č. 5: Rodinné PixWords**

Pracovní list:

Z uvedených písmen sestav slova nebo sousloví tak, aby odpovídala jednotlivým obrázkům.



--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

D	G	V	M	V	F	E	O	E	Ž
S	A	I	T	C	N	B	U	L	Í

www.pixabay.com



--	--	--	--	--	--

O	A	E	L	O	K	V	J	H	V
U	R	I	Y	N	F	S	D	T	Z

www.pixabay.com



--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--	--	--

I	O	A	V	O	Ž	I	Í	R	O
Y	V	N	T	C	N	V	S	V	P

www.pixabay.com



Řešení:

## MANŽELSTVÍ

Manželství je trvalý svazek muže a ženy vzniklý způsobem, který stanoví zákon. Hlavním účelem manželství je založení rodiny, řádná výchova dětí a vzájemná podpora a pomoc. Manželství vzniká svobodným a úplným souhlasným projevem vůle muže a ženy. Manželství nemůže uzavřít nezletilý, který není plně svéprávný.

## ROZVOD

Manželství může být rozvedeno, je-li soužití manželů hluboce, trvale a nenapravitelně rozvráceno. Soud manželství rozvede, aniž zjišťuje příčiny rozvratu manželství, pokud ke dni zahájení řízení o rozvod trvalo manželství nejméně jeden rok a manželé spolu déle, než šest měsíců nežijí. Manželství nemůže být rozvedeno, byl-li by rozvod v rozporu se zájmem nezletilého dítěte manželů, které nenabylo plné svéprávnosti.

## VYŽIVOVACÍ POVINNOST

Předci a potomci mají vzájemnou vyživovací povinnost. Vzdálenější příbuzní mají vyživovací povinnost, jen nemohou-li ji plnit bližší příbuzní. Není-li matka dítěte provdána za otce dítěte, poskytne jí otec dítěte výživu po dobu dvou let od narození dítěte a přispěje jí v přiměřeném rozsahu na úhradu nákladů spojených s těhotenstvím a porodem.

#### **Příloha č. 4: Texty k metodickému námětu č. 6: Rodina v Evropě**

Tradiční rodina se v Evropě rozpadá. Kvůli registrovanému partnerství?

- 1) Statistiky potvrzují naše tušení, že „tradiční rodina“ tak, jak ji chápali naši prarodiče, je na ústupu. Děje se to ale v celé Evropě bez ohledu na hranice států a jejich legislativu. Státy starého kontinentu nabízejí celé spektrum přístupů k „netradičním“ rodinám: od Dánska, kde je registrované partnerství uzákoněno od roku 1989, po Polsko, které na podzim roku 1997 přijalo ústavu vymezující manželství jako výhradní svazek mezi mužem a ženou. Většina západoevropských států stejnopohlavní manželství umožňuje, východoevropské státy jej ústavou zakazují. Mezi těmito proudy je – geograficky i ideově – Německo, Švýcarsko, Rakousko a Česká republika. Manželství zde lze uzavřít pouze mezi mužem a ženou, zákon však umožňuje i jiné formy soužití. Registrované partnerství, životní partnerství, veřejný svazek – názvy se liší stát od státu, princip je však podobný: státem uznané partnerství dvou osob s právy oproti manželství mírně omezenými, zejména co se týče adopce dětí. Zajímavými případy jsou Maďarsko a Chorvatsko: manželství je ústavou vyhrazeno pouze heterosexuálním párům, zároveň však nabízejí institut životního (Chorvatsko) či registrovaného (Maďarsko) partnerství. Chorvatský zákon o životním partnerství je navíc jedním z nejliberálnějších v Evropě, když povoluje osvojení dítěte druhým partnerem, tedy téma, proti kterému se v Česku zvedla vlna odporu.
- 2) Evropské přístupy jsou tedy dost různorodé a mnohdy dlouhodobě platné. Zároveň máme k dispozici ověřená a detailní data o porodnosti, sňatečnosti nebo rozvodovosti, o míře potratů či poměru dětí narozených mimo manželství, zkrátka o postavení rodiny coby společenské instituce a o síle hodnot spojených s jejím tradičním vnímáním. Pokud homosexuální svazky tradiční rodinu skutečně ohrožují, měly by být v zemích, které je již zavedly, patrné změny alespoň u některých z výše zmíněných statistik. V některých zemích jsou krátce po zavedení registrovaného partnerství vidět drobné výkyvy sňatečnosti, není to ale jednoznačný trend. V Nizozemsku se krátce po legalizaci stejnopohlavních svazků sňatečnost mírně snížila, naopak ve Švédsku šla výrazně nahoru. Většinou však zákon nepřinesl žádnou viditelnou změnu. Vliv zavedení registrovaného partnerství, je-li vůbec jaký, je zastíněn vlnami způsobenými často změnami jiných zákonů. Například v Rakousku v roce 1986 zrušili manželský grant. O rok později statistiky zaznamenaly skokové zvýšení sňatečnosti. Páry se snažily stihnout poslední příležitost k získání finanční injekce. Ještě silnější dopad měla změna legislativy ve Švédsku, kde v roce 1988 změnili vdovský důchod. Ženy provdané po roce 1990 měly po smrti manžela nárok na znatelně nižší penzi. To vedlo k trojnásobnému navýšení počtu nových sňatků v roce 1989. Také Česká republika zaznamenala dva velké výkyvy zájmu o uzavření sňatku. V roce 1990 končil předrevoluční systém manželských

půjček, což vedlo k vůbec nejvyššímu počtu novomanželů v české historii. Následný klesající trend sňatečnosti pak přerušila léta 2004 až 2008, kdy mohli manželé využívat výhodnějšího společného zdanění.

- 3) Data tedy potvrzují, že chuť lidí vstupovat do manželství může stát ovlivnit. Mnohem citlivěji než na zákaz či povolení homosexuálních svazků však občané reagují na impulzy přicházející z ministerstva financí. Ani ostatní demografické ukazatele nereagují na uzákonění stejnopohlavních svazků nijak citlivě. Evropský žebříček porodnosti vedou Francie, Velká Británie a Švédsko – všechny tyto státy mají uzákoněné stejnopohlavní manželství. Na druhém konci žebříčku jsou Portugalsko, Polsko, Španělsko, Řecko, Maďarsko a Slovensko – polovina z nich svazky homosexuálům umožňuje, polovina nikoliv. Porodnost ovlivní zákonodárci ještě méně než sňatečnost. Demografický vývoj má velkou setrvačnost, a pokud souvisí s vnějšími faktory, jsou spíše ekonomické a sociální. Bývalé sovětské satelity, Česko, Slovensko nebo Polsko mají téměř totožný průběh porodnosti: pád v první polovině devadesátých let, kdy ženy začaly odkládat mateřství ve prospěch profesní kariéry, vzdělání či svobodného cestování, dno na přelomu tisíciletí a postupný vzestup v druhé polovině první dekády nového milénia, kdy se k „opožděným“ matkám začaly přidávat silné populační ročníky 70. let. Zcela jiný vzorec je vidět u severoevropské dvojice Dánsko-Norsko, s pomalým, ale stálým nárůstem a zlomem kolem roku 2010. Vysvětlit jej lze silící ekonomickou nejistotou spojenou s tím, jak důsledky globální finanční krize dorazily do Evropy.
- 4) Někteří odpůrci státem posvěcených homosexuálních sňatků se zaštiťují vírou v Boha. Pokud by církev měla na život obyvatel významný vliv, měl se projevit jasný trend: čím víc obyvatel se identifikuje s nějakým náboženstvím, tím vyšší sňatečnost a porodnost, a naopak tím nižší rozvodovost či množství potratů. Skutečnost je ale méně jednoznačná: jedinou sledovanou metrikou, která vykazuje souvislost se zastoupením věřících v populaci, je počet mimomanželských dětí. Ostatní čísla jako rozvodovost, počet potratů nebo množství neúplných rodin (rodin s dětmi vyrůstajícími bez dvou rodičů) vykazují velice nízký koeficient determinace, jsou tedy z drtivé části určeny jinými faktory než deklarovanou vírou obyvatel. Úroveň porodnosti či sňatečnosti souvisí mnohem více s ekonomickou situací daného regionu než s právy homosexuálních párů. Stát, který chce podporovat rodiny s dětmi, dosáhne svého spíše daňovými úlevami, půjčkami či sociálními dávkami než odmítnutím oficiálních stejnopohlavních svazků.

Zdroj: KOČÍ, Petr, ŠULEK, Marcel. Tradiční rodina se v Evropě rozpadá. Kvůli registrovanému partnerství? In: *irozhlas.cz* [online]. 2015. Dostupné z: [https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/tradicni-rodina-se-v-evrope-rozpada-kvuli-registrovanemu-partnerstvi-\\_201501261711\\_msulek](https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/tradicni-rodina-se-v-evrope-rozpada-kvuli-registrovanemu-partnerstvi-_201501261711_msulek)

## **Příloha č. 5: Zadání a výsledky k metodickému námětu č. 8: Rodinný rozpočet**

Zadání:

Rodina Nových se skládá ze čtyř členů. Pan Nový má čistý příjem 28 000 Kč měsíčně, paní Nová 15 000 Kč měsíčně. Obě děti studují na střední škole.

Rodina bydlí v rodinném domě, na který platí každý měsíc hypotéku 7 800 Kč. Náklady na energie činí 4 500 Kč a pojištění nemovitosti 800 Kč. Leasing auta stojí včetně pojištění měsíčně 6 400 Kč. Rodiče si pravidelně platí 500 Kč na penzijní připojištění a dětem spoří 2 000 Kč na stavební spoření.

Za jídlo utratí 2 000 Kč týdně, náklady na studium a volný čas obou dětí dohromady je 1 800 Kč měsíčně. Za benzín utratí 1 500 Kč měsíčně a za oblečení 500 Kč měsíčně na osobu.

- 1) Sestavte rozpočet rodiny Nových.
- 2) Určete, zda je rozpočet schodkový nebo přebytkový a navrhněte, jak má s tímto výsledkem rodina naložit.
- 3) Jak ovlivní rozpočet následující události?
  - Pan Nový zdědil 200 000 Kč.
  - Nezbytná oprava střechy za 120 000 Kč.
  - Paní Nová si pořídila nové auto.
  - Pan Nový utrpěl úraz při opravě domu. Rekonvalescence bude trvat tři měsíce.

Výsledky:

1)

Příjem	Kč	Výdaj	Kč
Otec	28 000	Hypotéka	7 800
Matka	15 000	Výdaje na energie	4 500
		Pojištění nemovitosti	800
		Leasing	6 400
		Penzijní připojištění	1 000
		Stavební spoření	4 000
		Náklady na jídlo	8 000
		Náklady na děti	1 800
		Náklady na benzín	1 500
		Výdaje na oblečení	2 000
Celkem	43 000		37 800

- 2) Celkový příjem je 43 000 Kč, celkové výdaje činí 37 800 Kč. Rozpočet je přebytkový. Rozdíl je 5 200 Kč. Měsíčně může rodina tuto částku uspořit, investovat nebo snížit rizika pojištěním.
- 3) Dědictví: jednorázový příjem – investice, spoření  
Oprava střechy: jednorázový výdaj – krytí z rezerv, půjčka  
Nové auto: jednorázový výdaj, náklady na provoz zvýší měsíční výdaje  
Úraz: výpadek hlavního příjmu rodiny, krytí z finančních rezerv a pojištění

## **Příloha č. 6: Příklady jídelníčků k metodickému námětu č. 9: Jídelníček**

-----  
Předškolák (3-6 let)

-----  
**Snídaně:** Šlehaný tvaroh se zavařeninou nebo ovocem. Houska. Čaj.

-----  
**Přesnídávka:** Ovocná přesnídávka s rohlíkem nebo piškotky.

-----  
**Oběd:** Mrkvová polévka s nočky. Rizoto s kuřecím masem a zeleninou. Ovocná šťáva.

-----  
**Svačina:** Chléb s pórkovou pomazánkou. Čaj.

-----  
**Večeře:** Pohanková kaše s oříšky. Kakao.

-----  
Mladší školák (7-10 let)

-----  
**Snídaně:** Müsli s mlékem. Sklenice pomerančového džusu ředěného vodou.

-----  
**Přesnídávka:** Chléb s Ramou a šunkou. Jablko.

-----  
**Oběd:** Polévka zeleninová. Kuře na česneku s rýží. Rajčatový salát. Čaj.

-----  
**Svačina:** Ovocný jogurt s rohlíkem. Čaj.

-----  
**Večeře:** Plátek slunečnicového chleba s tvarohem obložený ředkvičkami.

-----

Starší školák (11-15)

---

**Snídaně:** 2 plátky bábovky. Banán. Čaj s mlékem.

---

**Přesnídávka:** Grahamová bulka s Ramou obložená kuřecí šunkou, okurkou a paprikou.

---

**Oběd:** Slepíčí polévka s rýží. Rybí filé s opečenými brambory. Mrkvový salát. Čaj.

---

**Svačina:** Dalamánek. Ochucené podmáslí.

---

**Večeře:** Zapečená rajčata se sýrem. Chléb s Ramou.

---

Dospívající (16-18 let)

---

**Snídaně:** Bílý jogurt s müsli a ovocem. Grahamový rohlík. Čaj.

---

**Přesnídávka:** Chléb obložený vařeným vejcem, sýrem a zeleninou. Ředěný broskvový džus.

---

**Oběd:** Rajská polévka. Kung-pao s rýží. Čaj.

---

**Svačina:** Dalamánek s Ramou a šunkou od kosti. Mrkev.

---

**Večeře:** Balkánský salát s pečivem. Švédský čaj.

---