

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Diplomová práce

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra filosofie a společenských věd

**Rozvoj sociální, personální a občanské kompetence
v rámci společenských věd
Diplomová práce**

Autor: Bc. Kateřina Milerská
Studijní program: N7504 / Učitelství pro střední školy
Studijní obor: 7504T / Učitelství pro střední školy - společný základ
7504T267 / Učitelství pro střední školy - základy společenských věd
7504T266 / Učitelství pro střední školy - výtvarná výchova
Vedoucí práce: Mgr. Hana Šebestová
Oponent práce: Mgr. Irena Kapustová



Zadání diplomové práce

Autor: Bc. Kateřina Milerská

Studium: P16P0584

Studijní program: N7504 Učitelství pro střední školy

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

Název diplomové práce: **Rozvoj sociální, personální a občanské kompetence v rámci společenských věd**

Název diplomové práce AJ: Development of Social, Personal and Civic Competence in Lessons of Social Sciences

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá rozvojem sociálních, personálních a občanských kompetencí v rámci Občanského a společenskovedního základu. V teoretické části bude sledována možnost rozvoje kompetencí v rámci vzdělávacího oboru Občanský a společenskovední základ dle RVP G. Cílem praktické části je nabídnout soubor metodických námětů, jak zabudovat tyto kompetence do běžné výuky. Dále bude zpracována analýza učebnice vzhledem k rozvoji stanovených kompetencí. Metoda: analýza dokumentů, výukové metodické postupy a jejich reflexe.

BALADA, Jan a kol. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN 978-80-87000-11-3. SITNÁ, Dagmar. Metody aktivního vyučování. Spolupráce žáků ve skupinách. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-2461. GILLERNOVÁ, Ilona a KREJČOVÁ, Lenka a kol. Sociální dovednosti ve škole. Praha: Grada, 2012, ISBN 978-80-247-3472-9. JAKUBÍČEK, Petr a kol. Nápadky pro výuku. 1. vyd. Praha: Generation Europe, 2009. ISBN 978-80-254-6431-1. JIRÁSKOVÁ, Věra a kol. Základy společenských věd. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2004. ISBN 80-86432-66-1. LACINA, Lubor a KOTRBA, Tomáš. Aktivizační metody ve výuce: Příručka moderního pedagoga. 3. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2015. ISBN 978-80-7485-043-1. MAŇÁK, Josef a KNECHT, Petr, ed. Hodnocení učebnic. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-148-5. MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. Výukové metody. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5. SIKOROVÁ, Zuzana. Hodnocení a výběr učebnic v praxi. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2007. ISBN 978-80-7368-412-9. ZORMANOVÁ, Lucie. Výukové metody v pedagogice. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

Garantující pracoviště: Katedra filosofie a společenských věd,
Filozofická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Hana Šebestová

Oponent: Mgr. Irena Kapustová

Datum zadání závěrečné práce: 30.1.2016

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Ráda bych poděkovala vedoucí své diplomové práce Mgr. Haně Šebestové za odbornou pomoc a vedení, které mi věnovala po celou dobu vypracování mé diplomové práce.

Anotace

MILERSKÁ, Kateřina. *Rozvoj sociální, personální a občanské kompetence v rámci společenských věd*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2018. 130 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá rozvojem sociálních, personálních a občanských kompetencí v rámci Občanského a společenskovedního základu. V teoretické části je sledována možnost rozvoje kompetencí v rámci vzdělávacího oboru - Občanský a společenskovední základ dle RVP G. Cílem praktické části je nabídnout soubor metodických námětů, jak tyto kompetence zakomponovat do běžné výuky. Následně je zpracována analýza učebnic vzhledem k rozvoji stanovených kompetencí. Metoda: analýza dokumentů, výukové metodické postupy a jejich reflexe.

Klíčová slova: RVP, sociální a personální kompetence, občanská kompetence, učebnice

Annotation

MILERSKÁ, Kateřina. *Development of Social, Personal and Civic Competence in Lessons of Social Sciences*. Hradec Králove: Faculty of Education, University of Hradec Králove, 2018. 130 pp. Master Degree Thesis.

This thesis occupies deals with development of social, personal and civil competencies within Civil and social scientific basis. In theoretical part the possibility of development of competencies in the framework of educational branch Civil and social scientific basis according to Framework Educational Program (RVP G) is monitored. The aim of the practical part is to offer the set of methodical proposals to integrate these competencies into common teaching process. Analysis of textbooks is processed regarding the development of established competencies as well. Method: Analysis of documents, teaching methodical procedures and their reflection.

Keywords. Framework educational programme, social and personal competencies, Civil competence, textbook

Obsah

Úvod	12
Teoretická část.....	13
1 Klíčové kompetence	13
1.1 Pojem kompetence.....	13
1.2 Historie a současnost klíčových kompetencí ve školním vzdělávání	13
2 Klíčové kompetence dle RVP G.....	18
2.1 Sociální a personální kompetence.....	19
2.2 Občanské kompetence	21
3 Občanský a společenskovoědní základ.....	24
Praktická část	29
4 Analýza učebnic ohledně rozvoje klíčových kompetencí sociální, personální a občanské	29
4.1 Zkoumání klíčových kompetencí ve filosofii (Computer Media)	30
4.1.1 Charakteristika obsahu učebnice	30
4.1.2 Charakteristika vybraného kompetenčního okruhu: Etika: já, ty, on dle RVP G.....	32
4.1.3. Kompetence sociální a personální	34
4.1.4 Kompetence občanská	35
4.1.5 Didaktická analýza vybraných aktivit: na úrovni 1. ročníku.....	35
4.1.6 Didaktická analýza vybraných aktivit: meziúroveň	38
4.1.7 Didaktická analýza vybraných aktivit: na úrovni 4. ročníku.....	40
4.1.8 Praktické námítky, jak učebnice zlepšit v rámci rozvoje uvedených klíčových kompetencí	43
4.2 Zkoumání klíčových kompetencí ve filosofii (Didaktis)	44
4.2.1 Charakteristika obsahu učebnice	44
4.2.2 Charakteristika vybraného kompetenčního okruhu: Etika: já, ty, on dle RVP G.....	46
4.2.3 Kompetence sociální a personální	48
4.2.4 Kompetence občanská	49
4.2.5. Didaktická analýza vybraných aktivit: na úrovni 1. ročníku.....	49
4.2.6. Didaktická analýza vybraných aktivit: meziúroveň	52
4.2.7. Didaktická analýza vybraných aktivit: na úrovni 4. ročníku.....	56
4.2.8 Praktické námítky, jak učebnice zlepšit v rámci rozvoje uvedených klíčových kompetencí	59
4.3 Zkoumání klíčových kompetencí v psychologii (Computer Media).....	60
4.3.1 Charakteristika obsahu učebnice	60
4.3.2 Charakteristika vybraného kompetenčního okruhu: Etika: já, ty, on	62

4.3.3	Kompetence sociální a personální	64
4.3.4	Kompetence občanská	65
4.3.5	Didaktická analýza vybraných aktivit: na úrovni 1. ročníku	65
4.3.6	Didaktická analýza vybraných aktivit: meziúroveň	67
4.3.7	Didaktická analýza vybraných aktivit: na úrovni 4. ročníku	70
4.3.8	Praktické námítky, jak učebnice zlepšit v rámci rozvoje uvedených klíčových kompetencí	73
4.4	Zkoumání klíčových kompetencí v psychologii (Didaktis).....	74
4.4.1	Charakteristika obsahu učebnice	74
4.4.2	Charakteristika vybraného kompetenčního okruhu: Etika: já, ty, on	76
4.4.3	Kompetence sociální a personální	78
4.4.4	Kompetence občanská	78
4.4.5	Didaktická analýza vybraných aktivit: 1. stupeň (1. ročník SŠ)	79
4.4.6	Didaktická analýza vybraných aktivit: 2. úroveň (meziúroveň).....	81
4.4.7	Didaktická analýza vybraných aktivit: 3. úroveň (4. ročník SŠ).....	85
4.4.8	Praktické námítky, jak učebnice zlepšit v rámci rozvoje uvedených klíčových kompetencí	88
5	Porovnání analyzovaných učebnic.....	89
5. 1	Porovnání – Computer Media: Filosofie vs Didaktis: část Filosofie (4. díl)	90
5. 2	Porovnání – Computer Media: Psychologie vs Didaktis: část psychologie (4. díl).....	91
5. 3	Porovnání – Computer Media: Psychologie vs Computer Media: Filosofie	92
5. 4	Porovnání – Didaktis: část psychologie (1. díl) vs Didaktis: část filosofie (4. díl).....	94
Závěr	96
Použitá literatura	98
Seznam použitých obrázků	101

Obsah Příloh: grafů a tabulek

Schéma č. 1: Koncepční rámec výzkumu.....	29
Příloha A	I
Tabulka č. 1: Hladiny dosažené úrovně rozvoje kompetence sociální a personální na ZŠ.....	I
Tabulka č. 2: Hladiny dosažené úrovně rozvoje kompetence sociální a personální dle RVP G. IV	
Tabulka č. 3: Hladiny dosažené úrovně rozvoje kompetence občanské na ZŠ.....	X
Tabulka č. 4: Hladiny dosažené úrovně rozvoje kompetence občanské dle RVP G.....	XV
Příloha B	XXII
Aktivita č. 1: Návrh na aktivity pro učebnici Didaktis 4. díl	XXII
Aktivita č. 2: Návrh aktivity pro učebnici Computer Media: Psychologie	XXIII
Příloha C	XXIV
Graf č. 1: Aktivity z hlediska zkoumaných kompetencí Computer Media - Filosofie.....	XXIV
Graf č. 2: Aktivity z hlediska zkoumaných kompetencí Didaktis – okruh filosofie	XXIV
Graf č. 3: Úrovně aktivit: Computer Media - filosofie	XXV
Graf č. 4: Úrovně aktivit: Didaktis - filosofie	XXV
Graf č. 5: Výzkumná část: Computer Media - filosofie.....	XXVI
Graf č. 6: Výzkumná část: Didaktis - filosofie	XXVI
Graf č. 7: Aktivity z hlediska zkoumaných kompetencí Computer Media - Psychologie ...	XXVII
Graf č. 8: Aktivity z hlediska zkoumaných kompetencí Didaktis - Psychologie.....	XXVII
Graf č. 9: Úrovně aktivit: Computer Media - psychologie	XXVIII
Graf č. 10: Úrovně aktivit: Didaktis - psychologie	XXVIII
Graf č. 10: Výzkumná část: Computer Media . psychologie	XXIX
Graf č. 11: Výzkumná část: Didaktis - psychologie.....	XXIX

Seznam použitých zkratk

RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RVP G	Rámcový vzdělávací program pro gymnázia
RVP SOV	Rámcový vzdělávací program pro střední odborné vzdělávání
OVP	Odborné vzdělávání a příprava
NUOV	Národní ústav odborného vzdělávání
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

Odborné termíny

Aktivita	Subjekt, který sleduje určitý cíl, při kterém vykládá volní úsilí. Činnost, při níž jedinec musí vynaložit vyšší stupeň iniciativy, samostatnosti a úsilí k dosažení cíle.
Definice	Výklad významu slova/termínu/výrazu, podle základních typických znaků.
Diskuze	Výměna názorů, při kterém by se mělo dojít k určitému závěru. Typ pedagogické komunikace ve výuce.
Disponibilní	Také použitelný, mít k dispozici.
Evokace	Vybavení nebo vyvolání představy, vzpomínky.
Filosofie	Univerzální nauka o celku všeho jsoucího o bytí světa a existenci člověka, o jeho poznání pravdy a mravním jednání.
Chování	Souhrn vnějších projevů člověka.
Imaginace	Představivost, obrazivost, fantazie, obrazotvornost.
Jednání	Záměrné, motivované řízení jedince. Řídí se představou cíle.
Kompetence	Schopnost, dovednost realizovat různé činnosti.
Koncepční rámec	Myšlenková osnova. Základní hledisko, vedoucí idea.
Koncept	Návrh, náčrt textu.
Kreativní	Také tvořivý.
Laická	Také neodborná.
Memorování	Učit se nazpaměť, odříkávat.
Metoda	Způsob jako dosáhnout nějakého teoretického i praktického cíle.
Organizační forma	Celkové uspořádání výuky v dané situaci.
Pedagog	Učitel, vyučující.

Personální	Také osobní.
Postoje	Hodnotící vztah zaujímaný jednotlivcem vůči okolnímu světu.
Předsudek	Nepříznivý postoj k jevu, činnosti, k člověku, který se obtížně mění vzhledem k opačnému všeobecnému veřejnému mínění.
Psychologie	Věda o psychologii. O činnosti člověka a jeho chování.
Referenční rámec	Hodnocení ve vztahu k určitému měřítku.
Reflexe	Zamyšlení, úvaha zaměřená na pochopení vlastních teoretických i praktických výkonů.
Sebereflexe	Také autoreflexe. Sebehodnocení svého jednání, vnímání a prožívání k formování vlastní osobnosti. Zhodnocení vlastního výkonu. Jedinec poznává sebe sama.
Sociální	Také společenský. Jedná se o vztah jedince ke společnosti.
Stereotyp	Ustálený, navyklý způsob něčeho. Jednotvárný sled něčeho.
Terminologie	Odborné názvosloví.
Učebnice	Knižní publikace uzpůsobená k didaktické komunikaci.
Učivo	Souhrn vědomostí a dovedností, které si žák má osvojit.
Vyučování	Také výuka. Jedná se o interakci mezi učitelem a žákem za účelem si osvojit nové učivo.
Vyučovací hodina	Časová jednotka výuky.
Vzdělávací cíl	Definování směru a účelu výuky.
Vzdělávací proces	Ve škole: jde o činnost učení se a vyučovat. Žáci se učí, učitel vyučuje. Všeobecně: dochází k učení nějakého subjektu.
Znalost	Také vědomost.
Znalostní společnost	Také učící se společnost, společnost vědění. Charakteristickým znakem je znalost, vědění, vzdělávání. Pomáhá tak vytvářet strategie umožňující s danou věcí dosáhnout určitého cíle.

Úvod

Diplomová práce se zabývá občanskou, sociální a personální kompetencí v rámci Občanského a společenskovedního základu. Pro současnou společnost je správné osvojení klíčových kompetencí žádoucí a důležité. Do procesu osvojování kompetencí vstupuje mnoho faktorů. Jedná se například o kolektiv třídy, osobnost učitele, veřejnou politiku, ale také rodinné zázemí dítěte apod. Diplomová práce se zaměřuje na procesy, které probíhají ve škole. Klíčovou roli zde tedy hraje učitel a žák.

V současném vyučování je za kvalitní vzdělávání považováno nejen to, že se žáci naučí a osvojí učivo, ale také to, že získají kompetence, které jsou důležité pro praktický život. Právě v Občanském a společenskovedním základu je kladen důraz na propojení učiva s praxí. Zde se žáci učí, jak mají ve společnosti jednat, co mají dělat, pokud jsou nezaměstnaní, či jsou v tíživé situaci. Jde o předmět, kde je žákům dán prostor pro osvojení klíčových dovedností, které mohou v životě uplatnit.

V teoretické části je pojednáno o historických souvislostech kompetencí a Občanského a společenskovedního základu, které ovlivnili současnou podobu chápání jak kompetencí, tak samotného vyučovacího předmětu Občanského a společenskovedního základu.

V praktické části jsou analyzovány učebnice pro Občanský a společenskovední základ. Učebnice jsou chápány jako nedílná součást vzdělávacího procesu. Podává žákům učební koncept a poskytuje oporu při učení. Zaměřili jsme se na učebnice, které se zabývají psychologií a filosofií. Cílem je zjistit do jak velké míry se v aktivitách uplatňuje občanská, sociální a personální kompetence. Tyto kompetence jsou zkoumány v rámci kompetenčního okruhu *Etika: já, ty, on*. Aktivita zapadá do tematického okruhu *Člověk jako jedinec, Člověk ve společnosti, Úvod do filosofie a religionistiky*. Čtenář se dozví, jak moc se zkoumaná oblast v učebnici nachází a jak se u žáka díky učebnici kompetence rozvíjí.

Teoretická část

1 Klíčové kompetence

1.1 Pojem kompetence

Pojem kompetence se definuje různým způsobem. Pro laickou veřejnost je dle Vetešky a Tureckiové (2008) pojem kompetence spojen s pravomocí či oprávněním o něčem rozhodnout. S možností rozhodovat se také pojí odpovědnost, neboť člověk, který rozhoduje je odpovědný za výsledek svého rozhodnutí. Toto pojetí lze chápat i v odborné terminologii.

V současné době je v odborné terminologii kompetence definována jako „specifický soubor znalostí dovedností, zkušeností, metod a postupů, ale také například postojů, které jednotlivec využívá k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů a životních situací a jež mu umožňují osobní rozvoj i naplnění jeho životních aspirací.“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 25).

V rámci výkladu pojmu kompetence je vhodné, abychom také odlišovali pojem schopnost od pojmu kompetence. Schopnost se dle Vetešky a Tureckiové (2008) pojí s různými činnostmi, jedná se o jakýsi předpoklad k výkonu. Jednu danou schopnost lze uplatnit pouze v určité oblasti či oboru a to je zásadní rozdíl oproti kompetencím. Jedna konkrétní kompetence v sobě zahrnuje několik schopností. Výběr dané schopnosti závisí na požadovaném cíli. Kompetence nás učí správně vyhodnocovat situaci a volit správnou cestu jednání. Každý jedinec má odlišnou, různou míru dané schopnosti. Míru schopnosti kromě vzdělání, také ovlivňují geny jedince.

Jestliže jedinec efektivně zvládá rozdílné úkoly a situace, můžeme říct, že jedinec zvládá jednotlivé kompetence. Můžeme tak říct, že zvládnutí kompetence lze posuzovat na základě chování jedince. Kompetence si jedinec rozvíjí celý život. Některé během života ztrácí. Míra kompetence je u každého jedince odlišná. Závisí na věku nositele a kultuře sociálního prostředí (Veteška, Tureckiová, 2008).

1.2 Historie a současnost klíčových kompetencí ve školním vzdělávání

Klíčové kompetence vznikly na základě všeobecných požadavků uplatnění jedince na trhu práce. Pro takové uplatnění nejsou podstatné jen vědomostní znalosti, ale také je nutné mít osvojené chování, které jedinec efektivně volí na základě dané situace. Správnému jednání se může jedinec učit již od primárního vzdělávání.

Název „klíčové kompetence“ pochází ze 70. let 20. století. Je spojen s německou pedagogikou. Průkopníkem klíčových kompetencí byl Dieter Mertens, ekonom, který se zabýval výzkumem zaměstnanosti. Hlavní myšlenku kompetencí sepsal v časopisu *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, kde napsal článek *Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft*¹. Tehdy namísto klíčových kompetencí používal pojem „klíčové kvalifikace“. Dle Mertense (1974) jsou klíčové kvalifikace důležitou součástí vzdělání. Díky nim bude jedinec komplexně připraven na profesní povolání.

Již zmíněný Dieter Mertens (1974) uvádí čtyři typy vzdělávacích prvků. Prvním typem je základní kvalifikace. Mertens (1974, s. 41) v překladu říká, že: „*Shrnutím nejnámějších základních kvalifikací bude tento seznam omezen na výčet kapacit logického, analytického, kritického, strukturovaného, dispozičního, kooperativního, konstruktivního, konceptuálního, rozhodovacího, kreativního a kontextuálního myšlení a chování doplněného o obecné základní kvalifikace ‚schopnost učit se‘, která by měla být vyučována ‚učení se‘.*“² Druhý typ vzdělávacího prvku je horizontální kvalifikace. Jedná se o kvalifikaci, kdy jedinec se naučí získávat, porozumět a zpracovávat informace a v daných informacích vidí jejich specifičnost. Třetí typ vzdělávacích prvků nazývá rozšiřující prvky. Jedná se o specifické znalosti a dovednosti důležité pro zvládnutí určité činnosti na daném pracovišti v určitém povolání. Mertens (1974) si také všímá mezigeneračních rozdílů. Tuto skutečnost definoval ve čtvrtém typu vzdělávacích prvků názvem: Historické faktory. Napříč generacemi vidí rozdíly v učebních osnovách, které se v průběhu let mění. Proto se také domnívá, že vzdělávání dospělých je důležitou součástí vzdělávacího systému.

Shrňme-li Mertensovu teorii, lze říci, že kompetence jsou důležité pro budoucí povolání jedince. Všimá si, jak s příchodem dalších generací přichází nové informace, které např. dříve nebyly známy nebo dostupné. Proto je nutné se i dále vzdělávat, aby nebyly v dané oblasti pozadu. Domnívá se, že ve výuce by neměly být předávány pouze odborné znalosti a vědomosti, ale také je nutné žákům předat jisté schopnosti, které jsou na pracovišti nutné a žádané.

¹ *Klíčové kvalifikace. Práce na školení pro moderní společnost (překlad autorky)*

² „*Faßt man die meistzitierten Basisqualifikationen zusammen, so wird eine solche Liste sich auf die Aufzählung von Fähigkeiten zu logischem, analytischem, kritischem, strukturierendem, dispositivem, kooperativem, konstruktivem, konzeptionellem, dezisionistischem, kreativem und kontextuellem Denken und Verhalten eingrenzen lassen, ergänzt um die allgemeine Basisqualifikation ‚Lernfähigkeit‘, die durch ‚Lernen lernen‘ vermittelt werden soll.*“ (Mertens, 1974, s. 41)

V 80. letech 20. století se koncepce klíčových kompetencí dále vyvíjí. Naproti německému pojetí koncepce, které je spojováno s výkonem daného povolání tj. profese, se v anglosaské pedagogice setkáme s dalším přístupem. Klíčové kompetence jsou definovány jako obecný požadavek, který lze využít jak v pracovním, tak mimopracovním světě. Člověk se díky kompetencím stává adaptivním a lépe se uplatní na pracovním trhu práce. Toto pojetí klíčových kompetencí se začalo prosazovat i v zahraničí. V 90. letech 20. století se tento koncept dostává i do České republiky. V tomto období se vyvíjí koncept klíčových kompetencí v odborném vzdělávání v České republice (*K vývoji konceptu klíčových kompetencí*, 2012).

Na konci 90. let 20. století se objevuje myšlenka rozvíjet klíčové kompetence i v dokumentech Evropské unie. V rámci lisabonského procesu se v roce 2000 stal rozvoj klíčových kompetencí strategickým cílem rozvoje evropského společenství. Národní ústav odborného vzdělávání (dále jen NÚOV) požadavky na rozvoj klíčových kompetencí shrnuje následujícími slovy: *„Konkrétně byla doporučeno k začlenění tematiky klíčových kompetencí do kurikula odborného vzdělávání ve Strategické studii formulována následovně: ‚Základní klíčové dovednosti jsou základní adaptabilní dovednosti, které jsou nezbytné pro téměř všechna povolání a také pro úspěšné učení. Byly by integrovány do jednotlivých programů a kurikula středních škol (pro OVP³ i gymnázia) by na ně měla klást důraz.‘ Dále zde bylo vymezeno pět oblastí kompetencí, které byly pojmenovány jako klíčové dovednosti: komunikativní dovednosti, numerické dovednosti, práce s informacemi a znalost technologií, dovednosti řešit problémové situace a personální a interpersonální dovednosti“* (*K vývoji konceptu klíčových kompetencí*, 2012).

Z Úředního věstníku Evropské unie vydaného 30. 12. 2006 (Doporučení Evropského parlamentu a Rady ... (2006/962/ES), 2006) se dozvídáme, že Evropská rada mezi lety 2001 a 2002 schválila pracovní program *Vzdělávání a odborná příprava 2010*. Program měl být dosažen do roku 2010. Cílem tohoto programu je snaha dosáhnout rozvoje dovedností potřebných ve znalostní společnosti. Od roku 2004 vzdělávání přispívá k osvojení základních společenských a občanských hodnot, které jsou nezbytné i proto, že žijeme v multikulturním prostředí. Mezi takové hodnoty se řadí občanství, tolerance, rovnost či úcta. Evropský parlament a Rada doporučuje všem členským státům rozvíjet klíčové schopnosti. Doporučují tak využívat dokument

³ Poznámka autorky: OVP = odborné vzdělávání a příprava

Klíčové schopnosti pro celoživotní učení – evropský referenční rámec. Díky tomuto dokumentu budou mladí lidé připraveni na dospělost a budou schopni se i dále celoživotně vzdělávat. Pokud bude jedinec ovládat klíčové kompetence, bude se lépe přizpůsobovat stále se měnícímu způsobu života. Jedinci díky tomu budou plně začleněni do společenského i pracovního života. V dokumentu je definován referenční rámec, který zahrnuje osm klíčových schopností. Jedná se o: komunikace v mateřském jazyce, komunikace v cizích jazycích, matematická schopnost a základní schopnosti v oblasti vědy a technologie, schopnost práce s digitálními technologiemi, schopnost učit se, sociální a občanské schopnosti, smysl pro iniciativu a podnikavost, kulturní povědomí a vyjádření.⁴

Evropský parlament si i nadále uvědomuje důležitost rozvíjení klíčových kompetencí. Jejich podstatnou úlohu připomíná v roce 2011 v úředním věstníku Evropské unie s názvem *Spolupráce v oblasti odborného vzdělávání na podporu strategie Evropa 2020*.

Pro Českou republiku je závazný dokument *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Jedná se o tzv. Bílou knihu. Bílá kniha* vznikla na základě usnesení vlády České republiky č. 277 ze dne 7. dubna 1999. Toto prohlášení reaguje na programové prohlášení z července 1998 a to tak, že cíle vzdělávací politiky byly v roce 1999 schváleny. Schválené cíle byly východiskem pro vznik dokumentu *Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice*, tj. v *Bílé knize*. Poprvé byl dokument zveřejněn Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy dne 13. 5. 1999. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, neboli také Bílá kniha, je považován za závazný vládní dokument (*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, 2001). V tištěné verzi *Bílá kniha* vyšla v roce 2000 a 2001. Platí do roku 2020 (*Strategické a koncepční dokumenty*, © 2013–2018). Bílá kniha udává směr pro vývoj vzdělávací soustavy. Dokument se také mj. opírá o další výroční zprávy o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy vydávané MŠMT. Z tohoto dokumentu také vycházejí zákony o školství. Zároveň je otevřeným dokumentem, který má být v průběhu let kriticky zkoumán a v souladu se změnami společenské situace revidován a obnovován (*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, 2001).

Dokument *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* (2001) uvádí, že nedílnou součástí vzdělávání je mj. také rozvíjení klíčových kompetencí. V období,

⁴ Vysvětlení jednotlivých klíčových schopností lze dohledat v Úředním věstníku Evropské unie ze dne 30. 12. 2006: I 394/14 – I 394/18.

kdy je kladen důraz na encyklopedické pojetí vzdělávání, přichází s koncepcí, zavedení mezipředmětové integrace a projektové výuky. Tyto strategie by měly napomoci k rozvíjení klíčových kompetencí. Důraz na rozvíjení klíčových kompetencí je na všech stupních vzdělávací soustavy. V dokumentu upozorňují na gymnaziální způsob akademické výuky, a dodávají, že by měla být výuka nejen o memorování znalostí, ale také o osvojení si dovedností a znalostí pro praktický život a některá povolání. Na úrovni středoškolského studia navrhuji v rámci profilové části maturitní zkoušky vypracování a obhajobu závěrečné práce, která dále podporuje rozvíjení klíčových kompetencí. MŠMT (*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001*) si také všimá, že na stupni vzdělávání dospělých chybí systémový rozvoj vzdělávání a s tím i rozvoj klíčových kompetencí.

Dále se z *Bílé knihy (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001)* dozvídáme, že úroveň klíčových kompetencí je definován jak ve Státním programu vzdělávání, tak v rámcovém vzdělávacím programu. Díky takto státem stanoveným cílům budou stanovena pravidla a obsahový rámec, který jednotlivé školy zařadí do školních vzdělávacích programů. Ve všeobecném měřítku se klíčovými kompetencemi rozumí rozvíjení schopností učit se, schopností komunikovat, řešit problémy, pracovat s informačními technologiemi a také získat sociální kompetenci, kdy se naučí pracovat samostatně i v týmech.

Pro rekapitulaci zmíním, jakými programy musí v případě zavedení zásadní změny ve školství České republiky projít. Změna prochází tzv. systémem více úrovní vzdělávacích programů, který zavedl školský zákon. Nejvyšší úrovní je státní program vzdělávání také národní kurikulum. Druhou úrovní je Rámcový vzdělávací program a třetí, nejnižší, úrovní je školní vzdělávací program, který si vytváří každá škola dle vlastního uvážení na základě *Rámcového vzdělávacího programu*, který je vytvořen na základě státního programu vzdělávání. Díky tomuto systému budou změny cíleně nastaveny na danou cílovou skupinu v souladu s všeobecnými požadavky společnosti (*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001*).

2 Klíčové kompetence dle RVP G

V předchozí kapitole byl poskytnut náhled, jak na klíčové kompetence nahlíží základní dokument *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, neboli také *Bílá kniha*, od které se odvíjí tvorba *Rámcového vzdělávacího programu* (dále jen RVP). Porovnáme-li definování klíčových kompetencí od prvního vydání *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (dále jen RVP ZV) z roku 2005 s nejaktuálnějším RVP ZV 2017, tak v této problematice k žádným změnám nedošlo. Srovnáme-li definování klíčových kompetencí RVP ZV s *Rámcovým vzdělávacím programem pro gymnázia* (dále jen RVP G), zjistíme, že RVP G plynule navazuje na RVP ZV. Jedná se o další, hlubší, rozvíjení klíčových kompetencí, které si žáci osvojují v rámci vlastních osobních možností a dispozic. Cílem je, aby se žáci cílům klíčových kompetencí co nejvíce přiblížili.

Očekává se, že kompetence uvedená v RVP G prohlubuje a dále rozvíjí již získané kompetence. Ve vyučovací hodině vyučující přemýšlí nejen nad látkou, tedy vzdělávacím cílem, ale také nad tím, jakou kompetenci u žáků bude rozvíjet. Aby se mohly rozvíjet klíčové kompetence, je nutné se zamyslet nad tím, jakým způsobem žákům novou učební látku podáme. Jde o to, jaké metody ve výuce budeme používat. Měli bychom si tedy ujasnit, co chceme žáka naučit a jaké postoje chceme u žáka budovat (Hausenblas et al., 2008).

V RVP G je definováno šest kompetencí a to (Jeřábek et al., 2007, s. 8-11):

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanská
- kompetence k podnikavosti.

Již z názvu diplomové práce je zřejmé, že je prioritně zaměřena na dvě klíčové kompetence, a to na sociální a personální kompetenci a občanskou kompetenci.

Zda si žáci osvojují určitou klíčovou kompetenci lze zjistit ze dvou úhlů pohledu. Zpětnou vazbu můžeme získat od samotného žáka, nebo skrze vlastní sebereflexi. V sebereflexi si formulujeme podobné otázky, jako když podáváme otázky žákům. Dle Hausenblase et al. (2008, s. 12) si můžeme například odpovědět na otázky:

„Co konkrétně se moji žáci učí prostřednictvím zvolené činnosti? U jak velké části žáků pozorují nějaký posun? Co moji žáci nejnáze zvládají? Co jim činí největší obtíže? Co může být příčinou obtíží ...“

2.1 Sociální a personální kompetence

Dle RVP ZV by si žák na konci základního vzdělávání měl osvojit sociální a personální kompetenci na následující úrovni:

Žák:

- *„účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce*
- *podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevnování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá*
- *přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají*
- *vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty“ (Jeřábek, 2007, s. 12).*

Při předpokladu, že žák uvedené úrovně na základní škole dosáhne, lze při sledování hladin úrovně vycházet z tabulky č. 1 (Bělecký et al., 2007, s. 44 – 53). V této tabulce autoři definují posun rozvoje klíčových kompetencí v rámci základní školy (viz přílohou část tab. č. 1). Dosažená hladina úrovně 9. ročníku koresponduje s hladinou úrovně prvních ročníků na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnáziích.

Dle RVP G (Jeřábek et al., 2007, s. 10) na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnáziích by si žák měl osvojit sociální a personální kompetence na následující úrovni:

„Žák:

- *posuzuje reálně své fyzické a duševní možnosti, je schopen sebereflexe; 4.1 – 4.10*

- *stanovuje si cíle a priority s ohledem na své osobní schopnosti, zájmovou orientaci i životní podmínky; 4.11 – 4.14*
- *odhaduje důsledky vlastního jednání a chování v nejrůznějších situacích, své jednání a chování podle toho koriguje; 4.15 – 4.18*
- *přizpůsobuje se měnícím se životním a pracovním podmínkám a podle svých schopností a možností je aktivně a tvořivě ovlivňuje; 4.19 – 4.20, 4.21 – 4.22*
- *aktivně spolupracuje při stanovování a dosahování společných cílů; 4.23 – 4.32*
- *přispívá k vytváření a udržování hodnotných mezilidských vztahů založených na vzájemné úctě, toleranci a empatii; 4.33 - 36*
- *projevuje zodpovědný vztah k vlastnímu zdraví a k zdraví druhých; 4.37-4.38*
- *rozhoduje se na základě vlastního úsudku, odolává společenským i mediálními tlakům;“ 4.39 – 4.45*

Pro sledování hladin úrovně rozvoje kompetence sociální a personální dle RVP G lze vycházet z tabulky č. 2 (viz přílohová část, tab. č. 2).

Sociální kompetence je pro mnohé autory synonymem k pojmu sociální inteligence. Tato inteligence je dle zakladatele tohoto pojmu E. L. Thorndika definována jako: „*schopnost jedince rozumět lidem a umět jednat s lidmi*“ (Oudoová, 2007, s. 316). Pojem sociální můžeme chápat jako něco, co se týká vnějších vztahů, jedná se o vztahy mezi lidmi ve společnosti. Pojem „personální“, jinak řečeno „osobní“, se tedy týká osoby.

Schopnost přizpůsobovat se stále měnícím podmínkám se žáci učí již od samotného nástupu do školy. Přejít na gymnázium opět učí žáka se přizpůsobit novým podmínkám. Poznává nový kolektiv třídy, klima školy a nové vyučující. Jsou to de facto veškeré faktory, které ovlivňují další vývoj sociálních a personálních kompetencí.

Pedagogické psycholožky Gillernová a Šírová (Gillernová et al., 2012) říkají, že aby se mohly úspěšně rozvíjet sociální a personální kompetence, je nutné, aby i sám učitel dokázal ovládat několik schopností a dovedností. Jednou z nich je schopnost vcítit se do druhého člověka a to i přesto, že nebude souhlasit s jeho názorem, dokáže naslouchat a i sám učitel se nebude před kolektivem přetvářet – bude tím, kým je, tj. bude sám sebou. Také je nutné, aby vyučující dokázal respektovat názory druhých, výkony žáků nehodnotil pomocí zobecněných hodnotících kritérií typu dobře, špatně,

zhoršil ses, ale aby vyučující používal popisný jazyk, kdy vystihne daný problém, nebo oblast, která žákovi jde či nejde. Žák díky tomu bude vědět, co a jak se může zlepšit.

Dle Krejčové (Gillernová et al., 2012) se ve školním prostředí objevují tři roviny a charakteristiky sociálních situací, které jsou klíčové pro rozvoj sociálních dovedností. Jedná se o rovinu bytí a prožívání, komunikace a interakce a o rovinu vztahy.

První rovina, bytí a prožívání, je chápána tak, že lze rozlišit oblast bytí, jakožto oblast, která rozvíjí osobní prožívání a charakteristiku jedince a oblast vědění, jakožto předávání informací a znalostí daného vyučovacího předmětu.

Druhou rovinou je komunikace a interakce s okolím. Ve školním prostředí je tato rovina neopomenutelnou součástí rozvíjení, neboť jak psycholožka Lenka Krejčová (Gillernová et al., 2012) říká, že jakákoliv interakce s druhou osobou nese určité sdělení.

Třetí rovinou jsou interpersonální vztahy. Jedná se nejen o komunikaci, ale také jde o vztahy ve škole mezi spolužáky, mezi žákem a učitelem, vedením a podobně. V každém případě dle Krejčové (Gillernová et al., 2012) je při rozvíjení sociální kompetence zapotřebí přítomnost dalších osob. Sociální dovednosti se získávají prostřednictvím sociálního učení. Dále také říká, že by vyučující měl stále zvažovat co vlastním postojem a chováním žákům sděluje. Právě pedagog je jedním z příkladů pro žáky.

Krejčová (Gillernová et al., 2012) uvádí dva zásadní argumenty proč je vhodné sociální dovednosti rozvíjet ve škole. Prvním důvodem je, že žáci, kteří mají vysokou míru sociální dovednosti, dosahují celkově lepšího úspěchu, než žáci s nižší mírou. Druhý důvod proč rozvíjet sociální kompetenci tkví v prevenci rizikového chování.

2.2 Občanské kompetence

Pedagog oboru občanské výchovy a českého jazyka Antonín Staněk (2007) uvádí Ondráčkovou, která dle jeho slov říká, že cílem této kompetence je vychovat zodpovědného občana, který ví, jaká má práva a povinnosti. Je veden k respektu druhých, morálce a zodpovědnosti. Dále se žák učí řešit konflikty, rozhoduje na základě vlastního úsudku. Ví, co se ve svobodném světě smí. Lze také mluvit o termínu kulturní člověk. Dle výzkumníka pedagogické činnosti Martina Strouhala (2013) se kulturní člověk vyznačuje tím, že jedinec jedná uvědoměle. Jde za vlastní vizí pomocí vlastních

znalostí a překračuje individuální i společenské možnosti. Jde za svou vizí uvědoměle. Jeho vize překračuje aktuální individuální i společenské možnosti.

Dle RVP ZV (Jeřábek et al., 2007) by si žák na konci základního vzdělávání měl osvojit kompetenci občanskou na následující úrovni:

Žák:

- *„respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí*
- *chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu*
- *rozhoduje se zodpovědně podle dané situace, poskytne dle svých možností účinnou pomoc a chová se zodpovědně v krizových situacích i v situacích ohrožujících život a zdraví člověka*
- *respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit*
- *chápe základní ekologické souvislosti a environmentální problémy, respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí, rozhoduje se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti“* (Jeřábek et al., 2007, s. 12).

Při předpokladu, že žák uvedené úrovně na základní škole dosáhne, lze při sledování hladin úrovně vycházet z tabulky č. 3 (Bělecký et al., s. 54 – 60, 2007), kdy dosažená hladina úrovně 9. ročníku koresponduje s hladinou úrovně prvních ročníků na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnáziích (viz přílohová část, tab. č. 3).

Dle RVP G (Jeřábek et al., 2007, s. 10) na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnáziích by si žák měl osvojit kompetenci občanskou na následující úrovni:

„Žák:

- *informovaně zvažuje vztahy mezi svými zájmy osobními, zájmy širší skupiny, do níž patří, a zájmy veřejnými, rozhoduje se a jedná vyváženě; 5.1 – 5.3*
- *o chodu společnosti a civilizace uvažuje z hlediska udržitelnosti života, rozhoduje se a jedná tak, aby neohrožoval a nepoškozoval přírodu a životní prostředí ani kulturu; 5.4 – 5.5*
- *respektuje různorodost hodnot, názorů, postojů a schopností ostatních lidí; 5.6 – 5.8*

- *rozšiřuje své poznání a chápání kulturních a duchovních hodnot, spoluvytváří je a chrání; 5.17 – 5.21*
- *promýšlí souvislosti mezi svými právy, povinnostmi a zodpovědností; k plnění svých povinností přistupuje zodpovědně a tvořivě, hájí svá práva i práva jiných, vystupuje proti jejich potlačování a spoluvytváří podmínky pro jejich naplňování; 5.9 – 5.16*
- *chová se informovaně a zodpovědně v krizových situacích a v situacích ohrožujících život a zdraví, poskytne ostatním pomoc; 5.22 – 5.24*
- *posuzuje události a vývoj veřejného života, sleduje, co se děje v jeho bydlišti a okolí, zaujímá a obhajuje informovaná stanoviska a jedná k obecnému prospěchu podle nejlepšího svědomí“ 5.25 – 5.27*

Pro sledování hladin úrovně rozvoje kompetence občanské dle RVP G lze vycházet z tabulky č. 4 (Hausenblas et al., 2008). Žáci by měli při studiu dosáhnout cílů, které jsou definovány jako 4. ročník SŠ (viz přílohová část, tab. č. 4).

Díky dobře osvojené občanské kompetenci se žáci lépe orientují v chodu společnosti. Žák v daných jevech hledá souvislosti a v životě uplatňuje kriticky přístup. Je tak veden k zodpovědnosti a mravnosti.

3 Občanský a společenskovední základ

První krok ke vzniku předmětu výchova k občanství lze zaznamenat již za vlády Marie Terezie, kdy na našem území byly zakládány první základní a střední školy. Výchova k občanství v pravém slova smyslu zde ještě není. Nebyla ani součástí jiných příbuzných předmětů. Například mravní výchova se vyučovala v náboženství. V roce 1869 se objevuje občanská výchova jako součást jiných vyučovacích předmětů (Staněk, 2007).

Zrod vzniku samostatného předmětu se datuje od roku 1922 v Malém školském zákoně pod názvem Občanská nauka a výchova. Výuka obsahovala státovědu o československém státě a poznatky o sociálním a kulturním dění. Nešlo pouze o osvojení poznatků, ale i o výchovný cíl. Takový koncept přetrvával v rozmezí let 1923 - 1938. Výuka byla koncipována tak, že na nižším stupni (1.-3. ročník) byla zaměřena na praktickou část. Na středním stupni (4.-5. ročník) se žáci učili teoretickým poznatkům a samostatnému reflektování jevů, kterých si žáci všímali. Také nebyly opomenuty mezipředmětové vztahy. Na vyšším stupni (6.-8. ročník) se žáci učí etickým cnostem. Žáci jsou vedeni k tomu, aby si uvědomili, jakou roli zaujímají ve společnosti. Dne 15. března 1939 z důvodu politických změn došlo i ke změnám samotného konceptu předmětu Občanská nauka a výchova. Učitelé dostali jasný koncept, podle kterého bylo předkládáno učivo žáků. Výuka byla uzpůsobena ideologii státu (Staněk, 2015).

Na přelomu 60. a 70. let 20. století se předmět přejmenoval na Občanskou nauku a stal se povinnou výukou ve školách. Vzdělávání bylo jednostranně ideologicky zaměřené. V tomto období, díky vzdělávání učitelů na vysokých školách, také vznikala tendence zvědečtit oborovou didaktiku. Tomuto faktu přispěl dekret prezidenta republiky z roku 1945. Umožnil tak rozvíjet didaktiku společenských věd po vzoru jiných oborových didaktik, které byly již ustanovené. Do té doby byla Občanská výchova nezkoumanou vědní disciplínou z důvodu, že už sám obor se od ostatních oborů vymykal svou mezioborovostí a také pozvolným rozvojem samotného oboru Občanská výchova. I přes snahy klasifikovat Občanskou výchovu jako vědní obor, se nakonec klasifikace nepodařila. V 50. letech tuto studii ztížila politická ideologie. V 60.–80. letech 20. století se Občanská výchova resp. Občanská nauka stala naukou marxisticko-leninské ideologie. Cílem vyučovací hodiny bylo žáka vést k radostné práci v zájmu celku. Žák byl veden k socialistickému vlastenectví a budování komunismu (Staněk, 2015).

První odborná publikace věnována společenským vědám se zaměřením na oborovou didaktiku vnikla v roce 1990. Jedná se o knihu *Úvod do výchovy k občanství*. Autoři této knihy se snaží vrátit hodnoty, které nejsou ovlivněny ideologií. Domnívají se, že se žáci mají učit pro život nikoliv pro stát. V tomto období bylo také úsilí o demokracii. Žáci jsou vychováni v duchu humanity a tolerance. Ačkoliv byl předmět občanská výchova nově koncipován, nedal se uchopit jako vědecká pedagogická disciplína, neboť vzdělávací obsah nebyl vázán na jeden konkrétní obor (Staněk, 2015).

Ve 21. století v důsledku každodenních podmínek života, zvrátů evropského rozměru, vznikají ztráty základních jistot. Z toho důvodu si učitelé pokládají klíčovou otázku, jak škola připravuje žáka na takový život (Staněk, 2015).

V současné době se společenské vědy chápou jako součást všeobecného vzdělávání, jehož náplní je „*poznání minulého a současného života společnosti a člověka v sociálních vztazích*“ (Staněk, 2015, s. 340). Staněk (2015) říká, že v základním vzdělávání společenské vědy zahrnují předměty: prvouka, vlastivěda, dějepis, občanská výchova. Na gymnaziálním stupni to pak jsou témata: sociologie, psychologie, politologie, ekonomie, práva, etiky, filosofie, neformální logiky a teorie vědy.

Cílem výuky Společenských věd je žáky připravit na různé životní situace. Může jít o znalost jak vyplnit smlouvu, co dělat, když je nezaměstnaný. Dále žák rozpoznává negativní projevy chování ve společnosti. Dle filosofky Jaroslavy Peškové (Jirásková et al., 2004) je smyslem občanské výchovy především to, aby se žáci naučili kriticky přemýšlet, hodnotit a třídit, co je důležité a co nikoliv. Důležité je, aby se žáci naučili hodnotit situaci z různých úhlů pohledu. Proto apeluje na učitele, aby žákům nepředkládali pouze převzaté znalosti, ale aby sám učitel dokázal reflektovat situaci z různých úhlu pohledu. Tedy žákům poskytnout širší kontext dané problematiky. Žáci by si měli uvědomit, že daný jev má smysl a vyplývá z vývoje společnosti.

Od 21. století jsou společenské vědy zakotveny i v *Rámcovém vzdělávacím programu* na všech stupních a typů škol. Právě zde se také zakotvil název pro společenské vědy. Dle Staňka (2007) se do té doby název různě měnil, ačkoliv významově byl chápán stejně. Nejčastěji se používal název Občanská výchova a Výchova k občanství. V kurikulárních dokumentech již můžeme dohledat, že na základním vzdělávání je uveden název Výchova k občanství a na středních školách se předmět jmenuje Občanský a společenskovední základ.

Občanský a společenskovední základ je jeden z mnoha vzdělávacích oborů. Takový obor zapadá dle RVP G do vzdělávací oblasti Člověk a společnost. Nejprve, než se pustíme do charakteristiky Občanského a společenskovedního základu, je podstatné zmínit, že s tímto vzdělávacím oborem se již žáci setkávají na druhém stupni základní školy. V RVP ZV autoři tento obor, ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost, zařazují pod názvem Výchova k občanství.

Autoři RVP ZV (Jeřábek et al, 2017) oblast Člověk a společnost charakterizují tak, že do takové oblasti spadají takové předměty, které vedou žáky k aktivnímu zapojení do života demokratické společnosti. Žáci poznají sociální, kulturně historické aspekty života. Tato vzdělávací oblast také přispívá k „*toleranci a respektování lidských práv, k rovnosti mužů a žen a výchova k úctě k přírodnímu a kulturnímu prostředí i k ochraně uměleckých a kulturních hodnot. Tato vzdělávací oblast přispívá také k rozvoji finanční gramotnosti a k osvojení pravidel chování při běžných i rizikových situacích a při mimořádných událostech*“ (Jeřábek et al., 2017, s. 51). Tyto znalosti, vědomosti a postoje se dále prohlubují v navazujícím sekundárním vzdělávání. Dle RVP G (Jeřábek et al., 2007, s. 38): „*Žáci se učí kriticky reflektovat společenskou skutečnost, posuzovat různé přístupy k řešení problémů každodenní praxe a aplikovat poznatky do současnosti.*“

Vzdělávací obor Občanský a společenskovední základ vychází ze vzdělávacího oboru Výchova k občanství. Zatímco Výchova k občanství obsahuje pět tematických okruhů⁵:

- Člověk ve společnosti
- Člověk jako jedinec
- Člověk stát a hospodářství
- Člověk stát a právo
- Mezinárodní vztahy, globální svět

Občanský a společenskovední základ dále okruhy prohlubuje a rozšiřuje o další témata.

V RVP G tak nalezneme šest tematických okruhů⁶:

- Člověk jako jedinec
- Člověk ve společnosti

⁵ Veškeré cíle a výstupy i učivo jednotlivých vzdělávacích okruhů Výchovy k občanství definuje RVP ZV (Jeřábek et al., 2017, s. 57-61)

⁶ Veškeré cíle a výstupy i učivo jednotlivých vzdělávacích okruhů občanského a společenskovedního základu definuje RVP G (Jeřábek et al., 2007, s. 39-42).

- Občan ve státě
- Občan a právo
- Mezinárodní vztahy, globální svět
- Úvod do filosofie a religionistiky

V tomto vzdělávacím oboru se promítají veškerá průřezová témata, která jsou definována Rámcovým vzdělávacím programem. Měla by být zařazena a rozvíjena i v dalších oborech.

Rámcový vzdělávací program také určuje počet vyučovacích hodin na žáka, které jsou garantovány a placeny státem. *Rámcový vzdělávací program* určuje minimální a maximální hranici počtu vyučovacích hodin za týden. Na základní škole dle RVP ZV (Jeřábek et al., 2017) je hranice počtu všech vyučovacích hodin za celý první stupeň minimálně 118 hodin za týden během pěti let. Na druhém stupni musí žák absolvovat minimálně 122 vyučovacích hodin za týden v průběhu čtyř let. Na gymnaziálním stupni musí absolvovat 132 vyučovacích hodin za týden v průběhu čtyř let.

Společenské vědy se vyučují od druhého stupně základní školy. RVP ZV používá pro tento obor název *Výchova k občanství*. Tento obor společně s *Dějepisem* musí být odučen v jedenácti hodinách za týden během celého druhého stupně. V přepočtu můžeme říct, že vychází zhruba tři hodiny za týden během jednoho školního roku. Obvykle se tak setkáváme s tím, že žáci na základních školách mají jednu hodinu týdně *Výchovy k občanství* a dvě hodiny týdně *dějepis*.

Pro gymnaziální stupeň je pro *Občanský a společenskovědní základ* garantován následující počet vyučovacích hodin. V rámci okruhu *Člověk a příroda a Člověk a společnost* je minimální časová dotace 36 hodin za týden. Na občanský a společenskovědní základ tak připadá pět hodin za čtyři roky (tj. 1, 25 hodin týdně). V praxi se setkáváme, že žáci mívají jednu až dvě vyučovací hodiny *Občanského a společenskovědního základu* za týden. Časovou dotaci lze navýšit i pomocí disponibilní časové dotace. Záleží na škole, jaké předměty na tyto hodiny využije. RVP G (Jeřábek et al., 2007) také zmiňuje, že *Občanský a společenskovědní základ* je povinným předmětem v prvním a druhém ročníku. Následující dva roky již určuje škola, zda se *Občanský a společenskovědní základ* bude vyučovat.

Na odborných středních školách je dotace občanského a společenskovědního základu různá. Záleží na oboru a zaměření školy.

Občanský a společenský základ je všeobecným základem, kterým si každý žák musí projít. Výuka obsahuje dvě složky a to vzdělávací a výchovnou. Staněk (2007) tyto dva klíčové pojmy klasifikuje tak, že vzdělávání je chápáno jako proces osvojování si nových poznatků. Výchova je proces předávání duchovního majetku společnosti, která je přávána z generace na generaci. Ve školství pak jde o působení na jednice za účelem dosáhnout změny v různých složkách osobnosti.

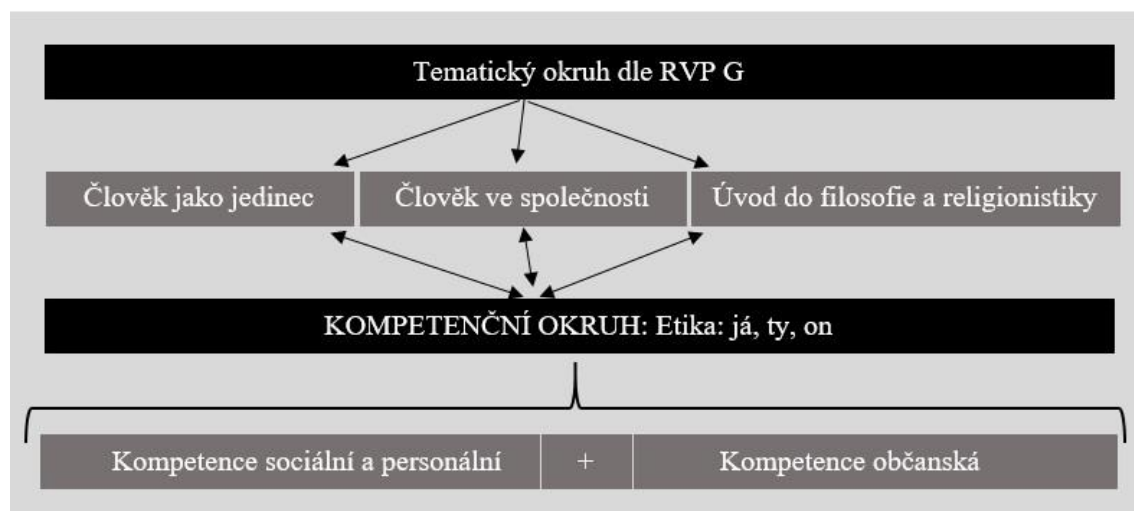
Právě v Občanském a společenskoviědním základu se žák naučí jak se orientovat a chovat ve světě, a dále jak ovládat své jednání ve společnosti. Předmět se rozvíjí již od období první republiky. I přes různou proměnu chápání cílů tohoto předmětu, nakonec zvítězila myšlenka, že žák se neučí ku prospěchu státu a ideologie, ale učí se k životu a kritickému nahlížení na společnost. V současné době je předmět zakotven i v *Rámcovém vzdělávacím programu*, podle kterého školy sestavují školní vzdělávací plán a jeho výuku. Občanský a společenskoviědní základ se stal neopomenutelnou součástí výuky na školách.

Praktická část

4 Analýza učebnic ohledně rozvoje klíčových kompetencí sociální, personální a občanské

V následujících podkapitolách budou analyzovány učebnice pro výuku společenských věd. Analýza je zaměřena na kompetenční okruh: *Etika: já, ty, on*. Sledovaný kompetenční okruh je průnikem tematických okruhů: *Člověk jako jedinec*, *Člověk ve společnosti*, *Úvod do filozofie a religionistiky*. Uvedené tematické okruhy jsou vymezeny v RVP G v rámci vzdělávacího oboru Občanský a společenskovední základ. Sledovány jsou aktivity zaměřené na rozvoj jak sociální a personální kompetence, tak i kompetence občanské (viz schéma č. 1).

Schéma č. 1: Koncepční rámec výzkumu



4. 1 Zkoumání klíčových kompetencí ve filosofii (Computer Media)

V následujících podkapitolách budou analyzovány následující učebnice:

- HEJDUK, Jiří. *Občanský a společenskovědní základ: Filosofie*. Kralice na Hané: Computer Media, 2013. ISBN 978-80-7402-061-2.
- HEJDUK, Jiří. *Občanský a společenskovědní základ: Filosofie. učebnice učitele*. Kralice na Hané: Computer Media, 2013. ISBN 978-80-7402-087-2.

Jedná se o učebnice, které jsou určeny pro výuku společenských věd. Záměrem autora učebnice bylo vytvořit takový koncept vyučování, který bude splňovat cíle rámcového vzdělávacího programu a látka bude zároveň pro žáky přínosná a záživná. Hejduk (2010) se řídí heslem, že někdy méně znamená více ve smyslu srozumitelné prezentace problematiky filosofie.

4.1.1 Charakteristika obsahu učebnice

Učebnice pokrývá problematiku filosofie od nejstaršího řeckého myšlení až po nejnovější směry. Objasňuje pojem filosofie, její poslání i vliv na ostatní sféry lidského života. Učebnice je přehledně členěná do několika okruhů (témat):

- Co je filosofie?
- Nejstarší řecká filosofie
- Vrchol řecké filosofie
- Helénské období, vznik křesťanství a středověká filosofie
- Nástup novověku a humanismus, spor o roli rozumu v poznání
- Francouzské osvícenství, Immanuel Kant a německá klasická filosofie
- Směry druhé poloviny dvacátého století a jejich dopad ve dvacátém století
- Další pohledy na realitu a existenci, hermeneutika a postmoderna, dva čeští filosofové

Kompetenční okruh *Etika: já, ty, on* se rozvíjí v následujících kapitolách:

- Nejstarší řecká filosofie
 - Báje, mýty, prűpovídky Milétská škola
 - Přechod k atomům
- Francouzské osvícenství, Immanuel Kant a německá klasická filosofie
 - Francouzské osvícenství a materialismus 18. století
 - Jean Jacques Rousseau

- Směry druhé poloviny dvacátého století a jejich dopad ve dvacátém století
 - Směry druhé poloviny 19. století
 - Počátek 20. století, pragmatismus a filosofie života
 - Fenomenologie
- Další pohledy na realitu a existenci, hermeneutika a postmoderna, dva čeští filosofové
 - Další pohledy na realitu a existenci
 - Hermeneutika
 - Postmoderní pluralismus

Oporou pro žáky je učebnice, ve které najdeme učební látku, aktivity, díky kterým si žáci nejen osvojí učivo, ale i klíčové kompetence. Učebnice nabízí 87 aktivit. Kromě učiva a aktivit můžeme najít doplňující informace nebo zajímavosti k textu. Dále ji autor doplnil krátkými komiksy, kterými se snaží pomocí nadsázky, vystihnout samotnou podstatu problému.

Vyučující má k dispozici učebnici pro učitele. V této učebnici jsou doplňující informace ke všem aktivitám, které jsou v učebnici pro žáky. Vyučující zde najde výsledky aktivit, časový harmonogram aktivity a nápady, které danou aktivitu mohou dále rozvíjet. Zmíněné rozvíjející aktivity učitel najde v rámečku metodika. V učebnici pro učitele také nalezneme pracovní listy, koncept pro ročníkovou práci a testy pro žáky, které jsou doplněny správným řešením. Ke každému okruhu jsou vytvořeny dvě varianty testu. V testech se velmi často používá metoda přehození otázek. Tedy jeden test, který má dvě varianty, může být v konečném důsledku stejný, jen žáka může zmást to, že otázky jsou prohozené.

Učebnice pro učitele obsahuje 87 aktivit, které jsou i v učebnici pro žáky, tyto aktivity jsou v učebnici pro učitele doplněné o metodiku. Kromě těchto aktivit zde najdeme další 3 aktivity, které doplňují učební látku (v učebnici pro žáky nejsou k nalezení) a 77 aktivit, které vyučující nalezneme v testové části (nejsou zde započítané aktivity, které se opakují v rámci variant testu). Dále se učitel v příručce dočte, jaké množství učiva lze stihnout za jednu vyučovací hodinu.

Když se zaměříme na náš výzkumný rámec, zjistíme, že z celé škály aktivit, se uplatňuje 6 % aktivit, které se zaměřují jak na občanskou tak sociální a personální kompetenci. Aktivit, které se především zaměřují na sociální a personální kompetenci bylo nalezeno 16% a 2% se zaměřením na občanskou kompetenci v rámci

kompetenčního okruhu *Etika: já, ty, on* (viz přílohová část graf č. 1). Musíme mít však na mysli, že tyto čísla vyzdvihují ty aktivity, kdy jejich rozvíjení je primární.

Když se zaměříme na aktivity, které rozvíjí obě námi sledované kompetence, tak do základní úrovně (1. ročník SŠ) zařazujeme 33% aktivit, do meziúrovně řadíme 17% aktivit. Nejvyšší úroveň (4. ročník SŠ) je zastoupena v největším počtu 50% (viz přílohová část graf č. 3). Aby žák mohl plně rozvíjet obě kompetence, vyžaduje se po něm hlubší znalost filosofie.

4.1.2 Charakteristika vybraného kompetenčního okruhu: Etika: já, ty, on dle RVP G

Kompetenční okruh *Etika: já, ty, on* spadá do všech tematických okruhů v RVP G v rámci vzdělávacího oboru **Občanský a společenskovědní základ**. Především se objevuje v tematických okruzích:

- Člověk jako jedinec,
- Člověk ve společnosti,
- Úvod do filozofie a religionistiky.

Kompetenční okruh *Etika: já, ty, on* dle RVP G v rámci tematického okruhu **Člověk jako jedinec** naplňuje následující očekávané výstupy:

Žák:

- „objasní, proč a jak se lidé odlišují ve svých projevech chování, uvede příklady faktorů, které ovlivňují prožívání, chování a činnost člověka
- vyloží, jak člověk vnímá, prožívá a poznává skutečnost, sebe i druhé lidi a co může jeho vnímání a poznávání ovlivňovat
- využívá získané poznatky při sebepoznávání, poznávání druhých lidí, volbě profesní orientace“ (Jeřábek et al., 2007, s. 39-40).

Uvedené výstupy pokrývají učivo: podstata lidské psychiky – vědomí, procesy, stavy, vlastnosti; osobnost člověka – charakteristika osobnosti, její typologie; vývoj a formování osobnosti v jednotlivých etapách lidského života; význam celoživotního učení a sebevýchovy, psychologie v každodenním životě – rozhodování o životních otázkách.

Kompetenční okruh *Etika: já, ty, on* dle RVP G v rámci tematického okruhu **Člověk ve společnosti** naplňuje následující očekávané výstupy:

Žák:

- „*uplatňuje společensky vhodné způsoby komunikace ve formálních i neformálních vztazích, případné neshody či konflikty s druhými lidmi řeší konstruktivním způsobem*
- *respektuje kulturní odlišnosti a rozdíly v projevu příslušníků různých sociálních skupin, na příkladech doloží, k jakým důsledkům mohou vést předsudky*
- *objasní, jaký význam má sociální kontrola ve skupině a ve větších sociálních celcích*
- *posoudí úlohu sociálních změn v individuálním i společenském vývoji, rozlišuje změny konstruktivní a destruktivní“ (Jeřábek et al., 2007, s. 40).*

Uvedené výstupy pokrývají učivo: společenská podstata člověka – význam začlenění jedince do sociálních vazeb, proces socializace; mezilidská komunikace, problémy v mezilidských vztazích, sociální struktura společnosti – jedinec ve skupině (vztahy, role, normy chování).

Kompetenční okruh *Etika: já, ty, on* dle RVP G v rámci tematického okruhu **Úvod do filozofie a religionistiky** naplňuje následující očekávané výstupy:

Žák:

- „*objasní podstatu filozofického tázání, porovná východiska filozofie, mýtu, náboženství, vědy a umění k uchopení skutečnosti a člověka*
- *rozliší hlavní filozofické směry, uvede jejich klíčové představitele a porovná řešení základních filozofických otázek v jednotlivých etapách vývoje filozofického myšlení*
- *eticky a věcně správně argumentuje v dialogu a diskusi, uvážlivě a kriticky přistupuje k argumentům druhých lidí, rozpozná nekorektní argumentaci a manipulativní strategie v mezilidské komunikaci*
- *posuzuje lidské jednání z hlediska etických norem a svědomí jednotlivce, objasní dějinnou proměnlivost základních etických pojmů a norem“ (Jeřábek et al., 2007, s. 42).*

Uvedené výstupy pokrývají učivo: podstata filozofie – základní filozofické otázky; filozofie v dějinách – klíčové etapy a směry filozofického myšlení.

V průřezovém tématu **Osobní a sociální výchova**⁷ nacházíme průnik v rámci tematických okruhů a kompetenčního okruhu:

- Poznávání a rozvoj vlastní osobnosti
- Seberegulace, organizační dovednosti a efektivní řešení problémů
- Sociální komunikace
- Morálka všedního dne
- Spolupráce a soutěž.

V průřezovém tématu **Mediální výchova**⁸ nacházíme průnik v rámci tematického okruhu a kompetenčního okruhu:

- Role médií v moderních dějinách.

4.1.3. Kompetence sociální a personální

V rámci zkoumaného kompetenčního okruhu *Etika: já, ty, on* lze rozvíjet všechny výstupy kompetence sociální a personální, které jsou uvedené v RVP G (Jeřábek et al., 2007, s. 10).

Úkoly pro žáky jsou koncipovány především prostřednictvím metody diskuze, při které žáci reflektují vlastní postoj, jednání či chování. Zpětná vazba od spolužáků může žákovi pomoci v sebepoznání a může jej motivovat ke stanovení nových cílů a priorit. Sebeoznání je nadále podporováno prostřednictvím metody práce s textem, kdy se žák má sám zamyslet nad problémem, či jeho postojem. V obou aktivitách je především zapotřebí, aby se žák rozhodnul na základě vlastního úsudku. Také metody situační a inscenační pomáhají žákovi si uvědomit svůj postoj či chování a může jej snadněji zpětně reflektovat. Při práci ve skupině se žák učí komunikaci a jednat citlivě vůči druhé osobě. Učí se naslouchat druhému a své názory považovat za stejně možné jako názory cizí.

Aktivity, které mají žáci v učebnicích, jsou často psány tak, že si cvičení může žák sám vyplnit. Jedná se především o nějaké individuální zamyšlení nebo práci s textem. Učebnice pro učitele takové aktivity dále obohacuje a navrhuje různé další aktivity, které danou problematiku prohloubí. Obvykle v učebnici pro učitele nalezneme skupinovou práci či diskuzi ve třídě. Jestliže se jedná o skupinovou diskuzi, je mnohdy

⁷ Náplň tematických okruhů Občanské a sociální výchovy lze dohledat v RVP G (Jeřábek et al., 2007) na str. 67-69.

⁸ Náplň tematické okruhu Mediální výchovy lze dohledat v RVP G (Jeřábek et al., 2007) na str. 81

také uvedeno, kolik žáků by se mělo dané diskuze zúčastnit. Nebo podle jakého principu žáky seskupit, aby byla aktivita efektivní.

4.1.4 Kompetence občanská

V rámci zkoumaného kompetenčního okruhu *Etika: já, ty, on* lze rozvíjet všechny výstupy kompetence občanské.⁹ Při samostatném uvažování nad nastíněnou problematikou si žák uvědomí, jaký je vztah mezi ním a společností. Uvědomí si, jaký postoj zaujímá ve společnosti a jak reflektuje současnou situaci, která právě v jeho době probíhá. Jedná se především o aktivity, které jsou svou problematikou žákům blízké. Díky tomu, že žák je v aktivitách veden ke kritickému myšlení a reflektování toho, co se děje, uvažuje nad chodem společnosti a civilizace. Dává si do souvislostí, jak fungovala civilizace v minulosti, jak funguje nyní a jaký je zřejmý budoucí vývoj.

Mnohdy se jedná o metody diskuzní – zde si může hlouběji uvědomit svoji vlastní zodpovědnost vůči společnosti. Také metody inscenační a situační vtáhnou žáky do děje a uvědomí si fakta, která jsou spojena s právy a povinnostmi.

4.1.5 Didaktická analýza vybraných aktivit: na úrovni 1. ročníku

Zdroj (učebnice):

HEJDUK, Jiří. *Občanský a společenskovední základ: Filosofie*. Kralice na Hané: Computer Media, 2013. ISBN 978-80-7402-061-2

Klíčové kompetence:

Sociální a personální, Občanská

Kompetenční okruh:

Etika: já, ty, on

Tematický okruh dle RVP G:

Člověk ve společnosti, Úvod do filozofie a religionistiky

Téma:

Francouzské osvícenství, Immanuel Kant a německá klasická filosofie

Učivo dle RVP G:

Sociální struktura ve společnosti – jedinec ve skupině (vztahy, role, normy, chování)

Filozofie v dějinách – klíčové etapy a směry filozofického myšlení

⁹ Veškeré výstupy občanské kompetence lze dohledat v RVP G (Jeřábek et al., 2007, s. 10)

Učivo vyučovací jednotky:

Francouzské osvícenství a materialismus 18. století

Očekávaný výstup dle RVP G:

Žák „posoudí úlohu sociálních změn v individuálním i společenském vývoji, rozlišuje změny konstruktivní a destruktivní“ (Jeřábek et al., 2007, s. 40).

Žák „eticky a věcně správně argumentuje v dialogu a diskusi, uvážlivě a kriticky přistupuje k argumentům druhých lidí, rozpozná nekorektní argumentaci a manipulativní strategie v mezilidské komunikaci“ (Jeřábek et al., 2007, s. 42).

Cíl aktivity:

Žák se zamyslí nad vlastním jednáním ve společnosti. Snaží se o sebereflexi.

Průřezové téma:

Osobnostní a sociální výchova

Mezipředmětové vztahy:

Dějepis, geografie

Další rozvíjené klíčové kompetence:

K řešení problémů

Metody:

práce s grafem, diskuze

Organizační forma:

Frontální

Zadání úkolu: Viz obr. č. 1

Obr. č. 1 : Současná společnost a já (Hejduk, 2013, s. 68)

Sebepoznání CVIČENÍ

Co byste kritizovali na současné společnosti? Co je třeba na ní změnit, aby se lépe žilo? Zaznamenejte svou pozici na následujícím „grafu“. Máte 30 sekund.

Jsem aktivní

Vše jak má být

Všechno je špatné

Jsem pasivní

Žák má svůj postoj zaznamenat do pomyslného grafu, kdy na vertikální úrovni se rozhoduje mezi aktivitou a pasivitou a dále v horizontální úrovni si vybírá mezi tím, zda je vše dobře, nebo špatně (viz obrázek č. 1).

Reflexe k rozvoji kompetence sociální a personální:

Aktivita vede žáky k zamyšlení se nad vlastním postojem a jednáním. Mají reflektovat nejen současnou společnost, ale také svůj postoj.

V metodické příručce pro učitele je doporučeno, aby se žáci následně po zaznamenání svého postoje do učebnice, rozmístili po třídě. Po rozmístění, žáci reflektují nejen své vlastní rozmístění, ale i rozmístění svých spolužáků. V případě, že má někdo pocit, že některý ze spolužáků jedná jinak, než nyní vystupuje, mohou mu to spolužáci říct. V tomto momentě je zapotřebí aby dokázali žáci jednat empaticky. Rozvíjí se tedy cíl, kdy žák *„zdržuje se posměšků nebo opovržení“* (Bělecký et al. 2007, s. 46; 4.15). Při diskuzi, kdy žáci nahlas reflektují jejich postoje a zamýšlí se nad vlastní spokojeností a aktivitou ve společnosti, žák *„stanovuje si cíle pro sebe zlepšení (snaží se dál rozvinout v tom, v čem je silný, i zlepšit se v tom, v čem je slabší) a vydrží usilovat o jejich dosažení“* (Bělecký et al. 2007, s. 46; 4.18). Při diskuzi se k žákům dostává i zpětná vazba, což může být pro žáka přínosem, neboť žák *„podle svého uvážení využívá zpětnou vazbu pro své další jednání“* (Bělecký et al. 2007, s. 46; 4.19). Žák si v celé aktivitě *„vytváří pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty“* (Bělecký et al. 2007, s. 46; 4.17 – 4.19).

Aktivita není časově náročná a žáci při ní jednají spontánně. V této aktivitě žáci nemusí znát učební látku. Aktivita se zamýšlí nad vlastním postojem ke společnosti. V diskuzi, která je součástí aktivity, jde o žakovy vlastní názory.

Reflexe k rozvoji kompetence občanské:

Aktivita vede žáky k zamyšlení se nad vlastním postojem a jednáním ve společnosti. V diskuzi by měl žák být schopen tolerovat názory a postoje druhých lidí. Aktivita plynule rozvíjí základní cíle občanské kompetence. V této aktivitě diskuze naplňuje cíl, kdy žák *„názory nebo přesvědčení druhých přijímá jako možné, svůj názor předkládá také jako jeden z možných a opírá ho o argumenty“* (Bělecký et al. 2007, s. 54; 5.1). Dále v diskuzi žák *„vyjadřuje své vlastní pocity, nedotýká se citů druhých v různých situacích“* (Bělecký et al., 2007, s. 54; 5.2). Dále *„posuzuje a hodnotí jevy, procesy, události a problémy ve svém okolí z různých úhlů pohledu“* (Bělecký et al. 2007, s. 54; 5.3). Tato aktivita také vede žáka k tomu, že žák *„osobní vztah k prostoru,*

kde žije, rozšiřuje nejen na blízké okolí, ale i mimo vlast; zvažuje realisticky výhody i omezení rodiště nebo bydliště“ (Bělecký et al. 2007, s. 58; 5.19). Občanská kompetence se v této aktivitě rozvíjí v základní, pro žáky lehké úrovni.

4.1.6 Didaktická analýza vybraných aktivit: meziúroveň

Zdroj (Učebnice):

HEJDUK, Jiří. *Občanský a společenskovědní základ: Filosofie*. Kralice na Hané: Computer Media, 2013. ISBN 978-80-7402-061-2

Klíčové kompetence:

Sociální a personální; Občanská

Kompetenční okruh:

Etika: já, ty, on

Tematický okruh dle RVP G:

Člověk jako jedinec; Úvod do filozofie a religionistiky

Téma:

Směry druhé poloviny dvacátého století a jejich dopad ve dvacátém století

Učivo dle RVP G:

Podstata lidské psychiky – vědomí, procesy, stavy, vlastnosti

Podstata filozofie – základní filozofické otázky

Filozofie v dějinách – klíčové etapy a směry filozofického myšlení

Učivo vyučovací jednotky:

Počátek 20. století, pragmatismus a filosofie života

Očekávaný výstup dle RVP G:

Žák *„objasní, proč a jak se lidé odlišují ve svých projevech chování, uvede příklady faktorů, které ovlivňují prožívání, chování a činnost člověka.“* (Jeřábek et al., 2007, s. 39). Dále *„využívá získané poznatky při sebepoznávání, poznávání druhých lidí“* (Jeřábek et al., 2007, s. 40).

Žák *„eticky a věcně správně argumentuje v dialogu a diskusi, uvážlivě a kriticky přistupuje k argumentům druhých lidí, rozpozná nekorektní argumentaci a manipulativní strategie v mezilidské komunikaci“* (Jeřábek et al., 2007, s. 42).

Žák *„posuzuje lidské jednání z hlediska etických norem a svědomí jednotlivce, objasní dějinnou proměnlivost základních etických pojmů a norem“* (Jeřábek et al., 2007, s. 42).

Cíl aktivity:

Žák se zamyslí nad vlastním žebříčkem hodnot a jeho postojem ke společnosti. Žák si uvědomí, podle které formy morálky žije.

Průřezové téma:

Osobnostní a sociální výchova

Mezipředmětové vztahy:

Český jazyk, Dějepis

Další rozvíjené klíčové kompetence:

K řešení problémů; Komunikativní

Metody:

Diskuze

Organizační forma:

Skupinová

Zadání úkolu z učebnice:

„Kterou z následujících forem morálky vnímáte jako tu, podle níž žijete?

1. *Kategorický imperativ (pro svědomí je rozhodující pouze záměr, s nímž jednáte)*
2. *Pragmatický vztah mezi úmyslem a následky (pro svědomí je důležitý výsledek jednání, záměr může být čistý, ale domyšlení rizik je naší zodpovědností)*
3. *Individualismus (nemá velký smysl rýpat se v předchozích dvou postojích, svědomí je každého věc, nikomu druhému do mého svědomí nic není)*“ (Hejduk, 2013, s. 84)

Reflexe k rozvoji kompetence sociální a personální:

Touto aktivitou by si žáci měli uvědomit, co znamená pojem morálka a jak morálku sami vnímají. Úkolem aktivity je, aby si žáci vybrali některý ze tří výroků, se kterým se nejvíce ztotožňují. Cílem je, aby žák „na rozhodnutí si dopřeje čas, je-li třeba, přiměřený čas si vyžádá“ (Hausenblas et al., 2008, s. 76; 4.39). Dále se žák „rozhoduje samostatně (nečeká, jak se rozhodnou druzí)“ (Hausenblas et al., 2008, s. 76; 4.40.) a „umí si stát za svým rozhodnutím a obhajovat je i v situaci, kdy je se svým rozhodnutím osamoceny“ (Hausenblas et al., 2008, s. 76; 4.41).

Následně autor v učebnici pro učitele radí, aby vyučující rozdělil žáky na tři skupiny na základě vybraných výroků. Úkolem pro žáky je se zamyslet a domyslet větu, která zní takto: „Tak na to jednou dojdete až“ (Hejduk, 2013, s. 84). Žák pracuje s vlastní imaginací, uvědomuje si, jaký zaujímá vztah mezi vlastní osobou a veřejným okolím. Toto zamyšlení probíhá ve skupinové diskuzi. Žák „pokud to uzná za potřebné, své rozhodnutí změni a změnu objasni“ (Hausenblas et al., 2008, s. 76; 4.43). Může si

totiž uvědomit, že výrok pochopil jinak, než by měl být chápán. Ve skupinové spolupráci dochází k tomu, že žák „zajistí podmínky (nástroje, materiál a prostor); dbá, aby komunikace mezi členy týmu byla pro všechny stejně dostupná“ (Bělecký et al. 2007, s. 44; 4.4). Diskuze v této aktivitě plní i další cíle, neboť žák „podle svého uvážení využívá zpětnou vazbu pro své další jednání“ (Bělecký et al. 2007, s. 46; 4.19).

Aktivita je pro žáky středně těžká. Žákům nejprve musí být jasné, o co v textu jde. Následně na to, si žáci uvědomí, jak se tyto výroky projevují v běžném životě.

Reflexe k rozvoji kompetence občanské:

Výroky směřují na morální jednání, jde tedy o volbu, kdy žák zvažuje vztah mezi vlastní osobou a společností. Uvědomuje si vlastní zodpovědnost za své chování a jednání vůči společnosti.

Ve skupinové diskuzi by se žák měl naučit, že „názory nebo přesvědčení druhých přijímá jako možné, svůj názor předkládá také jako jeden z možných a opírá ho o argumenty“ (Bělecký et al. 2007, s. 54; 5.1). Dále žák „při jednání s druhými přemýšlí nebo zjišťuje, které hodnoty osobní, kulturní a náboženské stojí za jejich názorem nebo jednáním“ (Hausenblas et al., 2008, s. 92; 5.6).

Při nalézání řešení a doplnění věty „Tak na to jednou dojdete až ...“ (Hejduk, 2013, s. 84) si žák uvědomuje a „promýšlí nebo realizuje základní postupy k ochraně práv a svobod svých i druhých lidí, a to jak postupy osobní, tak společné (hlasování, petice, soudní pře atp.)“ (Hausenblas et al., 2008, s. 94; 5.15). Tj. na základě uvědomění vlastního vztahu ke společnosti žák může dospět k řešení, které může vyústit v aktivního občana, kdy volí vhodné postupy pro řešení problému.

Aktivita z hlediska rozvoje občanské kompetence je pro žáky středně těžká. Žák již musí mít osvojené některé schopnosti, aby si mohl uvědomit, jak je důležitá morálka ve společnosti.

4.1.7 Didaktická analýza vybraných aktivit: na úrovni 4. ročníku

Zdroj (Učebnice):

HEJDUK, Jiří. *Občanský a společenskovední základ: Filosofie*. Kralice na Hané: Computer Media, 2013. ISBN 978-80-7402-061-2

Klíčové kompetence:

Sociální a personální; Občanská

Kompetenční okruhy:

Etika: Já, Ty, On

Tematický okruh dle RVP G:

Člověk ve společnosti; Úvod do filozofie a religionistiky

Téma:

Další pohledy na realitu a existenci, hermeneutika a postmoderna, dva čeští filosofové

Učivo dle RVP G:

Sociální struktura společnosti – jedinec ve skupině (vztahy, role, normy chování)

Filozofie v dějinách – klíčové etapy a směry filozofického myšlení

Podstata filozofie – základní filozofické otázky

Učivo vyučovací jednotky:

Postmoderna a pluralismus

Očekávaný výstup dle RVP G:

Žák „posoudí úlohu sociálních změn v individuálním i společenském vývoji, rozlišuje změny konstruktivní a destruktivní“ (Jeřábek et al., 2007, s. 40).

Žák „rozliší hlavní filozofické směry, uvede jejich klíčové představitele a porovná řešení základních filozofických otázek v jednotlivých etapách vývoje filozofického myšlení“ (Jeřábek et al., 2007, s. 42). Žák „eticky a věcně správně argumentuje v dialogu a diskusi, uvážlivě a kriticky přistupuje k argumentům druhých lidí, rozpozná nekorektní argumentaci a manipulativní strategie v mezilidské komunikaci“ (Jeřábek et al., 2007, s. 42).

Cíl aktivity:

Žák pochopí teorii J. – F. Lyotarda, převede ji na současnou společnost. Žák se kriticky zamýšlí nad školským systémem.

Průřezové téma:

Osobnostní a sociální výchova

Mezipředmětové vztahy:

Geografie

Další rozvíjené klíčové kompetence:

K řešení problémů; Komunikativní

Metody:

Problémová úloha: heuristická metoda

Diskuze

Organizační forma:

Frontální

Zadání úkolu z učebnice:

„Pracujte ve čtveřicích. Sepište co nejvíce příkladů z praxe, jimž byste potvrdili záměry J. - F. Lyotarda týkající se plurality v systému společenského zřízení. Soustřeďte se na systém školství. Máte 5 minut“ (Hejduk, 2013, s. 100).

Reflexe k rozvoji kompetence sociální a personální:

V této aktivitě se mají žáci zamyslet nad stanovenou problematikou a postřehy zapsat do učebnice. Myšlenky Lyotarda určují směr uvažování. Žák při zamyšlení se *„k problému se nestaví jako k překážce, ale jako k příležitosti“* (Hausenblas et al., 2008, s. 75; 4. 22).

Dle učebnice pro učitele by se žáci po zapsání svých postřehů měli rozdělit do dvou skupin. Nastává tak diskuze o kladech a záporech postmoderního pluralismu. Pro rozvíjení sociální, personální kompetence diskuze dosahuje cíle, kdy *„v průběhu plnění úkolu se zapojuje do práce týmu podle své role a podle potřeby, chopí se zodpovědně svého dílu na splnění úkolu“* (Hausenblas et al., 2008, s. 75; 4.24), dále *„radí se s ostatními a radí ostatním, dělí se o své nápady s kolegy“* (Hausenblas et al., 2008, s.75; 4.29). Při diskuzi žák zvažuje přijatelné jednání a chování, které je založené na toleranci, úctě k druhým lidem. Žák *„se chová slušně, je pozorný k druhým a ve svém jednání na ně bere ohled, pomáhá podle potřeby“* (Hausenblas et al., 2008, s. 75; 4. 33), dále *„vyjadřuje své názory nekonfliktní cestou, své požadavky nebo názory zdůvodňuje věcně, navrhuje a přijímá kompromisní řešení“* (Hausenblas et al., 2008, s. 76; 4. 34). Žák *„k druhým přistupuje s respektem, nepovyšuje se nad slabší a nekoří se před autoritou.“* (Hausenblas et al., 2008, s. 76; 4.36).

Celá aktivita je nejen o uvědomění si závěrů J. - F. Lyotarda, ale také o samostatném usuzování, kdy si žák osvojuje-kompetenci v tom, že *„se rozhoduje samostatně (nečeká, jak se rozhodnou druzí)“* (Hausenblas et al., 2008, s. 76; 4. 40), také *„umí si stát za svým rozhodnutím a obhajovat je i v situaci, kdy je se svým rozhodnutím osamocený“* (Hausenblas et al., 2008, s. 76; 4. 41). Žák *„podle možnosti své rozhodnutí podrobuje dalšímu zkoumání a kontrole“* (Hausenblas et al., 2008, s. 76; 4. 42).

Reflexe k rozvoji kompetence občanské:

V této aktivitě je zapotřebí, aby žáci znali hlavní myšlenky J. F. Lyotarda. Jeho myšlenku se žáci mají pokusit shrnout a převést do současné doby. Aktivita patří mezi těžké úlohy a to z toho důvodu, že žáci musí znát kontext Lyotarda a musí umět reflektovat společnost, která se žáka bezprostředně týká. Ačkoliv má žák reflektovat

školský systém, není to pro něho zdaleka tak jednoduché. Žáci nejen, že musí zhodnotit problematiku školství, ale také skrze toto dilema zhodnotí klady a zápory postmoderního pluralismu.

Díky této aktivitě si žáci uvědomí hlavní myšlenku Lyotarda a vidí její smysl i v současné společnosti. Žák *„porovnává hodnoty v kultuře i ve veřejném životě, které sám uznává, s hodnotami uznávanými v předchozích generacích (tradičními) i s hodnotami nově vznikajícími“* (Hausenblas et al., 2008, s. 94; 5.17). Při diskuzi také žák *„analyzuje názor druhého člověka dříve, než zaujme stanovisko nebo než začne kritizovat. Teprve po nalezení pádných argumentů usiluje o změnu jejich názoru nebo jednání u sebe samého i u druhých“* (Hausenblas et al., 2008, s. 93; 5.7). *„Své úvahy a argumenty předkládá srozumitelně i pro neinformované“* (Hausenblas et al., 2008, s. 93; 5.10).

4.1.8 Praktické námitky, jak učebnice zlepšit v rámci rozvoje uvedených klíčových kompetencí

Autor se plně zamyslel a využil veškeré škály metod pro uplatnění a rozvíjení klíčových kompetencí. V učebnici lze nalézt metodu práce s textem, diskuzi, hraní rolí, brainstorming. Škála metod má bohaté zastoupení. V testové části by se křížovka dala využít i do běžné výuky. Mohla by být obohacena o tajenku. Byla by zvolena určitá políčka písmen, která budou součástí tajenky. Políčka by se označila barevně a byla by v nich vypsána malá čísla. Čísla by znamenala pořadí písmen v tajence. Tajenkou by mohlo být slovo, které žáka podnítl k další aktivitě, k úvaze či k dalšímu kroku aktivity. To může být např.: vyhledávání informací o mysliteli, nebo může jít o diskuzi, kdy hlavním tématem bude problematický jev.

4. 2 Zkoumání klíčových kompetencí ve filosofii (Didaktis)

V následujících podkapitolách budou rozebírány následující učebnice:

- BRÁZDA, Radim et al. *Společenské vědy pro střední školy: 4. díl*. Učebnice. Vyd. 1. Brno: Didaktis, ©2011. ISBN 978-80-7358-175-6.
- BRÁZDA, Radim et al. *Společenské vědy pro střední školy: 4. díl*. Pracovní sešit. Vyd. 1. Brno: Didaktis, ©2011. ISBN 978-80-7358-176-3.
- DRNEK, Martin. *Společenské vědy pro střední školy: 4. díl*. Průvodce pro učitele. Vyd. 1. Brno: Didaktis, ©2011. 183 s. ISBN 978-80-7358-177-0.

Cílem autorů učebnicové řady je představit možnost, jak lze výuku Společenských věd pojmout. Jejich záměrem je ukázat, že výuka nemusí být brána pouze na základě faktografických údajů, ale lze ji vytvořit poutavým způsobem. To byl důvod, proč do učební látky také zařadili praktické souvislosti a modelové příklady. Čtvrtý díl učebnice autoři považují za díl, který je směřován pro žáky čtvrtého ročníku (Drtek, Dvořák, 2011).

4.2.1 Charakteristika obsahu učebnice

K učebnici jsou zpracovány podpůrné materiály. Žáci mají k dispozici učebnici a pracovní sešit. Vyučující může dále ve své výuce použít průvodce pro učitele a powerpointové prezentace.

Učebnice je členěna na sedm tematických celků. Obsahuje okruhy z politologie, náboženství a filosofie. Autoři tyto tři velké celky rozdělují následovně:

- Mezinárodní vztahy a jejich aktéři
- Evropská integrace a Evropská unie
- Současná mezinárodní situace
- Náboženství a náš život
- **Ontologie**
- Epistemologie
- **Etika**

Zkoumaným vzorkem je oblast filosofie v rámci kompetenčního okruhu *Etika: já, ty, on*. Tato zkoumaná část byla nalezena v následujících kapitolách učebnice:

- Ontologie
 - Otázky a odpovědi filosofie

- Základní ontologické pojmy
- Etika
 - Etika a svoboda
 - Dobro
 - Aplikovaná etika

V učebnici najdeme 499 aktivit, které žáky nějakým směrem rozvíjí. Vzhledem k našemu zaměření je v oblasti Filosofie poskytnuto 204 aktivit, které rozvíjí různé klíčové kompetence. Učebnice má jasně definovanou strukturu. Obsahuje učební látku, která je dále obohacena o historický kontext, zajímavosti k tématu či doporučené odkazy k tématu. Takovými odkazy je míněno: odkaz na webové stránky, nebo film, který vystihuje právě probírané učivo, nebo řeší nějakou problematiku k učivu. Každé učivo začíná motivačními obrázky a motivačními otázkami, které vedou k zamyšlení nad problematikou, jsou k nalezení zpravidla v dolní levé části.

Pracovní sešit obohacuje učebnici o aktivity. Nabízí 369 aktivit z toho 166 z okruhu filosofie. Zpravidla zde najdeme aktivity zaměřené na práci s textem, uzavřené otázky týkající se právě probírané látky, nebo pracují s obrázkem či grafem, ke kterému se vážou další aktivity. Zpravidla vždy (pokud nejde pouze o uzavřenou otázku, kdy žák vybírá z možností, pouze jednu správnou odpověď) je jedna aktivita rozdělena do několika dílčích úkolů, které jsou založené buď na individuální práci, či párové diskuzi nebo skupinové diskuzi. Pro rychlejší orientaci, aby žáci i vyučující věděli, o jaký typ metody jde, autoři učebnice používají značky. V závěru každé kapitoly, jsou cvičení, která shrnují probíraný okruh látky.

Následně průvodce pro učitele rozšiřuje učební text a pracovní sešit o další obohacující informace. Vyučující se může dočíst, jaký je cíl dané látky, jaké učivo zde vyučující najde, případně odkazuje na provázanost daného učiva s jinou učební látkou, která byla v jakémkoliv díle v učebnici zmíněna. Ke každému učivu jsou také vypsána průřezová témata. Vyučující může nalézt 14 aktivit, z toho 8 aktivit pro filosofický okruh, který se váže na probíraný učebnicový text. Kromě doplňujících informací k textu zde může vyučující najít odpovědi na úkoly, které jsou v pracovním sešitě.

Powerpointové prezentace jsou pro vyučující oporou ve výuce. Korespondují s učební látkou učebnice. V prezentaci najdeme odkazy na učebnici.

V následující části se zaměříme na aktivity, které nakladatelství Didaktis nabízí v rámci filosofie. Aktivity budou souhrnem všech nabízených aktivit skrz učebnice,

pracovní sešit a průvodce učitele. Všechny typy jsou sloučeny dohromady z toho důvodu, že na sebe vzájemně navazují a prolínají se. Z celkového počtu aktivit pro filozofii bylo v rámci kompetenčního okruhu *Etika: já, ty, on* nalezeno 11% aktivit, které rozvíjely nejen kompetenci sociální a personální kompetenci, ale také občanskou kompetenci. Aktivit, které se zaměřovaly pouze na sociální a personální kompetenci, bylo nalezeno 8% a 3% byly aktivity, které se zaměřují na občanskou kompetenci (viz přílohová část graf. č: 2). Čtenář by mohl namítnout, že by u sociálních a personálních kompetencí mělo být vyšší číslo, neboť normy, hodnoty a chování lze rozvíjet prakticky u všech aktivit, kde se objevuje diskuze. To je pravda, ale ne vždy si žák musí uvědomit vlastní jednání nebo reflektovat sám sebe. Není prioritou vést úvahu nad sebou, vlastním jednáním a postojem, ale může být při diskuzi prioritou jiná klíčová kompetence. V takové aktivitě je osobní a sociální kompetence navíc. Pro upřesnění je tedy nutné zmínit, že cílem analýzy je se zaměřit pouze na ty aktivity, které vedou k cílenému rozvoji, tedy k takovým, kdy se žák sám zamyslí nad vlastním jednáním, nebo je veden k vlastní sebereflexi.

Pro náš účel se nyní zaměříme na ty aktivity, kdy se sociální a personální kompetence a občanská kompetence objevují zároveň v jedné aktivitě. Jak již bylo výše zmíněno, z celého vzorku bylo nalezeno 11%, v přepočtu na počet aktivit to činí 23 aktivit. Z toho je 44% procent zařazeno do základní úrovně (1. roč. SŠ) 30% do meziúrovně (mezistupeň) a 26% do nejvyšší úrovně (4. roč. SŠ) (viz přílohová část graf č. 4). Dalo by se očekávat, že nejvyšší úroveň bude obsahovat více aktivit. Důležité je zmínit fakt, že aby si žáci mohli osvojit obě kompetence, tak by museli znát samotnou podstatu více do hloubky. Vycházím ze zkušeností, kdy se žáci výroky slavných myslitelů naučí nazpaměť, ale už si je nespojí v daném kontextu.

4.2.2 Charakteristika vybraného kompetenčního okruhu: Etika: já, ty, on dle RVP G

Kompetenční okruh *Etika: já, ty, on* spadá prakticky do všech tematických okruhů v RVP G v rámci vzdělávacího oboru **Občanský a společenskovědní základ**. Objevuje se zejména v tematických okruzích:

- Člověk jako jedinec,
- Člověk ve společnosti,
- Úvod do filozofie a religionistiky.

Kompetenční okruh *Etika: já, ty, on* dle RVP G v rámci tematického okruhu **Člověk jako jedinec** naplňuje následující očekávané výstupy:

Žák:

- „objasní, proč a jak se lidé odlišují ve svých projevech chování, uvede příklady faktorů, které ovlivňují prožívání, chování a činnost člověka
- vyloží, jak člověk vnímá, prožívá a poznává skutečnost, sebe i druhé lidi a co může jeho vnímání a poznávání ovlivňovat“ (Jeřábek et al., 2007, s. 39).

Uvedené výstupy pokrývají učivo: podstata lidské psychiky – vědomí, procesy, stavy, vlastnosti; osobnost člověka – význam celoživotního učení a sebevýchovy; psychologie v každodenním životě – rozhodování o životních otázkách.

Kompetenční okruh *Etika: já, ty, on* v rámci tematického okruhu **Člověk ve společnosti** dle RVP G splňuje následující očekávané výstupy:

Žák:

- „uplatňuje společensky vhodné způsoby komunikace ve formálních i neformálních vztazích, případné neshody či konflikty s druhými lidmi řeší konstruktivním způsobem
- respektuje kulturní odlišnosti a rozdíly v projevu příslušníků různých sociálních skupin, na příkladech doloží, k jakým důsledkům mohou vést předsudky
- objasní, jaký význam má sociální kontrola ve skupině a ve větších sociálních celcích
- posoudí úlohu sociálních změn v individuálním i společenském vývoji, rozlišuje změny konstruktivní a destruktivní
- objasní podstatu některých sociálních problémů současnosti a popíše možné dopady sociálně-patologického chování na jedince a společnost“ (Jeřábek et al., 2007, s. 40).

Uvedené výstupy pokrývají učivo: společenská podstata člověka – význam začlenění jedince do sociálních vazeb, problémy v mezilidských vztazích; sociální struktura společnosti – jedinec ve skupině (vztahy, normy, role, chování); sociální fenomény a procesy – masmédiá.

Kompetenční okruh *Etika: já, ty, on* dle RVP G v rámci tematického okruhu **Úvod do filozofie a religionistiky** naplňuje následující očekávané výstupy:

Žák:

- „rozliší hlavní filozofické směry, uvede jejich klíčové představitele a porovná řešení základních filozofických otázek v jednotlivých etapách vývoje filozofického myšlení
- *eticky a věcně správně argumentuje v dialogu a diskusi, uvážlivě a kriticky přistupuje k argumentům druhých lidí, rozpozná nekorektní argumentaci a manipulativní strategie v mezilidské komunikaci*
- *posuzuje lidské jednání z hlediska etických norem a svědomí jednotlivce, objasní dějinnou proměnlivost základních etických pojmů a norem“* (Jeřábek et al., 2007, s. 42).

Uvedené výstupy pokrývají učivo: podstata filosofie – základní filozofické otázky, vztah filosofie k náboženství, vědě; filosofie v dějinách – klíčové etapy a směry filozofického myšlení.

Kompetenční okruh *Etika: já, ty, on* rozvíjí průřezové téma **Osobní a sociální výchova**¹⁰ v následujících tematických okruzích:

- Poznávání a rozvoj vlastní osobnosti
- Seberegulace, organizační dovednosti a efektivní řešení problémů
- Sociální komunikace
- Morálka všedního dne
- Spolupráce a soutěž

4.2.3 Kompetence sociální a personální

V učebnici se kompetence sociální a personální vyskytuje natolik, že obsahuje veškeré výstupy, které jsou charakterizovány v RVP G¹¹. Autoři podporují kompetenci sociální a personální pomocí diskuzní metody. V diskuzi se žáci zamýšlí nad vlastním jednáním a postoji. V učebnici jsou i k nalezení modelové situace, které žákům napomáhají se vžít do určité role a definovat tak vlastní chování a jednání, tj. jak by se zachoval kdyby ... Žák pracuje s vlastní imaginací. Na základě takových aktivit si žák uvědomuje své priority a učí se vlastní sebereflexi. Žák si osvojuje sociální a personální

¹⁰ Náplň tematických okruhů Osobní a sociální výchovy lze dohledat v RVP G (Jeřábek et al., 2007) na str. 67-69.

¹¹ Veškeré výstupy lze dohledat v RVP G (Jeřábek a kol., 2007, s. 10)

kompetenci buď na základě vlastního zamyšlení, kdy odpovědi si má zapsat na papír, nebo při diskuzi, kdy žák také dostává zpětnou vazbu od svých spolužáků.

4.2.4 Kompetence občanská

V učebnici je občanská kompetence plně využita. Obsahuje veškeré cíle, které definuje RVP G¹². Žák nad úlohami přemýšlí, uvědomuje si vlastní jednání vůči společnosti. Aktivita dává možnost si uvědomit, jaké postavení zaujímá člověk ve společnosti. V morálních dilematech si uvědomuje, že lidé mohou zastávat různé názory a postoje, které je vhodné respektovat. Modelové situace žákům předkládají zamyšlení nad tím, jak by měl jednat co nejzodpovědněji, a to nejen v osobním životě, ale i v krizových situacích.

Tato kompetence se rozvíjí především díky diskuzní metodě a problémovým úlohám. Žáci se nad jednáním zamýšlí sami, nebo o svém rozhodnutí dále diskutují se spolužáky.

4.2.5. Didaktická analýza vybraných aktivit: na úrovni 1. ročníku

Zdroj (učebnice):

BRÁZDA, Radim et al. *Společenské vědy pro střední školy: 4. díl*. Pracovní sešit. Vyd. 1. Brno: Didaktis, ©2011. ISBN 978-80-7358-176-3.

Klíčové kompetence:

Sociální a personální; Občanská

Kompetenční okruh:

Etika: já, ty, on

Tematický okruh dle RVP G:

Člověk ve společnosti; Úvod do filozofie a religionistiky

Téma:

Ontologie

Učivo dle RVP G:

Psychologie v každodenním životě – rozhodování o životních otázkách

Podstata filozofie – základní filozofické otázky

Učivo vyučovací jednotky:

Jak filosofové pracují?

¹² Veškeré výstupy lze dohledat v RVP G (Jeřábek et al., 2007, s. 10)

Očekávaný výstup dle RVP G:

Žák „objasní podstatu některých sociálních problémů současnosti a popíše možné dopady sociálně – patologického chování na jedince a společnost“ (Jeřábek et al., 2007, s. 40). Dále žák „posoudí úlohu sociálních změn v individuálním i společenském vývoji“ (Jeřábek et al., 2007, s. 40).

Také žák „eticky a věcně správně argumentuje v dialogu a diskusi, uvážlivě a kriticky přistupuje k argumentům druhých lidí, rozpozná nekorektní argumentaci a manipulativní strategie v mezilidské komunikaci“ (Jeřábek et al., 2007, s. 42). Žák „objasní podstatu filozofického tázání“ (Jeřábek et al., 2007, s. 42).

Cíl aktivity:

Žák si uvědomuje provázanost lidského bytí v minulosti, přítomnosti i budoucnosti.

Žák „charakterizuje myšlenkový experiment jako specifickou metodu filosofického bádání“ (Brázda et al., 2011, Průvodce pro učitele, s. 118).

Průřezové téma:

Osobnostní a sociální výchova; Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Mezipředmětové vztahy:

Dějepis, fyzika

Další rozvojové klíčové kompetence:

K řešení problémů; Komunikativní

Metody:

Problémová úloha: Heuristická; Diskuze

Organizační forma:

Skupinová

Zadání úkolu z učebnice:

„Představte si, že doma na půdě najdete plány, podle kterých by bylo možné sestrojít stroj času. Protože znáte základní principy logiky a protože jste viděli několik sci-fi filmů, víte, že cestování do minulosti je značně problematické. Můžete tam totiž omylem zabít svého pradědečka a vůbec se nenarodit. Láká vás ale cesta do budoucnosti. Budoucnost je bezpečná. V budoucnosti se přece nemůže stát nic, co by mohlo ovlivnit vaši přítomnost, vaši nynější existenci ...

Je takové uvažování přijatelné? Jak byste se rozhodli? Sestrojili byste stroj času a cestovali do budoucnosti? Jaké argumenty byste uvedli ve prospěch cestování v čase? A co naopak mluví v jeho neprospěch?

1. *Vypište z textu slova, která charakterizují popsanou situaci jako myšlenkový experiment.*
2. *Jak byste odpověděli na otázky uvedené v popisu myšlenkového experimentu? Svě závěry a argumenty sepište.*
3. *Napište, k jakému účelu může tento myšlenkový experiment nejlépe sloužit.*
4. *Vymyslete společně se spolužákem myšlenkový experiment na téma, které vás zajímá nebo které považujete za aktuální. Seznamte s návrhem zbytek třídy.“ (Brázda et al., pracovní sešit, s. 65 / cv. 03)*

Reflexe k rozvoji kompetence sociální a personální:

Aktivita je rozdělená na čtyři části, které na sebe plynule navazují a prohlubují danou problematiku. V první části je nutné, aby si žák přečetl krátký úryvek textu, který ho bude následně provázet několika úkoly. Zprvopočátku žák pracuje samostatně a snaží se interpretovat text. Na základě textu vypíše slova, která charakterizují myšlenkový experiment. Žák si tedy osvojuje práci s textem. V této fázi aktivita naplňuje cíl, kdy žák *„s pomocí učitele si vytyčuje individuální úkoly a termíny podle své zkušenosti a vědomí svých dovedností; svá tvrzení o vlastních schopnostech dokládá příkladem některého svého výkonu“* (Bělecký et al. 2007, s. 46; 4.17). Výkon v tomto případě lze chápat jako samostatné vypracování daného úkolu.

Následně je žák veden k zamyšlení nad tím, jakou roli má jedinec ve společnosti. Po zamyšlení a zapsání vlastních myšlenek, může žák plynule přejít k otázce, k čemu nám takový experiment slouží. V tomto bodě aktivita splňuje další cíl, kdy žák *„rozpozná, kdy je úkol (jeho etapa) hotov, a že je čas přejít k další etapě; dotahuje celý úkol do konce (včetně vyhodnocení nebo úklidu apod.)“* (Bělecký et al. 2007, s. 45; 4.7).

Po této fázi žák plynule přejde na diskuzi ve dvojicích. Aktivita tak plní další cíl, kdy žák *„analyzuje ve skupině problémovou situaci a určí, co je úkolem (použije svou klíčovou kompetenci k řešení problémů)“* (Bělecký et al. 2007, s. 44; 4.1). Při diskuzi žák *„zajistí podmínky (nástroje, materiál a prostor); dbá, aby komunikace mezi členy týmu byla pro všechny stejně dostupná“* (Bělecký et al. 2007, s. 44; 4.4).

Aktivita z hlediska rozvoje sociální a personální kompetence spadá do základní úrovně (1. ročník SŠ). Žák na základě této aktivity umí vysvětlit, co znamená pojem *myšlenkový experiment*. Touto aktivitou žák látku pochopí. Žák používá vlastní zkušenosti, postoje a hodnoty.

Reflexe k rozvoji kompetence občanské:

Občanská kompetence se rozvíjí v druhé fázi celé aktivity. Na základě otázek je žák veden k myšlence, jaký je provázaný vztah mezi jedincem a společností. Aktivita vede k cíli, kdy žák „*samostatně posuzuje, zda už má dost informací, aby se mohl rozhodovat; zvažuje pro i proti v daném problému, odmítá zaujmout konečné stanovisko, pokud neměl dost času k rozvaze*“ (Bělecký et al. 2007, s. 56; 5.11). Již v této fázi žák postupně „*posuzuje a hodnotí jevy, procesy, události a problémy ve svém okolí z různých úhlů pohledu*“ (Bělecký et al. 2007, s. 54; 5.3).

Ve třetí fázi úkolu se žák musí zamyslet, k čemu takový experiment slouží. Na základě této úvahy může žák plynule přejít ke čtvrté fázi aktivity, kdy má diskutovat k návrhu tématu myšlenkového experimentu. V diskuzi žák „*názory nebo přesvědčení druhých přijímá jako možné, svůj názor předkládá také jako jeden z možných a opírá ho o argumenty*“ (Bělecký et al. 2007, s. 54; 5.1).

Aktivita z hlediska občanské kompetence se řadí mezi základní úroveň (1. roč. SŠ). Žák v této aktivitě reflektuje vlastní postoj ve společnosti. Učí se asertivně prosazovat vlastní názor a při diskuzi nejednat agresivně a hledat možná řešení. Jeho závěry by měly směřovat k jednání, kdy bude kriticky přemýšlet a reflektovat chod společnosti a civilizace. Jeho úsudky by měly být na základě žákova nejlepšího svědomí.

4.2.6. Didaktická analýza vybraných aktivit: meziúroveň

Zdroj (učebnice):

BRÁZDA, Radim et al. *Společenské vědy pro střední školy: 4. díl*. Pracovní sešit. Vyd. 1. Brno: Didaktis, ©2011. ISBN 978-80-7358-176-3.

Klíčové kompetence:

Sociální a personální; Občanská

Kompetenční okruh:

Etika: já, ty, on

Tematický okruh dle RVP G:

Člověk jako jedinec; Úvod do filozofie a religionistiky

Téma:

Etika

Učivo dle RVP G:

Psychologie v každodenním životě – rozhodování o životních otázkách

Podstata filozofie – základní filozofické otázky

Učivo vyučovací jednotky:

Jak máme jednat?

Očekávaný výstup dle RVP G:

Žák „objasní, proč a jak se lidé odlišují ve svých projevech chování, uvede příklady faktorů, které ovlivňují prožívání, chování a činnost člověka“ (Jeřábek et al., 2007, s. 39).

Žák „posuzuje lidské jednání z hlediska etických norem a svědomí jednotlivce, objasní dějinnou proměnlivost základních etických pojmů a norem“ (Jeřábek et al., 2007, s. 42).

Cíl aktivity:

Žák „objasní, čím se zabývá normativní etika“ dále žák „rozlišuje mezi teologickými a deontologickými morálními teoriemi“. Žák „objasní, jaké okolnosti ovlivňují naše individuální morální rozhodnutí“ (Brázda et al. Průvodce pro učitele, s. 168).

Průřezové téma:

Osobnostní a sociální výchova

Mezipředmětové vztahy:

Dějepis

Další rozvíjené klíčové kompetence:

K řešení problémů; Komunikativní

Metody:

Diskuze

Organizační forma:

Skupinová

Zadání úkolu z učebnice:

1. „Obrázky znázorňují známý myšlenkový experiment užívaný v etice: skupina lidí připoutaných na kolejích může od přijetí tramvají zachránit zásah přihlížejícího (v prvním případě možným přehozením výhybky, ve druhém svržením obězní osoby do kolejiště). Jak byste se v situaci na obrázcích rozhodli vy – zasáhli byste, a pokud ano, pak v obou případech? Proč? Svě stanovisko s odůvodněním sdělte spolužákům.
2. Jak by se mohl rozhodnout deontolog? Zapište odpověď včetně zdůvodnění.

3. *Se spolužákem se pokuste shodnout, jak by se rozhodl utilitarista. Jak by zdůvodnil své řešení uvedené situace?*
4. *Diskutujte o tom, proč jsou osobní morální dilemata obtížněji rozhodnutelná či podobná dilemata řešená jen z pozice přihlížejícího.*“ (Brázda et al., pracovní sešit, s. 96 / cv. 02)

Reflexe k rozvoji kompetence sociální a personální:

Aktivita je rozdělena na čtyři dílčí úkoly, které na sebe plynule navazují. Na úvod aktivity je žák veden k zamyšlení nad problémovou úlohou. Hodnotí, jaké důsledky by v této modelové situaci mělo jeho vlastní jednání. V tomto rozvažování žák plní další dílčí cíl aktivity, kdy *„než se pustí do činnosti, popíše, koho, čeho všeho a jak se mohou týkat dopady jeho jednání“* (Hausenblas et al., 2008, s. 74; 4.15).

Poté co žák dojde k vlastnímu závěru a svůj závěr porovná s jinými mysliteli zastávající deontologický směr, přejde k diskuzi se spolužákem o tom, jak by takové dilema řešil utilitarista. Je zde patrné, že zde aktivita splňuje další dílčí cíl a to, že žák *„posuzuje a koriguje své plány vzhledem k vnějším i vnitřním podmínkám, které mohou ovlivnit dosažení cíle“* (Hausenblas et al., 2008, s. 72; 4.5). Dále si žák *„vytyčuje individuální úkoly a termíny podle své zkušenosti a vědomí svých dovedností“* (Bělecký et al. 2007, s. 46; 4. 17). Také žák *„rozpozná, kdy je úkol (jeho etapa) hotov, a že je čas přejít k další etapě; dotahuje celý úkol do konce“* (Bělecký et al. 2007, s. 45; 4.7).

V diskuzi žák *„zajistí podmínky (nástroje, materiál a prostor); dbá, aby komunikace mezi členy týmu byla pro všechny stejně dostupná“* (Bělecký et al. 2007, s. 44; 4.4). Tento cíl si dále osvojují ve skupinové diskuzi, kdy žáci mají definovat základní problém – rozdíl mezi osobním morálním dilematem a jak to samé či podobné dilema řeší z pozice přihlížejícího. Při řešení tohoto úkolu, se žák *„v průběhu plnění úkolu zapojuje do práce týmu podle své role a podle potřeby, chápe se zodpovědně svého dílu na splnění úkol“* (Hausenblas et al., 2008, s. 75; 4.24).

Aktivita z hlediska kompetence sociální a personální je středně těžká (meziúroveň). Předpokládá se, že žák dokáže samostatně uvažovat a rozpoznat problémovou úlohu. Některé části aktivity však odkazují na základní myšlenky filosofických směrů, kdy bez znalosti dané teorie by žák nemohl splnit zadaný cíl. Na pochopení látky však není sám. Při diskuzi si lze látku dovysvětlit a na názorném příkladu upevnit.

Reflexe k rozvoji kompetence občanské:

Aktivita rozvíjí občanskou kompetenci několika cíli. Již v úvodu při rozpoznání problémové úlohy se žák rozhoduje na základě vlastního nejlepšího svědomí. Zamýšlí se nad vlastním postojem ke společnosti. Žák „*samostatně posuzuje, zda už má dost informací, aby se mohl rozhodovat; zvažuje pro i proti v daném problému, odmítá zaujmout konečné stanovisko, pokud neměl dost času k rozvaze*“ (Bělecký et al. 2007, s. 56; 5.11). Ve své úvaze žák „*posuzuje a hodnotí jevy, procesy, události a problémy ve svém okolí z různých úhlů pohledu*“ (Bělecký et al. 2007, s. 54; 5.3). Po nalezení řešení problému se žák seznamuje, s jakým řešením by přišel deontolog. Nepřímo tak autor aktivity dává žákovi možnost porovnat „*hodnoty v kultuře i ve veřejném životě, které sám uznává, s hodnotami uznávanými v předchozích generacích (tradičními) i s hodnotami nově vznikajícími*“ (Hausenblas et al., 2008, s. 94; 5.17).

Ve třetí části aktivity, kdy mají žáci ve dvojicích diskutovat o tom, s jakým řešením by přišel utilitarista, si žák může uvědomit, jak velká škála názorů může být na jeden morální problém.

V závěru aktivity dochází ke skupinové diskuzi, kdy se snaží porovnat a dojít k závěru, jaký je rozdíl v jednání z pozice jedince, který musí morální dilema řešit na místě a s pozice přihlížejícího. Při diskuzi „*názory nebo přesvědčení druhých přijímá jako možné, svůj názor předkládá také jako jeden z možných a opírá ho o argumenty*“ (Bělecký et al. 2007, s. 54; 5.1).

Aktivita celkově žáka vede k následujícím cílům: „*O tom, na co člověk má, nebo nemá právo, uvažuje informovaně a s ohledem na širší důsledky ve společnosti. Dbá o to, aby své názory na jednotlivá práva a svobody nepovažoval za definitivní, ale aby pochopil, jak jedno s druhým souvisí, a hledá další poučení.*“ (Hausenblas et al., 2008, s. 94; 5. 19). Také žák „*kontroluje svou činnost a své úsilí s ohledem na to, aby byly vzhledem k uznávaným hodnotám obhajitelné*“ (Hausenblas et al., 2008, s. 95; 5.20).

Aktivita z hlediska občanské kompetence patří do druhé úrovně (meziúroveň). Žák je veden ke správnému jednání ve společnosti. Uvědomuje si vlastní postoj, který může porovnat s jinými spolužáky či filosofickými směry, kdy dostává nový pohled na možná řešení a jejich obhajobu. Žák srovná své řešení s jinými směry, je nutná znalost učební látky. Touto aktivitou si učební látku utvrzují a upevňují.

4.2.7. Didaktická analýza vybraných aktivit: na úrovni 4. ročníku

Zdroj (učebnice):

BRÁZDA, Radim et al. *Společenské vědy pro střední školy: 4. díl*. Pracovní sešit. Vyd. 1. Brno: Didaktis, ©2011. ISBN 978-80-7358-176-3.

Klíčové kompetence:

Sociální a personální; Občanská

Kompetenční okruhy:

Etika: já, ty, on

Tematický okruh dle RVP G:

Člověk jako jedinec; Úvod do filozofie a religionistiky

Téma:

Etika

Učivo dle RVP G:

Psychologie v každodenním životě – rozhodování o životních otázkách

Filozofie v dějinách – klíčové etapy a směry filozofického myšlení

Podstata filosofie – vztah filosofie k náboženství, vědě

Učivo vyučovací jednotky:

Jak máme jednat?

Očekávaný výstup dle RVP G:

Žák „objasní proč a jak se lidé odlišují ve svých projevech chování, uvede příklady faktorů, které ovlivňují prožívání, chování a činnost člověka“ (Jeřábek et al., 2007, s. 39).

Žák „posuzuje lidské jednání z hlediska etických norem a svědomí jednotlivce, objasní dějinnou proměnlivost základních etických pojmů a norem“ dále žák „objasní podstatu filozofického tázání, porovná východiska filosofie, (...) náboženství, vědy, (...) k uchopení skutečnosti a člověka“ (Jeřábek et al., 2007, s. 42).

Cíl aktivity:

Žák „charakterizuje novověké etické koncepty – teorii smlouvy a utilitarismu“ (Brázda et al., Průvodce pro učitele, s. 170). Žák si osvojí schopnost argumentace. Uvědomí si vlastní postoj a problematiku chápání morálky.

Průřezové téma:

Osobnostní a sociální výchova; Výchova k myšlení evropských a globálních souvislostech

Mezipředmětové vztahy:

Český jazyk; Dějepis

Další rozvojové klíčové kompetence:

K řešení problémů; Komunikativní

Metody:

Reproduktivní práce s textem; Řešení problému: heuristická; Diskuze

Organizační forma:

Skupinová

Zadání úkolu z učebnice:

„Na křesťanském Západě se až do počátku osvícenství našlo jen málo myslitelů, kteří by si dovolili zpochybnit axiom, že bůh je alfa a omega morálky, pouze jeho hlas nás seznamuje se základními příkázáními a cnost vládne toliko skrze víru. Bez pomoci písma svatého a básně Boží lze dospět jen k poblouzditosti a hříchu, k čistě profánní, nesoudržné a falešné cnosti: morálka předmoderní epochy je v podstatě založená na teologii a chápe sebe jen v závislosti na ní. V průběhu 17. století teocentrické stanovisko ještě posílilo: všechna morální pravidla musí být založena pouze na zjevném učení a jsou účinná jedině prostřednictvím víry v Krista Spasitele. Člověk, zkažený prvotním hříchem, není sám v sobě schopen objevit světlo, jež by mu umožnilo najít a naplnit spravedlnost. Mimo církev není morálky, bez pomoci víry nemá cnost žádnou hodnotu (...) Není cnosti bez znalosti pravého Boha a lásky k němu. Motivem vedoucím k praktikování cnosti není morální úcta k člověku, nýbrž vůle a sláva Nejvyššího. V průběhu tisícileté tradice je morálka pouze jednou z částí kultu, jímž člověk uctívá boha (...). Absolutní priorita spočívá ve službě Bohu, ne v naplnění nějakého lidského ideálu.

1. Jaké znaky připisuje francouzský filosof morálnímu řádu středověku?

2. Co by na popisném přístupu vadilo utilitaristovi?

3. Zeptejte se spolužáka, jak by postupoval, pokud by měl představené stanovisko vyvrátit. Pokuste se mu oponovat.

4. Jaká mohou být úskalí podobného zdůvodnění našeho morálního jednání? Co vám na podobném vysvětlení motivů našeho jednání vadí a co byste na něm byli ochotni ocenit?

Diskutujte.“ (Brázda et al., pracovní sešit, s. 97 / cv. 08)

Reflexe k rozvoji kompetence sociální a personální:

Žáci si v této aktivitě prohlubují již některé získané sociální a personální kompetence. Nejprve však žák musí být schopen interpretovat text a umět danou

problematiku srovnat s přístupem utilitarismu. Na základě této individuální práce aktivita plní jeden z prvních cílů občanské a sociální kompetence a to, že žák „*posuzuje a koriguje své plány vzhledem k vnějším i vnitřním podmínkám, které mohou ovlivnit dosažení cíle*“ (Hausenblas et al., 2008, s. 72; 4.5). Na základě textu žák „*získává a vyhodnocuje informace, podle kterých koriguje činnost*“ (Hausenblas et al., 2008, s. 74; 4.16).

Dále aktivita pokračuje v diskuzi ve dvojicích. Na základě tohoto úkolu se žák zapojí „*do práce skupiny, podílí se jako člen skupiny na stanovení reálných cílů, strategie a akčního plánu k jejich dosažení*“ (Hausenblas et al., 2008, s. 75; 4.23). Žák je tedy veden ke spolupráci k dosažení stanoveného cíle.

Závěrečným úkolem je skupinová diskuze, kdy se žáci mají zamyslet nad problematikou morálního jednání. Žáci se mají zamyslet nad pozitivem a negativem takového jednání, jako je popsáno v úryvku, s kterým žáci pracují. Při takové diskuzi se naplňují další cíle, kdy se žák „*rozhoduje samostatně (nečeká, jak se rozhodnou druzí)*“ (Hausenblas et al., 2008, s. 76; 4.40), dále „*umí si stát za svým rozhodnutím a obhajovat je i v situaci, kdy je se svým rozhodnutím osamoceny*“ (Hausenblas et al., 2008, s. 76; 4.41). Na základě zpětné vazby od spolužáků žák „*podle možností své rozhodnutí podrobuje dalšímu zkoumání a kontrole*“ (Hausenblas et al., 2008, s. 76; 4.42) a „*pokud to uzná za potřebné, své rozhodnutí změni a změnu objasní*“ (Hausenblas et al., 2008, s. 76; 4.43).

Z následujícího výčtu cílů, které aktivita obsahuje, lze soudit, že se jedná o aktivitu, která rozvíjí nevyšší stupeň cílů (4. ročník SŠ). Od žáka se očekává, že si umí stanovit cíl, korigovat vlastní jednání a chování. Dokáže reflektovat a zpětně přijímat informaci pro své další jednání.

Reflexe k rozvoji kompetence občanské:

Žák si na základě této aktivity uvědomí, jak se společnost vyvíjí z pohledu morálního jednání a soudů. Při párové nebo skupinové diskuzi se rozvíjí cíl, kdy žák „*při jednání s druhými přemýšlí nebo zjišťuje, které hodnoty osobní, kulturní a náboženské stojí za jejich názorem nebo jednáním*“ (Hausenblas et al., 2008, s. 92; 5.6). V diskuzi využívá schopnost, při které „*analyzuje názor druhého člověka dříve, než zaujme stanovisko nebo než začne kritizovat. Teprve po nalezení pádných argumentů usiluje o změnu jejich názoru nebo jednání u sebe samého i u druhých*“ (Hausenblas et al., 2008, s. 93; 5.7). Tento cíl se rozvíjí především ve třetím úkolu, kdy se žáci učí ve

dvojici argumentovat tak, že „*své úvahy a argumenty předkládá srozumitelně i pro neinformované*“ (Hausenblas et al., 2008, s. 93; 5.10).

Celá aktivita je provázána společným cílem, kdy žák „*svou pozici ve společnosti i vlastním životě promýšlí jakožto pozici informovaného, vzdělaného občana, který má lepší možnost i odpovědnější úlohu ovlivňovat společné dobro, než mívají lidé s nižším vzděláním*“ (Hausenblas et al., 2008, s. 92; 5.3).

Aktivita se z hlediska občanské kompetence řadí do třetího stupně obtížnosti (4. ročník SŠ). Žák využívá znalosti z probíraného učiva a reflektuje svůj postoj ve společnosti. Dále si uvědomuje různorodost hodnot a názorů na stejný problém. K dosažení cíle je potřeba, aby žák přistupoval k textu kriticky, uměl text interpretovat a uměl definovat podstatu věci, která je pro pochopení a následnou diskuzi potřebná.

4.2.8 Praktické námítky, jak učebnice zlepšit v rámci rozvoje uvedených klíčových kompetencí

Učebnice je založena především na práci s textem. Žáci jsou vedeni k úvaze, která vyplývá z úryvku, nebo pracují s obrazovým textem. Je tedy patrné, že aktivity jsou založené na třech metodách: diskuzi, problémových úlohách a práci s textem. Danou učebnici bych proto obohatila o aktivity, které v učebnici k dispozici nejsou. Žáci by tak měli vyučovací hodinu více variabilní. Žáci by tak nemuseli jít do vyučovací hodiny s tím, že dopředu vědí, jaké aktivity učitel v průběhu výuky použije.

Proto bych učebnici obohatila o metody inscenační či situační, dále o didaktické hry. Takové metody v této učebnici nenalezneme. Navrhuji proto například následující koncept, který je k nalezení v přílohové části aktivita č. 1 (viz přílohová část: č. 1).

4.3 Zkoumání klíčových kompetencí v psychologii (Computer Media)

V následujících podkapitolách budou analyzovány tyto učebnice:

- DOLEŽALOVÁ, Ladislava a VLKOVÁ, Marie. *Občanský a společenskovední základ: Psychologie. cvičebnice*. Vyd. 1. Kralice na Hané: Computer Media, 2012. ISBN 978-80-7402-088-9.
- DOLEŽALOVÁ, Ladislava a VLKOVÁ, Marie. *Občanský a společenskovední základ: Psychologie. cvičebnice řešení*. Vyd. 1. Kralice na Hané: Computer Media, 2012. ISBN 978-80-7402-089-6.
- DOLEŽALOVÁ, Ladislava a VLKOVÁ, Marie. *Občanský a společenskovední základ: Psychologie*. Vyd. 1. Prostějov: Computer Media, 2010. ISBN 978-80-7402-060-5.

Autorky učebnice vytvořili učební materiál, který se zabývá oblastí psychologie. Učebnice se snaží poukázat na psychologické poznatky a jejich využití v praxi (Doležalová, Vlková, 2010). Pracovní sešit je koncipován tak, aby žáci své odpovědi mohli zaznamenávat přímo do sešitu. Cílem takového záměru je dle autorek takový, že by pracovní sešit mohl být i pomůckou při opakování látky, která připravuje na klasifikační test či maturitní zkoušku (Doležalová, Vlková, 2012).

4.3.1 Charakteristika obsahu učebnice

Učebnice *Občanský a společenskovední základ: Psychologie* se zaměřuje na učivo z psychologie. Tato učebnicová sada se skládá ze tří částí. Jedná se o učebnici, pracovní sešit a pracovní sešit s řešením pro učitele. Učebnice je členěna do okruhů (témat) a jednotlivého učiva. Učebnice je členěna do následujících okruhů:

- Úvod do psychologie
- Vývojová psychologie
- Psychologické procesy
- Psychologie osobnosti
- Psychologie činnosti, jednání a chování
- Sociální psychologie

V rámci tematického okruhu **Člověk jako jedinec, Člověk ve společnosti a Úvod do filosofie a religionistiky**, se zaměříme na rozvoj dvou námi zkoumaných kompetencí (současně sociální a personální kompetence a občanská kompetence) v kompetenčním okruhu *Etika: já, ty, on*, které jsou nalezeny v následujících kapitolách:

- Psychologie osobnosti
 - Psychické dispozice osobnosti
 - Integrace osobnosti
- Psychologie činnosti, jednání a chování
 - Druhy lidské činnosti
 - Konflikty
- Sociální psychologie
 - Předmět a pojmy sociální psychologie
 - Proces socializace
 - Způsoby socializace
 - Sociální interakce / komunikace
 - Postoje

Žáci mohou ve výuce používat učebnici. Ta jim poskytuje hlavní učební látku. Na konci každé kapitoly naleznou shrnutí a otázky pro zodpovězení. Žáci si tak mohou novou látku lépe upevnit. V textu, kde je modré orámování, lze nalézt základní definice či fakta k dané látce. Učebnice je obohacena o doprovodné obrázky, které vystihují danou problematiku. Součástí jsou i odkazy na internetové zdroje. V textu jsou dále k vidění rámečky s články. Obsahují zajímavosti k tématu. Učebnice poskytuje šest aktivit, což odpovídá šesti tématům. V tomto případě jde o aktivity, které shrnují okruhy témat.

Učebnice tvoří ucelenou součást s pracovním sešitem, díky kterému si žáci mohou dané učivo upevnit a dále případné nejasnosti a odpovědi na otázky vyhledat v učebnici. Pracovní sešit celkem obsahuje 184 aktivit. Jedná se především o práci s textem. Dohledáme zde uzavřené i otevřené otázky. Některé aktivity autorky navrhuje jako téma pro diskusi.

Výsledky jednotlivých úloh z pracovního sešitu může vyučující najít v učebnici pro učitele, která je obohacena o další náměty k probíraným kapitolám. Jedná se o dalších 11 aktivit, jež může vyučující uplatnit ve vyučování.

Pokud se zaměříme na námi zkoumanou část, zjistíme, že z celkové škály aktivit, které učebnice, pracovní sešit a cvičebnice s řešením nabízí je z celkového počtu aktivit nalezeno pouze 6% (viz přílohová část graf č. 11). Tuto šestiprocentní část si lze vysvětlit tím, že se v psychologii rozvíjí především sociální a personální kompetence než kompetence občanská. Pokud hledáme aktivity, které se zaměřují pouze na rozvoj občanské kompetence, tak takovou aktivitu v učebnici nenalezneme. Občanská kompetence je zpravidla spojena se sociální a personální kompetencí. Aktivit, zaměřených na kompetenční okruh *Etika: já, ty, on* rozvíjející především sociální a personální kompetence, bylo nalezeno 7% (viz přílohová část: graf č. 7). Nízká procenta mohou také nasvědčovat tomu, že převážná část úloh je pro žáky koncipována jako testová. Jsou založené na ověřování znalostí, které se žák naučil, což ale není ještě zárukou, že si některou ze zkoumaných kompetencí osvojil.

Nyní se budeme věnovat pouze aktivitám, které v rámci kompetenčního okruhu *Etika: já, ty, on* rozvíjí jak sociální a personální kompetenci, tak občanskou kompetenci zároveň. Jak je již výše zmíněno, jedná se o 6% ze všech aktivit (viz přílohová část graf č. 10). Z toho 33% můžeme zařadit mezi základní úroveň (1. ročník SŠ), nejvíce najdeme v mezistupni, kde byla nalezena téměř polovina aktivit: 42%. Nejmenší část aktivit je v nejtěžší úrovni (4. ročník SŠ). V této úrovni bylo nalezeno 25% aktivit. (viz přílohová část graf č. 9). Zdá se, že zde převažují aktivity, které se zaměřují alespoň na částečnou znalost tématu a na vlastní zkušenosti žáka. Téma si v dané aktivitě může lépe osvojit, než kdyby se učil učební text. Je kladen důraz, aby žák byl schopen látku převést do praxe. Tedy do reálného života, v kterém jedinec žije.

4.3.2 Charakteristika vybraného kompetenčního okruhu: Etika: já, ty, on

Kompetenční okruh *Etika: já, ty, on* v rámci psychologie v předmětu občanský a společenský základ se rozvíjí především ve třech tematických okruzích. Jedná se o tematické okruhy:

- Člověk jako jedinec,
- Člověk ve společnosti,
- Úvod do filosofie a religionistiky.

Tyto okruhy jsou zároveň naší zkoumanou oblastí.

Vzhledem k našemu zkoumanému kompetenčnímu okruhu lze v učebnici dohledat následující výstupy. V tematickém okruhu **Člověk jako jedinec** se v učebnici rozvíjí následující výstupy z RVP G:

- „objasní, proč a jak se lidé odlišují ve svých projevech chování, uvede příklady faktorů, které ovlivňují prožívání, chování a činnost člověka“ (2007, s. 39)
- „využívá získané poznatky při sebepoznávání, poznávání druhých lidí, volbě profesní orientace
- posoudí úlohu sociálních změn v individuálním i společenském vývoji, rozlišuje změny konstruktivní a destruktivní
- na příkladech ilustruje vhodné způsoby vyrovnávání se s náročnými životními situacemi“ (Jeřábek et al., 2007, s. 40).

Ve zkoumaném vzorku, lze v učebnici dohledat následující učivo, které vychází z RVP G: podstata lidské psychiky – psychické jevy, procesy, stavy a vlastnosti; osobnost člověka – charakteristika osobnosti; psychologie v každodenním životě – rozhodování o životních otázkách, zásady duševní hygieny, náročné životní situace.

Kompetenční okruh *Etika: já, ty, on* dle RVP G v rámci tematického okruhu **Člověk ve společnosti** naplňuje následující očekávané výstupy:

- „uplatňuje společensky vhodné způsoby komunikace ve formálních i neformálních vztazích, případné neshody či konflikty s druhými lidmi řeší konstruktivním způsobem
- respektuje kulturní odlišnosti a rozdíly v projevu příslušníků různých sociálních skupin, na příkladech doloží, k jakým důsledkům mohou vést předsudky
- objasní podstatu některých sociálních problémů současnosti a popíše možné dopady sociálně-patologického chování na jedince a společnost“ (Jeřábek et al., 2007, s. 40).

V tomto tematickém okruhu, v rámci námi zkoumaného koncepčního rámce se rozvíjí v učebnici dle RVP G následující učivo: společenská podstata člověka – význam začlenění jedince do sociálních vazeb, proces socializace; mezilidská komunikace, problémy v mezilidských vztazích; sociální struktura společnosti – jedinec ve skupině (vztahy, role, normy chování); sociální fenomény a procesy – práce.

Kompetenční okruh *Etika: já, ty, on* dle RVP G v rámci tematického okruhu **Úvod do filozofie a religionistiky** naplňuje následující očekávané výstupy:

Žák:

- „*eticky a věcně správně argumentuje v dialogu a diskusi, uvážlivě a kriticky přistupuje k argumentům druhých lidí, rozpozná nekorektní argumentaci a manipulativní strategie v mezilidské komunikaci*
- *posuzuje lidské jednání z hlediska etických norem a svědomí jednotlivce, objasní dějinnou proměnlivost základních etických pojmů a norem“* (Jeřábek et al., 2007, s. 42).

Uvedené výstupy pokrývají učivo: podstata filozofie – základní filozofické otázky.

V rámci kompetenčního okruhu *Etika: já, ty, on* se zaměřením na aktivity, které rozvíjí obě námi zkoumané kompetence, lze v učebnici nalézt průřezové téma **Osobní a sociální výchova**¹³. V tomto průřezovém tématu nacházíme průnik v rámci tematických okruhů a kompetenčního okruhu:

- Poznávání a rozvoj vlastní osobnosti
- Seberegulace, organizační dovednosti a efektivní řešení problémů
- Sociální komunikace
- Morálka všedního dne
- Spolupráce a soutěž

4.3.3 Kompetence sociální a personální

Kompetence sociální a personální se v kompetenčním okruhu *Etika: já, ty, on* v učebnici rozvíjí především z hlediska hodnotových mezilidských vztahů. Rozvíjí především následující kompetence „*přispívá k vytváření a udržování hodnotných mezilidských vztahů založených na vzájemné úctě, toleranci a empatii“* (Jeřábek et al., 2007, s. 10). Také je žák veden k sebereflexi, k zodpovědnému vztahu „*k vlastnímu zdraví a zdraví druhých“* (Jeřábek et al., 2007, s. 10). Ostatní kompetence, které jsou v RVP G zmíněny jsou v rámci našeho výzkumného rámce zastoupeny zřídka. Tento fakt je dán tím, že otázky, které jsou žákům pokládány, jsou uzavřené. Nepomáhá tak absolutnímu rozvoji žáka, k hlubšímu zamyšlení nad vlastním jednáním a chováním.

¹³ Náplň tematických okruhů Občanské a sociální výchovy lze dohledat v RVP G (Jeřábek et al., 2007) na str. 67-69.

Sociální a personální kompetence se především rozvíjejí v aktivitách, kde jde o žákovu úvahu nad problematikou, která se ho bytostně dotýká. V diskuzi se žák učí rozhodovat na základě vlastního úsudku a také si uvědomuje, zda jeho reflexe byla správná, či by měl přehodnotit situaci. V učebnici nenajdeme příliš mnoho takových zadání, které by si kladli za cíl diskuzi. Autorky učebnice doporučují diskuzi ojedinele. Je tak v režii vyučujícího, zda obohatí aktivitu o diskuzi. Příklady z praxe, které jsou uvedeny v učebnici, pomáhají rozvíjet danou kompetenci.

4.3.4 Kompetence občanská

V učebnici *Občanský a společenskovědní základ: Psychologie* se občanská kompetence rozvíjí zároveň se sociální a personální kompetencí. Veškeré cíle, které jsou definovány v RVP G jsou v učebnici obsaženy. Žák si především uvědomuje vlastní postoj k okolnímu prostředí.

Aktivity, které v učebnici podporují rozvoj občanské kompetence, jsou založeny na diskuzi nebo jsou v učebnici napsané názorné příklady ze života, nad kterými žák kriticky uvažuje a doplňuje si do kontextu učební látky. Je však nutné podotknout, že takových zadání, které by tuto kompetenci rozvíjelo, není velké množství.

4.3.5 Didaktická analýza vybraných aktivit: na úrovni 1. ročníku

Zdroj (učebnice):

DOLEŽALOVÁ, Ladislava a VLKOVÁ, Marie. *Občanský a společenskovědní základ: Psychologie. cvičebnice*. Vyd. 1. Kralice na Hané: Computer Media, 2012. ISBN 978-80-7402-088-9.

Klíčové kompetence:

Sociální a personální; Občanská

Kompetenční okruhy:

Etika: já, ty, on

Tematický okruh dle RVP G:

Člověk ve společnosti; Úvod do filosofie a religionistiky

Téma:

Psychologie činnosti, jednání, chování

Učivo dle RVP G:

Sociální fenomény a procesy – práce

Podstata filosofie – základní filosofické otázky

Učivo vyučovací jednotky:

Druhy lidské činnosti

Očekávaný výstup dle RVP G:

Žák „objasní podstatu některých sociálních problémů současnosti a popíše možné dopady sociálně – patologického chování na jedince a společnost“ (Jeřábek et al., 2007, s. 40).

Také žák „posuzuje lidské jednání z hlediska etických norem a svědomí jednotlivce, objasní dějinnou proměnlivost základních etických pojmů a norem“ (Jeřábek et al., 2007, s. 42).

Cíl aktivity:

Žák objasní podstatu práce a rozpozná, kdy u jedince jde již o patologické jednání – workoholismus.

Průřezové téma:

Osobnostní a sociální výchova

Mezipředmětové vztahy:

Člověk a svět práce; Výchova ke zdraví

Další rozvojové klíčové kompetence:

K řešení problémů; K podnikavosti

Metody:

Práce s textem: reproduktivní

Organizační forma:

Frontální

Zadání úkolu z učebnice:

„*Jak byste popsali workoholika? S tímto pojmem jste se jistě již setkali.*“ (Doležalová, Vlková, 2012, cvičebnice, s. 60 / cv. 10.)

Reflexe k rozvoji kompetence sociální a personální:

Aktivita rozvíjí sociální a personální kompetenci tak, že na základě úvahy co workoholismus znamená, si uvědomuje, jak práce může ovlivnit zdraví jedince. Vzhledem k tomu, že se jedná o odpověď, která vyplývá ze žákovských domněnek, dá se předpokládat, že na základě diskuze, si nejen upevní znalost pojmu workoholik, ale i na základě znalosti tohoto fenoménu bude schopen lépe reflektovat vlastní jednání i jednání okolních lidí. Žák „pojmenuje své emoce v daném okamžiku, omluví se při jejich nezvládnutí ve skupině, používá jednoduché postupy jak zvládat své emoce“ (Bělecký et

al. 2007, s. 46; 4.20). Aktivita vede žáka k cíli, kdy „s pomocí učitele si vytyčuje individuální úkoly a termíny podle své zkušenosti a vědomí svých dovedností; svá tvrzení o vlastních schopnostech dokládá příkladem některého svého výkonu“ (Bělecký et al. 2007, s. 46; 4.17). Žák totiž může workoholismus popsat i za základě příkladu, s kterým se mohl v reálném životě setkat, tak se může promítnout žákovská zkušenost, která bude reflektována v zadaném úkolu.

Aktivita patří do 1. úrovně (1. ročník SŠ). Tato aktivita žáka vede k poznání fenoménu, který ovlivňuje psychiku jedince. Skrze tuto znalost, je žák veden k odpovědnému vztahu k vlastnímu zdraví a zdraví druhých lidí.

Reflexe k rozvoji kompetence občanské:

Občanská kompetence se v této aktivitě projevuje především ve smyslu, že se žák učí rozpoznat patologický jev na druhém jedinci. Žák tak „posuzuje a hodnotí jevy, procesy, události a problémy ve svém okolí z různých úhlů pohledu“ (Bělecký et al. 2007, s. 54; 5.3.). Žák je veden tak, že „vyjadřuje své vlastní pocity, nedotýká se citů druhých v různých situacích“ (Bělecký et al. 2007, s. 54; 5.2). Jedná se tedy o to, že dříve, než zhodnotí, že někdo z jeho okolí trpí workoholismem, se sám zamyslí, zda jeho přesvědčení je správné, aby se na základě kvapného závěru nedotkl jiné osoby. Žák tak „samostatně posuzuje, zda už má dost informací, aby se mohl rozhodovat; zvažuje pro i proti v daném problému, odmítá zaujmout konečné stanovisko, pokud neměl dost času k rozvaze“ (Bělecký et al. 2007, s. 56; 5.11).

Veškeré cíle se o to více upevní v momentě, kdy žáci své popisy workoholismu sdělí vyučujícímu. Pak je již na vyučujícím do jaké míry žákům prohloubí znalosti a rozvíjí dané kompetence.

Aktivitu řadíme mezi základní úroveň (1. ročník SŠ). Žáci pracují na základě vlastních schopností, které se dále rozvíjí. Výklad před aktivitou na toto téma není potřeba. To potvrzuje i fakt, že výklad v učebnici pro žáky nenalezneme. Žáci se tak prioritně musí zamyslet nad danou problematikou a zkusit odvodit z názvu o jaký problém se bude jednat.

4.3.6 Didaktická analýza vybraných aktivit: meziúroveň

Zdroj (učebnice):

DOLEŽALOVÁ, Ladislava a VLKOVÁ, Marie. *Občanský a společenskovední základ: Psychologie. cvičebnice*. Vyd. 1. Kralice na Hané: Computer Media, 2012. ISBN 978-80-7402-088-9.

Klíčové kompetence:

Sociální a personální; Občanská

Kompetenční okruhy:

Etika: já, ty, on

Tematický okruh dle RVP G:

Člověk ve společnosti; Úvod do filosofie a religionistiky

Téma:

Sociální psychologie

Učivo dle RVP G:

Sociální struktura společnosti – jedinec ve skupině (vztahy, role, normy, chování)

Podstata filosofie – základní filosofické otázky

Učivo vyučovací jednotky:

Sociální interakce a komunikace

Očekávaný výstup dle RVP G:

Žák „*respektuje kulturní odlišnosti a rozdíly v projevu příslušníků různých sociálních skupin, na příkladech doloží, k jakým důsledkům mohou vést předsudky*“ dále žák „*objasní podstatu některých sociálních problémů současnosti a popíše možné dopady sociálně-patologického chování na jedince a společnost*“ (Jeřábek et al., 2007, s. 40).

Také žák „*posuzuje lidské jednání z hlediska etických norem a svědomí jednotlivce, objasní dějinnou proměnlivost základních etických pojmů a norem*“ (Jeřábek et al., 2007, s. 42).

Cíl aktivity:

Žák si upevní znalosti ohledně problematiky stereotypů. Žák dokáže fenomén rozpoznat v běžném životě a své jednání reflektuje.

Průřezové téma:

Osobnostní a sociální výchova

Mezipředmětové vztahy:

Český jazyk

Další rozvojové klíčové kompetence:

K řešení problémů; Komunikativní

Metody:

Diskuze

Organizační forma:

Frontální

Zadání úkolu z učebnice:

„Setkali jste se někdy se stereotypy? Už se vám někdy stalo, že jste byli ‚obětí‘ předsudku? Jak jste se cítili? Co jste dělali?“ (Doležalová, Vlková, 2012, pracovní sešit, s. 68 / cv. 5.)

Reflexe k rozvoji kompetence sociální a personální:

Žák se touto aktivitou učí reflektovat chování a jednání druhých osob, které ovlivňují samotného jedince. Uvědomuje si, jaké důsledky mohou nastat při nevhodném jednání vůči druhé osobě. Základním cílem této aktivity z hlediska sociální a personální kompetence je, že žák *„pojmenuje své emoce v daném okamžiku, omluví se při jejich nezvládnutí ve skupině, používá jednoduché postupy jak zvládat své emoce“* (Bělecký et al. 2007, s. 46; 4.20). Ve cvičebnici řešení je učitelovi doporučeno, aby tuto aktivitu vedl formou diskuze. Žáci by tak mohli být obohaceni o další zkušenosti vlastních spolužáků a skrz tyto zkušenosti si snáze uvědomí vlastní pocity a postoje ve společnosti.

Aby se mohl žák k dané problematice vyjádřit, tak *„na rozhodnutí si dopřeje čas, je-li třeba, přiměřený čas si vyžádá“* (Hausenblas et al., 2008, s. 76, 4.39). Dále aktivita vede k cíli kdy *„vyjadřuje své názory nekonfliktní cestou, své požadavky nebo názory zdůvodňuje věcně, navrhuje a přijímá kompromisní řešení“* (Hausenblas et al., 2008, s. 76; 4.34). V diskuzi žák *„podle možností své rozhodnutí podrobuje dalšímu zkoumání a kontrole“* (Hausenblas et al., 2008, s. 76, 4.42). Také žák uplatňuje zásadu, kdy *„podle svého uvážení využívá zpětnou vazbu pro své další jednání“* (Bělecký et al. 2007, s. 46; 4.19).

Aktivita spadá do meziúrovně. Žák musí znát problematiku stereotypů. Na základě této znalosti je žákovi umožněno další, hlubší zamyšlení, jak tato problematika souvisí v reálném životě. Zároveň je aktivita cílena na zkušenosti žáka, což umožňuje problematiku přiblížit a upevnit si další kompetence, které žák může uplatnit v reálném životě.

Reflexe k rozvoji kompetence občanské:

Občanská kompetence se zde rozvíjí především v momentě, kdy se žák zamyslí, jak společnost působí na jedince. Žák si uvědomuje, jak je důležité jednat dle nejlepšího svědomí. Promýšlí vlastní důsledky chování ve společnosti.

Jedním z cílů aktivity z hlediska občanské kompetence je, že žák *„názory nebo přesvědčení druhých přijímá jako možné, svůj názor předkládá také jako jeden z možných a opírá ho o argumenty“* (Bělecký et al. 2007, s. 54; 5.1) dále žák *„vyjadřuje*

své vlastní pocity, nedotýká se citů druhých v různých situacích“ (Bělecký et al. 2007, s. 54; 5.2). Takový cíl je žádoucí, neboť aktivita je mířena na osobní stránku jedince. Díky zamyšlení nad problematikou, žák *„posuzuje a hodnotí jevy, procesy, události a problémy ve svém okolí z různých úhlů pohledu“* (Bělecký et al. 2007, s. 54; 5.3). V diskuzi se rozvíjí cíl, kdy žák: *„Analyzuje názor druhého člověka dříve, než zaujme stanovisko nebo než začne kritizovat. Teprve po nalezení pádných argumentů usiluje o změnu jejich názoru nebo jednání u sebe samého i u druhých“* (Hausenblas et al., 2008, s. 93; 5.7). Také jsou žáci vedeni k tomu, že *„při jednání s druhými přemýšlí nebo zjišťuje, které hodnoty osobní, kulturní a náboženské stojí za jejich názorem nebo jednáním“* (Hausenblas et al., 2008, s. 92; 5.6). Aktivita jasně míří k cíli, kdy žák *„ve svém i cizím myšlení odhaluje předsudky a brání se jejich vlivu na své názory a činy“* (Hausenblas et al., 2008, s. 93; 5.8.) také *„kritizuje stereotypy a předsudky použité v soukromé i ve veřejné komunikaci, snaží se jich vyvarovat“* (Bělecký et al. 2007, s. 55; 5.4.). Při diskuzi *„své úvahy a argumenty předkládá srozumitelně i pro neinformované.“* (Hausenblas et al., 2008, s. 93; 5.10). Žák se učí *„při posuzování prohrěšku vůči své osobě nebo vůči společným zásadám uvádí a bere v úvahu také osobní důvody nebo pocity hříšníka a sleduje, zda je prohrěškem něco zásadně poškozováno, či zda je na místě být velkorysý“* (Hausenblas et al., 2008, s. 93; 5.12).

Pro žáky je tato aktivita v meziúrovni. Učí se novým situacím, uvědomují si, jaký postoj mají ve společnosti zaujmout. Uvědomují si, jaké důsledky mohou nastat, jestliže není dodržován respekt a důstojnost k druhým lidem.

4.3.7 Didaktická analýza vybraných aktivit: na úrovni 4. ročníku

Zdroj (učebnice):

DOLEŽALOVÁ, Ladislava a VLKOVÁ, Marie. *Občanský a společenskovední základ: Psychologie. cvičebnice*. Vyd. 1. Kralice na Hané: Computer Media, 2012. ISBN 978-80-7402-088-9.

Klíčové kompetence:

Sociální a personální; Občanská

Kompetenční okruhy:

Etika: já, ty, on

Tematický okruh dle RVP G:

Člověk ve společnosti; Úvod do filosofie a religionistiky

Téma:

Sociální psychologie

Učivo dle RVP G:

Společenská podstata člověka – proces socializace

Podstata filosofie – základní filosofické otázky

Učivo vyučovací jednotky:

Sociální interakce / Komunikace

Očekávaný výstup dle RVP G:

Žák „posoudí úlohu sociálních změn v individuálním i společenském vývoji, rozlišuje změny konstruktivní a destruktivní“ (Jeřábek et al., 2007, s. 40).

Také žák „eticky a věcně správně argumentuje v dialogu a diskusi, uvážlivě a kriticky přistupuje k argumentům druhých lidí, rozpozná nekorektní argumentaci a manipulativní strategie v mezilidské komunikaci“ (Jeřábek et al., 2007, s. 42).

Cíl aktivity:

Žák se zamýšlí nad rolí sociální skupiny a uvažuje nad tím, jak taková skupina může ovlivnit postoje jedinců.

Průřezové téma:

Osobnostní a sociální výchova

Mezipředmětové vztahy:

Člověk a svět práce; Český jazyk

Další rozvojové klíčové kompetence:

K řešení problémů; Komunikativní; K podnikavosti

Metody:

Práce s textem: heuristická

Organizační forma:

Frontální

Zadání úkolu z učebnice (Doležalová, Vlková, 2012, pracovní sešit, s. 70 / cv. 2.):

„Úvaha. Popřemýšlejte, jak působí na utváření postojů sociální skupina.“

Reflexe k rozvoji kompetence sociální a personální:

Žák se v této aktivitě má za úkol zamyslet, jak sociální skupina může, ovlivňovat postoje. Zde se rozvíjí první cíl aktivity a to, že žák „na rozhodnutí si dopřeje čas, je-li třeba, přiměřený čas si vyžádá“ (Hausenblas et al., 2008, s. 76; 4.39). Dále se žák „rozhoduje samostatně (nečeká, jak se rozhodnou druzí)“ (Hausenblas et al., 2008, s. 76; 4.40). Při úvaze žák „podle možností své rozhodnutí podrobuje dalšímu zkoumání a

kontrole“ (Hausenblas et al., 2008, s. 76; 4.42) a *„své možnosti průběžně ověřuje v nových situacích“* (Hausenblas et al., 2008, s. 73; 4.9). Novou situaci bychom v tomto smyslu mohli chápat tak, že po zamýšlení se nad tématem a sepsání úvahy se otevře diskuze, kde si žáci mohou ověřit, nebo opět se zamyslet, zda jejich domněnka je správná.

Autoři vyučujícím doporučují, aby tuto problematiku zahrnuli do žákovské diskuze. Žák tedy v návaznosti na dané téma *„poskytuje kolegům v týmu nezraňující zpětnou vazbu, která vede ke zlepšení práce celé skupiny“* (Hausenblas et al., 2008, s. 75; 4.32). Takový cíl se nejvíce projeví při diskuzi, kdy vyučující zvolí třídní kolektiv jako sociální skupinu. Dále se rozvíjí komunikace, kdy žák *„vyjadřuje své názory nekonfliktní cestou, své požadavky nebo názory zdůvodňuje věcně, navrhuje a přijímá kompromisní řešení“* (Hausenblas et al., 2008, s. 76; 4.34). *„Připomínky druhých v klidu promýšlí, ale konečné odpovědnosti za rozhodnutí se nezbavuje.“* (Hausenblas et al., 2008, s. 73; 4.8). Aktivita také vede k dalšímu cíli, kdy si žák *„umí stát za svým rozhodnutím a obhajovat je i v situaci, kdy je se svým rozhodnutím osamoceny“* (Hausenblas et al., 2008, s. 76; 4.41) a také *„pokud to uzná za potřebné, své rozhodnutí změní a změnu objasní“* (Hausenblas et al., 2008, s. 76; 4.43).

Reflexe k rozvoji kompetence občanské:

Občanská kompetence se v této aktivitě projevuje v rámci uvědomění si postoje jedince ve společnosti. Žák přemýšlí nad tím, jak okolí na jedince působí. Žák v první řadě *„svou pozici ve společnosti i vlastním životě promýšlí jakožto pozici informovaného, vzdělaného občana, který má lepší možnost i odpovědnější úlohu ovlivňovat společné dobro, než mívají lidé s nižším vzděláním“* (Hausenblas et al., 2008, s. 92; 5.3). Na základě této úvahy se žák učí a *„rozpoznává, jaké – příjemné i nepříjemné – možnosti, výzvy a povinnosti pro něho plynou z jeho role v rodině, škole a společnosti, a nevyhýbá se zodpovědnosti z nich plynoucí“* (Hausenblas et al., 2008, s. 93; 5.9).

Jestliže vyučující rozvine na dané téma diskuzi (která je mj. učitelovi doporučována), tak žák *„své úvahy a argumenty předkládá srozumitelně i pro neinformované“* (Hausenblas et al., 2008, s. 93; 5.10). Dále žák *„při jednání s druhými přemýšlí nebo zjišťuje, které hodnoty osobní, kulturní a náboženské stojí za jejich názorem nebo jednáním“* (Hausenblas et al., 2008, s. 92; 5.6) a také *„analyzuje názor druhého člověka dříve, než zaujme stanovisko nebo než začne kritizovat. Teprve po*

nalezení pádných argumentů usiluje o změnu jejich názoru nebo jednání u sebe samého i u druhých“ (Hausenblas et al., 2008, s. 93; 5.7).

V aktivitě se vyžaduje, aby žák věděl co, a jak má psát. Tedy musí vědět, co je úvaha, musí mít alespoň všeobecnou znalost, co je to sociální skupina a danou problematiku žák převádí do reálného života, která se týká bezprostředně jeho okolí.

4.3.8 Praktické námitky, jak učebnice zlepšit v rámci rozvoje uvedených klíčových kompetencí

V rámci našeho koncepčního rámce výzkumu jsme zjistili, že by bylo vhodné aktivity obohatit větším množstvím metod, které by přispěly k rozvoji námi zkoumaných kompetencí. Učebnice nabízí primárně aktivity, které jsou založené na práci s textem. Zadání má buď uzavřenou či otevřenou formu.

Důvodem proč bylo nalezeno tak malé procento aktivit, které rozvíjí námi sledované kompetence je v tom, že další aktivity se zaměřují především na výkladovou látku. Takové aktivity však nemusí rozvíjet sledované kompetence, i když by se v dané otázce dala očekávat. Je to z toho důvodu, že se autorky učebnic mnohdy ptají na definice pojmu. Z čehož vyplývá, že nemůžeme mít záruku, že žák bude učivu rozumět. Musíme brát fakt, že lze mnohdy látku naučit tak, že ji žák nemusí porozumět. Žáci si definici mohou naučit jako básničku a poté ji v zadání úkolu nedokážou uplatnit. Proto navrhuji do takových otázek přidat i transfer ze života. Ať se sami žáci zamyslí nad tím, zda se oni s danou situací někdy setkali, či zda neznají někoho z okolí, kdo si daným jevem prošel. Nemusí být uplatněna za každou cenu diskuze, neboť musíme brát ohled, že otázky mohou směřovat k osobním výpovědím, s kterými se žák nebude muset chtít podělit. Lze však hledat i další cesty k řešení. Jako příklad uvádím aktivity v příloze č.2 (viz přílohová část č. 2).

4.4 Zkoumání klíčových kompetencí v psychologii (Didaktis)

V následujících podkapitolách budou analyzovány tyto učebnice:

- DENGLEROVÁ, Denisa et al. *Společenské vědy pro 1. ročník středních škol*. Učebnice. Vyd. 1. Brno: Didaktis, ©2009. 3 sv. ISBN 978-80-7358-144-2.
- DENGLEROVÁ, Denisa et al. *Společenské vědy pro 1. ročník středních škol*. Pracovní sešit. Vyd. 1. Brno: Didaktis, ©2009. ISBN 978-80-7358-145-9.
- DVOŘÁK, Jan. *Společenské vědy pro 1. ročník středních škol*. Průvodce pro učitele. Vyd. 1. Brno: Didaktis, ©2009. 79 s. ISBN 978-80-7358-146-6.

Učebnicová řada je zpracována podle RVP G ale je také platná pro střední odborné vzdělávání. Cílem autorů je představit koncept, který neotřelým způsobem podává problematiku společenských věd. V prvním díle se autoři zaměřují především na psychologii, dále se také objevují úvodní témata sociologie, filosofie (Denglerová et al., 2009).

4.4.1 Charakteristika obsahu učebnice

Učebnice se skládá ze tří řad a to z pracovního sešitu, učebnice a průvodce pro učitele. V tomto díle lze celkem nalézt 387 aktivit. Žáci mají k dispozici učebnici a pracovní sešit. V učebnici lze nalézt 58 aktivit. Aktivity zpravidla žáka vedou nad zamyšlením se nad tématem. Pokládá otevřené otázky, nad kterými se žáci zamyslí. Je již na vyučujícím, zda otázky rozvine v diskuzi, či se žáci zamyslí v rámci vlastního zájmu. Učebnice je strukturovaná do kapitol a podkapitol. Najdeme zde následující témata:

- Poznání skutečnosti
 - Poznání a psychologie
 - Věda, filosofie a poznání
 - Média a náš pohled na svět
- Člověk a jeho vývoj
 - Člověk, příroda a kultura
 - Člověk ve vývoji
- Člověk jako individua
 - Lidská osobnost
 - Duševní zdraví a rozvoj osobnosti

- Život mezi druhými
 - Jedinec a kolektiv
 - Jak poznávám druhé a jak s nimi komunikuji

Každá stránka v učebnici představuje jednu vyučovací hodinu. Jestliže je dané učivo na dvou stránkách znamená to, že autoři zamýšlí učivo rozdělit do dvou vyučovacích hodin. Žáci v učebnici mohou najít obrázky, které působí jako evokace do nové látky, motivační otázky, výkladovou látku a zajímavosti. Také zde lze nalézt odkazy na webové stránky, které mohou danou výkladovou látku obohatit a jsou zde také doporučené filmy, které danou problematiku dokreslují.

Pracovní sešit pak působí jako doplněk k učebnici. Danou učební látku rozvíjí o aktivity, kterými si žáci mohou látku osvojit a také získat důležité klíčové kompetence. Aktivity jsou založené především na práci s textem a diskuzi. Žáci jsou vedeni ke kritickému náhledu na každodenní situace. Aktivity ukazují žákům cestu, jak teorie úzce souvisí s praxí. Žáci jsou vedeni k uvažování, co se děje kolem nich. V pracovním sešitě je k nalezení 329 aktivit, z čehož 49 aktivit je směřovaných k souhrnnému opakování dílčích výukových jednotek. Tyto aktivity shrnují dané kapitoly.

Průvodce pro učitele poskytuje základní informace o učební látce. Součástí je řešení ke všem otázkám z pracovního sešitu. Učebnice pro učitele dále nabízí Koncepční podklady k tvorbě ŠVP k dané vyučovací jednotce. Je k nalezení obsah vzdělávání, dílčí výsledky vzdělávání a provázanost jednotlivých vyučovacích témat.

Nyní se zaměříme na námi sledovanou výzkumnou část. Aktivity jsou sloučeny dohromady bez ohledu na to, zda se jedná o aktivitu z učebnice nebo pracovního sešitu. Tyto dvě řady působí jako celek. Celkově bylo nalezeno 6% aktivit, které rozvíjí současně jak sociální a personální kompetenci tak i občanskou kompetenci. V dalších 3% byly nalezeny takové aktivity, kde se rozvíjí především sociální a personální kompetence a další 2% jsou aktivity, které rozvíjí primárně občanskou kompetenci (viz přílohová část graf č. 8).

Vzhledem k našemu koncepčnímu rámci, lze říct, že z nalezených 6% aktivit, což činí 25 aktivit (viz přílohová část č. 11), je zařazeno 48% do základní úrovně (1. ročník SŠ), 44% do meziúrovně a 8% do nevyšší úrovně (4. ročník SŠ) (viz přílohová část graf č. 10). To, že je v učebnici nalezeno nejvíce aktivit v základní úrovni, lze chápat tak, že učebnice je určena pro 1. ročník středních škol, tedy musí se také počítat s tím, že žáci navazují na již získané hlavní klíčové kompetence ze základní školy. Dále

lze potvrdit, že aktivity vychází z praxe, které žák mohl již ve svém životě zažít, nebo se s danou situací setkat. Žák je veden k reflexi vlastního postoje ve společnosti a hodnotí, co se kolem jedince děje. Aktivit spadajících do meziúrovně je o čtyři procenta méně než v základní úrovni. Takové aktivity vyžadují nejen základní kompetence, ale také se již problematikou zabýváme hlouběji. Žák již plně používá nebo se blíže seznamuje s daným vědním oborem (např. psychologie, sociologie, filosofie, etnologie apod.). Skrze takové vědní obory reflektuje danou skutečnost. Žák se učí reflektovat událost z více úhlu pohledu. Ve zbývajících procentech se nachází aktivity s nejtěžší úrovní. Jedná se o aktivity, které se zaměřují nejen na oborové znalosti, ale i na mezipředmětové vztahy. Mnohdy se také jedná o složitější zadání.

Kompetenční okruh *Etika: já, ty, on* se rozvíjí ve všech kapitolách. V některých kapitolách je kompetenční okruh rozvíjen více a v některých méně.

4.4.2 Charakteristika vybraného kompetenčního okruhu: Etika: já, ty, on

Kompetenční okruh *Etika: já, ty, on* spadá prakticky do všech tematických okruhů v RVP G v rámci vzdělávacího oboru **Občanský a společenskovědní základ**. Objevuje se zejména v okruzích:

- Člověk jako jedinec,
- Člověk ve společnosti,
- Úvod do filozofie a religionistiky.

Kompetenční okruh *Etika: já, ty, on* dle RVP G v rámci tematického okruhu **Člověk jako jedinec** naplňuje následující očekávané výstupy:

Žák:

- „objasní, proč a jak se lidé odlišují ve svých projevech chování, uvede příklady faktorů, které ovlivňují prožívání, chování a činnost člověka
- vyloží, jak člověk vnímá, prožívá a poznává skutečnost, sebe i druhé lidi a co může jeho vnímání a poznávání ovlivňovat“ (Jeřábek et al., 2007, s. 39).

Uvedené výstupy pokrývají učivo: podstata lidské psychiky – vědomí, psychické jevy, procesy, stavy a vlastnosti; osobnost člověka – charakteristika osobnosti, vývoj a formování osobnosti v jednotlivých etapách lidského života; psychologie v každodenním životě – rozhodování o životních otázkách.

Kompetenční okruh *Etika: já, ty, on* dle RVP G v rámci tematického okruhu **Člověk ve společnosti** naplňuje následující očekávané výstupy:

Žák:

- „respektuje kulturní odlišnosti a rozdíly v projevu příslušníků různých sociálních skupin, na příkladech doloží, k jakým důsledkům mohou vést předsudky
- objasní, jaký význam má sociální kontrola ve skupině a ve větších sociálních celcích
- posoudí úlohu sociálních změn v individuálním i společenském vývoji, rozlišuje změny konstruktivní a destruktivní
- objasní podstatu některých sociálních problémů současnosti a popíše možné dopady sociálně patologického chování na jedince a společnost“ (Jeřábek et al., 2007, s. 40).

Uvedené výstupy pokrývají učivo: společenská podstata člověka – význam začlenění jedince do sociálních vazeb, mezilidská komunikace, problémy v mezilidských vztazích; sociální struktura společnosti – jedinec ve skupině (vztahy, role, normy chování); sociální fenomény a procesy – masmédiá, životní prostředí, sociální problémy (nezaměstnanost).

Kompetenční okruh *Etika: já, ty, on* dle RVP G v rámci tematického okruhu **Úvod do filozofie a religionistiky** naplňuje následující očekávané výstupy:

Žák:

- „objasní podstatu filozofického tazání, porovná východiska filozofie, mýtu, náboženství, vědy a umění k uchopení skutečnosti a člověka
- eticky a věcně správně argumentuje v dialogu a diskusi, uvážlivě a kriticky přistupuje k argumentům druhých lidí, rozpozná nekorektní argumentaci a manipulativní strategie v mezilidské komunikaci
- posuzuje lidské jednání z hlediska etických norem a svědomí jednotlivce, objasní dějinnou proměnlivost základních etických pojmů a norem“ (Jeřábek et al., 2007, s. 42).

Uvedené výstupy pokrývají učivo: podstata filosofie – základní filosofické otázky, vztah filosofie k náboženství, vědě.

V průřezovém tématu **Osobnostní a sociální výchova**¹⁴ nacházíme průnik v rámci tematických okruhů a kompetenčního okruhu:

- Poznávání a rozvoj vlastní osobnosti
- Seberegulace, organizační dovednosti a efektivní řešení problémů
- Sociální komunikace
- Morálka všedního dne
- Spolupráce a soutěž

V průřezovém tématu **Multikulturní výchova**¹⁵ nacházíme průnik v rámci tematických okruhů a kompetenčního okruhu:

- Základní problémy sociokulturních rozdílů
- Psychosociální aspekty interkulturality

4.4.3 Kompetence sociální a personální

V učebnici v rámci kompetenčního okruhu *Etika: já, ty, on* se rozvíjí dle RVP G především kompetence žákovy vlastní sebereflexe. V aktivitách si žák stanovuje vlastní cíle k úspěšnému dosažení zadaného úkolu. Také je veden k uvědomění si vlastního jednání a chování. Buduje si také vztah ke svému zdraví. Tato kompetence (ohledně zdraví jako takového) se však rozvíjí především u těch aktivit, které rozvíjí pouze sociální a personální kompetenci.

Aktivity, které rozvíjí sociální a personální kompetenci jsou založené především na práci s textem. Žáci se obvykle také zamýšlí nad tím, zda se již s nějakou obdobnou situací nesetkali. Pokud žák zjistí, že pro něj situace není nová, že něco takového zažil, je pro žáka snadnější uchopit problematiku a nalezené řešení aplikovat ve své praxi. Právě taková aplikace do praxe je pro rozvoj této klíčové kompetence přínosná.

4.4.4 Kompetence občanská

Učebnice rozvíjí občanskou kompetenci natolik, že naplňuje veškeré dílčí cíle, které jsou v RVP G zmíněny. Žák na základě aktivit si uvědomuje vlastní postoj ke společnosti. Učí se být vnímavý vůči svému okolí. Už v diskuzi zjistí, že mohou být

¹⁴ Náplň tematických okruhů Osobnostní a sociální výchovy lze dohledat v RVP G (Jeřábek et al., 2007) na str. 67-69.

¹⁵ Náplň tematických okruhů Osobnostní a sociální výchovy lze dohledat v RVP G (Jeřábek et al., 2007) na str. 73-75.

odlišné hodnoty a postoje, než sám zaujímá. Učí se tuto různorodost respektovat. Zároveň také promýšlí, zda názory, které ve třídě sdílí, jsou v rámci přijatelných norem. Uvědomuje si svá práva a povinnosti. Chápe, k čemu je dobré být zodpovědným občanem. Žák se ve spoustě aktivit zamýšlí, jak by danou situaci řešil on, tj. co by v dané situaci dělal, uplatňuje veškeré výše zmíněné kompetence včetně toho, že žák „jedná k obecnému prospěchu podle nejlepšího svědomí“ (Jeřábek et al., 2007, s. 2007, s. 10).

V učebnicích v rámci rozvoje občanské kompetence nalezneme aktivity založené na situačním sdělení. Článek je sepsán jako příběh z praxe. Žáci se na základě článku mají zamyslet, zda obdobnou situaci zažili. Další nejčastější otázkou je, jak by daný problém řešili samotní žáci, či jak by se v dané situaci cítili. Kromě textu také může být stěžejním bodem pro otázky obrázek, z kterého žáci na základě svých zkušeností a znalostí dedukují, o co na obrázku jde.

4.4.5 Didaktická analýza vybraných aktivit: 1. stupeň (1. ročník SŠ)

Zdroj (Učebnice):

DENGLEROVÁ, Denisa et al. *Společenské vědy pro 1. ročník středních škol*. Pracovní sešit. Vyd. 1. Brno: Didaktis, ©2009. ISBN 978-80-7358-145-9.

Klíčové kompetence:

Sociální a personální; Občanská

Kompetenční okruh:

Etika: já, ty, on

Tematický okruh dle RVP G:

Člověk ve společnosti; Úvod do filosofie a religionistiky

Téma:

Člověk jako individualita – Lidská osobnost

Učivo dle RVP G:

Sociální fenomény a procesy – sociální problémy (nezaměstnanost)

Podstata filosofie – základní filosofické otázky

Učivo vyučovací jednotky:

Motivace a postoje

Očekávaný výstup dle RVP G:

Žák „respektuje kulturní odlišnosti a rozdíly v projevu příslušníků různých sociálních skupin, na příkladech doloží, k jakým důsledkům mohou vést předsudky“ (Jeřábek et al.,

2007, s. 40). Dále žák „*eticky a věcně správně argumentuje v dialogu a diskusi, uvážlivě a kriticky přistupuje k argumentům druhých lidí, rozpozná nekorektní argumentaci a manipulativní strategie v mezilidské komunikaci*“ a „*posuzuje lidské jednání z hlediska etických norem a svědomí jednotlivce, objasní dějinnou proměnlivost základních etických pojmů a norem*“ (Jeřábek et al., 2007, s. 42).

Cíl aktivity:

Žák se kriticky zamýšlí nad problémy ve společnosti. Učí se reflektovat vlastní postoj a poznat jednání, které vzniká na základě předsudků.

Průřezové téma:

Osobnostní a sociální výchova; Multikulturní výchova

Mezipředmětové vztahy:

Člověk a svět práce

Další rozvíjené klíčové kompetence:

K řešení problémů; Komunikativní; K podnikavosti

Metody:

Diskuze; Práce s textem: reproduktivní

Organizační forma:

Frontální

Zadání úkolu z učebnice:

„Nezaměstnaní lidé by neměli dostávat od státu žádnou finanční podporu.

Nezaměstnaní by měli mít možnost chodit zdarma na obědy do speciálních jídelen zřízených státem.

Nezaměstnaní si za svou situaci mohou sami.

Stát by se měl o nezaměstnané více starat, měl by jim zajistit nové pracovní místo.

1. Sdělte uvedené výroky podle vlastního postoje k nim, tedy podle toho, jak moc s nimi souhlasíte.

2. Porovnejte ve třídě rozdíly ve svých postojích. Diskutujte o tom, čím můžou být rozdíly zapříčiněny.

3. Myslíte si, že jsou postoje veřejnosti vůči nezaměstnaným ovlivněny předsudky? Jakým způsobem?

4. Znáte ze svého okolí někoho, kdo přišel o práci? Jak se s danou situací vyrovnal?“
(Denglerová et al., 2009 pracovní sešit, s. 55 / cv. 07).

Reflexe k rozvoji kompetence sociální a personální:

Aktivita je rozdělena do několika dílčích úkolů. V prvním úkolu se žáci zamýšlí nad vlastním postojem k nezaměstnaným lidem. V rámci druhého úkolu žák „*podle svého uvážení využívá zpětnou vazbu pro své další jednání*“ (Bělecký et al. 2007, s. 46; 4.19). Na začátku diskuze žák „*analyzuje ve skupině problémovou situaci a určí, co je úkolem (použije svou klíčovou kompetenci k řešení problémů)*“ (Bělecký et al. 2007, s. 44; 4.1). Cíl celé aktivity z hlediska sociální a personální kompetence je takový, že žák „*vyslovuje své ocenění nápadů a práce druhých dříve než kritiku; děkuje druhým za uznání; nepodléhá ambicím, třídním stereotypům nebo rivalitám ani osobním preferencím ve vztahu ke spolužákům; raduje se z úspěchu celé skupiny i tehdy, když se na něm nepodílel nebo když zvítězilo řešení, které sám neprosazoval*“ (Bělecký et al. 2007, s. 46; 4.14). Zmíněný cíl se nejvíce prohlubuje ve třetím dílčím úkolu. Čtvrtá část úkolu žáka vede k reflexi vlastního postoje.

Aktivita se řadí mezi základní úroveň pro střední školy (1. ročník SŠ). Žák se učí reflektovat vlastní postoj. Hodnotí problematiku nezaměstnanosti.

Reflexe k rozvoji kompetence občanské:

Žák si na základě této aktivity uvědomí, jaký postoj zaujímá ve společnosti. Pomocí otázky, zda zná někoho, kdo přišel o práci, žák lépe reflektuje, zda jeho všeobecné mínění koresponduje s tím, co si myslí o daném člověku, kterého zná. Žák „*posuzuje a hodnotí jevy, procesy, události a problémy ve svém okolí z různých úhlů pohledu*“ (Bělecký et al. 2007, s. 54; 5.3). Hlavním cílem této aktivity je, že žák „*kritizuje stereotypy a předsudky použité v soukromé i ve veřejné komunikaci, snaží se jich vyvarovat*“ (Bělecký et al. 2007, s. 55; 5.4). Při diskuzi je žák veden k tomu, že „*názory nebo přesvědčení druhých přijímá jako možné, svůj názor předkládá také jako jeden z možných a opírá ho o argumenty*“ (Bělecký et al. 2007, s. 54; 5.1).

Pokud žák nevychází z vlastních zkušeností např. z rodiny, tak si prostřednictvím aktivity může uvědomit, zda jeho mínění o problematice nezaměstnanosti je shodné s realitou. Aktivita se řadí do základní úrovně (1. ročník SŠ).

1.4.6 Didaktická analýza vybraných aktivit: 2. úroveň (meziúroveň)

Zdroj (Učebnice):

DENGLEROVÁ, Denisa et al. *Společenské vědy pro 1. ročník středních škol. Pracovní sešit*. Vyd. 1. Brno: Didaktis, ©2009. 87 s. ISBN 978-80-7358-145-9.

Klíčové kompetence:

Sociální a personální; Občanská

Kompetenční okruh:

Etika: já, ty, on

Tematický okruh dle RVP G:

Člověk ve společnosti; Úvod do filosofie a religionistiky

Téma:

Život mezi druhými – Jedinec a kolektiv

Učivo dle RVP G:

Sociální struktura společnosti – jedinec ve skupině (vztahy, role, normy, chování)

Podstata filosofie – základní filosofické otázky

Učivo vyučovací jednotky:

Prostředky sociální kontroly

Očekávaný výstup dle RVP G:

Žák „objasní podstatu některých sociálních problémů současnosti a popíše možné dopady sociálně-patologického chování na jedince a společnost.“ (Jeřábek et al., 2007, s. 40).

Dále žák „posuzuje lidské jednání z hlediska etických norem a svědomí jednotlivce, objasní dějinnou proměnlivost základních etických pojmů a norem“ (Jeřábek et al., 2007, s. 42).

Cíl aktivity:

Žák dokáže vymezit rozdíl mezi právní a morální normou. Seznámí se s příklady právních norem v rámci zákonů ČR.

Průřezové téma:

Osobnostní a sociální výchova, Multikulturní výchova

Mezipředmětové vztahy:

Český jazyk

Další rozvíjené klíčové kompetence:

K řešení problémů

Metody:

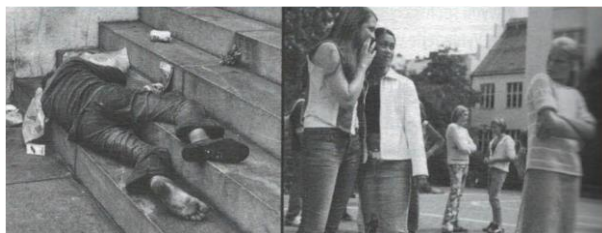
Situační metoda; Reprodukční práce s textem; Diskuze

Organizační forma:

Frontální

Zadání úkolu z učebnice:

Obr. č. 2: Život mezi druhými



Na jedné fotografii leží na schodech člověk, kolem něho se nachází odpadky. Zřejmě jde o bezdomovce, který spí na schodech. V druhém případě jde zřejmě o kolektiv žáků, kdy dvě spolužačky pomlouvají třetí, která si dané situace všimla (viz obr. č. 2).

1. *„Překročení jakých morálních norem tyto dvě fotografie zobrazují? Formulujte tyto normy vždy jednou větou.*
2. *Může jít v určitých případech i porušení normy právní? Dohleďte na internetu, o jaký přečin se jedná a jaký trest za něj podle platného práva České republiky hrozí (viz trestní zákon, paragrafy 206 a 207).*
3. *Jak byste se sami zachovali jako přihlížející v daných situacích?*
4. *Přehrajte tyto dvě situace ve scénkách. Představte v nich možné morální a nemorální způsoby jejich řešení“ (Denglerová et al., 2009, pracovní sešit, s. 72/cv. 04).*

Reflexe k rozvoji kompetence sociální a personální:

Na základě obrázků má žák posoudit, o jaké překročení morálních norem jde. Očekává se tedy, že žák již ví, co pojem morálka a norma znamená. V úvodu aktivity si žák *„s pomocí učitele vytyčuje individuální úkoly a termíny podle své zkušenosti a vědomí svých dovedností; svá tvrzení o vlastních schopnostech dokládá příkladem některého svého výkonu“* (Bělecký et al. 2007, s. 46; 4.17). V diskuzi žák *„analyzuje ve skupině problémovou situaci a určí, co je úkolem (použije svou klíčovou kompetenci k řešení problémů)“* (Bělecký et al. 2007, s. 44; 4.1). Také žák *„rozpozná, kdy je úkol (jeho etapa) hotov, a že je čas přejít k další etapě; dotahuje celý úkol do konce (včetně vyhodnocení)“* (Bělecký et al. 2007, s. 45; 4.7). V posledním úkolu, kdy žáci mají přehrát scénky, si žáci osvojují hned několik dílčích kompetencí. V úvodu si žák všimá *„vztahů v nové skupině, do které přichází, a zvažuje vhodné a nevhodné způsoby jednání v rámci této skupiny“* (Hausenblas et al., 2008, s. 74; 4.19). Dále pak se žák zapojí *„do práce skupiny, podílí se jako člen skupiny na stanovení reálných cílů, strategie a*

akčního plánu k jejich dosažení“ (Hausenblas et al., 2008, s. 75; 4.23), dále „v průběhu plnění úkolu se zapojuje do práce týmu podle své role a podle potřeby, chopí se zodpovědně svého dílu na splnění úkolu“ (Hausenblas et al., 2008, s. 75; 4.24) a „podle okolností si roli v týmu sám najde, nebo přijme roli přidělenou; v obou případech plní svůj úkol odpovědně“ (Hausenblas et al., 2008, s. 75; 4.26).

Tato aktivita se řadí na pomezí základního a vyššího stupně obtížnosti. Od žáka se očekává, že má již některé kompetence osvojené. Díky takovým osvojeným kompetencím může dále navazovat na nové vyšší cílové hladiny kompetence. Aby žák mohl splnit aktivitu, je nutná alespoň částečná znalost z oblasti práva a morálky.

Reflexe k rozvoji kompetence občanské:

Žáci se seznamují s právními normami České republiky. V diskuzi nad tématem jak by se zachovali jako přehlížející, se žák učí analyzovat *„situace a posuzuje potřebu a vhodnost pomoci. Svým nadhledem poskytuje oporu ve zmatku“ (Hausenblas et al., 2008, s. 95; 5.22, G). Také žák „při jednání s druhými přemýšlí nebo zjišťuje, které hodnoty osobní, kulturní a náboženské stojí za jejich názorem nebo jednáním“ (Hausenblas et al., 2008, s. 92; 5.6). „Analyzuje názor druhého člověka dříve, než zaujme stanovisko nebo než začne kritizovat. Teprve po nalezení pádných argumentů usiluje o změnu jejich názoru nebo jednání u sebe samého i u druhých.“ (Hausenblas et al., 2008, s. 93; 5.7). Dále v diskuzi žák své „názory nebo přesvědčení druhých přijímá jako možné, svůj názor předkládá také jako jeden z možných a opírá ho o argumenty“ (Bělecký et al. 2007, s. 54; 5.1). Aktivita si klade za cíl, že se žák učí a „vyjadřuje své vlastní pocity, nedotýká se citů druhých v různých situacích“ (Bělecký et al. 2007, s. 54; 5.2). Nad vlastními pocity se žák zamýšlí jednak v úvodu aktivity, kdy má reflektovat obrázky, ale také v momentě, kdy si má žák představit, že bude v roli diváka. Může si klást otázky: Jak bych se zachoval? Jak na mne situace působí? A podobně.*

Aktivita se z hlediska občanské kompetence řadí do střední úrovně obtížnosti (meziúrovně). Žáci již mají některé kompetence osvojené, jiným se nyní učí. Aktivita vychází z každodenního života. Je však za potřebí pro splnění dílčích úkolů alespoň částečná znalost z práva. Žáci se také učí vyhodnocovat možné situace a dokázat takové situace řešit.

4.4.7 Didaktická analýza vybraných aktivit: 3. úroveň (4. ročník SŠ)

Zdroj (Učebnice):

DENGLEROVÁ, Denisa et al. *Společenské vědy pro 1. ročník středních škol. Pracovní sešit*. Vyd. 1. Brno: Didaktis, ©2009. 87 s. ISBN 978-80-7358-145-9.

Klíčové kompetence:

Sociální a personální; Občanská

Kompetenční okruh:

Etika: já, ty, on

Tematický okruh dle RVP G:

Člověk ve společnosti; Úvod do filosofie a religionistiky

Téma:

Poznání skutečnosti - Věda, filosofie a poznání

Učivo dle RVP G:

Společenská podstata člověka – mezilidská komunikace

Podstata filosofie – základní filosofické otázky

Učivo vyučovací jednotky:

Společenské vědy

Očekávaný výstup dle RVP G:

Žák „*respektuje kulturní odlišnosti a rozdíly v projevu příslušníků různých sociálních skupin, na příkladech doloží, k jakým důsledkům mohou vést předsudky*“ (Jeřábek et al., 2007, s. 40).

Dále žák „*posuzuje lidské jednání z hlediska etických norem a svědomí jednotlivce, objasní dějinnou proměnlivost základních etických pojmů a norem*“ (Jeřábek et al., 2007, s. 42).

Cíl aktivity:

Žák popíše odlišné nazírání na uvedenou situaci z pohledu různých společenskovedních disciplín. Dává si do souvislosti, jak lze situaci chápat z různých úhlů pohledu.

Průřezové téma:

Osobnostní a sociální výchova

Mezipředmětové vztahy:

Geografie

Další rozvíjené klíčové kompetence:

K řešení problémů; Komunikativní

Metody:

Práce s textem; Diskuze

Organizační forma:

Frontální

Zadání úkolu z učebnice:

„Čekáte před kinem na kamaráda a dlouhou chvíli si krátíte pozorováním fronty na lístky. Když jeden z mladíků, znechucený dlouhým čekáním, drze předběhne ostatní, těšíte se na spravedlivou odezvu od zbytku trpělivých. Vlna nesouhlasu se ovšem nedostavuje. Nikomu se do otevřeného konfliktu nechce. Ti ze zadních míst spoléhají na reakci blíže stojících dotčených. Jen muže stojícího nyní přímo za mladíkem a chystajícího se k reakci zastavuje partnerka slovy: „Nech to být. Nestojí to za to!“

1. Co by na této situaci zaujalo psychologa a co sociologa? Zformulujte v krátkosti co největší množství otázek, které by se mohly pokoušet řešit.

2. Několika větami doplňte popis situace tak, aby mohla být i předmětem zájmu etiky, práva a religionistiky. Své návrhy sepište“ (Denglerová et al., pracovní sešit, s. 17 / cv. 10).

Reflexe k rozvoji kompetence sociální a personální:

Aktivita vychází z úryvku článku, kde se žáci zamyslí, zda jednání předbíhajícího bylo správné. Žák *„volí formu práce k dosažení cílů podle svých osobnostních preferencí, potřeb a nároků práce samé“* (Hausenblas et al., 2008, s. 74; 4.14). Dále *„k problému se nestaví jako k překážce, ale jako k příležitosti“* (Hausenblas et al., 2008, s. 75; 4.22). V práci se rozhoduje *„samostatně (nečeká, jak se rozhodnou druzí)“* (Hausenblas et al., 2008, s. 76; 4.40). Druhý úkol žáci plní ve dvojicích, kdy mají spolu své návrhy prodiskutovat. Žák tak *„vyjadřuje své názory nekonfliktní cestou, své požadavky nebo názory zdůvodňuje věcně, navrhuje a přijímá kompromisní řešení“* (Hausenblas et al., 2008, s. 76; 4.34). *„Radí se s ostatními a radí ostatním, dělí se o své nápady s kolegy“* (Hausenblas et al., 2008, s. 75; 4.29). V diskuzi žák *„zvažuje návrhy kolegů z věcného hlediska bez ohledu na osobu autora návrhu“* (Hausenblas et al., 2008, s. 75; 4.30). Dále také *„poskytuje kolegům v týmu nezraňující zpětnou vazbu, která vede ke zlepšení práce celé skupiny“* (Hausenblas et al., 2008, s. 75; 4.32).

Jedná se o aktivitu, která se řadí do těžších úloh (4. ročník SŠ). Žák se zde učí nahlížet na danou událost z různých úhlů pohledu. Aby dokázal reflektovat jev z pohledu psychologie, sociologie, apod. je nutné, aby žák takové obory ovládal. Je

nutné, aby žák věděl, čím se jednotlivé vědní disciplíny zabývají. Skrze takové vědní obory je veden ke kritickému zamyšlení nad problematikou. Žák přistupuje k problému důkladně a hledá možná východiska řešení.

Reflexe k rozvoji kompetence občanské:

Občanská kompetence se zde objevuje ve vztahu člověka jako jedince ve společnosti. Zadání úkolu směřuje k reflexi sociální problematiky, ale také k vnitřnímu prožívání člověka. Díky tomu, že úloha vede žáka k různému pohledu na danou událost, žák *„svou pozici ve společnosti i vlastním životě promýšlí jakožto pozici informovaného, vzdělaného občana, který má lepší možnost i odpovědnější úlohu ovlivňovat společné dobro, než mívají lidé s nižším vzděláním“* (Hausenblas et al., 2008, s. 92; 5.3). V diskuzi žák *„analyzuje názor druhého člověka dříve, než zaujme stanovisko nebo než začne kritizovat. Teprve po nalezení pádných argumentů usiluje o změnu jejich názoru nebo jednání u sebe samého i u druhých“* (Hausenblas et al., 2008, s. 93; 5.7). Také žák *„při jednání s druhými přemýšlí nebo zjišťuje, které hodnoty osobní, kulturní a náboženské stojí za jejich názorem nebo jednáním“* (Hausenblas et al., 2008, s. 92; 5.6). *„Své úvahy a argumenty předkládá srozumitelně i pro neinformované“* (Hausenblas et al., 2008, s. 93; 5.10). Ve druhé úloze, kde se mají žáci zamyslet nad dokončením příběhu, aby se tato problematika dala rozebírat i z úhlu etiky, práva a religionistiky, se žák zamýšlí *„hledá a navrhuje pro řešení konfliktů občanské většiny s etnickou nebo názorovou menšinou taková řešení, k nimž nejsou potřebné mocenské, násilné postupy, zákazy, diskriminace“* (Hausenblas et al., 2008, s. 94; 5.16). V dané problematice si žák uvědomuje a *„předvídá, jaká omezení svobody nebo bezpečnosti pro jeho vlastní osobu může znamenat, když je omezována svoboda a bezpečnost druhých“* (Hausenblas et al., 2008, s. 94; 5.14). Celkově občanská kompetence se u žáka rozvíjí tak, že: *„události, činnosti, názory i osobnosti posuzuje s odkazem na obecně uznávané a sdílené hodnoty. Svě povědomí o sdílených hodnotách průběžně kultivuje v diskusích s druhými, četbou aktuálních i zásadních textů, vlastním písemným vyjadřováním svých názorů a myšlenek“* (Hausenblas et al., 2008, s. 94; 5.18).

Celkově bychom mohli v rámci střední školy, tuto aktivitu zařadit do nejtěžšího stupně (4. ročník SŠ). Žák si na základě této aktivity promýšlí souvislosti, jak chování jedince ovlivňuje společnost a co svým chováním způsobuje. Tyto aspekty hodnotí z hlediska nezúčastněného. Tedy hodnotí situaci z pohledu diváka, nikoliv aktéra.

4.4.8 Praktické námitky, jak učebnice zlepšit v rámci rozvoje uvedených klíčových kompetencí

Učebnicová řada nabízí celou škálu aktivit, které rozvíjí námi sledovaný cíl. Zdá se, že se autoři zamýšleli nad maximálním využitím aktivizačních metod. Jsou zde využity metody hraní rolí, práce s textem a problémové úlohy. Zpravidla jde o otevřené otázky. Nad problematikou se žák buď sám zamýšlí, nebo diskutuje ve dvojicích či skupině. V pracovním sešitě jsou poskytnuty i uzavřené otázky, ty jsou však nejvíce mířeny na osvojení učební látky. Učebnice i pracovní sešit, jsou plně využívány ve prospěch rozvíjení klíčových kompetencí.

5 Porovnání analyzovaných učebnic

Didaktička Zuzana Sikorová (2007) uvádí deset funkcí učebnic. Jde o **informační funkci** (učebnice vymezuje obsah vzdělávání určené pro žáky), **transformační funkci** (učivo je didakticky zpracováno s ohledem na možnosti žáka), **motivační funkci** (pro žáky je učebnice zajímavá a podněcuje žáka k učení), **řídící tj. kontrolní funkci** (učebnice žákům umožňuje procvičení a upevnění znalostí), **systematizační funkci** (jedná se především o posloupnost probíraného učiva), **koordinační funkci** (jedná se o další didaktické prostředky, které na učebnici navazují, může se jednat například o videonahrávky), **integrační funkci** (žáky učí si spojovat různé informace do souvislosti), **sebevzdělávací funkci** (učebnice umožňuje žákovi sebehodnocení například pomocí klíče k zadání), **diferenciační funkci** (jedná se o motivaci ke studiu, učebnice poskytuje další materiál ke studiu a nabízí různé obtížnosti úloh) a **hodnotovou funkci** (učebnice utváří hodnoty a postoje u žáků).

Pedagog a didaktik Jan Průcha (2006) říká, že obtížnost textu je jeden z důležitých faktorů, který určuje kvalitu učebnice, neboť v případě, že bude text pro žáky náročný, nebude učebnice plně využita. Obvykle autoři neodhadnou míru obtížnosti textu. Míru obtížnosti učebnic ovlivňují následující faktory: syntaktický faktor souvisí s průměrnou délkou vět a jejich syntaktickou složitostí. Sémantický faktor souvisí s proporcemi běžných, odborných, faktografických, numerických a opakovaných pojmů.

V České republice o výběru učebnic rozhoduje především učitel. Právě on ví, co bude pro žáky nejvhodnější, neboť zná složení žáků a jejich potřeby. I přes svobodnou volbu výběru učebnice je učitel omezen několika faktory. Základním neopomenutelným faktorem je finanční situace školy, dále také rozhodnutí ředitele, vliv školních úředníků, rodičů, nebo také celková dostupnost učebnic. Učebnice, které mají platnou schvalovací doložku, jsou dotovány státem. Takové učebnice jsou žákům zapůjčeny. Tím může stát regulovat tvorbu, publikování a přijímání učebnic. Schvalovací doložku uděluje a schvaluje ministerstvo školství (Sikorová, 2007). U platné doložky, může učitel dostat záruku, že v učebnici je respektována Ústava a platné předpisy ČR, je vytvořena v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem, je zpracována na odborné úrovni s efektivními didaktickými postupy, dále také jazyková a grafická stránka odpovídá věku dítěte (Sdělení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ... č.j. 16 854/2007-20, 2007).

V praktické části se zaměřujeme na učebnice, které jsou schváleny ministerstvem školství. Mají tedy platnou schvalovací doložku. Na základě analýzy jednotlivých učebnic (viz praktická část kap. č. 4) budou následující podkapitoly zaměřeny na vzájemné srovnání učebnic. Jedná se o shrnutí analýzy, díky kterému si čtenář může udělat jasnou představu o tom, jak se učebnice vzájemně liší, či co mají společného.

5. 1 Porovnání – Computer Media: Filosofie vs Didaktis: část Filosofie (4. díl)

Nyní se zaměříme na srovnání dvou učebnic, kdy naším cílovým oborem bude filosofie. Jedná se o učebnice *Občanského a společenskovedního základu: Filosofie* od Hejduka (2011) (viz praktická část kap. 4.1) a *Společenské vědy pro střední školy: 4. díl* (2011) (viz praktická část kap. 4.2). Nakladatelství Didaktis své učebnice rozvrhlo do tří řad - na pracovní sešit, učebnici pro žáka a učebnici pro učitele. První díl nakladatelství Didaktis koresponduje s prvním ročníkem středních škol. Námi zkoumaná část z oblasti filosofie, se nachází ve čtvrtém díle, tedy čtvrtém ročníku. Na druhé straně nakladatelství Computer Media má méně řad, než Didaktis. Od nakladatelství máme k dispozici dvě řady, které tvoří učebnice pro žáka a učebnice pro učitele. V jakém ročníku bude učebnice *Občanského a společenskovedního základu: Filosofie* využita, záleží na ŠVP.

Bylo zjištěno, že tato nakladatelství nemají rozdíl pouze v počtu řad, a koncepci tvorby učebnic ale také v počtu jednotlivých úloh. Didaktis nabízí o 37 úloh více než Computer Media.

Aktivita, které Didaktis prezentuje, jsou velmi úzce vázané na probíranou učební látku. Mnohdy bez pochopení učební látky do hloubky si nelze námi sledované klíčové kompetence osvojit. Zaměříme-li se na koncepční rámec výzkumu (viz praktická část schéma č. 1) najdeme v učebnici Didaktis 11% aktivit, což činí 23 aktivit. V Computer Media bylo celkem nalezeno 6% aktivit, což činí 10 aktivit (viz přílohová část graf č. 5; č. 6).

Didaktis nabízí aktivity, které jsou založené na práci s textem a diskuzi. Žáci jsou vedeni ke kritickému uvažování nad tématem. Jedna aktivita je zpravidla rozdělena do několika dílčích úkolů. Při bližším nahlédnutí zjistíme, že typy aktivit se opakují, pouze se mění kontext. Na základě tohoto zjištění můžeme říci, že vyučovací hodina,

tak nabývá stereotypního charakteru. Žáci si osvojí novou látku a poté plní úkoly, které jsou na podobném principu jako v minulé vyučovací hodině. Autoři učebnice pro evokaci nové látky používají otázky k zamyšlení, které jsou v učebnici v každé nové kapitole. V těchto otázkách se spíše rozvíjí kompetence k řešení problémů, což není naším zkoumaným cílem.

Computer Media nabízí pestrou škálu aktivit, které jsou v průběhu studia učebnice pestré a v některých případech i neopakovatelné. V Computer Media nalezneme i takové aktivity, které vedou primárně k zamyšlení a diskuzi k budoucímu probíranému tématu a následně po probrání tématu dochází k porovnání vlastního postoje k postoji jiných myslitelů dané doby. Žákům je tak předkládáno snadnější porozumění významu filosofie. Učebnice pokládá a staví filosofii do roviny praktického života.

Učebnice Didaktis pokrývá 70 vyučovacích hodin, což pokrývá vyučovací hodiny Občanského a společenskovedního základu na gymnáziu za jeden rok (viz teoretická část kap. 3). Výhodou by mohl být volitelný předmět se zaměřením na občanský a společenskovední základ. Zde se nabízí prostor pro aktivizující metody. Učebnice Computer media poskytuje více aktivizujících metod a možností k diskuzi. Je sepsána pro 40 vyučovacích hodin. Vzhledem k velké variabilitě rámcového rozvržení obsahu vzdělávání středních škol, můžeme učebnici Computer Media považovat za základ výuky na středních odborných školách, která obsáhne časovou dotaci hodin, které jim stanovuje *Rámcový vzdělávací program pro střední odborné vzdělávání* (RVP SOV). Nevylučuji však, že by takové aktivity neměly být na gymnaziálním stupni zařazeny (především ve zmíněných volitelných předmětech).

5. 2 Porovnání – Computer Media: Psychologie vs Didaktis: část psychologie (4. díl)

Srovnáme-li učebnicové sady *Společenské vědy pro 1. ročník středních škol od nakladatelství Didaktis* (viz praktická část kap. 4.4) a *Občanský a společenskovední základ: Psychologie* od nakladatelství Computer Media (viz praktická část kap. 4.3) zjistíme, že obě zmíněné učebnice mají učebnici, pracovní sešit a učebnici pro učitele. Zatímco učebnice od Didaktis je koncipována jako učebnice vhodná pro první ročník střední školy Computer Media ponechává využití učebnice v daném ročníku na ŠVP.

Učebnice od nakladatelství Didaktis poskytuje o 185 aktivit více než v Computer Media.

Vzhledem k osvojení klíčových kompetencí Computer Media nabízí otázky založené především na práci s textem. Žák pracuje individuálně. Nemusí tak dostat zpětnou vazbu, která by žáka obohatila o další pohled na věc. Didaktis je v tomto ohledu rozmanitější, neboť se uplatňují kromě práce s textem také metody hraní rolí a diskuze. Žák si tak lépe a snadněji osvojí potřebné klíčové kompetence.

Podíváme-li se na sledovaný koncepční rámec (viz praktická část schéma č. 1), zjistíme, že v učebnicích se nachází 6% podíl zkoumaných aktivit. Ovšem v učebnici Didaktis činí 6% část 25 aktivit, kdežto v učebnici Computer Media činí 6% část pouze 12 aktivit. V obou případech se kompetence rozvíjí v rámci metody práce s textem, kdy se žáci mají zamyslet nad problémem a reflektovat vlastní postoj k vykreslenému jevu. Především v učebnici Didaktis se dále kompetence rozvíjí v rámci diskuze, kdy žáci dostanou zpětnou vazbu i od svých spolužáků nebo hraní rolí, kdy se do situace vžijí.

Na závěr lze říci, že učebnice *Občanský a společenskovední základ: Psychologie* od Computer Media je zaměřena primárně na učivo. Z velké části záleží na vyučujícím, které aktivizační metody by na dané cvičení mohl použít. Učebnice je vhodná pro učitele, kteří jsou kreativní a rádi obohacují daná cvičení o své didakticko-metodické náměty. Faktem je, že autorky učebnice píší, že ve většině úkolů lze využít diskuzi.

Učebnice *Společenské vědy pro první ročník středních škol* od Didaktis je naopak koncipovaná tak, že podává jasný návod, jak se cvičením pracovat. Určuje jaká forma diskuze je pro dané zadání nejvhodnější. Dále žáky více aktivizuje, neboť používá takové otázky, které směřují na zkušenosti žáka. Žák se tímto způsobem učí reflektovat vlastní pocity a okolí. Obě učebnice jsou vhodné pro gymnázium i pro střední odborné školy. Didaktis je vytvořen pro 66 vyučovacích hodin. Z tohoto počtu hodin je zřejmé, že tuto učebnici je vhodné použít na gymnaziálním stupni i v rámci seminářů se zaměřením na *Občanský a společenskovední základ*. Computer Media takové rozvržení vyučovacích hodin nemá.

5. 3 Porovnání – Computer Media: Psychologie vs Computer Media: Filosofie

Nyní se zaměříme na porovnání dvou učebnicových řad od vydavatelství Computer Media. Jedná se o učebnici *Občanský a společenskovední základ: Filosofie*

od Hejduka (viz praktická část kap. 4.1) a *Občanský a společenskovední základ: Psychologie* od autorek Doležalové, Vlkové (viz praktická část kap. 4.3).

Již v úvodu zjistíme, že zatímco díl psychologie má tři svazky (učebnice pro žáky, pracovní sešit, učebnice pro učitele), filosofie má pouze dva svazky (učebnice pro žáky a učebnice pro učitele). Není to však jediný rozdíl. Zatímco v psychologii jsou aktivity zaměřené především na práci s textem, ve filosofii se uplatňují i skupinové práce a diskuze. Ve filosofii je také poskytnut koncept výuky, kdy se žáci sami učí nové učivo pomocí návodných otázek a dílčích úkolů. Vyučující se stává pomocníkem žáků. V psychologii bylo nalezeno o 35 úloh více než ve filosofii.

Ve filosofii jsou zadání pro žáky napsaná tak, že podněcují žáky k aktivnímu přemýšlení, hledají podstatu problematiky a žáci přemýšlí, jak danou problematiku vnímají. V psychologii takových úloh není dostatek. Dohledáme více úloh, které jsou zaměřené na správné vyjádření definic a pojmů. Postrádám zde hlubší zamyšlení nad osvojeným učivem. Takový koncept pracovního sešitu je skutečně zaměřen jako testový model. Testové otázky lze dohledat i v učebnici filosofie v učitelské příručce. Hedjuk (2011) tuto testovou část vnímá jako opakování látky.

Nyní se zaměříme na aktivity, které spadají do koncepčního rámce výzkumu (viz praktická část schéma č. 1). V učebnici pro filosofii bylo nalezeno 6% zkoumaných aktivit a v učebnici psychologie bylo taktéž nalezeno 6% aktivit. Dále bychom měli uvést, že se v obou učebnicích nachází 6% podíl zkoumaných aktivit, ovšem v učebnici psychologie činí 6% část 12 aktivit, kdežto v učebnici filosofie činí 6% část pouze 10 aktivit (viz přílohová část graf č. 5; č. 10).

Aktivity, které se rozvíjí ve filosofii, vedou žáka k zamyšlení. Mnohdy se uplatňuje diskuzní metoda. Žáci tak dostávají zpětnou vazbu od svých spolužáků a mají možnost dojít snadněji k sebereflexi. Uplatňuje se zde i práce s textem, nad kterým žák kriticky uvažuje a zvažuje vlastní postoj k tomu, co čte.

V psychologii jsou sledované cíle rozvíjeny především pomocí práce s textem, diskuze je ojedinělá. Je nutné podotknout, že doporučení diskuze ve zkoumaném vzorku byla nalezena pouze jednou. Žák je také veden k hlubšímu zamyšlení nad problematikou avšak individuálně. Záleží tak na zvážení a kreativitě učitele, zda rozvine problémovou úlohu o diskuzi nebo zda ji ponechá na jedinci a učitel si přečte pouze písemnou odpověď.

Na obou učebnicích lze ocenit, že nechají samotného žáka se nejdříve zamyslet nad problematikou. Žáci si ve většině aktivit mají nejprve napsat vlastní postoj,

myšlenku, koncept a až po té se úloha rozvine v diskuzi. Předejde se tak tomu, že se nad tématem nezamyslí a u diskuze bude pouze přihlížející bez zájmu o téma. To už je však v režii pedagoga, aby diskuzi vedl tak, aby byli žáci v diskuzi aktivní.

Obě učebnice od nakladatelství Computer Media jsou vytvořeny tak, že každý díl učebnice se zaměřuje na jeden tematický okruh Občanského a společenskovedního základu. Výhodou těchto učebnic, je její kroužková vazba, která žákům poskytne snadnou manipulaci.

5. 4 Porovnání – Didaktis: část psychologie (1. díl) vs Didaktis: část filosofie (4. díl)

Nyní se zaměříme na srovnání učebnic, které vydalo nakladatelství Didaktis. Jedná se o učebnice *Společenské vědy pro střední školy*. 4. díl (viz praktická část kap. 4.2) a *Společenské vědy pro 1. ročník středních škol* (viz praktická část kap. 4.4). Jedná se o učebnicovou řadu, kdy první díl je určen pro první ročník středních škol a čtvrtý díl je určen pro čtvrtý ročník středních škol. Učebnice jsou založené na stejném principu. Najdeme zde motivační obrázky, otázky, odkazy na zajímavosti a filmy. Také v pracovním sešitě se uplatňuje stejný koncept.

Struktura učebnicové sady prvního a čtvrtého dílu je stejná. Rozdílnost je však v rozvržení počtu vyučovacích hodin. Zatímco v prvním díle je poskytnut koncept pro 66 vyučovacích hodin, čtvrtý díl poskytuje až 70 vyučovacích hodin. Vzhledem ke garantovanému počtu hodin (viz teoretická část kap. 3) na gymnáziích a středních školách lze říci, že podává dostatek hodin pro daný ročník a nabízí o několik hodin více než je povinná dotace hodin Společenských věd. Z toho vyplývá, že hodiny, které poskytuje učebnice, obsáhne jak povinnou výuku Společenských věd, tak volitelné předměty se zaměřením na společenské vědy. Z hlediska aktivit můžeme říct, že bylo ve čtvrtém díle nalezeno o 112 aktivit více než v prvním díle.

Vzhledem ke zkoumanému koncepčnímu rámci (viz praktická část schéma č. 1) bylo nalezeno v rámci filosofie 23 aktivit, což činí 11% z celkového počtu nabízených aktivit a je to o 5% více aktivit než nabízené aktivity v rámci psychologie, kterých je sice nabízeno 25 aktivit, ale z celkového množství aktivit uváděných v psychologii je to pouze 6%. Kompetence se rozvíjí především v rámci metod práce s textem a diskuzí.

Zaměříme-li se na rozvoj hladin sledovaných klíčových kompetencí učebnic, je čtvrtý díl obtížnější než první. Je nutné zmínit, že vzhledem ke koncepci učebnicových

řad, takový posun obtížnosti je žádoucí, neboť by skutečně žáci ve čtvrtém ročníku měli mít téměř všechny kompetence osvojené. Měli by tak být schopni zvládat i obtížnější úlohy. Zároveň čtvrtý ročník je také pro žáky posledním stupněm, kdy po skončení tohoto ročníku mají vyjít s osvojenými kompetencemi, které uvádí v příručce *Klíčové kompetence na gymnáziu* (Hausenblas a kol 2008) (viz teoretická část kap. č. 2). Obtížnost aktivit spočívá v tom, že žáci musí být schopni správně interpretovat text a dobře pojmut učební látku. Osvojení klíčových kompetencí je tak vázáno především na pochopení učební látky a schopnosti látku převést do vlastní praxe, kterou následně žáci reflektují.

Závěr

Diplomová práce se prioritně zabývala rozvojem občanské, sociální a personální kompetence. Cílem bylo zjistit, jak vybrané učebnice rozvíjejí sledované kompetence. V rámci analýz je poskytnut soubor metodických námětů na úrovni vymezených hladin rozvoje.

Vzhledem ke kompetenčnímu okruhu *Etika: já, ty, on* byly vybrány aktivity, které žáky vedou k mravnosti, kritickému přístupu ve společnosti a uvědomění si jakou úlohu a jaký vliv má společnost na jedince a jeho hodnoty.

Rozvíjení klíčových kompetencí je neopomenutelnou součástí vzdělávání ve školách. Žák se připravuje na každodenní život ve společnosti. Právě vyučovací předmět občanský a společenskovední základ má značný potenciál pro osvojování klíčových kompetencí. Žáci se učí převádět znalosti do každodenního života.

Aktivity byly vyhledány v učebnicích, které jsou neopomenutelnou součástí vyučovacího procesu. Žáci učebnici používají jako oporu při učení. Bylo zjištěno, že učebnice žákům neposkytuje pouze učivo, ale také napomáhá žákům osvojit si klíčové kompetence. Vzhledem ke koncepčnímu rámci výzkumu nebylo nalezeno v rámci jedné učebnice příliš velké množství aktivit. To poukazuje na skutečnost, že se učebnice zabývá i dalšími kompetenčními okruhy, které nebyly v diplomové práci v zájmu zkoumání. Na obhajobu malého procenta aktivit, lze konstatovat, že aktivity, které jsou v učebnicích zmíněny, plnohodnotně rozvíjí občanskou, sociální a personální kompetenci v rámci kompetenčního okruhu *Etika: já, ty, on*.

Dnešní model vyučování vychází z *Rámcového vzdělávacího programu*, který určuje, co si mají žáci na daném stupni školy osvojit. Vývoj, který dal za vznik takového kurikula, byl pozvolný. Kurikulum vychází ze všeobecných požadavků demokratické společnosti. *Rámcový vzdělávací program* poskytuje základní jednotný rámec pro tvorbu školního vzdělávacího programu. Určuje tak, které klíčové kompetence si mají žáci osvojit, podává přehled vzdělávacích cílů a učiva vzdělávacího oboru. Stává se závazným dokumentem pro tvorbu školních rozvrhů, neboť určuje minimální a maximální časovou dotaci vyučovacích hodin za týden. Lze také zjistit, jaká je časová dotace pro jednotlivé vzdělávací obory.

Rámcový vzdělávací program je vodítkem i pro autory učebnic. Na základě tohoto programu autoři vytváří učebnice, které tak mohou být plně začleněny do vyučovacího procesu. Jestliže učebnice koresponduje s *Rámcovým vzdělávacím*

programem a je v souladu s Ústavou a platnými předpisy České republiky, může získat platnou schvalovací doložku.

Nelze však zapomenout na to, že do celkového osvojení kompetencí vstupuje i úloha učitele. Neboť právě on rozhoduje o výkladu učiva, o vhodných metodách a jde žákům příkladem. Aby si žáci osvojili učivo a dobře rozvíjeli klíčové kompetence, je důležité spolupůsobení dvou faktorů. Prvním je, aby vyučující rozuměl žákům a jejich potřebám, sám byl dostatečně vnímavý a vědomostně znalý. Druhým faktorem a neopomenutelnou součástí jsou kvalitní učebnice a didaktické pomůcky.

Konečným zjištěním je, že v učebnicích jsou používány tradiční aktivizující metody. Bylo zjištěno, že ačkoliv žijeme v době 21. století, kdy je snahou společnosti zařadit do škol interaktivní výuku, učebnice na takové formy připravené nejsou. V některých učebnicích lze dohledat odkazy na filmy k tématu nebo webové odkazy na zajímavosti. Jedním z důvodů proč nelze tyto aktivity zařadit, je časová náročnost. Druhým důvodem může být požadavek, aby měli žáci ve třídě počítače. Tyto odkazy tak zůstávají na dobrovolnosti žáků a je pouze na nich, zda tyto nabízené možnosti využijí. Vzniká tak otázka, zda se dá uplatnit interaktivní výuka i pro rozvíjení občanské, sociální a personální kompetence v rámci kompetenčního okruhu *Etika: já ty, on*. Právě v této oblasti se otevírá cesta k dalšímu výzkumu. V této souvislosti si také lze položit výzkumnou otázku, do jaké míry jsou učebnice v praxi preferovány a z jakých důvodů. Také by mohla být hledána odpověď na to, jak hodně se používají učebnice v rámci Občanského a společenskovedního základu, neboť jak jsme mohli v analýze zjistit, učebnice se liší svou nabídkou a množstvím aktivit, dále celkovým uspořádáním i strukturou. Předložená analýza učebnic může poskytnout učitelům návod, které učebnice upřednostnit, jak na uvedené učebnice nahlížet z hlediska rozvoje sledovaných klíčových kompetencí.

Použitá literatura

BĚLECKÝ, Zdeněk et al. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.

BRÁZDA, Radim et al. *Společenské vědy pro střední školy: 4. díl*. Pracovní sešit. Vyd. 1. Brno: Didaktis, ©2011. ISBN 978-80-7358-176-3.

BRÁZDA, Radim et al. *Společenské vědy pro střední školy: 4. díl*. Učebnice. Vyd. 1. Brno: Didaktis, ©2011. ISBN 978-80-7358-175-6.

Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení. (2006/962/ES) In: *Úřední věstník Evropské unie*. L 394, 30. 12. 2006, s.10-18. Dostupné také z: < <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/ALL/?uri=celex:32006H0962> >.

DENGLEROVÁ, Denisa et al. *Společenské vědy pro 1. ročník středních škol*. Pracovní sešit. Vyd. 1. Brno: Didaktis, ©2009. ISBN 978-80-7358-145-9.

DENGLEROVÁ, Denisa et al. *Společenské vědy pro 1. ročník středních škol*. Učebnice. Vyd. 1. Brno: Didaktis, ©2009. 3 sv. ISBN 978-80-7358-144-2.

DOLEŽALOVÁ, Ladislava a VLKOVÁ, Marie. *Občanský a společenskovední základ: Psychologie*. Vyd. 1. Prostějov: Computer Media, 2010. ISBN 978-80-7402-060-5.

DOLEŽALOVÁ, Ladislava a VLKOVÁ, Marie. *Občanský a společenskovední základ: Psychologie. cvičebnice*. Vyd. 1. Kralice na Hané: Computer Media, 2012. ISBN 978-80-7402-088-9.

DOLEŽALOVÁ, Ladislava a VLKOVÁ, Marie. *Občanský a společenskovední základ: Psychologie. cvičebnice řešení*. Vyd. 1. Kralice na Hané: Computer Media, 2012. ISBN 978-80-7402-089-6.

DRNEK, Martin. *Společenské vědy pro střední školy: 4. díl*. Průvodce pro učitele. Vyd. 1. Brno: Didaktis, ©2011. 183 s. ISBN 978-80-7358-177-0.

DVOŘÁK, Jan. *Společenské vědy pro 1. ročník středních škol*. Průvodce pro učitele. Vyd. 1. Brno: Didaktis, ©2009. 79 s. ISBN 978-80-7358-146-6.

GILLERNOVÁ, Ilona et al. *Sociální dovednosti ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3472-9.

HAUSENBLAS, Ondřej et al. *Klíčové kompetence na gymnáziu*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, ©2008. ISBN 978-80-87000-20-5. Dostupné také na: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/klicove-kompetence>>.

HEJDUK, Jiří. *Občanský a společenskovědní základ: Filosofie*. Kralice na Hané: Computer Media, 2013. ISBN 978-80-7402-061-2.

HEJDUK, Jiří. *Občanský a společenskovědní základ: Filosofie. učebnice učitele*. Kralice na Hané: Computer Media, 2013. ISBN 978-80-7402-087-2.

JEŘÁBEK, Jaroslav et al. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, ©2007. ISBN 978-80-87000-11-3. Také dostupné na: <<http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia>>.

JEŘÁBEK, Jaroslav et al. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [on-line] Praha: březen 2017. [cit. 3. 2. 2018] Dostupné na: <<http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>>.

JIRÁSKOVÁ, Věra et al. *Základy společenských věd: pro učitele učitelů - studenty pedagogických fakult, pro učitele středních škol a jejich žáky*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2004. ISBN 80-86432-66-1.

K vývoji konceptu klíčových kompetencí. [on-line]. Národní ústav odborného vzdělávání. 2008, aktual. 2012 [cit. 3. 2. 2018] dostupné na: <<http://www.nuov.cz/k-vyvoji-konceptu-kk>>.

MARTENS, Dieter. Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: *Mitteilungen Aus Der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*. Stuttgart: Kohlhammer, 1970-2003. Jg. 7./1974, H. 1, s. 36-43. ISSN 0340-3254. Dostupné také na: < http://doku.iab.de/mittab/1974/1974_1_MittAB_Mertens.pdf>.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

OUDOVÁ, Jana. Sociální kompetence adolescentů. In: DOLEŽALOVÁ, Jana, ed., VRABCOVÁ, Daniela, ed. a SVATOŠ, Tomáš, ed. *Hodnocení v práci učitele - psychodidaktické a etické souvislosti: sborník z mezinárodní konference: 12. duben 2007*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. s. 315-322. ISBN 978-80-7041-010-3.

PRŮCHA, Jan. Učebnice: teorie, výzkum a potřeby praxe. In: MAŇÁK, Josef, ed. a KLAPKO, Dušan, ed. *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006. s. 9-21. Pedagogický výzkum v teorii a praxi; sv. 4. ISBN 80-7315-124-3. Dostupé také na: < http://www.paido.cz/pdf/ucebnice_pod_lupou.pdf >

Sdělení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic. č.j. 16 854/2007-20 In: *Věstník ministerstva školství mládeže a tělovýchovy České republiky*. 2007, roč. 63, sešit 11. Dostupné na: < <http://www.msmt.cz/dokumenty/2007-11-1> >.

SIKOROVÁ, Zuzana. *Hodnocení a výběr učebnic v praxi*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2007. ISBN 978-80-7368-412-9.

STANĚK, Antonín. Didaktika společenských věd. In: STUHLÍKOVÁ, Iva & Tomáš JANÍK et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2015. Syntézy výzkumu vzdělávání; svazek 2. s. 237-357. ISBN 978-80-210-7769-0.

STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství a evropanství*. 1. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007. ISBN 978-80-7182-224-0.

Strategické a koncepční dokumenty. [on-line]. MŠMT: Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. © 2013 – 2018. [cit. 3. 2. 2018]. dostupné na:<<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategicke-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009>>.

STROUHAL, Martin. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4212-0.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1770-8.

Seznam použitých obrázků

Obrázek č. 1 - HEJDUK, Jiří. *Občanský a společenskovědní základ: Filosofie*. Kralice na Hané: Computer Media, 2013. ISBN 978-80-7402-061-2. s. 68.

Obrázek č. 2 - DENGLEROVÁ, Denisa et al. *Společenské vědy pro 1. ročník středních škol. Pracovní sešit*. Vyd. 1. Brno: Didaktis, ©2009. 87 s. ISBN 978-80-7358-145-9. s. 72/cv. 04.

Příloha A

Tabulka č. 1: Hladiny dosažené úrovně rozvoje kompetence sociální a personální na ZŠ¹⁶

	6. ročník	9. ročník
Přípravná fáze práce ve skupině		
4.1	– než začne pracovat, probere vlastními slovy s ostatními ve skupině zadaný úkol	– analyzuje ve skupině problémovou situaci a určí, co je úkolem (použije svou klíčovou kompetenci k řešení problémů)
4.2	– rozdělí si ve skupině role, které jsou v zadání vymezeny, případně použije známé role	– rozdělí si ve skupině úkol na části a přijme svou část, včetně zodpovědnosti za její plnění
4.3	– vymezuje spolu s ostatními kritéria dobře odvedené práce nebo objasňuje ta, která skupina dostala spolu s úkolem	– k úkolu vytváří kritéria toho, jak bude vypadat dobře odvedená práce
4.4	– upraví pracovní místo, aby se skupině dobře pracovalo, půjčuje pomůcky	– zajistí podmínky (nástroje, materiál a prostor); dbá, aby komunikace mezi členy týmu byla pro všechny stejně dostupná
4.5	– dodržuje termín splnění úkolu, plní mezitermíny dohodnuté s učitelem	– stanoví s ostatními časy pro splnění úkolů (harmonogram práce), v dlouhodobém úkolu hlídá mezičasy i závěrečný termín
4.6	– spolupodílí se na vytvoření pravidel spolupráce; domluvená pravidla dodržuje, upozorní na jejich porušení	– pracuje podle zažitých (zvnitřněných) pravidel spolupráce, a pokud vyvstane potřeba, pravidla pro danou situaci aktualizuje.
Realizace práce ve skupině		
4.7	– plní jednoduché úkoly s menším počtem kroků, plní jasné role s návodem, a dotahuje je do konce; rozpozná, že jednoduchý úkol (jeho část) je hotov	– rozpozná, kdy je úkol (jeho etapa) hotov, a že je čas přejít k další etapě; dotahuje celý úkol do konce (včetně vyhodnocení nebo úklidu apod.)

¹⁶ Tabulka je převzatá z BĚLECKÝ, Zdeněk et al. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6. s. 44-46.

4.8	– při potížích se svou částí práce hledá pomoc nejprve u spolužáků, či v knihách a v jiných zdrojích, nakonec u učitele	– při potížích se svou částí práce se snaží najít příčiny; při závažných potížích celé skupiny zastavuje práci a hledá, kde v dosavadním postupu došlo k chybě
4.9	– v případě potřeby nabízí svou pomoc – ochotně vyhoví při žádosti o pomoc	– v případě potřeby nabízí svou pomoc – všimne si, kdo ji potřebuje
4.10	– postará se o hotové dílo v rámci zadání nebo na pokyn učitele	– samostatně (individuálně i jako členové skupiny) se postarají o hotové dílo.
4.11	– po dobu práce udržuje pracovní pořádek, po skončení práce se v čase vymezeném učitelem nebo pravidly postará o úklid	– po skončení práce se stará o úklid.
Vyhodnocení práce ve skupině		
4.12	– ze zadaných hledisek sleduje práci celé skupiny, jednotlivců i sebe a hodnotí ji podle modelu, s pomocí pracovního listu nebo podle kritérií připravených učitelem	– reflektuje a hodnotí práci svého týmu, jednotlivců i sebe podle kritérií, která si skupina vytvořila ve fázi přípravy; podle potřeby projednává i další hlediska
4.13	– pod vedením učitele nebo podle pracovního listu navrhuje, co by se příště mělo dělat stejně a co jinak	– hledá spolu s druhými nejlepší návrhy na to, co by se příště mělo dělat stejně a co jinak
Upevňování vztahů s druhými		
4.14	– vyslovuje své ocenění nápadů a práce druhých dříve než kritiku; děkuje druhým za uznání, raduje se z úspěchu celé skupiny	– vyslovuje své ocenění nápadů a práce druhých dříve než kritiku; děkuje druhým za uznání; nepodléhá ambicím, třídním stereotypům nebo rivalitám ani osobním preferencím ve vztahu ke spolužákům; raduje se z úspěchu celé skupiny i tehdy, když se na něm nepodílel nebo když zvítězilo řešení, které sám neprosazoval
4.15	– neodmítá ani nekritizuje nápady, dokud nejsou prozkoumány; neposmívá se, reaguje na informaci a nikoli na osobu	– zdržuje se posměšků nebo opovržení nad prací druhých, mluví o práci a jejím výsledku a nikoli o vlastnostech nebo povaze osoby

4.16	– při potížích nebo nezdaru neshazuje vinu na druhé	– při nezdaru nebo potížích neshazuje vinu na druhé, k příčinám nezdaru se dostává společným rozbořem postupu nebo podmínek
Podložená volba osobních cílů:		
4.17	– z nabídky úkolů si vybere takové, které dokáže splnit sám nebo s pomocí skupiny	– s pomocí učitele si vytyčuje individuální úkoly a termíny podle své zkušenosti a vědomí svých dovedností; svá tvrzení o vlastních schopnostech dokládá příkladem některého svého výkonu
4.18	– v sebehodnotících pracovních listech si s pomocí učitele nebo rodiče volí cíl pro sebezlepšení a určuje, co pro to může udělat	– stanovuje si cíle pro sebezlepšení (snaží se dál rozvinout v tom, v čem je silný, i zlepšit se v tom, v čem je slabší) a vydrží usilovat o jejich dosažení
4.19	– vyslechne, co mu druzí nebo učitel o jeho práci říkají, radí se s učitelem, jak zlepšit své další jednání na základě toho, co se dozvěděl ze zpětné vazby	– podle svého uvážení využívá zpětnou vazbu pro své další jednání
Emoce		
4.20	– pokud jedná impulsivně a nezvládne své jednání, omluví se za to, že nezvládl své emoce	– pojmenuje své emoce v daném okamžiku, omluví se při jejich nezvládnutí ve skupině, používá jednoduché postupy jak zvládat své emoce

Vysvětlivky: Číslování 4 je z důvodu, že dle RVP ZV jde v pořadí o čtvrtou klíčovou kompetenci.

Tabulka č. 2: Hladiny dosažené úrovně rozvoje kompetence sociální a personální dle RVP G

	1. ročník SŠ ¹⁷	4. ročník SŠ ¹⁸
<p>Posuzuje reálně své fyzické a duševní možnosti, je schopen sebereflexe G</p> <p>Podložená volba osobních cílů (ZŠ) - vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty</p>		
	<p>– s pomocí učitele si vytyčuje individuální úkoly a termíny podle své zkušenosti a vědomí svých dovedností; svá tvrzení o vlastních schopnostech dokládá příkladem některého svého výkonu 4.17</p>	<p>Vyhodnocuje úspěchy ve své práci i ve svém běžném životě, identifikuje, co mu jde dobře a kde musí kompenzovat své nedostatky 4.1</p> <p>Opírá vyhodnocení své krátkodobé i dlouhodobé práce nebo jednání o konkrétní doklady, které nachází ve své práci nebo ve svém jednání 4.2</p> <p>Identifikuje příčiny úspěchu i neúspěchu ve své práci nebo v jednání. 4.3</p>
	<p>– stanovuje si cíle pro sebe zlepšení (snaží se dál rozvinout v tom, v čem je silný, i zlepšit se v tom, v čem je slabší) a vydrží usilovat o jejich dosažení 4.18</p>	<p>Při plánování cíle a cesty k němu vědomě staví na svých silných stránkách a účinně kompenzuje své slabé stránky. 4.4</p> <p>Posuzuje a koriguje své plány vzhledem k vnějším i vnitřním podmínkám, které mohou ovlivnit dosažení cíle. 4.5</p> <p>Předvídá vnitřní překážky a své možnosti je odstranit nebo zmírnit 4. 6</p>
	<p>– podle svého uvážení využívá zpětnou vazbu pro své další jednání 4.19</p>	<p>Pokládá konkrétní otázky, aby zjistil názor druhých na svůj plán a možnosti jej uskutečnit, a tak získal pomoc. 4.7</p> <p>Připomínky druhých v klidu promýšlí, ale konečné odpovědnosti za rozhodnutí se nezbavuje. 4.8</p> <p>Své možnosti průběžně ověřuje v nových situacích. 4.9</p>

¹⁷ Sloupec 1 roč. SŠ vychází z - BĚLECKÝ, Zdeněk et al. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6. s. 44-46.

¹⁸ Sloupec 4. roč. SŠ vychází z - HAUSENBLAS, Ondřej et al. *Klíčové kompetence na gymnáziu*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, ©2008. ISBN 978-80-87000-20-5. Dostupné také na: < <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/klicove-kompetence>>. s. 72-76.

		Volí úkoly, při nichž rozvine i méně rozvinuté schopnosti a dovednosti. 4. 10
<p>Stanovuje si cíle a priority s ohledem na své osobní schopnosti, zájmovou orientaci i životní podmínky G</p> <p>Podložená volba osobních cílů (ZŠ) - vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty</p>		
	<p>– stanovuje si cíle pro sebe zlepšení (snaží se dál rozvinout v tom, v čem je silný, i zlepšit se v tom, v čem je slabší) a vydrží usilovat o jejich dosažení</p> <p>4.18</p>	<p>4.11 Cíleně vyhledává příležitosti uplatnit své schopnosti v týmu i samostatně.</p> <p>4.12 Stanovuje si dlouhodobé cíle s ohledem na své předpoklady, zájmy, hodnotovou orientaci.</p> <p>4.13 Plánuje tak, aby stihl jak to, co ho baví, tak i své povinnosti.</p> <p>4.14 Volí formu práce k dosažení cílů podle svých osobnostních preferencí, potřeb a nároků práce samé.</p>
<p>Odhaduje důsledky vlastního jednání a chování v nejrůznějších situacích, své jednání a chování podle toho koriguje G</p> <p>Upevňování vztahů s druhými ZŠ</p>		
	<p>– vyslovuje své ocenění nápadů a práce druhých dříve než kritiku; děkuje druhým za uznání; nepodléhá ambicím, třídním stereotypům nebo rivalitám ani osobním preferencím ve vztahu ke spolužákům; raduje se z úspěchu celé skupiny i tehdy, když se na něm nepodílel nebo když zvítězilo řešení, které sám neprosazoval 4.14</p> <p>– zdržuje se posměšků nebo opovržení nad prací druhých, mluví o práci a jejím výsledku a nikoli o vlastnostech nebo povaze osoby 4.15</p>	<p>4.15 Než se pustí do činnosti, popíše, koho, čeho všeho a jak se mohou týkat dopady jeho jednání.</p> <p>4.16 Ziskává a vyhodnocuje informace, podle kterých koriguje činnost.</p> <p>4.17 Podle potřeby učiní opatření, která nežádoucí dopady jeho jednání přijatelně zmírní, nebo se dané činnosti vzdá.</p> <p>4.18 Pokud měla jeho činnost nečekané dopady, reflektuje je a vyvodí z nich poučení pro příště.</p>

	<p>– při nezdaru nebo potížích neshazuje vinu na druhé, k příčinám nezdaru se dostává společným rozbořením postupu nebo podmínek 4.16</p>	
<p>Přizpůsobuje se měnícím se životním a pracovním podmínkám a podle svých schopností a možností je aktivně a tvořivě ovlivňuje G</p> <p>Přípravná fáze ve skupině ZŠ</p>		
	<p>– analyzuje ve skupině problémovou situaci a určí, co je úkolem (použije svou klíčovou kompetenci k řešení problémů) 4.1</p>	<p>4.19 Všimá si vztahů v nové skupině, do které přichází, a zvažuje vhodné a nevhodné způsoby jednání v rámci této skupiny.</p> <p>4.20 Pro různé úkoly vyhledává různě složené pracovní skupiny nebo individuální práci.</p> <p>4.21 Rozšiřuje rejstřík úkolů, za které ve svém životě bere odpovědnost; vyhledává úkoly ve svém okolí, k jejichž řešení přispěje, navrhuje, čím konkrétně přispěje, a svůj plán realizuje.</p> <p>4.22 K problému se nestaví jako k překážce, ale jako k příležitosti.</p>
<p>Aktivně spolupracuje při stanovování a dosahování společných cílů G</p> <p>Přípravná fáze práce ve skupině, Realizace práce ve skupině, Vyhodnocení práce ve skupině ZŠ</p>		
	<p>– analyzuje ve skupině problémovou situaci a určí, co je úkolem (použije svou klíčovou kompetenci k řešení</p>	<p>4.23 Zapojí se do práce skupiny, podílí se jako člen skupiny na stanovení reálných cílů, strategie a akčního plánu k jejich dosažení.</p>

	<p>problémů) 4.1</p> <ul style="list-style-type: none"> – rozdělí si ve skupině úkol na části a přijme svou část, včetně zodpovědnosti za její plnění 4.2 – k úkolu vytváří kritéria toho, jak bude vypadat dobře odvedená práce 4.3 – zajistí podmínky (nástroje, materiál a prostor); dbá, aby komunikace mezi členy týmu byla pro všechny stejně dostupná 4.4 – stanoví s ostatními časy pro splnění úkolů (harmonogram práce), v dlouhodobém úkolu hlídá mezičasy i závěrečný termín 4.5 – pracuje podle zažitých (zvnitřněných) pravidel spolupráce, a pokud vyvstane potřeba, pravidla pro danou situaci aktualizuje 4.6 	<p>4.24 V průběhu plnění úkolu se zapojuje do práce týmu podle své role a podle potřeby, chápe se zodpovědně svého dílu na splnění úkolu.</p> <p>4.26 Podle okolností si roli v týmu sám najde, nebo přijme roli přidělenou; v obou případech plní svůj úkol odpovědně.</p> <p>4.25 Pracuje podle zažitých a zvnitřněných pravidel, v případě potřeby na ně odkazuje.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> – rozpozná, kdy je úkol (jeho etapa) hotov, a že je čas přejít k další etapě; dotahuje celý úkol do konce (včetně vyhodnocení nebo úklidu apod.) 4.7 – při potížích se svou částí práce se snaží najít příčiny; při závažných potížích celé skupiny zastavuje práci a hledá, kde v dosavadním postupu došlo k chybě 4.8 – v případě potřeby nabízí svou pomoc, všimne si, kdo ji potřebuje 4.9 	<p>4.27 Zastaví práci týmu, je-li to třeba, a požádá o rekapitulaci dosud vykonaného a případnou korekci dalšího plánu k dosažení cíle; navrhuje alternativní postupy.</p> <p>4.29 Radí se s ostatními a radí ostatním, dělí se o své nápady s kolegy.</p> <p>4.30 Zvažuje návrhy kolegů z věcného hlediska bez ohledu na osobu autora návrhu.</p> <p>4.28 Vytrvá do konce, dotahuje i</p>

	<ul style="list-style-type: none"> – samostatně (individuálně i jako členové skupiny) se postarají o hotové dílo. 4.10 – po skončení práce se stará o úklid. 4.11 	<p>administrativní, formální i úklidové úkony, které jsou s prací spojeny.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> – reflektuje a hodnotí práci svého týmu, jednotlivců i sebe podle kritérií, která si skupina vytvořila ve fázi přípravy; podle potřeby projednává i další hlediska 4.12 – hledá spolu s druhými nejlepší návrhy na to, co by se příště mělo dělat stejně a co jinak 4.13 	<p>4.32 Poskytuje kolegům v týmu nezraňující zpětnou vazbu, která vede ke zlepšení práce celé skupiny</p> <p>4.31 Nesoutěží s členy týmu, oceňuje dobré výkony kolegů ve skupině, raduje se ze společného úspěchu.</p>
<p>Přispívá k vytváření a udržování hodnotných mezilidských vztahů založených na vzájemné úctě, toleranci a empatii</p> <p>Emoce ZŠ</p>		
	<ul style="list-style-type: none"> – pojmenuje své emoce v daném okamžiku, omluví se při jejich nezvládnutí ve skupině, používá jednoduché postupy jak zvládat své emoce 4.20 	<p>4.33 Chová se slušně, je pozorný k druhým a ve svém jednání na ně bere ohled, pomáhá podle potřeby.</p> <p>4.34 Vyjadřuje své názory nekonfliktní cestou, své požadavky nebo názory zdůvodňuje věcně, navrhuje a přijímá kompromisní řešení.</p> <p>4.35 Reflektuje své předsudky při kontaktu s lidmi.</p> <p>4.36 K druhým přistupuje s respektem, nepovyšuje se nad slabší a nekoří se před autoritou.</p>
<p>Rozhoduje se na základě vlastního úsudku, odolává společenským i mediálním tlakům</p> <p>Emoce ZŠ</p>		
	<ul style="list-style-type: none"> – pojmenuje své emoce v daném 	<p>4.39 Na rozhodnutí si dopřeje čas, je-li třeba,</p>

	<p>okamžiku, omluví se při jejich nezvládnutí ve skupině, používá jednoduché postupy jak zvládat své emoce 4.20</p> <p>- vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty (4.17 – 4.19)</p>	<p>přiměřený čas si vyžádá.</p> <p>4.40 Rozhoduje se samostatně (nečeká, jak se rozhodnou druzí).</p> <p>4.41 Umí si stát za svým rozhodnutím a obhajovat je i v situaci, kdy je se svým rozhodnutím osamocený.</p> <p>4.42 Podle možností své rozhodnutí podrobuje dalšímu zkoumání a kontrole.</p> <p>4.43 Pokud to uzná za potřebné, své rozhodnutí změní a změnu objasní.</p> <p>4.44 Nese důsledky špatného rozhodnutí (nevymlouvá se na okolnosti); analyzuje příčiny špatného rozhodnutí a poučí se z nich.</p> <p>4.45 Je ostražitý a skeptický vůči davovým náladám.</p>
--	---	---

Vysvětlivky: Číslování dosažených hladin v tabulce na úrovni 4. ročníku odpovídá číslování odpovídajícímu výstupu ve výčtu vymezené úrovně kompetence sociální a personální dle RVP G.

Tabulka č. 3: Hladiny dosažené úrovně rozvoje kompetence občanské na ZŠ¹⁹

	6. ročník	9. ročník
Respekt k druhým		
5.1	– vyslechne názor druhých až do konce, zdržuje se odsuzujících komentářů, neposmívá se; ověřuje si, jak ostatní něco chápou, jaký názor na věc mají druzí, vyptává se, proč si to myslí	– názory nebo přesvědčení druhých přijímá jako možné, svůj názor předkládá také jako jeden z možných a opírá ho o argumenty
5.2	– emocím druhých se neposmívá, nedělá opovržlivé poznámky	– vyjadřuje své vlastní pocity, nedotýká se citů druhých v různých situacích
5.3	– při posuzování konkrétních a nepříliš komplikovaných jevů, procesů, událostí a problémů ve svém okolí se ptá: „Jak bych se na to díval, kdybych byl někým jiným (tím druhým, jiným žákem, učitelem, rodičem)?“	– posuzuje a hodnotí jevy, procesy, události a problémy ve svém okolí z různých úhlů pohledu <i>Když spolu s druhými řeší problém, např. při sporech o přednost ve hře, připomíná, že je třeba také zjistit, jaké postoje by mohli mít další účastníci problému. Bere tyto možné postoje v úvahu při návrhu řešení.</i>
5.4	– nevyjadřuje se pohrdlivě nebo s předsudky o skupinách lidí nebo jejich příslušnicích. <i>Nepoužívá ustálených obrátů nebo pojmenování, které křivdí některé skupině obyvatel. Vyjádří své hodnocení něčeho špatného bez zapojování předsudků.</i>	– kritizuje stereotypy a předsudky použité v soukromé i ve veřejné komunikaci, snaží se jich vyvarovat. <i>Odhalí, zda ve zprávě nebo komentáři autor využívá podvědomé předsudky čtenářů.</i>
Pravidla		
5.5	– s pomocí dospělého vytváří a formuluje pravidla soužití jednotlivého společenství (třídy, kroužku), pravidla dodržuje nebo přijímá důsledky vyplývající z jejich nedodržení; ve sporech se dovolává pravidel.	– se skupinou vrstevníků vytváří a formuluje pravidla potřebná pro danou situaci, v případě potřeby tvorbu pravidel sám navrhuje; pravidla dodržuje nebo přijímá důsledky vyplývající z jejich nedodržení; ve sporu se dovolává pravidel

¹⁹ Tabulka je převzata z - BĚLECKÝ, Zdeněk et al. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6. s.54-58.

	<p><i>Na začátku každého ročníku spolu s druhými (na vyzvu učitele) reviduje dosud platná pravidla. Sám navrhuje podle dohodnutých sankcí, čím napraví svůj přestupek proti společným pravidlům. Obrací se při sporu k pravidlům třídy, která si vytvořili, a vysvětluje, co z nich bylo v dané situaci porušeno.</i></p>	
5.6	<p>– chová se tak, aby důsledky jeho chování neomezovaly druhé lidi a nepoškozovaly prostředí.</p> <p><i>Kontroluje hlasitost svých hovorů, nevolá na vzdáleného spolužáka při práci, ale dojde k němu. Při vzájemném předčítání ve dvojicích mluví polohlasem.</i></p>	<p>– v různých situacích, kde nejsou přesně stanovená pravidla, se chová tak, aby neobtěžoval a neškodil; respektuje, že jeho svoboda končí tam, kde začíná svoboda druhého. Při kooperativní práci v malých a různorodých skupinách vyhledá pomoc nebo spoluúčast mezi spolužáky i z jiných tříd a ročníků. Ohlíží se na to, zda jeho hluk z činnosti a hlasitost jeho řeči v konkrétní situaci neruší nebo neohrožuje druhé, vyzývá svou skupinu k ohleduplnosti.</p>
Odmítání násilí		
5.7	<p>– v konfliktní situaci navrhuje, jak by bylo vhodné jednat – připomíná pravidla soužití, nezahajuje vážné útoky na druhé a neúčastní se jich, neponižuje druhé</p>	<p>– nepoužívá násilné řešení sporů, vyjedná smír; používá v případě potřeby různá vyjádření a postupy, kterými je možné odmítnout agresi proti sobě nebo proti třetí osobě</p>
5.8	<p>– snaží se získat pomoc pro napadeného spolužáka, všímá si křivdy, neoplácí</p>	<p>– fyzickému i psychickému násilí ve škole nepřihlíží, ale podle svých možností se mu postaví</p>
Aktivní pomoc		
5.9	<p>– pomáhá spolužákům, i když nejsou kamarádi, učitelům, rodičům, bližním; pod vedením dospělých promýšlí možnosti pomoci druhým a zapojuje se do podpory vzdálených lidí.</p>	<p>– aktivně pomáhá slovem i činem spolužákům i spoluobčanům, podle svých možností se zapojuje do obecně prospěšných akcí na místní i širší úrovni</p> <p><i>Navrhuje akce, které prospějí obci, sousedům, třídě a škole, v kulturním životě nebo v péči o</i></p>

		<i>životní prostředí. Vyzývá druhé k podpoře ušlechtilých aktivit celosvětových, např. fair trade, „adopce na dálku“.</i>
5.10	– navrhuje, co konkrétního by třída mohla podniknout, aby byl odstraněn některý nežádoucí jev či nešvar	– nečeká, že společné problémy, které se dotýkají nyní nebo v dohledné budoucnosti i jeho života doma nebo ve škole, bude řešit někdo druhý („oni“), sám na ně upozorňuje, hledá řešení a navrhuje postupy
Samostatné jednání		
5.11	– za pomoci učitele žák ve skupině posuzuje, zda má dost informací k tomu, aby se mohl rozhodnout <i>Učitel nechává na žácích, aby samostatně sbírali informace, a pomáhá jim k samostatné úvaze poznámkami typu „Nezapomněli jste taky na...“, „formulovali jste zatím pět věcí proti, a jen jednu pro“ apod.</i>	– samostatně posuzuje, zda už má dost informací, aby se mohl rozhodovat; zvažuje pro i proti v daném problému, odmítá zaujmout konečné stanovisko, pokud neměl dost času k rozvaze <i>Při rozhodování o věcech třídy (ve výuce, v pořádku, v aktivitách mimo výuku) vyžaduje, aby si před hlasováním o věci řádně porozprávěli.</i>
Respekt k právům jednotlivce		
5.12	– nad návrhy ostatních o společných záležitostech uvažuje a neodmítá je rovnou, podává své osobní návrhy k diskusi a zvážení, neodmítá realizovat přijatá řešení, i když nejsou jeho.	– při rozhodování o společných záležitostech hledá a prosazuje řešení přijatelné pro všechny, hlasování přijímá jen jako východisko z nouze, i když dojde k hlasování, snaží se, aby se přehlasovaná menšina necítila při realizaci řešení špatně; v diskusi připomíná, že většinová vůle nemá ukřivdit názorové menšině ani znemožnit soužití s ní
5.13	– posuzuje, jak v reálné životní situaci, kterou prožil, byla respektována nebo porušována jeho práva; využije spolupráce s dospělým v situacích, kde svá práva nemůže uplatnit sám	– při střetu s požadavky dospělých, které nerespektují lidská práva jeho nebo ostatních, předkládá argumenty postavené na znalosti lidských práv
5.14	– pokud nezná důvody pro to, co je mu jako dítěti zakázáno nebo mu není dopřáno, požádá o vysvětlení a to	– respektuje, že v některých výjimečných situacích mohou dospělí omezit jeho práva; podřizuje se těmto omezením i v případech,

	trpělivě vyslechne a respektuje	kdy nehrozí přímá kontrola
Udržitelnost života		
5.15	<p>– respektuje základní jednoduchá pravidla trvale udržitelného života</p> <p><i>Třídí své vlastní odpady, zhasíná, neplýtvá vodou, bere si jen tolik, co sní.</i></p>	<p>– posuzuje své potřeby a nároky a snaží se je omezovat z hlediska trvale udržitelného života</p> <p><i>Rozlišuje, co skutečně potřebuje, co chce pro radost, a co pro prestiž nebo ze zvyku (hromady dárků k Vánocům apod.). Porovnává ceny, užitnou hodnotu i důvody pro výběr daného typu zboží nebo spotřeby. Neponižuje spolužáky, kteří nepodléhají okamžitým módám. S materiály pracuje úsporně.</i></p>
Krizové situace		
5.16	<p>– zná telefonní čísla, místa nebo osoby pro přivolání pomoci; ví, jak přivolá pomoc, případně ji poskytne</p>	<p>– zná a popíše i předvede některé záchranné i strategické postupy a zásady při krizových situacích (úraz, tonutí, požár, napadení útočником, okradení, svědectví při zločinu); ví, kdo v nouzové situaci pomůže, a přivolá pomoc, případně ji poskytne</p>
5.17	<p>– v kritických situacích bez zmatku počká na instrukce, nebo si najde vhodnou osobu, která mu pomůže</p>	<p>– poslouchá v kritických situacích bez zmatku pokyny kompetentních osob; pomůže těm, kteří sami nemohou pokyny splnit</p>
5.18	<p>– vyhýbá se známým nebezpečím v okolí bydliště a školy, řídí se radami a doporučeními dospělých v tom, jak předcházet rizikům</p>	<p>– předvídá možná rizika i v nových situacích a prostorech a dodržuje známé zásady bezpečnosti při zábavě i práci</p>
Vztah ke kulturnímu dědictví		
5.19	<p>– osobní vztah k prostoru, kde žije, projevuje znalostí místa, neničením památek, výzdoby, přírody, užitných objektů</p> <p><i>Nepoškozuje výzdobu školy, nečmárá na zdi místní zastávky nebo kapličky, vypráví příběhy spojující jeho rodinu</i></p>	<p>- osobní vztah k prostoru, kde žije, rozšiřuje nejen na blízké okolí, ale i mimo vlast; zvažuje realisticky výhody i omezení rodiště nebo bydliště</p>

	<i>nebo národ s památkami. Přidává se k akcím na pomoc památkám (vlastní prací, finančním příspěvkem).</i>	
5.20	ke hře i spolupráci přijímá ostatní a neodmítá nikoho	– rozpozná a posuzuje extremistické projevy národní hrdosti s odkazem na lidská práva, nalézá souvislosti s tragickými příklady z historie i současnosti
5.21	– navštěvuje kulturní události v obci	– sleduje a vybírá si kulturní události v obci, zvažuje jejich kvalitu

Vysvětlivky: Číslování 5 je z důvodu, že dle RVP ZV jde v pořadí o pátou klíčovou kompetenci.

Tabulka č. 4: Hladiny dosažené úrovně rozvoje kompetence občanské dle RVP G

	1. ročník SŠ ²⁰	4. ročník SŠ ²¹
<p>Informovaně zvažuje vztahy mezi svými zájmy osobními, zájmy širší skupiny, do níž patří, a zájmy veřejnými, rozhoduje se a jedná vyváženě G</p> <p>Aktivní pomoc, Samostatné jednání ZŠ</p>		
	<p>– aktivně pomáhá slovem i činem spolužákům i spoluobčanům, podle svých možností se zapojuje do obecně prospěšných akcí na místní i širší úrovni</p> <p><i>Navrhuje akce, které prospějí obci, sousedům, třídě a škole, v kulturním životě nebo v péči o životní prostředí. Vyzývá druhé k podpoře ušlechtilých aktivit celosvětových, např. fair trade, „adopce na dálku“.</i></p> <p>5.9</p> <p>– nečeká, že společné problémy, které se dotýkají nyní nebo v dohledné budoucnosti i jeho života doma nebo ve škole, bude řešit někdo druhý („oni“), sám na ně upozorňuje, hledá řešení a navrhuje postupy 5.10</p> <p>– samostatně posuzuje, zda už má dost informací, aby se mohl rozhodovat; zvažuje pro i proti v daném problému, odmítá zaujmout konečné stanovisko, pokud neměl dost času k rozvaze</p>	<p>5.1 Porovnává, co mu přinese uspokojení jeho osobních zájmů, s přínosy nebo s důsledky pro celou skupinu nebo pro společnost. Při rozhodování o tom, které zájmy dostanou přednost, používá promyšlené argumenty.</p> <p>5.2 Porovnává své představy o vlastním životě s pravděpodobnými odhady vývoje celé společnosti, zvažuje, co může ovlivnit a čemu se musí přizpůsobit. Vyhledává místa a výzvy, ve kterých se může uplatnit ke své spokojenosti i obecnému prospěchu.</p> <p>5.3 Svou pozici ve společnosti i vlastním životě promýšlí jakožto pozici informovaného, vzdělaného občana, který má lepší možnost i odpovědnější úlohu ovlivňovat společné dobro, než mívají lidé s nižším vzděláním</p>

²⁰ Sloupec 1. roč. SŠ je převzatý z - BĚLECKÝ, Zdeněk et al. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6. s.54-58.

²¹ Sloupec 4. roč. SŠ vychází z - HAUSENBLAS, Ondřej et al. *Klíčové kompetence na gymnáziu*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, ©2008. ISBN 978-80-87000-20-5. Dostupné také na: < <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/klicove-kompetence>>. s. 92-95.

	<i>Při rozhodování o věcech třídy (ve výuce, v pořádku, v aktivitách mimo výuku) vyžaduje, aby si před hlasováním o věci řádně porozprávěli. 5.11</i>	
<p>O chodu společnosti a civilizace uvažuje z hlediska udržitelnosti života, rozhoduje se a jedná tak, aby neohrožoval a nepoškozoval přírodu a životní prostředí ani kulturu G</p> <p>Chápe základní ekologické souvislosti a environmentální problémy, respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí, rozhoduje se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti ZŠ Udržitelnost života</p>		
	<p>– posuzuje své potřeby a nároky a snaží se je omezovat z hlediska trvale udržitelného života.</p> <p><i>Rozlišuje, co skutečně potřebuje, co chce pro radost, a co pro prestiž nebo ze zvyku (hromady dárků k Vánocům apod.). Porovnává ceny, užitnou hodnotu i důvody pro výběr daného typu zboží nebo spotřeby. Neponižuje spolužáky, kteří nepodléhají okamžitým módám. S materiály pracuje úsporně. 5.15</i></p>	<p>5.4 Upřednostňuje ve svém životě takové činnosti a materiální vybavení, které nezpůsobují nebo nezvyšují environmentální a kulturní škody. Dává druhým dobrý příklad toho, že je třeba uvažovat v dlouhodobých perspektivách.</p> <p>5.5 Vývoj společnosti (historický i současný, kulturní, technický i politický) posuzuje s ohledem na udržitelnost života a demokratičnost poměrů.</p>
<p>Respektuje různorodost hodnot, názorů, postojů a schopností ostatních lidí G</p> <p>Respekt k druhým, Odmítání násilí ZŠ</p>		
	<p>– názory nebo přesvědčení druhých přijímá jako možné, svůj názor předkládá také jako jeden z možných a opírá ho o argumenty 5.1</p> <p>– vyjadřuje své vlastní pocity, nedotýká se citů druhých v různých situacích 5.2</p> <p>– posuzuje a hodnotí jevy, procesy, události a problémy ve svém okolí z</p>	<p>5.6 Při jednání s druhými přemýšlí nebo zjišťuje, které hodnoty osobní, kulturní a náboženské stojí za jejich názorem nebo jednáním.</p> <p>5.7 Analyzuje názor druhého člověka dříve, než zaujme stanovisko nebo než začne kritizovat. Teprve po nalezení pádných argumentů usiluje o změnu jejich názoru nebo jednání u sebe</p>

	<p>různých úhlů pohledu</p> <p><i>Když spolu s druhými řeší problém, např. při sporech o přednost ve hře, připomíná, že je třeba také zjistit, jaké postoje by mohli mít další účastníci problému. Bere tyto možné postoje v úvahu při návrhu řešení.</i></p> <p>5.3</p> <p>– kritizuje stereotypy a předsudky použité v soukromé i ve veřejné komunikaci, snaží se jich vyvarovat. <i>Odhalí, zda ve zprávě nebo komentáři autor využívá podvědomé předsudky čtenářů.</i> 5.4</p> <p>– nepoužívá násilné řešení sporů, vyjedná smír; používá v případě potřeby různá vyjádření a postupy, kterými je možné odmítnout agresi proti sobě nebo proti třetí osobě 5.7</p> <p>– fyzickému i psychickému násilí ve škole nepřihlíží, ale podle svých možností se mu postaví 5.8</p>	<p>samého i u druhých.</p> <p>5.8 Ve svém i cizím myšlení odhaluje předsudky a brání se jejich vlivu na své názory a činy.</p>
<p>Promýšlí souvislosti mezi svými právy, povinnostmi a zodpovědností; k plnění svých povinností přistupuje zodpovědně a tvořivě, hájí svá práva i práva jiných, vystupuje proti jejich potlačování a spoluvytváří podmínky pro jejich naplňování G</p> <p>Respekt k právům jednotlivce ZŠ</p>		
	<p>– při rozhodování o společných záležitostech hledá a prosazuje řešení přijatelné pro všechny, hlasování přijímá jen jako východisko z nouze, i když dojde k hlasování, snaží se, aby se přehlasovaná menšina necítila při realizaci řešení špatně; v diskusi</p>	<p>5.9 Rozpoznává, jaké – příjemné i nepříjemné – možnosti, výzvy a povinnosti pro něho plynou z jeho role v rodině, škole a společnosti, a nevyhýbá se zodpovědnosti z nich plynoucí.</p> <p>5.10 Své úvahy a argumenty předkládá srozumitelně i pro neinformované.</p>

	<p>připomíná, že většinová vůle nemá ukřivdit názorové menšině ani znemožnit soužití s ní 5.12</p> <p>– při střetu s požadavky dospělých, které nerespektují lidská práva jeho nebo ostatních, předkládá argumenty postavené na znalosti lidských práv</p> <p>5.13</p> <p>– respektuje, že v některých výjimečných situacích mohou dospělí omezit jeho práva; podřizuje se těmto omezením i v případech, kdy nehrozí přímá kontrola 5.14</p>	<p>5.11 Rozpozná, kdy vysvětlení pravidel a zákonů směřuje k jejich smyslu, a kdy jde jen o výklad úzce doslovný.</p> <p>5.12 Při posuzování prohrěšku vůči své osobě nebo vůči společným zásadám uvádí a bere v úvahu také osobní důvody nebo pocity hříšníka a sleduje, zda je prohrěškem něco zásadně poškozováno, či zda je na místě být velkorysý.</p> <p>5.13 Svě chápání a výklady pravidel, zákonů, zvyklostí a norem nepokřivuje osobními zájmy.</p> <p>5.14 Předvídá, jaká omezení svobody nebo bezpečnosti pro jeho vlastní osobu může znamenat, když je omezována svoboda a bezpečnost druhých.</p> <p>5.15 Promýšlí nebo realizuje základní postupy k ochraně práv a svobod svých i druhých lidí, a to jak postupy osobní, tak společné (hlasování, petice, soudní pře atp.).</p> <p>5.16 Hledá a navrhuje pro řešení konfliktů občanské většiny s etnickou nebo názorovou menšinou taková řešení, k nimž nejsou potřebné mocenské, násilné postupy, zákazy, diskriminace.</p>
<p>Rozšiřuje své poznání a chápání kulturních a duchovních hodnot, spoluvytváří je a chrání G</p> <p>Vztah ke kulturnímu dědictví ZŠ</p>		

	<p>- osobní vztah k prostoru, kde žije, rozšiřuje nejen na blízké okolí, ale i mimo vlast; zvažuje realisticky výhody i omezení rodiště nebo bydliště</p> <p>5.19</p> <p>– rozpozná a posuzuje extremistické projevy národní hrdosti s odkazem na lidská práva, nalézá souvislosti s tragickými příklady z historie i současnosti 5.20</p> <p>– sleduje a vybírá si kulturní události v obci, zvažuje jejich kvalitu</p> <p><i>Sám se akcí aktivně zúčastňuje</i> 5.21</p>	<p>5.17 Porovnává hodnoty v kultuře i ve veřejném životě, které sám uznává, s hodnotami uznávanými v předchozích generacích (tradičními) i s hodnotami nově vznikajícími.</p> <p>5.18 Události, činnosti, názory i osobnosti posuzuje s odkazem na obecně uznávané a sdílené hodnoty. Svě povědomí o sdílených hodnotách průběžně kultivuje v diskusích s druhými, četbou aktuálních i zásadních textů, vlastním písemným vyjadřováním svých názorů a myšlenek.</p> <p>5.19 O tom, na co člověk má, nebo nemá právo, uvažuje informovaně a s ohledem na širší důsledky ve společnosti. Dbá o to, aby své názory na jednotlivá práva a svobody nepovažoval za definitivní, ale aby pochopil, jak jedno s druhým souvisí, a hledá další poučení</p> <p>5.20 Kontroluje svou činnost a své úsilí s ohledem na to, aby byly vzhledem k uznávaným hodnotám obhajitelné.</p> <p>5.21 V případě, že usoudí, že některá hodnota má být hájena, projednává a realizuje spolu s druhými přiměřené kroky k její ochraně.</p>
--	--	---

<p>Chová se informovaně a zodpovědně v krizových situacích a v situacích ohrožujících život a zdraví, poskytne ostatním pomoc G</p>		
<p>Krizové situace ZŠ</p>		
	<p>– zná a popíše i předvede některé záchranné i strategické postupy a zásady při krizových situacích (úraz, tonutí, požár, napadení útočníkem, okradení, svědectví při zločinu); ví, kdo v nouzové situaci pomůže, a přivolá pomoc, případně ji poskytne 5.16</p> <p>– poslouchá v kritických situacích bez zmatku pokyny kompetentních osob; pomůže těm, kteří sami nemohou pokyny splnit 5.17</p> <p>– předvídá možná rizika i v nových situacích a prostorech a dodržuje známé zásady bezpečnosti při zábavě i práci 5.18</p>	<p>5.22 Analyzuje situace a posuzuje potřebu a vhodnost pomoci. Svým nadhledem poskytuje oporu ve zmatku.</p> <p>5.23 Organizuje spolupráci při poskytování pomoci.</p> <p>5.24 Zřetelně a účinně varuje při hrozcím nebezpečí a volí záchranné postupy i s ohledem na druhé.</p>
<p>Posuzuje události a vývoj veřejného života, sleduje, co se děje v jeho bydlišti a okolí, zaujímá a obhájí informovaná stanoviska a jedná k obecnému prospěchu podle nejlepšího svědomí G</p>		
<p>Respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit ZŠ</p>		
	<p>– respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit</p>	<p>5.25 Události politické a veřejné neodbyvá jako zbytečné ani jako bezvýhodné, ale hledá rozumné jádro nebo alternativu.</p> <p>5.26 Při posuzování informací o politice vždy počítá s možným mediálním či osobním zkreslením a využívá svou kompetenci komunikační k tomu, aby odlišil věcné jádro od</p>

		<p>skupinových nebo osobních zájmů. Pro informace o společenských (politických, hospodářských) záležitostech sahá k více zdrojům (noviny, internet, známí), nespolehá na jediný.</p> <p>5.27 Nevzdává se možnosti ovlivňovat práci volených zástupců, hledá účinné postupy. Sleduje pozici své školy v obci a kontaktuje sám nebo se skupinou spolužáků členy zastupitelstva kvůli problémům, ve kterých by zastupitelstvo mělo jednat</p>
--	--	--

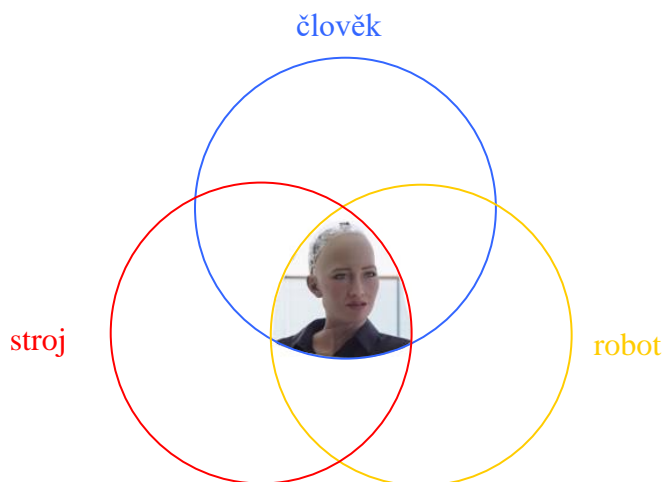
Vysvětlivky: Číslování dosažených hladin v tabulce na úrovni 4. ročníku odpovídá číslování odpovídajícímu výstupu ve výčtu vymezené úrovně kompetence občanské dle RVP G.

Příloha B

Aktivita č. 1: Návrh na aktivity pro učebnici Didaktis 4. díl

Úloha č. 1: Ontologie - Základní ontologické pojmy – Co je to mysl?

1. Vidíte nějakou rozdílnost nebo podobnost?



2. Jak vnímáte existenci člověka, robota a stroje? Ve skupinách diskutujte. Svůj závěr napište a sdělte ostatním.

- Lze také, aby žáci své závěry neříkali popisnou formou, ale pomocí scénky, kdy se diváci pokusí zjistit, co daná scénka říká.

3. Shlédněte video (<https://wave.rozhlas.cz/seznamte-se-sophia-saudska-arabie-udelila-jako-prvni-zeme-obcanstvi-robotce-6056625>) a poté se zamyslete. Myslíte, že by Sophia prošla Turingovým testem? Zdůvodněte.

- Vyučující pustí na promítací plátno video, na kterém je rozhovor s robotkou Sophii, kterou vytvořili v Saudské Arábii, a tam také získala občanství.

4. Souhlasíte s tím, že Sophia získala občanství? Své rozhodnutí zdůvodněte.

- Žáci se rozdělí na dvě skupiny (souhlasící – nesouhlasící). Pomocí metody tenisového míčku dojdou k určitému závěru.
- Motivační otázky pro žáky:
 - Co myslíte, že musela Sophia splnit, aby dostala občanství?
 - Dostala by občanství i v České republice?
 - Jak myslíte, že reagují na Sophii lidé v Saudské Arábii a v jiných zemích?

Pozn: aktivita navazuje na látku, kterou žáci najdou v učebnici na s. 65 a také toto cvičení lze považovat jako pokračování na otázku v pracovním sešitě s. 72/cv. 02

Aktivita č. 2: Návrh aktivity pro učebnici Computer Media: Psychologie

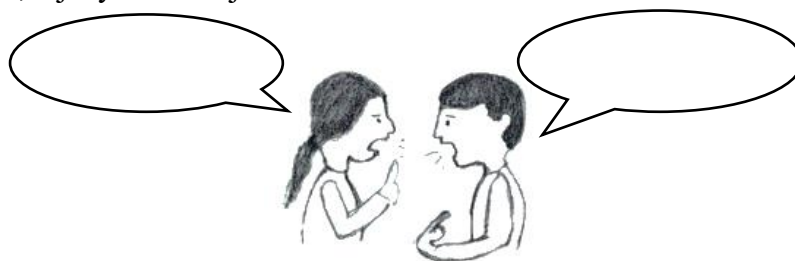
Úloha č. 1: Psychologie osobnosti – Psychické dispozice osobnosti

Sehrajte scénku. Nejdříve se rozdělte do čtyř skupin. Budete hrát scénku, kde každá skupina žáků bude představovat jeden typ temperamentu. Zvolte situaci, se kterou se můžete setkat. Diváci se budou snažit přijít na to, o jaký typ temperamentu jde a říct, jak by se v takové situaci měl člověk zachovat, kdyby scénka proběhla v reálném životě.

- Pozn: Žák na základě této aktivity zhodnotí vlastní chování (může se vidět v určité scénce) a zamyslí se, jak se má zachovat, pokud se setká s člověkem který má jiný temperament. Aktivita plynule navazuje na cvičení z pracovního sešitu s. 44 / sv. 8. (Doležalová, Vlková, 2012). Tímto by si žáci osvojili obě námi zkoumané kompetence. Alternativou k hraní rolí lze použít video, kde následně žáci definují typ temperamentu a zamyslí se, jak mají s takovým člověkem jednat. Inspirační video může být následující (<https://www.youtube.com/watch?v=oDmzbK4pghk>).

Úloha č. 2

1. Doplň do bubliny, rozhovor dvou postav. Kde by se mohla scéna odehrávat? Svou myšlenku nakreslete.
- Tuto aktivitu lze rozšířit i o jakékoliv video, které znázorňuje určitý konflikt. Video bude puštěno bez zvuku, žáci tak budou reflektovat to, co viděli. Pokusí se vystihnout, o jaký konflikt jde.

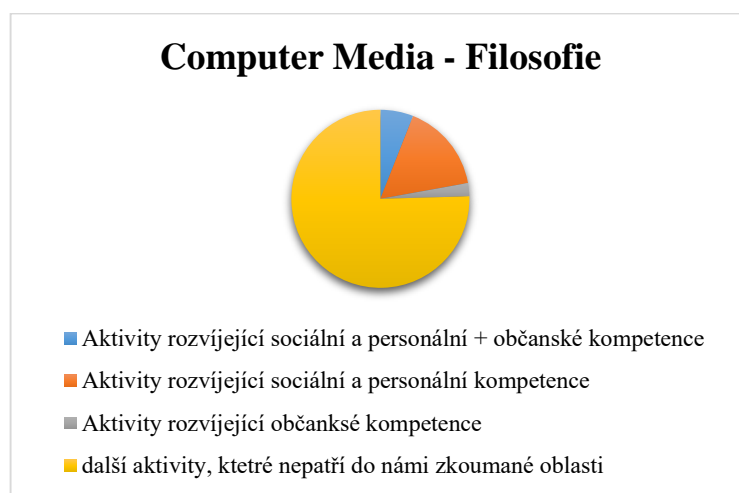


2. Porovnej, jaký konflikt jsi vyčetl/a z obrázku ty a jak to vidí tvůj spolužák. Na toto téma diskutujte.
 3. Jde ve vašem případě o vnitřní nebo vnější konflikt? Zdůvodni.
-
4. Zažili jste podobný konflikt? Diskutujte ve třídě.
- Pozn.: V učebnici od Doležalové a Vlkové (2012) lze téma konfliktu dohledat jak ve výkladové látce, tak v pracovním sešitě (s. 62), kde v rámci námi zkoumaného koncepčního rámce lze zahrnout jednu aktivitu. Proto zde nabízím další možnosti, jak lze s tématem pracovat a rozvíjet námi sledované klíčové kompetence.

Příloha C

Graf č. 1: Aktivity z hlediska zkoumaných kompetencí Computer Media - Filosofie

Informace o číslech	počet aktivit	procenta
Aktivity rozvíjející sociální a personální + občanské kompetence	10	6 %
Aktivity rozvíjející sociální a personální kompetence	27	16 %
Aktivity rozvíjející občanské kompetence	4	2 %
další aktivity, které nepatří do námi zkoumané oblasti	126	76 %



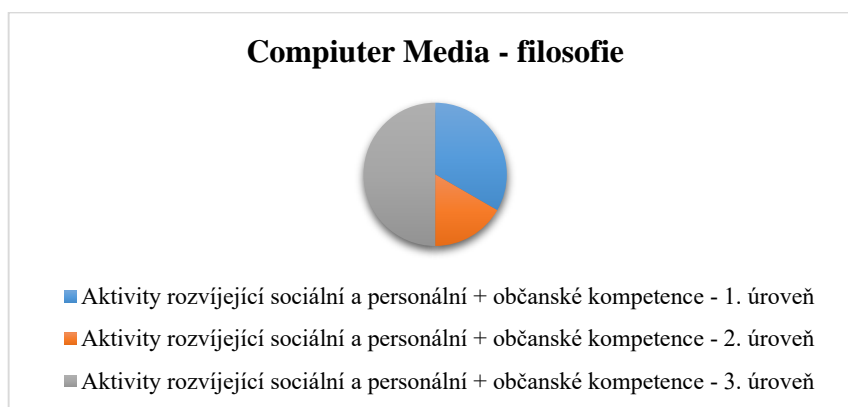
Graf č. 2: Aktivity z hlediska zkoumaných kompetencí Didaktis – okruh filosofie

Informace o číslech	počet aktivit	procenta
Aktivity rozvíjející sociální a personální + občanské kompetence	23	11 %
Aktivity rozvíjející sociální a personální kompetence	17	8 %
Aktivity rozvíjející občanské kompetence	5	3 %
další aktivity, které nepatří do námi zkoumané oblasti	159	78 %



Graf č. 3: Úrovně aktivit: Computer Media - filosofie

Informace o číslech	počet aktivit	procenta
Aktivity rozvíjející sociální a personální + občanské kompetence - 1. úroveň	4	33 %
Aktivity rozvíjející sociální a personální + občanské kompetence - 2. úroveň	2	17 %
Aktivity rozvíjející sociální a personální + občanské kompetence - 3. úroveň	6	50 %



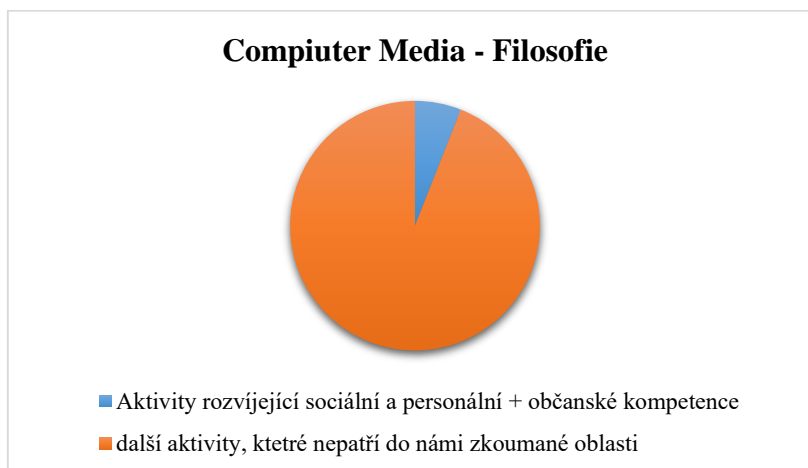
Graf č. 4: Úrovně aktivit: Didaktis - filosofie

Informace o číslech	počet aktivit	procenta
Aktivity rozvíjející sociální a personální + občanské kompetence - 1. úroveň	10	44
Aktivity rozvíjející sociální a personální + občanské kompetence - 2. úroveň	7	30
Aktivity rozvíjející sociální a personální + občanské kompetence - 3. úroveň	6	26



Graf č. 5: Výzkumná část: Computer Media - filosofie

Informace o číslech	počet aktivit	procenta
celkem aktivit v učebnici	167	
Aktivity rozvíjející sociální a personální + občanské kompetence	10	6 %
další aktivity, které nepatří do námi zkoumané oblasti	157	94 %



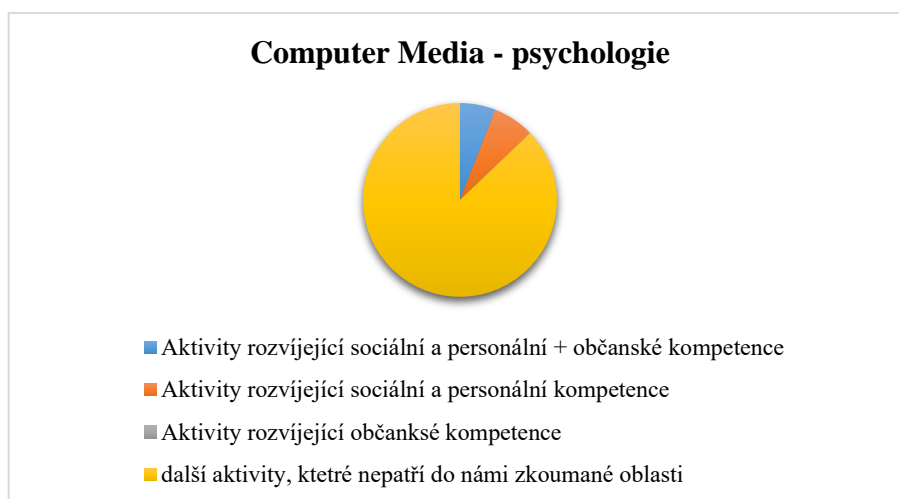
Graf č. 6: Výzkumná část: Didaktis - filosofie

Informace o číslech	počet aktivit	procenta
celkem aktivit v učebnici na téma filosofie	204	
Aktivity rozvíjející sociální a personální + občanské kompetence	23	11 %
další aktivity, které nepatří do námi zkoumané oblasti	182	89 %



Graf č. 7: Aktivity z hlediska zkoumaných kompetencí Computer Media - Psychologie

Informace o číslech	počet aktivit	procenta
Aktivity rozvíjející sociální a personální + občanské kompetence	12	6 %
Aktivity rozvíjející sociální a personální kompetence	14	7 %
Aktivity rozvíjející občanské kompetence	0	0 %
další aktivity, které nepatří do námi zkoumané oblasti	176	87 %



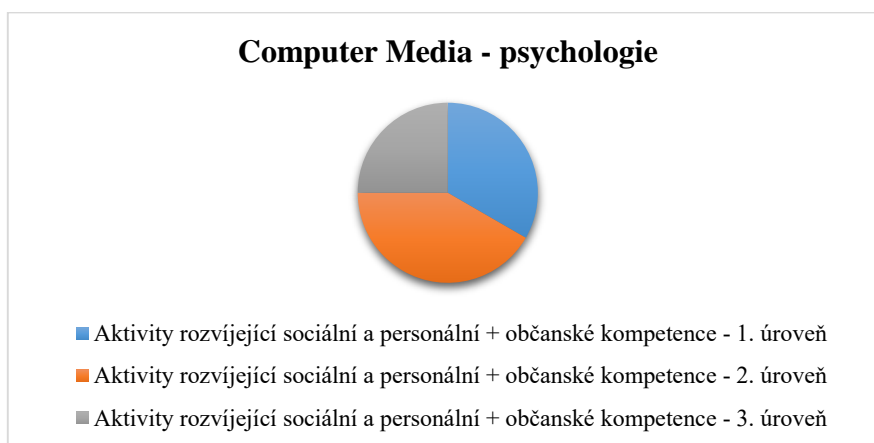
Graf č. 8: Aktivity z hlediska zkoumaných kompetencí Didaktis - Psychologie

Informace o číslech	počet aktivit	procenta
Aktivity rozvíjející sociální a personální + občanské kompetence	25	6%
Aktivity rozvíjející sociální a personální kompetence	10	3%
Aktivity rozvíjející občanské kompetence	7	2%
další aktivity, které nepatří do námi zkoumané oblasti	345	89%



Graf č. 9: Úrovně aktivit: Computer Media - psychologie

Informace o číslech	počet aktivit	procenta
Aktivity rozvíjející sociální a personální + občanské kompetence - 1. úroveň	4	33%
Aktivity rozvíjející sociální a personální + občanské kompetence - 2. úroveň	5	42%
Aktivity rozvíjející sociální a personální + občanské kompetence - 3. úroveň	3	25%



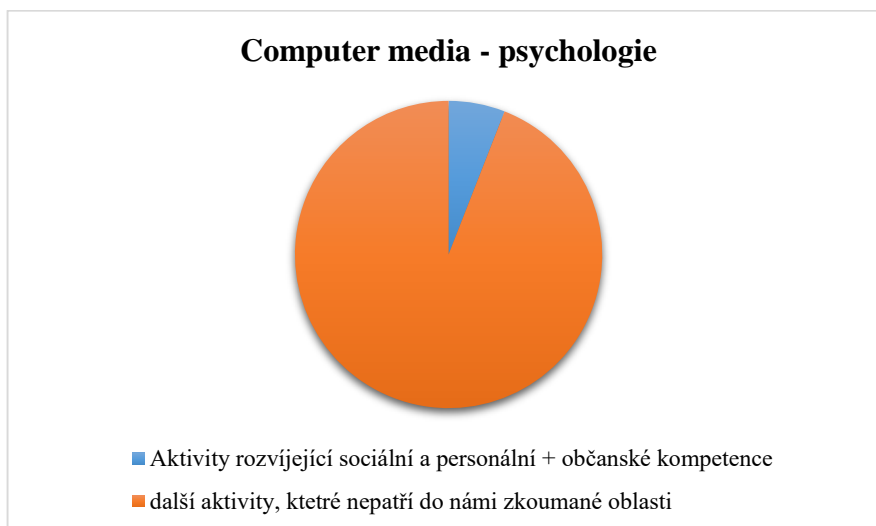
Graf č. 10: Úrovně aktivit: Didaktis - psychologie

Informace o číslech	počet aktivit	procenta
Aktivity rozvíjející sociální a personální + občanské kompetence - 1. úroveň	12	48%
Aktivity rozvíjející sociální a personální + občanské kompetence - 2. úroveň	11	44%
Aktivity rozvíjející sociální a personální + občanské kompetence - 3. úroveň	2	8%



Graf č. 10: Výzkumná část: Computer Media . psychologie

Informace o číslech	počet aktivit	procenta
celkem aktivit v učebnici	202	
Aktivity rozvíjející sociální a personální + občanské kompetence	12	6%
další aktivity, které nepatří do námi zkoumané oblasti	190	94 %



Graf č. 11: Výzkumná část: Didaktis - psychologie

Informace o číslech	počet aktivit	% číslo
celkem aktivit v učebnici	387	
Aktivity rozvíjející sociální a personální + občanské kompetence	25	6 %
další aktivity, které nepatří do námi zkoumané oblasti	362	94 %

