

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra společenských věd

BARBORA CIGÁNKOVÁ

2. ročník – navazující prezenční studium

Obor: Učitelství anglického jazyka a základů společenských věd

**Osobnostní a sociální výchova jako součást vzdělávacího
obsahu Výchovy k občanství na 2. stupni ZŠ**

Diplomová práce

Olomouc 2012

Vedoucí práce: Mgr. Gabriela Medved'ová

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Martinicích dne 2012

.....

Mé poděkování patří Mgr. Gabriele Medveďové za odborné vedení diplomové práce a poskytování cenných rad a informací. Dík patří i mým nejbližším, kteří mě po celou dobu studia podporovali.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Barbora Cigánková
Katedra:	Společenských věd
Vedoucí práce:	Mgr. Gabriela Medvedřová
Rok obhajoby:	2012

Název práce:	Osobnostní a sociální výchova jako součást vzdělávacího obsahu Výchovy k občanství na 2. stupni ZŠ
Název v angličtině:	Personal and Social Education as a Part of Educational Content of Civic Education at Lower Secondary Schools
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá problematikou Osobnostní a sociální výchovy a možnostech jejího začleňování do Výchovy k občanství. Práce se zaměřuje na zhodnocení současných publikací; vymezuje základní terminologii; zabývá se RVP ZV a hodnocením učebnic; popisuje metody a formy výuky vhodné pro osobnostní a sociální výchovu. Poslední část se zaměřuje na zpracování metodické příručky.
Klíčová slova:	Osobnostní a sociální výchova, výchova k občanství, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, průřezové téma, klíčové kompetence, vzdělávací oblast
Anotace v angličtině:	The diploma thesis deals with the questions of personal and social education and the ways of its integration in civic education. The thesis concentrates on evaluation of current publication and defines basic terminology; it deals with Framework Educational Programme for Basic Education and evaluation of textbooks; describes teaching methods and forms suitable for personal and social education. Final part focuses on methodological guidelines.
Klíčová slova v angličtině:	Personal and social education, civic education, Framework Educational Programme for Basic Education, cross-curricular subject, key competencies, educational field
Přílohy vázané v práci:	Přípravy na hodinu
Rozsah práce:	91 stran (včetně příloh)
Jazyk práce:	Český jazyk

Obsah

ÚVOD	7
1 ANALÝZA ZDROJŮ A LITERATURY	9
J. Valenta: Osobnostní a sociální výchova	9
V. Srb a kol.: Jak na osobnostní a sociální výchovu?	10
Webové stránky občanského sdružení Projekt Odyssea	11
Hrachovcová a kol: Pomáháme při tvorbě školního vzdělávacího programu vzdělávací obor Výchova k občanství.	11
2 NÁVAZNOST NA RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	13
2.1 VYMEZENÍ A CHARAKTERISTIKA RÁMCOVÉHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	13
2.1.1 Pojetí základního vzdělávání.....	14
2.1.2 Cíle základního vzdělávání	15
2.1.3 Klíčové kompetence žáků	16
2.1.4 Průřezová témata.....	16
2.1.5 Charakteristika a cílové zaměření vzdělávací oblasti Člověk a společnost	17
2.2 VZDĚLÁVACÍ OBOR VÝCHOVA K OBČANSTVÍ.....	18
2.2.1 Charakteristika	18
2.2.2 Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru	19
2.2.3 Propojenost vzdělávacího oboru Výchova k Občanství s Osobnostní a sociální výchovou	20
2.3 PRŮŘEZOVÉ TÉMA OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA.....	22
2.3.1 Charakteristika	22
2.3.2 Tematické okruhy průřezového tématu OSV	23
2.3.3 Přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka.....	25
2.3.4 Rizika zařazování OSV	25
3 CHARAKTERISTIKA ZÁKLADNÍCH POJMŮ OSV	27
3.1 POZNÁVÁNÍ – VNÍMÁNÍ, POZORNOST, PAMĚŤ, UČENÍ	27
3.2 SEBEPOZNÁNÍ A SEBEPOJETÍ.....	31
3.3 SEBEREGULACE, SEBEKONTROLA, VŮLE, ORGANIZACE ČASU	32
3.4 PSYCHOHYGIENA	33

3.5 KREATIVITA (TVOŘIVOST)	34
3.6 POZNÁVÁNÍ LIDÍ A MEZILIDSKÉ VZTAHY	35
3.7 KOMUNIKACE	36
3.8 KOOPERACE A KOMPETICE	37
3.9 ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ A ROZHODOVACÍ DOVEDNOSTI, HODNOTY, POSTOJE, PRAKTICKÁ ETIKA ...	38
3.9.1 Řešení problémů a rozhodovací dovednosti.....	38
3.9.2 Hodnoty, postoje, praktická etika.....	39
4 OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA V UČEBNÍCH VÝCHOVY K OBČANSTVÍ	40
4.1 ROZBOR UČEBNÍ VÝCHOVY K OBČANSTVÍ Z HLEDISKA TÉMATIKY OSV	40
4.2 DIDAKTICKÁ ANALÝZA UČEBNÍ VÝCHOVY K OBČANSTVÍ.....	43
5 VYUČOVACÍ FORMY A METODY VHODNÉ PRO ZAPOJENÍ OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVY DO VÝUKY	48
5.1 VYUČOVACÍ FORMY	48
5.1.1 Hromadná výuka	48
5.1.2 Skupinové vyučování	49
5.1.3 Kooperativní vyučování	50
5.1.4 Vyučovací formy v OSV	50
5.2 VYUČOVACÍ METODY.....	51
5.2.1 Kritéria pro volbu metod.....	52
5.2.2 Charakteristika metod využitelných ve výuce OSV	53
5.3 DIDAKTICKÁ POZNÁMKA K VEDENÍ LEKCÍ OSV	56
6 OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA V RÁMCI VÝCHOVY K OBČANSTVÍ – NÁVRH PROPOJENÍ JEJICH VZDĚLÁVACÍCH OBSAHŮ	58
6.1 DIDAKTICKÁ ANALÝZA UČIVA	58
6.2 METODICKÁ PŘÍRUČKA PRO UČITELE	61
ZÁVĚR	69
LITERATURA	71
SEZNAM PŘÍLOH	75

Úvod

V 21. století se člověk ocitá v rychle se měnící době, kdy jde jen těžko předvídat budoucí vývoj společenských změn. Aby se v těchto nových skutečnostech – nejen politických, společenských, a technických, ale i v jejich globálním působení – mohl orientovat co nejlépe, muselo dojít k proměně školství, aby mohlo připravovat občany připravené na složitost současného světa a ochotné neustále se vzdělávat a pracovat na sobě samých, aby dokázali pružně reagovat na požadavky doby a neztráceli přítomnou orientaci.

V České republice tyto změny souvisí i se vstupem do Evropské Unie a provázáním s jejími vzdělávacími strategiemi, které se promítly do národního programu rozvoje vzdělávání a rámcových vzdělávacích programů. V Národním programu rozvoje vzdělávání se píše, že: *„čím složitější je život společnosti, tím větší objem znalostí a dovedností si musí každý jednotlivý člověk osvojit, aby se v ní dokázal uplatnit. Čím větší je míra individuální svobody, tím víc záleží na osobní zralosti, odpovědnosti a tvořivosti každého občana. Čím více možností se člověku nabízí, tím víc záleží na jeho vlastních mravních a lidských kvalitách, aby si z nich dokázal dobře vybrat.“*¹ Z tohoto textu je patrná potřeba praktičnosti a využitelnosti poznatků v životě a osvojování si k tomu potřebných kompetencí. Je to právě osobnostní a sociální výchova, která si klade za cíl takové občany vychovávat, a může na žáky formativně působit skrze své složky z etiky, psychologie i sociologie, podobně jako tak působí výchova k občanství.

Předkládaná práce se právě proto zabývá průřezovým tématem Osobnostní a sociální výchovy a možnostech jejího využití v rámci vzdělávacího oboru Výchova k občanství podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, protože obě se vhodně doplňují, tak aby vychovávaly žáky v duchu aktuálních potřeb společnosti.

Hlavním cílem diplomové práce je především praktické propojení vzdělávacích obsahů, které vyvrcholí v závěrečné části práce zpracované formou metodické příručky pro učitele. Dílčí cíle se zaměřují na zmapování literatury věnující se tématu, na přiblížení a charakteristiku Osobnostní a sociální výchovy a Výchovy k občanství, tak jak je nahlíží Rámcový vzdělávací program, na seznámení se základními pojmy, s kterými Osobnostní a sociální výchova operuje, zmapování jejího odrazu v učebnicích a vhodných metod a forem využitelných v její výuce.

¹ *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Bílá kniha. Praha: Tauris, 2001, s. 13

První kapitola se zaměřuje na analýzu stěžejní literatury. Jsou zde podrobněji rozpracovány tři knihy a jedna internetová stránka věnovaná osobnostní a sociální výchově. Jde o knihy od Valenty, Hrachovcové a kol. a Srba a kol. a stránky projektu Odyssea.

V druhé kapitole se práce zabývá ukotvením Osobnostní a sociální výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Kapitola předkládá charakteristiku nejen základního vzdělávání a jeho cílů nutných k pochopení koncepce Osobnostní a sociální výchovy a Výchovy k občanství, ale také jejich popis a teoretická východiska pro možnosti jejich propojování v praxi.

Osobnostní a sociální výchova, ačkoli má být především praktickým nácvikem dovedností, staví na odborných termínech z psychologie, sociologie a etiky. Právě objasněním těchto pojmů, jejichž pochopení nezbytným předpokladem práce s tímto tématem, je obsahem třetí kapitoly.

Čtvrtá kapitola se věnuje rozboru učebnic občanské výchovy z pohledu jejich využitelnosti pro účely Osobnostní a sociální výchovy. V závěru této části je zahrnuto hodnocení učebnic zjišťováním didaktické vybavenosti učebnic podle Průchova modelu struktury učebnic.

V předkládané diplomové práci nechybí ani výčet možných metod a forem, které jsou vhodné pro výuku osobnostní a sociální výchovy, tak aby mohla být co nejefektivnější. Tyto informace obsahuje pátá kapitola, ve které najdeme i poznámku k didaktické struktuře hodin zaměřených na osobnostní a sociální rozvoj žáků.

Poslední kapitola je vypracována ze zcela praktického hlediska. Její součástí je didaktická analýza vybraného vzdělávacího obsahu Výchovy k občanství v propojení s tématy Osobnostní a sociální výchovy a obsahuje přípravy na jednotlivé hodiny. Takto se může práce stát užitečnou pomůckou, nebo alespoň inspirací učitelů občanské výchovy (a nejen jim) ve výuce.

Je žádoucí připojit ještě poznámku o používání termínů Výchova k občanství a Osobnostní a sociální výchova. Práce používá tohoto termínu s velkým písmenem pro označení vzdělávacího oboru/průřezového tématu, tak jak jej předkládá Rámcový vzdělávací program pro ZV, ať už se konkrétní vyučovací předmět jmenuje jakkoli. Pokud je použito termínu s malým počátečním písmenem, je jím myšlen obecný cíl a obsah takové výchovy.

1 Analýza zdrojů a literatury

Historie osobnostní a sociální výchovy (dále jen OSV) u nás není příliš dlouhá a její počátky můžeme sledovat někdy od počátku 90. let, kdy byl tento pojem zařazen do našeho pedagogického slovníku doslovným překladem názvu jednoho z principů užívaného v rámci britského národního kurikula – „personal and social studies“². Přijetím tzv. „školského zákona“ byla v roce 2004 začleněna jako nedílná součást základního vzdělávání na základních školách. Především v této době, v prvním desetiletí dvacátého prvního století, vyšly také publikace věnující se problematice osobnostní a sociální výchovy jako takové. S knihami a příručkami vhodnými k osobnostnímu rozvoji a práci na sociálních kompetencích jsme se ovšem samozřejmě mohli setkat i dříve.

J. Valenta: *Osobnostní a sociální výchova*³

Kniha je rozdělena do čtyř kapitol spíše teoretického charakteru, vedle kterých obsahuje bohatou přílohu s doplňkovými informacemi a ilustrativními ukázkami z praxe.

V první kapitole se autor obecně věnuje osobnostní a sociální výchově, načrtává její historii a seznamuje s myšlenkou jak „někoho připravovat ve škole na všední život“⁴. Dále se zabývá osobnostní a sociální výchovou tak, jak ji zmiňuje rámcový vzdělávací program, předkládá i výklad o náplni jednotlivých témat, metodice a metodách a formách využitelných v její výuce. Následující kapitola podrobně představuje čtyři možné cesty osobnostní a sociální výchovy k žákovi. Poslední kapitola pak čtenáře instruuje, kterak formulovat konkrétní cíle, zdůrazňuje nutnost správné konkretizace cíle, protože takový cíl se stává náповědou pro to, jakou máme volit učební metodu. Upozorňuje také, že je důležité využívat, co nám nabízejí žáci sami či určité situace vznikající v každodenní realitě života ve škole, čili poukazuje na nutnost rozeznání potřeb učební skupiny.

V rámci příloh nám autor předkládá souhrn kompetencí a dovedností, kterými by měl pedagog disponovat, nabízí nám náměty, resp. ukázky aplikace principů OSV v praxi, přičemž využívá příkladů následováníhodných, stejně jako odstrašujících.

Publikaci hodnotíme jako velmi přínosnou, s nadsázkou můžeme říci, že kniha je jakousi „biblí“ pro učitele, kteří se chtějí skutečně zodpovědně připravovat na začlenění OSV

² VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS, 2006, s. 7

³ VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS, 2006

⁴ VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS, 2006, s. 7

do výuky. Kniha poskytuje opravdu komplexní informace nutné pro pochopení obsahu a cílů OSV, zároveň však dokáže nabídnout vedení při vlastní přípravě na konkrétní vyučovací hodinu, resp. využití a aplikaci poznatků v každodenní praxi školy. Výhodou tohoto titulu je i to, že používá speciální symboliku, která čtenáře odkazuje na jiné úseky textu, přílohu či použitou literaturu, zdůrazňuje výhody či nevýhody implementace osobnostní a sociální výchovy nebo uvádí příklad z praxe, což usnadňuje rychlou orientaci v textu.

V. Srb a kol.: Jak na osobnostní a sociální výchovu? ⁵

Publikace byla vydána v rámci projektu občanského sdružení Odyssea, kdy více než 500 učitelů, lektorů a konzultantů pracovalo na možnostech realizace témat OSV ve škole.

Autoři v příručce stručně sumarizují a seznamují se základními metodickými principy a zásadami účinné a bezpečné realizace osobnostní a sociální výchovy (dále jen OSV). Je výchozí publikací k dalším podrobně zpracovaným metodikám, které se detailně věnují každému očekávanému výstupu OSV v samostatných příručkách.

Ačkoli příručka není graficky a formálně členěna do větších celků (nacházíme v ní pouze jednotlivé kapitoly), dá se říci, že zaměřuje pozornost do následujících oblastí: nejprve seznamuje se smyslem vzniku příručky, možnostmi, jaké nám OSV může nabídnout, a poskytuje rovněž vysvětlení, které se snaží přiblížit, čím tato výchova vlastně je, když říká, že se jedná: „o tzv. průřezové téma, které má prostupovat celou školní výukou od 1. do 9. třídy napříč předměty, vybranými semináři, školními prožitkovými kurzy apod.“ ⁶ V další pasáži autoři hovoří o metodických principech OSV. V posledním úseku se dovídáme o možnostech dalšího vzdělávání v oblasti OSV a spolupráce s o. s. Projekt Odyssea.

Jde o nepřiliš rozsáhlou příručku, která velice srozumitelnou formou nastiňuje obsah problematiky OSV – po krátkém teoretickém vysvětlení většinou následuje několik praktických příkladů. Oceňuji také ohlasy učitelů a žáků na OSV v praxi, i když je uvedeno pouze několik reakcí (větší počet by vzhledem k rozsahu textu asi nebyl možný), jako poněkud zavádějící vnímám ovšem fakt, že všechny z nich jsou pozitivní (je tedy otázkou, zda se negativní reakce vůbec nevyskytují, či pouze nebyly zařazeny).

⁵ SRB, V. a kol. *Jak na osobnostní a sociální výchovu?* Praha: Odyssea, 2007.

⁶ SRB, V. a kol. *Jak na osobnostní a sociální výchovu?* Praha: Odyssea, 2007, s. 6

Webové stránky občanského sdružení Projekt Odyssea⁷

Internetovým zdrojem zaměřeným pouze a přímo na problematiku osobnostní a sociální výchovy je stránka Projektu Odyssea, jejímž posláním je pomáhat školám a při zavádění OSV do školní praxe, přičemž se školami spolupracuje jak na vytváření metodických materiálů, tak na provádění výzkumu.

Projekt Odyssea umožňuje další vzdělávání učitelů pomocí kurzů pro učitelské sbory, veřejných kurzů (krátkodobé, obvykle trvají 2 dny) a výcviků (dlouhodobé, dvouletý výcvik). Cíle se liší podle jednotlivých typů kurzů/výcviku ale hlavním cílem je rozvoj dovedností pro práci s tématy osobnostní a sociální výchovy. Žákům jsou pak nabízeny kurzy, které naplňují cíle tohoto průřezového tématu a požadavky na primární prevenci, některé kurzy jsou zaměřeny na specifická témata.

Nejpřínosnější sekci pro praxi je zajisté podrobné zpracování metodik OSV. V této sekci jsou dostupné jednotlivé lekce OSV, kdy *„ke každému očekávanému výstupu OSV (dlouhodobému cíli) patří jedna lekce OSV. Jedná se o příručku, o kterou se učitelé mohou opřít, když se snaží rozvíjet vybranou osobnostní, sociální nebo etickou schopnost (dovednost) ve výuce.“*⁸ Další možností inspirace pro učitele majících zájem o implementaci OSV do svých předmětů je využití nabídky příprav na hodiny, kdy si podle své aprobace zvolí předmět a následně jsou jim vygenerovány návrhy příprav. Najdeme zde ovšem i návody na evaluaci, která nám umožní zjistit, zda opravdu v hodině probíhá OSV, a zásady pro psychickou bezpečnost.

Hrachovcová a kol: Pomáháme při tvorbě školního vzdělávacího programu vzdělávací obor Výchova k občanství.⁹

Kniha, tentokrát se věnující Výchově k občanství, je členěna do osmi kapitol a v závěru nám předkládá přílohy, které ilustrují praktické ukázky zpracování školních vzdělávacích programů (dále ŠVP), přičemž se zaměřuje na zpracování vybraných tematických celků, mezipředmětových vztahů a vzdělávacích strategií, a poskytuje také příklady programů nevládních organizací.

⁷ www.odyssea.cz

⁸ Odyssea. Lekce OSV, [cit 27. 12. 2011] dostupné z: <http://odyssea.cz/metodiky-osv.php?cast=lekce-osv>,

⁹ HRACHOVCOVÁ, M. a kol. *Pomáháme při tvorbě školního vzdělávacího programu vzdělávací obor Výchova k občanství*. Praha: SPL – Práce, 2007.

V úvodu autoři zdůvodňují pohnutky, které je vedly k sepsání publikace, a těmi především bylo pomoci učitelům při vytváření školního vzdělávacího programu a při zpracování osnov Výchovy k občanství jako předmětu.

Následující kapitola osvětluje koncepci kurikulární reformy, věnuje se její terminologii a načrtává rozdíly mezi Rámcovým vzdělávacím programem a školním vzdělávacím programem tak, aby učitele orientovala v dané problematice.

Třetí kapitola je postavená na charakteristice Výchovy k občanství a informuje o jejím pojetí v Rámcovém vzdělávacím programu – nejprve je podrobně charakterizována v rámci vzdělávací oblasti Člověk a společnost a jako samostatný vzdělávací obor, nakonec jsou načrtnuty i její vazby k jiným oborům, kompetencím a průřezovým tématům.

Další kapitola nabízí možné koncepce zpracování vzdělávacího oboru Výchova k občanství do vyučovacího předmětu ve školním vzdělávacím programu.

Pátá kapitola je stěžejní částí publikace a v jednotlivých krocích podrobně instruuje o konstrukci učebních osnov Výchovy k občanství v ŠVP – o jejich přípravě, struktuře, názvu předmětu, vzdělávacím obsahu, práci s tématy a informuje o důležitých zásadách.

Není opomíjena ani forma evaluace (kapitola 7), pedagogické plánování (8) a další doporučení týkající se Výchovy k občanství.

Knihu lze hodnotit jako velice zdařilou, protože velice přehlednou a srozumitelnou cestou poskytuje cenné informace o plánování a tvorbě ŠVP. Všímá si specifických aspektů při zpracování Výchovy k občanství do vyučovacího předmětu, což pomůže obzvláště začínajícím či stále tápajícím učitelům.

2 Návaznost na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání¹⁰

2.1 Vymezení a charakteristika Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání

Se změnou vzdělávací politiky na základě principů formulovaných v Národním programu rozvoje vzdělávání a ukotvených ve školském zákoně¹¹, došlo k zavedení nových kurikulárních dokumentů, podle kterých dochází k realizaci vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Tato práce se vzhledem ke svému charakteru zaměřuje pouze na dokument týkající se základního vzdělávání, kterým je Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV). RVP ZV tedy na státní úrovni vymezuje závazné rámce vzdělávání pro jednu jeho etapu, a na školní úrovni si pak z těchto závazných rámců každá základní škola vytváří svůj vlastní školní vzdělávací program, podle kterého uskutečňuje vzdělávání.

Rámcový vzdělávací program je druhou úrovní kurikulárních dokumentů po státním programu vzdělávání (tzv. národní kurikulum)¹². RVP ZV je oproti němu ve své formě specifitější, co se týče závazných požadavků pro jednotlivé stupně a obory vzdělávání. Jak název sám napovídá je pouze rámcem pro návrh učebních plánů a základem pro vytváření školních vzdělávacích programů (ŠVP), které jsou nejnižší úrovní kurikulárních dokumentů, podle kterých se uskutečňuje vzdělávání na konkrétní škole. Školám je tak poskytován prostor pro větší autonomii a na učitele je kladena větší zodpovědnost za výsledky vzdělávání. Naplnění cílů rámcového vzdělávacího programu (a následně i ŠVP) podle Národního programu rozvoje vzdělávání již nemá žáka vybavovat co největším objemem faktických poznatků, ale poskytnout vyvážený poměr mezi osvojenými pojmy a vztahy potřebnými pro jejich zařazení do kontextu a využitelnosti v životě. Nově se zdůrazňuje osvojování klíčových kompetencí, postojů, hodnot, a také mezipředmětové vztahy a integrace výuky.¹³

RVP ZV vymezuje společné a nezbytné prvky povinného vzdělávání na základních školách a v odpovídajících ročnících víceletých středních škol. Zásadní je zde role klíčových kompetencí, které by si žáci v průběhu základního vzdělávání měli osvojit. RVP ZV také

¹⁰ Tato část byla zpracována na základě Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání

¹¹ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

¹² Vyjmenovává hlavní požadavky a principy kurikulární politiky, vymezuje humanistické a demokratické hodnoty, na kterých je vzdělávání založeno, i obsahy vzdělávání, a definuje obecné cíle vzdělávání a obecné klíčové kompetence

¹³ *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Bílá kniha. Praha: Tauris, 2001. s. 37 – 38

vymezuje vzdělávací obsah. Ten je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí a následně do jejich vzdělávacích oborů, ve kterých formuluje očekávané výstupy a učivo daného oboru. Závaznou součástí RVP jsou průřezová témata, která mají na žáka působit formativně. RVP podněcuje ke komplexnosti při realizaci vzdělávacího obsahu a jeho propojování. Zároveň počítá se zařazením různorodých vzdělávacích postupů, odlišných forem a metod výuky s ohledem na individualitu žáka. Tento rámec je pak závazný pro střední školy při sestavování podmínek pro přijetí do středního vzdělávání.¹⁴

2.1.1 Pojetí základního vzdělávání

Základní vzdělávání (dále ZV) plynule navazuje na předškolní vzdělávání a výchovu v rodině a je východiskem pro střední vzdělání, tato etapa vzdělávání je rovněž jako jediná spojená s povinností školní docházky. Žáci tuto etapu absolvují ve dvou stupních, které na sebe obsahově, organizačně i didakticky navazují.

Základní vzdělávání na 1. stupni má žákům ulehčit přechod z předškolního vzdělávání a výchovy v rodině do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání a jako takové je postaveno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů jednotlivých žáků. Uplatňuje se zde činnostní a praktický charakter vzdělávání a takové metody, které žáky motivují k učení a vedou je k hledání, tvoření a hledání různých cest řešení problémů.

V rámci základního vzdělávání na druhém stupni si pak žáci mají osvojit takové vědomosti dovednosti a návyky, které je dovedou k samostatnému učení a utváření hodnot a postojů. Ve formování hodnot zásadní roli zaujímá kultivovanost, zodpovědnost a respektování práv a povinností občana nejen České republiky, ale také občana Evropské unie. Důležitou složku vzdělávání zde tvoří také široký rozvoj zájmů žáků a snaha o provázání vzdělávání a života ve škole s životem mimo ni.

Na 2. stupni ZŠ by měl být speciálně kladen důraz na ohledy k individuálním zvláštnostem a toleranci druhých lidí, protože žáci se nachází v rozkolísaném období puberty, což lze vhodně využít právě pro osvojení správných stylů jednání a řešení konfliktů. Je proto velmi výhodné pracovat na vztahu mezi žáky a učiteli, takový vztah by měl být založen především na důvěře, respektu ale také důslednosti. Konečně, je na tomto stupni dovršena

¹⁴ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007, s. 10

povinná školní docházka a cílem je proto vybavit žáka co nejkvalitnějším základem všeobecného vzdělání.¹⁵

V tomto pojetí základního vzdělávání je vzhledem k individuálním odlišnostem třeba zajistit dostatečně podnětné prostředí pro žáky nadané, stejně tak povzbuzovat a chránit žáky méně nadané. Důraz je taktéž kladen na nutnost uvědomění si vlastní odpovědnosti žáků k učení a směřování k celoživotnímu vzdělávání, právě v průběhu základního vzdělávání by žáci měli získat osobnostní kvality nutné k pokračování ve studiu, zdokonalování se ve zvolené profesi a aktivnímu uplatnění v občanské společnosti.

2.1.2 Cíle základního vzdělávání

Obecně se dá říci, že základní vzdělávání má na základě utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žákům poskytnout základní všeobecné vzdělání orientované na situace blízké životu a praktickému jednání a takto je připravit do praktického života. Konkrétněji jde o naplňování těchto cílů¹⁶:

- umožnit žákům osvojit si strategie myšlení a motivovat je pro celoživotní učení
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastních i druhých
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i přírodě
- učit žáky aktivně chránit a rozvíjet fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k ostatním lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je v souladu s nabytými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci

¹⁵ *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Bílá kniha. Praha: Tauris, 2001. s. 48 – 49

¹⁶ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007, s. 12 – 13

2.1.3 Klíčové kompetence žáků

Klíčovými kompetencemi má RVP na mysli souhrn všech vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění se ve společnosti. ZV si neklade za cíl, aby na konci povinné školní docházky byl žák vybaven takovými kompetencemi v definitivním smyslu, ale aby byl připraven je dále rozvíjet ve středním vzdělávání a v průběhu dalšího života. Klíčové kompetence mají být základem, na kterém žáci mohou stavět v osobním životě i v procesu celoživotního vzdělávání a profesní profilace. RVP takových kompetencí rozlišuje 6¹⁷:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské
- kompetence pracovní

Úkolem školy, v její každodenní realitě a jejím pojetím výuky, by mělo být celkové směřování k rozvoji klíčových kompetencí u žáků. Každá škola si musí klást otázku po tom, co má za žáky a v kterých oblastech především potřebují kompetence rozvíjet. Tento rozvoj samozřejmě není možný bez vhodného klimatu školy, uvědomění si nedostatků ve výchovných metodách a stanovení si odpovídajících vzdělávacích a výchovných principů. Neméně důležitý je konsensus na společném postupu učitelů, volbě přiměřených metod a forem výuky a možnostech rozvoje kompetencí v jednotlivých předmětech.¹⁸

Ačkoli se může zdát, že zavádění klíčových kompetencí je novinkou, v našich podmínkách se ve skutečnosti objevily už v starších vzdělávacích programech (kdy však nebyly vnímány jako cíl vzdělávání a nebyly zavazující). Jinak jsou běžnou součástí zahraničních vzdělávacích programů, i když jejich názvy se mohou vzhledem k tradicím lišit.¹⁹

2.1.4 Průřezová témata

RVP zavádí jako nedílnou součást základního vzdělávání zařazení průřezových témat, které odráží aktuální potřeby společnosti. Podílí se zejména na formování hodnotové

¹⁷ Tamtéž, s. 14 – 17

¹⁸ *Klíčové kompetence a tvorba ŠVP*. [online] [cit. 4. 2. 2012]. Dostupný z: <http://www.nuov.cz/kk-a-tvorba-svp>

¹⁹ HUČÍNOVÁ, L. *Klíčové kompetence v RVP ZV*. [online] [cit. 18. 2. 2012]. Dostupný z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/335/KLICOVE-KOMPETENCE-V-RVP-ZV.html/>

orientace a postojů žáků, mají vytvářet podmínky jak pro jejich individuální uplatnění, tak i pro jejich spolupráci.

Všechna průřezová témata jsou jednotně zpracována. U každého tématu je uvedena jeho charakteristika, přiblížen vztah ke vzdělávacím oblastem a formulován přínos tématu k rozvoji osobnosti žáka. Obsah průřezových témat je rozdělen do tematických okruhů, které se dále dělí na jednotlivá témata (náměty).

Průřezová témata jsou povinnou součástí ZV, ovšem záleží na každé škole, zda jednotlivé tematické okruhy průřezových témat bude realizovat v rámci speciálních předmětů, projektů a kurzů a/nebo je zařadí do vzdělávacího obsahu stávajících předmětů.

RVP ZV vymezuje tato průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova a Mediální výchova. Už ze samotných názvů není těžké odhadnout, co si které průřezové téma klade za cíl a jakými kompetencemi má žáky vybavit.²⁰

2.1.5 Charakteristika a cílové zaměření vzdělávací oblasti Člověk a společnost

Rámcový vzdělávací program rozděluje vzdělávací obsah základního vzdělávání do devíti vzdělávacích oblastí, které jsou tvořeny jedním nebo více příbuznými vzdělávacími obory. Do vzdělávací oblasti Člověk a společnost je kromě vzdělávacího oboru Výchova k občanství zařazen i Dějepis.

Žáci mají v této vzdělávací oblasti získat znalosti a dovednosti nutné pro aktivní zapojení se do občanské společnosti fungující na demokratických základech. Vzdělávání je orientováno na poznávání dějinných, sociálních a kulturních aspektů života lidí, tak aby si žáci byli vědomi jejich rozmanitosti, vzájemných souvislostí a proměnlivosti. Jde o vytváření pozitivních občanských postojů, podporu přijetí hodnot demokracie a evropanství. Významnou složkou vzdělávání je prevence xenofobních, rasistických a extremistických postojů, a snaha o výchovu k toleranci a respektování lidských práv, rovnosti mezi lidmi a úctě a ochraně přírodního a kulturního bohatství.²¹

²⁰ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007, s. 90

²¹ Tamtéž, s. 43

Dochází k odklonu od memorování velkého množství poznatků, které jsou žákům předkládány v hotové podobě, vzdělávání má nově především komplexně rozvíjet osobnost žáka, hodnotově ho formovat, působit na jeho kognitivní vývoj a osvojení kompetencí.²²

Cílové zaměření vzdělávací oblasti je charakterizováno skrze naplnění žádoucích klíčových kompetencí. Klíčové kompetence v dané vzdělávací oblasti jsou rozvíjeny²³:

- vzbuzováním zájmu o minulost a současnost vlastního národa, Evropy
- odhalováním a zkoumáním společenských problémů a jejich souvislostí
- budováním pozitivního hodnotového systému
- rozlišováním mezi mýtem a skutečností, subjektivitou, objektivitou
- využíváním různorodých zdrojů informací
- rozvíjením orientace v každodenních situacích dnešního světa
- budování úcty k vlastnímu národu stejně jako k ostatním národům a etnikům
- rozvojem zájmu o aktuální dění (v naší zemi i ve světě) a o veřejné záležitosti
- rozvíjením sebepoznávání a sebehodnocení, akceptací vlastní osobnosti i druhých lidí
- utvářením kladných postojů k opačnému pohlaví na základě rovnosti a bez stereotypních představ
- rozpoznáváním názorů ohrožující demokracii
- uplatňováním vhodných prostředků komunikace

2.2 Vzdělávací obor Výchova k občanství

2.2.1 Charakteristika

Vzdělávací obor Výchova k občanství (dále jen Vko) komplexně připravuje žáky na cestu životem. Zaměřuje se na orientaci žáků v sociální realitě a jejich zapojením do společenských vztahů. Žáci si osvojují kompetence pro aktivní participaci v demokratické společnosti, získávají občanské a právní povědomí, jsou seznámeni se vztahy v rodině, s pojmy z hospodářství, fungování státu, státních institucí a orgánů. Obor pomáhá žákům pochopit sebe sama, vlastní chování a jednání, stejně tak jako druhých lidí, a orientovat se ve složitosti vztahů ve společnosti.²⁴

²² STANĚK, A. *Výchova k občanství a evropanství*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007, s. 38 – 39

²³ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007, s. 44

²⁴ Tamtéž, s. 43

Hrachovcová a kol. proto mluví o multidisciplinárním zaměření VkO, protože v této výchově jsou zahrnuty aplikované poznatky ze společenských věd, pro které v základním vzdělávání neexistuje samostatný předmět – tedy z psychologie, sociologie, politologie, práva, ekonomie a etiky. Podotýká také, že jako taková je VkO otevřeným systémem, který flexibilně reaguje na změny ve společnosti.²⁵

Podle Maňáka²⁶, se výchova k občanství nachází v náročné situaci, jelikož jsou na ni kladena velká očekávání, protože musí pružně reagovat na vývoj společnosti a její nově vzniklé potřeby – čili musí vychovávat takového občana, jakého si doba aktuálně žádá – a přitom uvažovat do budoucna. Dále zdůrazňuje nutnost propojení občanské výchovy s aspekty mravní výchovy, a to za použití vhodných výukových metod, které stavějí na aktivitě, tvořivosti a samostatnosti, protože je třeba: „*souběžně rozvíjet hlavu, srdce i ruce.*“ Zároveň apeluje na aktivní spoluúčast rodiny a místní komunity na výchově jedince.

RVP ZV pak školám nechává volnou ruku v možnostech pojmenování vyučovacího předmětu, ve kterém se výchova k občanství realizuje. Název však musí reflektovat jeho vzdělávací obsah a příslušnost ke vzdělávacímu oboru nebo oblasti. Ve školní praxi se proto již nemusíme setkat s vyučovacím předmětem nazvaným občanská výchova, ale např. i s předmětem výchova k občanství či dokonce s předmětem, který v sobě integruje vzdělávací obsahy dvou nebo více oborů, což se odráží i v jeho názvu. Případně může být jeden vzdělávací obor doplněn pouze o část obsahu jiného vzdělávacího oboru a pak je název odvozen od převládající složky.²⁷

Nakonec je vhodné zmínit skutečnost, že VkO je: „*prohlubována a rozšiřována prostřednictvím vzdělávacích obsahů průřezových témat (...), která představují okruhy aktuálních problémů, jež při integraci do vlastního oboru Výchova k Občanství dávají žákům možnost utvářet si integrovaný pohled na danou problematiku.*“²⁸

2.2.2 Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru

Výchova k občanství přímo navazuje na vzdělávací oblast a stejnojmenný obor Člověk a jeho svět realizovaný v rámci vzdělávání na prvním stupni ZŠ, a to především na tematické okruhy Místo, kdo žijeme a Lidé kolem nás.

²⁵ HRACHOVCOVÁ, M. a kol. *Pomáháme při tvorbě školního vzdělávacího programu vzdělávací obor Výchova k občanství*. Praha: SPL – Práce, 2007, s. 16 – 17

²⁶ MAŇÁK, J. *Postavení občanské výchovy v kurikulu základní školy*. in STANĚK, A; MEZIHORÁK, F. *Výchova k občanství pro 21. století*. Praha: SPHV, 2008, s. 347

²⁷ *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006, s. 55 – 56

²⁸ STANĚK, A. *Výchova k občanství a evropanství*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007, s. 52

Vzdělávací obsah Výchovy k občanství je rozdělen do pěti okruhů:

- Člověk ve společnosti
- Člověk jako jedinec
- Stát a hospodářství
- Stát a právo
- Mezinárodní vztahy, globální svět ²⁹.

Tato témata však nejsou pouhým zobecněním nebo zestručněním poznatků výše zmíněných společenskovedních disciplín, ale jde o výběr podstatných informací, které díky své využitelnosti a důležitosti v životě člověka mají v základním vzdělávání nezastupitelnou roli. Je třeba mít na vědomí, že tematické okruhy poskytují učiteli pouze rámec, v žádném případě nenahrazují učební osnovy. Sekce učiva obsahuje základní a zásadní pojmy, které jsou nutné k popisu a pochopení společenskovední problematiky, tak aby žáka orientovaly v sociální realitě. Část věnovaná očekávaným výstupům načrtává, jakými poznatky a postoji by měl absolvent základní školy disponovat. ³⁰

Důležitá je skutečnost, že se Výchova k občanství podílí na utváření a rozvíjení všech klíčových kompetencí: kompetence občanské (přijmout roli zodpovědného a odpovědného občana vědoucího si práv a povinností), sociální a personální, komunikativní (osvojit si schopnost asertivně komunikovat), kompetence k řešení problémů (přístupovat tvořivě k řešení problémů) a k učení (zvládnutí vhodných učebních strategií) i kompetenci pracovní (osvojit si schopnost pracovat a spolupracovat). ³¹

2.2.3 Propojenost vzdělávacího oboru Výchova k Občanství s Osobnostní a sociální výchovou

Jak uvádí Hrachovcová a kol. ³², Vko poskytuje dostatečný prostor k uplatňování průřezových témat. Autoři zdůrazňují především vazbu na Výchovu demokratického občana a na Osobnostní a sociální výchovu (dále OSV), ve které lze rovněž nalézt vazby se všemi tematickými okruhy, jelikož OSV se zaměřuje na osobnostní, sociální a morální rozvoj žáků.

Výchova k občanství má výchovně naukový charakter a jako taková usiluje o to, aby si žák osvojil určité vědomosti (informace, poznatky z jednotlivých okruhů) i dovednosti

²⁹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007, s. 48 – 50

³⁰ HORSKÁ, V. *Ke koncepci vzdělávacího obsahu Výchovy k občanství*. [online] [cit. 20. 2. 2012]. Dostupný z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/285/ke-koncepci-vzdelavaciho-obsahu-vychovy-k-obcanstvi.html/>

³¹ HRACHOVCOVÁ, M. a kol. *Pomáháme při tvorbě školního vzdělávacího programu vzdělávací obor Výchova k občanství*. Praha: SPL – Práce, 2007, s. 26

³² Tamtéž, s. 26 – 27

(tedy praktické úkony v oblastech využitelných v běžném životě), v tomto smyslu si velmi dobře rozumí s osobnostní a sociální výchovou.³³

Některá témata tohoto oboru jsou shodná s těmi zahrnutými v rámci OSV, jako např. osobní rozvoj, vnitřní svět člověka a podobnost a odlišnost lidí. Ale i ostatní témata Vko, jakmile je zosobníme, můžeme vhodně propojit s OSV (viz Tabulka č. 1). Příkladem nám může být uchopení tématu naše vlast, kdy východiskem jsou fakta a žáci následně mohou osobně sdílet své názory a postoje k pojmu vlast, vlastenectví. Podobně můžeme využít metod běžných pro výuku Vko, které zároveň oživí téma či jev z OSV. Nebo můžeme vycházet ze zosobněných témat OSV, které nám poslouží jako zdroj témat pro Vko, východiskem nám pak bude náš osobní zážitek, naše zkušenost (vandalové nám zničili plot, setkání s cholerikem...³⁴).

Ukázka propojenosti průřezového tématu OSV na učivo vzdělávacího oboru Vko:

Tabulka č. 1

Tematický okruh Vko	Tematický okruh OSV
✓ učivo	
<u>Člověk ve společnosti</u>	
✓ naše škola	<p>Rozvoj schopností poznávání – dovednosti pro učení a studium</p> <p>Sebepoznání a sebepojetí – moje učení, moje vztahy k druhým lidem</p> <p>Seberegulace a sebeorganizace – sebekontrola, sebeovládání, vůle, organizace volného času, plánování učení a studia, stanovování osobních cílů a kroků k jejich dosažení</p> <p>Psychohygienu – dobrá organizace volného času</p> <p>Poznávání lidí – poznávání lidí ve skupině, třídě</p> <p>Mezilidské vztahy – chování podporující dobré vztahy, respektování, podpora, pomoc</p> <p>Komunikace – komunikace v různých situacích</p> <p>Kooperace a kompetice</p>

³³ VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS, 2006, s. 100

³⁴ Tamtéž, s. 101 – 105

✓ naše obec, region, kraj	Hodnoty, postoje, praktická etika - analýza vlastních i cizích postojů a hodnot a jejich projevů v chování lidí; dovednosti rozhodování v eticky problematických situacích všedního dne
✓ naše vlast	Všechny tematické okruhy

Zdroj: HRACHOVCOVÁ, M. a kol. *Pomáháme při tvorbě školního vzdělávacího programu vzdělávací obor Výchova k občanství*. Praha: SPL – Práce, 2007, s. 30

2.3 Průřezové téma Osobnostní a sociální výchova

2.3.1 Charakteristika

Průřezové téma OSV je založeno na praktičnosti a využitelnosti v každodenních situacích, zdůrazňuje formativní prvky ve výchově žáků. Každému žákovi se má dostat dostatečného základu pro praktické řešení situací vznikajících v běžném životě, zároveň ale bere ohledy na individuální potřeby žáka.

OSV je zcela specifická ve faktu, že učivem se stává žák samotný, určitá skupina žáků nebo situace z každodenního života. Smyslem je tedy žáka navést na vlastní cestu životem, tak aby dosahoval životní spokojenosti, měl uspokojivý vztah k sobě samému stejně tak jako k druhým lidem a světu. Jelikož je zde podstatný aspekt praktičnosti, je jasné, že základním výstupem v OSV má být jednání (chování) žáka, ne nějaká teoretická znalost.³⁵

Co se týče vztahů k ostatním vzdělávacím oblastem, OSV prolíná především s oblastmi Jazyk a jazyková komunikace, Umění a kultura, Člověk a příroda, Člověk a zdraví, Člověka a svět práce. Skutečně úzký vztah má k vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět na prvním stupni a Člověk a společnost na druhém stupni. Může rovněž využívat metod, které nabízí doplňující vzdělávací obor Dramatická výchova. Jak ovšem uvádí Valenta³⁶ RVP neuvádí přesnou formu toho, jakým způsobem by měla být OSV do výuky zařazena. Proto kromě vytvoření samostatných předmětů, bloků či seminářů pro zařazení témat OSV nebo jejich včlenění do jiných vzdělávacích oblastí a oborů (viz výše), je pro úspěšnou realizaci OSV optimální, aby její témata byla naplňována už v samotném chování a jednání učitelů ve

³⁵ Doporučené očekávané výstupy. *Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách*. Praha: VÚP, 2011, s. 10

³⁶ VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS, 2006, s. 54

škole a zároveň byla využívána v běžných a aktuálních školních situacích, čímž je naplněna potřeba každodennosti a využitelnosti v praxi.

Srb a kol.³⁷ uvádí, že některá témata OSV jsou důležitá pro většinu učitelů, neboť pokud budou efektivně zařazována do výuky, usnadní každodenní interakci žáků s učitelem, dodržování pravidel ve vyučování a řešení běžných situací.

Valenta³⁸ dodává, že učitel kteréhokoli předmětu může udělat hodně pro OSV, ale současně upozorňuje, že snaha zařadit OSV tam, kde je nutná koncentrace na osvojení si zcela odborného učiva, by nemusela být plně účelná. Přesto se však přimlouvá za využití takových metod, které vycházejí vstříc látce předmětu a zároveň umožňují osobnostní a sociální rozvoj žáka.

2.3.2 Tematické okruhy průřezového tématu OSV

Tematické okruhy jsou rozděleny podle složek ve výchově obsažených do tří segmentů: osobnostní rozvoj, sociální a mravní rozvoj. Je vhodné do výuky zařadit taková témata, která se žáků dotýkají nebo vycházejí z domluvy s nimi. Nácvik dovedností má ryze praktický charakter a uskutečňuje se prostřednictvím her, cvičení a modelových situací či diskuzí.

Témata se dotýkají žáků osobně, tudíž je nutné počítat s tím, že žáci budou mít různé názory, nemusí souhlasit se zvolenými metodami či mít jiné zábrany. Ovšem i toto může mít v rámci OSV pozitivní dopady, pokud se budeme zabývat otázkou, proč tomu tak je.³⁹

Žádný z tematických okruhů není preferován jako klíčový, všechna témata jsou si rovna a je na učiteli, aby volbu témat primárně podřídil konkrétní skupině žáků a konkrétní situaci v daném čase.⁴⁰

Osobnostní rozvoj

- Rozvoj schopností poznávání – cvičení smyslového vnímání, pozornosti a soustředění; cvičení dovedností zapamatování; řešení problémů; dovednosti pro učení a studium
- Sebepoznání a sebepojetí – já jako základ informací o sobě; druzí jako zdroj informací o mě; moje tělo, moje psychika; co o sobě vím a co ne; jak se promítá mé já v mém

³⁷ SRB, V. a kol. *Jak na osobnostní a sociální výchovu?* Praha: Odyssea, 2007, s. 8

³⁸ VALENTA, J. *Učit se být.* Praha: Agentura STROM, 2003, s. 7 – 8

³⁹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Praha: VÚP, 2007, s. 92

⁴⁰ *Doporučené očekávané výstupy. Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách.* Praha: VÚP, 2011, s. 10

chování; můj vztah ke mně samé/mu; moje učení; moje vztahy k druhým lidem; zdravé a vyrovnané sebepojetí

- Seberegulace a sebeorganizace – cvičení sebekontroly, sebeovládání; regulace vlastního jednání a prožívání, vůle; organizace vlastního času, plánování učení a studia; stanovování osobních cílů a kroků k jejich dosažení
- Psychohygienu – dovednosti pro pozitivní naladění mysli a dobrý vztah k sobě samému; sociální dovednosti pro předcházení stresům v mezilidských vztazích; dobrá organizace času; dovednosti zvládání stresových situací; hledání pomoci při obtížích
- Kreativita – cvičení pro rozvoj základních rysů kreativity, tvořivost v mezilidských vztazích ⁴¹

Sociální rozvoj

- Poznávání lidí – vzájemné poznávání se ve skupině/třídě; rozvoj pozornosti vůči odlišnostem a hledání výhod v odlišnostech; chyby při poznávání lidí
- Mezilidské vztahy – péče o dobré vztahy; chování podporující dobré vztahy; empatie a pohled na svět očima druhého, respektování, podpora, pomoc; lidská práva jako regulativ vztahů; vztahy a naše skupina/třída
- Komunikace – řeč těla, svět zvuků a slov, řeč předmětů a prostředí utvářeného člověkem; řeč lidských skutků; cvičení pozorování a empatického a aktivního naslouchání; dovednosti pro sdělování verbální i neverbální; specifické komunikační dovednosti; dialog; komunikace v různých situacích; efektivní strategie: asertivní komunikace, dovednosti komunikační obrany proti agresi a manipulaci, otevřená a pozitivní komunikace; pravda, lež a předstírání v komunikaci
- Kooperace a kompetice – rozvoj individuálních dovedností pro kooperaci; rozvoj sociálních dovedností pro kooperaci; rozvoj individuálních a sociálních dovedností pro etické zvládání soutěže, konkurence ⁴²

Morální rozvoj

- Řešení problémů a rozhodovací dovednosti – dovednosti pro řešení problémů a rozhodování z hlediska různých typů problémů a sociálních rolí problémy

⁴¹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007, s. 92

⁴² Tamtéž, s. 92

v mezilidských vztazích, zvládnání učebních problémů vázaných na látku předmětů, problémy v seberegulaci

- Hodnoty, postoje, praktická etika – analýzy vlastních i cizích postojů a hodnot a jejich projevů v chování lidí; vytváření povědomí o kvalitách typu odpovědnost, spolehlivost, spravedlnost, respektování atd.; pomáhající a prosociální chování; dovednosti v rozhodování v eticky problematických situacích všedního dne ⁴³

2.3.3 Přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností má OSV:

- ponoukat k porozumění sobě samému a druhým
- napomáhat k zvládnání vlastního chování
- přispívat k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě a i mimo ni
- rozvíjet základní dovednosti komunikace a k tomu příslušné vědomosti
- utvářet a rozvíjet základní dovednosti pro spolupráci
- umožňovat získání základních sociálních dovedností pro řešení složitých situací
- podporovat dovednosti a přinášet vědomosti týkající se duševní hygieny ⁴⁴

V oblasti postojů a hodnot má OSV:

- pomáhat k utváření pozitivního (či nezraňujícího) postoje k sobě samému a k druhým
- vést k uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci
- vést k uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů
- přispívat k uvědomování si mravních rozměrů různých způsobů lidského chování
- napomáhat primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování ⁴⁵

2.3.4 Rizika zařazování OSV

Rizika, kterým můžeme při zařazování OSV čelit jsou navázána i na způsob jakým se ji pokoušíme zrealizovat. U učitelů samotných hodně záleží na jejich osobnostních charakteristikách. Pedagog by měl mít stabilní sebeobraz, znát zásady psychohygieny, být

⁴³ Tamtéž, s. 93

⁴⁴ Tamtéž, s. 91

⁴⁵ Tamtéž, s. 91

sociálně zdatný, dobře se orientující v mezilidských vztazích, měl by umět dobře komunikovat, umět se rozhodovat, uznávat morální hodnoty apod. Samozřejmostí by měla být i ochota se v tématice OSV průběžně se vzdělávat a zdokonalovat. Někteří učitelé zase nemusí tušit, že pro podobné výchovné působení nemají nadání, ale i přesto budou usilovat o jeho provozování.⁴⁶

Dalšími rizikovými faktory při začleňování OSV do výuky by se mohlo stát právě zpraktičtění a zosobnění témat, protože může ubírat čas na práci s učivem předmětu, do kterého jsem OSV zařadili a zároveň může odvádět pozornost žáků od učiva k vlastnímu životu. Ani výběr témat OSV nebývá snadný, nemluvě o jeho propojení s praktickým životem, spojení s obsahem předmětu a efektivní reflexi. Problémové může být rovněž plánování cílů hodiny, jelikož je musíme formulovat na úrovni předmětu i OSV. Scestné jsou i představy, že kdykoli jsou žáci určitým způsobem samostatně a aktivně zaměstnáni, automaticky realizujeme OSV. Dalším úskalím se může stát představa, že při využívání jevů z témat OSV nastává jejich skutečný trénink.⁴⁷

Konečně je třeba říci, že žáci v žádném případě nesmí cítit nátlak či manipulaci ze strany učitele, jinak se mu budou stavět na odpor a nebudou ochotni spolupracovat. Při nevhodné práci s tématy OSV tedy učitelé mohou napáchat více škody než užitku.⁴⁸ Pokud se tedy rozhodnou OSV věnovat, musí si uvědomit, že jelikož učivem nám tu jsou žáci sami, je třeba postupovat velice citlivě a jistě je nutná i dávka talentu a další výcvik na straně vyučujícího. Je nezbytné zvážit, jakým způsobem s žáky komunikujeme a jakým způsobem zajišťuje dodržování pravidel ve výuce.

Kříž⁴⁹ nabádá k tomu, abychom měli na paměti pravidlo, že „*musím vědět, co dělám, když dělám toto a právě takto. Musím vždy vědět, čeho mohu (a smím) docílit a co bych již usilovat neměl.*“

⁴⁶ VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS, 2006, s. 58 – 62

⁴⁷ Tamtéž, s. 90

⁴⁸ SRB, V. a kol. *Jak na osobnostní a sociální výchovu?* Praha: Odyssea, 2007, s. 8

⁴⁹ KŘÍŽ, P. *Kdo jsem, jaký jsem*. AISIS, 2005, s. 10

3 Charakteristika základních pojmů OSV

Pojmy, se kterými se v Osobnostní a sociální výchově setkáváme, vychází vlastně z terminologie společenskovedních disciplín sociologie, etiky a psychologie. Tato část práce se snaží přiblížit ty nejdůležitější z nich. Klade si přitom za cíl, aby podala základní informace a poskytla výklad pojmů, které by měl učitel mít na paměti, když se pustí do realizace OSV – není zde tedy účelem podat vyčerpávající charakteristiku odborných pojmů. Text slouží jako teoretická základna složek OSV (a tím zároveň i tematických okruhů OSV), ale při realizaci ve výuce je třeba dbát především na praxi a aktivní nácvik, nikoli na reprodukci definic. Vybrané termíny sdružené do podkapitol kopírují jednotlivé tematické okruhy OSV, z nichž vybírá to podstatné.

3.1 Poznávání – vnímání, pozornost, paměť, učení

Vnímání

Nakonečný⁵⁰ popisuje vnímání jako „*smysly zprostředkované poznávání vnějšího světa a stavů organismu*“. Činností smyslových orgánů vznikají obrazy objektů i dějů, tyto obrazy odráží i jejich vlastnosti a časoprostorové vztahy. Výsledný produkt však vzniká až v mozku, kde jsou ze smyslových dat vytvářeny složité struktury - vjemy. Funkcí vnímání je adaptace na vnější prostředí jedince, umožňuje mu orientovat se v realitě a je tak zároveň propojeno s jeho praktickou činností. Ve vnímání se propojují vrozené dispozice k vnímání a individuální zkušenost jedince.

Vágnerová⁵¹ připomíná, že vnímání je aktivní a selektivní proces, při kterém jde o poznání přítomnosti. Na základě tohoto poznání člověk informace zpracovává a nějak na ně reaguje. V průběhu života se mění způsob vnímání podnětů i způsob jejich interpretace. Rozvoj vnímání jde ruku v ruce s rozvojem rozumových schopností jedince.

⁵⁰ NAKONEČNÝ, M. *Psychologie téměř pro každého*. Praha: Academia, 2004, s. 122

⁵¹ VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001, s. 41

Pozornost

Pozornost je vymezena jako vydělování některých objektů a zároveň odhlížení od jiných. Pozornost je psychickým stavem, který řídí proces poznávání a projevuje se zaměřeností vědomí na určitou činnost nebo objekt.⁵²

Je to právě kvalita pozornosti, na které závisí efektivita kognitivních operací. Její poruchy mohou žákovi znesnadnit jeho situaci ve školním prostředí, protože mohou značně narušit využití jeho schopností a zhoršovat jeho prospěch nebo postavení ve třídě. Rovněž je třeba mít na paměti, že různé činnosti nevyžadují stejnou míru koncentrace, z čehož by měl učitel vycházet při přípravě na hodinu.⁵³

Paměť

Linhartová⁵⁴ tvrdí, že paměť je: „*obecná schopnost organismu používat informace a zkušenosti, jež byly získány z dřívější činnosti*“. Pro žáka a učitele bude asi nejdůležitější osvojení si paměťových strategií, tedy způsoby vedoucí k lepšímu zapamatování a podržení informací.

Novým paměťovým strategiím naučíme děti nejlépe ve známé situaci, podobně žákům usnadňuje zapamatování také stejné prostředí a dění a jejich předchozí zkušenosti. Mezi tyto strategie patří opakování, strategie uspořádání informací do souvisejících celků, strategie vybavování (např. při zkoušení, vybavení mohou usnadnit různé asociace – pozitivní vliv může mít např. i napovídání) a starší žáci mohou začít využívat i strategie elaborace, kdy sami hledají vhodný způsob uspořádání učiva, který by jim usnadnil jeho zapamatování a dokonce si vytváří i mnemotechnické pomůcky. Důležitá je rovněž schopnost selekce, potlačení informací, které nejsou v určitém okamžiku tolik užitečné.⁵⁵

Paměť je zároveň předpokladem veškerého učení, zapamatovatelné je to, co je smysluplné, systematické a v praxi často používané. Nakonečný⁵⁶ uvádí tyto podmínky záměrného dlouhodobého zapamatování:

- optimální míra motivace k učení
- správná technika učení, čili učení s porozuměním, názornost, praktičnost, opakování

⁵² LINHARTOVÁ, D. *Psychologie pro učitele*. Brno: Medelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2008, s. 55 – 56

⁵³ VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001, s. 92

⁵⁴ LINHARTOVÁ, D. *Psychologie pro učitele*. Brno: Medelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2008, s. 57

⁵⁵ VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001, s. 82 - 87

⁵⁶ NAKONEČNÝ, M. *Psychologie téměř pro každého*. Praha: Academia, 2004, s. 116

- vhodné subjektivní a objektivní podmínky učení (svěžest, sociální prostředí, fyzické prostředí...)

Učení

Pro naše účely si vystačíme s užším vymezením učení, které je spojováno typicky právě se školním prostředím, a to sice, že jde o typicky lidskou činnost, která je záměrně navozovaná s cílem systematicky si osvojit jisté vědomosti, dovednosti a návyky, ale také formy chování a osobních vlastností.⁵⁷

Nakonečný⁵⁸ vyjmenovává různé způsoby záměrného učení:

- kognitivní, kdy rozlišuje:
 - verbální učení: párové (např. slovíčka při učení jazyka) x sériové (básně, definice) x volné podle smyslu (nejedná se o doslovnou reprodukci, ale postihu hlavního smyslu a demonstraci porozumění)
 - učení se pojmům a principům
 - vizuální učení (určitým obrazovým strukturám)
- senzo-motorické – kdy jde o osvojení návyků a dovedností pomocí nácviku
- memorování – učení se z paměti, v podstatě jde o verbální sériové učení).

O záměrném učení však nehovoříme pouze v návaznosti na institucionální vzdělávání ve školách, ale také v rámci sebevzdělávání v průběhu dalšího života. RVP ostatně zdůrazňuje potřebu celoživotního vzdělávání. Důležitá je autoregulace učení, což zahrnuje organizaci procesu učení jedincem a jeho vlastní motivaci, kdy chce dosáhnout určité míry vzdělanosti a to buď jako předpoklad profesní aprobace a kariérního růstu, nebo ze zájmu a touhy po poznání.⁵⁹

Abychom se mohli efektivně něco naučit, je třeba uchovat si potřebné informace nejlépe na základě porozumění jejich vzájemným souvislostem a vztahům. Vedle toho je nutné zapamatovat si i způsoby jejich zpracování a využití, které se osvědčily jako užitečné.⁶⁰

Každý jedinec má na základě svých osobnostních charakteristik a osobní zkušenosti tendence k určitému učebnímu stylu. Efektivní učení ale předpokládá zapojení všech učebních

⁵⁷ KANTOROVÁ, J. *Základní pedagogické pojmy a jejich vzájemné vztahy*. In: KANTOROVÁ, J. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008, s. 97

⁵⁸ NAKONEČNÝ, M. *Psychologie téměř pro každého*. Praha: Academia, 2004, s. 113

⁵⁹ Tamtéž, s. 113

⁶⁰ VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001, s. 78

stylů. Odhalení nedostatků ve zvolených stylech učení může vést k optimalizaci učení. Jednotlivé styly učení jsou prezentovány v následující tabulce ⁶¹:

Tabulka č. 3

Učební styl	Charakteristika učebního stylu	Charakteristika jedince s převládajícím stylem	
		Klady	Zápory
Aktivní	Orientace na konkrétní zkušenost – nejlepší způsob, jak se něco naučit je vyzkoušet si to na vlastní kůži	Aktivita, činorodost, otevřenost všemu novému, dynamičnost	Povrchnost, nesystematičnost
Reflektivní	Orientace na reflektivní pozorování – preference udržování odstupu od okolního dění, potřeba hodnocení vlastních prožitků z různých úhlů pohledu	Tolerance, pochopení	Nepružnost, nerozhodnost
Teoretický	Orientace na formulaci abstraktních pojmů, zobecňování, odhalování základních principů a kladení otázek	Objektivita, Jednoznačné vyjadřování	Neschopnost praktické komunikace, odtrženost od reality
Pragmatický	Orientace na praktické testování hypotéz, experimentování nechuť k teoretickým debatám	Praktický přístup, hledání nových myšlenek a postupů	Netrpělivost, zbrkllost

⁶¹ JAROŠOVÁ, E. a kol. Trenink sociálních a manažerských dovedností. Praha: Management Press, 2001, s. 24 – 25

3.2 Sebepoznání a sebepojetí

Oba pojmy spolu velice úzce souvisí. Kusák, Dařílek⁶² vymezují **sebepoznání** jako proces, ve kterém se jedinec stává objektem vlastního poznávání. V souvislosti se sebepoznáním se v literatuře objevují různé termíny, které pak znamenají totéž, a sice sebepojetí, jáství neboli sebesystém. **Sebesystém** je: „*sumou myšlenek, představ, pocitů, emocí a postojů každého z nás k sobě jako k objektu vlastního poznání.*“⁶³ Naše sebepojetí, to jak celkově vidíme sami sebe, se formuje v procesu sebeuvědomování. Tento proces se děje na základě individuace, kdy si uvědomujeme znaky, které nás odlišují od okolí a ostatních lidí, a na deindividuaci, kdy naopak hledáme, co je nám společné.

Pro praxi je důležitý fakt, že informace o sobě získáváme především z venku, v interakci s našim okolím, podle jeho reakcí. Sebepojetí se skládá ze dvou dílčích komponent: sebeobraz a sebepojem, přičemž sebeobrazů je několik a každý vždy odráží jednu představu o naší sociální roli (já jako dcera, já jako studentka, partnerka...), kdežto sebepojem je jen jeden a je jakýmsi zobecněním našich kvalit vycházejících ze sebeobrazů.⁶⁴

Kříž⁶⁵ připomíná, že informace o sobě je možné získat nejenom z vyžádaných či nevyžádaných sdělení druhých lidí, ale také sebereflexí. Hovoří také o napětí, které paradoxně vzniká mezi naší potřebou sebepoznání a seberozvoje a ohrožením našeho pocitu bezpečí uvnitř sebe sama. Pocit bezpečí je narušen právě vydáním se na cestu za sebepoznáním. Rovněž podotýká, že „*růst spojený s rizikem zklamání a neúspěchu je nezbytným předpokladem budování dobrého sebepojetí, sebevědomí a zdravé sebeúcty,*“⁶⁶ čímž vlastně nabádá k odvaze překračovat vlastní hranice a vyhledávat nové zkušenosti a situace i za cenu možného neúspěchu, protože umožňují rozvíjení a poznání sebe sama. Tato informace jistě povzbuzuje realizaci OSV ve výuce a měla by být vštěpována i žákům – i přes obavy a možné nezdary by se neměli bát pracovat na sobě samých, protože zkoušení nového i přes možné nástrahy je obohacující pro jejich sebepojetí, jinak osobnost stagnuje.

⁶² KUSÁK, P., DAŘÍLEK, P. *Pedagogická psychologie A*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998

⁶³ Tamtéž, s. 42

⁶⁴ Tamtéž, s. 43

⁶⁵ KŘÍŽ, P. *Kdo jsem, jaký jsem*. AISIS, 2005, s. 7 – 9

⁶⁶ Tamtéž, s. 8

3.3 Seberegulace, sebekontrola, vůle, organizace času

Seberegulace úzce souvisí s emocemi, s jejich prožíváním. Důležité je znát příčiny jednotlivých emocí, kontext, ve kterém jsou vyvolány, způsoby vyjádření těchto emocí a akce, které chceme provést, abychom zesílili či oslabili prožitek této emoce. Předpokladem pro to, aby se žáci naučili regulovat své emoční prožívání, je rozšíření jejich emočního rejstříku a umění reflektovat vlastní emoce – tj. mluvit o nich a umět mezi nimi rozlišovat. Regulace neznamená jen ovlivnění a kontrolu emocí chápaných v negativním smyslu – tedy naučit se zvládání hněvu, strachu či znechucení, ale i udržení či dokonce zesílení pozitivních emocí. Patří sem i regulace negativních emocí a jejich přeladění, které vede k navození „aspoň“ neutrálního stavu. Obecně je větší pozornost věnována především negativním emocím, kvůli jejich destruktivitě, ale pro úspěšné zvládání emocí se vyplatí se věnovat se i regulaci těch pozitivních.⁶⁷

Existují čtyři způsoby, kterými můžeme emoce regulovat⁶⁸:

- vyhýbání / vystavování se situacím, které určitou emoci vyvolávají
- modifikací situace – buď přímým zásahem do ní, nebo věnováním pozornosti určitým aspektům situace
- kognitivní změnou – přehodnocení situace z hlediska osobního významu
- modulací odpovědi – čili ovlivnění projevu dané emoce, pokud dojde k jejímu rozvinutí, a to potlačením (nedáme najevo vztek) nebo zesílením (naplno si užijeme něco opravdu příjemného)

Vedle emoční složky máme i kognitivní složku regulace. Při rozhodování a realizaci určitých záměrů musíme situaci pochopit, potřebné je přiměřené sebehodnocení, ale i schopnost navození pozitivního emočního stavu a ovládnutí negativních pocitů, tak aby nevedly k paralyzaci našeho úsilí a nebránili nám v dosažení cíle.⁶⁹

Vůle je potřebná k tomu, aby žák vytrval v určité činnosti a byl schopen odolat jiným lákavějším podnětům a překonávat překážky, a to i přesto, že je motivován. Vůle je výlučným autoregulačním mechanismem, pokud se žák musí učit přesto, že se mu nechce, nebo má dokonce ke školní práci nechut' až odpor. U dítěte školního věku se postupně rozvíjejí jednotlivé volní vlastnosti, které se takto podílí na vytváření individuálně typického způsobu autoregulace. **Sebekontrola** je jednou z volních vlastností a umožňuje podřízení vlastního

⁶⁷ STUHLÍKOVÁ, I. *Zvládání emočních problémů žáků*. Praha: Portál, 2005, s. 31

⁶⁸ Tamtéž, s. 32

⁶⁹ VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001, s. 188 – 189

jednání určitému cíli a odolávání jiným podnětům, přitahujícím naši pozornost. Schopnost sebekontroly se rozvíjí poměrně pomalu a postupně s věkem – čím je dítě mladší, tím hůře se ovládá své jednání.⁷⁰

Autoregulace ovlivňuje i vyrovnávání se se zátěžovými situacemi či uplatnění norem žádoucího chování. U dítěte postupně emoční autoregulace ustupuje zralejšímu způsobu sebeovládání.⁷¹

Organizace času („time management“) je významnou složkou sebeřízení, čili procesu pozorování vlastního chování a používání různých technik vedoucích k usměrňování nebo žádoucí změně chování.⁷² Pro dospívající může být těžké zorientovat se mezi všemi každodenními aktivitami a vhodně si čas zorganizovat, přitom správná organizace času umožňuje mít průběh dne pod kontrolou, aniž by jedinec trpěl stresem a navíc mu dobré plánování cílů, umožňuje zažít pocit, že stihl všechno to, co zvládnout chtěl.⁷³

3.4 Psychohygienu

Duševní hygiena je definována jako: „*vědecký systém propracovaných pravidel a rad sloužících k udržení nebo prohloubení duševního zdraví a duševní rovnováhy.*“⁷⁴ Jde o disciplínu, která se zaměřuje na vytváření optimálních podmínek pro duševní činnost, upevnění psychické zdatnosti, posilování odolnosti vůči nepříznivým vlivům ovlivňujícím náš duševní život, a prevenci vzniku psychických obtíží. V mnoha ohledech psychohygienu souvisí s pojmy sebepoznávání, seberegulace a organizace času (viz výše), ale také s relaxací (čili technikami na uvolnění psychického napětí pomocí dechových cvičení, soustředění pozornosti, napínání a uvolňování svalů a pohybu vůbec) a aktivním zvládnutím situací.⁷⁵

Náročné životní situace značnou měrou ovlivňují životní spokojenost, pocity štěstí a jistoty a tedy i duševní pohodu. Patří sem jak biologická, tak fyzická a psychická zátěž.⁷⁶ Míra náročnosti situace je jedinci vnímána velice subjektivně, je individuální. To co je pro jednoho lehkou zátěží, může být pro druhého zátěží těžkou.⁷⁷

⁷⁰ Tamtéž, s. 187, 190 – 191

⁷¹ Tamtéž, s. 212, 222

⁷² HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, s. 524

⁷³ MORGENTERN, J., MORGERNSTERNOVÁ-COLÓNOVÁ, J. *Jak si udělat pořádek pro teenagery*. Praha: Motto, 2007, s. 147

⁷⁴ KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2003, s. 143

⁷⁵ Tamtéž, s. 143

⁷⁶ v tomto textu termín používám jako synonymum ke slovu stres, přestože stres je považován za zátěž intenzivnějšího charakteru (ale výběr termínu má vliv také obor psychologie, který termín používá)

⁷⁷ LINHARTOVÁ, D. *Psychologie pro učitele*. Brno: Medelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2008, s. 229

Existují tři hlavní strategie zvládání stresu (používá se výrazu anglického coping):

- řešení problému, který způsobil zátěž
- zvládnutí emocí provázejících stres
- únikové reakce (útěk, popírání problému, abusus alkoholu, drog)

První dva způsoby mohou být velmi efektivní, na rozdíl od únikových reakcí. Vedle vědomého copingu se uplatňují i nevědomé, tzv. ego-obranné mechanismy, které se uplatňují především v silné zátěži, např. v traumatizujících situacích.⁷⁸

Měli bychom se naučit optimismu – optimistickému způsobu vysvětlování příčin úspěchů a neúspěchů, kdy si úspěch vysvětlujeme jako záležitost vnitřní, osobní a stabilní a naopak neúspěch přičítáme vnějším okolnostem, jde o záležitosti výběrové a dočasné. Stejně tak důležitá je nezdolnost a vědomí vlastní zdatnosti a kompetence – přesvědčení, že můžeme úspěšně vykonat vše, co bude situace vyžadovat (to nezaručuje úspěšnost výsledku, ale např. víru v úspěšnou volbu strategie).⁷⁹

Pro realizaci OSV ve školním prostředí je významný fakt, že v psychohygieně hraje roli i pohyb. Nedostatek pohybu (hypokinéza) se může mít svůj podíl na agresivitě, negativních emocích a psychosomatickém neklidu u žáků, protože vede k podrážděnosti, neschopnosti se soustředit, impulzivnosti a snížení sebekontroly.⁸⁰

3.5 Kreativita (tvořivost)

Hartl, Hartlová⁸¹ definují tvořivost jako „*schopnost, pro niž jsou typické takové duševní procesy, které vedou k nápadům, řešením, koncepcím, uměleckým formám, teoriím či výrobkům, jež jsou jedinečné a neotřelé*“, ale můžeme se setkat i s jinými definicemi. Kreativitu můžeme chápat i jako činnost, která nemá žádné zavedené schéma řešení ani zaručený návod na dosažení originálního výsledku, který na jejím konci stojí. Tvořivost jako složku emoční inteligence takto můžeme zaznamenat v každé lidské činnosti, tedy i ve školní práci, a v současnosti bývá dokonce více ceněna než hodnota inteligence reprezentovaná hodnotou IQ.⁸² Z této důležitosti a každodennosti tvořivosti je zřejmé, že by měla být uplatňována také v mezilidských vztazích.

⁷⁸ STUHLÍKOVÁ, I. *Zvládání emočních problémů žáků*. Praha: Portál, 2005, s. 30

⁷⁹ Tamtéž, s. 35 – 37

⁸⁰ Tamtéž, s. 61 – 62

⁸¹ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, s. 631

⁸² MIKLOŠÍKOVÁ, M. *Kreativita a učitelství odborných předmětů*. Ostrava: Vysoká škola báňská- Technická univerzita Ostrava, 2009, s. 8 – 16

Lencz, Krížová ⁸³ upozorňují, že logické a tvořivé myšlení je v reálném světě důležitější než znalost faktických poznatků, přesto se však ve školní praxi setkáváme s takovými typy učebních úloh (tj. úloh na rozvoj kreativity), které by umožnily její trénink jen minimálně. V hodnocení tvořivých úloh pak vyzývají ke sledování kritérií fluence, jako množství vyprodukovaných myšlenek, a flexibility, jako produkci řešení jiného typu, pestrosti řešení.

3.6 Poznávání lidí a mezilidské vztahy

Zákonitostmi poznávání druhých lidí se zabývá sociální percepce. Poznávat druhé lidi můžeme pouze v interakci s nimi a je třeba si uvědomit, že je nepoznáváme pouze na základě stabilních osobnostních charakteristik, ale také podle jejich situačně podmíněných projevů a postojů v konkrétních případech, kdy se s nimi setkáváme. Toto poznávání bývá také zkresleno, těchto nepřesností však (obvykle) nejsme schopni se vyvarovat, jde tedy spíše o to, abychom se vyhnuli ukvapeným závěrům a byli schopni svůj pohled na člověka postupně měnit. Mezi nejčastější chyby či zkreslení patří **projekce**, kdy člověku přisuzujeme (projikujeme do něj) svoje vlastní pocity či myšlenky. Dalším příkladem může být **efekt prvního dojmu**, kdy ty rysy a vlastnosti, které registrujeme jako první, mají větší vliv na formování obrazu o člověku než ty registrované později, přičemž pozdější projevy, které se s prvním dojmem neshodují, bývají ignorovány. Při působení **efektu novosti** má naopak největší účinek zpráva o osobě, kterou se dovídáme nejpozději, obvykle s větším časovým odstupem, a která je svým způsobem šokující. Negativní projev tak může zcela narušit původní dobrý dojem. **Haló-efekt** nejčastěji působí v interakci s prvním dojmem a to tak, že se zaměříme na určitý, pro nás významný, znak druhého člověka, na základě kterého usuzujeme na jeho osobnost, charakter či morálku. ⁸⁴

Stereotypy jsou dalším důležitým aspektem v sociální kognici. Sociální stereotyp je souhrnnou představou o osobnostních nebo tělesných rysech celé skupiny lidí, např. stereotyp typického Němce. Jejich používání sice umožňuje rychlé zpracování informací, ale zároveň dochází k jejich zkreslení. ⁸⁵ Takový obraz není založený na vlastní zkušenosti, ale vzniká příslušností k určité skupině, a je přebírán již jako hotový. V této souvislosti je třeba se zmínit

⁸³ LENCZ, L., KRÍŽOVÁ, O. *Metodický materiál k predmetu Etická výchova*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2004, s. 58

⁸⁴ JAROŠOVÁ, E. *Trénink sociálních a manažerských dovedností*. Praha: Management Press, 2001, s. 28 – 29

⁸⁵ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, s. 564

o předsudcích (stereotypy jsou druhem sociálního předsudku), jako o převzatých iracionálních hodnoceních určitých skupin, nejčastěji etnických, a obvykle jsou tato hodnocení vnímána negativně (ale nemusí tomu tak být, mohou se týkat i jiných skupin i být pozitivní). Svůj původ mají v nesprávných generalizacích.⁸⁶

Proto je důležité se při poznávání a interakci s druhými lidmi chovat empaticky. **Empatie** jako součást emoční inteligence je obvykle definována jako schopnost vcítit se do pocitů a jednání druhého. V širším smyslu o ní lze hovořit jako o umění správně pracovat s emocemi, vcítit se do druhého člověka, emocionálně se s ním ztotožnit (vžít se do jeho způsobu myšlení, vidění světa, jeho cílů), čímž souvisí se schopností naslouchat a vnímat i neverbální komunikaci dotyčného.⁸⁷

3.7 Komunikace

Komunikací je myšleno dorozumívání se nebo sdělování, na rozdíl od jazyka však nejde o typický lidský projev, komunikace je vlastní i živočichům. V psychologii se pak může zvláště jednat o přenos myšlenek, emocí, jednání či postojů mezi jedinci. Zpravidla se rozlišuje mezi dvěma základními druhy komunikace – verbální (slovní, jazykem) a neverbální (mimoslovní, která je zprostředkována pohyby a očním kontaktem, mimikou, gesty, doteky, držení těla, vzdáleností, nebo artefakty – předměty jako třeba oblečení).⁸⁸ Řezáč říká, že komunikace je výrazem interakce, jejíž povaha je vyjádřena symboly – graficky, mluveným slovem nebo třeba gestem – a vždy odráží nějaký reálný vztah. Aby komunikace byla označena za efektivní, je třeba, aby byla nezkreslená, platná, včasná a na druhé straně musí být přítomna také ochota přijímat, to co komunikujeme.⁸⁹

Každý by se měl vyvarovat manipulativního a agresivního jednání nebo pasivní komunikace, ale místo toho usilovat o asertivitu ve svém jednání. Asertivitou se obvykle rozumí zdravé sebeprosazování založené na úctě a respektu vůči druhým, ochotě poslouchat, porozumět a přistoupit na kompromisní řešení.⁹⁰ Vališová však upozorňuje, že asertivita může působit určité problémy např. v partnerském životě nebo při komunikaci s lidmi, kteří mohou považovat za nerespektující či drzé chování vůči jejich osobě, nebo když se jedinec snaží nadměrně prosadit sám sebe. Mezi pozitivní stránky asertivity patří preference

⁸⁶ NAKONEČNÝ, M. Sociální psychologie, s. 161, 276 – 279

⁸⁷ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, s. 138

⁸⁸ Tamtéž, s. 265 – 266

⁸⁹ ŘEZÁČ, J. Sociální psychologie. Brno: Paido, 1998, s. 107, 125

⁹⁰ MIKULÁŠTÍK, M. *Manažerská psychologie*. Praha: Grada, 2007, s. 236

neagresivního chování, rozvoj zdravého sebevědomí, zvyšování sebeúcty, napomáhání otevřenosti v mezilidských vztazích, vytváření spolupracujícího atmosféry, předcházení konfliktů, rozvoj samostatnosti rozhodování, kreativity a vlastní odpovědnosti.⁹¹

K efektivní komunikaci patří také aktivní naslouchání, což znamená úsilí nejen o co nejpřesnější pochopení sdělení, ale také schopnost vyjádřit různými způsoby druhému účastníku komunikace, že ho vnímáme. Aktivnímu naslouchání často brání snížená koncentrace, nedostatek času, vztahovačnost a nezáměr. Naopak se projevuje sledováním komunikačního partnera, udržováním očního kontaktu, neverbálním vyjádřením zájmu, parafrázováním řečnickových slov či kladením dalších otázek. Takový postup zároveň napomáhá vytváření atmosféry tolerance a porozumění.⁹²

Valenta hovoří o scéničnosti lidského chování, které je běžnou součástí života člověka, avšak dochází při něm ke stylizaci chování, jde o snahu působit určitým způsobem, některé znaky skrýt a jiné vyzdvihnout. Často se tak jedná jen o fikci, iluzi toho jak by se jedinec jevit chtěl (ale nemusí tomu tak být vždy, scénické chování může být založeno i na skutečnosti). Takovéto iluze mohou být jak vědomé, tak nevědomé a jejich motivem bývá výhodnost toho kterého chování. Oproti lži jde obvykle o komplexní jednání (verbální i neverbální), lež je chápána jako záměrné pozměňování nebo vypouštění toho, co vím, nebo přidávání vlastních konstruktů do sdělení. Rozhodující je zde prvek záměrnosti jako snaha uvést druhého v omyl kvůli vlastnímu prospěchu.⁹³

3.8 Kooperace a kompetice

Podle psychologického slovníku⁹⁴ je kooperace definována jako součinnost či spolupráce několika osob zaměřená na dosažení určitého cíle, a kompetice je podle něj soupeřením, opakem spolupráce. Co se kooperace týče je význam tohoto termínu všeobecně známý a srozumitelný, ale současně se jedná o složitý společenský jev. Je třeba rozlišovat mezi kooperací prosociální (která se snaží o naplnění etických cílů) a asociální (kdy etické normy chování nejsou brány v potaz a cíl je protispoločensky zaměřený – např. u zločineckých gangů).⁹⁵

⁹¹ VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v rodině a ve škole*. Jinočany: HH, 1998, s.17, 18

⁹² JAROŠOVÁ, E. a kol. *Trénink sociálních a manažerských dovedností*. Praha: Management Press, 2001, s. 71,72

⁹³ VALENTA, J. *Učíme (se) komunikovat*. Kladno: AISIS, 2010, s. 190, 191

⁹⁴ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, s. 263, 275

⁹⁵ KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2001, s. 7 – 8

Kooperativní učení je v současnosti akcentováno jak trendy ve světě, tak evropskou legislativou a konečně i RVP. Kasíková charakterizuje kooperativní vyučování jako uspořádání na základě MY i JÁ, kdy vlastního cíle dosáhnou pouze tehdy, kdy cíle dosáhnou i ostatní ve skupině, individuální úspěch je tak spojený s úspěchem ostatních, přičemž se z vlastního výkonu zodpovídám sám sobě, jako celé skupině. Kdežto v rámci kompetitivního vyučování je můj úspěch postaven na neúspěchu druhého: jsem úspěšný, když pracuji lépe než ty.⁹⁶

Pro úspěšné vedení hodin s prvky kooperace je nutná znalost a vybavenost kooperativními sociálními dovednostmi pro spolupráci, jimiž jsou povzbuzování a oceňování (tzn. otevřená atmosféra, úsilí o účast všech, práce s emocemi, oceňování individuálních odlišností atd.) a řízení skupinových procesů (čili kontrola porozumění, shod a neshod, účasti, skupinových rolí).⁹⁷

Úplné zatracení kompetice není nutné, v praxi se využívá především meziskupinové soutěže, která využívá kompetitivních i kooperativních struktur, takováto forma kompetice je považována za konstruktivní.⁹⁸

3.9 Řešení problémů a rozhodovací dovednosti, hodnoty, postoje, praktická etika

3.9.1 Řešení problémů a rozhodovací dovednosti

Nytrová, Pikálková⁹⁹ píše: „každá etika věří, že existuje dobro, dále věří v lidskou sounáležitost, stejně jako v důstojnost každého člověka, ale také uznává svobodu, tedy i odpovědnost v našem konání. Řeč o dobrém životě se nemůže týkat jen mne a mého svědomí, ale musí si všímat právě vztahů. Jde o život s druhými a pro druhé.“ Je tedy zřejmé, že naše rozhodování je založené na svobodě, ale zároveň na z ní vyplývající odpovědnosti. V rozhodování nejde jen o soulad našich činů s naším svědomím, ale měli bychom brát do úvahy i ostatní lidi.

⁹⁶ KASÍKOVÁ, H. *Učíme se spolupráci spoluprací*. Kladno: AISIS, 2005, s. 25 – 26

⁹⁷ Tamtéž, s. 58

⁹⁸ KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2001, s. 77 – 78

⁹⁹ NYTROVÁ, O., PIKÁLKOVÁ, M. *Etika a logika v komunikaci*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007. s. 25

Na jiném místě v knize autorky doporučují, aby žáci nacvičovali řešení konfliktů v secvičených scénkách nebo dialozích, čímž si procvičují argumentaci, kritické myšlení, upevňují hodnoty či se učí spolupráci.¹⁰⁰

3.9.2 Hodnoty, postoje, praktická etika

Pokud se chceme bavit na tomto místě o hodnotách, máme tím na mysli hodnoty ve smyslu filosofickém. Hodnoty jsou zkoumány v normativní etice v rámci axiologie jako to, co utváří „dobrý“ život.¹⁰¹ Frankl rozlišuje tři druhy hodnot a to hodnoty zážitkové, tvořivé a postojové¹⁰²:

- zážitkové – kdy jde o nějaký prožitek, zážitek – např. lásky, krásy uměleckého díla, dávají nám pocit radosti, potěšení a obohacují náš život
- tvořivé – ty vytváříme svou vlastní tvořivou činností, aktivitou – může jít o drobnosti i velká díla (patří sem práce umělce, zdravotní sestry i třeba úprava vlastního bytu), podstatné je že dotyčný bere danou aktivitu vážně a oddaně, je pro něj smysluplná, i v případě kdy nikdo nemá možnost tuto činnost vidět nebo ohodnotit
- postojové – hodnotný a smysluplný život může být, když k němu zaujímáme důstojný postoj. Zejména v takových situacích, kdy realizace zážitkových a tvořivých hodnot není možná, především u chronicky nemocných, zdravotně postižených, u lidí v zoufalých situacích, kteří jim statečně čelí tehdy, kdy mnozí jiní by se dávno vzdali.

Lenz, Krížová¹⁰³ zdůrazňují výchovu v oblasti prosociálního chování jako vrchol etické výchovy, protože cíl etické výchovy spatřují ve šťastném člověku, a šťastný člověk může být jen tehdy, když se chová prosociálně. Jednou složkou takového chování je spolupráce jako oboustranně výhodná a nezbytná součást úspěšného života ve společnosti. Další složkou je pomoc, dělení se a darování. Mohlo by se zdát, že z nich profituje jen jedna strana, ale opak je pravdou. Jsou obohacující pro obě strany – jak pro příjemce tak pro toho, kdo obdarovává. Prosociální jednání je nezištné, ale má tendenci k reciprocitě, když někomu pomůžeme, je velice pravděpodobné, že nám to někdy vrátí. Někdy stačí jen „obyčejný“ úsměv.

¹⁰⁰ Tamtéž, s. 6

¹⁰¹ THOMPSON, M. *Přehled etiky*. Praha: Portál, 2004, s. 12

¹⁰² KŘIVOHLAVÝ, J. *Mít pro co žít*. Praha: Návrat domů, 1994, s. 36

¹⁰³ LENCZ, L., KRÍŽOVÁ, O. *Metodický materiál k predmetu Etická výchova*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2004, s. 118

4 Osobnostní a sociální výchova v učebnicích Výchovy k občanství

I v současné době jsou klasické učebnice stále nezbytnou součástí výuky jako její nejdůležitější didaktický prostředek, a to i ve vyspělých zemích. Pedagogický výzkum, který na tomto poli proběhl, potvrzuje, že s učebnicemi nadále pracují žáci přibližně v 60 % doby vyučování a zároveň učebnice poskytují učitelům oporu nejen coby prioritní zdroj informací, ale také při didaktickém zpracování vyučovacích hodin. RVP vyjadřuje spíše obecnější očekávání a učebnice jsou pak explicitním prostředkem těchto očekávání. Nabízejí modely výuky i explicitní vzorce navozující činnosti ve výuce (např. pomocí učebních úloh).¹⁰⁴

V této části práce je proto pozornost věnována právě učebnicím Výchovy k občanství¹⁰⁵ s ohledem na zastoupení prvků týkajících se OSV - ať už jde o zastoupení přímo jednotlivými tématy OSV nebo spíše možnostmi pro naplnění jejích cílů pomocí vhodných učebních úkolů, protože jak už z předchozího textu vyplývá, OSV má být především praktická.

4.1 Rozbor učebnic Výchovy k občanství z hlediska tematiky OSV

V učebnicích pro Výchovu k občanství se tematika osobnostní a sociální výchovy vyskytuje, liší se však míra jejího zastoupení a způsob zpracování, resp. přítomnost aktivizačních prvků a námětů pro její praktický nácvik. Toto jsou tedy dva aspekty, které jsou v rozboru učebnic sledovány a v konečné fázi i zhodnoceny.

J. Bílý: Výchova k občanství (sada 1)

Tato učebnice v sobě zahrnuje učivo pro 6. až 9. ročník ZŠ. Tematika věnovaná OSV je soustředěná především do výuky v osmém ročníku, kde žáky v teoretické rovině seznamuje s pojmy jako lidská setkání, komunikace, osobnost, životní cíl, smysl života či pravidla lidského soužití. Do učiva devátého ročníku je zařazeno téma smysl společenství – sdílení, spolupráce, radost, posvátnost rodiny.

Co výrazně prolíná jednotlivými kapitolami je morální aspekt, kdy se snaha o etickou výchovu objevuje už od šestého ročníku, např. v tématu rodinné společenství – zde se čtenář dozví, že děti: *„dávají celému lidskému snažení nejušlechtlejší cíl: blaho a štěstí budoucích*

¹⁰⁴ SIKOROVÁ, Z. *Hodnocení a výběr učebnic pro praxi*. Ostrava: Ostravská Univerzita, 2007, s. 5 – 7

¹⁰⁵ ať už je realizována v rámci předmětu pojmenovaném Občanská výchova nebo Občanská nauka či jiným

pokolení, spoluúčast na vývoji lidstva“¹⁰⁶ – až do devátého, kde se setkáme s etickým náhledem na majetek.

Na konci každé podkapitoly jsou otázky spíše reflektivního charakteru. Návody na praktická cvičení nejsou zastoupeny.

M. Valenta: Občanská výchova (2)

Tato edice učebnic je typická svým zpracováním ve formě didaktického příběhu, propojeného v seriál. Autor je přesvědčen, že: *„příběh má vyšší výchovnou hodnotu než pouhý didaktický text.“*¹⁰⁷ Učivo v učebnicích je řazeno cyklicky.

V šestém ročníku se učivo věnuje v teoretické rovině sociální složce OSV – obsahuje především části týkající se poznávání lidí, lidských vztahů a komunikace. Za každou kapitolkou se nachází úkoly otázky a u některých z nich můžeme naleznout i techniky vhodné k nácviku praktické OSV. V celku Domov a rodina je to hraní rolí, které se však netýká žáků osobně, hra na důvěru, porovnávání představ o budoucím bydlení se spolužáky, sestavování osobního hodnotového žebříčku. Po každém větším úseku následuje opakovací hra.

V sedmém ročníku je OSV zastoupena v podobě dramatizujících technik (zde jako dramatika) ve dvojicích nebo skupinách (znázornění historického slohu, druhy pozdravů). Učitel se může nechat inspirovat návody na skupinovou práci (např. navrhování změn zákona).

V osmém ročníku je pozornost zaměřena i na teoretická východiska OSV. Žáci jsou seznámeni s pojmy komunikace, smysl života, lidské soužití a spolupráce a text je doplněn nápady na vhodné aktivity.

Podobně je tomu i v učebnici pro devátý ročník. Pozornost je věnována tématům sociální vztahy, smysl společnosti (rodina, spolupráce) a v tomto případě reflektuje psychologickou složku OSV – pocity, stres.

M. Hrachovcová a kol.: Občanská výchova (3)

Poměrně zdařilá sada pracovních učebnic je plná zajímavých úkolů, z nichž některé mohou posloužit cílům OSV, byla zpracována v rámci projektu Nizozemí – Česká republika v programu Phare.

V šestém ročníku se žáci s tematickým obsahem OSV setkají v podobě vztahů v rodině. V některých kapitolkách najdeme náměty na skupinovou práci (plánování výletu).

¹⁰⁶ BÍLÝ, J. *Výchova k občanství*. Praha: Fortuna, 1995, s. 23

¹⁰⁷ VALENTA, M. *Občanská výchova pro 8. ročník*. SPL: Práce. 1997, s. 5

V kapitolách věnovaných škole, domovu, vlasti a regionu jsou zahrnuty o něco sofistikovanější návrhy aktivit (diskuze), zastoupené jsou techniky pro sebepoznání, rozhodování, otázky k zamyšlení, žebříčku hodnot apod.

V sedmém ročníku je OSV tematicky naplněna v kapitole majetek a bohatství, kde je řeč o duchovních a věcných hodnotách, a člověk a lidská práva, složka psychologická je zastoupena v kapitole o dospívání (např. deset kroků k úspěchu).

Složky OSV jsou bohatě reprezentovány v učebnici pro osmý ročník – člověk jako osobnost, člověk a citový život, umění rozhovoru, člověk a rodinný život. Učebnice pro 9. ročník se významně věnuje životním perspektivám – smyslu života, životním aspiracím, metodám efektivního rozhodování.

Janošková a kol.: Občanská výchova s blokem rodinné výchovy (4)

Jde o sadu učebnic doplněných o blok rodinné výchovy a osobního bezpečí, která se z hlediska OSV jeví jako velmi vhodná. Učebnice vychází z cílů Rámcového vzdělávacího programu a učivo je vnímáno jako prostředek k dosažení klíčových kompetencí. Učební úlohy vhodně motivují a aktivizují žáky, částečně i zásluhou grafické úpravy.

V šestém ročníku jsou z hlediska OSV využitelné především pasáže týkající se rodinného života, domova a života ve škole.

V učebnici pro sedmý ročník stojí v této souvislosti za zmínku kapitoly Člověk a společnost, Lidská práva a Svět kolem nás.

Učebnice pro osmý ročník přímo obsahuje témata z OSV v kapitolách Osobnost, Psychické procesy a stavy a Člověk v sociálních vztazích. Učivo je doplněno o vhodná praktická cvičení (úkoly na procvičení paměti nebo pozornosti) a úkoly k zamyšlení, cíle OSV jsou prakticky rozvíjeny i v rámci cvičení v jiných kapitolách.

V devátém ročníku se žáci seznámí s OSV především prostřednictvím kapitoly věnované životním perspektivám.

Dudák a kol.: Občanská výchova (5)

Tato sada učebnic je z hlediska OSV nevhodná, otázky a úkoly jsou převážně kontrolního charakteru, ačkoli některé z nich nutí žáky k zamyšlení, bohužel neposkytují žákům dostatečnou základnu pro aktivní a praktický nácvik dovedností.

Učebnice v šestém ročníku přibližuje pojmy jako společnost, společenská norma, komunikace, mezilidské vztahy. V sedmém ročníku na ně navazují (a částečně se opakují)

témata o lidech, skupinách a společnosti, o osobnosti, mravních normách, svědomí a mravním rozhodování, svobodě a spravedlnosti.

V osmém ročníku je první kapitola věnována tématům z psychologie, ovšem opět nenabádá k praktickému nácviku, ale jde o výčet teoretických poznatků, co ale lze vyzvednout je návod na to, co dělat když se cítíme špatně. Dále v knize najdeme zmínky o sebepoznání.

V devátém ročníku je pozornost zaměřena na sebepoznání, vlastnosti a také úvahy o životních perspektivách.

Fischerová a kol.: Občanská výchova (6)

Třídílná učebnice je zpracována formou zajímavých příběhů a výkladových útvarů, na kterých se podíleli odborníci z jednotlivých oblastí studia (Tomáš Halík, Jiří Grygar, Eduard Bakalář a další). Vnímavého čtenáře texty samy nutí k zamyšlení, ale stejný účinek na žáky nelze automaticky předpokládat. Na každé straně žáci najdou citát slavné osobnosti. Sadou učebnic prolíná morální aspekt i zmínky z filosofie, avšak neobsahuje žádné náměty na cvičení, úkoly k zamyšlení, natož praktický nácvik. Přesto se dá texty využít, spíše jako doplňkový materiál, se kterým se pracuje výběrově. Co se týče teoretického pojetí témat OSV, je zde poměrně silně zastoupena především výše zmíněná etická složka.

Téma osobnostní a sociální výchovy se v učebnicích vyskytuje, ne však ve stejné míře. Z pohledu zastoupení témat a námětů k jejich praktickému využití a nácviku se jako nejvhodnější jeví učebnice z pera Janoškové a kol., velmi vhodné jsou i ty od M. Hrachovcové a kol. a od M. Valenty. Nejméně vhodné pro účely OSV jsou učebnice, které se ponejvíce soustředí na zprostředkování poznatků žákům bez zahrnutí námětů na aktivitu žáků, tedy ty od Fischerové (ovšem jestliže má být učitel výchovy k občanství tvořivý zprostředkovatel učiva, dokáže vhodně využít i tyto texty, které jsou jinak velmi zdařilé).

4.2 Didaktická analýza učebnic Výchovy k občanství

Tím, kdo rozhoduje o využití učebnice ve výuce je učitel. Hlavním kritériem výběru učebnic je kvalita jejich obsahu (viz výše), ale nelze opomenout ani jeho didaktické zpracování, které je specifické pro každý konkrétní předmět. Přesto lze z didaktického pohledu učebnice posuzovat podle zásadních komponent. Didaktickou efektivitu učebnic ¹⁰⁸

¹⁰⁸ Srov. SIKOROVÁ, Z. *Hodnocení a výběr učebnic pro praxi*. Ostrava: Ostravská Univerzita, 2007

můžeme zkoumat podle ne/přítomnosti jednotlivých komponent, které vyjmenovává Kalhous, Obst a které jsou zpracovány v tabulce, viz níže.¹⁰⁹

Celkem bylo posuzováno 6 sad učebnic a 35 komponent (viz Tabulka č. 3). Učebnice byly posuzovány v sadách, protože jejich autoři volí pro všechny ročníky stejné didaktické zpracování. V následující tabulce jsou prezentovány komponenty i s výsledky u jednotlivých učebnic v pořadí v jakém se objevily při posuzování z hlediska tématu.

Tabulka č. 3

Sada analyzovaných učebnic	1	2	3	4	5	6
<u>I Aparát prezentace učiva</u>						
<u>A Verbální komponenty</u>						
Výkladový text prostý	ano	ano	ano	ano	ano	ano
Výkladový text zřehledněný	ano	ano	ano	ano	ano	ano
Shrnutí učiva k celému ročníku	ne	ano	ne	ne	ne	ne
Shrnutí učiva k tématům	ano	ano	ne	ano	ano	ne
Shrnutí k předchozímu ročníku	ne	ne	ne	ne	ne	ne
Doplňující materiál	ano	ano	ano	ano	ano	ne
Poznámky, vysvětlivky	ano	ano	ano	ano	ano	ano
Podtexty k vyobrazením	ano	ano	ano	ano	ano	ano
Slovníčky pojmů, cizích slov aj.	ne	ne	ne	ne	ne	ne
<u>B Obrazové komponenty</u>						
Umělecká ilustrace	ano	ano	ano	ano	ano	ano
Nauková ilustrace (schematické kresby)	ne	ano	ano	ano	ano	ne
Fotografie	ne	ne	ano	ano	ano	ne
Mapy, kartogramy, plánky, grafy	ne	ano	ano	ano	ne	ne
Obrazová prezentace barevná	ne	ano	ne	ano	ano	ano
<u>II Aparát řízení učení</u>						
<u>C Verbální komponenty</u>						
Předmluva	ano	ano	ano	ano	ano	ano

¹⁰⁹ Kalhous, Z., Obst, O. *Didaktika sekundární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, s. 34 – 36

Návod práce s učebnicí	ano	ano	ne	ano	ano	ne
Stimulace celková (podněty k zamyšlení)	ano	ne	ano	ano	ano	ne
Stimulace detailní (podněty k zamyšlení v průběhu témat)	ano	ano	ano	ano	ano	ano
Otázky a úkoly za kapitolou	ano	ano	ne	ne	ano	ne
Otázky a úkoly za tématy	ano	ano	ne	ne	ano	ne
Otázky a úkoly k celé učebnici	ne	ano	ne	ne	ne	ne
Otázky a úkoly k předchozímu ročníku	ano	ne	ne	ne	ne	ne
Instrukce k úkolům komplexnější povahy	ne	ne	ano	ne	ne	ne
Náměty pro mimoškolní činnosti	ne	ano	ano	ano	ano	ne
Explicitní vyjádření cílů učení pro žáky	ne	ano	ano	ano	ne	ne
Prostředky/instrukce k sebehodnocení pro žáky	ne	ne	ne	ne	ne	ne
Výsledky úkolů a cvičení	ne	ne	ne	ne	ne	ne
Odkazy na jiné zdroje informací	ano	ne	ano	ano	ne	ne
<u>D</u> <u>Obrazové komponenty</u>						
Grafické symboly vyznačující určité části textu	ano	ano	ano	ano	ano	ano
Užití zvláštní barvy pro určité části textu	ne	ano	ne	ano	ano	ano
Užití zvláštního písma pro určité části textu	ano	ano	ano	ano	ano	ano
Využití předsádky pro schémata, tabulky	ne	ne	ne	ano	ne	ne
<u>III</u> <u>Aparát orientační</u>						
<u>E</u> <u>obrazové komponenty</u>						
Obsah učebnice	ano	ano	ano	ano	ano	ano
Členění učebnice na tematické bloky, lekce	ano	ano	ano	ano	ano	ano
Marginálie, živá záhlaví	ne	ne	ne	ano	ne	ne
Rejstřík (věcný, jmenný, smíšený)	ne	ne	ne	ano	ne	ne
<u>Celkem</u>	19	24	20	26	22	13
<u>Sada analyzovaných učebnic</u>	1	2	3	4	5	6

Z bodového skóre jasně vyplývá, že nejvíce komponent je zastoupeno v sadách učebnic od Janoškové (4) a Valenty (2), dále od Dudáka (5) a Hrachovcové (3) naopak z didaktického hlediska zcela propadla sada od Fischerové (6). Tato situace odpovídá i z hlediska obsažení tématu.

Seznam analyzovaných učebnic

Sada 1

BÍLÝ, J. *Výchova k občanství*. Praha: Fortuna, 1995. ISBN 80 – 7168 – 187 – 3.

Sada 2

VALENTA, M. *Občanská výchova pro 6. ročník*. SPL: Práce. 1995. ISBN 80-208-0368-8.

VALENTA, M. *Občanská výchova pro 7. ročník*. SPL: Práce. 1996. ISBN 80-208-0391-2.

VALENTA, M. *Občanská výchova pro 8. ročník*. SPL: Práce. 1997. ISBN 80-208-0439-0.

VALENTA, M. *Občanská výchova pro 9. ročník*. SPL: Práce. 1998. ISBN 80-208-0476-5.

Sada 3

HRACHOVCOVÁ, M. a kol. *Občanská výchova pro 6. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 1997. ISBN 80-7182-036-9.

HRACHOVCOVÁ, M. a kol. *Občanská výchova pro 7. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2003. ISBN 80-7182-043-1.

HRACHOVCOVÁ, M. a kol. *Občanská výchova pro 8. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 1999. SNB 80-7182-062-8.

72

HRACHOVCOVÁ, M. a kol. *Občanská výchova pro 9. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2000. ISBN 80-7182-093-8.

Sada 4

JANOŠKOVÁ, D., ONDRÁČKOVÁ, M., ČEČILOVÁ, A. *Občanská výchova s blokem Rodinná výchova pro 6. ročník ZŠ a primu víceletého gymnázia*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2003. ISBN 80-7238-207-1.

JANOŠKOVÁ, D., ONDRÁČKOVÁ, M., ČEČILOVÁ, A. *Občanská výchova s blokem Rodinná výchova pro 7. ročník ZŠ a primu víceletého gymnázia*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2004. ISBN 80-7238-325-6.

JANOŠKOVÁ, D., ONDRÁČKOVÁ, M., ČEČILOVÁ, A. *Občanská výchova s blokem Rodinná výchova pro 8. ročník ZŠ a primu víceletého gymnázia*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2003. ISBN 80-7238-394-9.

JANOŠKOVÁ, D., ONDRÁČKOVÁ, M., ČEČILOVÁ, A. *Občanská výchova s blokem Rodinná výchova pro 9. ročník ZŠ a primu víceletého gymnázia*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2006. ISBN 80-7238-528-3.

Sada 5

DUDÁK, V., INQUORT, R., MAREDA, R. *Občanská výchova pro 6. ročník základní školy*. Praha: SPN, 1999. ISBN 80-7235-061-7.

ADÁMKOVÁ, L. a kol. *Občanská výchova pro 7. ročník základní školy*. Praha: SPN, 1999. ISBN 80-7235-078-1.

DUDÁK, V., HOLČÁK, P., MAREDA, R. *Občanská výchova pro 8. ročník základní školy*. Praha: SPN, 1999. ISBN 80-7235-105-2.

DUDÁK, V., HOLČÁK, P., MAREDA, R. *Občanská výchova pro 9. ročník základní školy*. Praha: SPN, 1999. ISBN 80-7235-122-2.

Sada 6

FISCHEROVÁ, D. a kol. *Občanská výchova pro 6. – 9. ročník ZŠ*. 1. část. Praha: Vyšehrad, 1996. ISBN 80-04-26187-6.

FISCHEROVÁ, D. a kol. *Občanská výchova pro 6. – 9. ročník ZŠ*. 2. část. Praha: Vyšehrad, 1994. ISBN 80-7021-188-1

FISCHEROVÁ, D. a kol. *Občanská výchova pro 6. – 9. ročník ZŠ*. 3. část. Praha: Vyšehrad, 1996. ISBN 80-7021-175-X

5 Vyučovací formy a metody vhodné pro zapojení Osobnostní a sociální výchovy do výuky

Následující kapitola pojednává o možných metodách a organizačních formách výuky, které jsou využitelné ve výuce OSV. Seznamuje s těmi základními a nejdůležitějšími z nich, přičemž výběr metod a forem je vybrán s ohledem na vypracování praktické části této práce.

5.1 Vyučovací formy

Pojem organizační forma výuky zahrnuje uspořádání vyučovacího procesu, kdy jde o uspořádání prostředí a organizaci činností učitele a žáků. Na první pohled je tedy patrná její vnější stránka. V každé formě výuky žáci a učitelé vykonávají činnosti rozdílné povahy. Každá forma přináší rozdílné vztahy mezi žákem a učitelem i žáky navzájem, ale i vzdělávacím obsahem nebo a vzdělávacími prostředky.¹¹⁰

Další část textu stručně seznamuje s výukou hromadnou (frontální), skupinovou a kooperativní.

5.1.1 Hromadná výuka

Tento typ do výuky zařadil J. A. Komenský, aby umožnil učit všechny všemu, a dodnes patří k těm nejrozšířenějším. Hromadná výuka je založena na určité homogenosti skupiny žáků (školní třídy), z hlediska věku i mentálních schopností. Žáci při ní plní ve stejném čase, stejné učební úlohy a postupují stejným způsobem (hromadně). Učitel řídí všechny jejich činnosti najednou, jde o frontální způsob výuky.¹¹¹ Podstatou této formy je fakt, že učitel řídí činnost celé třídy plánovitě, soustavně a v určitém přiděleném čase v rámci rozvrhu hodin. Sleduje také dosahování určitého dílčího didaktického cíle. Při takovém vyučování jsou procesy vzájemného (přímého i nepřímého) působení založeny na osobním kontaktu vyučujícího se třídou – učitel udržuje kontakt nejenom s třídou jako celkem, ale i s každým žákem.¹¹² Tato forma výuky má celou řadu výhod – od vysoké produktivity, přes efektivitu dosahování vysoké měřitelné úrovně znalostí a dovedností, po nízké náklady

¹¹⁰ VÁCLAVÍK, V. *Organizační formy výuky*. in: KALHOUS, Z. OBST, O. *Didaktika sekundární školy*. Praha: Portál, 2003, s. 293

¹¹¹ Tamtéž, s. 295

¹¹² SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 221

na výuku. Přesto se zde dají nalézt negativa především v roli žáků jako pasivní recipientů a učitele jako předkladatel poznatků, což je pro něj náročné z hlediska udržení pozornosti a motivace ze strany žáků.¹¹³ Z tohoto důvodu není vhodná ani pro výuku OSV, kdy je naopak třeba, aby sami žáci byli aktivními účastníky výuky.

5.1.2 Skupinové vyučování

Skupinová výuka je formou vyučování, kdy žáci pracují v menších skupinkách (obvykle o 3 – 5 členech), které spolupracují při řešení společného učebního úkolu. Využívá reálných sociálních vztahů mezi žáky – pomáhá vytvořit interaktivní situace a navodit příznivou atmosféru pro učení žáků. Dochází zde i ke změně interakce ve dvojici učitel – žák, protože ve skupinovém vyučování nevnímá pedagog žáka izolovaně, ale jako účastníka složitějších sociálních vztahů, které jej ovlivňují (srov. hromadná výuka). Efektivní skupinová výuka vyžaduje rovněž změnu uspořádání třídy (lavic), tak aby spolu skupiny mohly dobře spolupracovat. Skupinové vyučování se výborně uplatňuje tam, „*kde nejde jen o prosté naučení faktům a jejich reprodukci, ale v těch situacích, kdy mají žáci před sebou složitější úkol nebo problém, jehož řešení vyžaduje jistou myšlenkovou námahu.*“¹¹⁴ Václavík dodává, že skupinová práce zlepšuje průběh učení a žáci proto mohou dosáhnout lepších výsledků.¹¹⁵

Důležité je si uvědomit, že základní charakteristikou zde není samotné uspořádání žáků do skupin, ale musí naplňovat i další podmínky:

- žáci zpravidla pracují na náročnějších úkolech
- úkoly jsou rozděleny, každý žák plní určitý úkol
- žáci sdílejí své myšlenky, postoje, názory, prožitky
- žáci si vzájemně pomáhají
- každý žák má zodpovědnost za společný skupinový výsledek.¹¹⁶

Ačkoli z výše uvedeného textu je patrné, že, co se týče aktivity žáků a zlepšování vztahů mezi nimi, je skupinová výuka velice přínosná, mnohdy není snadné se vyvarovat rizik, kdy například pracují jen někteří členové skupiny nebo dojde k naprostému „rozkladu“ kázně ve třídě. Těmto nešvarům se dá předejít vhodným výběrem členů skupiny (měl by být

¹¹³ VÁCLAVÍK, V. *Organizační formy výuky*. in: KALOUS, Z. OBST, O. *Didaktika sekundární školy*. Praha: Portál, 2003, s. 297

¹¹⁴ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 225

¹¹⁵ VÁCLAVÍK, V. *Organizační formy výuky*. in: KALOUS, Z. OBST, O. *Didaktika sekundární školy*. Praha: Portál, 2003, s. 303

¹¹⁶ PECINA, P. ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní spolupráce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova Univerzita, 2009, s. 87

usměrňován učitelem) a postupným nábívkem dovedností nutných pro spolupráci ve skupinách, který předchází vlastní práci v nich.¹¹⁷

5.1.3 Kooperativní vyučování

S konceptem skupinové výuky bývá v posledních letech spojován i pojem kooperativní výuka, která je založena na spolupráci žáků mezi sebou při řešení úloh a problémů i na spolupráci třídy s učitelem¹¹⁸ a ve které je akcentován sociální rozměr.¹¹⁹ Spolupráce nahrazuje soutěživost, zdůrazňována je vzájemná komunikace. Přináší s sebou změnu role učitele – z předkladatele hotových poznatků se stává poradce a koordinátor. Potřeba kooperativního vyučování souvisí se společenskými změnami, a to i na úrovni rodin: *„děti dnes přicházejí do školy s méně upevněnými hodnotami, než tomu bylo dříve. Komunikace v rodině se zhoršuje a často mizí a vytváří se socializační prázdno.“*¹²⁰

Zásadní je zde princip spolupráce při dosahování cílů. K výsledkům jedince přispívá činnost celé skupiny, což platí i opačně – celá skupina má prospěch z práce jednotlivce. Kooperativní vyučování staví na spolupráci, sdílení a podpoře. Tuto formu vyučování nelze ztotožnit se skupinovým vyučováním, protože jde dále: pracuje s pojmy tolerance, pomoci, podporuje formulaci vlastních myšlenek a chápání myšlenek druhých, umožňuje trénink reakcí na požadavky skupiny i dovedností pro hodnocení sebe i ostatních.¹²¹

5.1.4 Vyučovací formy v OSV

Z pohledu probíhající interakce mezi žáky je velice vhodné kombinovat různé formy výuky, předpokládá se práce individuální, společná, práce ve dvojicích i skupinová. Pokud se na vyučovací formu zaměříme z časového hlediska, je nejvhodnější jí věnovat větší časový prostor (např. blok dvou vyučovacích hodin), ale její cíle se dají naplňovat i v rámci jedné vyučovací hodiny. Z hlediska prostorové organizace je optimální, pokud máme k dispozici dostatečně velkou místnost s nábytkem, se kterým se dá snad manipulovat a umožní práci

¹¹⁷ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 226 – 227

¹¹⁸ PECINA, P. ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní spolupráce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova Univerzita, 2009, s. 87

¹¹⁹ VÁCLAVÍK, V. *Organizační formy výuky*. in: KALOUS, Z. OBST, O. *Didaktika sekundární školy*. Praha: Portál, 2003, s. 303

¹²⁰ Tamtéž, s. 303

¹²¹ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 227 – 228

ve volném prostoru, v kruhu nebo ve skupinách. Vhodné je když v něm pak můžeme vystavit produkty činnosti žáků. Pro účely OSV jsou velmi vhodné i otevřené venkovní prostory.¹²²

5.2 Vyučovací metody

Pojem metoda je slovo řeckého původu, které označovalo cestu či postup.¹²³ Kalhous charakterizuje vyučovací metodu volně podle Maňáka jako: „*koordinovaný systém vyučovacíh činností učitele a učebních aktivit žáka, který je zaměřen na dosažení učitelem stanovených a žáky akceptovaných výukových cílů.*“¹²⁴ Valenta hovoří jednoduše o postupu, který vede k dosažení výchovného nebo vzdělávacího cíle.¹²⁵

Existuje řada možných dělení vyučovacích metod, Kalhous, Obst ve své publikaci uvádí následující klasifikaci:

1. Informačně receptivní metoda (výklad, ilustrace, vysvětlení, text v učebnici, poslech audio- a sledování videonahrávek)
2. Reproduktivní metoda (v podstatě organizované opakování – opakovací rozhovor, čtení map, rýsování schémat)
3. Metoda problémového výkladu (žáci řeší úlohu, na kterou neznají odpověď podle daného algoritmu)
4. Heuristická metoda (úkoly konstruovány tak, aby pro žáka znamenaly určitý rozpor, problém; aktivita učitele a žáků v rovnováze)
5. Výzkumná metoda (samostatné hledání řešení pro problémový úkol, aktivita učitel v pozadí)

Informačně receptivní a reproduktivní metody jsou reproduktivními metodami (žákovi jsou předkládány hotové vědomosti a následně je reprodukuje), naopak heuristická metoda a výzkumná metoda jsou zástupci produktivních metod (žák nové poznatky získává samostatně vlastní tvořivou činností). Metoda problémového výkladu je zde přechodem mezi nimi.¹²⁶

¹²² VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS, 2006, s. 55

¹²³ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 181

¹²⁴ KLAHOUS, Z. Výukové metody. in: in: KALOUS, Z. OBST, O. *Didaktika sekundární školy*. Praha: Portál, 2003, s. 307

¹²⁵ VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS, 2006, s. 53

¹²⁶ KLAHOUS, Z. Výukové metody. in: in: KALOUS, Z. OBST, O. *Didaktika sekundární školy*. Praha: Portál, 2003, s. 309 – 313

5.2.1 Kritéria pro volbu metod

Dobry učitel by měl uvažovat o správné volbě metod, které by jeho žáky aktivizovaly a vedly v konečném důsledku k naplnění žádoucích cílů. Svůj výběr by měl podříditi dvěma hlavními faktorům:

- zákonitosti procesu učení
- uplatnění didaktických zásad

Dalšími aspekty, na které je záhodné se zaměřit, jsou naplnění cíle, časová přiměřenost, forma, vybavení, osobnostní charakteristiky žáků i sebe sama, klima třídy i školy.¹²⁷

Tato kritéria se v podstatě neliší od těch, která vyjmenovávají Maňák, Švec.¹²⁸ Ti ale zdůrazňují mimo výše zmíněné objektivní podmínky také zohledňování podmínek subjektivních. Sem řadí zájmy žáků, jejich učební styly, úroveň rozvoje jejich aktivity, samostatnosti a tvořivosti. Zároveň však také varují před mechanizací volby metod stojící na kalkulu. Volba metod je sama o sobě velmi náročná a vyžaduje analyzování edukační situace, ale jak navíc upozorňují, realizace těchto metod může být ještě těžší. Jednak z hlediska vhodné úpravy prostředí, časové náročnosti apod., jednak proto, že se učitel může setkat s narušením zaběhnutého systému výuky v podobě nelibosti žáků a bude proto potřebovat značnou dávku odvahy, vytrvalosti, ale zejména tvořivosti.

Vzhledem k charakteru Osobnostní a sociální výchovy, je vhodné volit metody, které formativně působí na žákovu chování a jednání, a takové které ovlivňují jeho postojovou a hodnotovou orientaci. Je zřejmé, že z tohoto pohledu by byly metody založené pouze na předávání informací naprosto nevhodné, protože OSV má být především praktická.

Nejinak je tomu i ve výchově k občanství. I zde by měl učitel vědět, proč danou aktivitu zařazuje a čeho jí chce docílit. Nikdy nejde jen o zaplňování času určitou hrou. Aktivita obvykle sledují nějaký problém, souvisí s učivem, ale za velmi vhodné se považuje také používání aktivit pro aktivitu samu, které lze využít k uvolnění žáků, rozhýbání po celodenním sezení v lavici nebo pro práci ve skupině.¹²⁹ Tímto tedy vlastně dochází k praktickému propojení s OSV. Autoři podobně radí, že pokud je tématem psychologie nebo sociologie, to nejlepší co můžeme udělat, je propojit teorii s praxí a realizovat hodinu pomocí praktického nácviku.

¹²⁷ GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007, s. 107

¹²⁸ Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido: 2003, s. 50

¹²⁹ ŠIL, P., KAROLOVÁ, J. *Aktivizační techniky a jejich místo ve výuce základů společenských věd*. In: DOPITA, M., STANĚK, A. (eds.) *Multikulturalita a výchova k občanství*. Praha: Epoque, 2007, s. 259 – 260

Valenta rozlišuje dva způsoby pohledu na pojem metoda ve výuce OSV: metoda jako obecný pojem, který může mít různé obsahy (např. metoda hraní rolí může mít pokaždé jiný obsah, stejně tak dialog) a oproti němu i metoda jako „aktivita“, kdy je obsah předem a poměrně přesně vymezen a má jasnou strukturu. Aktivita slouží určitému jasně stanovenému účelu a je těžké ji naplnit jiným obsahem (např. aktivita Rozplétání uzlu). Právě tento typ metod je v OSV velmi hojně zastoupen.¹³⁰

Podle Valenty musí učitel při výběru metod zohlednit cíle OSV a k dispozici je mu pak celá paleta metod vhodných pro tento účel. Říká, že: „*podle toho, co chceme rozvíjet, se tedy uplatní všemožné druhy diskuzí, her, cvičení, aktivizujících metod, zkušenostních metod, psacích technik, problémových metod, úkolově kooperativních učebních situací, modelových situací (mravně dilematické příběhy), psaní nebo čtení textů, kresebných metod, komunikačně úkolových situací, metod práce s kamerou, videem, magnetofonem, koncentračních cvičení, pohybových technik, vizualizací, rolových a situačních her, pantomim a živých obrazů, outdoorových technik.*“¹³¹

5.2.2 Charakteristika metod využitelných ve výuce OSV

Brainstorming

Při této metodě žáci v předem daném časovém intervalu zaznamenávají do sešitu nebo na tabuli jakákoli „hesla“, která je napadají k danému tématu. To znamená, že mohou psát (dokonce i nakreslit) své myšlenky, otázky a pocity, nikoliv jen fakta, která už znají. Důležité je při této technice myšlenky nekritizovat. Po uplynutí časového limitu se vytřídí nevhodné poznámky a z těch co zbyly, se formuluje odpověď. Žáci mohou pracovat samostatně, ve dvojicích či jako celá třída, vhodné pak je postupně zařadit všechny tři možnosti, čímž zajistíme aktivitu všech žáků.¹³²

Myšlenková mapa

Tato metoda je v podstatě prostorově uspořádaným brainstormingem. Učitel ústřední pojem vepíše do kruhu uprostřed tabule. K němu pak dopisuje (nebo žáci sami) asociace, které čarou spojuje s centrálním motivem. Jednotlivé asociace můžeme dále rozvíjet, ale přílišná složitost by byla spíše na škodu. Pokud pomocí této metody žáci pracují samotně,

¹³⁰ VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS, 2006, s. 55

¹³¹ Tamtéž, s. 54

¹³² GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007, s. 81

výsledek vypovídá o kognitivních schopnostech jednotlivce, ve skupině/dvojicích působí na rozvoj komunikace, spolupráce či odpovědnosti za názory.¹³³

Debatní metody

Valenta pod tento pojem zahrnuje nejrůznější diskusní metody, od těch strukturovaných (předem daná a následně sledovaná témata, otázky na vlastní prožitou zkušenost ze hry) po nestrukturované (debata se volně vyvíjí od obecnějšího tématu). Každopádně musí být dobře řízena. Tyto metody jsou vhodné pro utřídění myšlenek, k tréninku argumentace, vyjednávání, naslouchání, ale i komunikační seberegulace a etiky.¹³⁴ Maňák, Švec uvádí následující předpoklady pro úspěšnou diskuzi: vhodně zvolené téma (určitým způsobem provokující), dodržování pravidel diskuze a jejích fází (prezentace, argumentace, shrnutí), předběžný a průběžný výcvik žáků, otevřená, ale pevná řízení diskuze, pozitivní klima a vyhovující organizace času a prostoru (diskuze v kruhu, půlkruhu).¹³⁵

Formuláře, pracovní listy

Jsou užívány k podpoře myšlenkových úkonů a postupů, strukturované analýze a zachycování a popisu faktů prostřednictvím předem daných formulářů nebo pracovních listů v písemné podobě.¹³⁶

Metody dramatické výchovy – hraní rolí

Kotrba, Lacina používají i termínu inscenační metody. Vychází z faktu, že během života na sebe člověk přebírá různé sociální role (žák, syn/dcera, kamarád, člen týmu...). Ve výuce nejsou žádnou novinkou, protože jejich potenciálu využívali již staří Římané. Jsou náročné na čas i přípravu, protože učitel musí nachystat scénář i role. Scénář by měl vycházet ze života a řešit problémové situace a žáky by měl vhodným způsobem motivovat. Důležité je žákům vysvětlit, že nejde o vrcholná herecká vystoupení, ale pouze o herecké ztvárnění.¹³⁷

Valenta hovoří o principu „zdivadelnění“ – vytvoření fiktivní skutečnosti hráčů, kteří hrají různé role. Často je v nich přítomný dramatický obsah, tedy konflikt, druh problému. Hodí se k rozvoji sebepoznání a komunikace, rozvoji kreativity a nácvičku určitého druhu chování.

¹³³ Tamtéž, s. 85 – 86

¹³⁴ VALENTA, J. *Učíme (se) komunikovat*. Kladno: AISIS, 2010, s. 56 – 57

¹³⁵ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido: 2003, s. 108 – 109

¹³⁶ VALENTA, J. *Učíme (se) komunikovat*. Kladno: AISIS, 2010, s. 57

¹³⁷ KOTRBA, T., LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007, s. 127

Dělí je na:

- živé obrazy – žáci vytvoří nehybné sousoší nebo momentku, obvykle beze slov, lze doplnit verbálními komentáři
- pantomimy
- zvukově verbální hry – podobně jako v rozhlasových inscenacích vše závisí na hlasovém projevu, které žáci mohou doplnit různými zvuky
- plná hra rolí – plná hra, kdy žáci mluví a manipulují s předměty.¹³⁸

Simulace

Opět jde o hraní rolí, v nich však hráč vystupuje sám za sebe, podle toho jak by se pravdě podobně choval, kdyby se v podobné situaci ocitl. Simulace najdou využití téměř při každém zpřítomnění situace a mají velký sebereflexivní potenciál, protože hráči jednají za sebe.¹³⁹

Monologické techniky

Jde o souvislý mluvený projev, při kterém se lze zaměřit i na neverbální projevy. K tomuto účely lze využít referáty, vyprávění, prezentace. Kromě rozvíjení komunikace, žákům umožňuje pracovat na schopnosti vhodného výběru a uspořádání obsahu, kreativitě, dokonce může přispívat k omezení ostychu a trémy nebo správnému vnímání času.¹⁴⁰

Sebereflexivní techniky, zpětná vazba

V případě sebereflexe jde o zamyšlení nad sebou samým, sdílení zážitku ve společných diskuzích, vybavení si sebe samého v právě proběhnuté aktivitě. Žák se tak opět dovídá informace o sobě. Zpětnovazebné metody naopak jedince informují o tom, co si o něm myslí ostatní členové skupiny – je třeba dbát na to, aby výroky byly popisné (nikoli hodnotící). Tyto metody jsou vhodné pro rozvoj sebepoznání, sebepojetí a zároveň percepce ostatních.¹⁴¹

¹³⁸ VALENTA, J. *Učíme (se) komunikovat*. Kladno: AISIS, 2010, s. 57 – 59

¹³⁹ Tamtéž, s. 63

¹⁴⁰ Tamtéž, s. 59

¹⁴¹ Tamtéž, s. 62 – 63

Slovesné hry

Metody, jejichž základ tvoří hry s písmeny a slovy, kdy žáci vytvářejí, skládají slova nebo věty. V omezeném čase například musí myslet věty o třech slovech, které začínají písmeny O-S-V. Tyto hry se uplatňují, zejména pokud jde rozvoj kreativity a jazykové citlivosti.¹⁴²

Hry

Podle Maňáka, Švece¹⁴³ je hra: „jedna ze základních forem činnosti člověka (vedle práce a učení), pro niž je charakteristické, že je to svobodně zvolená aktivita, která nesleduje žádný zvláštní účel, ale cíl a hodnotu má sama v sobě.“ Ve vyučování mají nejčastěji podobu didaktických her a soutěží, které staví na řešení problémových úloh a situací. Každá didaktická hra by měla sledovat didaktický cíl, odehrávat se podle jasných pravidel a mít svůj obsah (čili nějakou motivaci, lákavou činnost). Podle interakce mezi žáky můžeme hry rozdělit na interakční (založeny na spolupráci a komunikaci) a neinterakční (hráč hraje sám za sebe, nepředpokládá se spolupráce – křížovky, kvízy, přesmyčky, doplňovačky, domino, pexeso, deskové hry).¹⁴⁴

Dobrý a tvořivý učitel by měl tyto techniky využívat a hry zařazovat do vyučování – a pokud možno by je měl připravovat společně se žáky. Výběr herní aktivity je nutno podřídit věku žáků, přičemž ti starší ocení spíše složitější hry. Didaktická hra má jak vzdělávací, tak výchovný efekt – učí žáky sebekontroly a posiluje socializaci, učí je umění vyhrávat, stejně jako prohrávat. Hra v sobě obsahuje i spontánní uplatnění poznávacích procesů.¹⁴⁵

5.3 Didaktická poznámka k vedení lekcí OSV

Valenta uvádí didaktické schéma, které odhaluje jednotlivé kroky práce s tématy osobnostní a sociální výchovy:

I (instrukce) – **A** (akce nebo situace) – **R** (reflexe)

Pokud si učitel jednou vytyčil cíl, který bude v hodině sledovat, podřídí mu jednotlivé činnosti, aktivity. Jakmile dochází k jejich realizaci ve výuce, je třeba nejprve žáky přesně instruovat – vysvětlit jim podmínky a podstatu činnosti, kterou mají žáci vykonat. Na základě

¹⁴² Tamtéž, s. 64

¹⁴³ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido: 2003, s. 126

¹⁴⁴ KOTRBA, T., LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007, s. 97

¹⁴⁵ PECINA, P. ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní spolupráce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova Univerzita, 2009, s. 68

zadání instrukcí dochází k akci, která je primární učební situací, kde probíhají činnosti žáků. Po jejich skončení následuje reflexe, někdy nazývaná i evaluace apod., jejímž cílem je zhodnocení zkušenosti, zážitku z aktivity. Reflexe slouží k systematizování nové zkušenosti do kontextu těch dřívějších a obohacení prožívání do budoucna. Obvykle má verbální formu diskuze, ale může třeba i o nakreslení zážitku. Podstatou reflexe je vyzývající otázka, nikoli moralizování učitele. Nejprve se reflexe orientuje na konkrétní zážitek (co se dělo, zkušenost žáků, zpětná vazba druhých nebo od nich, hodnocení) a pak se pokouší o zobecnění (jevy – důvěra – a procesy – postup řešení problému, které nastaly).¹⁴⁶

¹⁴⁶ VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS, 2006, s. 49 – 51

6 Osobnostní a sociální výchova v rámci Výchovy k občanství – návrh propojení jejich vzdělávacích obsahů

6.1 Didaktická analýza učiva

Didaktická analýza 1

Téma: Naše škola – vliv správného režimu dne na učení

Cíle: žák vyjmenuje 3 části, ze kterých se skládá den; žák vysvětlí pojem režim dne, žák charakterizuje čas na spánek; na práci a volný čas; žák se zamyslí nad běžným režimem svého dne; žák si efektivně naplánuje svůj čas; žák samostatně pracuje s pracovními listy

Pojmy: režim dne, spánek, volný čas, práce, plán dne

Vyučovací metody: vysvětlení, výklad, debatiní metoda – diskuze, samostatná práce

Pomůcky: tabule, křídly, sešity, psací potřeby, pracovní listy, učebnice: M. Valenta: Občanská výchova pro 6. ročník

Klíčové kompetence: k učení (propojení informací, uvádění do souvislostí, plánuje, organizuje vlastní učení), sociální a personální (oceňuje zkušenosti druhých lidí, přispívá k diskuzi), občanská (respektuje přesvědčení druhých lidí), komunikativní (formuluje, vyjadřuje své myšlenky, naslouchá promluvám druhých lidí)

Průřezová témata mimo OSV: Výchova demokratického občana (podpora komunikativní dovednosti), Environmentální výchova (prostředí a zdraví – např. světelné znečištění a vliv na spánek)

Mezipředmětové vztahy: Dějepis (režim dne dříve a dnes), Výchova ke zdraví (režim dne)

Didaktická analýza 2

Téma: Naše škola – jak se správně učit

Cíle: žák používá způsoby usnadňující zapamatování učiva; žák chápe význam znalosti dovedností pro učení; žák samostatně pracuje s pracovními listy

Pojmy: mnemotechnická pomůcka, paměť

Vyučovací metody: myšlenková mapa, vysvětlení, výklad, debaťní metoda – diskuze, samostatná práce

Pomůcky: pracovní listy, formuláře, psací potřeby, tabule, křídly

Klíčové kompetence: k učení (poznává smysl a cíl učení, posoudí vlastní pokrok, využívá vhodné strategie, plánuje a řídí vlastní učení), sociální a personální (oceňuje zkušenosti druhých lidí, přispívá k diskuzi, čerpá poučení z toho, co si druzí myslí, říkají, dělají), občanská (respektuje přesvědčení druhých lidí), komunikativní (formuluje, vyjadřuje své myšlenky, naslouchá promluvám druhých lidí)

Průřezová témata mimo OSV: Výchova demokratického občana (občan jako odpovědný člen společnosti (přijímat odpovědnost za své postoje a činy)

Mezipředmětové vztahy: nenalezeny

Didaktická analýza 3

Téma: Vztahy mezi lidmi – Mezilidská komunikace

Cíle: žák rozlišuje mezi třemi typy komunikace; žák charakterizuje pasivní, agresivní a asertivní komunikaci; žák podle kontextu rozhodne, o jaký typ komunikace jde; žák chápe přínos asertivity; žák pracuje s pracovním listem; žák rozpozná agresivní a manipulativní komunikaci a dokáže se jí bránit

Pojmy: asertivita, asertivní právo, pasivní komunikace, agresivní komunikace, manipulace

Vyučovací metody: výklad, vysvětlení, diskuze, hraní rolí

Pomůcky: pracovní listy, psací potřeby, tabule, křídly

Klíčové kompetence: komunikativní (formuluje a vyjadřuje své myšlenky, vyjadřuje se výstižně, naslouchá promluvám druhých lidí, účinně se zapojuje do diskuze), k řešení problémů (vnímá problémové situace ve škole i mimo ni), sociální a personální (účinně spolupracuje ve skupině, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení úkolu), občanské (odmítá útlak a hrubé zacházení, postaví se proti psychickému násilí)

Průřezová témata: Výchova demokratického občana (občan jako odpovědný člen společnosti – aktivně uplatňovat svá práva, přijímat zodpovědnost za svoje postoje), Multikulturní výchova (význam kvality mezilidských vztahů)

Mezipředmětové vztahy: Český jazyk a literatura (jazyk a jazyková komunikace), Výchova ke zdraví

Didaktická analýza 4

Téma: Vztahy mezi lidmi – konflikty v mezilidských vztazích

Cíle: žák vysvětlí smysl slova konflikt; žák uvede příklady konfliktů z různých prostředí (škola, rodina, kamarádi); žák vyjmenuje a vysvětlí způsoby řešení konfliktů (správné i špatné); žák navrhne možnosti řešení konfliktů nenásilným způsobem v jemu blízkých situacích; žák pracuje na kresbě pomocí fixu; žák chápe důležitost správného řešení

Pojmy: konflikt, styly řešení konfliktu, kompromis, spolupráce, únik, sebeprosazení, ústup

Vyučovací metody: brainstorming, hra, diskuze, vysvětlení, výklad

Pomůcky: archy papíru A₄, fixy, tabule, křídly, sešity, psací potřeby

Klíčové kompetence: k učení (třídí informace, uvádí věci do souvislostí), k řešení problémů (vnímá problémové situace, volí vhodné postupy k jejich řešení), komunikativní (formuluje a vyjadřuje svoje názory, vyjadřuje se výstižně), sociální a personální (spolupracuje, přispívá v diskuzi k debatě ve skupině i celé třídě)

Průřezová témata mimo OSV: Výchova demokratického občana (demokratické řešení konfliktů a problémů v osobním životě)

6.2 Metodická příručka pro učitele

Příprava na vyučování s cíli osobnostní a sociální výchovy 1

Aby učení nebylo mučení I.	
Téma Vko	Naše škola – vliv správného režimu dne na učení
Časový rozsah	45 min
Věková skupina (ročník)	6. ročník
Vzdělávací obor	Výchova k občanství
Oborové cíle	<ul style="list-style-type: none">✓ žák vyjmenuje 3 části, ze kterých se skládá den✓ žák vysvětlí pojem režim dne✓ žák charakterizuje čas na spánek, na práci/učení a volný čas✓ žák se zamyslí nad běžným režimem svého dne✓ žák samostatně pracuje s pracovními listy
Tematický okruh OSV	Psychohygiena (dobrá organizace času), Seberegulace a sebeorganizace (organizace vlastního času, plánování učení a studia)
Cíle OSV(nejlépe pouze jeden cíl pro OSV)	✓ žák si efektivně naplánuje svůj čas
Metody	Myšlenková mapa, vysvětlení, výklad, debatní metoda – diskuze, samostatná práce
Způsob kontroly dosažení cíle	Pozorování, kontrola úkolu

Podrobná příprava na hodinu

Scénář hodiny:

- Zahájení hodiny, zápis do třídní knihy (2 min)
- Seznámení s průběhem hodiny a jejími cíly (2 min)
- Motivace: myšlenková mapa: *Co vás napadne, když se řekne režim dne?* (3 min)
- Rozdání pracovních listů (viz Příloha 1), vysvětlení zadání (2 min)

- Výklad probírané látky, objasnění důležitých pojmů, práce s pracovními listy – žáci pracují s textem a postupně si do nich vepisují informace podle instrukcí (15 min)
- Samostatná práce: žáci si samostatně vypracují akční plán (8 min)
- Reflexe (9 min)
 - o *Co jste o sobě zjistili nového?*
 - o *Jak se vám plán vypravovával*
 - o *Co bylo těžké a co naopak snadné?*
 - o *Už jste si někdy podobný plán vypracovávali?*
 - o *Myslíte si, že se jím budete řídit?*
- Shrnutí a ukončení hodiny, na konec hodiny žákům oznámíme, že příští hodinu si napíšou krátkou opakovací čtyřminutovku (3 min)

Zvláštní didaktická hlediska:

motivace:

- myšlenková mapa na téma režim dne: *Slyšeli jste někdy pojem režim dne? Co znamená? Co si pod ním představíte?*
- dále motivace pochvalou, možností sdělit svůj názor na danou problematiku či svou zkušenost

aktivizační metody:

- aktivita: Akční plán (podle Valenty ¹⁴⁷): žáci si sestaví plán na den (popřípadě na 3 dny/týden), který ji pomůže odhalit nedostatky v denním programu a vyhnout se „stresům“. Žáci si zapíší plán, který roztřídí do tří kategorií, podle toho co rozhodně musí udělat=MU, co mají nebo měli by udělat=MA, a toho co nemusí ani nemají, ale chtějí dělat, co sami od sebe mohou dělat= MO. Poté si činnosti hierarchizují, zváží čas a náročnost činností. Podle toho vytvoří plán toho, co budou dělat v jakém pořadí a čase. Následuje reflexe ve dvojicích, poté reflexe celé třídy.
- práce s pracovními listy

Pojmy: režim dne, spánek, volný čas, čas na práci/učení, plán dne

¹⁴⁷ VALENTA, J. *Učit se být*. Praha: Agentura STROM, 2003, s. 56

Příprava na vyučování s cíli osobnostní a sociální výchovy 2

Aby učení nebylo mučení II.	
Téma	Naše škola – jak se správně učit
Časový rozsah	45 min
Věková skupina (ročník)	6. ročník
Vzdělávací obor	Výchova k občanství
Oborové cíle	<ul style="list-style-type: none">✓ žák používá způsoby usnadňující zapamatování učiva✓ žák chápe význam znalosti dovedností pro učení✓ žák samostatně pracuje s pracovními listy
Tematický okruh OSV	Rozvoj schopností poznávání – dovednosti pro učení a studium Sebepoznání a sebepojetí – moje učení, moje vztahy k druhým lidem
Cíle OSV(nejlépe pouze jeden cíl pro OSV)	✓ žák používá vhodné strategie k učení
Metody	Samostatná práce, diskuze, skupinová práce, hry
Způsob kontroly dosažení cíle	Pozorování rozhovor

Podrobná příprava na hodinu 2

Scénář hodiny:

- Zahájení hodiny, zápis do třídní knihy (2 min)
- Seznámení s průběhem hodiny a jejími cíly (2 min)
- Rozdání čtyřminutovky (viz Příloha 2) a její vypracování (6 min)
- Výměna prací ve dvojicích a jejich oprava (3 min)
- Samostatná práce žáků – do formuláře (viz Příloha 2) zaznamenají, jak se na písemku učili, proč jim povedla/nepovedla, společná reflexe formou diskuze v celé třídě (15 min)

- Rozdání pracovních listů (viz Příloha 2), vysvětlení zadání (2 min)
- Práce s pracovními listy – žáci pracují s textem a postupně si do nich vepisují informace podle instrukcí, spolupracují při tom ve skupinách, zvláště při reflexi učebních typů (15 min)
- Shrnutí a ukončení hodiny (3 min)

Zvláštní didaktická hlediska:

motivace: opakovací čtyřminutovka (zpracováno podle Kříže¹⁴⁸) – vyučující připraví krátký, ale ne jednoduchý test, který žáky nechá napsat – test se ve skutečnosti nehodnotí (k hodnocení přistupujeme pouze u těch, kterým se test povedl), jde výhradně o zážitek písemné práce a uvědomění si důvodů úspěšnosti/úspěšnosti – k tomu slouží formulář, který žáci vyplní

aktivizační metody: úkoly na pracovních listech – kimova hra, test – jaký jsem typ, zapamatování jmen

Pojmy: mnemotechnická pomůcka, paměť

¹⁴⁸ Srov. KŘÍŽ, P. *Kdo jsem, jaký jsem*. AISIS, 2005, str. 33 – 40

Příprava na vyučování s cíli osobnostní a sociální výchovy 3

Druhy komunikace aneb co je to asertivita	
Téma	Vztahy mezi lidmi – Mezilidská komunikace
Časový rozsah	45 min
Věková skupina (ročník)	8. ročník
Vzdělávací obor	Výchova k občanství
Oborové cíle	<ul style="list-style-type: none"> ✓ žák rozlišuje mezi třemi typy komunikace ✓ žák charakterizuje pasivní, agresivní a asertivní komunikaci ✓ žák podle kontextu rozhodne, o jaký typ komunikace jde ✓ žák chápe přínos asertivity ✓ žák vyjmenuje alespoň 4 asertivní práva ✓ žák pracuje s pracovním listem
Tematický okruh OSV	Komunikace – efektivní strategie
Cíle OSV (nejlépe pouze jeden cíl)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ žák rozpozná agresivní a manipulativní komunikaci a dokáže se jí bránit
Metody	Výklad, vysvětlení, diskuze, hraní rolí
Způsob kontroly dosažení cíle	Reflexe formou diskuze

Podrobná příprava na hodinu 3

Scénář hodiny:

- Zahájení hodiny, zápis do třídní knihy (2 min)
- Seznámení s průběhem hodiny a jejími cíly (2 min)
- Opakování z minulé hodiny: verbální a neverbální komunikace (5 min)
- Motivace: Motto: *Slova jsou jako včely – mají med i žihadlo.* (švýcarské přísloví) žáci se zamyslí nad významem přísloví a možnou souvislostí s hodinou (3 min)
- Rozdání pracovních listů (viz Příloha 3), vysvětlení zadání (2 min)

- Výklad probírané látky, objasnění důležitých pojmů, práce s pracovními listy – žáci pracují s textem a postupně si do nich vepisují informace podle instrukcí (23 min)
- Reflexe (5 min)
- Shrnutí a ukončení hodiny (3 min)

Zvláštní didaktická hlediska:

motivace:

- pomocí motta napsaného učitelem na tabuli: *Slova jsou jako včely – mají med i žihadlo. Jak tomuto přísloví rozumíš? Souhlasíš s tímto příslovím? Myslíš, že je pravdivé? Jak může souviset s dnešní hodinou?*

aktivizace:

- práce s pracovními listy
- diskuze o manipulaci: Kdo a jak tě manipuluje? Koho a jak manipuluješ? Může být manipulace morálně ospravedlnitelná?
- Buďte tak laskav ¹⁴⁹: hraní rolí – žáci ve skupinách hrají scénky podle předepsaných nářezek

Pojmy: asertivita, asertivní právo, pasivní komunikace, agresivní komunikace, manipulace

¹⁴⁹ VALENTA, J. *Učíme (se) komunikovat*. Kladno: AISIS, 2010, s. 181 – 183

Příprava na vyučování s cíli osobnostní a sociální výchovy 4

Konflikty mezi námi aneb jak z toho ven	
Téma	Vztahy mezi lidmi – konflikty v mezilidských vztazích
Časový rozsah	45 min
Věková skupina (ročník)	7. ročník
Vzdělávací obor	Výchova k občanství
Oborové cíle	<ul style="list-style-type: none">✓ žák vysvětlí smysl slova konflikt✓ žák uvede příklady konfliktů z různých prostředí (škola, rodina, kamarádi)✓ žák vyjmenuje a vysvětlí způsoby řešení konfliktů (správné i špatné)✓ žák navrhne možnosti řešení konfliktů nenásilným způsobem v jemu blízkých situacích✓ žák pracuje na kresbě pomocí fixu
Tematický okruh OSV	Řešení konfliktů
Cíl OSV (nejlépe pouze jeden cíl pro OSV)	✓ žák chápe důležitost správného řešení
Metody	Brainstorming, hra, diskuze, vysvětlení, výklad
Způsob kontroly dosažení cíle	Reflexe pomocí diskuze

Podrobná příprava na hodinu 4

Scénář hodiny:

- Zahájení hodiny, zápis do třídní knihy (2 min)
- Seznámení s průběhem hodiny a jejími cíly (2 min)
- Motivace: brainstorming: *Určitě znáte slovo konflikt. Co se vám v této souvislosti vybaví?*
Doplňující otázky: *Víte co znamená? S jakým pocitem si jej spojíte? Koho se může týkat?*
Učitel heslovitě zapisuje odpovědi na tabuli (5 min)
- Dvojice, tak jak sedí v lavicích, jsou rozděleny na žáky A (blíže u okna) a B, vysvětlení pravidel hry a rozdání čtvrtek papíru (viz Příloha 4) (3 min)

- Práce žáků ve dvojicích: každá dvojice kreslí podle zadaných instrukcí společný obrázek (3 min)
- Vyhodnocení kreseb a reflexe – nejprve krátká reflexe ve skupině, pak v celé třídě (10 min)
- Výklad, vysvětlení (13 min)
- Zápis do sešitu (5 min)
- Zhodnocení a ukončení hodiny (2 min)

Zvláštní didaktická hlediska:

motivace:

- brainstorming: *Určitě znáte slovo konflikt. Co se vám v této souvislosti vybaví? Doplňující otázky: Víte co znamená? S jakým pocity si jej spojujete?*

aktivizační metody:

- Hra kočkodům (podle Kříže ¹⁵⁰): žáci A zůstávají na místě a B odchází za dveře. Hra spočívá v tom, že každé skupině zadáme odlišné instrukce, co mají kreslit (A kočku, B dům), podmínkou je, že kreslí jednou společnou tužkou/fixem a při kreslení nesmí mluvit. Po návratu žáků B do třídy, žáci kreslí obrázek po dobu jedné minuty. Učitel pak hru zastaví a pokračuje se vyhodnocením kreseb a usuzováním na možná řešení konfliktů.
- Reflexe činnosti
- Kladení otázek během výkladu

Pojmy: konflikt, styly řešení konfliktu, kompromis, spolupráce, únik, sebeprosazení, ústup

¹⁵⁰KŘÍŽ, P. *Kdo jsem, jaký jsem*. AISIS, 2005, str. 83 – 85

Závěr

Zpráva Mezinárodní komise UNESCO¹⁵¹, definuje čtyři pilíře, o které by se mělo vzdělávání v 21. století opírat: učit se poznávat, učit se jednat, učit se společně žít a učit se být. Vzdělávání by mělo poskytovat jak dostatečně široký všeobecný přehled, tak možnost zabývat se určitými problémy do hloubky, a zároveň umožnit osvojování kompetencí pro jednání v různých situacích a pro týmovou práci. Žáci by se měli naučit rozumět druhým lidem, cenit si plurality názorů a vzájemného porozumění, vzdělávání by je mělo kultivovat, aby se staly lepšími lidmi a rozvíjeli svůj osobní potenciál.

Podobné jsou i cíle osobnostní a sociální výchovy a výchovy k občanství. Alespoň částečně se k dosažení takového výchovného a vzdělávacího cíle snaží přispět i tato diplomová práce, respektive načrtnout možnosti praktického propojení OSV v rámci Vko na základě zpracování teoretických východisek, zmapování literatury a učebnic týkající se tématu, ale také i forem a metod výuky a návrhem jejich aplikace v praxi.

Nejprve práce přibližuje základní literaturu týkající se osobnostní a sociální výchovy. Jedná se o jakési „minimum“ pro učitele, kteří by se rádi dozvěděli hlavní informace o osobnostní a sociální výchově. Pro hlubší zkoumání je nutné sáhnout po dalších publikacích věnujících se buďto technikám vhodným pro realizaci OSV nebo odborné literatuře z psychologie, sociologie a etiky.

Další část zkoumá ukotvení Osobnostní a sociální výchovy a Výchovy k občanství v Rámcovém vzdělávacím programu pro ZV, jejich vzájemný vztah a přibližuje cíle základního vzdělávání vůbec.

Třetí kapitola podává přehled základních pojmů, s kterými Osobnostní a sociální výchova pracuje. Se stejnými nebo jim velmi blízkými pojmy se setkáváme i ve Výchově k občanství. Nejedná se o vyčerpávající slovníček pojmů, ale seznamuje pouze s těmi, které pomohou lepšímu pochopení látky OSV a zároveň najdou využití jako např. primární teoretické podklady pro přípravu na hodinu.

Čtvrtá kapitola zkoumá výskyt témat osobnostní a sociální výchovy a námětů na její zpracování v učebnicích pro výchovu k občanství. Bylo zjištěno, že tematické zastoupení se dá vysledovat téměř ve všech sledovaných učebnicích, ale návrhy na aktivity věnující se OSV nejsou samozřejmostí.

¹⁵¹ DELORS, J. *Learning: The treasure within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Unesco Publishing, s. 37 [citováno 1. 3. 2012]. Dostupný z: http://www.unesco.org/delors/delors_e.pdf

V páté kapitole najdeme přehled základních metod a forem výuky, které jsou využitelné pro účely osobnostní a sociální výchovy a stejně tak i výchovy k občanství. Nejvhodnější jsou samozřejmě ty, které aktivizují žáky a poskytují jim určitý prožitek, zážitek či zkušenost, aby tak mohly na žáky skutečně formativně působit.

Závěrečná část didakticky analyzuje vybraná témata Osobnostní a sociální výchovy, čímž poskytuje základnu pro zpracování metodické příručky ve formě příprav na hodinu Výchovy k občanství, kde jsou zároveň sledovány cíle OSV. Jednotlivé přípravy jsou doplněny i o pracovní listy uvedené v přílohách. Tímto byl naplněn hlavní cíl práce – a sice návrh na praktické propojení obsahů OSV a Vko a poskytnutí podrobných příprav na hodinu, které mají ambice skutečně formativně působit na žáky, všem zájemcům o danou problematiku.

Literatura

Doporučené očekávané výstupy. Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách. Praha: VÚP, 2011, ISBN 978-80-87000-76-2

GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP.* Olomouc: Hanex, 2007. ISBN 978-8085783-73-5

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník.* Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X

HRACHOVCOVÁ, M. a kol. *Pomáháme při tvorbě školního vzdělávacího programu vzdělávací obor Výchova k občanství.* Praha: SPL – Práce, 2007. ISBN 80-7361-036-4

JAROŠOVÁ, E. a kol. *Trénink sociálních a manažerských dovedností.* Praha: Management Press, 2001. ISBN 80-7261-048-1

KALHOUS, Z. OBST, O. *Didaktika sekundární školy.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0599-7

KANTOROVÁ, J. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I.* Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-024-0

KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2001. ISBN 80-246-0192-3

KASÍKOVÁ, H. *Učíme se spolupráci spoluprací.* Kladno: AISIS, 2005. ISBN 80-239-4668-4

KOTRBA, T., LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce.* Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007

KŘÍŽ, P. *Kdo jsem, jaký jsem.* AISIS, 2005. ISBN 80-239-4669-2

KŘIVOHLAVÝ, J. *Mít pro co žít*. Praha: Návrat domů, 1994. ISBN 80-85495-33-3

KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-774-4

KUSÁK, P., DAŘÍLEK, P. *Pedagogická psychologie A*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998.

LENCZ, L., KRÍŽOVÁ, O. *Metodický materiál k predmetu Etická výchova*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2004.

LINHARTOVÁ, D. *Psychologie pro učitele*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2008. ISBN 978-80-7375-222-4

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

MIKLOŠÍKOVÁ, M. *Kreativita a učitelství odborných předmětů*. Ostrava: Vysoká škola báňská- Technická univerzita Ostrava, 2009. ISBN 978-80-248-1952-5

MIKULÁŠTÍK, M. *Manažerská psychologie*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1349-6

MORGENTERN, J., MORGERNSTERNOVÁ-COLÓNOVÁ, J. *Jak si udělat pořádek pro teenagery*. Praha: Motto, 2007. ISBN 978-80-7246-340-4

NAKONEČNÝ, M. *Psychologie téměř pro každého*. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1198-6

NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8

NYTROVÁ, O., PIKÁLKOVÁ, M. *Etika a logika v komunikaci*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007. ISBN 978-80-86723-45-7

PECINA, P. ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní spolupráce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova Univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4834-8

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2007.

ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6

SIKOROVÁ, Z. *Hodnocení a výběr učebnic pro praxi*. Ostrava: Ostravská Univerzita, 2007.

SRB, V. a kol. *Jak na osobnostní a sociální výchovu?* Praha: Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-00-5

STANĚK, A. *Výchova k občanství a evropanství*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007. ISBN 80-7182-244-8

MAŇÁK, J. *Postavení občanské výchovy v kurikula základní školy*. in STANĚK, A; MEZIHORÁK, F. *Výchova k občanství pro 21. století*. Praha: SPHV, 2008. ISBN 978-80-904187-0-7

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-181-7

STUHLÍKOVÁ, I. *Zvládání emočních problémů žáků*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-534-2

ŠIL, P., KARLOVÁ, J. *Aktivizační techniky a jejich místo ve výuce základů společenských věd*. In: DOPITA, M., STANĚK, A. (eds.) *Multikulturalita a výchova k občanství*. Praha: Epoque, 2007. ISBN 978-80-87027-37-0

THOMPSON, M. *Přehled etiky*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-806-6

VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8

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

VALENTA, J. *Učíme (se) komunikovat*. Kladno: AISIS, 2010. 978-80-904071-5-2

VALENTA, J. *Učit se být*. Praha: Agentura STROM, 2003. ISBN 80-86106-10-1

Elektronické zdroje

DELORS, J. *Learning: The treasure within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. [online] Unesco Publishing, s. 37 [cit. 1. 3. 2012]. Dostupný z: http://www.unesco.org/delors/delors_e.pdf

HORSKÁ, V. *Ke koncepci vzdělávacího obsahu Výchovy k občanství*. [online] [cit. 20. 2. 2012]. Dostupný z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/285/ke-koncepci-vzdelavaciho-obsahu-vychovy-k-obcanstvi.html/>

HUČÍNOVÁ, L. *Klíčové kompetence v RVP ZV*. [online] [cit. 18. 2. 2012]. Dostupný z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/335/KLICOVE-KOMPETENCE-V-RVP-ZV.html/>

Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání. 2. dotisk 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 104 s. [cit. 3. 3. 2012]. Dostupný z WWW: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Manual_SVP-ZV.pdf. ISBN 80-87000-03-X.

Klíčové kompetence a tvorba ŠVP. [online] [cit. 4. 2. 2012]. Dostupný z: <http://www.nuov.cz/kk-a-tvorba-svp>

Odysea. Lekce OSV. [online] [cit. 27. 12. 2011]. Dostupný z: <http://odysea.cz/metodiky-osv.php?cast=lekce-osv>

Seznam příloh

Příloha 1 – Pracovní list: Aby učení nebylo mučení I.

Příloha 2 – Pracovní list: Aby učení nebylo mučení II.

Příloha 3 – Pracovní list: Vztahy mezi lidmi – Mezilidská komunikace

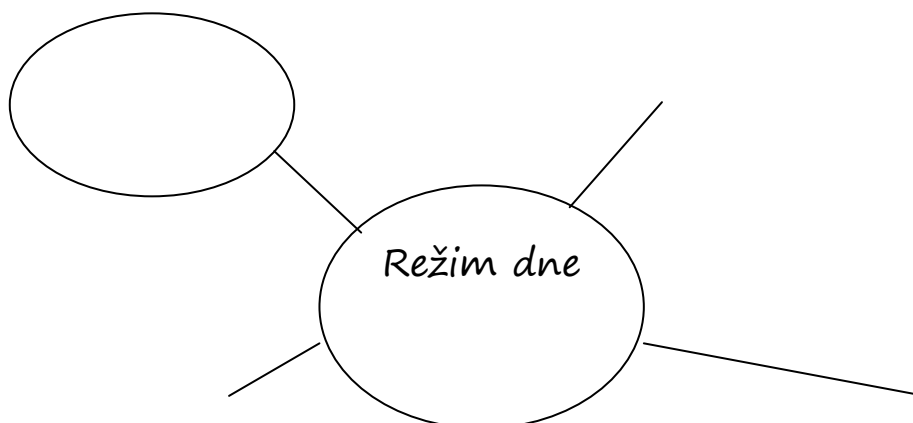
Příloha 4 – Pracovní list: Vztahy mezi lidmi – Konflikty v mezilidských vztazích

Příloha 1 – Pracovní list: Aby učení nebylo mučení I.

Aby učení nebylo mučení aneb vliv denního režimu na učení



Abychom dobře zvládali všechny povinnosti během dne, je důležité, abychom dodržovali správný režim dne. Doplňte do připraveného schématu všechno, co vás napadne, když se řekne režim dne/denní režim.



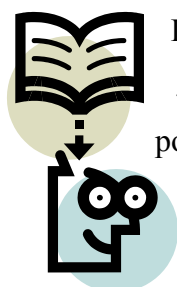
Přečti si následující přísloví. Znáš některá z nich? Co znamenají? Jak souvisí s tématem hodiny?

Ranní ptáče dál doskáče.

Chodit spát se slepicemi.

Kdo chce spáti sladce, ať večerí krátce.

Každý je pánem svého času.



Den každého člověka se dá rozdělit do tří částí. První částí je čas na, kam patří povinnosti spojené se zaměstnáním i plnění povinností ve škole a domácí příprava. Další částí je, neznamená však čas na zahálení, ale využíváme ho ke sportu, zábavě a zálibám. Poslední je čas na, který je pro tělo nepostradatelný,

dochází při něm k obnově duševních i fyzických sil.

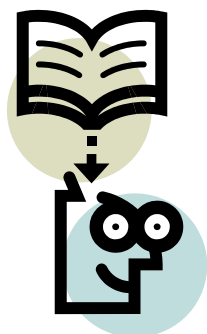
Ideální je když 8 hodin denně věnujeme práci, 8 h spánku a 8h našim zájmům, koníčku.



Diskutujte ve dvojicích nebo v malých skupinách. Sepište si nejdůležitější body odpovědí do poznámek.

- Mají lidé stejný režim dne? Jak se liší denní režim tvých rodičů, kamarádů od toho tvého? Lišil se denní režim dnes a před sto lety?
- Může správný denní režim ovlivnit výsledky ve škole? Když ano, jak? Jestliže ne, proč si to myslíš?
- Stává se vám, že někdy nemůžete usnout? Čím to bývá? Zamýšleli jste se někdy nad důvody? Co vám pomáhá?

Poznámky:



Volný čas je až výdobytkem moderní doby. V minulých dobách měli lidé méně volného času, protože neexistovaly moderní přístroje, které by jim usnadňovaly těžkou práci. Dnes je zároveň možné si lépe volný čas zorganizovat.

Volný čas a vyvážený režim dne prodlužují život. Unavený člověk nemůže podávat takové výkony, jako ten odpočatý, který umí se svým časem

zacházet. Pro kvalitní spánek je důležité během dne nezahálet ani tělesně ani duševně, umět odpočívat a správně jíst. To jak spíme, může být ovlivněno i prostředím, ve kterém žijeme.



Akční plán

Sestavte si svůj vlastní časový plán, který vám pomůže odhalit chyby ve vašem denním programu (režimu dne). Nejprve si sepište všechny činnosti během jednoho dne v týdnu a pak je zařadíte do tabulky, podle toho co dělat musíte (MU), máte (MA) a můžete (MO)

čas	činnost
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

MU	MA	MO

Porovnejte činnosti podle toho, kolik vám zabírají času a jak jsou náročné. Nyní vytvořte plán toho, co budete dělat v jakém pořadí a čase.

Tipy, které vám pomohou lépe zvládat náročné úkoly:

- Zvažte, která činnost je pro vás v dané chvíli nejdůležitější.
- Vždy se soustřed'te jenom na práci, kterou právě děláte.
- Do dalšího úkolu se pus'te, až potom co dokončíte ten předchozí.
- Náročné úkoly si rozdělte na menší, dílčí.

Příloha 2 – Pracovní list: Aby učení nebylo mučení II.

Pracovní list pro učitele – zadání čtyřminutovky

Doplň chybějící údaje do mezer v textu.

Naše škola byla založena v roce Budova školy je postavena ve stavebním stylu

..... Prvním ředitelem byl, významná osobnost a milovník folkloru.

V současné době je ředitelem Zřizovatelem školy je

Školu navštěvuje asi žáků. Mezi nejvýznamnější partnery patří

Den se skládá ze tří hlavních částí. Jsou to,

..... a Správný denní režim může ovlivnit moje školní výsledky, např.

Formulář pro žáky

Překážka byla ve mně samotném

- nechtělo se mi ano/ne
- nebaví mě to ano/ne
- dal/a jsem přednost něčemu jinému ano/ne
- jsem dyslektik ano/ne
- jsem hloupý/á ano/ne
- nechal/a jsem ti osudu ano/ne
- jiný důvod: _____

Překážka byla v učebním prostředí

- nemohl/a jsem se soustředit ano/ne
- neměl/a jsem pomůcky na přípravu ano/ne
- neměl/a k dispozici svůj prostor ano/ne
- jiný důvod: _____

Překážka byla v učební látce

- je to moc těžké ano/ne
- probíráme to už dlouho ano/ne
- moc jsme to neprobírali ano/ne
- nestihl jsem si udělat čitelné poznámky ano/ne
- nerozumím tomu ano/ne
- jiný důvod: _____

Překážka byla ještě v něčem jiném:

*Aby učení nebylo mučení
aneb co jsem to za žáka?*

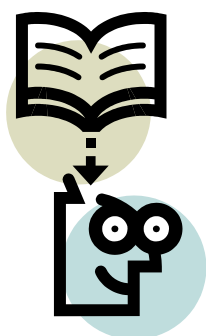


Přečtěte si následující přísloví.

Žádný učený z nebe nespádl.

- **Jak mu rozumíte?**
- **Souhlasíte s ním?**
- **K čemu je učení dobré?**

Poznámky:



Učení, tak jak k němu dochází ve škole nebo při domácí přípravě, je typicky lidskou činností, která je záměrně navozovaná s cílem si osvojit jisté vědomosti, dovednosti a návyky, ale také formy chování a osobních vlastností.

Jak poznáme, že jsme se něco naučili? Co ještě potřebujeme k tomu, abychom se něco mohli naučit? Odpověď odhalíte, když správně seřadíte přeházená písmenka.

Ť A M P Ě

_____ , slouží k uchovávání a vybavování informací.

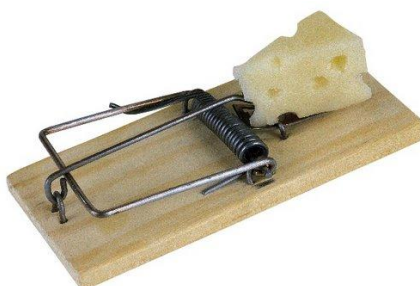


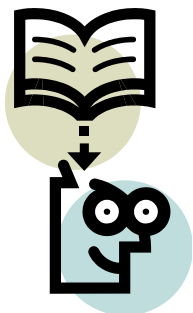
Kimovka.

Vyzkoušejte si svou paměť. Po dobu jedné minuty se dívejte na obrázky. Pak je zakryjte a pokuste se jich co nejvíce zapamatovat. Pokus můžete zopakovat. Zapamatovali jste si více obrázků?



54*0090-955 6486	Výdejna Lysá n. Labem	734
0246486	24.09.06	ČD, a. s.
Zákaznická jednoduchá	Osob1	Třída2 Km 81
Z Lysá n. Labem		Sazba DPH 5%
Do Hradec Králové hl.n.		3 24 08
Přes Mýaburk hl.n., Velký Osek, Chlumec n. Cídlínou		Platí do 25.09.06
Odjezd 24.09.06		Kč 68,-
Sleva x % Druh		





Abychom se mohli co nejlépe něco naučit, je třeba uchovat si potřebné informace na základě porozumění jejich vzájemným souvislostem a vztahům. Vedle toho je nutné zapamatovat si i způsoby jejich zpracování a využití, které se osvědčily jako užitečné.



Test

Přečtěte si následující skupiny výroků o učení a označte ty z nich, o kterých si myslíte, že vás vystihují. Podívejte se, u kterého písmena máte nejvíce označených odpovědí a přečtěte si doporučení na zlepšení vašeho typu učení.

A)	B)
<ul style="list-style-type: none">• <i>jsem aktivní</i>• <i>mám rád/a nové věci</i>• <i>rád/a zkouším vše na vlastní kůži</i>• <i>často věci nedodělám</i>• <i>často pracuji na více úkolech dohromady</i>• <i>v prověrkách často dělám chyby, i když znám správné odpovědi</i>	<ul style="list-style-type: none">• <i>mám rád/a když si můžu věci předem promyslet</i>• <i>od lidí se držím spíše dál</i>• <i>dělá mi problém se rozhodovat</i>• <i>potřebuji více času</i>• <i>umím se vcítit do druhých</i>• <i>nerád/a hodnotím lidi, úkoly, pocity apod. hned</i>

<p>C)</p> <ul style="list-style-type: none"> • mám rád/ráda, když jsou věci jasně dány • často kladu dospělým otázky • nestačí mi jednoduché odpovědi • zabývám se věcmi do hloubky • rád/a se učím složitým věcem 	<p>D)</p> <ul style="list-style-type: none"> • nerad/a čekám • rád/a vím, proč se něco musím učit • mám rád/a, když si naučené můžu vyzkoušet a využít v životě mimo školu • často zkouším nové postupy, jak něco udělat • často jsem zbrklý/á
--	--

Nejvíce odpovědí:

A – Je skvělé, že jsi otevřený/á novým věcem a všechno si chceš vyzkoušet. Abys byl/a v učení ještě lepší, zkus si učení lépe plánovat a postupovat krůček po krůčku. Někdy neškodí se nad úkolem nebo třeba situací více zamyslet.

B – Výborně, tobě se chyby z nepozornosti vyhýbají. Jsi pečlivý/á a dáváš si na čas. Co se ti ale může stát je, že nad odpovědí v testu přemýšlíš tak dlouho, až sama sebe znejistíš. Zkus se nebát a víc si věř. Při každé příležitosti zkoušej svoje rozhodovací dovednosti.

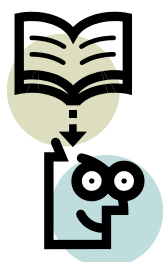
C – Klobouk dolů, ty se nespokojíš jen tak s něčím. Rád se dozvídáš a nad věcmi se zamýšlíš a přemýšlíš o nich do hloubky. Pozor ale, abys nebyl/a moc vážný/á, zkus si věci více propojovat s běžným životem.

D – Jsi velice šikovný/á, rád/a zkoušíš nové věci, ale musíš vědět, k čemu ti budou dobré. Jsi schopný/á využít to, co se naučíš v běžném životě. Zapracuj ale na svojí trpělivosti. Bude také dobré, když se nad některými věcmi více zamyslíš a odpovědi v testu si po sobě ještě jednou projdeš.



Diskutujte nejprve ve dvojicích. Pak se o své myšlenky podělte s celou třídou.

- Dozvěděl/a ses něco nového?
- Souhlasíš s doporučeními, které ti v testu vyšly?
- Co bys ještě poradil kamarádům, aby mohli zlepšit své školní výsledky?



Určitě se vám už někdy stalo, že jste se opravdu snažili se něco naučit nebo si něco nového zapamatovat, ať už to byla slovíčka do angličtiny nebo názvy států a jejich hlavních měst, a přesto jste si je nemohli zapamatovat. Je dobré, když si vymyslíte speciální pomůcku, která vám k zapamatování nových informací pomůže. Říká se jí **mnemotechnická pomůcka** a její příklad vidíte níže.

Poloměru planety Země je 6378 km. Toto číslo určitě není jednoduché si zapamatovat. Proto se začala používat mnemotechnická pomůcka, která usnadní jeho zapamatování. Je jí věta:

Šetři se osle.

šest tři sedm osm = 6378 km

Zapamatování pomůžou také jednoduché rýmovačky, podobnost slov nebo vzhledu věcí a lidí.



Dokážete si vymyslet vlastní pomůcku na zapamatování učiva, které vám dělá potíže?

Zapište si je, ať je nezapomenete.

Příloha 3 – Pracovní list: Vztahy mezi lidmi – Mezilidská komunikace

Druhy komunikace aneb co je to asertivita



Přečtete si 3 rozdílné reakce na jedinou obyčejnou otázku. Představte si situaci, že byl třídě zadán náročný úkol, žáci strávili nad jeho řešením spoustu času, dokonce často museli kvůli jeho vypracování oželeť oblíbenou aktivitu, až na jednoho, který úkol nemá a škemrá:

Žák: Dáš mi opsat ten úkol?

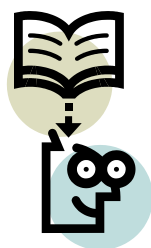
Spolužák A) No to ses asi zbláznil, ty tupče, ne? Se s tím doma dělám... Jsi normální? Ani náhodou!

Spolužák B) Jejda, no já nevím. To si mě zaskočil. Jako mám ten úkol, ale dělal/a jsem se s ním docela dlouho... a tak dobře, na.

Spolužák C) Ne, nezlob se, ale nedám.

- **Dokážete v odpovědích vysledovat nějaký rozdíl?**
- **Která odpověď se vám líbí nejvíc?**
- **Odpověděli byste stejnou větou nebo byste odpověděli jinak?**

poznámky:



V běžné komunikaci můžeme rozlišit 3 základní typy reakcí. Tou první je komunikace, jde o zraňující a ohrožující typ komunikace. Takový člověk se snaží mít převahu nad ostatními – napadá je, haní, prosazuje sebe a svoje zájmy. Dalším typem je komunikace, jde o jakési chování nechování, omezení komunikačního jednání. Takoví lidé jiným

ustupují, nedokážou se sami prosadit. Proto často svůj názor ani nahlas neřeknou.

Nejlepším typem komunikace je komunikace. Jde o zdravé sebeprosazení se, kdy člověk respektuje práva druhých. Takoví lidé obhajují svoje zájmy a brání vlastní práva, ale neomezují druhé a ani nesnižují jejich důstojnost.



Přečtěte si následující asertivní práva. Uvádí se 10 + 1 právo.

1. Mám právo posuzovat své vlastní chování, myšlenky, pocity a být za jejich důsledky sám odpovědný.
2. Mám právo nenabízet žádné výmluvy, vysvětlení nebo omluvy vlastního chování.
3. Mám právo posoudit, nakolik jsem zodpovědný za řešení problémů druhých lidí.
4. Mám právo změnit názor.
5. Mám právo dělat chyby a být za ně zodpovědný.
6. Mám právo říct: Já nevím.
7. Mám právo být nezávislý na dobré vůli ostatních.
8. Mám právo dělat nelogická rozhodnutí.
9. Mám právo říct: Já nerozumím.
10. Mám právo říci: Je mi to jedno.
- +
11. Mám právo se rozhodnout, jestli se budu chovat asertivně nebo ne.



Diskutujte ve dvojicích. Nejprve uvažujte o smyslu a významu těchto práv, a zda jim plně rozumíte.

Už jste se někdy s těmito právy setkali?

Myslíte si, že je dobré jich využívat a chovat se podle nich?

Znáte ve svém okolí lidi, kteří se takto chovají?



Buďte tak laskav!

Vyzkoušejte si uplatnění asertivních pravidel v těchto situacích. Ve skupinách secvičte scénky a předved'te je před třídou.

ŽÁDÁTE (musíte někoho poprosit o laskavost)

- zaneprázdněnou pokladní o rozměnění bankovky
- o možnost předběhnout frontu čekajících lidí, protože jinak by vám ujel poslední vlak
- servírku o ztlumení hlasité hudby v kavárně/restauraci, protože se s kamarády neslyšíte

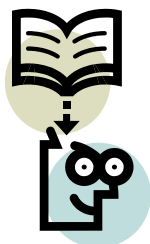
ŽÁDÁTE (obhajujete svůj oprávněný požadavek)

- mladíka, aby uvolnil vaše místo v autobuse, na které máte místenku
- kuchařku, která vám dala nestandardně malou porci, aby vám přidala
- číšníka, který vám přinesl studené jídlo, aby přinesl teplé

Reflexe

Jak se vám role hrály? Bylo snadné si vymoci svá práva nebo požádat o pomoc?

Jak se chováte v běžném životě?



Někdy se taky může stát, že člověk, se kterým hovoříte, použije manipulaci.

Ve slovníku cizích slov vyhledejte význam tohoto pojmu:

Manipulace =.....
.....

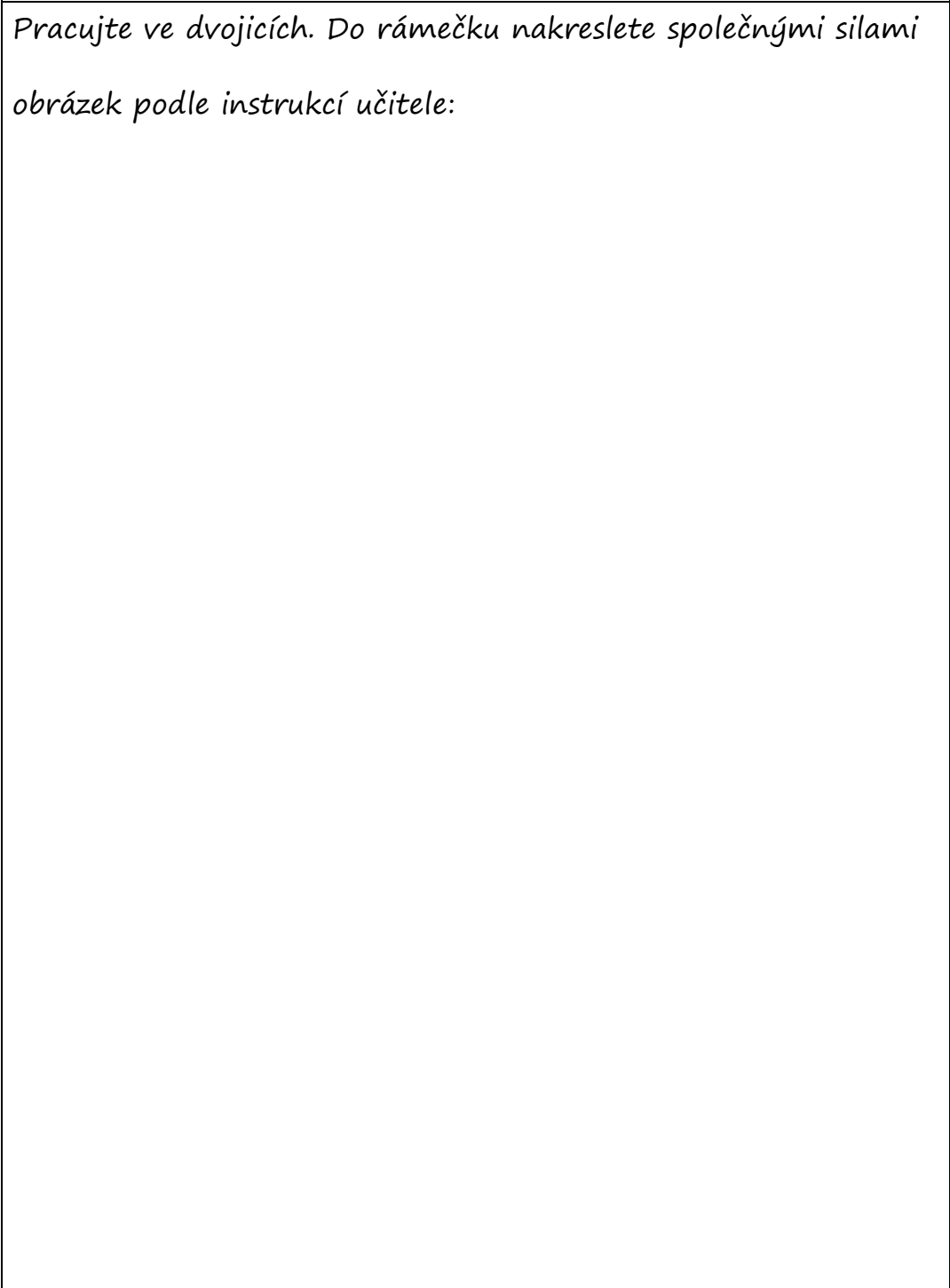
Manipulativní člověk se snaží dosáhnout toho, co chce oklikou. Apeluje na morálku, snaží se v druhém vyvolat pocit viny. Jde mu o to, aby se druhý choval, tak jak chce on. Člověk, který používá manipulace velmi často, nemívá upřímné vztahy a není dostatečně otevřený druhým.

- Dokážete uvést příklad manipulativního jednání?
- Je manipulace vždycky špatná?

Příloha 4 – Pracovní list: Vztahy mezi lidmi – Konflikty v mezilidských vztazích

Formulář pro žáky

*Pracujte ve dvojicích. Do rámečku nakreslete společnými silami
obrázek podle instrukcí učitele:*



Seznam zdrojů obrázků příloh

[cit. 1. 3. 2012]. Dostupný z: <http://www.zemedelske-potreby.cz/jezdecke-potreby/jezdecke-boty.php>

[cit. 1. 3. 2012]. Dostupný

z:http://shop.dela.cz/index.php?main_page=product_info&products_id=41371&zenid=e5341f42e68b9ff048bca67833be5eed

[cit. 1. 3. 2012]. Dostupný z: <http://www.baron.cz/pes/kachnicka-plovaci-7174-k-KP000001-X000368.html>

[cit. 1. 3. 2012]. Dostupný z:<http://www.fajnshop.cz/cs/darky/74944-hypochondrova-antistresova-pilulka.html>

[cit. 1. 3. 2012]. Dostupný z: <http://www.ceskyhacek.cz/zbozi.php?cl=30101>

[cit. 1. 3. 2012]. Dostupný z: <http://www.wantedkosmetika.cz/wanted-cz/eshop/1-1-Bourjois/16-3-Rtenky>

[cit. 1. 3. 2012]. Dostupný z: <http://sudety.wz.cz/cyklo/c060922.htm>

<http://www.amirahfashion.co.uk/turn-into-a-breastfeedingnursing-jilbab-hidden-zip-p-1106.html>

[cit. 1. 3. 2012]. Dostupný z: <http://www.pc-guru.cz/3d-studio-max-horici-zapalka-ohen>

[cit. 1. 3. 2012]. Dostupný z:

<http://www.landofsinner.hys.cz/forum/viewtopic.php?f=137&t=812>

[cit. 1. 3. 2012]. Dostupný z: <http://profishop.webweb.cz/katalog/-dop-2/bryle-5/panske-slunecni-bryle-armani-6.html>

[cit. 1. 3. 2012]. Dostupný z:

http://www.kouzloaromaterapie.cz/?ukaz=85_ruze&IdMenu=85&Obj=

[cit. 1. 3. 2012]. Dostupný z: <http://vvipbiz.com/17654/mouse-trap-20-high-quality-plr-articles/>

[cit. 1. 3. 2012]. Dostupný z: <http://www.worker-moto.cz/1231/moto-prilba-worker-v200-bluetooth-interkom-vyprodej>