

OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA A JEJÍ CESTY K ŽÁKOVÍ

JOSEF VALENTA

**OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ
VÝCHOVA A JEJÍ CESTY
K ŽÁKOVÍ**

aisis

Lektorovaly:

Mgr. A. Dobrovolná

Doc. PhDr. H. Kasíková, CSc.

Copyright © Josef Valenta, 2006

Publishing © AISIS o. s., 2006

ISBN 80-239-4908-X

Obsah:

1. kapitola 7
KONTEXT

2. kapitola 13
OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA

vymezení osobnostní a sociální výchovy • základní cíle • osobnostní a sociální výchovy v RVP ZV • témata OSV - slovník a jednoduché výklady: osobnostní rozvoj, sociální rozvoj, morální rozvoj, aplikační témata • základní metodické principy OSV • základní didaktické kroky práce s tématy OSV • metody a formy učení žáků v OSV

3. kapitola 57
CESTY OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVY K ŽÁKOVI

formy začlenění do práce školy • uplatnění témat OSV prostřednictvím chování a jednání učitelů • využití potenciálu témat OSV v různých (běžných) školních situacích • včlenění témat OSV do jiných předmětů, resp. oblastí či oborů vzdělání a výchovy • včlenění témat OSV do práce školy v samostatných časových blocích, předmětech apod.

4. kapitola 121
FORMULACE KONKRÉTNÍCH CÍLŮ A PRVKY DIDAKTICKÉ STRUKTURY OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVY

témata OSV jako zdroj formulací cílů • žáci a situace v OSV jako zdroj formulací cílů • principy OSV jako zdroj formulací cílů typy formulací cílů v OSV • formulace cílů v OSV a volba činností formulace cílů a hodnocení

Příloha č. 1 strana 139
KOMPETENCE A DOVEDNOSTI UČITELŮ PRO APLIKACI PRVNÍ CESTY IMPLEMENTACE OSV DO PRÁCE ŠKOLY


Příloha č. 2	144
DOPLŇKOVÉ INFORMACE K PRÁCI S BĚŽNÝMI SITUACEMI	
Příloha č. 3	151
UKÁZKY APLIKACE ČTYŘ CEST SPOJENÍ OSV A PŘEDMĚTŮ	
Příloha č. 4	176
NĚKOLIK DISKUTABILNÍCH UKÁZEK SPOJENÍ OSV A PŘEDMĚTŮ	
Příloha č. 5	184
UKÁZKY SPOJENÍ OSV A VÝCHOVNÝCH PŘEDMĚTŮ	
Příloha č. 6	192
UKÁZKY SPOJENÍ OSV A VÝCHOV, KTERÉ OBVYKLE NEJSOU SAMOSTATNÝM PŘEDMĚTEM <i>(i když není vyloučeno, aby se jím staly)</i>	
Příloha č. 7	201
UKÁZKY OSV JAKO SAMOSTATNÉHO PŘEDMĚTU <i>(kurzu, kroužku)</i>	
Příloha č. 8	213
DETAILNÍ SCHÉMATA PRÁCE S CÍLEM V OSV	
Příloha č. 9	215
VÝCHOVA K SOCIÁLNÍM DOVEDNOSTEM, RESP. OSV V PILOTNÍ VERZI RÁMCOVÉHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU PRO GYMNAZIÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	
POUŽITÁ A DOPORUČENÁ LITERATURA	221

1. kapitola

KONTEXT

Historie **osobnostní a sociální výchovy** (OSV) u nás je nedlouhá. Pojem se začal v našem pedagogickém slovníku etablovat na samém začátku 90. let jako překlad názvu jednoho z principů britského národního (*školního*) kurikula – personal and social education (📖 *Steve Birch in: Machková, Drama...*). V kontextu doby bylo zcela logické, že právě tento pojem zůstal v ohnisku pozornosti. Popřevratový čas byl pro řadu učitelů i teoretiků výchovy časem velkých reformních nadějí a brzy i reformních skutků. Jedno ze směřování vedlo k tomu, aby se obsah vzdělání přiblížil praxi „každodenního“ života. Žádná novinka v dějinách pedagogiky. Ale současně takový „malý pedagogický oříšek“. Jak to udělat? A navíc: Jak to udělat, aby to mělo smysl? Neboť onen „každodenní život“ není v konečném důsledku nic jiného, než my sami. Myšlení, prožívání a jednání jednoho každého z nás v našem konkrétním čase, konkrétním prostoru a konkrétních vztazích. Výchova, která se nazývá „osobnostní a sociální“ se tedy s tímto trendem u nás nemohla minout...

Chceme-li někoho připravovat ve škole na všední život, nevyhneme se úvahám, co z matematiky, češtiny či dějepisu může napomoci člověku dobře se orientovat a účelně reagovat v různých situacích, do nichž se denně dostává ve vlastním domově, na ulici, v zaměstnání, na výletě v přírodě, při zábavě atd. Vzdělání ve škole je prostě organizováno podle předmětů. Při podobných úvahách se ovšem dostaneme nepochybně i k tomu, že dovednosti pro každý den, či chcete-li jakési klíčové životní kompetence, nám z tradiční sestavy předmětů poněkud „přetékají“ a unikají do oblastí jakýchsi „nauk o životě“.

 *Brzy na začátku 90. let jsme si na jednom semináři mlado-boleslavských učitelů popsali, jaké všechny dovednosti potřebuje Středočeši k tomu, aby odjel v některém předvánočním dni do Prahy a nakoupil ve všeobecné vřavě dárky pro své blízké pod stromček. Dovedností byla pěkná řádka. Pak jsme si probrali, jak kdo které z nich zvládá. Nakonec jsme si prošli náš seznam a hledali ty dovednosti, které nás cíleně naučila škola. Bylo jich tehdy překvapivě málo... Přitom jsme všichni prošli mnoha roky povinného vzdělávání. Mnozí z nás ovládali integrály, další věděli, co je to plusquamperfectum a jiní dokonce dokázali popsat (onoho) láčkovce. Ale ne všichni byli efektivně vybaveni dovednostmi typu: mít dobrý plán na dárky, které se vážně budou hodit obdarovávaným; umět si zorganizovat čas; zvládnout bez stresu a „strategicky“ změnu plánů, protože - samozřejmě - obchodníci nemají to, co chceme; zachovat si v tom blázinci vůbec duševní rovnováhu; orientovat se v plánu města; umět vysvětlit prodavačce, co to vlastně chci koupit; umět výrobek vrátit (aniž bych vyvolal konflikt), když u dveří obchodu zjistím, že přestal fungovat; orientovat se v nepřehledném prostoru obchodního domu; nenechat se okrást nebo předběhnout; nepodlehnout urychlujícím tlakům fronty dam, která stojí za vámi a není spokojena s tím, že si své zboží chcete před nákupem nejprve dvě minuty prohlížet; nenechat si zkazit náladu protivným řidičem autobusu; zdvořile odmítnout konverzaci vtíravého spolucestujícího atd. atd.*

Možná by podobný test tzv. efektů vzdělání už dnes neobstál, ale tehdy to skutečně tak vyšlo...

Vraťme se však k poslední větě nad příkladem psaným kurzívou.

„Nauky o životě“ – je něco takového vůbec potřeba? A co „životní univerzity“? Přece TA praxe a TA zkušenost? Zdržím-li se ještě u předchozího vyprávění, pak tedy: Vydáte-li se v chaotickém předvánočním dnu na nákupy, potkáte lidi, které životní univerzity dovedly k hodnotám upachtěného konzumentství, k agresivitě a aroganci či naopak k plačtivosti nad složitostí předvánočních problémů, k podvádění, okrádání, stresům a frustracím, k netoleranci... Vedle nich ovšem naopak i ty, kteří měli tuhle školu života docela dobrou.

Nic v tomto okamžiku těm prvním nevyčítám – každý jsme nějaký. Jen chci podotknout, že životní univerzity mají výsledky opravdu velmi nejisté, měnlivé, náhodné. A že by stálo za to, vpravit někam do onoho školního kurikula (či chcete-li „obsahu vzdělání“) přece jen více „věcí“ užitečných v našem životě „co chvíli“ (vedle znalostí o bitvách v 11. století, fauně středozápadní Afriky a podobně a podobně). Škola má přece jen nějakou šanci věnovat se naukám o životě systematicky a pod vedením učitele - odborníka na dané téma.

V již zmíněném čase poslední dekady minulého století se začali i u nás teoretici a praktici dost podstatně bavit o tom, jak na životní dovednosti ve škole. Nejen v dokumentech – ty unesou leccos, ale skutečně v praxi školy. Pozornost řady kantorů měla nyní šanci obrátit se k sociálním dovednostem, k vedení dětí k sebepoznání, ke spolupráci atd. jako součástí školního vzdělání a školní výchovy.

Krom toho se tématika rozvoje životních dovedností ve školách začala stále zřetelněji zařazovat i do oblastí primární prevence sociálně patologických jevů, neboť i ty – bohužel – se začaly stávat stále zřetelnějšími. Do hry vstoupila teze, že osobnostně stabilní člověk s dobrými vztahy v konečném důsledku lépe odolá problémům a pokušením.

Koncept britské personal and social education nám nabídl „název“ (osobnostní a sociální výchova), pár témat a nástin metodiky. Ale v té době už bylo možno počítat i se zkušeností našich učitelů. A najít oporu nejen v materiálech přicházejících i odjinud, než z Británie, ale též v našich teoretických a koncepčních studiích, přijímat zahraniční projekty, ale vytvářet také naše vlastní apod.

Pojetí osobnostní a sociální výchovy v té podobě, kterou obsahuje tento text, se formulovalo během 90. let 20. století na **Katedře pedagogiky Filozofické fakulty UK v Praze** (kde existuje pro tuto oblast studijní specializace). Šťastné pro osobnostní a sociální výchovu bylo setkání s projektem „**Dokážu to?**“ organizovaným občanským sdružením **ISIS** z Kladna. Projekt – v čase „od přelomu tisíciletí“ – **vyvinul řadu kurzů pro učitele právě o osobnostní a sociální výchovu se zájímající a nemalé množství učitelů také skutečně oslovil.**

V rámci reformních snah českého státu se pak téma osobnostní a sociální výchova objevilo péčí **Výzkumného ústavu pedagogického** v Praze i v **Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání** (a v mutaci nazvané „*výchova k sociálním dovednostem*“ se uvažuje i o začlenění do RVP pro gymnaziální vzdělávání). Protože to je nový a velmi významný kontext pro OSV, řekněme si ještě pár slov o její pozici v RVP ZV (& RVP ZV; RVP GV).

Rámcové vzdělávací programy vymezují tzv. závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy. Najdeme tam přehled vzdělávacích **oblastí** (*Člověk a společnost, Člověk a příroda atd.*). Oblasti jsou konkretizovány do vzdělávacích **oborů** (např. *oblast Člověk a společnost do dvou oborů: „dějepis“ a „výchovy k občanství“*).

V rámci charakteristik oborů jsou pak rámce konkretizovány do formulací určujících

- základní **výstupní kvality žáků** vesměs v podobě dovedností, k nimž se předpokládají i soubory vědomostí (např. - *rozpozná naše nejznámější jedlé a jedovaté houby s plodnicemi a porovná je podle charakteristických znaků*; - *objasní vliv jednotlivých sfér Země na vznik a trvání života*; - *aplikuje praktické metody poznávání přírody*)

a

- velmi rámcově **vymezení učiva** (např. *základní struktura života - buňky, pletiva, tkáně, orgány, orgánové soustavy, organismy jednobuněčné a mnohobuněčné*; - *význam a zásady třídění organismů*; - *praktické metody poznávání přírody – pozorování lupou a mikroskopem (případně dalekohledem), zjednodušené určovací klíče a atlasy, založení herbáře a sbírek, ukázky odchyty některých živočichů, jednoduché rozčleňování rostlin a živočichů*).

Vedle vzdělávacích oblastí obsahují RVP ještě tzv. **průřezová témata**. Tento název zvýrazňuji, protože jedním z nich je právě osobnostní a sociální výchova (*vedle např. environmentální výchovy*).

vy, interkulturní výchovy, mediální výchovy atd.). O průřezových tématech praví RVP ZV toto:

Průřezová témata reprezentují v RVP ZV okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání. Jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot.

Dílčí témata každého průřezového tématu jsou povinná a záleží na škole, kdy a jakou cestou se s nimi žák dostane během školní docházky do styku.

A právě oněm tématům a cestám osobnostní a sociální výchovy k žákům je zasvěcen text, který právě držíte v ruce.







Dodejme k tomu ještě, že naší snahou je **ukázat cesty OSV** pokud možno v „nejčistších“, **nejnáznornějších** či **nejprůzračnějších podobách**.

- Budeme tedy usilovat o to, aby příklady z praxe byly opravdu popisné, typické, názorné a tomu bude odpovídat i jazyk některých částí textu.
- Z druhé strany: Místy se budeme držet těsněji i odborné terminologie, důležité zejména pro teoretické rámování konkrétní problematiky.

Text je určen:

- všem pedagogickým pracovníkům, kteří se o OSV zajímají
- pedagogickým – vedoucím pracovníkům, kteří se věnují problematice průřezových témat
- školním poradcům (*pedagogům, psychologům i sociálním pracovníkům*)
- studentům pedagogických oborů.

Použité symboly:

-  - příklad z praxe – většinou obsírnější nebo sled kratších příkladů (*samostatné dvou/jednoslovné příklady obvykle tento symbol nevozuje*)
-  - po tomto symbolu následuje odkaz na literaturu (*příp. textový pramen*)
-  - výhody určité cesty implementace OSV do práce školy
-  - nevýhody určité cesty implementace OSV do práce školy
-  - odkaz na přílohu nebo důležitý odkaz na jinou kapitolu v textu
-  - v příloze: upozornění, že v ukázce se prolíná více přístupů – cest implementace

2. kapitola


OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA

Tato kapitola obsahuje následující části:

- Vymezení osobnostní a sociální výchovy
- Základní cíle osobnostní a sociální výchovy v RVP ZV
- Témata OSV (*slovník a jednoduché výklady*)
- Základní metodické principy osobnostní a sociální výchovy
- Základní didaktické kroky práce s tématy osobnostní a sociální výchovy
- Metody a formy učení žáků v osobnostní a sociální výchově

Vymezení osobnostní a sociální výchovy

Osobnostní a sociální výchova je praktická disciplína zabývající se rozvojem klíčových životních - konkrétněji řečeno: „osobnostních a sociálních“ - dovedností pro každý den. Či jinak řečeno: disciplína, zabývající se rozvojem životních kompetencí v oblasti osobního života se sebou samou/samým a života v mezilidských vztazích.

 Dovednost počítat si peníze při nákupu je sice rovněž dovedností „každodenní“, ale příprava na její ovládnutí náleží spíše do sféry matematiky. Ovšem dovednosti typu: „korektně, ale efektivně“ vyřešit situaci, kdy mě ve frontě před pokladnou při nákupu někdo předbíhá; „jednat asertivně“ v situaci, kdy zjišťuji, že jsem při nákupu okrádán; „jednat eticky“, když zjistím, že okrádám sám a přitom navíc „nemít z toho všeho zbytečné následky na vlastní nervové soustavě“ a třeba ještě navíc „nevynadat pak zbytečně vlastním dětem“ - tyto dovednosti již náleží osobnostní a sociální výchově.

Dále využijme pro definování OSV formulací uvedených v RVP ZV:

Průřezové téma Osobnostní a sociální výchova v základním vzdělávání akcentuje formativní prvky, orientuje se na subjekt i objekt, je

praktické a má každodenní využití v běžném životě. Reflektuje osobnost žáka, jeho individuální potřeby i zvláštnosti. Jeho smyslem je pomáhat každému žákovi utvářet praktické životní dovednosti.

Specifikou Osobnostní a sociální výchovy je, že se učivem stává sám žák, stává se jím konkrétní žákovská skupina a stávají se jím více či méně běžné situace každodenního života. Jejím smyslem je pomáhat každému žákovi hledat vlastní cestu k životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu.

Základní cíle osobnostní a sociální výchovy v RVP ZV

Formulace cílů jsou obvykle určující kategorií pro celý didaktický systém. Proto je uvádíme hned na prvním místě za definicí OSV.

- Cíle obecně ovlivní to, jaký bude charakter témat - učiva, principů, kroků vnitřní výstavby, metod či forem atd.
- Z opačné strany viděno: cíle samy o sobě jsou též na typu učiva, tématicke oboru atd. do určité míry závislé.

Podívejme se tedy na základní podobu cílů tak, jak jsou definovány (jako „přínos“ OSV k rozvoji osobnosti žáka) v RVP ZV:

- V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma:
 - vede k porozumění sobě samému
 - napomáhá k zvládnání vlastního chování
 - přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni
 - rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace a k tomu příslušné vědomosti
 - utváří a rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci
 - umožňuje získat základní sociální dovednosti pro řešení složitých situací (*např. konfliktů*)
 - formuje studijní dovednosti
 - podporuje dovednosti a přináší vědomosti týkající se duševní hygieny

- V oblasti postojů a hodnot průřezové téma:
 - pomáhá k utváření pozitivního (*nezraňujícího*) postoje k sobě samému
 - vede k uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci
 - vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů
 - přispívá k utváření mravních rozměrů komunikačních situací a různých způsobů lidského chování
 - napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování *)

To jsou obecné a východiskové cíle systému OSV. Věnujme tedy nyní pozornost dalším didaktickým jevům v oblasti osobnostní a sociální výchovy (*tématům, metodám atd.*).

Jejich charakteristiky nás posléze znovu přivedou k problematice cílů. Půjde však již o konkrétní formulace cílů pro jednotlivé lekce, pro tématické bloky atd.


*) *OSV považujeme za systém edukační, tedy ne primárně reedukační, terapeutický či systém založený na krizových intervencích. Svým obsahovým zaměřením na osobnostní rozvoj, sociální dovednosti a etické jednání však vyhovuje podmínkám primární všeobecné prevence životních obtíží, sociálně patologických jevů apod. Byť se tedy o preventivním významu OSV zmiňuje jen jedna cílová položka, není nevýznamný.*

 *O sociálně patologických jevech, obtížích v chování atd. viz např. Jedlička, Klíma a kol., Děti...; Jedlička, Kořa, Analýza... .*

Témata OSV (slovník a jednoduché výklady)

Témata OSV jsou vlastně oblastmi lidských dovedností, vlastností, rysů, schopností, postojů, modelů lidského chování atd. Témata v sobě obsahují praktické jevy, které všichni známe, jsou součástí nás samých a našich životů.

Verze osobnostní a sociální výchovy jako průřezového tématu v RVP ZV je velmi podobná verzi, která vznikla v souvislosti s rozvíjením tématu na Katedře pedagogiky FF UK a byla využívána v rámci projektu „Dokážu to?“. Verze pro RVP byla vytvořena na základě původní verze a dále dopracovávána v rámci procesů tvorby RVP ve výzkumném ústavu pedagogickém, na základě zkušeností z pilotování atd.

Protože verze pro RVP je verzí „více oficiální“ a také okamžitě dostupnou prostřednictvím např. webových stránek www.vuppraha.cz, přidržíme se v této kapitole právě jí. Současně však vždy postavíme vedle sebe kvůli doplnění témat tuto verzi – nazvěme ji aplikační – a verzi původní – nazývejme ji podle „místa původu“ akademickou (ačkoliv není o nic teoretičtější, než verze „aplikační“ - viz  Valenta, *Učit se být...*). Verze „akademická“ obsahuje navíc některá další podtémata. Je vytištěna menším typem písma.

Poznámka:

Témata OSV najdeme také ve variantní a velmi stručné verzi ve vzdělávací oblasti Člověk a zdraví, v učivu zde uváděného vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví.

Tematické okruhy průřezového tématu OSV v RVP ZV, resp. osobnostní a sociální výchovy

Verze tématu z RVP ZV – aplikační - bude vždy uvozena znakem ■

Verze označená pracovně jako akademická pak bude uvozena znakem □

Jednotlivá sub-témata aplikační verze (RVP ZV) jsou vytištěna většími typy písmen. Kvůli komentářům nejsou řazena v řádcích za sebou (*jako v RVP*), ale pod sebou.

U jednotlivých dílčích pod-témat aplikační verze uvedeme velmi

- 1. jednoduché výklady pojmů a jevů**, které jsou obsahem subtématu (*zpřesníme osobnostní a sociální jevy, na které je OSV zacílena*). Tyto výklady budou současně zahrnovat
- 2. hlavní důvody** (*potazmo tedy i cíle*), **proč se právě v této oblasti zdokonalovat.**

NEZAPOMÍNEJME, ŽE TATO TÉMATA OŽIVUJÍ ŽÁCI SVÝM CHOVÁNÍM, MYŠLENÍM, CÍTĚNÍM, KOMUNIKOVÁNÍM, SVÝMI HODNOTAMI, VZTAHY APOD.


Osobnostní rozvoj

■ Rozvoj schopnosti poznávání

– Cvičení smyslového vnímání

(Smysly jsou vstupní branou světa do našeho života. Jde tu zejména o rozvoj pěti vnějších smyslů, ale též o rozvoj vnímání sebe samého /vnitřní receptory stavů, nálad, pohybů atd./ Jejich dobré rozvinutí zhodnotíme téměř ve všech životních situacích – máme více informací, jsme vnímavější vůči realitě, můžeme být přesnější v odhadech okolností a následně i v reakcích na to, co se děje.)

– Cvičení pozornosti a soustředění

(Pozornost je zaměřenost vnímání, ale i myšlení či pocitů na určitý objekt. Soustředění – koncentrace je pak de facto základním rysem takového zaměření. Laicky bychom snad mohli říci, že pozornost je zaměření na určitý objekt, koncentrace je pak rys tohoto zaměření, který umožňuje věnovat se v určitém čase a prostoru právě tomuto objektu / *Míček, Sebevýchova.../*. Užitečné je zmapovat své osobní předpoklady pro koncentraci pozornosti a rozvíjet dovednost být zaměřeně pozorným, pokud se pro to rozhodnu. Soustředěná pozornost věnovaná druhému člověku v sociálních vztazích může být velmi důležitá pro nás oba.)


– Cvičení dovedností zapamatování

(Paměť je schopnost uchovat v organismu určité informace /po nějakou dobu/ a vybavovat je. Je základním předpokladem pro osvojování (*učení*) si čehokoliv, a tedy i pro naši existenci v tomto světě vůbec. Pro zapamatování i vybavování existují různé strategie /např. zapojení obou hemisfér/. Pro život je užitečné hledat ty, které vyhovují právě tomu kterému jedinci. Pozornost věnujeme nejen pojmové, ale i tělové či pocitové paměti atd.)

– Cvičení dovedností řešení problémů

(Problém je určitý reflektovaný stav věcí, z něž vyplývá otázka, na kterou nemáme obvykle hotovou odpověď. Musíme tedy rozvíjet určité poznávací a řešící aktivity. Většinou si definujeme problém, dále hledáme jeho různá řešení, ta „testujeme“, abychom z nich mohli provést výběr a pak řešení aplikujeme. To jsou základní „existenciální“ kognitivní postupy při řešení čehokoliv. Z hlediska obsahu OSV preferujeme trénink řešení problémů v mezilidských vztazích, v životních situacích atd. před tréninkem řešení různých odborných, technických aj. problémů.)

– Cvičení dovedností pro učení a studium


(Jde tu – kromě výše uvedených dovedností – zejména o identifikaci vlastního učebního stylu, hledání vhodných studijních postupů (počínaje organizačně technickými podmínkami a konče právě vědomou prací s vlastním učebním stylem jako psychologickým jevem) a o tzv. metakognitivní strategie /dovednosti mapovat vlastní způsoby poznávání a učení se, analyzovat je a poučit se z toho – blíže viz  *Krykorková, Chvál, Rozvoj...; Mareš, Studijní..., zejm. s. 45n.l.* Tato oblast vychází zcela vstříc požadavkům na tzv. metodologickou gramotnost, tedy schopnost efektivně se učit a zdokonalovat své vlastní učení.)

Zdokonalení základních kognitivních funkcí


Pojem „kognitivní funkce“ překrývá řadu poznávacích procesů. Ty jsou klíčové pro prožívání, chování či pro jakýkoliv rozvoj. V systémech osobnostně sociální výchovy u nás jde běžně o zdokonalování: - smyslového vnímání vůbec; - pozornosti a soustředění; - představitivosti a fantazie; - paměti; - cítění rytmu; - cítění věcí, prostoru, prostředí (*a vztahu k nim*); - způsobu myšlení - myšlenkových operací; - dovedností pro řešení problémů (*viz i dále samostatná položka osnovy*); - učení (*osobní učební styly; osobní učební strategie*); - metakognice (*poznávání vlastního poznávání*); - vztahu poznávacích procesů a prožívání a chování; - komunikace se sebou samým.

Z teorie této oblasti se mohou žáci učit ~ obecné informace vztažené k uvedeným jevům.

■ **Sebepoznání a sebepojetí**

Téma vychází ze skutečnosti, že pro život se sebou samým, ale i pro život s druhými lidmi, je výhodné, když jedinec má realistický pohled na sebe samého (*má o sobě „spolehlivé informace“*), přisuzuje sám sobě adekvátní hodnotu (*tedy ani se závažně nepřeceňuje ani nepodceňuje*) a je se svou vlastní hodnotou v dobrém vyrovnan. To se pak obvykle projevuje pozitivně i v jeho mezilidských vztazích. A navíc: dává mu to další šanci čelit upadání do různých závislostí, šanci čelit potřebám unikat do světa sekt atd. atd. Práce se sebepojetím má tedy i preventivní funkci. Sebepoznávání jako proces pak může tomuto významně napomoci (viz  *Kříž, Kdo...*).


– **Já jako zdroj informací o sobě**

(V rámci tématu vedme žáky k uvědomění si, co se mohou o sobě dovědět skrze sebe samé, k uvědomění si, že člověk má tendenci zkreslovat svůj vlastní obraz ve své hlavě, a k dovednostem sebepozorování, sebereflexe a korekce vlastního pohledu na sebe samého. Nezapomínejme vést k tomu, aby žáci pracovali i s pozitivním sebeobrazem – viz též  *Pelikán, Pomáhat...; Výchova...*)

– **Druzí jako zdroj informací o mně**

(Jak naše sebepojetí ovlivňují druzí? Čím? Řečmi, pohledy, zpětnými vazbami, hodnocením, běžným chováním vůči nám? Důležité je též umět vybírat z reakcí druhých důležité informace, neodmítat automaticky kritické postoje vůči sobě /mohou být užitečné!/, ale současně nenechat se zbytečně zraňovat negativními hodnoceními)

– **Moje tělo, moje psychika (temperament, postoje, hodnoty)**

(Co všechno na sobě můžeme poznávat – viz též níže. Poznávání vlastního vnímání, tělovosti, myšlení, citů, temperamentu, charakteru, postojů a hodnot, chování, komunikace, otevřenosti a uzavřenosti, rozložení kvalit různých typů inteligencí /souborů schopností/ atd. – viz např.  *Čáp, Psychologie..., zejm. od s. 75; Fontana, Psychologie...*)

– **Co o sobě vím a co ne**

(Zde se můžeme věnovat zejména „sběru reálných informací“ a skutečnému zjišťování toho, co je o nás známo jen nám samým

a co např. naopak vidí druzí a my to sami na sobě nevidíme. Obecně jde též o to, co se o sobě vůbec mohou dovědět atd.)

– Jak se promítá mé já v mém chování

(I na základě předchozích bodů je užitečné věnovat pozornost tomu, jak se vlastně mé vnitřní já odráží v tom, co je „na mně vidět a slyšet“. Zpětně to může vést k uvědomění si toho, co z mých vlastností komplikuje mou komunikaci a vztahy s lidmi a naopak, co prospívá.)

– Můj vztah ke mně samé/mu

(Vztah k sobě samému byl zmíněn již výše jako důležitý. Téma by mělo ideálně napomoci klientovi školy, aby zlepšoval svůj vztah k sobě samému a získával sebedůvěru vyplývající z pozitiv /vlastnosti, dovednosti, činy atd./, na kterých může u sebe samého stavět.)

– Moje učení

(Opět důležité téma: sebepoznávání v oblasti toho, jak poznávám, jak se učím, jako základ hledání dobrých strategií, ale i základ úvah o své další životní dráze, profesi atd.)

– Moje vztahy k druhým lidem

(Specifické mapování kvalit a problémů vztahů jak ve třídě „tady a teď“, tak v životě žáka obecně. Cílem je najít efektivní způsoby, jak já sám /!!!/ mohu vylepšovat mezilidské vztahy.)

– Zdravé a vyrovnané sebepojetí

(O tom jsme prakticky hovořili též na samém začátku výkladu tohoto tématu /pod titulkem/. Zde si ještě řekněme, že tematika „já“ může být nazírána z různých úhlů pohledu. Součástí „já“ může být „sebeobraz“ /co o sobě vím na základě sebepoznávání/; „sebereflexe“ /uvědomování si sebe sama/; „sebehodnocení“ /ocenění vlastních kvalit – sebe-kritizování/ a z něj vyplývající „sebeúcta“ /jako pozitivní vztah k sobě samému na základě identifikace vlastních pozitivních kvalit/ a „sebedůvěra“ /reálný odhad vlastních potencialit umožňující jednat efektivně, vhodně, bezpečně atd./.

Nebo můžeme sledovat „já reálné“ /jak se vidím/, „já zrcadlové“ /jak mne vidí jiní/ a „já ideální“ /jaký bych chtěl být/ apod. To vše můžeme s žáky zkoumat v jejich prospěch.)

□ **Sebezpoznání**

- sebezpoznání v oblasti vztahu k vlastnímu tělu; - sebezpoznání v oblasti vlastností; - sebezpoznání v oblasti prožívání; - sebezpoznání v oblasti učebních/studijních stylů; - sebezpoznání v oblasti mezilidských vztahů; - sebezpoznání v oblasti hodnot a postojů; - sebezpoznání v oblasti chování, činností a dovedností (v různých typech situací /úspěchu, konfliktu apod./, v komunikaci, v zátěžových situacích, při řešení problémů, spolupráci apod.); - sebezpoznání z hlediska „osobní historie“, vlivu různých osob na vývoj „já“, životní etapy apod.; - sebezpoznání v oblasti celkového sebeobrazu (komplexní pohled na „já“)

Z teorie této oblasti se mohou žáci učit témata ~ osobnost, její proměny v čase života a možnosti poznání a ovlivnění.

Poznámka:

Sebezpoznání prolíná de facto všemi tématy - každá činnost, kterou žáci budou dělat, má větší či menší sebezpoznávací potenciál; nebudeme sebezpoznání již u dalších témat uvádět jako téma dílčí!!! Přesto je užitečné věnovat se blízko začátku kurzu tématu i samostatně a je spíše vhodné zařazovat individuální sebezpoznávací aktivity (tedy sebezpoznávací aktivity typu „já o já“); aktivity typu „druzí o já“ /např. prostřednictvím výroků spolužáků o „já“ apod./ spíše až po vyhodnocení úrovně a kvalit vztahů ve skupině žáků.

■ **Seberegulace a sebeorganizace**

Tady můžeme prakticky rozlišit dvě dílčí témata:

1. **Kontrola a regulace** vlastního chování v situacích „tady a teď“ (*cvičení sebekontroly, sebeovládání - regulace vlastního jednání i prožívání, vůle*).
2. **Plánování a organizace** vlastního života a dodržování těchto plánů a organizace (*organizace vlastního času, plánování učení a studia; stanovování osobních cílů a kroků k jejich dosažení*).

– **Cvičení sebekontroly, sebeovládání - regulace vlastního jednání i prožívání, vůle**

(Vůle je definována různě. P. Hartl říká, že jde o cílevědomé úsilí

směřující k dosažení vědomě vytčeného cíle (📖 *Hartl, Psychologický...*). Jde o to, abychom řídili své jednání tak, jak chceme, jak považujeme za užitečné apod. Tedy určité chování /ale i prožitky/ připustíme a určité ne. Je užitečné věnovat se této tématice i ve vztahu k vlastnímu temperamentu a hodnotovým žebříčkům.

Cílem je, aby žáci získali dovednost reflektovat svá chování a volit řízeně útlum některých prožitků či prvků chování nebo naopak jejich aktivaci /abych např. udělal, co se mi dělat nechce, ale je to užitečné udělat atd./ O významu takových dovedností pro život, mezilidské vztahy apod. se jistě není třeba více šířit. Přesto opět upozorníme specificky na možnosti primární všeobecné prevence sociálně patologických jevů při práci s tímto tématem.)

– Organizace vlastního času, plánování učení a studia

(Jde tu vlastně o jakýsi management vlastního času. Tedy o dovednosti mapování, kolik času trávím jakou činností a zda to tak chci a zda to mohu změnit jinou organizací. A o dovednosti rozlišovat podstatné a nepodstatné; cíle a úkoly; to, co je možno a co nutno udělat či co musím a co chci. A jde tu samozřejmě též o uplatnění volných dovedností ve vztahu k organizaci vlastního času.)

– Stanovování osobních cílů a kroků k jejich dosažení

(V tomto případě pak jde o úvahy nad vlastním životem nejen z perspektivy nejbližších dnů, ale týdnů, měsíců a let. Co chci v které oblasti svého života dosáhnout /vzdělání, vztahy, profese, zájmy atd./? Dokdy a jak? Co mi brání v dosahování a co jsem ochoten udělat pro překonání/zvládnutí bariér? Téma může napomáhat k ujasnění si životních postojů a záměrů.)

☐ Seberegulace a sebeorganizace

Důležitá sub témata lze hierarchizovat v oblastech:

- ~ učení a studia (*též teoretický základ ve znalosti teorií učení*)
- managementu učení a studia, individuálních efektivních technik studia, využití svého učebního stylu; - sebevýchovy;
- ~ vůle (*též teoretický základ ve znalosti teorií vůle*)
- ovládnutí vnitřních procesů (*prožívání, emočních stavů,*

- potřeb a nutkání apod., — vůle, trpělivost); - obrany proti
předsudkům (není správné pochválit se...), tlakům apod.;*
- ovládnutí vnějších projevů (*chování, činností apod.*) ... v různých situacích ... a různých sociálních rolích;
 - ~ principů plánování (*viz též znalostní základ z oblastí efektivního plánování*)
 - „osobního managementu“ (*dodržování času, plánů či jejich náhlé účelné změny, flexibilita apod.*); - plánování jak jednat v určitých rolích a situacích a naplňování těchto plánů;
 - stanovování perspektivních osobních cílů, dlouhodobého plánování různých složek svého života a jejich naplňování;
 - dovednosti vytvářet obraz, kterým chci působit.

■ Psychohygiena


V souladu s akademickou koncepcí tu předesíláme, že dílčí témata tématu psychohygiena lze rozdělit opět do dvou větších skupin:

1. **Prevence zátěží**, problémů, stresů atd. a jejich případných následků (*např. různé typy závislosti*).
2. **Jednání v již nastalé situaci zátěže**, stresu atd.

Mezi reakce na zátěž můžeme počítat stres (je obvykle definován jako reakce organismu na zátěžový podnět - 📖 *Křivohlavý, Jak...*) či frustraci (*reakce organismu na překážku v dosažení cíle*). Někdy též deprivaci (*stav, kdy je nemožné naplňovat základní potřeby*). Zátěžové stavy jsou vyvolány vnějšími podněty (*vztahy mezi lidmi, nároky na pracovišti, hlukem...*), ale i podněty vnitřními (*pocit neschopnosti vyrovnat se se situací apod.*). Dlouhodobé zátěže mohou mít neblahý vliv na duševní i fyzické zdraví, výkony, vztahy k sobě i druhým atd., mohou vést k užívání drog či únikům jiného typu atd. Téma tedy může napomáhat i prevenci sociálně patologických jevů. - 📖 *Míček, Sebevýchova...; Křivohlavý, Jak...; Praško, Asertivitou...*

- Dovednosti pro pozitivní naladění mysli a dobrý vztah k sobě samému

(Vycházíme z předpokladu, že pozitivně orientovaná mysl a řeč je dobrou obranou proti zátěžím. Tady jde zejména o tvorbu dovednos-

tí pro využívání pozitivního jazyka /omezení negativních výroků/, orientaci pozornosti na pozitivní stránky jevů, o dovednost vhodně se podpořit sebestpotvrzujícími formulkami nebo pozitivními vizualizacemi – představami o sobě, o umění odpustit si, ale i o vyrovnané sebestpojetí /viz o tom výše/ a seberegulativní dovednosti /např. ovládnout se a nerozdmýchávat konflikt, který pak zpětně dopadne jako zátěž i na mne samého atd./ - viz též  *Valenta, Učíme (se) ...*).

– Sociální dovednosti pro předcházení stresům v mezilidských vztazích

(Zde odkazujeme i na charakteristiku tématu komunikace. Za vhodné dovednosti můžeme považovat aktivní naslouchání; ujišťování se o porozumění výroků, které si vyměňujeme; asertivní dovednosti; dovednosti pro řešení konfliktů; dovednosti pro vyjednávání – opět viz odkaz na brožuru o komunikaci.)

– Dobrá organizace času

(Organizace vlastního času jako téma pro prevenci stresu je „technicky“ shodné s již probraným tématem stejného typu.)

– Dovednosti zvládnání stresových situací (rozumové zpracování problému, uvolnění - relaxace, efektivní komunikace atd.)

(Různí lidé mají různé cesty k tomu, jak redukovat např. stres. Někdo fyzicky cvičí, někdo fyzicky i psychicky relaxuje při hudbě, někdo jiný potřebuje mluvit o svém problému, další jej zase musí rozumově zpracovat. Klienti školy by měli mít ideální možnost seznámit se s různými cestami redukce stresu, vyzkoušet si je a hledat v této oblasti svá osobní optima.)

– Hledání pomoci při potížích

(Toto subtéma upozorňuje, že na některé věci člověk sám nestačí. Žáci by se měli dovědět, ke komu se obrátit o pomoc v případě, že prožívají zátěž, kterou nemohou zvládnout vlastními prostředky (výchovní poradce, pedagog OSV, poradenský psycholog, různé linky pomoci apod.).

Psychohygiena

Preventivní každodenní péče o tělesné a duševní zdraví v oblastech:

- naslouchání vlastnímu tělu i duši; - pohybu a harmonizace těla (*a duše*); - stravy;
- ohrožení drogami a návykovými látkami vůbec; - časové organizace; - práce s povinnostmi a úkoly; - flexibility („*nerigidity*“); - mezilidských vztahů a řešení problémů v nich;
- pozitivního myšlení - pozitivní postoje a optimismus pro život; - zpříjemňování života (*mj. vč. kreativity*); - komunikace se sebou samým; - sebeúcty, pozitivního sebepojetí, duševní hygieny, umění ocenit se; - sociální dovednosti jako prevence zátěží;

Z teorie této oblasti se mohou žáci učit témata ~ zdraví, duševní zdraví, psychické problémy.

Psychohygienu v zátěžových situacích:

- předcházení zátěžovým situacím a jejich regulace sociálními dovednostmi; - zátěžové a krizové situace a způsoby jejich zvládnutí (*hledání individuální strategie*); - regulace emocí;
- způsoby redukce stresu, který již nastal; - kde hledat pomoc při potížích.

Z teorie této oblasti se mohou žáci učit témata ~ stres, zátěž, krize, frustrace, deprivace...

■ Kreativita

Kreativita čili tvořivost je soubor schopností umožňujících vidět věci jinak, než je běžné, nacházet nejen řešení problémů, ale nacházet i řešení nečekaná nebo neobvyklá atd. Pro život člověka je důležitá podobně jako inteligence. Kreativita může mít své aplikované podoby v řadě lidských činností. „Nabílední“ je kreativita v oblasti umění, avšak stejně tak existuje kreativita např. v oblasti technických činností (*a to jak imaginativní, tak praktická – motorická*).


Blízko stojí např. fantazie, která může být pojednána jako kreativní představivost.

– **Cvičení pro rozvoj základních rysů kreativity (pružnosti nápadů, originality, schopnosti vidět věci jinak, citlivosti, schopnosti „dotahovat“ nápady do reality)**

(V závorce nadpisu jsou vyjmenovány některé základní schopnosti tvořivého člověka. Jejich obecný rozvoj v různých předmětech i v OSV samé může ovlivňovat obecnější předpoklady pro tvořivé řešení problémů. Jde o schopnost mít více řešení, mít neobvyklá řešení, být citlivý vůči vlastnostem reality a vidět možnosti jejich rozvíjení a proměn a dopracovat nápad – něco skutečně vytvořit /obraz; projekt, dárek atd./.)

– Tvořivost v mezilidských vztazích

(V osobnostní a sociální výchově se logicky pozornost obrací k tvořivosti „sociální“. Tedy k tomu, jak kreativní přístup k realitě může zpříjemnit náš život, naše vztahy nebo učinit pro druhé zajímavou naši komunikaci i nás samé. Ale pozor! Rozhodně tu nemáme na mysli „kreativitu“ spočívající ve „vytlačovaném“ humoru za každou cenu či kreativitu „na něčí úkor“. OSV chápe kreativitu jako podpůrný prostředek mezilidských vztahů, nikoliv jako nástroj léčby osobních mindráků na cizí účet.

A ještě jeden rozměr má trénink kreativity v OSV: Je jím nabourávání (*nežádoucích*) stereotypů při řešení mezilidských problémů a hledání dalších úhlů pohledu a postupů, které by optimalizovaly „provoz“ našich vztahů. U nás viz práce  *Hlavsovy*.)

□ **Kreativita (s akcentem na sociální a estetickou)**

- Kreativita se uplatní v rámci řady témat a k nim vztažných metod jako prostředek zpřítomňující určité obsahy OSV (*užití uměleckých forem ve výchově: kresby, sochání z hlíny, práce s maskou, dramatická hra, zvuková exprese*).
- Kreativita se ovšem může vztahovat i k obsahům/tématům samým, zejm. v oblastech:
 - tvořivost v obecné komunikaci (*zajímavost, barvitost, nápaditost atd.*); - pozitivní autostylizace a její rozdíl od nežádoucích stylizací a afektovanosti v chování; - různé úhly pohledu na jevy v oblasti sociálních vztahů; - tvořivost při navazování a udržování mezilidských vztahů; - tvořivost při řešení problémů v sociálních vztazích.

Z teorie této oblasti se mohou žáci učit témata ~ kreativita, podstata, typy, podmínky, bariéry, konvergentní a divergentní myšlení

- Formálně lze též hovořit o „vnitřních tématech“ kreativity, resp. o učení se:
 - nalézání prostoru pro uplatnění tvořivosti, vidění problémů, mezer k zaplnění apod.; - schopnosti vidět jevy jinými očima, dát jim jiné významy; - produkovat dostatek včasných nápadů; - hledání neobvyklých řešení; - dotahovat „technická“ řešení nápadů do reality.

Sociální rozvoj

■ Poznávání lidí

– Vzájemné poznávání se ve skupině/třídě

(Téma důležité zejména, schází-li se nový kolektiv. Vzájemné poznání je pak opravdu závažným tématem pro to, abychom mohli otevírat témata další.)

Ale nejen v případě nového kolektivu. I v zaběhnutých skupinách se můžeme věnovat tomu, co o sobě ještě nevíme, co se změnilo po tu dobu, co jsme spolu, jaká je naše skupinová soudržnost - koheze atd. Dostáváme tím jednak užitečné zpětné vazby o nás samých, učíme se je i formulovat a navíc můžeme takto vytvářet základnu i pro efektivnější řešení případných problémů.)

– Rozvoj pozornosti vůči odlišnostem a hledání výhod v odlišnostech

(Téma různosti je velkým tématem mezilidských vztahů od úrovně rodiny až po úroveň národů. Považujeme za užitečné věnovat čas tomu, abychom při percepci druhých lidí upozorňovali na to, jak je různost běžná, zajímavá a podnětná – naše obzory rozšiřující (vedle toho, že je samozřejmě leckdy obtížné ji zvládat). Učíme se vidět nejen různosti, ale i shody. Učíme se též, nakolik my sami /a ne jen pozorovaná osoba/ jsme zdrojem „vidění“ odlišností, které možná ve skutečnosti jsou jen mizivé...


Obecně tu jde o téma interkulturní v širokém slova smyslu.

– Chyby při poznávání lidí

(V tomto dílčím tématu je užitečné zabývat se tím, co a jak může v nás samých zkruslovat ony viděné obrazy dalších lidí. Nakolik posuzujeme lidi stereotypně, nakolik nechceme vidět jejich některé klady nebo zápory, nakolik naše vlastní hodnoty určují, jak budeme vidět druhého, jak ovlivňuje poznávání druhých prostředí, v němž se s nimi setkáváme, nakolik mění naše vidění očekávání, která vůči druhým máme.

Zde se též můžeme zastavit u tématu „co všechno je užitečné na člověku poznávat“ v různých vztazích (oč bych se měl zajímat, když hledám partnera pro soužití, když partnera pro šachovou partii, když partnera na pracoviště atd.

Téma pomáhá zmenšovat riziko chyby při vnímání druhých lidí.)

 *Hayesová, Základy...; Řezáč, Sociální...;*

Poznávání lidí

Tématika prakticky prolíná opět i jinými tématy:

- co lze na člověku poznávat?; - vzájemné poznávání se ve skupině; – pozornost odlišnostem a konstruktivní postoje k odlišnostem; – rizika chyb při poznávání lidí.

Z teorie této oblasti se mohou žáci učit témata:


- sociální inteligence a dovednosti potřebné pro poznávání druhých
- sociální percepce a její úskalí

■ **Mezilidské vztahy**

– Péče o dobré vztahy

(P. Hartl ve svém slovníku definuje vztah jako působení mezi dvěma nebo i více ... osobami s tím, že tzv. primární mezilidský vztah je spojen s emocionální vazbou a odpovědností. Vztah můžeme též nazít jako výměnu určitých hodnot /péče, láska, zabezpečení, pobavení atd./. Dobré vztahy přinášejí pozitivní výměny, nezraňující emoce, podporu atd. Žáci si mohou mapovat své vlastní vztahy a uvažovat o jejich kvalitách.)

– Chování podporující dobré vztahy, empatie a pohled na svět očima druhého, respektování, podpora, pomoc

(Dobré vztahy podporují podle typu vztahu – kromě toho, co je v nadpisu – také uplatňované prvky morálky (*slušné chování*, „*férovost*“ *apod.*), emocionální podkresy vztahu (*často tzv. „iracionální“*), vyvážené výměny hodnot, spolehlivost, sdílení, pozitivní projevy vztahu v chování či společné názory nebo i cíle a zájmy /ty ovšem mohou být i negativně orientované/ - v některých případech může být naopak motorem dobrého vztahu odlišnost *apod.* Faktorů ovlivňujících vztah je mnoho. Umožníme žákům zkoumat, které faktory hrají v jejich životě důležitou roli, v čem mají problém a zda a co s ním mohou dělat tak, aby si své vztahy nekazili, ale udržovali je na dobré úrovni – viz např.  *Pelikán, Pomáhat...; Výchova...; Fontana, Psychologie...*)

– Lidská práva jako regulativ vztahů

(Toto téma přesahuje do výchovy k lidským právům i do etiky. V našem případě jde prakticky o respektování nároků, které lidé mají ve vztahu k tomu, jak chtějí žít v konkrétních každodenních situacích /nejde nám tedy o paragrafovaná znění zákonů *atd.*/). Ovšem ihned dodejme, že jde o respektování nároků, které nejsou na úkor nároků druhých lidí /pokud si jedinec bude myslet, že jeho právem je vysmívat se druhým, pak musí počítat s tím, že právem druhých je, aby se bránili, když se jim někdo vysmívá/.

V oblasti mezilidských vztahů patří k základním právům právě právo na respektování osobnosti, na odpovědnou svobodu rozhodování a jednání, na spolurozhodování o věcech, které se jedince ve vztahu týkají *apod.* Pokud se nedotýkáme nešetrně práv druhého, máme šanci na lepší vztah.

Jak jsou na tom naši klienti/žáci s dodržováním, respektováním a prosazováním vlastních práv ve svých vztazích?)

– Vztahy a naše skupina/třída (práce s přirozenou dynamikou dané třídy jako sociální skupiny)

(Sledujeme vývoj vztahů v žákovské skupině. Snažíme se vytěžít z něj, z praktických vztahově-komunikačních situací, pro žáky co nejvíce. Učíme je dovednostem pro život na bázi uvědomování si

a reflektování skupinových rolí, na bázi sledování situací spolupráce i soupeření, na bázi uvědomování si způsobů a kvalit komunikace, na uvědomování si tvorby menších podskupin a kvalit vztahů mezi členy, prosazování zájmů jednotlivců ve skupině, uvědomování si skupinových tlaků, cílů a norem, řešení konfliktů ve skupině apod.

(Napomáháme tím rozvíjet dovednosti pro život v různých sociálních skupinách.)



□ **Mezilidské vztahy**

Téma se prole zejména v oblasti regulace vztahů s tématy komunikačními.

- mezilidské vztahy (*definice, zdroje jejich vzniku a typy*); - vztahy „tváří v tvář“ a vztahy obecně společenské (*vtč. otázek moci, rasismu apod.*); - způsoby pěstování mezilidských vztahů a péče o ně; - tolerance a pohled na svět očima druhého; - dovednosti pro pozitivní změnu vzájemných vztahů; - prosociální chování, pomáhající a podporující chování; - lidská práva jako regulativ vztahů; - práce s přirozenou dynamikou dané třídy jako sociální skupiny (*cíle, normy, role, vztahy, komunikace a situace ve skupině vznikající v rámci OSV i mimo ni*).

Z teorie této oblasti se mohou žáci učit témata ~ typy vztahů, sociální skupiny, dynamika sociální skupiny, práva lidí ve vztazích různé míry obecnosti.

■ **Komunikace**

Sociální komunikace je – v nejširším slova smyslu - výměnou informací mezi lidmi (*obecně viz*  *Mikuláščík, Komunikační...; Vybíral, Psychologie...; k didaktice komunikačních témat viz*  *Valenta, Manuál...; Učíme (se)... /objojí v rámci této ediční řady/.*)

– Řeč těla, řeč zvuků a slov, řeč předmětů a prostředí vytvářeného člověkem, řeč lidských skutků

(V tomto dílčím tématu se věnujeme orientaci žáků v různých formách sociálního sdělování – viz výčet v názvu tématu, jeho

funkcím, obsahům sdělení typickým pro tyto různé způsoby komunikace a „technickým nástrojům“ /zvuk, pohyb/.)

– **Cvičení pozorování a empatického a aktivního naslouchání, dovednosti pro sdělování verbální i neverbální (technika řeči, výraz řeči, cvičení v neverbálním sdělování)**

(Rozvíjíme dovednosti sociální percepce vůbec i příjmu informací specificky řízeného. Aktivní naslouchání je doprovázeno drobnými zpětnými vazbami o tom, že nasloucháme, shrnováním a parafrázováním myšlenek partnera, ujišťováním se o adekvátním pochopení jeho slov. Empatické je orientované na souznění s partnerovými prožitky. Technika řeči zahrnuje sady dovedností od správného držení těla přes dobré dýchání k resonanci a artikulaci. Učení se výrazu řeči činí naši promluvu barvitější, ale i srozumitelnější tím, že rozvíjíme svoje dovednosti regulace hlasitosti, rychlosti, intonace, akcentování slov atd. V oblasti neverbálního výrazu rozvíjíme dovednosti regulovat uvědomování si pohybu a jeho užití ke sdělné informaci.)

– **Specifické komunikační dovednosti (monologické formy - vstup do tématu „rétorika“)**

(Zde učíme samostatnému vystupování, zajímavosti a obsahové správnosti projevu, formám efektivní prezentace, verbální tvořivosti a základům dovednosti poutavého vypravování. Ale opět se můžeme věnovat i technice řeči.)

– **Dialog (vedení dialogu, jeho pravidla a řízení, typy dialogů)**

(Klíčová jsou pravidla efektivního dialogu /vzájemné naslouchání, nesnižování sebeúcty diskutujících; akceptování práva na /odlišný/ názor; obsahová konzistence promluv, udržení se u tématu atd./). Učíme žáky dodržovat tato pravidla. Učíme je též řídit/moderovat diskuse. Zkoumáme různé typy dialogů, do nichž se dostávají, a efektivní postupy jejich vedení /učební dialogy ve škole; dialogy s dospělými; dialogy s vrstevníky apod./.)

– **Komunikace v různých situacích (informování, odmítání, omluva, pozdrav, prosba, přesvědčování, řešení konfliktů, vyjednávání, vysvětlování, žádost apod.)**


(Definujeme tyto i další /chválení – kritizování apod./ komunikační situace a prakticky modelujeme a zkusíme pro ně dobré způ-

soby komunikace. U sporných zejména hledíme na regulaci emocí, na prostor pro vyjádření přání a potřeb obou stran, prostor pro hledání a zvažování řešení, výběr řešení a dojednání podmínek pro uskutečnění vybraného řešení.)

– Efektivní strategie: asertivní komunikace, dovednosti komunikační obrany proti agresi a manipulaci, otevřená a pozitivní komunikace

(Strategie jsou vlastně určité způsoby využití různých forem komunikace pro dosažení určitých cílů. Asertivita je komunikační styl umožňující prosazování svých oprávněných požadavků, aniž bychom přitom krátili druhého na jeho komunikačních právech /nemanipulujeme jím, nejsme agresivní/. Využívá celou řadu technik, jako je např. porouchaná gramofonová deska, asertivní odmítnutí /NE/ atd. Agrese je v komunikaci stejně jako jinde útok, manipulace je komunikační chování, které v nás má obvykle vyvolat pocity viny, méněcennosti, odpovědnosti atd., a to obvykle v situaci, kdy jsme se ničím neprovinili, neprojevíli jsme se jako méněcenní či neneseme odpovědnost /namísto věty „Prosím tě, zavři okno.“ manipulátor řekne „Není ti to hloupé, takhle tady větrat?“/. Obrany proti agresi a manipulaci jsou opět soubory dovedností /některé z nich opět náleží k asertivitě/ - směřují k odhalení manipulace, přeměrování manipulátora od osobního k věčnému tématu, k položení věčného dotazu po tom, co vlastně manipulátor chce říci atd.)

– Pravda, lež a předstírání v komunikaci

(Zajímavé téma – viz o něm blíže např. ve zmiňovaných  brožurkách o komunikaci vydaných v rámci „Dokážu to?“ /viz literatura/. Zde je dobré věnovat pozornost studiu vlastních lží, komunikačních her, předstírání, divadýlek a jejich důvodům. Tento typ chování je přirozenou součástí rejstříku chování člověka. Akcentujeme však zejména a rozhodně jeho mravní rozměr /podobné chování by nemělo škodit!!/.)

Komunikace

– Komunikace je de facto prostředkem práce se všemi ostatními

tématy (ať již komunikace se sebou samým např. při sebepoznávání nebo komunikace s druhými při tvorbě mezilidských vztahů) - tematizuje se tedy jako prostředek prakticky vždy a je možno s ní jako s tématem pracovat i tehdy, kdy není klíčovým cílem lekce).

- Znakovost v komunikaci:
 - neverbální signály (*co vše říká řeč těla*); - zvukově verbální signály (*co vše říká řeč zvuků a slov*); - materiální signály (*co vše říkají předměty a prostředí člověka*); - „skutkové“ signály (*co vše říkají činy člověka*).
- Pozorování a naslouchání:
 - technika kvalitního vnímání/kvalitní percepce; - možnosti a úskalí významové interpretace chování vůbec a komunikačního chování; - kvality dobrého vnímání a porozumění - empatické a aktivní naslouchání.
- Jak tvořit základní kódy v komunikaci:
 - tvorba tělových signálů a znaků a jejich sdělnost; - technika tvorby zvukově verbálního/mluveného projevu; - technika výrazu mluveného projevu.
- Jak užívat komunikaci a specifické komunikační dovednosti:
 - parametry:
 - přesná; - pozitivní; - respektující; - tvořivá; - účelná.
 - formy:
 - monology (*vyprávění /příběhů/, přednášky, vstup do tématu „rétorika“*); - dialog - jak ho vést (*pravidla, řízení, typy dialogů*);
 - funkční moduly:
 - žádosti; - děkování; - odmítání.
 - situace:
 - informování; - přesvědčování; - řešení konfliktů; - vyjednávání;
 - role:
 - typická komunikace v různých sociálních rolích; - komunikace ve škole;
 - spontánní či záměrné strategie – jejich užití a obrana proti problematické komunikaci:

- asertivita; - manipulace; - pasivita; - agresivita; - přizpůsobivé chování atd.

• pravda, lež a předstírání v komunikaci.

– Komunikace se sebou samým.

Z teorie této oblasti se mohou žáci učit témata ~ chování, jednání, interakce, komunikace.

■ Kooperace a kompetice

Kooperací míníme spolupráci, tedy společný podíl více osob na dosažení společného cíle (více osob pohromadě ovšem zdaleka vždy neznamená automaticky kooperaci!! - 📖 *Kasíková – všechny tituly*).

Kompeticí míníme soutěž, tedy činnost, kdy pozitivní výsledek jedné strany je podmíněn negativním výsledkem strany druhé.

V textu níže ponecháváme stranou „odborné“ předpoklady pro společné řešení určitého problému a věnujeme se jen těm, které náleží OSV, tedy osobnostně sociálním.

– **Rozvoj individuálních dovedností pro kooperaci (seberegulace v situaci nesouhlasu, odporu apod., dovednost odstoupit od vlastního nápadu, dovednost navazovat na druhé a rozvíjet vlastní linku jejich myšlenky, pozitivní myšlení apod.)**

(Individuální dovednosti se týkají

– jednak dovedností seberegulace /akceptovat různost názorů jako faktum a přimět se pracovat s nimi; ovládat emoce; ovládat chování – zvl. v situacích, kdy se nám nedaří se prosadit nebo jsme kritizováni; udržet pozornost u úkolu; překonat případné obavy z prezentace svého vidění věci; podřídit se; dovednost ovládnout touhu prosazovat své vidění za každou cenu/;

– jednak dovedností myšlenkových /kriticky hodnotit; umět nalézt místa kontaktu různých názorů; umět nalézat možnosti rozvíjení dalších názorů/;

– jednak „dovedností“ postojových, resp. postojů /pozitivní přístup ke společné činnosti; důvěra v možnosti skupiny; pozitivní postoj k lidem, s nimiž spolupráce probíhá/.

– Rozvoj sociálních dovedností pro kooperaci (jasná a respektující komunikace, řešení konfliktů, podřízení se, vedení a organizování práce skupiny)

(Sociální dovednosti se týkají

– jednak dovednosti komunikace /naslouchání; jasnost a srozumitelnost; etická báze komunikace - “nenadáváme si“/;

– jednak dovednosti pro řešení nastalých problémů /resp. konfliktů - vyjasňování cílů; hledání styčných bodů a řešení apod.; únavy a rozladěnosti - hledání podpory a hygieny práce apod./;

– jednak dovednosti organizace /rozdělení práce/rolí; způsoby vedení skupiny; využití osobních předpokladů členů skupiny atd./.

– Rozvoj individuálních a sociálních dovedností pro etické zvládání situací soutěže, konkurence

(V tomto tématu jde do značné míry o sledování vlastních reakcí prožívání i chování na situace soutěže /ještě dříve, než nastanou; v jejich průběhu; po skončení kompetitivní situace/. Cílem je najít v sobě to, co nám umožňuje jít efektivně do soutěže a naopak, co nám brání v soutěžení a leká nás na konkurenci atd. Na základě toho je dobré uvědomit si, pro jaké soutěžení se jedinec hodí více a pro jaké méně.

Dále je užitečné trénovat zejména relaxační dovednosti ve vztahu ke kompetici (zklidnění) a seberegulační dovednosti /tlumící nadbytek soutěživosti; umožňující slušné chování v průběhu soutěže atd./ a sebereflektující /zvládání situace, strategie, uchování vlastní sebeúcty v situaci soutěže atd./. Připomínáme též „etický rozměr“ soutěže.)

Kooperace (a kompetice)

Kooperace/spolupráce a kompetice/soutěž jsou komplementární témata. Kooperativní postupy mohou být prostředkem OSV při učení se komunikaci, tvořivosti atd. Kooperaci lze tematizovat často i vedle témat jiných. Podobně se setkává téma kompetice s tématem komunikace, hodnoty, postoje atd.

Subtémata:

Z teorie této oblasti se mohou žáci učit tématy:

~ chování, jednání, interakce, komunikace

~ kooperace a kompetice - základní formy interaktivního chování a jejich výhody a nevýhody:

- Kooperace – podstata a formy;

- individuální dovednosti pro kooperaci (*seberegulace v situaci nesouhlasu, odporu apod., dovednost odstoupit od vlastního nápadu, dovednost navazovat na druhé a rozvíjet vlastní linku jejich myšlenky, pozitivní myšlení apod.*); - sociální dovednosti pro kooperaci (*jasná a věcná komunikace, respektující komunikace, naslouchání, řešení konfliktů, podřízení se, vedení a organizování práce skupiny*); - plnění různých kooperativních úkolů.

- Kompetice (*podstata a formy, osobní vztah k soutěži, zvládání kompetitivních situací, soutěž a morálka*).

Morální rozvoj

■ Řešení problémů a rozhodovací dovednosti

Na toto téma se opět můžeme podívat minimálně ze dvou úhlů pohledu:

- a) Jeden ukazuje, že „problém“ sám o sobě může být „učební látkou“ (učíme se o problémech, dovednostem pro jejich řešení atd.).
- b) Druhý ukazuje, že OSV může být polem pro řešení osobních problémů žáků.

Ale pozor!! Nemáme tu na mysli rozebírání intimních potíží žáků s celou skupinou. To rozhodně ne!!!

Máme na mysli to, že učitel v rámci OSV může problém identifikovat nebo se mu s ním žák může svěřit. Na učiteli je spolu s žákem pak hledání optimální strategie pomoci, delegování řešení na jiného odborníka atd.

- Dovednosti pro řešení problémů a rozhodování z hlediska různých typů problémů a sociálních rolí

(Řekli jsme výše, že problém je určitý reflektovaný stav věci, z něž vyplývá otázka, na kterou nemáme obvykle hotovou odpou-

věd. Musíme tedy rozvinout určité poznávací a řešící aktivity. I zde platí, že vesměs definujeme problém, vytváříme hypotézy o tom, jak problém řešit, ty „testujeme“ a na tomto základě z nich provádíme výběr řešení, které pak aplikujeme.

Zde však máme řešení problémů pod hlavičkou morálního rozvoje. A toto začlenění upozorňuje na fakt, že **většina problémů v mezilidských vztazích má též etický rozměr**. Máme-li nedorozumění, přeme-li se o něco, máme-li rozdílné zájmy, mnoho nevylepšíme, když zapomeneme, jak snadné je v takové situaci někoho navíc urazit, brát mu jeho sebeúctu, dělat z něj hlupáka či vůbec svým chováním podkopávat základy vztahu.

Svým způsobem se může člověk chovat neeticky i k sobě /přemrštěná sebekritičnost může ohrožovat vlastní osobní stabilitu.../.

Opět se ocitáme i na poli prevence (*jsou i jiná řešení problémů, než droga...*)!!

Troufneme-li si jako učitelé na práci s řešením osobních problémů, doporučujeme projít k tomu specifickým školením, mít po ruce odborníka na konzultace a oplývat zdravou skepsí vůči sobě samému. **Učitel je učitel, nikoliv terapeut!!!)**

– Problémy v mezilidských vztazích

(V tomto podtématu se můžeme zabývat typy problémů ve vztazích mezi lidmi vůbec, jejich obvyklými příčinami a důsledky a strategiemi překonávání /opět se můžeme vrátit ke komunikaci, vyjednávání, řešení konfliktů atd./.

Můžeme však také sledovat reálné problémy v naší sociální skupině a na jejich řešení se učit.

A můžeme se samozřejmě opět dostat i k osobním problémům žáků /viz o nich výše/.)

– Zvládání učebních problémů vázaných na látku předmětů

(Toto je dílčí téma orientované částečně k didaktice předmětů. Problémové vyučování v jakémkoliv předmětu nás může obecněji učit znát jev zvaný „problém“ a zacházet s ním. Řešíme-li v předmětu učební problém navíc skupinově, přibývá ještě rovina problémů v mezilidských vztazích a v komunikaci o problému věcném. Lze tu tedy v reflexi obvykle dobře ukázat

různé dimenze „problematičnosti“ a strategie jejich zvládnání či nezvládnání.)

– **Problémy v seberegulaci**

(Specificky a oprávněně jsou zde vytknuty. Opět se blížíme i k tématu „osobního problému“. Zdá se, že řada potíží, které lidé způsobují sobě samým i sobě navzájem, je ovlivněna neschopností dostatečně ovládnout některé motivy, pocity či prvky chování. Nedostatky seberegulace se nezřídka projevují v násilí nebo naopak v pasivitě, podílejí se na pádech do závislostí, spolu se špatným sebeodhadem se podílejí i na způsobování si vlastních dalších problémů /hazardování v silničním provozu a jeho následky/. Může být velmi užitečné identifikovat si okamžiky selhávání vůle, zmapovat si problémy způsobené vlastní vůlí - nevůlí, jejich důsledky a cesty překonávání. A opět připomínáme možnosti tohoto subtématu pro prevenci!)

□ **Řešení problémů a rozhodovací dovednosti**

Oblast by měla být ideálně aplikována na témata OSV - tedy neřešit např. problémy fyzikální, nýbrž se zabývat problémy vztahovými apod. Samozřejmě, že opět obecně prolíná všemi dalšími tématy, jak bylo možno sledovat skrze opakování pojmu výše. Možná subtémata: - pozitivní postoj k jevu „problém“; - techniky diagnózy/rozpoznání problému; - plánování řešení problémů (zejm. v oblasti témat OSV, životních situací, všedních událostí atd.); - podmínky a kritéria pro rozhodování; já a jiní lidé v rozhodovacích situacích; - různé aplikace v podobě problémových a rozhodovacích situací; - řešení problémů a rozhodování z hlediska různých sociálních rolí; - základní dovednosti pro organizaci druhých lidí.

Z teorie této oblasti se mohou žáci učit témata ~ co je problém, co je rozhodování; ~ obecný postup řešení problému a rozhodování.

■ **Hodnoty, postoje, praktická etika**

P. Hartl označuje hodnotu jako vlastnost, kterou jedinec přisuzuje objektu - jevu /tedy i člověku/, situaci, události atd., a to ve vztahu k uspokojování vlastních potřeb a zájmů. Pro někoho má strom

pozitivní nebo vysokou hodnotu vzhledem k jeho zájmu o udržení života na zemi; pro někoho má negativní nebo nízkou hodnotu vzhledem k jeho zájmu „nic nedělat“, neboť strom je producentem listů a to se musí znovu a znovu uklízet... Během života si člověk vytváří soubor určitých preferencí vztahujících se k určitým jevům, takže vzniká jakýsi žebříček hodnot (*na prvním místě je třeba svoboda slova nebo uzená krkovice, na druhém zase to či ono atd.*).

Postoje jsou pak obvykle (*někdy relativně stálé*) vztahy k jevům. S hodnotami souvisejí svým hodnotícím rozměrem (*lidé jsou v zásadě dobří – lidé jsou v zásadě zlí*) a jistou intenzitou (*ukazuje se v tom, zda a jak je postoj prosazován či ne*). Postoje ovlivňují i naše chování (*mají svou „akční“ složku*), ale POZOR!!, ne vždy. Leckdy vůbec nejednáme v souladu se svými postoji!!

Etika je nauka o mravnosti. Ve spojení s adjektivem „praktická“ se zde pracovně posouvá pojetí etiky do oblasti uplatnění mravních principů v lidském chování. Máme na mysli především běžné situace všedního dne. Prvky takové etiky se dají shrnout do pojmů typu spolehlivost, odpovědnost, korektnost, takt, spravedlivost, altruismus či prosociálnost – viz níže atd.

Nutno poznamenat, že téma hodnot a morálky každodennosti prolíná jako specifická dimenze i všemi dalšími předchozími či následujícími tématy OSV. Neboť mravní rozměr nacházíme v mnoha zcela běžných životních situacích, v porušování pravidel komunikace, slušnosti, v nespolehlivosti, manipulativním chování – hodnotové žebříčky stojí za našimi preferencemi ve vztahu k lidem, věcem atd. atd.


– Analýzy vlastních i cizích postojů a hodnot a jejich projevů v chování lidí

(Mapování vlastních osobních „filozofií života“, hodnotových žebříčků a preferencí, postojů k různým jevům a konečně i k tomu, zda a jak naše hodnotové systémy skutečně ovlivňují naše chování, zejména k druhým lidem, zvířatům a životnímu prostředí. Můžeme se též učit identifikovat osobní hodnoty lidí podle jejich činů a řečí s tím, že naše úsudky budou relativní.)

– Vytváření povědomí o kvalitách typu odpovědnost, spolehlivost, spravedlivost, respektování atd.

(Zde jde zejména o ujasnění obsahu těchto pojmů a jejich vztahů k vlastní praktické životní zkušenosti žáků. Opět můžeme mapovat, jak si kdo stojí ve svém osobním životě pokud jde o tyto vlastnosti, k nimž můžeme ještě přidat toleranci, otevřenost, poctivost, slušnost, pravdomluvnost, ohleduplnost, respektování komunikačních /vztahových atd./ práv druhých lidí apod.)

– Pomáhající a prosociální chování (člověk neočekává protislužbu)

(Osobní zkušenost s pomocí druhým lidem a od druhých lidí budiž základem při práci s tímto tématem. Co může bránit pomoci, co ji může usnadnit, co může motivovat lidi/nás tady a teď k pomoci. Má být pomoc odměňována - proč ano, proč ne. Prosociálnost jako typ chování, kdy člověk jednající v něčí prospěch neočekává reciprocitu. Osobní zkušenost žáků s prosociálností. Viz  např. *Olivar, Etická...; Pelikán, Pomáhat...; Vacek, Morální...*)

– Dovednosti rozhodování v eticky problematických situacích všedního dne

(Co je to eticky problematická situace? Obvykle jde o situace, kdy stojíme před volbou a tato naše volba se může nepříznivě dotknout zájmů, potřeb či práv jiných lidí, zvířat, životního prostředí, ale z druhé strany problému se může dotknout práv, potřeb a zájmů našich (mám – jako žák – oznámit závažné podezření na šikanu?). Opět hledíme osobní zkušenosti žáků s těmito situacemi, vedme je k zamyšlení nad jejich reagováním, pocity, myšlenkami v takových situacích. Připravujeme pro ně jednak „herní“ situace, kde se mravní dilemata řeší. Ale využívejme též reálných situací v životě skupiny, třídy, školy a reflektujme je z hlediska etiky. A znovu připomínáme možnosti tématu pro primární prevenci násilí, vandalismu, ale opět i závislostí.)

■ Hodnoty, postoje, mravní vlastnosti, praktická etika

Opět i toto téma zcela prolne většinou dalších, neboť prakticky každý náš skutek má jistou mravní dimenzi. Vedle toho se tématu

můžeme věnovat zčásti i samostatně či je při různých činnostech (*situační metoda, dramatické hry*) akcentovat. Subtémata lze volně formulovat takto:

Z teorie této oblasti se mohou žáci učit témata ~ hodnoty, hodnotové žebříčky, hodnotové orientace (*já, druhí, lidé obecně*), otázky etiky

- postoje a hodnoty a jejich projekce v chování lidí (*odpovědnost, spolehlivost, spravedlivost/férovost, slušnost, respektování (různosti), prosociální chování, čestnost, pozitivnost – a jejich opaky*); - eticky problematické situace obecně i z pohledu našeho všedního dne; - rozhodování v těchto situacích.

Aplikační témata

(témata rolově situační – specifické aplikace)

V RVP ZV tato témata nejsou. Najdeme je v „akademické“ verzi.

Mají za úkol upozornit, že všechny předchozí soubory témat, resp. dovedností většinou ožívají v našem životě v situacích a v našich různých životních rolích.

A že jsou tedy i „trénovatelné“ prostřednictvím navozování rolí a situací.

Rovněž připomínají, že v rámci odborného vzdělávání, tedy při přípravě na určitou specifickou profesi či určitý specifický typ činností, můžeme při osobnostním a sociálním rozvoji vycházet od role, pro kterou člověka připravujeme (*učitel, číšník apod.*), a od situací, do nichž se člověk při výkonu této role dostává (*např. žák odmítá pracovat na úkolu; host již popáté plísni číšníka kvůli kvalitě jídla ap.*).



Ovšem i ve všeobecném vzdělání máme mnoho příležitostí pracovat s učením se dovednostem pro role, jako je přímo role žáka nebo role rodiče, nakupujícího atd. A stejně tak najdeme obecné situace nespjaté s profesní přípravou (*situace, kdy mi někdo nabízí drogu; situace, kdy se ostýchám s někým vstoupit do kontaktu ap.*).

□ **Jednání v rolích**

Tato kategorie byla opět de facto již zmiňována u dalších témat, ale i ona sama se může výrazně tematizovat. Tématem jsou tu tedy specifické role, do nichž se žák dostává či dostat může:

- jednání v rolích, které žák skutečně zastává nebo které mohou v jeho životě nastat „dnes“
- jednání v rolích, do nichž se může dostat později
- jednání v rolích, do nichž se žák dostat může málo pravděpodobně či vůbec, ale jsou z hlediska učení užitečné (*např. středověký král řešící určitá dilemata*).


Z teorie se v této oblasti žáci mohou učit ~ o jevu „role“, sociální role.

(Sociální role bývá obvykle definována jako předpokládaný způsob chování jedince v určité situaci ( *Hartl, l.c.*) nebo jako očekávané chování člověka v určité situaci ( *Linton in Pelikán, Pomáhat...*). V literatuře lze však pro tak zajímavý jev nalézt i další vymezení. Rolí /i když přesněji řečeno „výkonem role“/ bychom si tedy dovolili nazvat i ono uskutečněné chování /zhmotnění role jako „předpisu“ reálným chováním/.

Sociální role je tedy vždy spojena s určitým chováním a s určitými situacemi /víme, jaké chování se očekává od učitelů ve škole – v pedagogických situacích; víme také, že většina učitelů se cca chová podle takových očekávání; pokud někdo přenese učitelské chování mimo časoprostorový rámec výkonu své role, tedy do ne-pedagogických situací, bývá naopak zdrojem pobavení - viz historky o učitelkách upozorňujících cestující v tramvaji „Sedte tiše a nebavte se...“.

Svůj život žijeme velmi podstatně „od sociální role k sociální roli“. /Pozor – divadelní role se definují jinak!!/

V osobnostní a sociální výchově se můžeme věnovat učení pro různé typy rolí.

Např. pro role biologické /být ženou; být matkou atd./; obecnější sociální role (*podle*  *Řezáče, l.c.*) /manžel, cestující, učitel, politik, nositel dobrých zpráv, bezdomovec atd./; specificky skupinové sociální role /vůdcové, outsideři, baviči, experti, mlčící atd. – může-

me s nimi pracovat přímo ve třídě!; můžeme též vymezit tzv. institucionální role /opět učitel, manažer, pozice a role v hierarchii firmy atd./ nebo role kulturní /příslušník určitého národa; věřící atd./.

S každou rolí se pojí určité osobnostní nároky a též nároky sociální. Sociální mj. proto, že role jsou vesměs tzv. komplementární, tzv. že vznikají a mají smysl ve spojení s jinými rolami /učitel – žák; občan – politik; lékař – pacient apod./ . Znamená to tedy, že řada rolí vyžaduje určité typy sociálních dovedností.


Žáci by si tedy měli uvědomit své role a optimalizovat jejich vykonávání adekvátním chováním.)

Jednání v (specifických) situacích

Tato kategorie byla také zmiňována u dalších témat a též i ona sama se může výrazně tematizovat. Tématem jsou tu specifické situace, do nichž se žák dostává či dostat může:


- každodenní sociální a komunikační situace (*viz též téma „komunikace“ - např. sdělování zprávy*)
- neběžné situace (*např. konkurz na místo*)
- složité situace (*např. odmítání drogy*)
- krizové situace (*např. konflikt*)
- situace specifické pro určité role (*např. rodič, žák, reklamující zákazník*)
- profesně specifické situace (*např. učitel, manažer, obchodník*)
- fiktivní - pro učení užitečné - situace a role (*např. kosmonaut rozhodující krizové situace na Marsu apod.*).

Z teorie se v této oblasti žáci mohou učit ~ o situaci jako „jednotce“ bytí, jako o dynamickém systému vztahů.

(Situace – a nás budou primárně zajímat „(mezi)lidské situace“ – se dá obecně vymezit např. jako souhrn mezilidských vztahů v daném čase a prostoru. Tak jako jsem výše řekl, že žijeme takřka „od role k roli“, platí tím více, že skutečně žijeme „od situace k situaci“ /viz též  *Langová, Hlavsa, Všetečka, Člověk...; Pelikán, Pomáhat.../ . Náš život je nepřetržitým sledem situací - rámcových /širších/ já jako součást situace v ČR; den ve škole jako velká*


pedagogická situace/ i velmi konkrétních a dílčích /situace setkání s přítelem po létech se situačními segmenty „vítání – rozpaky – hledání tématu – povídání o práci – polití se kávou – vstup omylem na dámské WC za účelem čištění se – placení“ atd. atd./.

Sama osobnostní a sociální výchova i metodicky pracuje s tím, že situace buď navozuje /hra, úkolová situace/ nebo využívá situace nastalé samovolně /spor mezi žáky, emoční rozrušení po nepovedené hře atd./.

Některé situace – viz osnova – jsou tzv. problematické /viz např.  *Jedlička, Koťa a kol., Děti...; zvl. s. 159n./*. Příprava na setkání s těmito situacemi by měla ideálně vyústit do toho, aby žák byl schopen efektivně takové situace ovlivnit, zvládnout, vyjít z nich pokud možno bez poškození.)


Základní metodické principy Osobnostní a sociální výchovy

Didaktika disponuje řadou principů a zásad, které upozorňují, nač by pedagogové neměli při své práci s klienty zapomínat. Od doby Komenského je proslulá např. zásada názornosti, všeobecně známá je také zásada přiměřenosti či princip „od jednoduššího ke složitějšímu“ apod. Pro potřeby osobnostní a sociální výchovy bychom mohli využít většinu z nich. Zastavme se však jen u tří, které jsou klíčové pro to, aby osobnostní a sociální výchova mohla skutečně nastat.

Vyjděme z výše uvedené definice, v níž se praví, že v OSV „**se učivem stává sám žák, stává se jím konkrétní žakovská skupina a stávají se jím více či méně běžné situace každodenního života**“.
 Jen těžko si lze představit, že by toto „učivo“ bylo učeno akademickou cestou, tedy řekněme pouze výkladem. Jednu hodinu OSV by měl učitel výklad o tom, kdo je žákyně Maruška Nováková, další hodinu o tom, kdo je žák Otakar Syslík. Pak by učinil přednášku o tom, jaké vztahy panují v této třídě ... atd. (?)

Jistě si lze představit takové učební vstupy, kdy učitel či žáci dají Marušce nebo Otakarovi zpětnou vazbu, jak na ně zapůsobilo třeba

jejich chování při práci na společném úkolu. Stejně tak si může třída povídat o svých vzájemných vztazích. Ovšem jen těžko můžeme učinit učivem žáka samého, pokud se rozhodneme, že výlučnou metodou naší práce bude výklad.

Jiná část definice říká, že OSV „**je praktická disciplína zabývající se rozvojem klíčových životních dovedností či životních kompetencí**“. Dovednost je osvojený způsob vykonávání určité činnosti (*dělit se např. na intelektové, senzorní a motorické, intrapersonální /, na sebe samu - samého /, sociální apod.*). Kompetence pak „...zahrnují schopnosti, dovednosti, postoje, hodnoty a další charakteristiky osobnosti, které umožňují člověku jednat adekvátně a efektivně v různých pracovních a životních situacích.“ / *Bílá kniha*. Povšimněme si slova „vykonávání“ – dovednost je praktický nástroj. Kompetence zase umožňuje „jednat“ – i ona je tedy jakýmsi předpokladem smysluplné aktivity.

Je tu tedy nabíledni, že osobnostní a sociální výchova má primárně učit nějakému „konání“. A na tom nic nezmění ani skutečnost, že pro řadu dovedností potřebujeme nabýt i řadu vědomostí. Avšak ve vztahu k OSV si troufnu říci, že úplně nejzazší cílovou hodnotou je právě dovednost nebo kompetence.

Neboť jedinec může být vybaven mnoha informacemi např. o škodlivosti kouření, ba i o tom, jaké strategie lze použít, aby kouřit přestal, ale pokud není schopen tyto strategie „použít“, tedy něco konat (*aby něco jiného, totiž kouření, konat přestal*), nejsou mu vědomosti pro jeho vlastní zdraví, resp. život mnoho platné...

A konečně další část definice oznamuje, že „...**smyslem [OSV] je pomáhat každému žákovi hledat vlastní cestu k životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu.**“ To, co nás na této partii definice zajímá, je ono sousloví „pomáhat každému žákovi hledat vlastní cestu“. Pokusme se o výklad „slovo od slova“, ale začněme od druhé poloviny výroku:

– vlastní cestu nepochybně znamená, že v OSV není předepsaná jakási jedna univerzální cesta pro všechny. Kdyby tomu tak bylo, nemělo by smysl používat zde adjektivum „vlastní“. Pokud tu toto

adjektivum je, nepochybně se v OSV počítá s tím, že k životní společenosti založené na dobrých vztazích vede cest více;

– hledat (*vlastní cestu*) bude nepochybně znamenat, že ony specifické cesty nejsou jednoznačně dány předem, nýbrž žák musí v procesu OSV objevovat ty, které jsou pro něj schůdné;

– každému žákovi (*hledat vlastní cestu*) – vyvolává dojem, že cesty budou „nejednotné“, tedy tak individuálně rozmanité (v rámci hranic lidské morálky a lidského chování), že je budou hledat všichni žáci jako jedinci, jako svébytné osobnosti;

– pomáhat (*každému žákovi hledat vlastní cestu*) pak konečně lze chápat tak, že učitel tu není od toho, aby řekl Horákovi, jakáže cesta je pro něj výhodná, a Novákové zase jaká pro ni, nýbrž aby byl pomocníkem v procesu, kdy každý z nich bude hledat onu cestu; tedy učitel tu není zjevovač osobní pravdy pro každého, učitel je průvodce každého při jejím hledání.

Podtrhneme-li a sečteme, co nám říkají definice, pak odtud můžeme snadno vyvodit i ony základní klíčové principy pro osobnostní a sociální výchovu.

Osobnostní a sociální výchova by měla být

› **praktická.**

Co to znamená? Pokud platí, že výstupem z OSV jsou dovednosti (tedy něco se dělá či k dělání používá), resp. klíčové kompetence, pak i cesta k tomuto výstupu musí být lemována „děláním“. To znamená, že dovednost – jev praktický – musí být vyučována prakticky. Žáci by tedy měli konat praktické činnosti ve vztahu k výše uvedeným tématům OSV, měli by být uváděni do situací, které tyto praktické činnosti budou podmiňovat a vyžadovat, měli by být vedeni k reflektování (*rovněž praktická činnost*) toho, co právě „prakticky“ zažili.

📎 Nebylo by efektivní (*a už vůbec ne logické*) např. při práci s tématy „mezilidské vztahy“ a „komunikace“, kdybychom chtěli naučit naše žáky vyjadřovat druhému pozitivní zpětnou vazbu, pochvalu či kompliment, ale nenechali je to opravdu dělat, zkoušet, cvičit.

Přítom znovu upozornuji, že praktická činnost, resp. dovednost atd. může mít jak povahu

- intelektového úkonu (*deduktivní myšlení; abstrahování apod.*), tak
- senzorického (*např. v situaci hodně vidět a slyšet*),
- motorického (*neverbální vyjadřování – řeč těla*), ale i onoho
- intrapersonálního (*identifikovat vlastní trému a zvolit dobrou strategii jejího „rozpuštění“*) a
- sociálního (*optimálně vyřešit konflikt*) apod.

A dále by osobnostní a sociální výchova měla být


➤ **zosobněná.**

To znamená, že by měla být co nejvíce vztahována k osobnosti každého konkrétního žáka, ke konkrétním událostem odehrávajícím se v rámci dynamiky naší třídy jako sociální skupiny, k situacím, které přítomní ve svém životě skutečně zažívají (*i mimo třídu*) nebo mají naději, že je budou zažívat. A to právě proto, že učivem je žák, třída, praktické situace.

Pokud jde o zosobnění témat OSV, považuji za podstatné říci, že jde v OSV dvěma cestami:

- cestou oné praktické činnosti, kterou žák „osobně“ vykonává (*tedy i prožívá*), a pak
- cestou osobní (*individuální i společné*) reflexe oné osobně prožité činnosti, resp. z ní vyvěrajícího zkušenosti, zážitku apod.

Tedy pozor:

 Nenaplníme smysl OSV, když se jako učitelé vypořádáme s tématem „psychohygienu“ tím, že uděláme přednášku o blahodárném vlivu relaxace na člověka, aniž bychom s žáky skutečně relaxovali a v reflexi s nimi následně hledali osobní přínos tohoto zážitku pro každého z nich. V rámci výuky akademické psychologie takto jistě můžeme téma psychohygienu vyložit. Ale z hlediska OSV tu bude tkvět problém **v neosobní obecnosti** práce s tématem.

Stejně tak nenaplníme smysl OSV, když si třeba pro téma „mezi-lidské vztahy“ najdeme pasáže z Rollandovy knihy Petr a Lucie a po přečtení probereme s žáky, jaký vztah měli protago-

nisté knížky, aniž bychom se věnovali např. formulování jejich vlastních představ o budoucím životním partnerovi nebo tom, jak jejich vlastní vztahy ovlivňují životní okolnosti atd. Můžeme tak „teoreticky na příkladu P + L probrat jev mezilidský vztah“. Avšak z hlediska OSV tu bude opět problém tkvět v práci s třeba sice zajímavou, ale přesto **neosobní „cizí“ zkušeností**.

!!! POZOR !!!

Když říkám výše v textu „problém“, myslím skutečně problém z hlediska OSV!! Nemyslím problém z hlediska vzdělanosti žáka vůbec (*obecně*). I teoretické poučení o tom, „co je vztah“ nebo „co je stres“, i práce s cizí zkušeností atd. do OSV patří (*viz též osnova výše*). Oba popsané přístupy z OSV tedy rozhodně nevylučuji.

!!! Troufnu si však tvrdit, že by OSV na nich neměla být zásadně založena nebo že by je neměla zásadně preferovat před využíváním a navozováním praktické osobní zkušenosti žáků přítomných „tady a teď“!!!

A konečně by OSV měla být - pojem od 📖 *Pelikána, Pomáhat...*

➤ **provázející.**

Chtělo by se napsat též „**autonomizující**“.


To znamená, že učitel v OSV není povolán k tomu, aby vyložil každému žákovi, „jak má žít“ (*a už vůbec ne k tomu, aby ho z něčeho podobného zkoušel*). Učitel tu je proto, aby s žáky reflektoval a učil je reflektovat sebe samé, aby kladl otázky k zamyšlení, k řešení, k úvahám o cílech, které žák má o změnách, které kvůli nim chce (*nebo nechce...*) dělat. Odpovědnost za mnohý parametr svého života skutečně neseme sami. Sami bychom měli tedy mít šanci si volit svou cestu s tím, že je jen dobré, když vedle nás stojí odborník, který nám může říci 📝 např.: „Znáš ještě další možné způsoby, jak jednat v takové situaci? Uvažuj o nich. Vyzkoušej si je zde.“ nebo „Co ses o sobě dověděl? Můžeš se na sebe podívat i z jiného úhlu pohledu? Co je tu výhodné pro tebe? Je to výhodné i pro lidi okolo tebe? Jaký na to máš názor? Chceš něco měnit?“ nebo „To, co děláš, na mne působí takto... . Je to tvůj záměr? Jsi s tím spokojen?“ atd. atd.

Samozřejmě – učitel OSV by měl znát, co se např. v teorii komunikace považuje za efektivní, výhodné, dobré atd. (*a ještě*

navíc by to sám měl umět). A je jasné, že o tom bude hovořit, že bude žákům ukazovat modely, že bude žákům nabízet praxí i teorii prověřené zkušenosti a povede je k tomu, aby je sami „zkoušeli“ (*co je asertivní a co je naopak agresivní; co ohrožuje vztahy a co je podporuje atd.*).

Ale jeho hlavním úkolem není jen a jen „vyložit látku“ nebo „cvičit aplikaci“, nýbrž využívat svých znalostí k tomu, aby především vytvářel podmínky pro učení se o sobě a o druhých, aby nabídl žákovi experiment s jinou možností a otevřel mu pole různých variant k výběru.

Je ovšem na žákovi samém, co si nakonec pro svůj život zvolí. A tak by měl učitel OSV „doprovázet“ žáka při hledání jeho osobní cesty k optimálnímu prožívání a chování. A současně jej vést k aktivnímu pocitu odpovědnosti za tyto vlastní volby. Tedy činit jej „autonomním“ – vnitřně svobodným a současně odpovědným vůči sobě a dalším lidem za tyto vlastní volby.

(O podobných principech jinak viz např. též  Fontana, *Psychologie...*, s. 307n.)

Základní didaktické kroky práce s tématy osobnostní a sociální výchovy

Z předchozího můžeme vyvodit, že OSV nastává tam, kde se dějí ony všelike zmíněné praktické a osobnostní činnosti. Můžeme tedy popsat tyto základní struktury:

1. INSTRUKCE – AKCE (SITUACE) – REFLEXE (I - A - R)

Jde o následující postup:

- Víme, co chceme žáky učit – máme **cíl** (*cíle pro OSV viz → výše a ve 4. kapitole*). Zvolíme k tomu vhodnou činnost, aktivitu, techniku atd.
- Na místě „ve třídě“ ji pak musíme nejprve **INSTRUOVAT**, tedy zadat, vysvětlit podstatu a další okolnosti a podmínky úkonu, který má žák - mají žáci provést.

■ Na základě instrukce by měla nastat vlastní **AKCE**, která je **primárně - prostřednictvím instrukce - vyvolanou učební situací**, v níž probíhá činnost žáků (*žáci jednájí, aktivita probíhá apod.*). Paralelně př. probíhá i naše aktivita (*sledujeme dění; příp. ho „koučujeme“ v průběhu; jsme zapojeni do jejich hry atd.*).


■ Po skončení akce pak většinou probíhá **REFLEXE** (*někdy se setkáte též s pojmy „rozbor; evaluace; review“ apod.*).

Reflexe je velmi závažným učebním krokem, proto jí zde budeme věnovat větší pozornost:

■ CÍL REFLEXE

Cíle reflexe obecně

Reflexe je učební situace věnovaná zhodnocení zkušenosti, která ožila/nově vznikla v průběhu předchozí akce.


Psychologie zkušenostního učení (např. díky Kolbovi -  Petty, s. 264n.) zjistila, že pokud zkušenost z činnosti nepodrobíme reflexi, učení sice nastat může, ale nemusí. A pokud nastane, nemusí být vždy tak efektivní, jako když reflexe zkušenosti proběhne. Reflexe naopak pomáhá systematizovat zkušenost a zážitky, včlenit je do struktury stávající zkušenosti a obohatit jím naše prožívání a jednání do budoucna.

Cíle reflexe konkrétně

Cíle konkrétních reflexí po konkrétních činnostech jsou dány **cílem lekce a cílem aktivity/aktivit a také průběhem aktivity**.

Protože je to jev velmi důležitý, budeme v dalších částech našeho textu pojem **zvýrazňovat** velkými písmeny a tučným tiskem **REFLEXE**.

■ FORMA REFLEXE

Reflexe **má obvykle podobu verbální - diskusní**. Učitel se ptá nebo vyzývá k úvahám a promluvám. Užívat lze i jiných forem (kresba zážitku; jeho znovuzpřítomnění zahráním situace apod. - o některých dalších formách viz např.  *Istenčin, Reflexe...*).

Reflexe **není přednáška** učitele o tom, jak by věci měly být, jak by se žáci měli chovat, co je správné atd. Opakujeme: základním nástrojem reflexe je otázka, resp. výzva!! („Jaký máš názor na...“/ „Zamyslete se nad...“).

■ OBSAH REFLEXE

Obsah reflexe je obecně zaměřen na:

Zkonkrétnění zážitku:

- rekapitulace toho, co se dělo;
- osobní vyjádření o své zkušenosti;
- zpětná vazba druhým/od nich (*co kdo dělal a jak to působilo*);
- hodnocení (*co bylo optimální? efektivní? vhodné?*)
- transfer zkušenosti (*do minulosti - již jsem to zažil?? i budoucnosti - jak to použiji ve svém životě??*);
- příp. též plán změny (*co dělat jinak - chování, taktiky atd.*).

Zobecnění zážitku:

- učení o jevech, které nastaly během aktivity (*např. důvěra; spolupráce atd.*);
- učení o postupech a procesech, které nastaly (*např. postup řešení problému*).

Obsah reflexe je specificky zaměřen na:

- jevy (*dovednosti, zkušenosti, vědomosti, postoje*) **dané formulací cíle aktivity** (blíže viz → 4. kapitola)
- jevy (atd.), které během aktivity **nastanou, aniž by byly plánovány jako cíl aktivity**.

Zastavme se ještě u dalších důležitých témat týkajících se reflexe:

Může proběhnout OSV, aniž bychom „dělali reflexe“?

Odpověď, podle naší dobré víry, zní „ano i ne“. A navíc: „spíše ne“, resp. „ano, ale náhodně“. Jistě! Někteří lidé si mnoho věcí uvědomí již v průběhu činnosti samé. Reflektují např. sami sebe již v akci. Ale i v tomto případě může být učení bez další reflexe méně hodnotné.

Při osobnostně a sociálně rozvojovém učení bez reflexe učitel - de facto - učení žáka příliš neovlivňuje. Záleží na momentálních dispozicích žáka samého, zda zkušenost nějak zhodnotí. Analogií takové „OSV bez reflexe“ by mohlo být v jiných předmětech to, že učitel např. rozdává učebnice, a tím považuje učení za vyřízené, takže dál už s žáky nic nedělá...

I - A - R = dění v jedné vyučovací hodině?

Schéma „instrukce – akce – reflexe“ se někdy

– vejde do hodiny jednou (1 hodina = 1 aktivita/hra):

$I \rightarrow A \rightarrow R$

– někdy vícekrát (1 hodina = více aktivit/her):

$I \rightarrow A \rightarrow R \quad I \rightarrow A \rightarrow R \quad I \rightarrow A \rightarrow R$

– A pokud vícekrát, pak každá tato triáda, resp. aktivita může být zcela izolovaná (*během hodiny proběhne několik her, které spolu nesouvisí*):

$I \rightarrow A \rightarrow R ; I \rightarrow A \rightarrow R ; I \rightarrow A \rightarrow R$

– nebo několik aktivit, které na sebe logicky navazují (*např. z reflexe nezvládnutého úkolu v rámci první aktivity vyvstane potřeba logicky návazně cvičit dovednosti, které by měly ke zvládnutí vést; nebo: vypracovat nový plán a znovu ho ověřit atd.*) – v reflexi se tedy definuje, co se bude dělat dál vč. zárodku instrukce:

$I \rightarrow A \rightarrow R \quad I \rightarrow A \rightarrow R \quad I \rightarrow A \rightarrow R$

Záleží na typech aktivit a na skupině.

Co když žáci při reflexích nemluví, nevědí co říkat, neumějí reflektovat?

Žáci se mnohdy musí „dovednosti reflektovat“ nejprve (na) učit. Je to dovednost potřebná nejen pro naši konkrétní práci, ale pro život vůbec!!

Proto, prosím, nenechte se odradit tím, že žáci zpočátku „nebudou mluvit“ nebo „nebudou chtít mluvit“ nebo „nebudou umět vyjádřit myšlenky, pocity“ atd.

Učte je to. Od toho jsme ostatně škola...


Pozvolna; bez velkých počátečních očekávání; tím, že reflexe spolu s nimi budete provádět; že jim při reflexích budete i vzory toho, jak uvažovat a mluvit o chování, prožívání, vztazích, komunikaci atd. Můžete volit i kombinace různých forem reflexe.

Nevzdávejte se však. Reflexe (zejm. verbální) učí myslet. A to se vždycky hodí...

2. SITUACE – INTERVENCE (S - I)


Situaci v tomto případě míníme **jakoukoliv SITUACI**, v níž žáci jednají, tedy také jakousi „akci“, avšak **nevyvolanou primárně za účelem učení** - v tomto případě využíváme toho, co se děje, aniž bychom toto dění instruovali. Podmínkou je, abychom byli s to vnímat co nejpřesněji probíhající dění, jednání žáků, jejich prožitky, situace atd. a mohli na to tedy posléze efektivně reagovat. Tuto reakci budeme obecně nazývat „**INTERVENCÍ**“, tedy určitým „zása- hem“ **do situace nebo do stavu „po situaci“ za účelem učení žáků.**

O intervencích píšeme podrobně ve 2. části 3. kapitoly. Zde jen řekněme, že intervencí může být opět REFLEXE, dále různá doporučení, instrukce pro změnu chování atd.

 *Při skupinové práci v matematice se dva žáci neústupně hádají o postup. Předmětem reflexe matematika bude jistě to, co je cílem, totiž onen matematický postup. Zohlední-li však matematik i témata OSV, pak se v reflexi!! (ne v přednášce!!!) může zabývat vedle matematiky také tím, jak oba aktéři v situaci komunikovali a jak by mohli tuto komunikaci změnit.*

Stejně tak můžeme reflektovat se žáky spor, který nemá vůbec nic společného s učivem a vypukne o přestávce na chodbě, s tím, že s nimi diskutujeme o jiné možné variantě řešení situace, která vyústila do sporu.

Reflektovat můžeme ovšem i jevy pozitivní (jeden žák se při sporu nenechá vyprovokovat druhým), neboť i z nich se učíme!!

O instrukci a reflexi podrobněji viz  *Valenta, Manuál...; Metody a techniky...; Učíme (se)...; viz též: Neumann, Dobrodružné...; Štáfková, Reflexe...; Švec, Instrukce...*

Metody a formy učení žáků v osobnostní a sociální výchově

Pojem „**metoda**“ označuje určitý postup k dosažení výchovného nebo vzdělávacího cíle.

Témata, principy i kroky didaktické stavby jasně ukazují, že

– **metody OSV** nebo **metody použité pro naplnění cílů OSV** musí mít potenciál podněcovat žákovu činnost (*ať již ryze „mentální“, psychomotorickou, sociální atd.*) – být praktické, aktivizující, pestré (*aby vyhověly na jedné straně tématům „introspekce“ a na druhé straně tématům vyžadujícím nácvik sociálních dovedností*).

Metody obvykle vycházejí z cíle předmětu a volíme je podle cíle konkrétní lekce: **C → M**.

Podle toho, co chceme rozvíjet, se tedy uplatní všemožné druhy **diskusí, her, cvičení, aktivizujících metod, zkušenostních metod, psacích technik, problémových metod, úkolově kooperativních učebních situací, modelových situací** (*např. mravně dilematické příběhy*), **psaní** (*příběhy, inventáře vlastností apod.*) **nebo čtení textů** (*vesměs jako východisek dalších činností*), **kresebných metod, komunikačně úkolových situací, metod práce s kamerou, videem, magnetofonem, koncentračních cvičení, pohybových technik** (*orientovaných na psychosomatiku*), **představových metod a vizualizací, rolových a simulačních her** (*vytváření fikce hrou hráčů*); **pantomim a živých obrazů, outdoorových technik** (*fyzicky náročnější, obvykle skupinové /kooperativní/ a problémově zaměřené aktivity v přírodě*) atd.

Hojné zásobníky her, aktivit a cvičení her najdeme na pultech každého většího knihkupectví.

Výhodným zdrojem metod pro OSV hlediska jsou různé další systémy ovlivňující rozvoj člověka – např.:

- sociální výcvik (*např. navozování situací oživujících dynamiku skupiny*),
- dramatická výchova (*hraní rolí, pantomimy, živé obrazy*),
- globální výchova (*simulační hry*),
- zážitková pedagogika (*ony fyzicky náročnější skupinové a problémově zaměřené aktivity v přírodě*) apod.

a vypůjčovat si i metody z jiných vzdělávacích oblastí (*kresebné, literární atd.*).

Stejně tak

- **formy OSV** z hlediska způsobu **interakce** předpokládají jak práci individuální, tak práci společnou, skupinovou atd. I zde

se tedy uplatní celé škály forem od práce jednotlivců přes páry a menší skupiny až k práci celých tříd nebo dokonce celých škol.

Z hlediska **času** je obvykle výhodnější mít k dispozici větší časový blok (*např. 2 vyučovací hodiny jdoucí po sobě*). Pracovat se ovšem dá i v jedné hodině.


Z hlediska **místa/prostoru** pak dobře využijete učebnu s příjemnou atmosférou, s pohyblivým lehkým nábytkem - tedy s možností pracovat ve volném prostoru, v kruhu, ve skupinách atd. A též s možností uchovávat artefakty žáků, věšet na zeď společně zpracované materiály, obrázky, schémata atd. atd.

Pro některé aktivity s úspěchem využijete přírodní prostředí (*např. prostředí umožňující zvýšený fyzický, resp. psychický nárok*).

Stejně tak je možné využívat forem a metod přesahujících hranice školy a vést k cílům OSV prostřednictvím (*reflektované*) veřejně prospěšné činnosti, aplikace dovedností v situacích mimo školu (*rodinný, občanský život a podobně*).


Poznámka o specifice metod v OSV

Z jistého hlediska lze říci, že v OSV užíváme dva druhy metod:

a) **Metoda** může být nazírána obecně, jako jistý „kadlub“ na různé obsahy. Metoda dialogu, metoda interpretace textu, metoda hraní rolí – všechny mohou být znovu a znovu naplňovány různým obsahem.  Dialog může být jednou o zážitku ze hry a jindy o tom, jakých hodnot bychom byli ochotni se vzdát, hrát můžeme jednou rodiče a jindy zase sami sebe atd.

Různé obsahy samozřejmě i mění parametry metody, ale ... dialog prostě zůstane dialogem.

b) Zavedme si zde však pracovní ještě pojem „**aktivita**“. Za aktivitu považujeme postup, jehož obsah (*tedy to, co žáci budou dělat*), je předem poměrně přesně a konkrétně určen a strukturován. Aktivity jsou vyvinuty takto přesně proto, aby sloužily určitému jasně stanovenému účelu.

 Např. známá aktivita zvaná Rubikova kostka nebo Rozplétání uzlu – žáci stojící se zavřenýma očima v kruhu se chytí náhodně za

ruce /vždy jedna dlaň jen jednu jinou dlaň/, pak otevřou oči a propletenec mají beze slov rozmotat tak, aby opět stáli v kruhu.

Toto je poměrně přesně daná činnost. Obecně můžeme říci, že to je typ úkolově kooperativní situace, avšak je těžké ji naplnit jiným obsahem. Budeme-li rozplétat něco jiného než takto zamotané ruce, bude to už jiná aktivita, než Rubikova kostka. A to nejen tím, že budeme rozplétat třeba provázky. Budeme-li rozplétat provázky a ne ruce, bude se muset změnit i celá technologie aktivity a změní se zřejmě i cíl...

Tento typ metod je v OSV hojně využíván!!! Takových typů jednoznačně obsahově určených a strukturovaných aktivit, her, cvičení jsou k dispozici plně zásobníky!!


Existuje tu dokonce typ **jednorázových aktivit**, které se stejnou skupinou můžete udělat v podstatě jen jednou. Obvykle jde o techniky, kde „hráči předem něco nevědí“.

Kupř. členové dvojic mají nakreslit mlčky společně obrázek na jeden společný papír, ale na instrukčním papírku mají každý napsané jiné téma obrázku, které druhý neví (*kreslí kozu/kreslí ovci*). Učební podstata aktivity je právě v momentu nečekanosti a v tom, že problém se musí řešit na místě během kresby. Jakmile však začnete instruovat stejnou činnost (*i když se bude kreslit třeba autobus a nákladák*), „tajemství“ techniky už bude známé.

Opět tedy zvažujme cíl.

Důležité je uvědomit si u každého postupu cílové možnosti (*viz o tom → 4. kapitola*).

Jak vidno – vesměs jde o metody svým způsobem dynamické. Je nabíledni, že tyto metody kladou **nárok na učitele** (*didaktický /určení vztahu cíl – metoda/; organizační /systém uvnitř činnosti/; komunikační /práce aktivitami je založena na komunikaci; žák má prostor – objevuje se řada témat, pohledů na věc atd./; osobnostní /flexibilita; respektování; schopnost přehodnotit cíle a postupy atd./*).

( viz práce autora tohoto textu v seznamu literatury – prakticky všechny jsou věnovány více či méně metodám z oblasti osobnostně sociálního rozvoje.)

3. kapitola

CESTY OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVY K ŽÁKOVÍ

(formy začlenění do práce školy)

Následující cesty, resp. formy implementace osobnostní a sociální výchovy do práce školy vycházejí z empirie, tedy ze zkušenosti, kterou od počátku 90. let minulého století s OSV u nás máme. Z jiného úhlu pohledu však nutno podotknout, že vyhovují i didaktické teorii.

Pokud jde o RVP, ty neurčují přesně formu, jakou mají být průřezová témata naplněna. Vyhovovat tedy mohou všechny následující cesty. Záleží na možnostech jedné každé školy.

Přehledně shrnuto jde o tyto cesty:

1. UPLATNĚNÍ TÉMAT OSV PROSTŘEDNICTVÍM CHOVÁNÍ A JEDNÁNÍ UČITELŮ.
2. VYUŽITÍ POTENCIÁLU TÉMAT OSV V RŮZNÝCH (BĚŽNÝCH) ŠKOLNÍCH SITUACÍCH.
3. VČLENĚNÍ TÉMAT OSV DO JINÝCH PŘEDMĚTŮ, RESP. OBLASTÍ ČI OBORŮ VZDĚLÁNÍ A VÝCHOVY.
4. VČLENĚNÍ TÉMAT OSV DO PRÁCE ŠKOLY V SAMOSTATNÝCH ČASOVÝCH BLOCÍCH, PŘEDMĚTECH APOD.

POZOR !!!

– Pro dobré uplatnění cesty 2. je dobrým předpokladem současné uplatnění cesty 1.!!

– Pro dobré uplatnění cesty 3. a 4. je dobrým předpokladem současné uplatnění cesty 1. a 2.!!

1. Uplatnění témat OSV prostřednictvím chování a jednání učitelů

O této cestě se hojně hovoří. Zdá se být velmi logická. Co je její podstatou?

Především a zásadně to, že **učitelé sami běžně uplatňují efektivní sociální chování a jsou osobnostními vzory.**

Z hlediska uplatnění témat OSV lze též říci: **lidské osobní, sociální a etické kvality, reprezentované tématy OSV, ožívají v chování učitelů,** resp. managementu školy.

!!! Tuto cestu považujeme z hlediska cílů a témat OSV za **velmi důležitou !!!**

!!! Měla by se též efektivně pojit i s cestami dalšími !!!

Psychologové i běžná zkušenost říkají, že pokud s klientem školy jednáme tak, abychom

- byli vzory dobrého chování, které uvidí před sebou, má šanci je začít napodobovat nebo se s nimi ztotožnit;
- v něm probouzeli svým jednáním jeho pozitivní předpoklady pro život se sebou samým a druhými lidmi - pak je tu šance na zvýšení kvality jeho osobnostně sociálního rozvoje.

(Vzpomeňme jen na známá rčení typu: „žije-li dítě v ovzduší kritiky, učí se odsuzovat druhé“ X „žije-li dítě v ovzduší oceňování, učí se kladně hodnotit druhé“; „žije-li dítě v ovzduší odmítání, učí se mít komplex“ X „žije-li dítě v ovzduší porozumění, učí se rozumějící toleranci“ atd.

Jsme tedy u cesty, která je cestou kvalit osobnosti a chování učitele v běžném provozu školy.

Zkusme kvality skrývající se za **tématy OSV** (*to, co by měl žák „mít“ a umět po ukončení školy*) **vztáhnout také k člověku - učiteli.**

- **sebepoznání a sebepojetí**

(*disponuje optimálně stabilním sebeobrazem umožňujícím jí/mu „řešit si své problémy“ v sociálních vztazích na úkor klienta, nýbrž věnovat mu profesně distancovanou, ale současně lidsky*

angažovanou pozornost; buduje svou pozitivní sebejistotu na etickém základě; může se opřít o vlastní sebeúctu...)

- zdokonalení základních kognitivních funkcí

(učitel je vnímavý k prvkům chování žáků /nejen těm, které považuje za nelegální/, orientuje se v sociálních situacích, naslouchá a slyší, pozoruje a vidí, zná svůj poznávací styl a jeho úskalí...)

- seberegulace a sebeorganizace

(pokud je třeba profesionálně řešit určitou sociálně-pedagogickou situaci, reguluje účelně osobní prožívání situace; je citově stabilní; koncentruje se na žáky; je samozřejmě výhodné, když dokáže pracovat s časem ve prospěch výuky, ale i hygieny vlastního života...)

- psychohygienu

(umí adekvátně relaxovat; používá sociální dovednosti vhodné pro předcházení konfliktům či pro jejich řešení; kontroluje profesní stresy a tendence k vyhoření; hledá pozitivní momenty ve vztahu k profesi...)

- kreativita

(dokáže se v kontaktu s klienty uvolnit; dokáže zajímavě komunikovat; používá humor; má nápady...)

- poznávání lidí

(je si vědom svých osobních preferencí, stereotypů či některých vlastností spojených s poznáváním druhých lidí a je si vědom jejich možných pozitivních i negativních důsledků na další vztahy – zejm. na jeho vztah k žákům; vyzná se v psychologii osobnosti...)

- mezilidské vztahy

(respektuje odlišnost, respektuje právo klienta na hledání vlastní cesty; na vyjádření vlastního názoru, vyhýbá se tomu, aby snižoval osobní důstojnost dítěte – tedy podporuje svým chováním jeho sebeúctu, věnuje se žákům...)

- komunikace

(je sdělný, srozumitelný; je vnímavý, orientuje se v komunikačních situacích; umí přizpůsobit svou komunikaci možnostem žáka; ovládá strategie užitečné pro složité sociální situace /assertivní techniky, vyjednávací techniky, argumentační techniky/; má náhled na vlastní komunikaci a dokáže pracovat s jejími negativy; ovládá a uplatňuje

pravidla efektivního dialogu; umí dávat pozitivní nebo nezraňující kritické zpětné vazby; je pozitivně komunikačně orientován...)

- kooperace a kompetice

(je sám s to spolupracovat – spolupodílet se na výsledku, má tedy i sady příslušných dovedností pro spolupráci; ví, zda je soutěživý typ a jak reaguje v situacích soutěže, kontroluje svou soutěživost ve vztahu k žákům...)


- praktická etika

(nejsou mu cizí základní hodnoty kvalitních mezilidských vztahů a pedagogické profese; ví, že není jiná morálka pro žáky a jiná pro učitele; je dobré, když je z jeho chování patrné, co je odpovědnost; je spravedlivý; respektuje lidská práva žáků...)

- řešení problémů, rozhodovací dovednosti


(je s to nacházet adekvátní řešení problémů, s nimiž se on a žáci setkávají, může v tom být příkladem; v složitých situacích dokáže sledovat zájmy všech stran a jednat tak, aby zbytečně nerozpoutával konflikty nebo zbytečně neztrácel mezilidské vztahy...)

- jednání v rolích

(v souladu s výše řečeným umí naplňovat role učitele - vychovatele jako toho, kdo pomáhá jiným orientovat se v životě...; má nahlédnu-to, jak dokáže pracovat s dílčími učitelskými rolemi – např. „instruk-tor-stratég-terapeut-vychovatel“ -  Holeček, Aplikovaná...; ad.)

- jednání v situacích

(opět viz v souladu s výše řečeným je lidsky kompetentní pohybovat se v sociálně pedagogických situacích...)

Péče o tento princip práce školy obvykle vyžaduje systematičnost. Jednorázové akce typu „rychlé proškolení celého sboru během jednoho dne“ dovednosti efektivního jednání příliš neovlivní. Podívejme se  např. na typy kroků, kterými do této oblasti směřuje chrudimská Základní škola J. Malíka (pilotní škola „Dokážu to?“) a její ředitel Z. Brož (www.zsmalika.cz):

- většina učitelů prošla řadou individuálních kurzů a seminářů
- pravidelná školení celého sboru (*většinou výjezdy mimo školu*)
- zásadní přínos: opakované kurzy efektivní komunikace ve škole

- partnerské vztahy učitelů k žákům i rodičům jsou „zakotveny“ ve školním řádu
- před nástupem je nový učitel seznámen s tím, co se od něj čeká v oblasti vztahů
- většinou ještě před nástupem je mu umožněno absolvovat školní program DVPP, který škola a ředitel dělají pro pedagogická centra a jednotlivé školy na téma „Proč měnit školu?“ *(tak získá další podrobné informace o cílech a filozofii vzdělávacího programu školy a i podle toho se rozhoduje, zda do školy nastoupí).*

A jak je to u této cesty s tolik doporučovanou REFLEXÍ?

V tomto případě není reflexe běžně „na pořadu dne“. U této cesty jde o chování učitele!!! Reflexe se vztahují zejména k situacím, v nichž jedná žák!!!

Při vhodné příležitosti ovšem samozřejmě učitel může upozornit na některé efektivní prvky ve svém chování, ale rozhodně by to neměl být princip této cesty (*tedy nikoliv: „Povšimněte si, žáci, kterak jsem právě zažehnal konflikt...“*). Naštěstí ani není možné, aby v běžném provozu učitel permanentně uplatňoval podobné reflexe.

Principem je naopak dlouhodobé působení prostřednictvím sociálně, psychologicky a morálně efektivního jednání učitele.

!!! Optimum je, když tuto cestu učitel kombinuje s dalšími zde dále uvedenými !!!

(📖 Další výčty intrapersonálních i interpersonálních kompetencí učitelů viz → **Příloha 1** - 📖 *Gillernová in Komárková a kol., Aplikovaná...; Grambs a Carr, Modern...; Vašutová in Učitelé...; Cisovská, Možnosti...; Ke klimatu – & Kyriacou, l.c.; Pohledy na osobnost a jednání učitele – 📖 Cangelosi, Strategie...; Fontana, Psychologie...; Karnsová, Jak...; Holeček, l.c.; Hrabal, Jaký...; Efektivní komunikace v pedagogických situacích – 📖 Kopřiva a kol., Respektovat...; Různé pohledy na možnosti osobnostního rozvoje učitele v průběhu jeho přípravy – viz 📖 *Valenta, Možnosti...; Vzdělávat učitele...*)*

Stručný výčet hlavních možných výhod (*pokud se daří*) a naopak rizik nebo obtíží této cesty z hlediska OSV:



- > působí průběžně a dlouhodobě
- > působí zjevně, ale i skrytě
- > působí na všechny žáky – na více žáků
- > má šanci pozitivně působit i na učitele samé (*i mimo školu*)




- > závisí velmi na osobnostních profilech členů sboru (*např. na sociální inteligenci atd., což však není automaticky rys všech učitelů*)
- > závisí na ochotě učitelů v této oblasti na sobě dále pracovat (*což znamená obvykle sebezkušenostní výcvik atd., opět pro řadu kantorů nepřijatelný*)
- > někteří učitelé netuší, že se pro tento typ výchovné činnosti nehodí, ale usilují o její provozování
- > relativní nevýhodou je, že situace, „v nichž se běžně jedná“, obvykle nejsou reflektovány (*je to ovšem zcela logické a není to chyba !!!*)

Poznámka o školním klimatu

Chování učitelů k žákům je důležitým faktorem tzv. **klimatu školy**. Dobré školní klima celkově podporuje úkoly OSV. Zastavme se na okamžik u klimatu, a to

- jak **ve vztahu k této první cestě, k chování učitelů,**
- tak **i ve vztahu k následující druhé cestě - využívání běžných školních situací pro OSV.**

Co je klima školy/trídy. Havlínová a Dvořáková ( *Klima...*) citují z dalších zdrojů dimenze klimatu ve škole. Zastavím se blíže u těch, která korespondují svým obsahem s tématy OSV:

- ekologické prostředí školy
- společenské prostředí školy
- sociální systém školy

(způsob komunikace a kooperace, zafixované vzorce navykklých vztahů a navykklého chování ... mezi žáky, mezi učiteli, mezi žáky a učiteli, mezi vedením školy a učiteli a mezi učiteli a rodiči).

– kultura školy

(systém hodnotových priorit, poznávacích a hodnotících přístupů a veřejného mínění, které ve škole existují, převládají nebo se požadují jako cílové).

Samozřejmě, že tyto parametry mohou být naplněny i negativním obsahem a pak můžeme hovořit o špatném školním klimatu (zafixované vzorce mohou být destruktivní atd.). V oblasti „sociálního systému“ a zčásti v oblasti zde nazývané „kulturou školy“ vidíme těžiště této cesty.

Z jiného úhlu pohledu můžeme hovořit o určité aplikaci principů tzv. humanistické pedagogiky, která podle postulátů psychologie C. Rogerse razí „na (potřeby) žáka orientovaný“ přístup. Znamená to, že učitel v kontaktu s žákem vnímá žáka jako osobu učící se, ale také prožívající, jednající v souladu se svými aktuálními možnostmi; se svými postoji a potřebami. „Sebe a učivo“ používá humanisticky orientovaný pedagog jako prostředky rozvoje žáka, nikoliv „proti“ žákovi. V souladu s touto teorií budu také označovat místy žáka-učně-studenta atd. jako klienta školy.

Poznámka o skrytém kurikulu

Tuto cestu implementace OSV můžeme též považovat fakticky za cestu na hraně tzv. skrytého kurikula (pojem užívaný spíše v zahraničí). Tzv. formální kurikulum je dáno standardy vzdělávacích oblastí, předmětů apod. Skryté pak zčásti naplňuje obecnější požadavky dokumentů /např. RVP ZV: „základní vzdělávání vyžaduje na 1. i na 2. stupni podnětné a tvůrčí školní prostředí“/, ale především je to každodenní realita života školy, z níž žák nepřetržitě čerpá nebo s níž konfrontuje svou zkušenost - 📖 viz např. *Průcha, Walterová, Mareš, Pedagogický...*. Výzkumy (📖 *Kyriacou, Klíčové...*) upozorňují na to, že např. pro rozvoj sebepojetí žáka ve škole je skryté kurikulum velmi důležité.

„Na hraně“ říkáme proto, že témata, tedy vlastně oblasti efektivního působení člověka-učitele, jsou sice dána osnovou, ale v praxi působí implicitně (učitel obvykle neříká: „Nyní vás svým vlastním chováním učím efektivní komunikaci!“).

2. Využití potenciálu témat OSV v různých (běžných) školních situacích

... tedy rovněž další:

- způsob vylepšování školního **klimatu** a současně
- efektivní cesta **prevence sociálně patologických jevů**
a – samozřejmě –
- cesta **naplňování edukačního úkolu OSV**.

Tomuto přístupu jsme se krátce věnovali již ve 2. kapitole v části Základní didaktické kroky práce s tématy osobnostní a sociální výchovy a označili jsme jej schématem: **S – I**.

CO MÍNÍME BĚŽNOU ŠKOLNÍ SITUACÍ?

Všechny běžné, reálné a přirozeně vznikající situace, které jsou součástí života školy/ve škole a ožívají v nich životní témata (*kteřá jsou současně tématy OSV*).

 projeví se v nich obvykle a viditelně

- **mezilidské vztahy**
(*dynamika třídy jako skupiny; reálné vztahy žáků*);
- **kommunikace** (*konflikt, žádost, proslov atd.*);
- dále se v nich projeví sebepojetí žáka nebo jeho seberegulativní (ne)dovednosti; je v nich přítomen mravně rozhodovací problém atd. atd.

Z hlediska OSV:

- **nemíníme** tedy specificky organizované sociálně výcvikové („laboratorní“), uměle navozené učební situace jako např. trénink řešení konfliktů atd. v hodině OSV, nýbrž
- + **míníme** situace, kdy konflikt mezi žáky samovolně nastal nebo nastává;

- **nemíníme** situaci, kdy žáci prožívají ve škole „nebezpečí“ v rámci hry, nýbrž
- + **míníme** prožitek skutečného rizika např. v rámci zkoušení;
- **nemíníme** situaci, kdy žák např. tvrdou agresivitou ruší výuku (*řešení může být v organizačně-peagogických opatřeních: zásah proti agresi; vyloučení agresora; trest atd.*),
- + **míníme** situaci, kdy na agresivitu – konflikt atd. „ještě“ můžeme reagovat např. reflexí;
- **nemíníme** to, jak žák zvládá např. dějepisné učivo,
- + **míníme**, jak se v hodině dějepisu při práci chová k ostatním žákům, k učiteli, příp. k věcem;
- **nemíníme** primárně ani situaci, když žák je ve škole např. pod vlivem drogy (*to vyžaduje spíše krizovou intervenci*),
- + **míníme** však reagování ostatních žáků na tuto situaci;
- **nemíníme**, zda žák smí v jídelně jednu nebo dvě porce rýže,
- + **míníme**, zda předbíhá ve frontě nebo naopak předbíhání brání atd. atd.

Co je základem této cesty?

1. Rozpoznat podstatu situace!

V rámci této cesty tedy v **situacích identifikujeme potenciál témat OSV!!**

Co znamená, že **situace v sobě nese téma OSV?** 📖 Řekli jsme, že za slovy/pojmy popisujícími témata OSV bychom měli ve výchovné disciplíně zvané OSV vidět nejen slova sama (*teoretické konstrukty: sebepojetí; kooperace; komunikace...*), ale jejich praktické verze (*skutečné projevy sebepojetí – např. v řeči žáka slyšitelný mindrák; skutečné dovednosti žáků pro kooperaci, tedy např. to, že umí či neumí naslouchat; skutečné projevy komunikačních (ne)dovedností, tedy např. nepřátelská gesta nebo naopak dovednost věcně argumentovat atd.*).

V situacích lidé prakticky jednají.

A tyto praktické ekvivalenty pojmů z osnovy OSV je pak užitečné v situacích identifikovat, abychom je mohli přesněji reflektovat nebo ovlivnit (*abychom se „trefili“ do toho, oč v situaci jde*).

2. Zvolit vhodnou „intervenci“!

Zde použijeme poprvé pojem intervence, resp. pedagogická intervence.

- Definice P. Hartla (📖 *Hartl, I. c.*) říká, je to jakýkoliv postup nebo technika směřující k přerušení, zamezení nebo úpravě probíhajícího procesu. V našem případě máme procesem na mysli onu „situaci“, v níž žáci nějak jednájí ve vzájemných vztazích.
- Cílem pedagogické intervence v reálných situacích v OSV je buď
 - a) provést korekce probíhajících nebo proběhnuvších procesů, které jsou deficitní, neefektivní, kontraproduktivní, zbytečné (*hádky; neefektivní způsoby komunikace; neetické prvky ve vztazích atd.*) – měnit chování žáků;
 - b) zpevnit procesy fungující optimálně (*slušná komunikace*) – potvrdit chování žáků;
 - c) připravit žáky na efektivní zvládnání reálných situací (*např. naučit je předem efektivní strategie řešení konfliktů ve třídě atd.*) – připravit předem efektivní chování žáků.
- Formy intervencí v rámci OSV:
Intervence se nevyužívají jen v OSV, ale i v jiných systémech (*zejm. terapeutických, v sociální práci atd.*). Existují různé formy intervencí. Pro tuto cestu OSV jmenujme hlavně tyto pedagogické či edukační intervence:
 - a) Reflexe proběhnuvší-probíhající situace, zpětná vazba k situaci/jednání (*reflektující reakce na to, co se odehrálo – odehrává*)
 - b) Návrh změny průběhu takové situace – tohoto způsobu jednání (*obvykle reflexi situace doplňující společné hledání možné změny způsobu jednání v takové situaci a vyjednávání o změně, příp. takové hledání/vyjednávání bez předchozí reflexe*)
 - c) Doporučení pro efektivní jednání v připravované nebo nastávající situaci (*předběžná příprava žáků na zvládnání situace, která má nastat nebo k níž se přímo schyluje*)

- d) Průběžné ovlivňování (*probíhající*) situace (*např. facilitate, mediace apod.*) (*způsoby pomoci učitele při řešení problémů v reálných situacích – učitel jako pomocník a zprostředkovatel*).

3. Rozlišit edukační intervenci ve smyslu OSV od jiného typu zásahu!

Pozor – je užitečné zde rozlišit intervence výše uvedené od jiných zásahů. Jiným zásahem myslíme např. **(výchovná) opatření** 📎:

- když přikazujeme, resp. zakazujeme, tedy nehledáme cestu změny, ale učiníme „opatření k zamezení...“ („*Přestaňte se hádat.*“); - když od sebe fyzicky roztrhneme rváče (... *může být beze slov...*); - když upozorníme na reálnou sankci („*Kdo bude opisovat, tomu bude práce neprodleně odebrána!*“) apod.

Nebo i „**(výchovná) opatření**“, tedy postupy sice i účinné, ale z hlediska principů efektivní pedagogické komunikace někdy sporné atd. atd. 📎:

- když manipulujeme výčitkami („*Vy mne přivedete do hrobu – nemůžete mě alespoň chvíli poslouchat?*“); - když vyhrožujeme („*Všichni dostanou dvojky z chování a nedostanete se na střední školy!!!*“); - když vlastní bezmocnost zaštitíme delegováním řešení („*Zavolám ředitele!!*“); - když manipulujeme osobními tématy („*Nikdy nic neuděláte pořádně – to jste studenti?!!*“); - když žákům vynadáme („*Nechte toho, vy se vůbec neumíte chovat!!!*“); když jsme arogantní, agresivní („*Sklopněte, hajzlíci!*“) atd.


Zde uváděné typy jiných zásahů mohou např. vyřešit momentální kolizi, jsou „opatřením“ atd., ale nemají ten edukační potenciál, jako ve 2. odstavci uváděné intervence OSV (*neučí efektivně přemýšlet o chování; neučí příliš efektivně ani změně chování; nenabízejí nástroje k tomu, co dělat se sebou samým a se situací*). O problémech s chováním viz 📖 *Holeček, Aplikovaná...II.; Langová–Vacínová, Jak...; Lazarová, První...; Ondráček, Vyrušování...Efektivní komunikace v pedagogických situacích – 📖 Kopřiva a kol., Respektovat...; .*

Za jiné typy zásahů můžeme považovat též **preventivní či krizové intervence**, které se pohybují na **pomezí edukační a preventivní funkce OSV**.

Zatímco práci s běžnými situacemi můžeme považovat za všeobecně preventivní funkci OSV, zde přecházíme spíše na pole výběrové-selektivní prevence týkající se již evidentně ohrožených dětí, příp. až na pole zásahů v krizích.

Pro práci s těmito intervencemi je vhodné nabyt příslušných dovedností dalším vzděláváním - věnovat se jim může samozřejmě k tomu připravený školní poradce (*výchovný poradce; školní psycholog; pedagogický poradce atd.*).

Podrobnější informace o krizových, časných atd. intervencích → viz **Příloha č. 2**.

 *Jedlička, Psychologická...; Matoušek a kol., Metody...; Nešpor – Czémy – Pernicová, Problémy...*

● **Překrývání** opatření, výchovných opatření, ale někdy též preventivních či časných intervencí s běžnými postupy učení v rámci OSV je zřejmé. Např. běžná reflexe může někdy přímo zklidnit třeba agresi. Jindy zase po použitém opatření na zklidnění agrese může reflexe nebo jiná aktivita následovat již ne jako opatření, ale nástroj sociálního učení.

!!! Opět si tu připomeňme též nutnost nejen volby správného postupu, ale také nutnost efektivního (*komunikačního*) chování učitele v podobných situacích. !!!

4. Preferovat debatu s žákem, dotazování apod. před okamžitým udílením rad a doporučení

Výše jsme řekli, že OSV je „provázecí“ výchovou. Je tedy vždy výhodnější, když se žák ptáme na jejich názory, vlastní návrhy, zkušenosti, nápady a úvahy a teprve v návaznosti na ně radíme a doporučujeme či potvrzujeme výhodnost některého jejich nápadu.

Takže např.  raději takto ...:

U: „Kamile, vypadá to, že jsi našťvaný, že dnes stěhujeme ty obrazy? Ale slíbils mi pomoc? Co se děje?“ / K: „Ale nic.“ /

U: „Jak nic? Vidím to na tobě, tak mi řekni, co se děje. Vidím, že se něco děje.“ / K: „Nehodí se mi to, no...máme trénink“. / U: „Hm, a když jsi mi to sliboval, tak už jsi to asi věděl? Že se ti to nehodí. Trénink bývá pravidelně.“ / K: „No věděl, jako...“ / U: „Jestli tomu dobře rozumíš, tak si myslíš, že mi nemůžeš říct, že nemáš čas? Nebo se mýlím?“ / K: „Tak asi vám to můžu říct, né? Ale ste učitelka...“ / U: „Jo, jsem, ale tohle byla dobrovolná činnost. Tak schválně, jak bys mi to řekl, že to nechceš nebo nemůžeš dělat.“ / K: „Jak to mám říct?“ / U: „No zkus to!“ / U: „Dneska nemůžu nosit obrazy, protože...“ /U: „Stop, je to dobrovolná činnost, tvůj volný čas. Nemusíš mi vysvětlovat, proč nemůžeš. Budu ráda, když bys to dělal takhle.“ atd.

... než např. takto:

U: „Kamile, vypadá to, že jsi naštvaný, že dnes stěhujeme ty obrazy? Ale tys mi slíbil pomoc? Ovšem nemůžeš-li, použij formule „asertivního ne“ které spočívá v tom, že řekneš: Paní učitelko, dnes nebudu nosit obrazy. Tak – zkus to říct!“

Tato druhá cesta je jistě též výchovná a naplňuje smysl OSV, neboť vymezuje dobrou dovednost a hodí se pro rychlé intervence!!

Ale pokud je to možné, zkuste spolu s žákem podobné sociální dovednosti spíše konstruovat, než mu je „dát úkolem“.

5. Komunikovat věcně, ale taktně – vyhnout se zbytečnému zobecňování atd.

Účinnost intervencí (*ale řekněme, že jakékoliv pedagogické komunikace*) zvyšuje to, když se při nich soustředujeme na věcné prvky situace a na konkrétní projevy chování a nikoliv na kvazi - psychologické interpretace. Tedy když máme dovednosti požadované → cestou č. 1.

Základní zásady takové komunikace:

- hovoříme převážně **za sebe** („*Můj názor...; Zdá se mi...; Když jsem vás poslouchal, slyšel jsem, že ...*“) – ale pozor, to neznamená, že absolutizujeme svou osobní zkušenost!!!;
- pokud je to možné, vyjádříme **své pocity** („*Překvapilo mne; Mám radost z toho, že...; Zlobí mne, když...*“);

- obecné principy spíše **nabízíme a doporučujeme** – nevnučujeme („*Můžete zkusit...; Zkuste to udělat tak, že ...; Osvědčuje se postup...; Psychologové zjistili, že...*“) – můžeme ovšem i říci „Postupujte takto...“;
- **vyhýbáme se nežádoucím zobecněním** o lidech a kvaziinterpretacím povah žáků („*Jsi divný člověk...; Pořád děláš jen to a to...; Ty se tak chováš, protože...; Kdybys byl jiný, tak bys nikdy nemohl dělat to a to...*“) – obvykle to lidi nutí k obranám svého „já“ a odvádí to pozornost od učení novým dovednostem, od klidného promýšlení postojů;
- soustřeďujeme se na **popis konkrétního jednání**, které je předmětem reflexe („*Skáčeš Nadě do řeči...; Mračil ses na ostatní členy skupiny...; Řekl jsi jim, že jsou pitomci...; Bouchla jsi dveřmi...*“);
- upozorňujeme na **možné výhody změny** jednání pro všechny zúčastněné strany („*...a zřejmě se budete méně hádat a budete mít větší klid...*“);
- podle potřeby též **vyjádříme pochopení** („Dovedu si představit, že tě to pěkně naštvalo...“);
- jednání žáků ani žáky samé **neironizujeme** a nezlehčujeme.

Vysvětleme opět na příkladech 📖: Učitel a žáci ve skupince naslouchají jednomu z žáků, který popisuje nepříjemný zážitek (*ztratil se rodičům ve velkém městě*). Jeden z žáků s výraznou potřebou sebe prezentace (*vyvěrající pravděpodobně z pocitu nedostatku „společenského uznání“*) průběžně vyprávění ironicky komentuje, zesměšňuje tak hovořícího žáka a fakticky ruší jeho projev.

– Učitel se rozhodne reagovat takto: „Prosím tě nech už toho! Ty se pořád musíš zviditelňovat! Co ty to máš za povahu?! Chybí ti empatie, trochu empatie!“.

Dá se předpokládat, že oslovený ustane v komentování příběhu, ale současně se v něm pravděpodobně bude dále fixovat „mindrák“, že cokoliv udělá, udělá špatně. Odvrací tedy jeho pozornost od konkrétního chování k němu samému „jako (*špatnému*) člověku“. Učitel v tomto případě neřeší věcnou podstatu situace, ale z pedagogického hlediska neefektivně psychologizuje...

– Učitel může ovšem také zareagovat takto: „Karle, vadí mi teď, že neustále mluvíš do Pavlova příběhu. Bud teď zticha, prosím. Svůj komentář budeš moci říct, až Pavel skončí.“

Učitel žáka nenapadá, neinterpretuje jeho osobnost, dává mu zpětnou vazbu k jeho chování a navrhuje „optimalizaci“ pro danou situaci.

!!! I v případě, že se rozhodnete hovořit s žákem o jeho povaze, doporučuji, abyste tak činili na základě reflexe/zpětné vazby týkající se jeho jednání nebo chování. A samozřejmě bez agrese, korektně, bez nežádoucích zobecnění (*viz výše*), za sebe (*viz výše*) a nejlépe bez přítomnosti jiných osob. Pozor – nejsme psychologové !!!

6. Počítat s tím, že u hlubší nebo (časově apod.) náročnější intervence nejprve vyjednáваме o žákově souhlasu!

Pokud žáci nebudou ochotni na některých nabízených intervencích spolupracovat, naslouchat nám, hovořit s námi, zamyslet se nad problémem, můžeme intervenci jen těžko použít.

Můžeme se ovšem samozřejmě pokusit žáky motivovat např. k rozboru situace či přípravě na ni (*motivační postupy volíme podle situace; jedním z nich je i dlouhodobě působící cesta číslo 1, která navozuje např. důvěru k učiteli*).

7. Užívat tyto intervence podle možností v krátkých nebo rozsáhlejších formách

Zde máme na mysli to, že podle možností můžeme někdy např. na reflektované téma zapříst hovor s žáky na 2 minuty, jindy na 15 minut. Rychlá reflexe s návrhem opatření v případě, že žák mluví příliš rychle, může trvat minutu. Facilitace řešení problému ve třídě může naopak zabrat 45 minut.

Záleží tedy na konkrétních podmínkách a též na kvalifikaci učitele.

8. Zvážit případný odklad intervence

Víme, že intervence může být krátká a rychlá. Může se však stát, že je přestávka a je těsně před zvoněním. Nebo že potřebujeme

během hodiny dokončit rozpracovanou partii látky a tu se třeba dva žáci pustí do hádky. V tom případě můžeme jiným opatřením hádku ukončit, současně však upozornit žáky na to, že s nimi o podobné situaci chceme mluvit a rychle si s nimi sjednat schůzku (*např. na další přestávku*). Tím můžeme získat víc času na reflexi nebo mediaci sporu.

Časový odklad by neměl být příliš dlouhý – čím dříve „po situaci“, tím lépe.

Odložené REFLEXE je výhodné začít společným popsáním všeho, co se odehrálo, aby byly připomenuty podstatné prvky situace a jednání aktérů.

9. Využívat též specifického podílu žáků na rozhodování a organizaci chodu školy

A nyní se ještě zastavme u formy školního života, která může rozmanitě využívat reálné situace s případnými intervencemi. Začněme citátem z odborné literatury: „Co se týče účasti žáků na správě školy ... je na ni obecně pohlíženo jako na prosazení zájmu spoluúčasti na organizaci školy (jako u jiných sociálních partnerů), ale i jako na prostředek k prosazování vzdělávacích a výchovných cílů. První hledisko umožňuje prosazovat i pedagogiku vycházející ze zájmů a potřeb žáka, kterému je umožněno podílet se na organizaci a hodnocení vyučování a vzdělávacího procesu vůbec. To je smyslem třídních shromáždění v řadě zemí... Druhé hledisko umožňuje zvyšovat respekt před hodnotami demokracie, realizované pomocí plurality, autonomie, shromažďovacím právem apod. Tím je podporován obecný cíl školy, totiž podpora výchovy zodpovědného občana státu.“ (📖 *Rýdl, Cesta... s. 42*)

Citát mj. ukazuje, proč lze uvažovat o školním parlamentu či prostě školních žákovských aktivech jako o možné „sub“- cestě k tématům OSV, ale současně, proč ji považujeme za doplňkovou.

Zopakujme: smysl aktivů:

- možnosti žáků ovlivnit charakter vzdělávání (*a to nejen ve smyslu dobrých vzájemných mezilidských vztahů, ale i ve smyslu např. ovlivnění obsahu volitelných předmětů atd.*);

- praktická škola demokracie a – dodejme k tomu –
- podpora dobrého školního klimatu.

Zejména funkce „školy demokracie“ je blízká cílům a tématům OSV. Praktikovat demokracii vyžaduje vyznávat určité hodnoty, mít určité mravní kvality, respektovat svým chováním jiné lidi, mít řadu sociálně-komunikačních dovedností (*naslouchat; formulovat; argumentovat; vyjednávat; řešit konflikty; facilitovat; moderovat atd.*) i seberegulativních dovedností (*respektovat chováním; nechat domluvit; neprosazovat se destruktivně; přijímat jiné nabídky atd. a odtud pracovat na sobě samém*).

Členové samospráv se dostávají takto do praktických a skutečných (*ne fiktivních*) vyjednávacích či jiných komunikačních úkolových situací. Opět nezapomínejme na REFLEXE.

Praktická cesta k demokracii přes školní aktivity vede tedy i přes řadu témat OSV.

Další informace → viz **Příloha č. 2**.

10. Využívat situací „činnosti prospěšné pro další lidi“

V tomto případě máme na mysli především hodnoty a mravní kvality kultivující potenciál situací pomoci někomu druhému ve škole i mimo ni; (👉 - spolužákovi, který má v určitém předmětu problémy; škole /a tedy i sobě/ při úklidu po rekonstrukci; obci /a tedy i sobě/ při výsadbě nové zeleně apod.); situací prospěšné činnosti (👉 - zábavný večer pro děti z dětského domova nebo pro důchodce; opět pomoc městu při úklidu parku; vymalování šedé opěrné zdi na rekonstruované ulici; pořádání sbírky ve prospěch potřebných lidí; výzdoba školy atd.). Tedy situace, v nichž hraje jistou roli též altruismus či prosociálnost, orientace na vzájemnost lidí jako důležitou hodnotu.


Zmíněný potenciál však nabude na významu opět nejen díky akci samé, ale podstatně též díky REFLEXI morálně hodnotového zázemí takové činnosti.

Nabízíme tyto čtyři základní cesty uplatnění intervencí – podívejme se na ně podrobněji:

- A) Reflexe jednání v právě proběhnuvší-probíhající situaci
- B) Návrh změny jednání v právě proběhnuvší-probíhající situaci
- C) Doporučení pro efektivní jednání v připravované nebo nastávající situaci
- D) Průběžné ovlivňování (*probíhající*) situace (*např. formou facilitace, mediace apod.*)

A) Reflexe jednání v právě proběhnuvší-probíhající situaci

V tomto případě se vracíme k té cestě k tématům OSV ve škole, o nichž byla řeč ve 2. kapitole jako o modelu SITUACE – REFLEXE (příp. situace – reflexe – instrukce). Prostě a jednoduše – odehraje-li se v naší přítomnosti komunikace, jednání atd. nesoucí v sobě potenciál pro některé z témat OSV, můžeme se chopit příležitosti a provést reflexi této situace proto, aby se z ní žáci něčemu naučili.

 Dejme další příklady toho, jak se mohou vázat praktické projevy žáků v situacích s tématy OSV: „Sebepojetí“ projevem tím, že rychleji myslící žák zesměšní v určitém okamžiku v hodině jiného žáka, který jde k výsledku pomalejší cestou. Tento obraz pýchy nebo třeba nesoucivosti a neempatičnosti může ukazovat na egoismus.


Nebo za slovem „manipulace“ (*viz téma „komunikace“*) vidět v praxi to, co manipulací skutečně je. Totiž slyšitelný komunikační mechanismus (*opět může souviset se sebepojetím*), kdy jeden žák o přestávce kupř. vyvolává pocity viny u druhého větou „Tobě je asi úplně jedno, že tady nastydu“, místo aby prostě řekl „Zavři okno, prosím.“ (*což by manipulativní výrok nebyl*). Věřte, že pro leckoho není snadné toto rozpoznat.

Nebo – při hledání odpovědi na naši otázku se žák pohodlně usazený v lavici jakoby napřímí. Přitom nejde jen o „společensko—pedagogickou“ konvenci, ale je patrné, že organismus sám sebe aktivuje („*sebereguje*“) změnou pozice těla z relaxované do akční.


Abychom z těchto situačních prvků něco vytěžili pro osobnostně sociální učení žáků, je obvykle potřebné dění v situaci **REFLEKTOVAT**.

Prostřednictvím reflexe také učitel dosahuje **cílů** OSV, které si musí „operativně“ podle charakteru situace definovat (viz → 4. kapitola).

Základními postupy řízení reflexí tohoto typu jsou


- **otázky**;
- **příp. výzvy k úvaze**, promluvě atd. a teprve sekundárně učitelovy vlastní výklady;
- **zpětné vazby**, kdy žák/učitel formuluje, jak na něj zapůsobilo určité konkrétní chování jiného žáka a případně „co s tím“ (**pocit – popis – návrh**):  „Naštvalo mě, že jsi mě nenechal domluvit větu, budu rád, když mě to příště necháš doříct.“ Pokud máme dojem, že vyjádření pocitu se do dané situace nehodí, můžeme koneckonců použít zkrácenou verzi zpětné vazby: „Nenechal jsi mě domluvit větu. Budu rád, když mě to příště necháš doříct.“

!! Opakujeme – hodnotnější bývají intervence, kde učitel „nenarizuje“, nýbrž žák sám přemýšlí a formuluje !!

 Vezměme situaci, kdy žák s námi – v hodině či o přestávce – mluví, ale tak překotně, že mu přestáváme rozumět. Uvedme tři typy reakcí učitele:

1. „Prosím tě, to se nedokážeš ovládat? Kdo ti má takhle rozumět? Znovu!“
(Toto je agresivně a manipulativně podaná negativní zpětná vazba doplněná příkazem.)
2. „Mluv pomalu, prosím tě.“
(Toto je formulace opatření, která v sobě nese implicitní zpětnovazební upozornění na problém v technice řeči.)
3. „Nerozumím úplně dobře, když mluvíš takhle rychle. Řekni mi to prosím pomaleji.“
(Efektivně vyjádřená zpětná vazba doplněná žádostí o změnu – de facto zárodek reflexe. *Po skončení opakovaného žákova sdělení můžeme věc reflektovat důkladněji:* „Všiml sis ještě před

mým upozorněním, že mluvíš velmi rychle? Ano? A víš, proč jsi mluvil tak rychle, i když jsi mohl tušit, že ti špatně rozumím? ... V jakých situacích se ti to stává?... Zkoušel jsi to někdy ovládnout? ... Může to vést k tomu, že kvůli nesrozumitelnosti nedosáhneš cíle? ... Chceš s tím v podobných situacích něco dělat? ... Napadá tě, co by po-mohlo?...Ano, to by mohlo pomoci ... A já ti mohu ještě navrhnout tento postup...“).

 Jiný příklad reflexe: O přestávce ve třídě slyší učitel hovor. Dva žáci mluví, resp. jeden neustále skáče do řeči druhému. Druhý se naštvě a odchází. Učitel požádá oba žáky, aby se s ním na okamžik zastavili a krátce reflektuje situaci - U: „Tome, vypadal jsi naštvaně.“ T: „Protože mi Jan pořád skákal do řeči a nic mě nenechal říct.“ J: „Já mu neskákal do řeči!“ U: „Opravdu nevíš, Honzo, žes Tomovi skákal do řeči? Já jsem svědek. Zkus si na to dávat pozor. To se může stát, že člověk něco dělá a ani o tom neví.“

Řekli jsme, že reflexe má převážně podobu verbální a že obsahem reflexe i na této cestě (stejně jako na dalších) obvykle bývá:

a) Zkonkrétnění zážitku:

- rekapitulace toho, co se dělo; - osobní vyjádření o své zkušenosti; - zpětná vazba druhým/od nich (*jak na koho, vč. učitele zapůsobilo to, co kdo v situaci udělal*); - hodnocení (*co bylo optimální? efektivní? vhodné?*)
- transfer zkušenosti (*do minulosti - již jsem to zažil?? i budoucnosti - jak to použiji ve svém životě??*); - příp. též plán změny (*co dělat jinak - chování, taktiky atd.*) – viz → intervence typu B).

Konečným cílem „zkonkrétnění“ je změna toho, co je dobré u sebe - v sobě - na sobě / u nás - v nás - na nás změnit, a fixace toho, co se ukáže jako prospěšné ve stávající podobě.

b) Zobecnění zážitku:

- učení o jevech, které nastaly během aktivity (*např. důvěra; spolupráce atd.*); - učení o postupech a procesech, které nastaly (*např. postup řešení problému*).

Konečným cílem „zobecnění“ je rozšíření vzdělání o životních jevech.

Zkusme se tedy nyní podívat na **základní typy otázek vázané na témata REFLEXÍ:**

● **Zkonkrétnění zážitku:**

– **rekapitulace** toho, co se dělo

Pamatujete si detaily akce? Co se odehrálo? Kdo co udělal, řekl? Jak se akce vyvíjela v čase? Kde jste byli? Kdo začal dělat to či ono? Popište postupně činnosti...

– **osobní vyjádření** o své zkušenosti

Co tě k tomu ... napadá jako první? Jaký máš názor na...? Jak jsi uvažoval? Jaký jsi měl – jaký máš pocit – jak ses cítil? S čím máš problém a s čím ne? Víš, co se s tebou dělo? Co jsi dělal? Co si to myslíš? Myslíš, žeš – to – udělal dobře? Proč to tak bylo? Jak ses ovládal? Jak ti seděla tato role? Co – koho jsi vnímal? Byla to nová zkušenost – nový pocit? V čem se lišil tvůj přístup ... od ostatních? Co můžeš o sobě říci na základě této situace? Naučil ses něco? Změnilo se pro tebe něco?

– **zpětná vazba druhým** (*nehodnotící popisy vjemů a pocitů*)

Co víš, že druhí dělali? Jak to popíšeš ze svého hlediska? Jak na vás zapůsobilo, když XY udělal...? Řekni XY, jak na tebe zapůsobilo jeho jednání? Co by pro tebe bylo jednodušší, kdyby se dělo jinak? Jaký z toho máš pocit? Jak na tebe zapůsobila skupina? V čem jste se lišili? Co jsi viděl a slyšel – jak jsi vnímal...?

– **hodnocení**

Co bylo v této situaci dobré a co ne? Kdo pomohl - kdo nepomohl? Čí nápad byl rozhodující? Máš takové situace – jednání rád – nerad? Která myšlenka byla konstruktivní? Jaké jednání můžeme dobře hodnotit? Co v té komunikaci bylo pozitivního? Je třeba něco u tebe – u nás - v situaci měnit? Co je na tomto chování výhodného a v čem může být jeho riziko? Čemu toto chování ... tento postup ... atd. prospívá a čemu může škodit?

– **transfer** zkušenosti

Již jsi něco podobného zažil? Je to nová zkušenost? V jaké podobě jsi to zažil? Je tato naše situace nějak analogická k jiným situacím ve tvém životě?

Můžeš tuto zkušenost nějak zhodnotit ve svém životě? Jak tuto novou zkušenost můžeš použít ve svém životě? Kdy ji použiješ? Co

brání tomu, abys ji použil? Chceš bariéru odstranit? Napadá tě, jak to můžeš odstranit?

– příp. též **plán změny** – viz → typ intervence B) !!!

Chceme něco změnit? Máme k tomu důvod – jaký? Co můžeš – můžeme v podobné situaci udělat jinak? Jak jinak? Jaké kroky musíme udělat ke změně? Jak tyto kroky popsat? Konkrétně? Kdy? Jak ověříme kvalitu změny? Kdy – kde?

● **Zobecnění zážitku:**

– učení **o jevech**, které nastaly během aktivity

Pojmenuj, co se vlastně odehrálo? Co bylo jádrem situace? Šlo tu o .../důvěru? spravedlnost? agresivitu? vůli? atd./ ? Formuluj na základě zkušenosti, co to je .../spolupráce? důvěra? agresivita?/ ? Co o tom víme? Z jakých prvků se skládá? S čím souvisí? Jak to můžeš rozeznat? Jak se to pozná? Co je na tomto jevu pro život výhodné a co může být rizikové? Jak se tomu naučit?

– učení **o postupech** a procesech, které nastaly

Jaký postup byl zvolen? Byl adekvátní? Je obecně použitelný? Je vždy použitelný pro tyto situace? S čím musíme počítat? Kde jsou slabá místa této strategie? Jaké jsou fáze tohoto procesu – co nejdřív a co potom?

(📖 viz např. *Karnsová, l.c.; Langová–Vacínová, l.c.; o reflexi blíže* 📖 *Slavík, Umění...; Valenta, Manuál...; Učíme (se)...*)

B) Návrh změny jednání v právě proběhnuvší-probíhající situaci

Učitel v tomto případě nevěnuje pozornost jen tomu, co se odehrálo, ale také tomu, jak jinak by taková situace mohla probíhat. Tato intervence může skončit:

– vlastním návrhem žáka


– doporučením učitele

– a případným vyjednáváním podmínek a okolností změny.

Opět nezapomeňme – preferujeme podle možností „provázející“ strategie (*otázky, návrhy žáků, zpětné vazby*) před přímým doporučením (*i když ani toho se nezříkáme*).


Tento typ intervence může

● **plynule navázat na reflexi:**


 V návaznosti na předchozí příklad, v němž Jan skáče Tomovi do řeči, pokračujeme od reflektující zpětné vazby k návrhu:

U: „... To se může stát, že člověk něco dělá a ani o tom neví. Zkus si na to dávat pozor. Jak můžeš zjistit, jestli lidem skáčeš do řeči?“ J: „Já nevím.“ U: „Máš nějakou radu ty, Tome?“ T: „Ať si dává pozor!“ U: „A to je právě těžké. Tak jak na to?“ J: „Má mi to říct, když mu to vadí.“ U: „To by šlo. Co myslíš ty, Tome. Mohl bys mu to říci?“ T: „Klidně. Jenže on se naštve.“ U: „Naštveš se, Honzo?“ J: „Jo.“ U: „Tak to je takový začarovaný kruh. Zkusím to vysvětlit: Tím, že ti to Tom řekne, ti pomůže. Ty nebudeš jemu nebo i třeba jiným lidem skákat do řeči a oni si s tebou budou raději povídat. To stojí za to!“ J: „Hmhm...“

● **proběhnout i bez předchozí reflexe** (*vesměs jako rychlá intervence*)

 Žáci pracují na úkolu, při němž je třeba, aby každý měl pravítko. Martin pravítko nemá, a tak požádá Elišku, s níž sedí v lavici, aby mu pravítko půjčila. Eliška je právě nepotřebuje, takže bez problémů přesune pravítko na Martinovu polovinu. Martin rýsuje, ale Eliška už také potřebuje pravítko. Začíná být netrpělivá a říká: „Dej to sem už!“ Martin na to: „Ještě chvíli, tady do dokreslím.“ E: „Trvá ti to, naval!“ a vytáhne Martinovi pravítko pod loktem a přemístí je na svou stranu. Martin se nad přerušenu práci naštve: „Příště ti taky něco půjčím!!“ houkne na sousedku a odvrátí se. Eliška se zašklebí. Učitelka, která celou situaci vidí, dojde k lavici, kde se rozhořel svár. Nakloní se k Elišce a řekne: „Samozřejmě, je to tvoje pravítko a tvoje dobrá vůle, ale ... Martine, poslouvej taky ... tomuhle se dá zabránit. Co myslíte, jak to příště udělat, abyste si mohli půjčit třeba pravítko a nenaštvali se u toho na sebe?“ M: „Měla mi říct...“ U: „Počkej, Martine, neříkej teď, prosím, co Eliška měla nebo neměla udělat. Máš nějaký názor na to, jak takovéto situaci zabránit v budoucnu?“ Martin se pomalu nadechuje, ale ještě než spustí, promluví Eliška: „No, mohla jsem mu říct, kdy to budu potřebovat zpátky, aby to věděl..., ale má si nosit věci“. U:

„To ano, Martine. Nos si pravítko. A když si něco budete půjčovat, tak se může hodit to, co říká Eliška. Prostě stanovit si pravidla, aby se dopředu vědělo, jak se věci mají a kdo co kdy potřebuje. Co vy na to?“ M: „Tak jo.“ E: „Ale nebude se spoléhat na moje věci.“ U: „Souhlasíš, Martine, s tím, že všechny povinné pomůcky budeš nosit s sebou?“ M: „Ano.“ E: „A co když si je zase nepřinese?“ U: „Může se to stát, Martine?“ M: „Hm.“ E: „Tak mu to půjčím, až budu hotová se svou prací.“ U: „To se mi zdá spravedlivé. Když něco zapomeneš, Eliška ti půjčí svou pomůcku, ale až si udělá práci.“ M: [nepříliš nadšeně] „Ano.“


 viz *opět např. Karnsová, l.c.; Valenta, Učíme (se)...)*

C) Doporučení pro efektivní jednání v připravované nebo nastávající situaci


V čem je rozdíl dílčí cesty C od cest A a B?

Zatímco cesta A reflektuje to, co se skutečně odehrálo a cesta B od toho, co se právě odehrálo, odvíjí návrh změny konkrétního chování,


● cesta C se snaží **ovlivnit předem to, co se odehraje nebo by se mohlo odehrát.**

 Dvě osmé třídy mají podle zadání vedení školy společně připravit část programu pro budoucí prvňáčky na den zápisu. Předem je známo, že jedna třída uvažuje o akci typu „pohádkový les“ a druhá osmička o zábavných sportovních disciplínách. Zástupci tříd se mají sejít, aby se dohodli, jak provést zadání ředitele. Vyučující v obou třídách nezávisle upozorní, jaké parametry má efektivní vyjednávání (*vyslechneme, zkoumáme zájmy druhé strany, apriorně je neodmítáme, hledáme společné prvky v různých zájmech obou stran, hledáme alternativní návrhy oboustranně přijatelných řešení, dohodneme se na jednom z nich, projednáme podmínky jeho naplnění atd.*). Vyučující společně s vybraným žákem předvede („scénky“) příklady vhodného a nevhodného chování vyjednávačů. Pak např. nechá třídu vybrat vyjednávače právě podle požadavků. Vyjednávači pak připravují strategii jednání, kterou ještě konzultují s učitelem.

Podívejme se na další příklady situací, u nichž učitel může zkoušet předem ovlivnit kvality jejich průběhu:


 kde kdo bude ve třídě sedět? (*nese potenciál zklamání, hádek, aktualizuje mezilidské vztahy, teritoriální chování žáků apod.*); vyjednávání na téma: kam pojedeme na výlet? (*spor, řešení problému, vyjednávání, identifikace vlastních zájmů, asertivita, morálka vztahů atd.*); dohadování o tom, jak vyzdobit třídu (*argumentace, konsensus, spolupráce, seberegulace, kreativita, vztahy...*); jak urovnat vztahy třídy s jedním z vyučujících? (*efektivní komunikace, vztahy, etika všedního dne, psychohygienu, komunikace*); řešení problému otevřeného okna – někomu je zima, někomu horko (*asertivita, řešení problému, etika atd. atd.*).

A pokračujme ještě ve vysvětlování prostřednictvím příkladů:

 Učitel ví, že žák podléhá před zkouškovými situacemi stresům. Může mu tedy před závěrečnou klasifikací poradit, jak seberegulativně a psychohygienicky tento stres zvládat. / Je slunečný den. Někomu vadí zatažené rolety, někomu ne. Učitel vycítí potenciální drobný konflikt. Může nastínit žákům optimální postup převedení konfliktu na problém a vyzvat je, aby si postup zkusili ihned aplikovat na otázku rolet. / Na třídnických hodinách, které se nezaměřují na OSV (někde je naopak OSV náplní třídnických hodin – viz konec této kapitoly), je řada příležitostí pro tuto aplikaci. Učitel ví, že ve třídě panuje neshoda ve věci směřování výletu – popíše tedy předem pravidla efektivního vyjednávání (a příp. i facilituje průběh debaty – viz o tom dále). / Učitel ví, že žák jeho třídy se chová arogantně k učitelům. Může provést reflexi takového chování a dát žákovi zpětnou vazbu. Současně může – je-li k tomu žák ochoten – projít spolu s ním příčiny jeho jednání a varianty změn jeho chování, které by nekomplikovaly jeho vztahy s vyučujícími. Zváží, bude-li tato intervence individuální nebo – podle okolností - ve třídě. / Třídu čeká obtížná látka. Učitel, znalý psychologie učení, předem poradí třídě, jak pracovat při výuce „s vlastní myslí“. / Žáci se chystají připravovat besídku pro mladší. Učitel s nimi projde komunikační, kooperační a sociálně-organizační rizika akce a společně s nimi stanoví „obranu proti krizovým momentům“ při přípravě besídky. / Během výuky si mají žáci půjčovat

pomůcky. Učitel s nimi může prodebatovat dobré formy komunikace pro „situace vypůjčování si“ něčeho od někoho. Atd.

Patřit sem může koneckonců i to, že učitel „koučuje“ třídu, aby dodržovala pravidla vzájemné komunikace stanovená na začátku roku (čili vlastně průběžně odkazuje k dohodnutým formám chování).

 Specifickým příkladem je i projekt Kompromis v → **příloze č. 6**, ovšem to je ukázka časově velmi rozsáhlého prolnutí této cesty a cesty poslední, čtvrté, totiž cesty OSV do školy prostřednictvím samostatného předmětu.

- Tato dílčí cesta se místy blíží cestě školního poradce nebo psychologa. Ten se jí samozřejmě také může věnovat. Na učitele je tu kladen značný nárok – zejména na jeho teoretické i praktické vzdělání v oblasti témat osobnostně sociálního rozvoje (*pozor – být lidovým psychologem opírajícím se jen o vlastní zkušenost a „léta praxe“, to nemusí být vždy to pravé a ořechové...*).
- A pozor - pokud učitel není psycholog nebo nemá terapeutickou či poradenskou kvalifikaci, neměl by se pouštět do „lечения“. Měl by tyto případy delegovat k tomu vyškolenému specialistovi.
- Učitel by se měl snažit jít cestou rad, doporučení, konzultací, heuristického vyvozování optimálních způsobu řešení situací spolu s žáky atd. Ovlivněním tu – opět - nemyslíme prikazování, mustrování, vnucování svých modelů atd.

(obecně k cestě A i B viz též  *Cangelosi, l.c.; Fontana, l.c.; Karnsová, l.c.*)

D) Průběžné ovlivňování (probíhající) situace (např. formou facilitace, mediace apod.)

V tomto případě vyučující napomáhá efektivnímu zvládnání situace přímo v jejím průběhu. Napomáhá tedy komunikaci v průběhu situace, udržení dobrých vztahů, rozvoji seberegulativních dovedností žáků apod. Současně tím učí efektivnímu jednání.

Pro názornost se tu můžeme opřít o dvě obecně známé formy řízení průběhu složitějších situací:

Facilitace (*ulehčení, usnadnění*) – obvykle řešení nějakého problému usnadňované aktivními zásahy nezúčastněné osoby (3. strany), někoho, kdo není zainteresován na výsledcích jednání.

Facilitátor („*usnadňovač*“) je jakýsi organizátor procesu komunikace mezi zaangażovanými subjekty obvykle při řešení problému – je nezávislý; soustřeďuje se hlavně na proces a ne tak na věcnou podstatu jednání; dbá na vyrovnané podmínky pro všechny strany; usnadňuje dorozumění, pomáhá stanovovat a dodržovat pravidla; pomáhá zvládat krize; může navrhopvat, ale nečiní rozhodnutí. 📖 *Equal; Langová-Vacínová, l.c.; Plamínek, Řešení... .*

Mediace (*zprostředkování*) je vlastně obdobou facilitace, avšak v situaci konfliktu či selhání vyjednávání.

Mediátor („*zprostředkovatel*“) má tedy úlohu facilitátora právě v situaci sporu nebo konfliktu. Získává souhlas(!) stran s mediací; stanovuje pravidla; vysvětluje fáze jednání; usnadňuje komunikaci; vytváří informační bázi o sporu; vytváří prostor pro výpovědi obou stran; ptá se na zájmy, motivy a potřeby stran; pracuje s emocemi stran; hledá důležité body sporu i perspektivní dohody; vede strany k hledání dohody a pomáhá s jejím uzavřením.

📖 *Equal; Matoušek a kol., Metody...; Langová-Vacínová, l.c.; Plamínek, l.c.*

Další informace → viz **Příloha č. 2**.

Jedná se o specifické činnosti, v nichž je potřebné se vyškolit!!

📎 Příklad této cesty bude navazovat na příklad uvedený jako první v popisu cesty C – jednání tříd o akci pro budoucí prvňáčky:

Učitel nabídne osmým třídám, že bude přítomen jejich jednání. Pokud třídy souhlasí, učitel se na jejich jednání dostaví. Vyjednační jsou připraveni a zahájí vyjednávání. Třídy se dohodnou, že spojí „les“ se zábavnými disciplínami (*házet budou budoucí prvňáčci nikoliv balónky, ale šišky, a nikoliv do kbelíku, ale do vykotlaného pařízku, který někdo slíbil donést, atd. atd*).

Dojde však k zádrhelu spočívajícím v tom, kdo bude hlavním vedoucím a reprezentantem celé akce, zda někdo ze třídy A nebo ze

třídy B. Schyluje se k hádce. Učitel nabídne pomoc. Pokud ji žáci přijmou (!!), pak může převzít řízení komunikace. Ptá se obou stran na všechny důvody, proč chtějí, aby jejich zástupce vedl celou akci, na zájmy, potřeby i na pocity s tím spojené. Dále na to, jaké předpokládané dopady by mělo to, že akci povede zástupce druhé třídy. Přitom dbá na dodržování pravidel (*když mluví jedna strana, druhá mlčí a naslouchá, strany se vzájemně nenapadají atd.*). Po vyslechnutí všech důvodů se ukáže (*například*), že žáci se obávají, aby podíl třídy, jejíž zástupce nebude statutárním šéfem akce, zůstal i tak viditelný. Práce s akcí bude víc než dost. A obavy jsou oprávněné, protože „logo“ 8.A nebo 8.B bude spojeno např. ve školním časopise se jménem vedoucího, zatímco druhé logo, i když bude uvedeno, nebude opřeno o takovou autoritu. V tom se tedy také najde společný prvek zájmu obou stran (*aby se oběma stranám dostalo adekvátního společenského ocenění*). Hledají se alternativy řešení. Učitel moderuje diskusi. Dbá na to, aby různé návrhy nebyly zneužity jako příležitost k dalším vzájemným agresím atd. – orientuje debatéry jen k věcné rovině problému. Nakonec někdo navrhne, aby byl hlavním koordinátorem učitel a ten měl dva rovnocenné zástupce z obou tříd, mezi něž by se rozdělily kompetence. Učitel souhlasí a standardně žádá, aby obě strany prověřily, zda je tento návrh pro ně přijatelný, a definovaly podmínky jeho přijetí. Toto řešení se jeví být po dalším projednání přijatelné. Učitel nakonec sdělí, že on sám sice bude akci koordinovat, ale reprezentovat na veřejnosti ji budou současně oba zástupci tříd. Doporučí vyjednávačům, aby nyní dojednali konkrétní zapojení obou „zástupců“. Už bez účasti učitele si třídy dojednávají další podmínky.

☞ Jiný příklad krátké intervence tohoto typu: Dva žáci se tahají při práci nad úkolem o jednu pastelku. Učitel (*má chvilku času*) zajde k jejich lavici a ptá se, zda jim může pomoci. Žáci souhlasí. Učitel se tedy tiše ptá na to, proč kdo z nich skutečně chce pastelku. Po sdělení důvodů se ptá, zda žáci vidí nějaké možné řešení (*najde se např. v přeorganizování postupů činností, které každý žák chce dělat*). Pokud ano, pomůže jim je formulovat. Pokud ne, může navrhnout řešení vlastní, ale rozhodnout nechá žáky.

Stručný výčet hlavních možných výhod (pokud se daří) a naopak rizik nebo obtíží této cesty z hlediska OSV:



- > je použitelná „operativně“ kdekoliv a kdykoliv (*samozřejmě, pokud okolnosti organizační i psychologické dovolují*)
- > reaguje na praktické a reálné situace, reaguje přímo na „život sám“
- > má reálný dopad v životě žáků – např. sociální dovednosti se nejen učí, ale jsou vidět výsledky jejich použití
- > praktické situace nabízejí mnoho podnětů k sebereflexi
- > reálnost může také učení zesilovat a činit jej efektivním, praktickým atd.



- > cesta vyžaduje, aby se učitel dobře orientoval v situacích, aby byl s to rozeznat podstatu jevů a aby byl s to efektivně vést reflexi – tedy: vesměs vyžaduje jistou přípravu či prohloubení sociální kompetence pedagoga a jeho vzdělání v této oblasti !!
- > vyžaduje objektivizaci vlastní zkušenosti – pozor na mýtus „mojí obecně platné zkušenosti“ se situacemi
- > můžeme se svou snahou ovlivnit průběh budoucí situace přijít nevhod – žáci nebudou naší pomoci otevření – pokud nenajdeme odpovídající motivaci, nemá pak valného smyslu je nutit...
- > můžeme dokonce situaci i necitlivě zkomplikovat svou snahou pomoci předem nebo vnutit reflexi nebo své vlastní řešení...
- > cesta vyžaduje velkou citlivost a formulační obratnost od učitele – spojení s autentickou životní praxí může být na straně žáka velmi emotivně zbarvené
- > v případě práce s aktivem: učení se sociálním dovednostem se dotkne spíše menšího počtu žáků (*členů aktivu*)
- > v případě práce s aktivem: nemusí obsáhnout všechna témata OSV – směřuje do občanské výchovy, převážně k vyjednávacím modulům komunikace apod.
- > v případě práce s aktivem: efektivita cesty je citlivá na sociálně pedagogický kontext (*postoj, jednání a příp. formy intervencí vedení školy, pověřeného pedagoga; existence a kvalita*

reflexí; postoje žáků k parlamentu; formální postoje členů parlamentu apod.).

3. Včlenění témat OSV do jiných předmětů, resp. oblastí či oborů vzdělání a výchovy

A jsme u cesty „nadpředmětové“ či „kroskurikulární“ atd., u cesty vzývané dlouhá léta jako ideální pro **včleňování řady tématických oblastí, které nemají „vlastní předmět“** (*sexuální výchova, dopravní výchova, ekologická výchova, mravní výchova apod.*) do běžně existujících předmětů.

Obecněji viděno pak jsme u cesty, kdy tematika některé výchovně vzdělávací oblasti má prolnout výukou jiných výchovně vzdělávacích oblastí.

Tato cesta je vnitřně značně rozrůzněná. Proto nejprve popíšeme, jak bude rozdělen obsah 3. části této kapitoly do dílčích témat.

NEJPRVE DVĚ ZÁKLADNÍ OBECNÁ VÝCHODISKA TÝKAJÍCÍ SE 3. CESTY:

Plánování cílů OSV pro práci v jiných naukových/výchovných předmětech, oblastech, oborech

Zde pojednáme o souběhu plánování cílů předmětu (*oboru, výchovy*) a cílů OSV.

Základní způsoby včlenění témat OSV do jiných předmětů, oblastí, oborů

Zde si vyložíme stručně a přehledově ČTYŘI základní varianty propojení OSV a jiných oblastí – předmětů – oborů atd.

A DÁLE SKUPINY OBLASTÍ, PŘEDMĚTŮ, OBORŮ, VÝCHOV ATD., S NIMIŽ SE MŮŽE OSV PROPOJOVAT:

A) Spojení témat (a metod) OSV a „vzdělávacích“ předmětů

- Zde popíšeme čtyři základní varianty propojení těchto předmětů s OSV.
- „Vzdělávacími“ budeme v našem textu účelově nazývat předměty reprezentující hlavní vzdělávací oblasti – např. český jazyk, matematiku, zeměpis atd.
- Pojem „vzdělávací“ je zde využít spíše jen pomocně – víme, že i tyto předměty mohou působit výchovně. *(Ale upozorňujeme současně, že se nám nejeví jako příliš užitečné používat v kontextu sledování témat OSV známé dělení cílů na vzdělávací a výchovné. Pojmu „vzdělávací“ však pracovně na tomto místě užíváme!)*

B) Spojení témat (a metod) OSV a „výchovných“ předmětů

- Tady máme na mysli zejména estetickovýchovné předměty (např. hudební výchova), naukově výchovné (např. občanská výchova) a tělesně výchovné (ve všeobecně vzdělávací škole je to prakticky jen tělesná výchova).
- Opět popíšeme čtyři základní varianty propojení těchto předmětů s OSV.

C) Spojení témat (a metod) OSV a výchov, které obvykle nejsou samostatným předmětem

(i když není vyloučeno, aby takový předmět ve škole vznikl)

- Konečně zde bychom se chtěli zastavit u našeho pohledu na vztah osobnostní a sociální výchovy a dalších výchov, které existují, ale nemají svůj předmět *(ať již jsou zakotveny v RVP /např. environmentální výchova, mediální výchova/ nebo ne /např. výchova dobrodružstvím/).*
- I zde popíšeme čtyři základní varianty propojení těchto výchov s OSV.
- Do této oblasti můžeme zahrnout tedy i některé aktivity výchovy mimo vyučování!!

PLÁNOVÁNÍ CÍLŮ OSV PRO PRÁCI V JINÝCH NAUKOVÝCH/VÝCHOVNÝCH PŘEDMĚTECH, OBLASTECH, OBORECH

Pokud hodláme spojovat OSV s jinými předměty, výchovami atd., pak je nutno počítat s „dvojjakostí“ plánování cílů.

1. Nevyhnmeme se samozřejmě **formulaci cílů předmětu (výchovy, oboru, oblasti)**. Jako aprobovaní učitelé, kteří prošli didaktikou svého oboru, na formulaci cílů svého předmětu jsme tedy připraveni. Známe dělení typu: cíle v oblasti vědomostí, dovedností (*myšlenkových – pochopení*) i jiných (*např. motorických; jazykových, heuristických*), návyků, postojů, zkušeností, aplikace poznatků atd. atd. (*žáci si prakticky osvojí matematický postup...; vyjmenují chemické prvky...; dokáží rozpoznat druhy literatury... apod.*)
!!! V našich ukázkách spojení OSV a různých předmětů v přílohách obvykle nebudeme tyto cíle uvádět !!!
2. Stejně tak je ovšem potřebné a užitečné **formulovat cíle osobnostní a sociální výchovy**. O nich konkrétně viz → 4. kapitola a též základní informace v ukázkách v → **Přílohách 2, 3, 4 a 5**.
!!! **Specifikem této cesty tedy je, že formulujeme cíle dvojího druhu !!!**

Čtyři základní způsoby včlenění témat OSV do jiných předmětů, oblastí, oborů

Následující čtyři (dvě a dvě) konkrétní cesty OSV „napříč učivem“ lze využít ve všech třech výše uvedených oblastech **A, B i C** (*vzdělávací předměty; výchovné předměty; další „aktuální“ výchovy, které nemají svůj předmět*). Počítejme s tím, že v praxi se často navzájem prolnou. Přesto považujeme za užitečné je zde systematicky odlišit.

Nejprve tedy vyložíme principy těchto čtyř cest a pak se zastavíme u aplikací do předmětů a výchov.

OD PŘEDMĚTU, VÝCHOVY, OBORU K OSV

I.

- Můžeme **nalézat tematiku OSV v učivu předmětů, resp. v tématech výchov.**

* $T^{př} \rightarrow T^{osv}$

II.

- Můžeme **využívat metod vhodných pro výuku předmětu, které však současně oživují témata-jevy OSV** - podporují rozvoj osobnostně sociálních kvalit žáků.

* $M^{př} \rightarrow T^{osv}$

OD OSV K PŘEDMĚTU, VÝCHOVĚ, OBORU

III.

- Můžeme také využívat některá **zosobněná a prakticky pojednaná témata OSV** (specifické obsahy/učivo OSV) jako zdroj témat (učiva) daného předmětu.

* $T^{osv} (Ž^{ák}) \rightarrow T^{př}$

IV.

- Můžeme konečně též **využívat metod nezbytných pro OSV, i když ne zcela typických pro jiné předměty, i tam, kde je to v těchto jiných předmětech možné.**

* $M^{osv} (T^{osv}) \rightarrow (T^{př}) M^{př}$

Stručný výčet hlavních možných výhod (pokud se daří) a naopak rizik nebo obtíží těchto cest z hlediska OSV provedeme hned zde, na začátku výkladu:



- > možnost věnovat se tématům OSV v různých hodinách („téměř kdekoliv a kdykoliv“)
- > posílení výsledků výuky předmětu spojením s osobním prožitkem tématu, s osobními tématy žáka

- > „životní“ tematiky předmětu spojením s tématy OSV
- > podpora rozvoje klíčových kompetencí (*a cílů RVP*) napříč kurikulem
- > možnost efektivního a přirozeného vzájemného propojení témat a metod různých výchov (*průřezových témat RVP, jiných výchov*)
- > podpora příjemného klimatu a vztahů ve třídě při výuce různých předmětů



- > úskalím může být, že učitel i žáci se budou muset zvolna učit pracovat v hodinách tímto způsobem a vyhnout se následujícím úskalím:
- > zpraktičtění a zosobnění témat může ubírat čas na práci s učivem z hlediska odborného - předmětového
- > zpraktičtění a zosobnění témat může re-koncentrovat žáky od učiva k vlastnímu životu (*což ve výuce předmětu někdy může být skutečně nevýhodou*)
- > není obvykle snadné najít téma OSV, umět ho prakticky a osobně spojit s obsahy a metodami předmětu a konečně poučeně ho REFLEKTOVAT
- > stejně tak není snadné naplánovat si současně cíle předmětu i cíle OSV
- > hrozí riziko zkrácené představy, že kdykoliv jsou děti „nějak aktivní“, nastala automaticky OSV
- > hrozí riziko, že se zamění prosté využívání jevů, které jsou ovšem také tématy OSV, za jejich skutečný trénink, rozvoj atd. (*např. poslouchá-li žák přednášku, nelze říci, že by se tím automaticky plnil cíl OSV „naučit se naslouchat“...*)

A) Spojení témat (a metod) OSV a „vzdělávacích“ předmětů
(12 + 1 další konkrétní ukázka aplikace těchto cest – viz →
Příloha č. 3)

I.

■ Můžeme zkoušet **nalézat tematiku OSV v učivu předmětů.**

* $T^{\text{př}} \rightarrow T^{\text{osv}}$

To znamená hledat v učivu předmětu obsahy blízké obsahům—
tématům OSV s tím, že by měly umožnit i **praktický a osobní pře-
sah látky předmětu k žákovi.**

Např. v textech v české literatuře najít témata mezilidských
vztahů a od nich přemostit k vlastní praktické zkušenosti se vztahy,
k osobním názorům na ně, k jejich mapování pokud jde o naši třídu
i v životě mimo třídu (*podle typu textu – k jinému budou jistě inspi-
rovat Rychlé šípy, k jinému Petr a Lucie*) atd. V zeměpisu může
vyučující zase probrat typy krajiny a pak položit otázku – Kdyby
ses měl proměnit v některý typ krajiny, kterým by ses chtěl stát?
Proč? Co máš společného s tímto typem krajiny? V čem jste si
podobní? atd.

Povšimněme si, že ono přemostění je do značné míry věci
REFLEXE při práci s tématem. Je dosti spekulativní usuzo-
vat, že při čtení textu o mezilidském vztahu dojde současně
a automaticky u žáků k osobnostně sociálnímu rozvoji
v oblasti mezilidských vztahů. Tento efekt nastat sice u jed-
notlivců může, ale bez reflexe na to učitel nemá vliv.

Jiný příklad (*s naznačením reflexe*): Učitel předloží soubor
zatím v předmětu probraných témat a žáci se pokusí identifikovat,
jak se jim které téma učilo. Konkrétně: „Každý student dostane tři
„lepíky“ a označí na flipu tři témata ze zeměpisu ČR, která mu
působí největší problémy“ – viz níže citovaná hodina zeměpisu
H. Kotíkové – pak vede k tématu OSV „učení se o vlastním učení“:
Co mi na tom šlo a co ne, co konkrétně umím a neumím, proč mys-
lím, že toto ano a toto ne? Co ze zeměpisného učiva mi jde dobře
a co ne? apod.

Ve skupinách pak lze diskutovat o strategiích studia témat –
totéž i s učitelem. Je to cesta specifická, ale v tomto případě jdu od
učiva k sobě jako tomu, kdo se toto učivo učí (jak se učím?) a pak
zase zpět k učivu (*viz cesta III.*).

Obecné zaměření otázek pro REFLEXE při této cestě:

Otázky budou nutně ovlivněny charakterem učiva předmětu. Takže jen obecné zaměření:

Připomíná ti ... [tento jev] něco z tvého života? Máš s tím svou osobní zkušenost? Vyskytuje se ... [tento jev] v tvém životě? Vyskytuje se v tvém životě jeho analogie – podobnost? Jak jednáš v souvislosti s tímto jevem ve svém životě? V čem jsou shody a v čem rozdíly? Jak nakládáš s touto zkušeností ve svém životě?

A dále můžeme využít typy otázek pro reflexi tak, jak jsou uvedeny ve → 2. kapitole, v závislosti na povaze tématu OSV.

Poznámka:

Specifické postavení tu může mít výuka „psychologie“ jako předmětu, jehož úkolem obvykle je učit základům psychologických poznatků. V tomto případě je pak nutno směřovat jak k cílům naukovým (učení se základům psychologické teorie), tak je možno směřovat i k cílům z oblasti OSV. V případě tohoto předmětu to jde znamenitě, neboť jeho tematika je obecně blízká tématům OSV (podobně kdyby si škola zavedla výuku etiky, sociologie, teorie komunikace atd.). Jevy tedy zpřítomníme aktivitami a můžeme je reflektovat nejen z hlediska teorie psychologie nebo etiky, antropologie atd., ale i z hlediska osobního.

II.

- **Můžeme zkoušet využívat metod vhodných pro výuku předmětu, které však současně oživují témata-jevy OSV – podporují rozvoj osobnostně sociálních kvalit žáků.**

* M^{pf} → T^{osv}


Jde o to, aby metoda měla **vedle potenciálu pro předmět ještě potenciál pro „člověka“**.

Zde budou typickým představitelem např. metody kooperativního skupinového učení (*společné zjišťování informací, řešení problémů vázaných na učivo, příprava „projektů“ atd.*) aktivující mnohé sociální dovednosti v jakémkoliv předmětu, ale naopak

třeba i jednotlivým žákem veřejně přednesený referát (*vazba na komunikaci a „rétoriku“*) opět kdekoliv.

Takže: např. aplikační cvičení na větný rozbor prováděné písemně do sešitu individuálně každým žákem je nezbytnou metodou pro učení se větnému rozboru v jazykovém vyučování, avšak jeho osobnostně rozvojový potenciál tu není, řekněme... „akcentován“ (*na rozdíl od metod uváděných výše*).

Při cestě $M^{pf} \rightarrow T^{osv}$ je z hlediska OSV nutno naplnit ovšem obligátní podmínku: po použití takové metody, která vedle toho, že učí učivu předmětu - oblasti oboru, také podporuje cíle OSV, je potřebné věnovat určitý čas též **REFLEXI** dění vyvolaného použitou metodou právě z hlediska cílů a témat OSV.

A ještě zvláštní poznámku k **projektové metodě**, která sama o sobě je vlastně souborem různých metod směřujících k řešení projektového problému. **POZOR**, projekt (*v našich podmínkách se jedná však spíše o tzv. učební komplexy*;  *Valenta a kol., Pohledy...*) může proběhnout didakticky velmi nosně! Avšak nebudou-li např. jeho obsahem témata OSV (*např. projekt na téma „Klima v naší třídě“*) nebo nebudou-li použité metody řešení odborných obsahů projektu doprovázeny reflexemi témat OSV, pak projektová metoda sama o sobě může ovlivnit osobnostní a sociální rozvoj jen „náhodně“.

Obecné zaměření otázek pro REFLEXE při této cestě:

Otázky budou nutně ovlivněny charakterem použité metody (*co aktivuje? jaké osobnostně sociální „jevy“ ožívají při jejím použití?*) a učiva předmětu. Tyto metody s „OSV potenciálem“ obvykle vyžadují určitý individuální nebo skupinový („aktivní“, *komunikační, tvořivý*) výkon ve vztahu k učivu. Otázky tedy pracovním můžeme rozdělit do tří skupin podle obvyklých témat, která lze prostřednictvím metod otevřít v různých předmětech:

• Sebepoznání

(ne vždy je nutno odpovědět nahlas – někdy stačí, když si žák odpoví jen „pro sebe“ – jsme na poli „já“: buďte opatrní!!!)

Co ses o sobě dověděl/a nového? Co sis potvrdil/a? Budeš na základě této zkušenosti něco na sobě měnit? Jak jsi přemýšlel/a? Jak myslíš, že tě vidí druzí? Jak zvládáš různé role? Jaké pocity jsi měl/a během činnosti a proč? Jaké máš teď? Jednáš obvykle v podobných situacích stejně jako v této naší situaci?

• **Komunikace**

Byla tato komunikační situace podobná některým jiným situacím v tvém životě? Co myslíš, že se ti v této komunikaci podařilo - nepodařilo? Co považuješ za dobré „strategie“ v komunikaci s druhými? Dáváte si nezraňující zpětné vazby? Jak jsi zvládal/a, že má někdo jiný názor? Jak snášíš, když hovoříš a někdo jiný ti nenaslouchá? Jak umíš naslouchat druhým? Jaká jsou podle tvého názoru pravidla dobré diskuse? Formuluješ srozumitelně? Umíš se ptát? Vyjadřovali se všichni srozumitelně?

• **Kooperace**

Jak byly rozděleny role? Přispěl/a jsi k tomuto rozdělení nějak? Cítil jsi zodpovědnost? Cítíš potřebu se rozhodně prosadit? Co bychom komu ve skupině poradili pro příští společnou práci? Dařilo se ti naslouchat? Co lze říci o vašich vztazích ve skupině? Došlo-li ke konfliktu, cos dělal/a – jak mluvil/a, co prožíval/a? Koho bys pochválil/a a za co? Které způsoby chování – komunikace jednotlivých členů přispěly k vyřešení/nevřešení problému? Pracuješ raději sám nebo ve skupině? Jaké výhody a nevýhody má to a jaké ono? Skutečně jste kooperovali?

III.

- **Můžeme vyzkoušet také využívat některá **zosobněná a prakticky pojednaná témata OSV** (specifické obsahy/učivo OSV) jako zdroj témat (učiva) daného předmětu.**

* $T_{osv}(\check{Z}) \rightarrow T_{pf}$

Mezi oba „hlavní“ symboly je ještě vložen symbol (Ž). Ten upozorňuje na to, že jdeme-li od témat OSV, která mají být „zosobněná“, pak vycházíme k učivu předmětu vlastně od žáka samého. Od jeho zkušenosti. Ale pozor!! Jsme-li na poli OSV, pak pro nás nebude důležitá např. žákova zkušenost s tím, co se stane, když se do


nádrže benzinového motoru nalije petrolej, nebo zkušenost s tím, že více otevřených oken může znamenat průvan, nebo zkušenost s chutí tekutiny vzniklé smícháním čaje a kávy.

Zajímat nás bude zkušenost žáka s ním samým, tedy jeho zkušenost se sebou, jeho zkušenost se sociálními situacemi, skupinová zkušenost třídy s vlastními vztahy atd.

Např.: Výuka literatury. Žáci se rozpomenou na vlastní běžné konfliktní situace ve svém životě. Popíší motivy, způsoby jednání a pocity v konfliktech – jejich vlastní i „protistran“. Na základě své zkušenosti se žáci věnují tedy definici sebe v konfliktu, ale i konfliktu obecně, jeho typů, základnímu zobecnění jevu konflikt. K tomu použité metody nejsou nijak výjimečné – zapisuje se vlastní zkušenost, ve skupinkách se může třídit a zobecňovat

Pak hledají v encyklopediích (atd.), který druh literatury pracuje s konfliktem jako s klíčovým jevem. Nepochybně narazí na drama. Dále je možno využít vytvořených „osobních klasifikací“ k porovnání s typy konfliktů v dramatické literatuře apod.

Reflexe z hlediska OSV v tomto případě bude navázána na první fáze takové práce, ale je možno se k ní vracet i později, kdy můžeme sledovat např. analogie konfliktogenních motivů a postojů v životech dramatických postav a v životech našich.

Pohybujeme se v oblasti tzv. pedagogického konstruktivismu ( *Grecmanová a kol., Tonnuci, Vyučovat...*), který počítá s tím, že žák bude k látce přistupovat skrze prizma vlastní zkušenosti. A zopakujme: Jde-li o zkušenost se sebou samým, se sociálními vztahy atd. či o zkušenost „této“ skupiny žáků s vlastními vztahy atd., pak jsme na poli OSV.

Obecné zaměření otázek pro reflexe při této cestě:

V tomto případě jsou otázky značně závislé na tom, jaké téma ze života žáků se nastolí a otevře. Většinou v tomto případě předchází reflexe osobnostně sociální problematiky reflexi odborné. Odborná reflexe vychází z možných míst „dotyku“ mezi osobními tématy a tématy učiva.

Schematicky postupuje reflexe často asi takto: *Co jsi teď (v navozené situaci tady a teď) právě zažil? Lze to nějak pro tvůj*

život zobecnit? Jak můžeme různě o tomto jevu uvažovat? Jak o něm můžeme uvažovat ještě jinak, než ryze osobně? Jak o něm můžeme uvažovat z hlediska našeho vyučovacího předmětu?


IV.


- **Můžeme konečně též využívat metod nezbytných pro OSV, i když ne zcela typických pro jiné předměty, i tam, kde je to v těchto jiných předmětech možné.**

* $M^{osv} (T^{osv}) \rightarrow (T^{př}) M^{př}$

Mezi hlavní dva symboly (M/OSV a M/Př) jsou tentokrát vloženy ještě symboly T/OSV a T/Př. Proč?

Metody obecně slouží k tomu, aby za určitým vzdělávacím/výchovným cílem oživily určité téma. I v tomto případě by tedy měla být zvolena pro práci v předmětu taková metoda, která umožní „ožít“ jak tématu předmětu, tak samozřejmě tématu OSV.

Metody OSV se opírají o práci se sebou samým, aktivizují žáka, mají herní charakter, mají zábavnou dimenzi (ovšem zdaleka ne vždy!), jsou praktické, patří k nim i cvičení sociálních dovedností atd. – k metodám blíže viz text o čtvrté cestě implementace – samostatný předmět (*přehledy typů metod OSV dále viz  Valenta, Manuál...; Učíme (se)...).*

Vezmeme jako příklad vizualizační metodu. Je založena na tom, že žák se učí pracovat se svými vizuálními/zrakovými představami. Primárně ji můžeme označit za metodu pro osobnostní rozvoj (užívají ji i některé terapeutické systémy). Ve vztahu k OSV slouží vizualizace jako praktická a osobně aplikovaná metoda např. tématům jako „kreativita“ /představivost-fantazie/, „psychohygiena“ /zklidňující představy/, ale i „sebepoznávání“ /vizualizace o sobě; svého ideálního já atd./ Můžeme ji ovšem použít i např. na expozici látky, kterou budeme probírat. Tak můžeme nechat několik minut žáky tiše vizualizovat na téma „antika“. **Reflexe** představ jistě bude sledovat prvky tématu „antika“ v představách, ale také individuální rozdíly, tedy i osobní preference jevů v představách žáků či to, jak se komu dařilo vizualizovat apod. (*s podobnými postupy ve výuce předmětů seznamoval u nás učitele již na počátku 90. let  S. Červenka, Angažované...*).

Z jiného úhlu pohledu může být použita hra. Pro paměťovou fixaci rozložení evropských zemí po kontinentu může být využita „kimovka“, původním určením technika pro rozvoj smyslového vnímání a vizuálního zapamatování (viz téma OSV „rozvoj poznávacích funkcí“) bez vazby na geografické učivo či tematiku „výchovy k evropanství“. Pro OSV je však opět nutno reflektovat nejen zeměpis Evropy, ale i např. osobní strategie vizuálního zapamatování jednotlivých žáků, příp. hledat je a zlepšovat.

Obecné zaměření otázek pro reflexe při této cestě:

Opět nelze jednoznačně říci, jaké otázky přijdou na přetřes v reflexi. Vše se odvíjí od typu použité metody, podle toho, jaké téma OSV metoda otevírá a konečně podle toho, že metoda OSV je použita naučení se „jiné“ látce. Obvykle tu je tedy metoda OSV „nasažena“ na učivo z jiné oblasti, je s ním spojena. Reflektuje se pak

- jednak sám OSV potenciál techniky (v oblasti témat OSV) a
- jednak (proces) učení látky předmětu.

Obecně tedy jen naznačme:

- Jednak: *Co jsi dělal v průběhu aktivity? Dověděl ses něco o sobě? Něco o druhých? Změnil bys příště něco? Je tato situace analogická jiným situacím ve tvém životě?*
- Jednak: *Jak jsi zvládal učivo předmětu, s nímž se pracovalo v této hře? Vyhovuje ti tento způsob učení? Proč ano – ne? Co si odneseš z této hodiny tohoto předmětu do života?*
apod.

→ Diskutabilní ukázky spojení předmětů a OSV – viz → Příloha č. 4.

Následující dvě varianty této cesty pojednám již stručněji. I v jejich případech totiž platí, že spojení může být skutečněno oněmi čtyřmi dílčími cestami (*I, II, III, IV*):

B) Spojení témat (a metod) OSV a „výchovných“ předmětů

Podívejme se nejprve na tři základní skupiny výchovných předmětů a vyberme při jejich charakterizování to, co se hodí pro spojení s OSV.

– **Estetickovými výchovnými předměty** – EV; dramatická, hudební, výtvarná výchova – DV, HV, VV – a případně taneční výchova /TaV/ a literárně-slohová výchova /LSV/.

Estetickovými výchovnými předměty vycházejí z umění. Umění je specifickou reflexí světa, života, člověka, jeho pocitů, vztahů atd.

„**Specifickou reflexí**“ míním zvláštní umělecké vyjadřovací prostředky a jejich estetizované použití v různých uměních nebo příslušných pedagogických ekvivalentech (*v HV je to zvuk; VV – obraz, prostorový objekt; DV – jednání lidí jako hraní rolí /+ zvuk + obraz/; TaV – pohyb lidského těla; LSV – písemné uspořádání slov apod.*). Reflexe světa tedy neprobíhá např. formou obvyklé debaty, nýbrž tancem, kresbou, hraním situace, zpěvem apod.

Slovy „**světa, života, člověka**“ pak míním obsahy zobrazované v uměleckých dílech, témata, motivy, děje, problémy atd.

Zvláštností tu je též skutečnost, vyplývající ze zázemí EV v uměních: Žáci v EV střídají dvě role:

- role příjemce umění (*poznávací funkce v širokém slova smyslu, hodnoty*)
- role tvůrce umění (*kreativita, spolupráce, hodnoty*).

!!! Bez ohledu na vazby k OSV mají EV sílu ovlivnit naši emoционаlitu, představivost a kreativitu a rozvíjejí naše poznávací funkce a koneckonců i komunikaci.

!!! Kromě toho **napomáhají EV k rozvíjení vnímání a tvorby mimouměleckého „estetična“**, v čemž se potkávají s OSV (*např. oblast rozvoje kvalitních mezilidských vztahů a jejich „estetiky“, estetiky komunikace všedního dne apod.*).

!!! A ještě jeden rys EV – poměrně dobře je lze spojovat do jakési **polyestetické výchovy** – zázemí reflexe života člověka je jim společné a „stačí“ tedy jen, aby každé umění k tématu přistoupilo po svém a obohatilo celek vlastním přínosem. Zejména divadlo nebo školní dramatické hry vycházejí vstříc tomuto možnému spojení pohybu, zvuku a obrazu.

I tady se vyplatí reflexe, avšak citlivě uplatněné – ne vždy má smysl podrobit citový zážitek verbální analýze.

Poznámka:

Literární výchovu budeme však považovat za součást předchozí subkapitoly a taneční výchovou se pro její specifický výskyt rovněž nebudeme zde zabývat. Osobnostně rozvojový potenciál DV je popsán hojně (📖 Bláhová, Uvedení...; Koťátková a kol., Vybrané; Machková, všechny tituly; Valenta J., Dramatická...; Jednoduché; Kapitoly...; Metody...). Pokud jde o VV, doporučujeme práce 📖 J. Slavíka (Slavíka a Wawrosze), Umění... . Ve vztahu k HV mohou být inspirací např. muzikoterapeutické příručky.

– **Naukově výchovné** (pracovní název jen pro tento text) – NV; běžně jde o výchovu k občanství (*občanskou výchovu*) a i rodinnou výchovu, které jsou tradičně zakotveny jako předměty v našem kurikulu (*rodinná výchova však není v RVP ZV uváděna jako obor*). Oba tyto předměty kopírují dvě důležité (*i když ne jediné*) role v životě člověka – jeho praktické zakotvení v širších společenských vztazích (*občan*) a jeho zakotvení v základních příbuzenských vztazích (*člen rodiny*).

Hypoteticky sem může patřit i výchova ke zdraví (VZ) – obor podle RVP ZV – pokud ji škola konstituuje jako samostatný předmět. Lze tedy předpokládat, že její učivo se bude objevovat jako součást samostatného předmětu nebo jiných předmětů.

V současnosti bychom mohli volně přiřadit i volitelný předmět Volba povolání (*směřuje k další důležité roli – řekněme: „pracovník“*) nebo tzv. Společensko vědní seminář – ty však nejsou explicitně formulovanou součástí RVP ZV. Bude-li škola vyučovat

psychologii, pak i její „osnova“ může být koncipována tak, že bude počítat nejen s výukou teorie, ale i osobními reflexemi a výcvikem.

Naukově výchovné předměty mají za úkol věnovat se výuce vědomostí a dovedností pro výkon uvedených rámcových životních rolí a působit na optimální postoje ve vztahu k těmto rolím.

Vědomostmi tu míníme skutečně informace, resp. poučení o společenském systému, o fungování rodiny atd., ale i poučení o životě člověka, komunikaci, vztazích mezi lidmi atd. Tématika by měla být velmi blízká životu.

Dovednostmi pak praktické úkony potřebné k optimálnímu zvládnání života v oblastech, jimiž se tyto výchovy zabývají.

V tomto ohledu si NV a OSV mají co říci.

– Tělesně výchovné – TV;

ve všeobecně vzdělávací škole je to prakticky jen tělesná výchova (a částečně výchova ke zdraví – viz výše).

Ta se zabývá ne nepodstatnou složkou osobnosti člověka – jeho fyzičnem, příp. i psychosomatikou.

Učí pohybovým dovednostem, ale i sebereflexi v oblasti vlastního těla a pohybu, dovednostem seberegulace a také často aktualizuje jev soutěžení.

I.

* $T^{\text{př}} \rightarrow T^{\text{osv}}$

– nalézat tematiku OSV v učivu předmětů – výchov

● EV

Obsahové složky umění mohou být blízké tématům OSV.

Dramatická výchova

Zobrazuje lidské příběhy a (většinou *problematické*) situace a vše, co se v nich děje. Zobrazuje lidi, sociální role, vztahy, komunikace – ať je hrajeme nebo jsme diváky hry jiných lidí.

Jakýkoliv obsah v rámci hraní rolí může být zosobněn. Prakticky je již použitou metodou hry v roli.

Rovněž příběhy v literárně-dramatické složce oboru mohou být východiskem k sobě samému.

Ale nejen to – tématy DV je technika a výraz pohybu a řeči a hlasová hygiena – tedy tematika přímo přecházející do témat OSV.

Hudební výchova

I hudební díla zobrazují lidi a jejich vztahy a příběhy, a to nejen vyprávěním textů (*literární složka*), ale i vyprávěním zvuku hudby (bez textu). I tyto obsahy mohou být převedeny do našeho života.

Výtvarná výchova

Totéž jako výše – i nálady, situace, vztahy, role, postavy atd. zobrazené výtvarným dílem mohou evokovat naši zkušenost, naše nálady, naše příběhy.

● NV

Výchova k občanství (občanská výchova)

V této oblasti jsou někdy témata téměř shodná s tématy OSV např. - chování lidí /vlastnosti lidí, pravidla slušného chování, principy demokracie/ jako učivo oblasti Člověk a jeho svět /pro 1. stupeň/ nebo - osobní rozvoj /životní cíle a plány, životní perspektiva, adaptace na životní změny, sebezměna; význam motivace, aktivity, vůle a osobní kázně při seberozvoji/ jako učivo oblasti Člověk a společnost.

Ale i z jiného učiva se dají odvodit zosobněná témata OSV – např. učivo „naše vlast“ může vést ideálně k osobnímu sdílení postojů k jevu „vlast“ atd. (*tedy nejen k tématům typu státní symboly, významné osobnosti atd.*).

Rodinná výchova

Opět zde jako u výchovy občanské najdeme témata snadno zosobnitelná či velmi podobná tématům OSV.

Výchova ke zdraví

V řadě témat je velmi těsně spojena s OSV (*sebepoznání a sebepojetí; seberegulace a sebeorganizace činností a chování; psychohygiena; mezilidské vztahy, komunikace a kooperace; morální rozvoj*).

● TV

Tělesná výchova

Podíváme-li se např. jen na tuto partii učiva z RVP: „rozvoj různých forem rychlosti, vytrvalosti, síly, pohyblivosti, koordinace pohybu“,

pak vidíme, že opět najdeme styčné plochy s OSV (*vytrvalost – seberegulace; koordinace pohybu – nonverbální komunikace*).

Ale stejně jako u estetických výchov i zde sám předmět může významně působit na rozvoj somatické složky osobnosti a podepírat tak i rozvoj psychické složky osobnosti.

II.

* $M^{př} \rightarrow T^{osv}$

– využívat metod vhodných pro výuku předmětů – výchov, které však současně oživují témata-jevy OSV

● EV

Dramatická výchova

Hra v roli jako základní a typická metoda DV nabízí již sama sebou vždy osobní a praktický zážitek, neboť hraje obvykle „celý člověk“. Svou hrou někdy vytváříme fikci od nás vzdálenou (*hrajeme krále*), někdy fikci blízkou našemu životu (*viz o tom ještě u cesty č. IV – hrajeme např. sami sebe ve fiktivní cvičné situaci, kdy nás někdo nespravedlivě nařkne – co uděláme?*). Kromě toho je hra v roli vždy tvorba (*tvořivost*). A hrajeme-li navíc společně s někým dalším, opět se otevírá prostor spolupráci, cit pro druhého, pečlivé vnímání partnera, empatii, seberegulaci a odpovědnost za společnou hru.

Diváctví – metoda vnímání artefaktu – pak vede k rozvoji poznávacích funkcí, komunikace (*interpretace*) a hodnotových orientací.

Reflektovat můžeme jak téma hry obecně, tak dění ve světě fikce, ale i to, jak se cítíme v roli, nakolik je nám jednání postavy blízké, zda jednáme podobně i v životě a konečně (*jsme na poli EV*) jak zvládáme dovednosti potřebné pro hraní v roli atd.

Hudební výchova

Poslech může inspirovat k sebevyjádření, představivosti a obecněji rozvíjet poznávací funkce. Tvorba zvuků, zpěv atd. podporuje kreativitu a přesahuje do komunikace, ale opět i do sebevyjádření (*moje nálada prostřednictvím zvuků Orffova instrumentáře*). Nezapomínejme na reflexe těchto výtvorů i z hlediska OSV.

Kolektivní hudební tvorba pak ještě podporuje seberegulaci, kázeň, spolupráci, odpovědnost.

Výtvarná výchova

Sledování výtvarného díla můžeme rozkrývat osobní pocity a opět rozvíjíme poznávací funkce. Při tvorbě můžeme opět promítat do artefaktu sami sebe, své vidění osobnostních a sociálních témat apod. Opět je reflektujeme.

● NV

Výchova k občanství (občanská výchova)

Nevidíme tu takovou zřejmou specifiku, jako např. u EV. Charakter OV je z hlediska metod velmi eklektický, což je dáno i variabilitou témat – od ryze akademických až po jejich praktické pojetí pro běžné situace. Platí tedy vše, co bylo řečeno u předmětů naukových.

Rodinná výchova

Totéž.

Výchova ke zdraví

Bude-li konstituována jako předmět, pak bude nepochybně platit totéž, co je psáno u OV.

● TV

Tělesná výchova

Zde opět nacházíme specifickou metodu, principiálně založenou na tělesném pohybu (*vyvolávajícím tedy pohyb částí našeho těla a s tím spojené fyzické stavy, emoční pocity, nutné seberegulace apod.*), často souhře-spolupráci a (*i současně*) na soutěži. To vše se dá zosobněně reflektovat (*např. pro reflexe osobního vztahu k soutěžení tu je prostoru dost a dost apod.*).

III.

* T^{OSV} (Ž) T^{Př}

– využívat některá zosobněná a prakticky pojednaná témata OSV (zosobněné obsahy/učivo OSV) jako zdroj témat (učiva) daných předmětů – výchov.

● **EV**

Dramatická výchova

Hudební výchova

Výtvarná výchova

Moje osobní zkušenost se může stát východiskem pro jakoukoliv tvorbu. Mohu vyjít od charakteristik mé osobnosti, mohu vyjít od situací, které jsem zažil, od vztahů, které mám ve svém životě, a učinit z nich téma některé výchovy.

● **NV**

Výchova k občanství (občanská výchova)

Rodinná výchova

Výchova ke zdraví

Opět je možné totéž. Lze vyjít od osobního názoru na politiku; od osobní zkušenosti z úřadu; od svého zážitku ze setkání s určitým člověkem; od toho, jak o sebe pečuji, nebo od toho, zda jsem „vhodným typem pro život v rodině“ - v demokracii apod.

● **TV**

Tělesná výchova

Osobní zkušenost s pohybem či s životními situacemi, v nichž je důležitý pohyb (*vč. takových, jako že nejede výtah či dobíhám autobus nebo pronásleduji zatoulanou ovci...*), může být motivačním rámcem pro témata tělesné výchovy.

IV.

* $M^{osv} (T^{osv}) \rightarrow (T^{př}) M^{př}$

- využívat metod nezbytných pro OSV tam, kde je to v těchto jiných předmětech – výchovách.

● **EV**

Zatímco s některými metodami vzdělávacích předmětů mohou metody OSV kontrastovat svou rozvolněností, aktivizační povahou, zábavností, holističností (*celostním záběrem „napříč osobností“*) atd., metody estetických výchov bývají založené na podobných

principech. Zejména, když vezmeme v úvahu, že cílem velké části těchto metod je tvorba něčeho nového, tedy konstruování atd.

Dramatická výchova

Patrné je to zvláště v případě DV. OSV si běžně vypůjčuje metody hraní rolí stejně tak, jako DV částečně působí např. na upevňování kolektivů dětských divadel i metodami OSV (*nerolovými*).

Specifickou metodou na švu DV a OSV je již nepřímo zmíněná „simulace“, tedy hra na sebe samého, ale ve fiktivní situaci (*jako by mě někdo plásl*). Simulační hra se děje sice v rámci fikce, ale evokuje hráči hrajícímu sebe zkušenost, blízkou jeho životní praxi.

● NV

Výchova k občanství (občanská výchova)

Rodinná výchova

Výchova ke zdraví

Zde se metody vhodné pro OSV uplatní zcela samozřejmě podle povahy toho kterého učiva.

● TV

Tělesná výchova

TV může s úspěchem využít některé metody užívané v OSV, jako např. pantomimu a živé tělové obrazy (*metody DV*), pohybově koncentrativní cvičení (*na přesnost pohybů, na postřeh, brain - gymnastiku atd.*).

Ukázky viz → Příloha č. 5.

C) Spojení témat (a metod) OSV a výchov, které obvykle nejsou samostatným předmětem (i když není vyloučeno, aby takový předmět ve škole vznikl)

Konečně zde bychom se chtěli zastavit u našeho pohledu na vztah osobnostní a sociální výchovy a dalších výchov, které existují, ale nemají nebo nemusí nutně mít (*ale také mohou mít*) svůj - stejnojmenný - předmět, a to ať již

a) jsou spjaté s RVP, kde

1. jsou definovány jako

α) vzdělávací obory – tj. výchova k občanství a výchova ke zdraví nebo jako

β) doplňkový vzdělávací obor dramatická výchova

2. jsou definovány jako tzv. průřezová témata (*výchova demokratického občana; výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech; multikulturní výchova; environmentální výchova; mediální výchova a samozřejmě osobnostní a sociální výchova*).

b) nejsou spjaté s RVP,

ale definovaly se podle svých názvů jako samostatné oblasti výchovy a pedagogika je akceptuje (např. zážitková pedagogika, výchova dobrodružstvím, dopravní výchova, globální rozvojové vzdělávání, výchova k lidským právům apod.)

!!! Zatímco výchovám sub 1/ α-β jsme věnovali pozornost již v předchozím oddílu textu, předmětem našeho zájmu budou nyní výchovy **vyznačené tučným tiskem**.

Podívejme se nejprve krátce na

*** vztah osobnostní a sociální výchovy k dalším průřezovým tématům a výchovám, které nejsou spjaté s RVP.**

Od poloviny XX. století se začaly objevovat nejrozmanitější „výchovy“, které byly PEDAGOGICKOU REAKCÍ NA ZÁSADNÍ DOBOVÉ PROBLÉMY. Zachování života na zemi, ochrana životního prostředí atd. se stala středem zájmu ekologické, resp. **environmentální výchovy**; na problémy vyplývající pro svět z globalizace začala reagovat **globální výchova** (*v poslední době u nás též tzv. „globální rozvojové vzdělávání“ – viz literatura*); dnes běžný kontakt různých kultur, ras, národností, ale i jiné typy sociální diverzity (soužití různých společenských vrstev, názorových proudů atd.) daly vzniknout multikulturní, resp. **interkulturní**

výchově; u nás specificky otázky prostupování „češství“ a „evropanství“ založily **výchovu k rozvoji evropské dimenze našeho života**; proměny občanství, demokracie, politiky změnily koncept občanské výchovy a pomohly ke vzniku **výchovy k demokracii**; otázky týkající se porušování lidských práv oživily **právní výchovu**, resp. výchovu k lidským/dětským právům; síla informačních médií a jejich vliv na životy lidí vedly ke vzniku **mediální výchovy**; jevy spjaté s ochuzováním citového života zvýraznily nové úkoly **estetických výchov**; morální problémy (*jako svorník mnoha předchozích témat*) vyvolaly potřebu tzv. **výchovy charakteru**; nové problémy vyplývající z chování českých řidičů oživují opět úvahy o **dopravní výchově**; snahy napomoci člověku v každodenní realitě jeho života se sebou samým a s druhými lidmi vedly ke vzniku **osobnostní a sociální výchovy** atd.

Všechny tyto výchovy se věnují výše zmíněným specifickým problémům. Za všemi těmito problémy i za snahami o jejich řešení však stojí vždy v konečném důsledku **konkrétní lidé**. Lidé různých povah a schopností pro jednání s dalšími lidmi, lidé různých hodnotových orientací a životních konceptů. Lidská práva porušuje nebo obhájí vždy konkrétní člověk se svým konkrétním hodnotovým žebříčkem propojeným s jeho vlastním sebepojetím (*např. bezohlednost vyplývající z osobních nejistot*) atd. Ve prospěch životního prostředí nebo proti němu opět jedná konkrétní člověk se všemi osobními přednostmi i nectnostmi a sociálními (ne)dovednostmi a s hodnotami nastavenými na konzum či altruisticky na zachování perspektivy dalších generací (*např. se schopností regulace vlastního chování v běžných situacích – nemyje auto v potoce; s odvahou oslovit člověka devastujícího prostředí; schopný vyjednávat na úřadech ve prospěch ochrany životního prostředí*). V multikulturní společnosti žije vždy konkrétní člověk se svou osobní mírou tolerance opět spjatou s jeho osobnostní stabilitou, se svou osobní mírou extraverze či empatie.

Všechny zmíněné výchovy se tedy tak či onak dotýkají i osobnostního a sociálního profilu, resp. rozvoje člověka. Základní teze zní: **Relativně stabilní osobnost, schopná efektivního jedná-**

ní s lidmi na mravní bázi, má dobré šance orientovat se v různých problémech a řešit je ku společnému prospěchu.

Osobnostní a sociální výchova usiluje o výchovu právě takových osobností. **Ve vztahu k dalším výchovám může být jakýmsi „společným základem“.** Je orientována na rozvoj obecně efektivních životních kompetencí, které člověk zhodnotí jak ve vztahu k životnímu prostředí, tak při pohybu v multikulturní společnosti nebo v rodinném životě, tak při prosazování demokracie, lidských práv atd.

Ale též **naopak** – učením pro praktický život ve svých specifických oblastech nebo svými specifickými prostředky **mohou tyto další výchovy napomoci OSV** všude tam, kde se dotýkají (*a to se děje často*) jejich témat.

Kromě společné báze vzniku obsahů výchov (*aktuální problémy společnosti*) je tu také do značné míry **podobná báze metod** (*až na výjimky*). Ambicí výchov je částečně „vzdělávat“, tedy poskytovat informace a vést k porozumění jevům, ale také učit reflektovat sebe samého ve vztahu k problémům a učit jednat. To pak vede k užívání aktivních, analytických, výcvikových, simulačních a jiných metod modelujících realitu a tak dále.

(*Podle interních materiálů projektu „Dokážu to?“ a webových stránek Katedry pedagogiky FFUK v Praze <http://pedagogika.ff.cuni.cz>*)

Podívejme se stručně opět na známé čtyři cesty setkávání OSV a jiných výchov (index PŘ u symbolů bude doplněn v tomto případě indexem VÝ).

I.

* T^{př/vý} → T^{osv}

– nalézat tematiku OSV v tematice výchov – průřezových témat
Již podle předchozího popisu je zřejmé, že to nebude obtížné právě díky praktické orientaci výchov k problémům lidského života. Jen namátkou vyjměme některá i tématům OSV blízká dílčí témata ze tří průřezových výchov:

Výchova demokratického občana

Např. - způsoby uplatňování demokratických principů a hodnot v každodenním životě školy (*význam aktivního zapojení žáků do žákovské samosprávy - žákovských rad či parlamentů*);

- formy participace žáků na životě místní komunity /témata OSV: komunikace, spolupráce, vztahy, sebezpoznání, seberegulace, prosociální chování/.

Multikulturní výchova

Např. - udržovat tolerantní vztahy a rozvíjet spolupráci s jinými lidmi, bez ohledu na jejich kulturní, sociální, náboženskou, zájmovou nebo generační příslušnost /témata OSV: hodnoty, sebezpoznání, seberegulace, vztahy, komunikace, poznávání lidí/.

Environmentální výchova

Např. - náš životní styl (*spotřeba věcí, energie, odpady, způsoby jednání a vlivy na prostředí*); - aktuální (*lokální*) ekologický problém (*příklad problému, jeho příčina, důsledky, souvislosti, možnosti a způsoby řešení, hodnocení, vlastní názor, jeho zdůvodňování a prezentace*) /témata OSV: sebezpoznání, seberegulace, hodnoty, psychohygiena, komunikace/.

II.

* $M^{př/vý} \rightarrow T^{osv}$

- využívat metod vhodných pro uskutečňování výchov – průřezových témat, která však současně oživují témata-jevy OSV.

Metody těchto výchov se často velmi podobají metodám OSV. Logicky to vyplývá ze zacílení těchto výchov podobně jako OSV do oblasti praktického jednání v různě tematizovaných situacích – při řešení problémů atd.

Můžeme tak jen říci, že např. environmentální či globální výchova využívají simulací (*o jejich potenciálu pro OSV byla řeč výše*) mnohdy velmi strategických; zážitková pedagogika (*máme na mysli především její „outdoorové“ formy*) zase využívá často skupinových, fyzicky (*a následně i psychicky*) náročnějších aktivit v přírodě; multikulturní výchova využívá analýz vlastního chování (*stereotypy*) či hraní rolí apod.

Vesměs je potenciál těchto metod orientován k sebepoznání, seberegulaci, kooperaci, komunikaci, praktické etice, ale i psychohygieně atd.

III.

* $T^{osv}(\check{Z}) \rightarrow T^{př/vý}$

– využívat některá zosobněná a prakticky pojednaná témata OSV (*zosobněné obsahy/učivo OSV*) jako zdroje témat daných výchov – průřezových témat

To je didaktický konstruktivistický princip, s nímž výchovy počítají úplně stejně jako OSV. Můžeme otevřít lekci mediální výchovy vytvářením osobního žebříčku sledování médií nebo výchovy k lidským právům osobními příběhy z každodenních situací, kdy máme pocit, že jsou porušována naše práva. Prakticky každé téma OSV může otevřít cestu k některé z dalších výchov.

IV.

* $M^{OSV}(T^{osv}) (T^{př/vý}) M^{př/vý}$

– využívat metod nezbytných pro OSV v jiných výchovách – průřezových tématech.

Opět podobný princip jako výše – výchovy běžně užívají hry, cvičení, techniky založené na podobných činnostech jako metody OSV nebo aktivní metodika předmětů.

Ukázky viz → Příloha č. 6.

4. Včlenění témat OSV do práce školy v samostatných časových blocích, předmětech apod.

Poslední forma včleňování OSV do práce školy vede přes **samostatný čas věnovaný jen tématům OSV**, tedy bez spojení s jiným učivem.

RVP ZV na možnost zavádění samostatných časových bloků, předmětu atd. rovněž upozorňuje. Doslova praví: „Průřezová témata

je možné využít jako integrativní součást vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu nebo **v podobě samostatných předmětů, projektů, seminářů, kurzů** apod.“ (📖 RVP ZV, s. 81). Pilotní verze RVP GV zase říká: „Témata je možné realizovat jako samostatný předmět v ŠVP [roz. školní vzdělávací program – pozn. J. V.] nebo jako součást vzdělávacího obsahu jiných vzdělávacích oborů...“ (📖 RVP GV, s. 66). [Zvýraznění – J. V.]

!!! Přitom je **žadoucí, aby vyučující** v takovém bloku **uplatňoval i cestu první (efektivně se choval) i druhou (refletoval spontánně vzniklé situace) !!!**

V této formě se ponejvíce uplatní didaktické schéma **I – A – R**, o němž jsme pojednali již ve 2. kapitole v části Základní didaktické kroky práce s tématy osobnostní a sociální výchovy.

Jaké **KONKRÉTNÍ PODOBY** může mít tato forma?

- **Kratší bloky ve výchovách, na 1. stupni, v předmětu apod.**
- **Projekty, resp. učební komplexy k OSV/na téma z OSV**
- **Kurz**
- **Výjezd**
- **Kroužek-klub**
- **Předmět**

- **K formulacím cílů (a k hodnocení) pro samostatnou OSV → viz kapitola 4.**
- Ukázky různých 📎 variant této cesty jsou obsaženy v → **Příloze č. 6.**
- Diskutabilní ukázka práce s „čistým“ tématem OSV – viz → **Příloha č. 4, ukázka d).**

- **Kratší bloky ve výchovách, v integrované výuce na 1. stupni, v kterémkoliv předmětu, v třídnických hodinách apod.**

Uvedeme dvě varianty samostatného kratšího časového bloku věnovaného tématice OSV:

- a) Samostatný blok **bez vazby na obsah hodiny** (*cíle předmětu a cíle OSV se naplňují v čase hodiny odděleně*).
- b) Blok **s vazbou na obsah hodiny** (*cíle předmětu a cíle OSV se naplňují v čase hodiny odděleně, ale na bázi podobného obsahu, obsahových analogií – tento postup se blíží cestám spojení OSV a předmětů*).

Ad a) Samostatný kratší blok bez vazby na obsah hodiny

V tomto případě vyučující prostě vyčlení určitý čas jen pro práci s některým tématem OSV bez ohledu na další kontext.

✎ Tak např. může vyučující na začátku hodiny zařadit brain-gymnastickou rozvíčku (kognitivní funkce, seberegulace a současně obecná příprava na intelektuální práci při vyučování) s krátkou reflexí (📖 viz *Kasíková, Valenta, Učební...*). Nebo může zařadit v průběhu výuky chvilku relaxace (*opět ji může zhodnotit směrem k OSV krátká reflexe toho, co a proč jsme dělali*). Nebo po různých odborných činnostech (*výpočty atd.*) můžeme zařazovat „pětiminutovku životních dovedností“ na téma např.: „Co se mi dnes od rána povedlo?“ s rychlou reflexí ve dvojicích a zápisem na kartičky, které se o přestávce vyvěsí.

Ad b) Blok s vazbou na obsah hodiny


✎ V krásné literatuře se můžeme pročíst k tomu, že někdo není schopen říci druhému „ne“ a pak žije v ustavičných stresech, že nebude s to všem vyhovět v jejich nárocích. Vyučující může zcela mimo literární příběh zařadit krátké cvičení ve dvojicích na vyslovování prostého asertivního odmítnutí. Pak se znovu vracíme k analýze literárních problémů.

Tady se – jak bylo řečeno – blížíme již k cestě označované výše jako $T^{\text{přívý}} \rightarrow T^{\text{osv}}$.

U třídnických hodin, které často hostí OSV (*např. ZŠ Prušánky; ZŠ Studénka-TGM*) může platit rovněž a) i b). Záleží na tom, zda je aktivita OSV samostatným blokem vedle probírání otázek organizace koupání v bazénu nebo zda je logicky návazná na debatu o vztahových problémech ve třídě.

● **Projekty, resp. učební komplexy k OSV/na téma z OSV**

Zde máme na mysli skutečně celý **projekt týkající se některého z témat OSV**.

Tedy NE projekt na téma „Jaro“ s reflexí témat OSV, NÝBRŽ projekt  např. na téma „Jak zlepšíme vztahy v naší škole?“. Takový projekt bude ve své optimální variantě vyrůstat ze skutečných potřeb a zájmů žáků a bude usilovat o praktické důsledky v jejich životě.

Nebo může jít učební komplex na téma „Stres“. Přitom takový učební komplex může mít určité přesahy z OSV do jiných oborů (stres do oblasti biochemie a výchovy ke zdraví, světa práce apod.), ale jádrem zůstane téma OSV (psychohygiena). Nebo projekt na téma „kompromis“ (*viz též Příloha č. 7*).

(*O projektech  viz např. NEMES; Valenta a kol., Projektová*)

Dodejme jen, že projekt může vytvořit škola sama, ale také si jej např. může objednat u jiných institucí (*podobné projekty připravují např. domy dětí a mládeže*).

● **Kurz**

Kurzem míníme především jistý :

- časově rozsáhlejší blok, který však obvykle
- nemívá časový rozměr běžného předmětu, nýbrž se pohybuje od rozsahů od cca 6 hodin do – řekněme – 40 hodin během školního roku (*!!! avšak pro rozsah kurzu není stanovena obecně závazná norma – rozsah 40 hodin se blíží rozsahu pololetního trvání dvouhodinového předmětu*) a
- odehrává se v různých formách (2 hod. týdně; 2 hod. jedenkrát za dva týdny; někdy v celodenním bloku 2x za pololetí; jindy jako intenzivní výcvikové soustředění OSV o víkendu ve škole; jindy uvedené formy v kombinaci s výjezdem – viz níže – apod.).

Kurz může být:

1. **zcela samostatný** (*bez vazby na předměty*) a může jej vést:
 - a) vyučující ze školy, školní poradce, výchovný poradce, školní psycholog apod.nebo

b) lektor z jiné organizace (*takto bývají organizovány např. kurzy prevence nebo osobnostní a sociální výchovy pořádané různými institucemi, které je školám nabízejí*).

2.zařazený do času některého předmětu (*např. učitel rodinné a občanské výchovy zařadí do časů těchto předmětů 10 výcvikových hodin OSV v průběhu tří měsíců; totéž může udělat učitel psychologie – viz o ní výše v části o vazbě OSV a vzdělávacích předmětů a výchovných předmětů*).

Tato 2. forma je však mezní – částečně se může týkat využití témat předmětu – oboru pro spojení s (*průřezovým tématem*) OSV, částečně může být cestou „samostatného časového bloku“ či konečně může být chápána jako kurz.

!!! Zde poprvé uvedme poznámku o počtu účastníků:

Samostatný kurz OSV (a další formy, které ještě uvedeme) bývá obvykle efektivnější, když se počet účastníků pohybuje okolo 10 – 15 (resp. 8 – 17).

Je to hlavně kvůli zosobnění a hloubce učení při reflexích, což obé může v tomto počtu učitel lépe ovlivnit. !!!

Pracovat je ovšem možno se skupinami menšími i většími.

● Výjezd

Výjezd je obvykle akce mimo školu a mimo místo bydliště, která je spojena s přenocováním.

Počítejme od dvou dnů do rozsahu týdne. Nejběžnější formou je „víkend“. Výjezdy mají tu výhodu, že lze koncentrovaně pracovat „bez odbíhání domů“; že lze pracovat s dynamikou skupiny jinak, než při setkání 1x týdně ve škole (*při společném pobytu skupiny vznikají jiné situace týkající se vzájemných vztahů, režimu pobytu, podílu na organizaci pobytu apod.*); že je možno pružněji pracovat s časem ve vztahu k potřebám účastníků a reálnému dění ve skupině (*nelimituje nás zvonění*); je možno využívat neznámého prostředí, k outdoorovým aktivitám obvykle též přírodního prostředí výjezdu atd. Nevýhodami jsou organizační, ekonomická a personální náročnost.

Výjezdy může zabezpečit buď škola vlastními silami nebo opět jiná instituce, u níž si lze akci objednat. 📖 Např. M. Brázdilová ze ZŠ Dolní Bousov (*lektorka projektu „Dokážu to?“*) vyjížděla v rámci volitelného předmětu se žáky 9. ročníků a na soustředěních se věnovala neverbální a verbální komunikaci a kooperaci.

Ve druhém případě: Výjezdy na střední školy nastupujících ročníků začalo organizovat ve 2. pol. 90. let např. Hnutí GO!. Výjezdům pro školy se věnuje také občanské sdružení Odyssea.

!!! A opět zopakujeme poznámku o počtu účastníků: Ideální se pohybuje mezi 10 – 15. Na adaptační výjezdy ovšem jezdí celé třídy.

● **Kroužek – klub**

Tradiční formy výchovy mimo vyučování. Obvykle probíhají pravidelně, v odpoledních hodinách, na základě dobrovolnosti. S těmito formami OSV se můžeme již řadu let v praxi setkat. Ne vždy však v jejich názvu najdeme „slova“ O.S.V.. Kroužky nebo kluby bývají zaměřeny různě – na prevenci sociálně patologických jevů, na společenskou výchovu, někdy na vyplnění volného času dětí atd.

📖 Např. J. Vaňková v rámci programu školního klubu při ZŠ Josefská Praha 1 aplikuje témata OSV a dotýká se tak ve volnočasových aktivitách dětí témat jako sebepoznání, tolerance, komunikace, pozitivní lidské vztahy apod.

Kroužek přímo zaměřený na OSV vedla zase na ZŠ Praha 1 – Jindřišská V. Kopecká. Na ZŠ ve Žďáru n. Sázavou – Komenského vede H. Černá Kroužek sociálních dovedností apod.

Principy práce v kroužku jsou de facto identické s prací v posledním základním typu samostatné formy OSV – v předmětu. Co bude psáno tam, platí i pro kroužek.

● **Předmět**

Již v 90. létech si zaváděly některé školy samostatné, obvykle volitelné předměty s tematikou osobnostně sociálního rozvoje,

někdy dokonce povinné (📎 *obě formy vyučoval např. J. Bláha na 8. ZŠ v Mladé Boleslavi*). Názvy předmětů byly rozmanité – tedy neobsahovaly vždy sousloví „O.S.V.“. Podobné je to i dnes. Na školách se setkáme se samostatnou OSV jako náplní

- **třídnických hodin**, někde i
 - **pracovních činností** - a samozřejmě jako s
 - **nepovinným předmětem** (*např. podle programu Základní škola*); a konečně jako s
 - **volitelným předmětem**
- (odkazy viz → **Příloha č. 7**).

Podrobně jsme popsali strukturu samostatného předmětu v knížce 📖 *Učit se být*.

Následující řádky jsou jen stručným výkladem o těchto obvyklých strukturních prvcích (*mohou se týkat i forem zvaných kurz, výjezd, kroužek*).

Zde tedy ke struktuře řekněme jen toto:

1.

- **Na začátku práce v předmětu** typu OSV je užitečné vykonat několik standardních „**počátečních**“ **kroků** (*seznámit všechny se všemi, zjistit očekávání žáků, jejich potřeby a jejich „vstupní kvality“ na začátku kurzu, formulovat pravidla soužití v předmětu*).

2.


- **Témata** osnovy OSV **pro jednotlivé lekce** vybíráme a řadíme podle osnovy, zjištěných potřeb a námětů žáků a podle našeho uvážení.
- V souladu s tím si **formulujeme cíle jednotlivých lekcí** (*jaké dovednosti by si měli žáci vyzkoušet a učit se jim; jaké poznatky mají získat; čemu mají porozumět*).
- **Na začátku lekcí** obvykle nějakou vhodnou činností, hrou, cvičením atd. orientujeme žáky k tomu, že nyní přišel čas, kdy učivem se stávají oni sami (*ladíme tím také atmosféru, koncentrujeme žáky atd.*).
- Pak obvykle využíváme - podle cíle hodiny - různé **techniky/aktivity**, po jejichž ukončení vedeme spolu s žáky **reflexi**

zkušenosti - zážitků, myšlenek, činností, pocitů, žádoucích změn atd.


- **Na konci hodin** můžeme udělat reflexi celé lekce (*co se líbilo; co nešlo; kdo byl něčím překvapen; co se kdo o sobě dověděl, jakou zpětnou vazbu dají žáci učitelům o něm a o lekci atd.*) a na škodu není ani nějaká společná tečka za činností a samozřejmě rozloučení.

3.

- **I na konci celého kurzu** (*nebo tématického bloku atd.*) děláme obvykle reflexe vztažené i k cílům kurzu a původním očekáváním žáků.
- Pokud jde o **hodnocení** v OSV jako předmětu, pak doporučujeme jeho **slovní formu** v souladu s odstavcem 3. § 51 školního zákona (*☞ Zákon o...*), kde se praví: „V předmětech výchovného zaměření stanovených rámcovým vzdělávacím programem se provádí slovní hodnocení. ...“

 Pro zajímavost se podívejme, jak rozřadil témata OSV do časových bloků ve výuce předmětu Společenskovední seminář G. Dimmroth, ZŠ Olomouc - Nedvědova (*účastník kurzu „Dokážu to?“ OSV C, 2002*):

1. Uvolnění bariér, seznamovací aktivity.
2. Očekávání a obavy + cíle učitele.
3. Formulace a stanovení pravidel fungování skupiny.
4. Kooperace – aktivity celé skupiny.
5. Kooperace – aktivity menších skupin.
6. Kooperace – konkurence menších skupin.
7. – 8. Mezilidské vztahy.
9. – 13. Komunikace.
14. – 18. Sebepoznání a seberegulace, psychohygienu.

 A J. Zouhar z Masarykova gymnázia ve Vsetíně, lektor projektu „Dokážu to?“, ve volitelném předmětu „OSV“ řadí témata takto:

- Úvodní tematika – techniky práce s informacemi
- Vzájemné seznámení.

- Sebepoznání.
- Zdokonalení základních funkcí a kvalit osobnosti.
- Komunikace.
- Asertivita.
- Žijeme s lidmi – vztahy, interakce, role, konflikt, kooperace, soutěž.
- Náročné životní situace.
- Hodnoty, postoje, praktická etika.

(📖 Zouhar, *Osobnostní...*;))

Stručný výčet hlavních možných výhod (pokud se daří) a naopak rizik nebo obtíží této cesty z hlediska OSV:



- > možnost věnovat se tématům OSV v „čistě“ podobě, tedy bez „ohledu“ na další předměty, resp. jejich témata
- > tedy i možnost větší koncentrace skutečně na žáka, žáky a skupinu jako učivo (*není nutno dělit pozornost mezi učivo předmětu a rozvoj životních kompetencí žáka*)
- > prohloubení učební zkušenosti dětí v souvislosti s větším množstvím času na práci s žáky a tématy
- > u výjezdů (*ale nejen u nich*) přibývají ještě další příležitosti k rozvoji životních kompetencí (*viz o nich výše*)
- > řada metod či učebních situací je pro žáky zajímavá svou praktičností a vztažností k životu
- > ale také proto, že lze využívat zajímavé, příp. též i zábavné postupy, hry apod.
- > učitel má zřetelnější (*více času na „život“ zaměřené učební situace*) prostor pro to, aby sám modelově jednal s žáky (*tak, jak by se oni měli učit jednat – viz první forma implementace OSV*).



- > někteří učitelé mohou podlehnout dojmu, že pro samostatnou OSV stačí jen „hrát hry“, tedy že stačí „učinít děti aktivními“
- > OSV prakticky není aprobačním oborem učitelského studia; obecně tu tedy vyvstává potřeba dalšího vzdělávání učitelů v teorii osobnosti, sociální skupiny, komunikace, spolupráce

- atd. a zvládání didaktiky oboru, v němž je učivem sám klient školy – pozor, může tu vznikat mylný dojem, že stačí znát „něco z psychologie a pak mít životní zkušenosti“, avšak i např. v hudební výchově je pedagogicky výhodnější, když ji učí někdo, kdo hudbě rozumí a je v tomto oboru vzdělán;
- > OSV by měl učit člověk, který je osobnostně stabilní a ovládá sociální dovednosti; ony zmíněné životní zkušenosti, jsou-li rigidně pojaty, mohou být někdy dokonce kontraproduktivní; je výhodné, když vyučující OSV projede sebezkušenostním výcvikem a vzdělává se nejen v didaktice a psychologii, ale také „sám v sobě“ s pomocí k tomu vyškolených odborníků;
 - > při OSV se často mohou otevírat velmi osobní témata, aktivity směřují k tomu, že žák uvažuje o svých osobních kvalitách atd. a to vše vyžaduje citlivé vedení, orientaci pozornosti na žáka (*ne na sebe-učitele*) a „provázející“ přístup (*ne mustrování, ne jednoznačné výklady, ale otázky po možnostech, nabídky variant atd.*).

(📖 přímo k samostatné OSV: *Hermochová, Skupinová...; Kasíková, Učíme se spolupráci...; Kříž, Kdo jsem...; Valenta, Učit se být; Manuál...; Učíme (se) ...*; 📖 o jiných více či méně podobných systémech, které pracují v samostatných lekcích, mají s OSV některé styčné body a OSV může čerpat z jejich rejstříků metod: *Belz – Siegrist, Klíčové...; Goleman, Práce...; Gymnasion; Hermochová, Sociálně...; Komárková a kol., Aplikovaná...; Machková, Jak se...; Rieger, Loď...; Roche-Oliver, Etická...; Vališová, Hry...*)

Poznámka k OSV ve výchově mimo vyučování, resp. v mimoškolní výchově

Předchozí čtyři cesty jsou korektní i pro MŠV. I v zájmových útvarech všeho druhu může být výhodné včleňovat OSV

1. a) chováním pedagoga,
- b) ale i – v mnoha organizacích – prací s dětskými aktivy;
2. reflexemi situací z hlediska OSV;

3. spojením s odborným zaměřením útvaru (*analogií školních „předmětových“ rozdílů mohou být rozdíly mezi např. turistickým oddílem a v kroužku víceméně individuálně pracujícími modeláři letadýlek*);
4. zřizováním samostatných útvarů orientovaných na osobnostní a sociální rozvoj.

4. kapitola

FORMULACE KONKRÉTNÍCH CÍLŮ A PRVKY DIDAKTICKÉ STRUKTURY OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVY

Uzavřeme výkladový kruh, který začal ve 2. kapitole přehledem cílů OSV podle RVP ZV, opět výkladem o cílech.

Pokud si stanovíme pro určitý výchovný obor takové cíle, jaké jsme četli na začátku 2. kapitoly (*viz např. - rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace a k tomu příslušné vědomosti; - utváří a rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci; - pomáhá k utváření pozitivního (nezraňujícího) postoje k sobě samému atd.*), pak je zřejmé, že témata, principy, metody, postupy atd. takové výchovy budou odpovídat požadavkům naplnění těchto cílů tak, jak jsme o tom četli ve 2. kapitole .

– **Cíle OSV tedy ovlivňují další prvky didaktické struktury OSV: $C^{OSV} \rightarrow PDS^{OSV}$**

Postup je ale i „opačný“. Konkrétní formulace cílů pro určitou lekci OSV vycházejí často i ze specifičnosti témat, principů či metod.

– **Prvky didaktické struktury OSV tedy ovlivňují formulace cílů OSV: $PDS^{OSV} \rightarrow C^{OSV}$**

Nejprve se ještě pokusíme vyrovnat s tradičním pedagogickým slovníkem pro oblast cílů:

- Již jsme řekli výše, že nebudeme operovat s dělením na cíle vzdělávací a výchovné, protože je nepovažujeme pro OSV za výhodné.
- Předpokládáme, že čtenáři jsou obeznámeni s typy cílů zvanými jako dlouhodobé, střednědobé, krátkodobé atd. I takové cíle si

v OSV plánujeme, doporučujeme, abyste je využívali, ale tímto dělením se tu zabývat nebudeme. Hlavní akcent bude směřovat do formulací cílů jednotlivých konkrétních akcí.

- Použijeme naopak známé dělení cílových kategorií do oblastí:
 - **dovednosti**
 - **vědomosti**
 - **porozumění**
 - **postoje**, a příp. též
 - **kompetence** (jako „metadovednosti“ spojené s vědomostmi, porozuměním a postoji).

K těmto kategoriím se v následujícím textu budeme vracet účelově, tedy ad hoc.

Podívejme se tedy nyní na specifika práce s konkrétními cíli v OSV. Budeme sledovat tyto dílčí problémy:

1. **Témata OSV jako zdroj formulací cílů**
2. **Žáci a situace (*situace „akce“ a situace „reflexe“*) v OSV jako zdroj formulací cílů**
3. **Principy OSV jako zdroj formulací cílů**
4. **Typy formulací cílů v OSV**
5. **Formulace cílů v OSV a volba činností (*metod, aktivit, her...*)**
6. **Formulace cílů a hodnocení**

1. **Témata OSV jako zdroj (formulací) cílů**

a)

Řekneme-li např. v dějepise, že „cílem hodiny jsou řecko-perské války“, je taková formulace v podstatě „nonsense“, protože vynechává adresáta vzdělávacího procesu – žáka, který je v podstatě oním cílem. A navíc: nedefinuje cíl v rovině pedagogické, nýbrž – řekněme – v rovině nesmyslně vojensko-politické. Jakoby cílem bylo rozpoutat války, které ovšem už byly před několika stovkami let...

Řekneme-li však, že cílem v hodině OSV je **sebepoznání**, až tak nesmyslně to nezní a formulace koneckonců vystihuje to, co se má

v hodině dít s žákem: bude se poznávat, musí rozvinout určité poznávací činnosti, jichž bude sám předmětem; výsledkem pak budou určité informace o něm samém.

V konečném důsledku si lze formulaci „sebezpoznání“ jako cílovou ovšem vysvětlit i tak, že cílem může být „teoretické seznámení žáků s významem jevu sebezpoznání v životě člověka“, čemuž lze konečkonců vyhovět výkladem o tématu (*význam sebezpoznávání pro člověka obecně*), aniž by se žák skutečně poznával. V tomto případě se ale již od OSV vzdalujeme do oblasti výuky např. psychologické teorie.

Je tedy zřejmé, že **témata OSV sama o sobě již obsahují velmi často obecnou/základní formulaci cíle OSV. Je to dáno právě tím, že učivem je žák sám, jeho vztahy, dovednosti, konkrétní sociální skupina tvořená žáky v této třídě atd. (a naopak: učivem není něco „mimo žáka“, např. několik století minulá válka).**

Obecné formulace témat jsou často formulacemi cílů v oblasti kompetencí (*sebezpoznání a práce se sebepojetím; seberegulace; komunikace, spolupráce apod.*) a jsou tématy naší každodennosti.

Nicméně právě v jejich obecnosti spočívá i jisté úskalí pro formulace cílů konkrétní výuky.

b)

Obecnost témat se zčásti přirozeně redukuje např. díky formulacím **podtémat – dílčích témat** třeba tohoto typu: téma: „kooperace“; podtéma: „rozvoj individuálních dovedností pro kooperaci“.

Tuto formulaci lze prakticky chápat i jako cílovou, i když je formulací podtématu.

Ve 2. kapitole jsou ve výčtu témat značkou □ označena tzv. „akademická“ témata OSV. Pokud si **většinu zde uváděných dílčích témat převedete do cílové formulace**, pak získáte základní přehled již poněkud konkretizovaných cílů OSV.

✎ Například takto vypadá část □ osnovy tématu „komunikace“:

* Jak užívat komunikaci a specifické komunikační dovednosti:

- parametry:
 - přesná; - pozitivní; - respektující; - tvořivá; - účelná.

Po převodu můžeme získat takovouto strukturu cílů:

- „Má specifické verbální i neverbální komunikační dovednosti:
- Vyjadřuje se - komunikuje přesně.
 - Umí komunikovat pozitivně (*omezit negativa v komunikaci*).
 - Svou komunikací respektuje druhé.
 - Komunikuje tvořivě, zajímavě, nápaditě.
 - V různých situacích volí komunikaci, které je pro danou situaci účelná.“

Stejně tak odborné výklady o jednotlivých tématech (*viz i naše výklady ve 2. kapitole u témat „aplikovaných“ a označených značkou ■*) přinášejí zkonkrétnění


– např. slova „dovednosti komunikace/naslouchání; jasnost a srozumitelnost; etická báze komunikace - nenadáváme si“ jsou použitelné jako cílová formulace.

Konkretizace témat v osnově tedy napomáhá učitelé (ale i žákovi) v konkretizaci cíle. Obecnost však zůstává!: Co jsou to vlastně ony „individuální dovednosti pro kooperaci“? Co se to má žák naučit? Co je to „naslouchání“? Co „etická báze“? atd.

c)

A tady původně viděná výhoda blízkosti formulace tématu formulaci cíle „dostává trhlinu“. Nedá se nic dělat – na tomto místě je užitečno prohlásit, že pro dobré učení v OSV je pro učitele (*ale nakonec opět i pro žáka*) užitečné

- **rozumět tématu, vědět, co obnáší konkrétně** - co to vlastně jsou ty dovednosti pro spolupráci? co jsou to dovednosti pro dobré poznávání druhých lidí? atd.
- a díky této znalosti a tomuto porozumění **umět konkretizovat cíle** do „učitelné (*operacionalizované*) podoby“.

Vezměme  např. dílčí téma „aktivní naslouchání“, které je součástí širšího tématu „komunikace“. Cílem může být „návčik aktivního naslouchání“, ale je potřeba, aby učitel věděl, že bude-li


se žák učit aktivně naslouchat, pak se musí naučit těmto dílčím dovednostem:

- koncentruje se na promluvu partnera
- koncentruje se současně na jeho tělové signály
- zapamatuje si podstatné prvky promluvy
- dívá se na partnera
- dává neverbálně (*pohyby hlavy; pohledy*) nebo jednotlivými zvuky/slůvky najevo, že naslouchá
- opakuje, resp. parafrázuje určité celky partnerovy promluvy (*aby se ujistil, že správně chápe*) a případně shrnuje
- klade věcné otázky v případě neporozumění atd.

Toto jsou již učitelné či cvičitelné prvky tématu a tedy i naplnitelné,

- **konkrétní cíle pro konkrétní práci s žáky**

Kdo neví, že aktivní naslouchání se skládá z podobných prvků, může mít např. za to, že v něm své žáky cvičí jen tím, když je přiměje, aby vyslechli jeho přednášku. Ale to vskutku „není ono“.


(*Ukázky velmi podrobných cílů pro téma „řeč těla“ v rámci OSV viz  Valenta, Manuál...*)

- ▶ **Podstatné je, aby cíle byly co nejvíce konkretizovány**

2. Žáci a situace (situace „akce“ a situace „reflexe“) jako zdroj formulací cílů OSV

Nejen „osnova témat“ – i zelený strom života bývá v OSV zdrojem cílů pro konkrétní setkání žáků a učitele. A to tím spíše, že „osnova“ a „život“ v případě OSV mají k sobě blízko.

Vyjít při formulaci cíle „od žáků“ je důležité i proto, **aby cíl měl smysl!!**

 Máte-li asertivní skupinu, nemá příliš smysl formulovat cíle v oblasti jejich učení asertivním dovednostem. Jsou-li děti ve skupině agresivní, pak ovšem má smysl formulovat cíle z oblasti asertivity.

a)

Podívejme se nejprve na základní situaci:

Máme-li předem naplánované cíle (*projektová podoba cílů*), ty pak „ožijí“ během vlastního procesu výchovy a vzdělávání (*realizační podoba cílů*) v rámci OSV dokonce dvakrát (*s možností ještě jednoho dalšího, třetího „ožítí“, o níž viz níže*).

Co znamená, že ožijí dvakrát?

I. Jednak se promítnou do **akce** – do jednání/chování žáků vyvolaného (*většinou*) učitelem zvolenou technikou/hrou/aktivitou, která nese (*učitelem*) zvolené téma - máme-li učit žáky aktivně naslouchat, měli bychom to učit prostřednictvím situací, v nichž budou žáci aktivně naslouchat.

II. Jednak se promítnou do otázek a promluv žáků a učitele během **REFLEXE** (*pokud se žáci učili v učební situaci aktivně naslouchat, hovoří pravděpodobně svými slovy o své zkušenosti s nasloucháním, o svém zážitku s nasloucháním atd.; pokud učitel plánoval učit aktivní naslouchání, směřují k němu i jeho otázky pro žáky*).

(III. Třetí „ožítí“ je v ideálním případě to, že si žáci osvojili cílovou dovednost a užívají ji v praxi svého života – „cíl jako výsledek v žácích“, tedy tzv. rezultačtová podoba cílů).

Viz též → Příloha č. 8.

b)

Avšak **další specifika cílů OSV spočívá v tom, že některé cíle nejsou plánované, nýbrž je formulujeme až na základě toho, co se odehraje - co se stane mezi žáky, aniž by to bylo plánováno ve formě cíle.**

Jak tomu rozumět?

I. Již víme ze 3. kapitoly, že někdy můžeme využít spontánně vzniklých akcí/situací (*při výuce, na chodbě atd. - viz 2. cesta implementace /S - I /*), v nichž žáci „nějak jednájí“, k tomu, abychom toto jejich jednání reflektovali z hlediska cílů OSV (*viz o tom blíže v další kapitole*).

Tedy např. můžeme reflektovat situaci, kdy se v hodině dějepisu členové skupiny při skupinové práci pohádají.

Pak je na nás, abychom odhadli, **co bude cílem této REFLEXE**

- **podle povahy situace, která právě proběhla**

(*situace sporu? spolupráce? nedorozumění? ...*)

- **podle charakteru jednání žáků**

(*jaké téma OSV svým jednáním žáci nabídli a co se na něm můžeme naučit/cíl!!!/ ?*).

Můžeme postupovat i tak, že si reálný problém přiřadíme k některému z témat OSV (*konflikt; vyjednávání; seberegulace; hodnotové žebříčky atd.*) a operativně si formulujeme cíl práce s touto situací a tímto jednáním. Takové přiřazení obvykle proběhne zcela logicky: za reflektování v těchto situacích stojí např. spontánně vzniklé konflikty; efektivní spontánní spolupráce; komunikační šumy; prosociální chování žáků; údiv jednotlivce nad sebou samým; únava třídy atd. atd. Témata OSV jsou „odkoukána ze života“, takže jejich spojení s praxí je nabílední.

II. Někdy ale i již určitým cílem předem ovlivněné situace v rámci OSV nabídnou možnost ještě dalšího, nového cíle. 📝

Např. situace, v níž máme v rámci OSV nacvičovat asertivní dovednost zvanou „asertivní NE“, vůbec neproběhne, protože žáci začnou /ihned po vysvětlení toho, co by se mělo ve cvičení dělat/ diskutovat na základě asociace jednoho z nich o významu tónu hlasu v různých komunikačních situacích („on mi sice nenadává, ale říká to, jako by mi nadával“).

Pak se **náš plánovaný cíl může posunout od asertivní techniky k tzv. paralingvistice** a její úloze v komunikaci. Je dobré s tím počítat jako se samozřejmou věcí. Opět **je třeba si operativně cíle re-formulovat proto, abychom ze změny situace co nejvíce vědomě vytěžili** (*uvědomit si, co to vlastně všechno je, ten tón hlasu; co vyjadřuje; z čeho vzniká; jaký má vliv v komunikaci; co se „na něm“ dá učit; a také jaký má vztah k asertivní komunikaci atd.*).

REFLEKTOVAT zde pak můžeme dokonce nový jev (*paralingvistiku*), ale také důvody, proč jsme se jí vlastně začali věnovat, když v plánu bylo něco jiného...

✎ Jiný příklad: Stane se, že zvolíme ne zcela adekvátní metodu pro naplnění cíle. Chceme např., aby se žáci navzájem blíže poznávali, rozvíjeli tvořivou percepci tělových jevů a současně se učili ve vzájemných vztazích prolamovat prostorové (*vzdálenostní*) bariéry. Zvolíme postup, kdy ve dvojici vždy jeden žák bere do svých rukou ruku druhého, detailně ji prohlíží a po několika minutách ji detailně popíše i s případnými asociacemi. Avšak žáci naší skupiny nejsou na podobné postupy navyklí, rozrušuje je sám fakt, že se mají dotýkat svých rukou, chichotají se, nevydrží mlčet, někde si okázale potřásají rukama, někde se sebe vůbec nedotýkají a hrají si navzájem „upejpvavé divadýlko“, pokukují po učiteli – někdo se smíchem, někdo našťvaně atd. Aktivita se tedy vlastně nekoná. Pro nás zpráva, že metoda nebyla zřejmě vzhledem k cíli a podmínkám zvolena optimálně, ale současně tento problém přináší nová témata. Můžeme zůstat „plusminus“ na původně plánovaném cílovém poli a začít se ptát, proč měli žáci problém s tím, vzít se za ruce atd. atd.

Ale můžeme se také pustit úplně jinou cestou, stanovit si nový cíl a zeptat se v reflexi žáků na to, proč nikdo z nich neřekl nahlas nám jako učitel, že vlastně tuto činnost dělat nemůže nebo dokonce nechce. Otevíráme otázku vztahů žáků a učitele (*a školy*), sebe-regulace, prožívání atd.

c)

A pak je tu ještě jedna cesta, **jak se žák stane zdrojem konkrétních cílů OSV v našem kurzu**. Zejména tam, kde pracujeme v samostatných lekcích OSV (*OSV jako předmět, kroužek atd. – viz další kapitola*), ptáme se na začátku (*ale i během různých etap v průběhu kurzu*) žáků samých po jejich potřebách, zájmech, jejich reflektovaných a nahlédnutých přednostech i nedostacích v oblasti témat OSV, na to, čím by se chtěli zabývat, čemu učit atd.

To je také dobrá cesta k tomu, jak učinit (*objektivní – vnější*) cíle OSV i subjektivními, **vnitřními cíli žáků**.

Vznikne tak vlastně jakási nová, **žakovská osnova témat OSV**. Tato témata však nebyvají vzdálena tématům z osnovy OSV např.

v RVP. Naopak – obvykle se opět logicky spojí s tématy v osnově („*zajímá mě jak řešit konflikty; jak dobře mluvit; jak si zorganizovat čas; chci se něco o sobě dovědět...*“).

☞ **Podstatné je, abychom byli připraveni využívat toho, co z hlediska možnosti naplňování cílů OSV nabízejí sami žáci a situace (učební i jiné):**

- co dalšího nabídnou vedle našich plánovaných záměrů a
- co nabízejí mimo jakékoliv naše záměry (*tedy abychom byli připraveni měnit cíle a formulovat si operativně nové*) a
- co má tedy pro ně v danou chvíli smysl

Tedy: poznat potřeby – formulovat smysluplný cíl – vybrat techniku nebo způsob intervence. ☺

3. Principy OSV jako zdroj formulací cílů

Pakliže je OSV založena na tom, že je praktická, zosobňuje témata ve vztahu k žákovi a chce ho doprovázet při hledání vlastní cesty životem, pak i tyto skutečnosti musejí ovlivnit cílové formulace.

a)

Formulace cílů by ideálně měly obsahovat slova popisující praktické konání žáků - • praktické **dovednosti**, • praktické **porozumění**, • praktické **postoje** (☞ „*Žáci... zkoušejí přijmout kompliment...; ... formulovat kompliment...; ... získávají důvěru ke spolužákům...; ... chápou konflikt jako příležitost k řešení problému...*“);

Cesta od pojmenování tématu v osnově k formulaci cíle vede často právě **přes slova vyjadřující „dělání“ - činnost, dovednost, postup, technologii spojenou s určitým tématem OSV** (☞ - *koncentrovat se na partnera; naslouchat dialogu; popsat pocity; formulovat instrukci pro ostatní; tázat se na zvolený způsob komunikace; analyzovat vlastní zkušenost se sebou samým; pozorovat neverbální chování; dotknout se rukou partnera; uvědomit si svůj postoj – své jednání atd.; zapamatovat si postup podávání přetné vazby; předvést svou variantu řešení situace; uvolnit svalov-*

vý tonus; představit si komunikaci v tomto konfliktu; jednat v situaci efektivně; vytvořit výraz *emoce atd. atd.*).

Pozor ale, abychom nesetrvávali pouze u slov – cílových formulací jako „uvědomí si; zapamatují si; prožijí“ apod.

!!! Můžete si leccos uvědomovat, ale nemusíte to umět.

!!! Můžete leccos prožít, ale nemusíte se nic nového naučit.

!!! Můžete si leccos pamatovat, ale nemusíte v souladu s tím jednat. Atd.

Znamená předchozí důraz na činnosti, že v rámci OSV si neklademe žádné cíle v oblasti „teorie“? Znamená to, že neučíme vědomostem a „myšlenkovému“ porozumění??

Nikoliv!!

Již ve výčtu témat ve 2. kapitole jsme našli i nauková témata (*např. ~ osobnost*)!! Ovšem současně stále platí, že učivem je žák!!

Nauková témata tedy mají sloužit k tomu, aby žáci poznali obecnější podstatu jevů, které jsou součástí jich samých (jichž jsou nositeli), jejich života, jejich vztahů. Mají sloužit k tomu, aby žáci tématům porozuměli, což jim může usnadnit i praktické jednání.!!!

Cíle v úrovni „teoretické“ znalosti a pochopení sebe či jevů vůbec by ale měly v OSV být spjaty s cíli praktickými (*míra odborné teoretičnosti budiž dána věkem žáků a typem vzdělání*).

Cíle v oblasti znalosti a porozumění jevům tedy pak dovednostní cíle

— podporují nebo

— na nich závisí!!!

(📎 „... žák ví, jak reaguje v podobných situacích...; ... ví, co je principiální vyjednávání...; ... rozumí vztahu /svého/ sebepojetí a /svého/ chování...“).

b)

Formulace cílů by ideálně měly směřovat ke zosobnění tématiky, které, jak víme, se ubírá cestou činnosti každého žáka a reflexe jeho zkušenosti. (📎 „... každý žák vyzkouší přijmout kompliment...; ... žáci se budou učit formulovat kompliment konkrétnímu spolužákovi ...; ... žáci společně reflektují osobní zkušenost z činnosti ...; ... žák zmapuje své postoje...“).

V OSV mohou být formulovány cíle dokonce skutečně „ad hominem“ – tedy specificky pro určitého žáka podle jeho potřeb (📝 např. „*Maruška bude dále zdokonalovat dovednost artikulovat promluvy pomalu; Tomáš nebude skákat druhým do řeči ...*“ atd.).

!!! Pozor tedy na obecnost cílů a na to, aby se za tématy („*sebe-poznání*“) neztratili lidé !!!

c)

Formulace cílů by ideálně měly reflektovat provázející charakter OSV (📝 „... *vyzkoušejí různé způsoby přijímání komplimentu a popíšou své pocity...; ... zkoumají a reflektují své reakce při přijímání komplimentu a zvažují jejich přednosti a zápory...; ... hledají vlastní postoje, které jim komplikují život...*“).

!!! Pozor na striktnost formulací nebo jejich tzv. výkonové zaměření. Můžeme si položit takové cíle jako 📝 např. „... *žák změní svůj hodnotový žebříček a stane se altruistou...; ... žák vždy reaguje v situaci konfliktu podle kroků postupu D. Johnsona...; ... žáci vytvoří trvalé a pevné vztahy...; ... žák zaujme správný postoj k různosti lidí ...*“. Můžeme, proč by ne.

Počítejme pak ovšem s tím, že takové cíle mohou být dokonce od počátku nereálné nebo se prostě nemusí v rámci OSV s některou skupinou naplnit atd.

!!! Pohybujeme se na poli měnlivé reality zvané „lidství“ a nejen běžná zkušenost, ale i antropologické vědy upozorňují na to, že lidské jednání a prožívání není jednoduše naprogramovatelné, bývá náhodné, ne vždy je v souladu s postoji člověka (*a není to nepřírodní*) apod. apod....

„Výkonově“ zaměřené formulace se naopak mohou hodit tam, kde provádíme trénink konkrétní nebo dokonce svým způsobem algoritimizované dovednosti (📝 „... *ovládnou nutkání mluvit současně s někým jiným...; ... umí použít techniku poškozené gramofonové desky...; ... během deseti sekund rozeznají alespoň dva důležitější tělové signály postavy na této fotografii ...; ... při pozdravu se dívá druhému do očí...; ... jakmile zahájí rozhovor s klientem, plně se na něj soustředí...*“).

➤ **Podstatné je, aby konkretizované cíle odrážely charakter OSV vyjádřený jejími principy** ◀

4. Typy formulací cílů v OSV

Jaké formulace pro konkrétní cíle se v oblasti OSV obvykle užívají?

Z hlediska výsledků práce v OSV tedy můžeme formulovat:

– **co se žák v důsledku působení OSV naučí.**

Tedy 📝 např.: „... žáci se naučí koncentrovat na partnera...; ... klást věcné otázky...“ atd.

Řekli jsme ale již, že v oblasti životních dovedností není vždy možné užívat takto „striktní“ formulace. Zní jistě podivně, když prohlásíme „žáci zaujmou pozitivní postoj k různosti mezi lidmi“ nebo že v důsledku působení OSV „žák bude šťastný“.

Bylo by příliš ideální domnívat se, že se to podaří... Pak považují za oprávněné užívat i

– **formulace více vyjadřující „záměr“ než „výsledek“ působení OSV.** V didaktice se obvykle považují tyto formulace za méně efektivní, ale např. při práci s • **postojovými** nebo hodnotovými cíli je skutečně obtížné je jednoduše a spolehlivě naplňovat.

Tedy 📝 např.: „Žáci se budou zabývat svými postoji k různosti; ... žáci se budou učit zvládat emoce v situaci slovního napadení...; ... žáci by měli zvládnout základy dovednosti negativní aserce...; ... žáci dostanou příležitost korigovat své postoje k vlastnímu agresivnímu sebeprosazování...“


Stejně oprávněně můžeme podle mého názoru využívat

– **formulace vyjadřující „experimentální“ charakter OSV:**

Tedy 📝 např. „... žáci vyzkoušejí osobní cesty vyjadřování pocitů ...; ... žáci budou hledat optimální variantu spolupráce ve své skupině...“.

Jiné příklady formulací jsou založeny na principu popisování toho,


– **co žák v důsledku působení OSV bude dělat (*bude umět dělat*):**

Tedy  např.: „Žák vyjedná...; ... zformuluje kompliment...; ... ovládne své emoce v případě konfrontace; ... rozpozná podstatu sociální situace...“ apod.

nebo ve variantě: „Žák bude umět vyjednat...; žáci se budou umět orientovat v situacích...“ atd.


Rovněž lze formulovat,

– co v důsledku působení OSV dělá – jak jedná:

Tedy  např.: „Žák vyjednává...; ... ovládá emoce...; ... poznává a pojmenovává své vlastnosti...; ... orientuje se v situaci...; ... respektuje svým chováním jiné názory...; ... umí ve svém časovém harmonogramu odlišit nutné činnosti a možné činnosti...; ... při pocitu psychické únavy relaxuje...“

Stejně tak lze užívat formulace vycházející z předpokladu, že řadu dovedností žáci mají a v důsledku

– působení OSV je zdokonalí.

Tedy  např.: [Cílem je] „... zdokonalit schopnost žáků artikulovat; prohloubit dovednost ovládnout emoce; rozvinout individuální předpoklady k obranám proti manipulacím“ .

5. Formulace cílů v OSV a volba činností (metod, aktivit, her...)


a)

Vztah „cíl – metoda/aktivita“

Máme-li konkrétní cíle, volíme k nim adekvátní metodu (*aktivitu, hru, postup*):

C → M .


Doporučujeme, abyste při hledání aktivity k danému cíli vycházeli z co nejkonkrétnějších cílových formulací. **Jestliže formulace cíle zní**

 „Každý žák se naučí zformulovat a vyjádřit kompliment.“, pak je logické, že tento cíl se dá naplnit jen tím, že si žáci budou prakticky udělovat komplimenty...

Budeme tedy muset určit, jak jim názorně vysvětlíme podstatu toho, co je kompliment a „sdělování komplimentů“, dále rozhod-

nout, v **jakém schématu si budou žáci komplimenty navzájem udělovat** (*měníci se dvojice? v kruhu společně - kompliment vždy sousedovi po pravici?*), zda jim dáme čas na **přípravu komplimentů**, jak vyzkoušíme, zda porozuměli tomu, co je kompliment, a konečně, jak konkrétně organizačně zvolené schéma naplníme (*budou dvojice stát nebo sedět?*) a konečně: jaká bude REFLEXE?.

!!! Konkrétně formulovaný cíl sám o sobě napovídá, jakou učební činnost (metodu) bychom měli zvolit. !!!

Někdy ale postupujeme i opačně, ve schématu **M → C**, a to v případě jednoznačně obsahově a strukturně daných aktivit (*viz → 2. kapitola, část o metodách –  příklad s Rubikovou kostkou.*).

Tyto aktivity jsou vyvinuty proto, aby vždy sledovaly určitý cíl. Někdy se rozhodneme, že vyzkoušíme určitou aktivitu – obvykle vnímáme nebo si v knížce/zásobníku her přečteme její obecný cíl (komunikace, sebepoznání atd.).

Pak doporučujeme tuto aktivitu důkladně analyzovat z hlediska cíle a ptát se,

- **jaký je celkový potenciál** této aktivity z hlediska učení (?),
- **co konkrétně chceme učit** touto aktivitou – co z jejího potenciálu využijeme (?),
- **odpovídá principům OSV** (?) a
- má to, co aktivita učí, pro tuto skupinu nějaký smysl, **má tento cíl pro tyto žáky smysl** (?).

b)

Vztah „cíl – podmínky/okolnosti jeho dosažení“ prostřednictvím aktivity

„Na švu“ mezi cílem a formulací instrukce stojí hledisko podmínek a okolností dosažení cíle, resp. výsledků. Obvykle se tu objevují vyjádření o tom:

kdo s kým bude či nebude činnost dělat (*sám, dvojice, skupina*)

kolik času je pro činnost třeba

kde bude činnost probíhat


jsou-li k tomu potřeba nějaké pomůcky.

c)

Vztah „cíl – instrukce“

U činnostních oborů (a tím OSV je) je tedy zřejmé, že **čím podrobnější formulace cíle, tím blíže jsme k formulaci instrukce.**

Formulace cíle „Každý žák se naučí zformulovat a vyjádřit kompliment.“ bude následována (*předpokládáme, že žáci již vědí, co je kompliment a jak se sděluje*) instrukcí typu např.

 „Utvořte dvojice, připravte si pro svého partnera kompliment a tento kompliment vyslovte nahlas tak, jak má být kompliment vysloven.“

Tyto konkrétní formulace cíle obsahující již jádro činnosti se nazývají tzv. operacionalizovanými cíli.

d)

Vztah „cíl – reflexe“

Cíl a **REFLEXE** se „potkávají“ minimálně 2x!!

1. Reflexe je nesena principiálně tím, co bylo cílem celé akce.

Pokud si během akce žáci udělovali komplimenty (*což bylo cílem; tomu se učili*), pak v reflexi klademe otázky týkající se tohoto cíle: Byly tvé komplimenty věcné? Díval ses při jejich sdělování na partnera? Byl tón hlasu adekvátní? atd.

Tyto formulace je dobré mít připravené předem.

2. Někdy ale musíme uvažovat o **specifickém cíli jen pro fázi reflexe.**

- Jednak, abychom byli skutečně přesní v reflexi ve vztahu k plánovanému cíli aktivity.
- Jednak, když chceme otevřít téma, které se v činnosti - oproti našemu plánu - neotevřelo.
- Jednak, když chceme v reflexi dojít k něčemu, co nebylo plánovaným obsahem činnosti.
- Jednak, když se v situaci odehraje něco, co nás přiměje v průběhu činnosti nebo na začátku reflexe k přeformulování původního cíle – když se odehraje něco jiného, co je mimo plánovaný cíl, nebo když žáci reagují sice ve vztahu k cíli, ale velmi specificky či neočekávaně apod.

6. Formulace cílů a hodnocení

Rozlišme nejprve pracovní pojmy **reflexe a hodnocení** (*evaluate*).

Na rozdíl od reflexí, které rovněž nutně obsahují i prvek hodnocení, míníme zde pod pojmem hodnocení/evaluace především ty fáze, kdy se učitel nebo/a žáci věnují **oceňování určitých kvalit v OSV zúčastněných osob nebo naopak kritickému vážení**.

I tak se nám však formálně budou reflexe a hodnocení mísit.

● REFLEXE

- po aktivitách;
- po lekcích;
- po časových blocích – resp. po ukončení práce na určitém tématu;
- po roce atd.

jsou významným a trvale užívaným prostorem pro HODNOCENÍ. Počínaje reflexemi „po lekcích“ může přibývat sumativnosti hodnocení a zobecňování hodnocených jevů.

Shrňme stručně několik základních postulátů týkajících se hodnocení v OSV (*odpovídají víceméně současnému stupni rozvoje tohoto oboru u nás*):

a) Hodnocení učitelem

- To, co bude řečeno v dalších bodech, to se týká jak hodnocení průběžného, tak sumativního (*shrnujícího výsledky za určité období*).
- Základní didaktická logika říká, že od formulací cílů se odvíjí též hodnocení výsledků společné práce žáků a učitelů/vychovatelů, hodnocení toho, jak bylo dosaženo vytýčených cílů atd. To platí i v OSV.
- Nevýkonový charakter OSV, její tematika vstupující do existenciálních sfér života žáků a současně její provázející charakter relativizují hodnocení. Téměř tu není místo pro kvantifikující hodnocení jedničkami či čtyřkami atd. Jen některé úkony jsou konkrétně standardizovatelné či dokonce algoritmizované atd. (*např. v oblasti komunikačních dovedností*) a lze je vztáhnout k určitému konkrétnímu „etalonu“.

- K tématům OSV zatím neexistují – viz výše o konkretizaci cílů – podrobná rozpracování cílů (*tedy ani jakýchsi konkrétních standardů, podle nichž je možné hodnotit*). Lze očekávat jejich vznik (*alespoň pro některé tematické oblasti OSV*). Učitel se tedy řídí svými konkretizacemi cílů. I tak však jsou a budou některé oblasti objektivně jen nesnadno hodnotitelné.
- Významným principem hodnocení (*viz též princip „zosobnění“*) je to, že u každého žáka sledujeme jeho osobní pokrok, vývoj atd. To, že někdo nemá plně rozvinuté sociální dovednosti, neznamená, že neudělal žádný pokrok!!
- Výhodné je tu tedy **slovní hodnocení na principu zpětné vazby s doporučením**. Zpětná vazba v tomto smyslu běžně znamená, že druhému člověku poskytneme věcný popis jeho jednání jako náš osobní pohled na ně. Přidat můžeme i to, jak na nás jednání působí a co bychom případně viděli jako možnou změnu. Používáme tedy hojně „deskriptivní – popisný“ jazyk („*Chválím, že neskáčeš druhým do řeči.*“). Zobečňující „posuzovací“ jazyk („*Jsi hodný hoch.*“) si ponecháváme spíše v „záloze“ a dávujeme jeho užití velmi rozumně. !!! V OSV formě samostatného předmětu berme slovní hodnocení jako základ !!!
- Neobejdeme se zřejmě bez toho, abychom v hodnocení nezmínili i žákovy postoje nebo osobnostní rysy. !!! Budme citliví, vstupujeme do velmi osobních oblastí žákova života !!! I tady preferujeme formát zpětné vazby v podobě formulací typu – např.: „Když poslouchám, jak hovoříš o škole, mám dojem, že tvůj postoj k ní je spíše nepřátelský...“ „Působíš na mne jako netrpělivý člověk...“ atd.
- Pokud se rozhodnete zpracovávat závěrečná písemná hodnocení, může být velmi užitečné nepředkládat je žákům až na posledním setkání. Právě osobní charakter tematiky volá po tom, aby žáci mohli na informace v hodnocení reagovat a učitel aby s nimi mohl dále pracovat.
- Metodologickým problémem systémů, jako je OSV a jí podobné, je fakt, že efekty učení by se měly projevit zhusta

v mnohotvárných situacích života žáka mimo školu, v budoucnosti atd. Některé výsledky práce jsou tedy i nesnadno zjištělné. Vycházet při hodnocení lze tedy nejspolehlivěji právě ze školních situací.

b) Hodnocení žáky

- Jestliže žák sám je nositelem témat a cílů v OSV (*jeho zájmy, jeho identifikované potřeby atd.*) a jestliže se OSV zabývá žákem „jako učivem“, pak je logické, že zde může často a běžně hodnotit žák sám. **Sebe, druhé žáky, ale i učitele.** A samozřejmě výukové procesy, aktivity atd., ale to si dovoším odkázat spíše do reflexí.
- V rámci různých evaluačních aktivit se žáci současně učí hodnotit jak
 - výsledky učení
 - tak procesy – průběh (*učebních*) činností (*každý u sebe, u skupiny atd.*).


c) Formy/metody hodnocení

- Závisí (*opět*) na cíli – podobně jako reflexe jsou většinou slovní. Avšak chci-li např., aby žáci reflektovali hodnotícím způsobem sami sebe po půlroce činnosti v OSV, můžeme je nechat nakreslit jejich „já“.


(📖 Kasíková, Kooperativní učení a vyučování; Skalková, Obecná)

Příloha č. 1

KOMPETENCE A DOVEDNOSTI UČITELŮ PRO APLIKACI PRVNÍ CESTY IMPLEMENTACE OSV DO PRÁCE ŠKOLY

Gillernová (in  Komárková) uvádí tyto sociální dovednosti učitelů:


- akceptování osobnosti žáků (*rodičů, kolegů*)
- autenticita, otevřenost projevů ve vztahu k žákům
- empatie, vcítění
- naslouchání
- odlišování prožitků a pocitů od úvah, úsudků a názorů u sebe i žáků
- otevření vyjadřování pozitivních i negativních prožitků
- porozumění neverbálním projevům jedince
- respektování a tolerování odlišného pohledu na projevy interakcí
- umění pochválit
- vyjadřování se ke konkrétním situacím a ne k zobecněným a zobecňujícím zkušenostem
- zvládání konfliktních situací

Američané Grambs a Carr ( Grambs; Carr) provedli šetření mezi studenty a učiteli týkající se jejich názorů na to, čím udrží učitel disciplínu (základní podmínku provozu vyučování) a zjistili, že za žádoucí bývají považovány tyto vlastnosti:

- zájem o vyučovací metody
- osobní zaujetí pro předmět
- smysl pro humor
- dobré vztahy se studenty, péče o jejich osobní pokrok

- spravedlivost (*být fér*)
- „být přehledným“ tak, aby studenti věděli, na čem jsou
- znát studenty jmény
- flexibilita, ne rigidita
- kompetentní sebejistota (*a nesnadná „vykolejitelnost“*)
- autorita ve smyslu zvládnání rušivých vlivů
- kultivovanost
- neokázalost při pomoci studentům

J. Vašutová uvádí v návrhu profesního standardu pro učitele několik kompetenčních skupin.

Podívejme se tedy blíže např. na standardy pro učitele všeobecně vzdělávacích předmětů na 2. stupni a na středních školách ( *Učitelé jako...*, str. 112-118). Lze říci, že implicitně můžeme nacházet různé osobnostní a sociální kompetence ve všech dílčích standardech, které směřují k efektivnímu řízení učebních procesů, příp. řešení problémů. Komunikační efektivita sice není zřetelně zmíněna, ale pro úspěch akce je jistě nezbytná.

...

5. Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní

[uvádím všechny subkompetence – J. Val.]

- ovládá prostředky utváření příznivého pracovního/učebního klimatu na základě znalostí sociálních vztahů žáků
- ovládá prostředky socializace žáků a dovede je prakticky použít
- dovede se orientovat v náročných situacích ve škole i mimo školu a je schopen zprostředkovat jejich řešení
- zná možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků a médií na žáky, dovede analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků a užít prostředky nápravy
- ovládá prostředky pedagogické komunikace ve třídě/škole
- dovede uplatnit efekt. způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a soc. partnery školy, orientuje se v problematice rodinné výchovy

6. Kompetence manažerská a normativní

[výběr subkompetencí – J. Val.]


- má organizační schopnosti
- ovládá způsoby vedení žáků a vytváří podmínky pro efektivní spolupráci ve třídě

7. Kompetence profesně a osobnostně kultivující (*výběr*)

- umí vystupovat jako reprezentant profese na základě osvojení zásad profesní etiky učitele, dovede argumentovat pro obhájení svých pedagogických postupů
- má osobnostní předpoklady pro kooperaci s kolegy ve sboru
- je schopen sebereflexe na základě sebehodnocení a různými subjekty hodnocení

— Ostatní předpoklady [úplný výčet – J. Val.]:

- psychická, osobnostní a fyzická zdatnost
- dobrý aktuální zdravotní stav
- mravní bezúhonnost

H. Cisovská ( *Cisovská, s. 76-8*) pak uvádí tyto kvality:

I. Z **INTRAPERSONÁLNÍHO HLEDISKA** by bylo možné rozvíjet a zkoumat v předmětu *Základy profesní praxe* následující proměnné:

- a) vnímání vlastních schopností, dovedností a vlastností osobností, svých kladů a nedostatků ve vztahu k učitelské profesi
- b) vnímání vlastních emocí a stavů a jejich pojmenování; práce s trémou
- c) sebereflexe (*v modelových i praktických situacích*), procesuální vědomost o vybraných metodách sebereflexe a dovednost užití některých z nich (*sebereflexe v seminářích, deníková metoda*)
- d) sebeúcta a sebevědomí učitele a hledání individuálních cest k jejich posílení
- e) vnímání vlastních vnějších projevů v chování a hledání individuálních cest k jejich ovládnutí v pedagogické situaci

- f) autenticita učitele a hledání individuálních cest k jejímu rozvíjení, dovednost sebevyjádření
- g) vědomost o intrapersonální inteligenci

II. Z hlediska **INTERPERSONÁLNÍCH KOMPETENCÍ** by bylo možné rozvíjet a zkoumat následující položky:

1 Sociální percepce – vnímání partnerů

- a) vnímání partnera, porozumění jeho projevům (*verbálním i nonverbálním*), dovednost vnímat schopnosti a dovednosti partnera (*u vrstevníků – v modelových situacích, u žáků – v praktických situacích*)
- b) empatie a její rozvíjení
- c) vědomost o faktorech, které ovlivňují sociální pedagogickou percepce
- d) procesuální vědomost o aktivním empatickém naslouchání v pedagogické situaci, dílčí dovednosti k empatickému naslouchání (*parafrázování, kladení otázek*)
- e) vnímání potřeb žáků
- f) vědomost o interpersonální inteligenci

2. Pedagogická komunikace

- a) znalost specifík pedagogické komunikace
- b) navázání a udržení kontaktu se skupinou i jednotlivcem (*v modelové i praktické situaci*)
- c) vhodné využití nonverbálních složek komunikace v pedagogické situaci
- d) srozumitelné a jasné vyjadřování, sdělování myšlenek, názoru, emoce přiměřeně kontextu situace
- e) použití paralingvistických složek komunikace v pedagogické situaci
- f) znalost komunikačních stylů, dovednost rozeznat je (*v modelové, praktické i obvyklé životní situaci*), dovednosti jejich vhodného použití (*v modelové i praktické situaci*)
- g) procesuální vědomost vedení pedagogického dialogu, dílčí

dovednosti vedení pedagogického dialogu (*parafrázování, kladení otázek, rekapitulace řečeného*) v modelové i praktické situaci

- h) základní vědomost o asertivitě a jejích možnostech v pedagogické komunikaci, procesuální vědomost o asertivním jednání, dovednost použít podle potřeby (*v modelové i praktické situaci*) asertivní techniku
- ch) znalost charakteristiky zdravé komunikace a hledání individuálních cest k jejímu přenesení do pedagogické komunikace
- i) formulování komunikačního cíle a hodnocení jeho naplnění

3. Jednání v pedagogických situacích

- a) znalost specifiky školní pedagogické situace
- b) pohotová reakce na situační okolnosti a jejich změny – improvizální schopnosti (*v modelové i praktické situaci*)
- c) vědomost o konfliktu v pedagogické situaci, procesuální vědomost o jednání v konfliktních situacích (*v modelových situacích*), dílčí dovednosti (*formulování problému, hledání možných variant řešení*)
- d) organizační schopnosti
- e) vytvoření příznivé pracovní atmosféry v pedagogické situaci

4. Zastávání sociální role učitel



- a) znalost specifík sociální role učitele
- b) nastartování přijetí sociální role učitele
- c) dovednost přiměřeného vyjadřování statusu učitele (*v modelové i praktické situaci*)

Příloha č. 2

DOPLŇKOVÉ INFORMACE K PRÁCI S BĚŽNÝMI SITUACEMI

- Terapeutické, krizové, preventivní aj. intervence a jejich prostupování s pedagogickými intervencemi
- K principům mediace
- Vyjednávání učitelů s žáky
- Bližší charakteristiky školních parlamentů

Terapeutické, krizové, preventivní aj. intervence a jejich prostupování s pedagogickými intervencemi

Pedagogické intervence (*uváděné v souvislosti 2. cestou implementace OSV ve 3. kapitole*) je potřebné rozlišit od tzv. „krizových intervencí“ (*zásahů v kritických situacích – např. žák pod vlivem drogy apod.*), které nelze běžně označovat za pedagogická opatření, nýbrž spíše za opatření terapeutická, jejichž smyslem je „... posílit klientovy vlastní adaptační schopnosti a dosáhnout buď stavu, v jakém byl před vznikem krize, nebo stavu lepšího.“  *Krizová...* (viz též  *Matoušek a kol. Metody...*). Nejde tedy ani tak o práci s běžnými situacemi, nýbrž o práci s krizovými situacemi.

Na pomezí těchto intervencí a intervencí pedagogických (*a s různou oscilací*) se v rámci prevence a pomoci objevují také intervence nazývané např. K. Nešporem jako „časné“ nebo „krátké“ intervence. „Kromě pojmu „časná intervence“, která se týká pomoci v časných stádiích problému, se lze v literatuře setkat i s pojmem „krátká intervence“. Tento pojem charakterizuje spíše formu pomoci než jejího adresáta. Lze těžko předpokládat, že velmi zaměstnaný učitel, všeobecný lékař nebo jiný odborný pracovník bude schopen nad


rámec běžných povinností organizovat ideální program indikované prevence, jak byl popsán výše. Ale v silách i velmi zaměstnaného učitele je použit některé postupy, o nichž pojednává tato kniha, u dospívajících, kteří jsou ohrožení návykovými látkami nebo je zneužívají, případně jsou na nich závislí. Efektivita krátké intervence ve vztahu k jednotlivému dospívajícímu nebude patrně taková jako efektivita několikaměsíčního programu indikované intervence. Ale vzhledem k tomu, že krátkou intervenci lze používat v širokém měřítku, bude její význam pro školu nebo společnost velmi podstatný, protože se dá používat v širokém měřítku.“ (📖 *Nešpor a kol., Problémy..., s. 7*)

Jako příklad časné intervence ve školním prostředí vybereme ukázkou z Nešporova textu:

„Alešův prospěch se náhle a výrazně zhoršil, dříve relativně neproblémový student druhého ročníku střední školy začal být při hodinách nepozorný, podrážděný a unavený. Třídní učitel si toho povšiml a upozornili ho na to i kolegové, kteří Aleše také učili. Třídní učitel Aleše požádal, aby se u něj zastavil po vyučování v kabinetě. Řekl mu, že je každému jasné, že s ním není něco v pořádku. Zeptal se ho, čím by to mohlo být. Aleš připustil, že se jeho prospěch zhoršil. Vysvětloval to tím, že se méně učí, našel si kamarády, s nimiž tráví více času, poslouchají společně moderní hudbu a chodí na diskotéky. Učitel se zeptal, jestli neberou nějaké drogy nebo nepijí alkohol.

„Občas se trochu napijeme a něco už jsem také vyzkoušel,“ odpověděl celkem bezelstně Aleš. Na otázku, co Aleš vyzkoušel, se už ale učitel odpovědi nedočkal. Třídní učitel řekl Alešovi, že ho sice vnímá jako nadaného, ale že pokud chce školu dokončit, bude muset věnovat studiu víc času a energie. Pak se zeptal Aleše na jeho plány. Aleš mu řekl, že by chtěl studovat na vysoké škole. Učitel souhlasil, ale dodal, že je to o důvod víc, aby náležitě studoval. Zeptal se ho také, jestli nemá nějaké tělesné nebo duševní problémy. Aleš váhavě odpověděl, že ne. Pak učitel požádal Aleše, aby řekl rodičům, že by s nimi rád mluvil. Pro jistotu si nechal napsat telefonní číslo Alešových rodičů, kdyby náhodou Aleš „zapomněl“ vyřídít vzkaz. Do školy přišli oba Alešovi rodiče. Byli dost nervózní, to, že se synem není něco v pořádku, už tušili i bez zprávy ze školy. Aleš býval dlouho mimo domov

a z výčitek si mnoho nedělal. Kromě toho se doma ztratily peníze a rodiče Aleše podezírali, že je vzal on. O tom ovšem s třídním učitelem nehovořili, snad měli strach, aby Alešovi ještě nepohoršili. Třídní učitel informoval rodiče o zhoršeném prospěchu i o problémovém chování. Rodiče by měli věnovat synovi větší pozornost. Aleš se asi dostal do nebezpečné společnosti a možná má problémy s alkoholem nebo s drogami. Rodiče váhavě připustili, že s Alešem mají problémy i oni, a že je často mimo domov. Maminka se zmínila o tom, že prohlížela Alešovy zájly, a že nenašla žádné stopy po vpiších. Učitel rodiče informoval, že i ty nejnebezpečnější drogy, jako pervitin nebo heroin, se dají šňupat. Poskytl také rodičům tištěné materiály s informací o problémech s návykovými látkami u dětí (*&Nešpor, K., Csémy, L.: Alkohol, drogy a vaše děti*). Doporučil, aby Aleše zavedli do jednoho místního zařízení, které škola zná a s nímž má dobré zkušenosti. Řekl také rodičům, že pracovníci onoho zařízení jsou vázáni povinnou mlčenlivostí (*ať už ve vztahu ke škole, nebo ve vztahu např. k policii*). Jak bude škola postupovat ve vztahu k Alešovi, záleží na tom, nakolik změní chování a zlepší prospěch. V případě, že by si stav vyžádal nějaké časově náročnější léčení, pokusí se škola vyjít Alešovi vstříc.“

( *Nešpor a kol., Problémy..., s. 36*)

Za užitečná též pokládáme tato doporučení týkající se nejen prevence, ale obecně pomoci žákovi při řešení problémů atd.

Časná intervence pro pedagogy

- Vztah žáka k pedagogům bývá někdy ovlivněn tím, že pedagog dává známky, vyjadřuje se k vhodnosti dalšího studia apod. Přesto jsou příklady důvěry žáků k učitelům poměrně časté. Mnohdy se stane, že pedagog zjistí zhoršení prospěchu, má pocit, že není něco v pořádku, ale neví přesně co. Může se jednat o citový problém, vleklý rodinný konflikt, problémy s hazardní hrou nebo návykovými látkami i mnoho dalších problémů a jejich kombinací.
- Často bývá vhodné se žákem o samotě pohovořit. O řadě problémů se totiž lépe hovoří takto než před celou třídou. Často není zpočátku úplně jasné, jaké problémy vlastně žák nebo student má, a jde také o to, jeho pozici ve třídě zbytečně nezhor-

šovat. Takový rozhovor může podle okolností proběhnout mezi žákem a třídním učitelem, učitelem, k němuž má žák důvěru, výchovným poradcem na škole, případně školním psychologem, pokud ve škole pracuje.

- Informujte rodiče žáka a spolupracujte s nimi. O tom, proč to bývá důležité, jsme se zmínili výše. Bylo by chybou vytvářet se žákem nebo studentem jakési tajné spojenectví proti rodičům a vážný problém před nimi tajit. V tom případě by škola riskovala celkem oprávněné stížnosti rodiny a většinou by tak uškodila i dítěti.
- Pokud předpokládáte, že rodina společně se školou nejsou schopny problém vyřešit, nebo jestliže pokusy o takové řešení selhaly, hledejte další pomoc. O tom, kde, jsme se zmínili v předchozí části. Zmínili jsme se i o tom, že je důležité, aby se škola dobře orientovala ve svém okolí a zjistila, s kterými institucemi lze dobře a účinně spolupracovat.
- Další postup ve vztahu k žáku, který má problém s návykovými látkami, záleží na tom, zda on a rodiče přijmou doporučení školy, případně léčebného zařízení. Taková doporučení mohou zahrnovat např. změnu přátel a způsobu trávení volného času, přijetí nějaké formy léčby, zvýšený dohled ze stany rodičů apod. V případě dobré spolupráce může být škola velkorysejší při stanovování termínů reparátů nebo posuzování předchozích kázeňských problémů, než je tomu u žáka nebo studenta, který nespolupracuje. Škola by měla problémovému žáku nebo studentovi pomáhat.
- Zároveň ale musí vytvářet tlak k pozitivní změně a chránit spolužáky problémového dospívajícího.
- Škola by měla zveřejnit mezi žáky i rodiči jasný zákaz kouření a přinášení alkoholu a drog ve školním prostředí a na akcích, které škola pořádá. Uvedený zákaz by se měl soustavně prosazovat. Postihy za jeho porušení by měly být předem dané, citelné, ale nikoliv nepřiměřené. Škola by také měla zorganizovat systematický preventivní program za aktivní účasti připravených vrstevníků (*peer program*), informovat žáky nebo

studenty o tom, kde hledat pomoc a vhodně informovat rodiče (*např. na třídní schůzce*). O prevenci v rodině jsme podrobněji pojednali v knize „Alkohol, drogy a vaše děti“, která vyšla dosud ve čtyřech vydáních. Dobrá návaznost prevence ve školním prostředí a prevence v rodině zvýší efektivitu vaší práce.

- Všichni pedagogičtí pracovníci školy by měli být alespoň rámcově informováni o krátké intervenci a preventivních aktivitách, které na školách probíhají. Měli by také znát pravidla týkající se návykových látek ve školním prostředí a to, jak postupovat v případě jejich porušení. Elementární informace o krátké intervenci by tedy měla být poskytnuta i těm pedagogickým pracovníkům, kteří ji obvykle neprovádějí. Na jedné střední škole technického zaměření pozval její ředitel na seminář o krátké intervenci i školníka a pomocný personál školy, aby i oni byli o problematice alespoň rámcově informováni.

(📖 *Nešpor a kol., Problémy..., s. 35*)

K principům mediace

T. Šišková a H. Stöhrová (📖 *Matoušek, Metody..., s. 143n*) uvádějí tyto fáze mediace:

Nultá fáze: Příprava

(*dojednání souhlasu se stranami; domluva na schůzce*)

1. fáze: Zahájení

(*vysvětlit postup mediace; stanovit pravidla jednání*)

2. fáze: Mediátor naslouchá stranám

(*strany postupně hovoří; vzniká obraz o předmětu jednání; sleduje se dodržování pravidel*)

3. fáze: Strany si navzájem naslouchají

(*věnovat se tomu, jak problém vidí druhá strana; hledání porozumění pro potřeby druhé strany*)

4. fáze: Hledání možných řešení

(*znovuformulace problému; burza návrhů řešení; vybírají se oboustranně přijatelné návrhy*)

5. fáze: Dosažení dohody

(*revize návrhů; shrnutí toho, o čem je shoda; dohoda „co,*

kdo, kdy, kde, jak“)


6. fáze: Sepsání dohody a závěr

(kodifikace výsledků jednání; příp. další setkání; opatření pro změny atd.).

Čeho by se měl mediátor vyvarovat? (výběr)

- radit stranám;
- hodnotit jejich názory a skutky – moralizovat;
- dávat najevo, že je šokován;
- psychoanalyzovat – rozebírat nevědomé motivy účastníků;
- chovat se dominantně;
- prosazovat výklad jedné strany;
- nechat jednu ze stran řídit jednání;
- chovat se povýšeně:
- prosazovat vlastní hodnoty a řešení;
- nutit někoho, aby říkal, co si nemyslí.

Vyjednávání učitelů se žáky


M. Langová ( *Langová – Vacínová, s. 66n*) nabízí podobný postup jako vyjednávání:

- a) Podívat se na problém očima druhé strany.
- b) Poznat vzájemně potřeby, které stojí za projevenými názory.
- c) Úvahy o různých variantách změn chování (*brainstorming návrhů; jejich kritické hodnocení; výběr*).
- d) Učitel vystupuje jako strana vyjednávání – nevyvíjí nátlak.

Tento postup lze aplikovat i na mediaci sporů mezi žáky.

Bližší charakteristiky školních parlamentů

Podívejme se na příklady dokumentace k parlamentům dostupné z webu.

-  Ve stanovách školního parlamentu Střední odborné školy a Středního odborného učiliště v Praze – Hostivaři (*Weilova ul.; www.skolahostivar.cz*) platných pro školní rok 2004/2005 se uvádějí tyto funkce:

- a) Školní parlament (ŠP) je dobrovolné a zájmové sdružení, sdružující žáky a studenty, kteří se snaží prosazovat jejich zájmy, názory, nápady, akce apod., v rámci školy.
- b) Školní parlament po projednání na členské schůzi podává návrh vedení školy. Po schválení vedením školy vstupuje v platnost Školním parlamentem prosazený návrh.

Stanovy Základní školy Terežín (www.zsterezin.cz) pak říkají o parlamentu např. toto:

- Členové ŠP jsou voleni svými spolužáky na začátku školního roku. Svou funkci zastávají v příslušném školním roce, v případě nutnosti mohou být nadpoloviční většinou svých spolužáků odvoláni a na jejich místo zvolen jiný třídní zástupce.
- Zvolený člen je povinen se pravidelně zúčastňovat všech řádných i mimořádných jednání ŠP, v případě nutnosti se omluvit a sjednat za sebe náhradu /zvoleného zástupce/.
- Všichni členové ŠP mají navzájem zcela rovnoprávné postavení, v případě hlasování platí 1 člen = 1 hlas. Přítomní dospělí hlasovací právo nemají.
- Každý člen ŠP má za povinnost informovat pravdivě své spolužáky o průběhu jednání, o projednávaných problémech a rozhodnutích, ke kterým ŠP dospěl.
- Rozhodnutí ŠP jsou pro všechny žáky závazná.
- ŠP nebude zasahovat do školních záležitostí, jejichž rozhodování a posuzování patří do pravomocí ředitelky školy. Rozhodnutí ředitelky školy a vedení školy bude respektovat.
- V případě, že práce ŠP bude pouze formální, může ředitelka školy jeho činnost kdykoliv ukončit.

Směrem k OSV školní parlamenty či vůbec práce aktivů může významně posunout to, když pedagogové (*nebo školní poradce, psycholog atd.*) se členy aktivů používají různých intervencí a samozřejmě provádějí po skončených jednáních REFLEXE jejich sociálních dovedností, osobních prožitků ze situací atd. (viz model: situace – reflexe v → kapitole 2.). Tedy: nejen dovednosti užívat při řešení problémů, ale také je reflektovat a měnit.

Příloha č. 3

UKÁZKY APLIKACE ČTYŘ CEST SPOJENÍ OSV A PŘEDMĚTŮ

DŮLEŽITÉ UPOZORNĚNÍ:

U následujících ukázek

- a) **nebudou** vesměs **uváděny samostatně naukové nebo odborné cíle vycházející z učiva předmětu nebo výchovy**. Budou jen letmo shrnuty.
- b) **Uváděny budou** naopak **cíle pro oblast OSV**, a to v **pojmech témat OSV**, resp. kompetencí (*psaných jiným typem písma*). Výrazy označující témata OSV (*např. asertivita*) tedy znamenají, že „téma“ se jednak v hodině objevuje a jednak, že je v hodině možno učit dovednost spjatou s tímto tématem. „Cílem“ tedy je rozvoj dovedností používat asertivní techniky komunikace.
- c) Krom toho budeme v některých případech nabízet v komentářích i **dílič konkrétní obecného vymezení tématu, resp. kompetence** (*běžným typem písma*).
- d) Navíc se **konkrétní cíle objeví v popisech úkolů některých reflexí**.

Blíže k cílům viz též odstavec o cílech předmětů a cílech OSV na začátku 3. části ve 3. kapitole (Včlenění témat OSV do jiných předmětů...) a 4. kapitola jako celek.


Spojení témat (*a metod*) OSV a „vzdělávacích“ předmětů

Přiblížme si tedy příklady a komentáři aplikace čtyř předchozích cest do předmětů reprezentujících hlavní vzdělávací oblasti – např. český jazyk, matematiku, zeměpis atd.

Ad I.

* $T^{př} \rightarrow T^{osv}$

– nalézat tematiku OSV v učivu předmětů

Uvedli jsme již, jak např. v textech v české literatuře lze najít témata mezilidských vztahů a od nich přemostit k vlastním vztahům. Téma blízké tématům OSV můžeme najít i jinde -  např. v biologickém učivu vyjít od chování zvířat k hledání podobných prvků ve vlastním chování (např. *reflexivní krčení se při ohrožení*); - v dějepisném učivu můžeme přemostit od analýzy konkrétního vyjednávání politiků k vlastním životním vyjednávacím situacím; - v geologii můžeme spojit definici různých útvarů s osobními preferencemi při volbě „mojí“ krajiny (*hory?, jaké?, nížina? jakého typu? - a proč? jaká je osobní vazba k tomuto typu krajiny? je krajina metaforou mne jako člověka?...*)

Opakování - otázky pro reflexe:

Otázky budou nutně ovlivněny charakterem učiva předmětu. Takže jen obecné zaměření:

Připomíná ti ... [tento jev] něco z tvého života? Máš s tím svou osobní zkušenost? Vyskytuje se ... [tento jev] v tvém životě? Vyskytuje se v tvém životě jeho analogie – podobnost? Jak jednáš v souvislosti s tímto jevem ve tvém životě? V čem jsou shody a v čem rozdíly? Jak nakládáš s touto zkušeností ve svém životě?

A dále můžeme využít typy otázek pro reflexi tak, jak jsou uvedeny ve 2. kapitole, v závislosti na povaze tématu OSV.

Ukázky této cesty

(na bázi lekcí vzniklých v rámci projektu „Dokážu to?“)

1. ukázka

Přátelství mezi Malým princem a liškou.

Český jazyk - čtení, psaní, skládání slov.

Věk dětí: 7 - 9 let

– Učitelka pracuje s textem knihy A. Saint-Exupéryho *Malý princ*. Věnuje pozornost partiím týkajícím se přátelství prince a lišky. Kromě úkolů z oblasti výuky jazyka a literatury využívá text také takto:

* Žáci ve dvojicích dostanou na papírcích napsané věty:

Dáváme mu bonbony.

Pomáháme mu.

Máme ho rádi.

Nosíme mu svačtinu.

Svěřujeme se mu.

Pomlouváme ho.

Hrajeme si s ním.

Povídáme si s ním.

Podrazíme mu nohy.

Nelžeme mu.

Věty si společně párovým čtením přečtou a na základě vlastní zkušenosti s kamarádstvím roztřídí na tři hromádky. Jedna hromádka, kde bude chování, kterým si kamaráda udržíme, druhá, kterým kamaráda ztratíme, třetí, kde budou činnosti, které pro přátelství nejsou nutné.

* Žáci si vyberou větu, připraví si a zahrají scénku, kde bude možné poznat, o jaké chování se jedná.

Následují společně **reflexe** osobních zkušeností s různými typy tohoto chování.

– V tomto případě vyučující postupuje od materiálu literárního a jazykového učiva k zosobnění zkušenosti s mezilidským vztahem (téma OSV) - zvl. k reflexi kvalit vlastního jednání ve skutečných přátelských vztazích. Ve druhé fázi kroku (*rolová hra*) se využívá navíc metody, která nese osobnostně rozvojový potenciál.

* Učitelka upozorní na autorovu myšlenku

„Co je důležité, to oči nevidí, učme se vidět srdcem“.

Proběhne krátká diskuze nad touto myšlenkou ve vztahu k Exupéryho příběhu i obecně.

- Další pokračování inspirované příběhem:

Dvojice sedí proti sobě, dívají se partnerovi zpříma do očí, poslouchají pokyny učitelky a snaží se je plnit, na otázky učitele odpovídají jen v duchu (!).

Pokyny a otázky učitele:

„Jeden z vás vezmi svého partnera za ruku, zavři oči a vnímej jeho nehty....., prsty....., dlaň....., celou ruku. Vyměňte se. Teď druhý z vás. Vezmi za ruku partnera, zavři oči a vnímej jeho nehty....., prsty....., dlaň....., celou ruku.

Oba otevřete oči a pusťte své ruce.

Jak se cítíš?

Jak se ti líbí partner?

Jak se mu líbíš asi ty?

Chceš mu něco říci, zeptat se ho?

Řekni mu to v duchu.

Na co se ptá asi tvůj partner?

Odpověz mu.“

Následuje reflexe prožitku a znovu návrat k tomu, zda chápeme, co to je „vidět srdcem“, co jsme srdcem viděli. Podle uvážení můžeme nechat proběhnout krátkou reflexi i jen ve dvojicích.

V tomto případě se opět vyučující opře o výrok z textu a zosobní jeho obsah do praktického cvičení (témata OSV: rozvoj poznávacích schopností, poznávání lidí, mezilidské vztahy).

(Využito principu lekce S. Tischlerové ze ZŠ Olešská v Praze 10 zpracované v rámci kurzu OSV B projektu „Dokážu to?“)

2. ukázka

Fyzikální křížovka

Fyzika

Věk dětí: 12 – 13 let

- Jedním z kroků hodiny při opakování fyzikálního učiva je tento:

* Třída je rozdělena do skupin. Každá skupina vytváří jednu celou křížovku - vyplněnou část i zadání pro řešení křížovky. Hlavním problémem při tvorbě je správně formulovat opisem pojmy tak, aby skupiny další chápaly jejich význam a byly schopny křížovku vyplnit. Následuje výměna zadání mezi skupinami a samotné řešení neznámé křížovky.

V reflexi se vedle reflexe fyzikálního učiva zastavíme i u procesu tvorby formulací opisů pojmů - reflektujeme nutnost myslet při formulaci zadání na příjemce. Platí to v komunikaci vůbec nebo jen při podobné komunikaci na odborné téma? V které skupině jste se zabývali úvahami nejen o tom, jak věty formulovat, ale také čemu asi budou spolužáci rozumět? Co dalšího je třeba řešit, aby byla formulace přesná? Komu se taková komunikace daří? Nerozumí vám často někdo? Ptá se vás často někdo na to, „jako to myslíte?“

Při reflexi přecházíme od fyzikálního učiva k reflexi komunikačních dovedností (téma OSV), zejména zřetele k příjemci při tvorbě sdělení a k osobní zkušenosti s přesností sdělování.

(Využito principu a techniky lekce P. Kurtina ze ZŠ Prušánky – projekt „Dokážu to?“, kurz OSV B)

3. ukázka

– Další ukázka vychází z výuky zeměpisu v souladu s RVP. Vymezení cíle práce v RVP je takovéto:

5.6.4 ZEMĚPIS (GEOGRAFIE)

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru

2. stupeň

GEOGRAFICKÉ INFORMACE, ZDROJE DAT, KARTOGRAFIE a Topografie

Očekávané výstupy

Žák

...

vytváří a využívá osobní myšlenková (*mentální*) schémata a myšlenkové (*mentální*) mapy pro orientaci v konkrétních regionech, pro prostorové vnímání a hodnocení míst, objektů, jevů a procesů v nich, pro vytváření postojů k okolnímu světu

...

Vyučující učí žáky práci s mapou. Učí je porozumět symbolům, zorientovat mapu, učí je utvářet představy o tom, jakou krajinnou skutečnost si mohou představovat pod jednotlivými obrazy - výseky na mapě. V praktickém cvičení porovná v terénu obraz krajiny v mapě a skutečnou krajinu touto mapou zobrazovanou. Posléze zařazuje i tuto sekvenci:

* Žáci se položí na koberec a zavřou oči. Učitel jim říká postupně různé zeměpisné jevy a úkolem žáků je představit si vždy tento jev jednak v podobě mapové značky nebo mapového znázornění a pak si mají představit tento jev konkrétně na základě osobní zkušenosti. Tedy např. mapový obraz hory bude + podobný (vrstevnice – kóta), avšak představa konkrétního vrchu bude už jiná, osobní.

V reflexi se učitel ptá nejen na zeměpisné představy, ale také na to, jak se komu z žáků s představami pracuje, co jim na představování jde a co ne, jak často ve svém životě vědomě používají představy a – zpětně k látce – jestli mají představy krajinných map.

Další cvičení pak směřuje k průzkumu, která osobní mentální mapa krajiny se může žákovi vizualizovat (*město? vesnice babičky? rybník a okolí, kde jsme v létě stanovali?*). A opět se diskutuje o tom, proč právě tato krajina je takto vybavitelná, ptáme se na osobní vztah ke krajině atd.

Dále učitel vezme fotografii zajímavé krajiny a vizualizujícím žákům ji přesně popíše. Když si žáci vytvoří představy, požádá je, aby si přiblížili jakoby „kamerou“ určitou část obrazu, aby viděli detail. atd. Pak se jim obrázek ukáže a v reflexi hovoří se o tom, jak jsou představy shodné/rozdílné od obrázku a proč tomu tak může být (*rekapituluji se osobní procesy tvorby představ atd.*).

Vidíme, že vyučující se věnuje tématům spojeným se zeměpisem stejnou měrou jako tématům spojeným s prací s představami (témata poznávací funkce, kreativita, fantazie). V dalších lekcích se pozornost stáčí na požadavek RVP pracovat s postoji žáků a typy krajiny se stávají předmětem vztahování k osobním hodnotovým žebříčkům (téma OSV) jednotlivých žáků apod. (*jakou hodnotu pro mne ta která krajina reprezentuje?*).

(Podle hodin RNDr. P. Samohýla, ZŠ Lhota)

()

Upozorňuji, že tento postup můžeme nahlédnout i ze strany využití pro předměty spíše „atypických“ metod, v tomto případě vizualizací – prací s vlastními představami, které jsou naopak dost typické pro osobnostně rozvíjející pedagogické a psychologické systémy.

Máme tu tedy před očima – ale závisí to opravdu na úhlu pohledu – též cestu IV.:

$M^{osv} (T^{osv}) \rightarrow (T^{př}) M^{př}$. Faktem ovšem zůstává, že její použití je podmíněno učivem zeměpisu!!

Ad II.

* $M^{př} \rightarrow T^{osv}$

– využívat metod vhodných pro výuku předmětu, které však současně oživují témata - jevy OSV

Řekli jsme výše, že OSV mohou prospět metody využívané pro výuku předmětů, které vedle potenciálu pro předmět (*rozvoj předmětových znalostí a dovedností*) mají ještě potenciál pro „člověka“, tedy pro rozvoj jeho sebepojetí, vztahů, sociálních dovedností atd.

A zopakujme též, že při této cestě je z hlediska OSV nutno věnovat určitý čas též reflexi dění vyvolaného použitou metodou právě i z hlediska cílů a témat OSV (*tedy nejen z hlediska učiva předmětu*).

Opakování - otázky pro reflexe:

Otázky budou nutně ovlivněny charakterem použité metody (*co aktivuje? jaké osobnostně sociální „jevy“ ožívají při jejím použití?*) a učiva předmětu. Tyto metody s „OSV potenciálem“ obvykle vyžadují určitý individuální („aktivní“, „komunikační, tvořivý“) výkon ve vztahu k učivu nebo výkon skupinový a opět komunikační. Otázky tedy pracovním způsobem můžeme rozdělit do tří skupin podle obvyklých témat, která lze prostřednictvím metod otevřít v různých předmětech:

* Sebezpznání (*ne vždy je nutno odpovédět nahlas – někdy stačí jen „pro sebe“ – buďte opatrní!!!*)

Co ses o sobě dověděl/a nového? Co sis potvrdil/a? Budeš na základě této zkušenosti něco na sobě měnit? Jak jsi přemýšlel/a? Jak myslíš, že tě vidí druzí? Jak zvládáš různé role? Jaké pocity jsi měl/a během činnosti a proč? Jaké máš teď? Jednáš obvykle v podobných situacích stejně jako v této naší situaci?

* Komunikace

Byla tato komunikační situace podobná některým jiným situacím v tvém životě? Co myslíš, že se ti v této komunikaci podařilo - nepodařilo? Co považuješ za dobré „strategie“ v komunikaci s druhými? Dáváte si nezraňující zpětné vazby? Jak jsi zvládal /a, že má někdo jiný názor? Jak snášíš, když hovoříš a někdo jiný ti nenaslouchá? Jak umíš naslouchat druhým? Jaká jsou podle tvého názoru pravidla dobré diskuse? Umíš se ptát? Vyjadřovali se všichni srozumitelně?

* Kooperace

Jak byly rozděleny role? Cítil jsi zodpovědnost? Cítíš potřebu se rozhodně prosadit? Co bychom komu ve skupině poradili pro příští společnou práci? Co lze říci o vašich vztazích ve skupině? Došlo-li ke konfliktu, cos dělal/a – jak mluvil/a, co prožíval/a? Koho bys pochválil/a a za co? Které způsoby chování – komunikace jednotlivých členů přispěly k vyřešení/nevřešení problému? Pracuješ raději sám nebo ve skupině? Jaké výhody a nevýhody má to a jaké ono? Skutečně jste kooperovali?

Ukázky této cesty

(opět na bázi lekcí vzniklých v rámci projektu „Dokážu to?“)

1. ukázka

Chemické domino

Chemie

14 – 15 let

Vyučující nechává žáky vyrábět pomůcku pro mladší spolužáky – domino obsahující chemické pojmy. Princip domina je zachován. Dřevěné obdélníčky klasického domina zastoupí podlouhlé, v polovině svislou čarou na dva oddíly rozdělené kartičky. Do každého

oddílu se vepíše pojem. Pojmy zastupují body běžného domina. Tak jako v dřevěném dominu přiřazujeme k sobě strany kostek se stejnými bodovými hodnotami (*tři body ke třem bodům*), zde přiřazujeme pojmy popisující jevy stejného řádu (*např. kyseliny; chemické procesy, názvy prvků atd.*)

* Žáci již vědí, že činnost skupiny závisí na práci každého člena!!!

Sami si tedy v první fázi určují, kdo bude mít na starost kterou oblast činnosti (*sám činnost vykonává a současně koordinuje činnost dalších členů skupiny, kteří momentálně /ještě - již/ neplní svůj úkol*).

Oblasti činností:

- porada o koncepci domina, jeho cíli a podmínkách pro vyhledávání pojmů
- vyhledávání typů informací a pojmů v literatuře dostupné ve třídě
- zapisování vytipovaných pojmů
- třídění informací do tématických skupin
- sledování návazností ve vlastním dominu
- zpracování makety
- cvičné použití domina
- definitivní zpracování výsledků
- prezentace pomůcek ve třídě

Máme-li překročit k tématice OSV, pak je nutno věnovat v reflexi čas klíčovému jevu, který ožije pod vlivem této metody, totiž spolupráci (viz témata kooperace a kompetice, ale i komunikace a sebepoznání). A v jejím rámci dílčím dovednostem pro kooperaci. Tedy např.:

* Jak probíhalo ve vaší skupině rozdělení rolí? Vyjednávali jste nebo bylo rozdělení provedeno ihned? Jak jste se cítili, když byl

váš návrh přijat – odmítnut? Jak jste v této situaci kdo reagovali? Rozuměli vám vždy další členové skupiny? Došlo k nějakému konfliktu? K jakému? Proč? Jak jste ho řešili? Co vám v komunikaci pomáhalo nebo co brzdilo vaši práci? Prosazoval se někdo na úkor ostatních? „Vezl“ se někdo na úkor ostatních? Jak kdo vnímáte to, že pracujete ve skupině, a ne individuálně? Které způsoby organizace a komunikace by bylo užitečné požívat v podobných situacích, jako byla tato? atd.

(Využito principu a techniky lekce M. Kolaříkové ze ZŠ Napa-jedla (Komenského) – projekt „Dokážu to?“, kurz OSV B)

2. ukázka

Zeměpis ČR – sídla

Zeměpis

13 – 14 let

Vyučující využívá v hodině jeden krok, kdy běžná evaluačně-edukační metoda zvaná „ústní zkoušení“ přináší potenciál pro práci s tématy OSV.

* Žáci pomocí rozdělovacích kartiček vytvoří skupiny (*kartičky nesou zeměpisné pojmy*).

Učitel podrobně vysvětlí úkol - zakreslování 30 měst do slepé mapy s ukázkou. Žáci ve skupinách zakreslují do slepé mapy města ČR.

Členové skupin se dohodnou, kdo z nich převezme roli zkoušejícího učitele zeměpisu. Skupina připraví otázky týkající se rozmístění sídel na území ČR. A to nejen ve smyslu - „zakresli do mapy“, ale také např. „leží Brno spíše na jihu nebo spíše na severu Moravy“ atd. Tito vybraní jednotlivci se pak přemístí vždy k jiné skupině a zkoušejí žáky z této skupiny.

Následná **reflexe** se může ptát opět (ve vztahu k tématům kooperace, komunikace, sebepoznání, ale i rolová situace) na to, proč se kdo dostal do role učitele (chtěl jsem, proč? nechtěl jsem, proč? jak probíhala volba učitele? byla ve skupině korektní? nebo ne? proč? jaké měl kdo pocity? podle čeho jste se řídili při přípravě otázek? kdo se podílel na formulaci, čím a proč? jaké má kdo formulační dovednosti? dejte zpětné vazby vašemu zkoušejícímu- jaký byl jako učitel? rozuměli jste otázkám? jak jste se cítili, když vás nezkoušel učitel, ale spolužák v roli učitele? bojíte se zkoušení? dá se říci, že to ve vás vyvolává stres? jak se mu bráníte? jak se ti zkoušelo v této skupině? co sis odnesl ze zážitku „být zkoušejícím“? „zkoušíte“ někoho v životě mimo školu? zkouší někdo vás? co se naučíte tím, že zkoušíte? atd.

(Využito schématu lekce M. Richterové ze ZŠ E. Zátopka Kopřivnice – projekt „Dokážu to?“, kurz OSV B)

3. ukázka

Domácí mazlíčci – pro a proti

Biologie

13 – 15 let

Hodina ukazuje možnosti využití běžných monologických i dialogických metod v rámci výuky předmětu pro účely OSV.

* Dva žáci si připraví referáty. Jeden na téma „Domácí mazlíčci – rozhodně ano“. Druhý pak na téma „Domácí mazlíčci - raději ne“. Přednesou své referáty.

Následuje diskuse k referátům, jejíž řízení svěří vyučující některému z žáků.

Nakonec učitel uzavře hodinu podle charakteru jejího průběhu.

Pak proběhne **reflexe** týkající se jednak toho, co bylo z odborného hlediska řečeno v referátech i v diskusi o problematice domácích mazlíčků.

☞ V podstatě již zde se mohou začít propojovat osobní témata žáků s tématem hodiny přírodopisu - viz cesta č. I - $T^{př} \rightarrow T^{osv}$!!!

Reflexe však dále směřuje ke kvalitám přednesených **monologů (téma komunikace, sebepoznání a sebepojetí)**:

- jak se ti referát zdařil? nač jsi myslel? jak jsi to prožíval? co víš o svém mluvním projevu? co bys pochválil a co bys sám změnil? co byste pochválili a doporučili změnit vy? atd.

A dále též reflexe směřuje k **dialogické fázi (téma komunikace)**:

- jak se ti diskuse řídila? co v tobě podporuje takovou dovednost? co ji blokuje? jaké zpětné vazby dáš ostatním? uvědomte si, zda jste si skákali do řeči? jaký (jste) měl kdo podíl na rozvoji nebo blokaci diskuse? naslouchali jste si? jaká jsou pravidla dobré diskuse? máš rád diskuse? atd.

(Podle hodin RNDr. P. Samohýla, ZŠ Lhota, projekt „Dokážu to?“)

Ad III.

* $T^{osv} (\check{Z}) \rightarrow T^{př}$

– **využívat některá zosobněná a prakticky pojednaná témata OSV (zosobněné obsahy/učivo OSV) jako zdroj témat (učiva) daného předmětu.**

Výše jsme řekli, že mezi oba „hlavní“ symboly je ještě vložen symbol (\check{Z}) a že upozorňuje na to, že jdeme-li od témat OSV, která mají být „zosobněná“, pak vycházíme k učivu předmětu vlastně od žáka samého. Zajímat nás bude zkušenost žáka se sebou, se sociálními situacemi, skupinová zkušenost třídy s vlastními vztahy atd. To je v tomto případě východisko cesty k učivu, cesty, kterou jsme nazvali konstruktivistickou. Ovšem pokud jde o OSV, preferujeme především zkušenost žáka se sebou samým v oblasti témat OSV než zkušenost s jinými jevy.

!!! Povšimněme si, že tu pro otevření tématu OSV na začátku užíváme obvykle různé běžné vyučovací metody. Otvírání témat OSV cestou některých specifických metod OSV následuje až na cestě č. IV.!!!

Opakování - otázky pro reflexe:

V tomto případě jsou značně závislé na tom, jaké téma ze života žáků se nastolí a otevře. Většinou v tomto případě předchází reflexe osobnostně - sociální problematiky reflexi odborné. Odborná reflexe vychází z možných míst „dotyku“ mezi osobními tématy a tématy učiva.

Schematicky postupuje reflexe často asi takto: Co jsi teď (v navozené situaci tady a teď) právě zažil? Lze to nějak pro tvůj život zobecnit? Jak můžeme různě o tomto jevu uvažovat? Jak o něm můžeme uvažovat ještě jinak, než ryze osobně? Jak o něm můžeme uvažovat z hlediska našeho vyučovacího předmětu?

V komentáři ke druhé ukázce nabízíme přibližnou aplikaci tohoto postupu!!!

1. ukázka

Terezín

Dějepis

15 let

Vyučující pracuje s tématem koncentračního tábora návazně na návštěvu žáků tzv. malé pevnosti v Terezíně. K tématu života v táboře vychází od osobního tématu žáků.

* Na tabuli napsáno téma hodiny.

Pokyn učitele: V každé skupině sepište na folii několik věcí, konkrétních - hmotných i abstraktních, bez kterých byste se nechtěli v životě obejít, mají pro vás hodnotu, máte k nim vztah, potřebujete je, neumíte si bez nich život představit.

Prostřednictvím zpětného projektoru („meotaru“) jsou výsledky všech skupin předváděny ostatním. Autoři se mohou vyjadřovat k osobnímu významu hodnot.

Společně pak vyškrtáváme věci, o které by jako vězni v terezínském ghettu přišli. Je to většina.
Krátká reflexe osobních myšlenek a pocitů vyvěrajících z tohoto resumé prvního kroku hodiny.

Tento krok vytváří prostor pro emocionální zainteresování na tématu prostřednictvím aktualizace vlastních hodnot (téma praktická etika, sebepojetí, poznávání lidí navzájem, dílčí téma empatie) ale stejně i podklad pro racionální úvahy o totální proměně každodenností života po transportování do tábora. Lekce pak pokračuje dalšími kroky zaměřenými na život v táboře – viz ukázky dalších kroků v části pojednávající o cestě č. IV níže.

(Využito lekce H. Jančové z Masarykovy ZŠ v Praze 10 – Újezdu nad Lesy – projekt „Dokážu to?“, kurz OSV B)

2. ukázka

Zvukové děje

Fyzika

13 – 15 let

– Vyučující vychází k tématu z oblasti akustiky s výhodou od osobní žákovské zkušenosti s poslechem (téma poznávacích funkcí, ale s přesahem k tématům seberegulace a komunikace), ale nejen z hlediska fyzikálního...

* Vyučující nejprve instruuje žáky, aby se zaposlouchali (*příp. se zavřenýma očima*) do zvuků, které mohou vnímat, když celá naše třída ztichne.

Pak se **reflektuje** tato zkušenost a hovoří se o interindividuálních rozdílech ve vnímání zvuků na základě této zkušenosti.

Pak následuje krátká debata na téma „Kdo umí něco říci o tom, jak poslouchá?“ Žáci říkají osobní zkušenosti. Brzy se objeví

otazníky kolem poslouchat jako „vnímat zvuk“ a jako „chovat se, jak někdo chce“. Debata se obvykle stáčí i na to, že někdo sice dobře slyší, ale něco slyšet nechce... příklady ze života a analýza tohoto „zvláštního“ jevu.

Pak vyučující požádá tři žáky, aby vedli současný – paralelní hlasitý monolog každý na své téma (*třeba: Jak žijí kočky; Proč nechci být turistou; Autobus je když...*). Ostatní zavřou oči a poslouchají.

Pak v **reflexi** se pokoušejí dát dohromady, co vlastně členové trojice říkali. Kdo z posluchačů byl schopen vnímat více informací, kdo méně? Jak jsme na tom kdo s poslechem v podobných zvukově náročných situacích?

Vyučující postupně přechází od reflexe osobních a „eticko-sociálních“ faktorů vnímání zvuku k faktorům fyzikálním. Co se vlastně dělo v situaci, kdy hovořili tři mluvčí současně, z hlediska fyzikálního?

Základní schéma se tedy naplní cca tímto postupem: Co jsi teď slyšel? Co můžeš říct na základě této zkušenosti o tom, jak posloucháš? Co všechno ovlivňuje tvůj poslech? Které faktory jsou „psychologické“, které „sociální“ a které „fyzikální“? Co můžeme říci o fyzikálních parametrech poslechové situace, kterou jsme zažili?

(Podle hodin RNDr. P. Samohýla, ZŠ Lhota)

3. ukázka

V RVP ZV najdeme také tuto část:

5.6.3 PŘÍRODOPIS

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru

2. stupeň

OBEČNÁ BIOLOGIE A GENETIKA

Očekávané výstupy

žák

...

uvede příklady dědičnosti v praktickém životě a příklady vlivu prostředí na utváření organismů

...

Podívejme se, jak s tímto zadáním pracuje učitel přírodopisu:

* Žáci mají za úkol přinést z domova fotografie svých rodičů - z jejich mladších let i současné. Rovněž také fotografie své. Ve skupinkách (po třech) pak prohlížejí fotografie i „originál“ žáka a druzí dva odhadují, co třetí zdědil po rodičích, pokud jde o obličej či typ postavy.

Mohou též na základě znalosti žáka odhadnout, které rysy chování asi zdědil po kterém rodiči. Rysy chování můžeme nabídnout: rychlost – pomalost; klidnost – vzrušivost; aktivita – pasivita; otevřenost – uzavřenost (*pozor!! jiné ne, tyto dvojice rysů se vztahují k tomu, co je dědičné*).

Žák sám může uvažovat nad tím, co myslí, že nezdědil, ale naučil se.

Žáci si zaznamenají všechny závěry, aby je mohli doma probrat s rodiči.

O tématech skupinové práce se může hovořit v celku třídy.

Vyučující ještě v této hodině zobecňuje zkušenost žáků nabytou v životě i ve skupinové práci směrem k definici dědičnosti a rozboru vlivů prostředí.

Vytváří si tak předpolí pro přechod k čistě biologické problematice.

Poznámka:

Je užitečné vědět, zda ve třídě je adoptované dítě a podle toho, zda je to věc veřejně známá či neznámá a podle povahy dítěte se učitel rozhodne, zda tento postup použije nebo raději ne.

Reflexe tedy může začít osobně. Bude výrazně orientovaná do oblasti sebepoznání – sebepojetí a rodinných vztahů, ale i na poznávání druhých lidí, avšak postupně přechází do odborné problematiky biologické.

☞ Poznámka k „výběrovému“ konstruktivismu OSV:

Ještě jednou bychom chtěli na praktickém příkladu vysvětlit, jaký typ konstruktivismu nás zajímá. Pro OSV není tématicky až tak zajímavý např. jinak zcela optimální přístup typu: „Jakou má kdo zkušenost se spalovacím motorem? Co může kdo na základě této zkušenosti říci o spalovacím motoru? Jak se bude pohled na spalovací motor vyvíjet, když jednotlivci dají své poznatky a zkušenosti dohromady ve skupině? Co je zobecnitelné? Porovnejme naše závěry s reálným fungováním motoru. Jak tomu rozumíme? Jak tedy funguje spalovací motor? Jak to vysvětlíme jiným lidem?“

V tomto případě – jak vidno – se netematizuje ona zkušenost se sebou samým, nýbrž zkušenost s jiným jevem. A téma „spalovací motor“ v osnově OSV nenajdeme...

Ad IV.

* $M^{osv} (T^{osv}) \rightarrow (T^{př}) M^{př}$

– **využívat metod nezbytných pro OSV (i když ne zcela typických pro jiné předměty) tam, kde je to v těchto jiných předmětech možné.**

Metody OSV obvykle nesou potenciál otevření/probuzení určitého tématu (z osnovy) OSV. A protože nám jde o spojení s výukou některého dalšího předmětu, toto téma OSV by mělo napomoci – podobně jako u cesty č. III – otevřít téma předmětu. Proto – znovu připomínáme – jsou mezi symboly „M“ vloženy ještě symboly „T“.

Opakování - otázky pro reflexe:

Opět nelze jednoznačně říci, jaké otázky přijdou na přetřes v reflexi. Vše se odvíjí od typu použité metody, podle toho, jaké téma OSV metoda otevírá a konečně podle toho, že metoda OSV je použita pro naučení se „jiné“ látce. Obvykle tu je tedy metoda

OSV „nasazena“ na učivo z jiné oblasti, je s ním spojena. Reflektuje se pak:

- jednak sám OSV potenciál techniky (v oblasti témat OSV) a
- jednak (*proces*) učení látce předmětu.

Obecně tedy jen naznačme:

- jednak: Co jsi dělal v průběhu aktivity? Dověděl ses něco o sobě? Něco o druhých? Změnil bys příště něco? Je tato situace analogická jiným situacím ve tvém životě?
- jednak: Jak jsi zvládal učivo předmětu, s nímž se pracovalo v této hře? Vyhovuje ti tento způsob učení? Proč ano – ne? Co si odneseš z této hodiny tohoto předmětu do života? apod.

1. ukázka

Úvod do nového tématického celku - - zeměpis České republiky

Zeměpis

15 let

- Vyučující použije na začátku hodiny pohybově koncentrační hříčku (viz téma „poznávací funkce“), kterou však spojuje s vybavováním odborných pojmů předmětu.

* Žáci sedí v kroužku a podávají si „časovanou bombu“, např. hračku. Snaží se splnit daný úkol ještě dříve, než bomba „vybuchne“ (*jakmile jim někdo bombu hodí, běží čas 3 sekund, během něž musí např. jmenovat řeku v ČR, čímž se zachrání*).

„Ohřívací“ aktivity nemusíme vždy reflektovat, ale pokud se do reflexe pustíme, pak je tu prostor pohovořit nejen o své orientovanosti v českých tocích, ale též o tom, jak reagují ve stresu, zda jsou „rychlé typy“ či co jim jde rychle a co pomalu, jak zvládají dělat více úkonů najednou (*pohyb – vybavování – řeč*) atd. (témata OSV sebepoznání, kompetice, seberegulace).

(Technika z lekce H. Kotíkové z gymnázia v Kladně – projekt „Dokážu to?“, kurz OSV B)

2. ukázka

Slavnost u paní Aritmetiky

Matematika

11 – 12 let

Učitelka použije jako jeden z kroků celé lekce známou techniku pohybově koncentrativní, mírně soutěživou hru, využívanou též jako hru seznamovací či v náročnější variantě, kde již nejde o soutěž při výměně míst, též techniku pro hlubší vzájemné poznání a pro otevírání osobních témat.

* MÍSTA SI VYMĚNÍ

Kruh ze židlí, jichž je o jednu méně, než hráčů. Každý hráč má přiděleno jedno číslo. Jeden hráč tedy zůstává stát (*i on má své číslo*) a říká: „Místa si vymění [např.] dělitelé čísla 12.“ Hráči s přiděleným čísly vyhovujícími zadání se zvednou a snaží se přeběhnout a usadit se na jiném místě. O totéž se snaží stojící hráč. Jeden člověk tedy zůstává opět stát. A ten znovu dává další kritérium přemístění.

Cílem je upevňovat povědomí o tom, co je prvočíslo a co číslo složené (*rozdíl děti samy pozorují při hře*).

Dlužno dodat, že v reflexi opět můžeme zosobněně zkoumat nejen bystrost matematickou našich žáků (*v podmínkách soutěže*) a jejich osobní vztah k různým učebním metodám, ale spolu s nimi opět otevřít podobná osobní témata, jako u předchozí aktivity (poznávací funkce, stres, soutěživost, sebepoznání, učební styl, metakognice).

(Technika z lekce M. Kvasilové ze 3. ZŠ v Kolíně – projekt „Dokážu to?“, kurz OSV B)

3. ukázka

Terezín

Pokračování lekce

Dějepis

15 let

Vyučující pokračuje (*viz začátek hodiny – část Ad III, ukázka č. 1*) v hodině.

* Skupiny dostanou obrázek Helgy Weissové-Hoškové. Jejich úkolem je říci, podle čeho poznají, že jde o obrázek z období holocaustu – ústně po poradě ve skupinách. Učitel dbá na to, aby se neomezili jen na Davidovu hvězdu.

* Každý žák si má vybrat jednu postavu z obrázku. Na nástěнку nebo na tabuli učitel pověsí transportní seznam z Terezína, údaje o tom, kdo přežil, jsou zakryté. Pro vybranou postavu si žáci zvolí jméno ze seznamu.

Mají za úkol vymyslet a napsat fiktivní životopis zvolené osoby a pak vypravovat v ich-formě, v roli této osoby, její osud až do doby, než se ocitla v transportu do Terezína.

* Žáci čtou ostatním své práce – vyprávějí své příběhy. Učitel může povolit též dialog žáků s postavou - lze jí klást otázky apod. Po prezentaci životních příběhů **reflektují** žáci jednak obsahy kurikul, ale též osobní pocity z této práce, pocity a zkušenosti z hraní postavy, pocitové či racionální vazby mezi sebou a postavou, promítnutí sebe samé - samého do tvořené postavy atd.

* Každý žák si vyhledá na již nezakrytém transportním seznamu, zda jím vybraná osoba (*jméno*) přežila. Nepřežil téměř nikdo. Chvilé tiché reflexe, malý šok. Ten obyčejný, ničím zvláštním nevymykající se život byl zmařen jen proto, že někdo rozhodl, že Židé nesmějí žít.

Technikou typickou pro osobnostně - rozvojové systémy tu je určitá identifikace s jiným člověkem, reprezentovaná v metodice hodiny nejtypičtěji metodou hraní rolí „vypůjčenou“ z dramatické výchovy. Učební zkušenost se při hře v roli stává celostní zkušeností žáka (*pohyb, řeč, myšlenky, city atd.*). Psaní fiktivního životopisu – slohová metoda – však zejména svým zaměřením na tvorbu fiktivního člověka, do nějž chtě nechtě nějak promítnu kus sebe, je tu též metodou označitelnou jako osobnostně - rozvojovou. A samozřejmě emocionálně zbarvený konec, který po vytvořeném průniku do života jiného člověka přináší fatalitu konce, je také jakoby spíše součástí metodiky předmětů zabývajících se „lidstvím“ jako takovým.

Ožívají tu témata OSV jako kreativita, sebepoznání, sebe-regulace, poznávání druhých lidí, případně i komunikace.

(Využito lekce H. Jančové z Masarykovy ZŠ v Praze 10 – Újezdu nad Lesy – projekt „Dokážu to?“, kurz OSV B)

Ad I, II, III a IV.

Výše jsme upozornili, že všechny cesty se současně mohou prolnout. Nuže ještě příklad:



Mnichovská dohoda

Dějepis

14 – 15 let

– Tato ukázka se nám bude hodit hned několikrát a připomene nám, jak se různé cesty implementace OSV prolínají. Proto budeme tentokrát části uvnitř rámečků číslovat, abychom je mohli vztáhnout k různým cestám.

a) Jednak, jak lze vyjít **od osobního tématu k učivu předmětu** – kroky 1 – 2 (*evokace osobní zkušenosti, která svým obsahem směřuje k tématu výuky předmětu*).

b) Jednak nám ukáže **využití aktivní metodiky dějepisu i pro účely OSV**, a to v kroku 4 (*kooperativně organizovaný sběr historických dat, jejich strukturování a hledání souvislostí – reflexe až v kroku 8*).

c) Jednak ukáže, jak **metody typické pro systémy osobnostního a sociálního rozvoje mohou vstoupit do výuky předmětu** – krok 5 (*volba fiktivní postavy zastupované reálným spolužákem – postava pak bude pracovat s historickým tématem, ale může „po svém“*), krok 6 (*technika na bázi simulace známá v dramatické výchově pod názvem „kabát experta“ – motivace činnosti, příp. i úhlu pohledu fiktivní rámcovou rolí*) a reflexe (v kroku 8). Dále též krok 7 – prezentace pro prezidenta.

Kdyby ovšem tento úkol neměl fiktivní rámec a měl podobu referátu, pak by náležel spíše do skupiny b).

d) A také nám ukáže, jak lze vyjít **od učiva předmětu k osobnímu tématu** (*jak jsem jednal v kooperativních situacích - v realu i s fiktivním rámcem? jakou mám zkušenost s funkcemi? jak se rozhoduji? - kroky 8, 10, 11, 12*).

* Kroky hodiny:

1. Krátké zamyšlení nad tématem „Situace, kdy jsem se musel rozhodnout, ale ani jedna volba se mi nezdála snadná a dobrá“. Společná **reflexe** - debata o této zkušenosti. Co pozitivního si můžeme odnést z této problematické situace do života?

2. Přemostění ve smyslu: Někdy se takové rozhodování může stát osudným nejen pro jednotlivce, ale pro celé národy...

3. Opakování základních fakt o mnichovské dohodě a jejím historickém kontextu (*otázky: název protičeskoslovenského plánu, název strany sudetských Němců, jejich vůdce, spojenci ČSR, anšlus Rakouska, co je mobilizace, kdy byly, kdo se zúčastnil mnichovské konference, hlavní závěr této konference; nevědí, jaké stanovisko zaujal prezident*).

4. Zjišťování historických fakt

Žáci pracují ve skupinách po 4 - 5 lidech. Rozdělí si, kdo a jak bude vykonávat různé role pro různé fáze práce (*heuristici - vyhledávači*

faktů o vnitřní situaci země; vyhledávači pracující na sběru informací o mezinárodní pozici ČSR; experti na souvislosti mezi fakty). Žáci mohou používat různé pomůcky (kromě učebnice – ještě se neučili, jaké skutečné stanovisko přijal Beneš v roce 1938).

5. Volba „prezidenta ČSR“

Žáci si mezi sebou zvolí toho, kdo bude hrát roli prezidenta ČSR v době mnichovské dohody (*o volbě vědí už od minulé hodiny, volební kampaň může probíhat pouze mimo vyučování, nebo není vůbec*).

6. Práce v expertních skupinách připravujících podklady pro prezidenta

Tytéž skupiny – žáci oblékají pomyslné „kabáty expertů“ a jako týmy prezidentových poradců připravují pro prezidenta republiky podklady, aby se mohl kvalifikovaně rozhodnout, zda přijmout mnichovský diktát, či ne, případně navrhnou úplně jiné řešení. To budou prezentovat veřejně.

Zde je možno volit různé další strategie

– např. rozdělit role z hlediska „technického“ vyústění kroku, jímž má být prezentace pro prezidenta (*role např.: odborníci na formulace argumentů; technici pro přípravu názorných pomůcek; prezentátor - prezentátoři*);

– nebo rozdělit role z hlediska hlubšího průniku do možného uvažování určitých vrstev společnosti ve vztahu k danému problému /aplikace elementárních historicko-sociologických znalostí při fiktivním rozhodování/ tak, aby ve skupině jeden člen zastupoval armádu; druhý odbory - pracující; třetí podnikatele; čtvrtý církev; další zemědělce apod.;

Výsledkem práce je písemné stanovisko každé expertní skupiny – navrhované rozhodnutí a zdůvodnění.

Prezident sleduje práci skupin, diskutuje s nimi, seznamuje se s jejich stanovisky.

7. Prezentace výsledků práce

Mluvčí skupin přednesou a argumentují před tabulí svá stanoviska a v písemné formě je předají prezidentovi.

8. Rozhodování prezidenta a reflexe skupin

Prezident odejde s písemnými podklady ze třídy a musí se rozhodnout. Ve třídě probíhá reflexe.

Ke kroku 4.: jak se pracovalo v jednotlivých skupinách?; bylo obtížné se domluvit?; proč ano, proč ne?; působil někdo ve skupině jako vůdce?; překvapil mě někdo? čím?; prosadil jsem svůj názor, nebo jsem přijal názor jiných - jaké to bylo?; jak moc jsem přispěl ke splnění úkolu?

Ke kroku 5.: jak měnilo situaci to, že jsme v 6. kroku přijali role expertů? jaká je moje osobní zkušenost s podobnými situacemi (*pracovními, rozhodovacími atd.*) a znovu i předchozí otázky

Ke kroku 7.: jak se mi mluvilo? jak jsem se cítil? co jsem ovládal, a co ne? byl jsem připraven? co bych potřeboval mít příště jinak? – jak na nás mluvčí působil? co může vylepšit? za co ho pochválíme?

9. Rozhodnutí

Prezident sdělí jednoznačné rozhodnutí se zdůvodněním. Je-li schopen, může přednést krátký projev k občanům republiky. O prezidentově rozhodnutí se nebude diskutovat, veškeré připomínky až na počátku další vyučovací hodiny.

10. Otázka - je to, co dnes děláme, ještě dějepis?

Reflexe odpovědí – co jsme se naučili o historii? co o životě? co o sobě?

Debata o zodpovědnosti a závěr práce

11. Reflexe prezidenta

Prezident řekne, jak se mu rozhodovalo, co mu běželo hlavou, jak osobně jako člověk zvládá podobné situace atd. Také jak na něj působila vystoupení expertů-poradců.

12. Dále lze debatovat o tom, co přinášejí a co berou člověku politické funkce, resp. funkce vůbec – jakou s tím má kdo zkušenost. Lze debatovat krátce i o tom, že mnohokrát je představitel státu postaven před závažná rozhodování, i když v době jeho zvolení to tak nevypadalo. Tím vytváříme předpolí pro návrat k podobným historickým situacím (*karibská krize atd.*).

(Velmi podstatně využito principu a některých technik lekce V. Louckého ze ZŠ Brankovice – projekt „Dokážu to?“, kurz OSV B)

Příloha č. 4

NĚKOLIK DISKUTABILNÍCH UKÁZEK SPOJENÍ OSV A PŘEDMĚTŮ...

a) ... metoda OSV využítá v předmětu, ale ...

Po výkladu o potravních řetězcích chtěl vyučující spojit látku předmětu s OSV a použil následující postup: Každý hráč získal status jednoho prvku potravního řetězce. Pak ze svých těl vstoje vytvořili tento řetězec tak, že se postavili ve správném pořadí do zástupu, zavřeli oči a položili své ruce na ramena partnera (*předchozího článku řetězce*) před nimi. Pak se na pokyn učitele se zavřenýma očima rozešli, v prostoru se hodně promísili a znovu se měli podle dotyku najít a vytvořit stejný řetězec.

Komentář:

Tato technika je využívána v osobnostně - rozvojových systémech obvykle pro cvičení haptické komunikace, vstupování do osobních zón členů skupiny atd. Její použití v tomto případě může mít účel především zábavný či relaxační. Z hlediska učení se o potravním řetězci je její potenciál obecně spíše nízký (žák si musí primárně pamatovat jen dva prvky řetězce – „svůj“ + předchozí; lze předpokládat, že dále si zapamatuje jen některé další prvky, ale spíše ve vazbě na člověka než na systém: „Tonda je plankton...“; pochopení systému bude závislé spíše na předchozím výkladu – tato technika mu příliš nenapomůže; řetězec v této podobě nevzniká analogicky řetězci skutečnému - vzniká přidělením rolí a posléze nevidoucím tápáním a kontakty i mezi hráči/prvky systému, které nejsou v bezprostřední závislosti atd.).

Samozřejmě, reflexe se může týkat právě haptických otázek atd. Sama technika hráče orientuje výrazně k senzorio-motorickému

úkonu, avšak vazba metody na učivo biologie je tu skutečně nízká či „vykonstruovaná“.

Resumé:

Ne každá metoda zajistí, že se podaří v předmětu současně plnit jeho cíle i cíle OSV (i když je aktivizující a atraktivní...).

b) ... kvazikooperace ...

Ve výtvarné výchově se učitelka rozhodne spojit kresbu s kooperací žáků a zvolí postup, aby žáci ve 4 - 5členných skupinách nakreslili dům, v němž by chtěli žít. Protože je předpoklad různých pojetí takového domu, mají žáci pojednat ve skupině dům tak, aby vyhovoval všem, ale přitom se „dal skutečně postavit“.

Skupiny se pustí do práce. Přítomný pozorovatel by mohl zaznamenat, že ve dvou z pěti skupin však spolupráce nefunguje. V jedné se vytvořily dva tábory – jeden nakonec „realizuje“ koncept domu, druhý tábor nedělá nic. V další skupině reálně pracují jen tři členové – dva se zjevně nudí.

Po skončení limitu probíhá reflexe. Vyučující se vždy zeptá „Jak jste spolupracovali?“ Standardní odpověď zní „dobře“ a pozornost je dále již věnována obsahu obrázků. Jen ve skupině, kde došlo ke sporu, ohlásí mluvčí „To jsme nakreslili my s Haničkou“. Vyučující pokárá dvojici, která nepracovala a pozornost se dále již věnuje obrázku...

Komentář:

Ne každá skupinová práce je automaticky kooperace. Vyučující téměř nereflektuje procesy kooperace nebo ne-kooperace a tím se ztrácí část učebního potenciálu použité metody z hlediska OSV.

Resumé: *Je užitečné prostudovat, co to vlastně je skutečná kooperace, na čem závisí její kvality, jak se pozná, že nastala atd.*

c) ... „promarněná příležitost“ v reflexi ...

Žáci pracují ve skupinách – vytvářejí materiální učební pomůcku pro výuku zeměpisu. Učitelka volí tuto metodu, aby vyšla vstříc

tématům nejen zeměpisu, ale i OSV (*spolupráce*). Po skončení činnosti probíhá reflexe. Všichni ukáží své pomůcky a vysvětlí jejich funkci. Pak se skupina po skupině vyjadřuje k průběhu činnosti. Ozývají se reflexe typu: „My jsme museli do encyklopedie, protože jsme nevěděli...“; „Trvalo nám dlouho, než jsme přišli na to, jak to udělat“; „Ten modrý papír není vhodný na výrobu takových kartiček“; „Při práci s pomůckou bude výhodnější využívat učebnici A než učebnici B“ – okolo tohoto tématu se strhne spor (*kteřá učebnice je lepší?*) – učitel diskusi dovedně moderuje. Po několika minutách se dospěje v diskusi o výhodách různých učebnic k určitému závěru (*pro nás zde nepodstatnému*). Pak se hlásí žákyně, která řekne: „Mne to teda v naší skupině pěkně štvalo, protože všichni byli proti mně ... s tou učebnicí.“ Učitelka kývne a řekne: „Ale Helenko, učebnice už jsme uzavřeli.“ A vede reflexi ku konci.

Komentář:

Učitelka zřejmě nepostřehla, že zatím nebyla reflektována tematika OSV (naopak byly reflektovány otázky a problémy technologie tvorby pomůcky a parametry učebních textů). V okamžiku, kdy jí sama žákyně nabídne téma OSV (konflikt při spolupráci na úkolu), nerozpozná příležitost pro reflexi v oblasti jevů OSV a téma OSV „spor/nad učebnicí“ poněkud nelogicky zamění za téma „učebnice“.

Resumé: *Je užitečné jednak pečlivě naslouchat nabídkám, které pro OSV přicházejí od žáků samých, a jednak rozpoznat, co je jev OSV a co je jev „odborně - předmětový“.*

d) ...neporozumění podstatě učení se osobním tématům ...

Vyučující se rozhodla, že v rámci občanské výchovy věnuje jednu hodinu sebepoznání. Chtěla využít námětu ze školení, kde se pracovalo s tím, že účastníci se identifikovali s nějakým vlastním předmětem, který měli s sebou, a skrze tento předmět tematizovali některé své vlastnosti, zájmy atd.

Přinesla tedy dětem různé kuličky a řekla, ať si každé dítě vybere jednu. Někteří se dostali ke zvolené kuličce, někteří ne, protože

jiní byli „rychlejší“, ale nakonec měli všichni nějakou kuličku. Pak učitelka vybídla žáky, aby přidali kuličce jméno a zamysleli se nad jejími vlastnostmi (*což se dělo tedy podle jejího vzhledu a materiálu kuličky*). Po reflexi toho, jak se čí kulička jmenuje a jaké má vlastnosti, učitelka oznámila, že nyní „se budeme zabývat sebepoznáním prostřednictvím této kuličky“. A pak zadala žákům, aby se v myšlenkách ztotožnili s touto kuličkou. Dalším krokem bylo, že žáci měli vytvořit trojice a ve stejném okamžiku měli cvrknout kuličky ze tří stran proti sobě. Kuličky se vesměs odrazily na další strany nebo se zcela minuly a zastavily se o kus dál. Učitelka pak řekla, že kulička se dostala právě do složité situace (*„jak všichni viděli“*) a necht' každý žák se zkusí identifikovat se svou kuličkou a povědět dalším v trojici, o jakou situaci šlo. Když si žáci pověděli o těchto situacích, byli vyzváni, aby – stále v téže trojici – vybrali jednu ze situací a nacvičili ji jako scénku. Scénky se pak přehrávaly – každá skupina před zbytkem třídy – a podrobovaly reflexi. Učitelka ze zeptala: „Čí kuličky to byl příběh? Tomášovy? Co byste poradili Tomášovi, že má dělat v takovéto situaci?“ atd. atd. ...

Komentář:

Zásadní problém této lekce je v tom, že vyučující nerozumí mechanismům osobnostně - sociálního učení i vyučování. Dlužno dodat, že žáci v některých učebních situacích byli celkem zmateni, nevěděli přesně, jak mají plnit zadání atd. Podívejme se jen na některé problémy, které jsou tu zřetelné.

Žáci volí kuličky, s nimiž se posléze mají identifikovat, aniž by tušili, že je volí právě za tímto účelem. Jedna věc ovšem je, co se mi líbí, a druhá věc je, co je skutečně metaforou mého já atd. Jsou to rozdílná témata. Kuličky se dále volily víceméně na základě principu „kdo dřív přijde...“. To jen podporuje fakt, že držená kulička skutečně nemusí být dobrým předmětem pro „osobní ztotožnění“. Dát kuličce jméno jde opět proti zamýšlenému cíli v oblasti sebepoznání. Představme si, že bledá, subtilní a kreativní blondýnka pojmenovala svou kuličku jménem „Edvard“. Zcela podle typu

kuličky. Následně jí však nezbyvalo nic jiného, než se ztotožňovat s masivní hliněnkou obdařenou tvrdým mužským jménem s vlastnostmi typu jako „sklon k agresivitě, bojovnost, primitivnost, ale spravedlivost“.

Ve fázi, kdy učitelka oznamovala, že se s kuličkou budou žáci ztotožňovat, měli tito výhrady a námitky. Učitelka je však odkázala k použití fantazie s tím, že v každém z nás je kus všech lidí. To je teze obecně do jisté míry pravdivá, avšak „souvislost všeho se vším“ použitá v tomto kontextu se jevila spíše jako výraz bezradnosti.

Akce s kuličkami ve trojici měla směřovat k sebepoznání v konfliktní situaci. Kuličky si ovšem žily vlastním životem. Některé se srazily, některé ne, některé se o sebe jen jemně otřely. Takže všechny situace nebyly konfliktní. Navíc – k situacím se nešlo od vlastních životů žáků, ale od „životů“ kuliček. Ztotožňování žáka a kuličky v reflexi je pak opět nelogické – konkrétní žák situaci vůbec nemusel prožít a nebylo tedy nutno mu dávat (navíc nevyžádané) rady (vycházelo se z analogie pohybu kuliček, k nimž se domýšlel příběh; je opět nelogické to, že příběh je příběhem žáka jen proto, že před tím bylo řečeno: žák = kulička).

Je tedy evidentní, že pokus přepracovat techniku ze školení se neopíral o dostatečné kompetence vyučující. Pokud měl být dodržen princip, že k sebepoznání půjdeme od jisté identifikace každého žáka s nějakým předmětem, pak by v první řadě měl mít žák možnost si uvědoměle tento předmět zvolit sám. Vzhled a vlastnosti nedobrovolně zvoleného předmětu nutně musí komplikovat identifikaci. Stejně tak je chyba předmět reprezentující „mne“ pojmenovávat cizím jménem (s kým se tedy má žák identifikovat?). A pokud nám jde skutečně o sebepoznání při reagování v konkrétním typu situací (konflikt), opět je vysoce problematické vyjít z náhodného pohybu určitých předmětů a prohlásit ho za osobní typ jednání žáka. Atd.

e) ... použití komunikace ještě není učení se komunikaci ...

Pro hodinu literatury učitel stanovuje mj. cíle z oblasti OSV – naslouchání a komunikace. V hodině literatury nejprve vyloží látku

týkající se díla určitého autora, pak nechá každého žáka přečíst úryvky z děl v čítance, pak nechá žáky ve skupinkách diskutovat a nakonec mluvčí za každou skupinu musí provést shrnutí. Komunikace je tedy v hodině hodně – nejprve monolog učitele a poslech, pak – řekněme - vnitřní dialog žáka s autorem, dialogy ve skupinách, monolog žáka a poslech.

Ale ... při učitelově výkladu je asi 30 % žáků nepozorných a nezdá se, že by učitele vnímali, při dialozích ve skupinách někteří vůbec nemluví, jiní se baví o jiných tématech (*ale tiše, takže to učitel neslyší*), jinde se dohadují nad úkolem na pokraji hádky a častují se vulgarismy a konečně při poslechu referátů žáků opět asi čtvrtina třídy nevnímá...

Žádná reflexe neproběhne a učitel nakonec pochválí třídu za aktivní práci.

Komentář:

Začneme od cíle pro OSV - je příliš obecný. Je-li cílem z hlediska OSV naslouchání a komunikace, pak by bylo přesnější říci, že cílem je „cvičení v naslouchání a komunikaci“. I tady je však problém – takto vystavěná hodina umožňuje spíše prostý poslech než skutečné naslouchání. A též pojem komunikace není vyjasněn (co se má trénovat z komunikace?). Dále: Komunikaci tu nebylo nijak specificky učeno. Komunikace se prostě používala, a to tak, „jak se komu zachtělo“ – tedy i v negativním smyslu (nadávky). Navíc tu neproběhla reflexe.

Resumé:

Hodina sice byla plná komunikace, ale komunikaci samé příliš neučila. Ne vždy, když „se mluví“, učíme se (automaticky) mluvení...

f) ...“projekt“ ano, ale ...

Vyučující se rozhodne, že na přelomu února a března udělá s žáky „projekt“ (*uvozovky vysvětleny v komentáři*) s názvem „Jaro“. Na začátku přečte dětem báseň o jaru, kterou společně roze-

berou (*co básník říká o jaru – jaký má k němu vztah, jaký význam jaru připisuje, jaké jazykové prostředky k tomu používá*). Pak následuje samostatná práce žáků na téma „Jaro v barvách“. Všichni kreslí své barevné vize jara. Pak obrázky rozevěsí po třídě a následuje vernisáž, kdy učitelka pronese krátkou řeč, všichni si připijí a pak prohlížejí obrázky a diskutují s autory. Pak se třída rozdělí do skupin a mají za úkol vymyslet seznam lidských činností, které patří k jarnímu období. Učitelka pak rychle všechny seznamy projde a určí skupinám, kterou činnost ze svého seznamu má skupina předvést jako scénku. Pak se scénky přehrají a diskutuje se o činnostech patřících k jaru. Pak učitelka položí otázku, „co to vlastně je jaro?“. Žáci ve dvojicích hledají odpověď na otázku v literatuře v příruční knihovně. Společně se pak definuje jaro z hlediska zeměpisného a fyzikálního. Nakonec třída zapěje píseň o jaru, kterou přichystala vyučující. Čas je vyčerpán, práce končí.

Komentář:

Nejprve k uvozovkám. V tomto případě se nejedná o projekt, nýbrž o tzv. učební komplex („klasický“ projekt obvykle řeší nějaký problém, který navíc přinášejí sami žáci). Zde se výuka nekoncentruje kolem problému, ale kolem tématu, a to přináší sama vyučující již předem strukturované.

A teď k OSV a naší ukázce. Čas věnovaný „Jaru“ je naplněn pestrou řadou aktivit. Tématem je jaro, a tak je samozřejmě věnována klíčová pozornost právě jemu. V popisu nikde není zmínka o tom, že by se některé fáze práce reflektovaly z hlediska témat OSV. Jistě se aktualizují osobní zkušenosti žáků s jarem (v tomto smyslu se vychází vstříc koneckonců i požadavkům konstruování), ale nepřechází se dále k tématům OSV. Pro lepší porozumění tomu, co bylo právě řečeno:

Nikde jsme například nezaznamenali reflektování procesů skupinových činností.

Nebo další zosobnění tématu. Např.:

Výrok typu: „U nás doma na jaře máma vždycky meje okna a táta ryje zahradu“ obsahuje sice osobní zkušenost, ale neaktuali-

zuje ještě žádné z témat osnovy OSV. Vyučující může na tuto větu zareagovat různě. Např. „A proč tatínek ryje zahradu právě na jaře?“ Pak můžeme očekávat, že debata se stočí k otázkám „agrotechnických lhůt“. Jsou i další možnosti.

Učitelka ovšem může jít s reflexí i blíže k tématice OSV: „Pomáháš někomu?“; Ž: „Tátovi.“; U: „Proč pomáháš raději při rytí zahrady než s okny?“; Ž: „Táta mě nechá dělat si to po svém, ale máma mi pořád říká, co musím udělat“; U: „Aha, vadí ti, když ti někdo říká, co máš dělat?“; Ž: „Když to nevím, tak mi to nevadí, ale když to vím, tak mi to vadí.“; U: „A mluvil jsi o tom s mámou? O tom, že víš, jak se myjí okna a nemusí ti radit? Nebo s někým jiným, kdo ti radí, co umíš?“; Ž: „Ne.“; U: „Můžeš to někdy zkusit.“ ... Tady (jistě – čas, čas, čas...) se reflexe stáčí k problematice OSV.

POZOR!! Není nutné vést reflexe k OSV. Můžeme se zcela oprávněně držet „jara“, které je naším učivem. Děti budou aktivní, naučí se mnohé. Osobnostně - sociální rozvoj bude v tom případě svěřen „skrytému kurikulu“ (i s jeho riziky). Pokud ale chceme integrovat do učebního komplexu témata OSV, měli bychom je vědomě „ošetřovat“.

Resumé:

Sám učební komplex ani samy aktivizující metody nemusí efektivně aktualizovat témata OSV!!

Příloha č. 5

UKÁZKY SPOJENÍ OSV A VÝCHOVNÝCH PŘEDMĚTŮ

OPAKUJEME DŮLEŽITÉ UPOZORNĚNÍ (*jako v příloze č. 2*):

U následujících ukázek

- a) **nebudou** vesměs **uváděny samostatně naukové nebo odborné cíle vycházející z učiva předmětu - výchovy**. Budou jen letmo shrnuty.
- b) **Uváděny budou naopak cíle pro oblast OSV, a to v pojmech témat OSV, resp. kompetencí** (*psaných jiným typem písma*). Výrazy označující témata OSV (*např. asertivita*) tedy znamenají, že „téma“ se jednak v hodině objevuje a jednak, že je v hodině možno učit dovednost spjatou s tímto tématem. „Cílem“ tedy je rozvoj dovedností používat asertivní techniky komunikace.
- c) Krom toho budeme v některých případech nabízet v komentářích i dílčí konkretizaci obecného vymezení tématu, resp. kompetence (*běžným typem písma*).
- d) Navíc se konkretizace cílů objeví v popisech úkolů některých reflexí.

Blíže k cílům viz též → odstavec o cílech předmětů a cílech OSV na začátku 3. části ve 3. kapitole (*Včlenění témat OSV do jiných předmětů...*) a → 4. kapitola jako celek.

1. ukázka

Výchova k občanství, člověk a svět práce a OSV

Firma

Cesta:

* T^{př} T^{osv}

Lekce (*na hranici mezi komplexem a projektem*) otevírá témata role, kooperace, svět firmy, peníze, zodpovědnost. Je zřejmé, že pro témata OSV se tedy rovněž otevírá prostor.

*

- 1) Třída se rozdělila do dvou čtyřčlenných skupin.
- 2) Žáci si ve skupinách mají rozdělit funkce: ředitel, výrobní náměstek, dodavatel, projektant - neznají zatím jejich pravomoci a zodpovědnost.
- 3) Učitel seznámí jednotlivé role s jejich pravomocemi a zodpovědností:

ředitel (*Kontroluje a pozoruje všechny členy své firmy. Po ukončení práce podá hodnotící zprávu, kdo a jak pracoval. Pozor - je plně zodpovědný za výsledek práce.*)

náměstek (*Rozděluje práci při výrobě rovnoměrně mezi všechny členy, zohledňuje nadání jednotlivých členů. Je zodpovědný za přesnost práce a její včasné dokončení.*)

ekonom (*Firma dostane finanční obnos, za který bude nakupovat materiál. Ekonom je zodpovědný za hospodaření s financemi.*)

dodavatel (*Podle seznamu sežene potřebný materiál. Je zodpovědný za písemné objednávky, všechny dodávky a šetřením materiálem.*)

projektant (*Podle hotového výrobku vytvoří seznam všeho potřebného. Je zodpovědný za přesnost seznamu - počet, barva, délka, název šablony.*)

Výrobní firma složená z žáků realizuje samostatně předložený výrobek (pohyblivá papírová hračka: žábá). Každá firma vyrobí 4 výrobky v co nejlepší kvalitě. (*výrobky musí být na stejné úrovni kvality*)

Firma má na splnění úkolu 3 hodiny (180 minut)

Firma se svobodně rozhodne o zařazení přestávek a přestávkami na svačinu tak, aby nikdo nestrádal hladu a žízní.

- 4) Práce ve skupinách.
Učitel si otevře obchod, kde firmy na základě písemné objednávky dostanou potřebný materiál.

Učitel může užívat během práce tabulky: „Jsem na svačině.“; „Přijdu hned.“

Pomůcky pro výrobu žáby (*kartonové barevné papíry, šablony jednotlivých částí těla, pohyblivé oči, provázek, vzorové spony, lepidlo, nůžky, hotový výrobek, čisté papíry, psací potřeby.*)

- 5) Ukončení práce.
- 6) Hodnocení ředitelů.
- 7) Reflexe ve skupinách.
- 8) Společná reflexe celé třídy. (*Jak se mi „pracovalo“. Co se mi líbilo/nelíbilo. Vlastní pocity*)

Témata OSV se mohou aktualizovat jednak v průběžných reflexních činnostech během práce skupin a dále v bodech 6 – 8. Rozhodně je možné dostat se k tématům sebereflexe, seberegulace, já a role (*jak jsem zvládal roli? jak jsem zvládal vztahy mezi rolemi?*), rozhodování (*jak jsem jednal v rozhodovacích situacích? je to pro mne takto typické? co umím a co neumím rozhodovat? jaké to je rozhodovat o jiných lidech?...*), odpovědnost (*byl jsem zodpovědný?*), dovednosti pro spolupráci a komunikaci (*byla komunikace efektivní? proč ne – ano? ovlivnila komunikace výsledek? spolupracovali jsme nebo jsme byli řízeni? atd.*).

(Podle lekce M. Novotného ze ZŠ Běchary – projekt „Dokážu to?“, kurz OSV B)

2. ukázka

Výchova k občanství (*a průřezová témata Výchova demokratického občana a Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*) a OSV

Školní referendum

- Cesty: * $T^{př} \rightarrow T^{osv}$
* $M^{př} \rightarrow T^{osv}$
* $M^{osv} (T^{osv}) \rightarrow (T^{př}) M^{př}$

Lekce simuluje v určité míře jeden ze základních demokratických nástrojů – nástroj přímé demokracie, referendum. Možnosti propojení na OSV viz níže. Současně reagoval na aktuální téma dotýkající se života celé společnosti.

* Ve třídě je dostatečné množství materiálů k problematice EU (vč. zákona o referendu, informačního letáku o referendu, výstřižků z novin atd.). Předběžné znalosti mají žáci již z minulé dvouhodiny.

- Nejprve se třída dohaduje o otázce referenda. Po konsensuální dohodě je čekají tyto úkoly.
- Polovina třídy rozdělená do dvou skupin bude hledat argumenty pro vstup do EU (*jedna skupina*) a proti němu (*jedna skupina*).

Připraví je do písemné podoby (*poster*).

Další malá skupina z této poloviny třídy připravuje referendum (*urna, lístky na počítači*).

- Druhá polovina třídy (*tři skupiny*) si rozdělí stávající členské země EU a vytvářejí jejich charakteristiky opět vyúsťující do výsledku: jedna země - jeden poster.
- Po skončení práce je chodba před učebnou vyzdobena všemi postery.
- Každý studuje materiály na plakátech, diskutuje se.
- Pak proběhne vlastní simulované hlasování podle toho, co kdo reálně smýšlí o EU a jak na něj působí sebraná argumentace.
- Vyhlásí se výsledky.
- Následuje reflexe.

Reflexe se týká samozřejmě EU a ČR, institutu referenda, otázek propagandy, ale také může přejít k osobním tématům. Jednak se mohou všichni dohodnout, že odtajní své hlasování. Není to ovšem nutné. V každém případě se reflektuje spolupráce při skupinových činnostech, osobní postoje k demokracii a jejím nástrojům jako k hodnotě, k EU jako hodnotě; osobní míra tolerance vůči různosti

a pokud jde o tvorbu posterů i efektivní komunikace, zřetel k příjemci mých zpráv, věcná správnost a současně přitažlivost obsahu sdělení apod.

(Podle lekce I. Červenkové ze ZŠ Říčany (Bezručova) – projekt „Dokážu to?“, kurz OSV B)

3. ukázka

Tělesná výchova a dramatická výchova a OSV

Multi-sportovní rozvička

Cesta:

* M^{osv} (T^{osv}) → (T^{pf}) M^{pf}

Rozehřátí, příp. nakročení k tématu hodiny či k tématice TV, zopakování pravidel některých her a konečně i zábavný tělocvik trochu jinak, to je hlavní smysl těchto úvodních aktivit.

* Žáci se rozptýlí ve dvojicích po prostoru a nejprve hrají fiktivní tenis. Jejich pohyby musí být dokonalé – jako by drželi reálné rakety a přes (*neexistující*) síť jakoby létal reálný míč.

- Pak se spojí do čtveřic a hrají fiktivní čtyřhru.
- Na pokyn učitele ji promění v nohejbal.
- Pak se spojí do větších skupin a hrají volejbal.
- Následuje **reflexe**.

Tělocvikář bude s žáky samozřejmě reflektovat naukové a dovednostní aspekty tělesné výchovy.

Společně s tím však - Hráči musí být velmi pozorní k tomu, jaké pohyby dělá jejich partner, protože jejich důsledky ve skutečnosti nevidí, nýbrž jen odhadují podle vedení, směru, razance pohybu. Kromě toho tu nejde o reálnou soutěž, ale naopak o regulaci vlastních pohybů založenou na spolupráci s fiktivním protivníkem (*jen společně můžeme vytvořit dokonalý obraz probíhajícího sportu*).

Z hlediska OSV se tedy musí zapojit i posléze **reflektovat** pozorování lidského tělového chování, spolupráce – koordinace tělového chování, představitivost, kognitivní funkce – cítění rytmu.

Podobně může vypadat tato technika i v rámci DV, i když zde se bude v reflexu akcentovat přece jen více aspekt divadelní.

4. ukázka

Dramatická výchova a OSV

Vlastnosti s „dramatickým potenciálem“

Cesta:

* $T_{OSV} (Ž) \rightarrow T_{př}$

Lekce DV vychází od osobních témat (*téma OSV*: osobní vlastnosti) žáků k oddálenému a obecnému zobrazení těchto témat (poznávání lidí). Využívá spolupráci a cestou hraní vyžaduje kreativitu, sdělnou komunikaci, ale také sebereflexi.

*

– Úvod – Dnes si zahrajeme dramata, která budou vlastně o nás. Víte, že mnoho dramatických příběhů je založeno na skutečnosti. A nemusí jít vždy jen o „fatální“ situace. Někdy i běžné každodenní skutečnosti nebo běžné lidské vlastnosti mohou způsobit drama...

– Individuální práce: Najděte a napište každý alespoň jednu nějakou svou problematickou vlastnost, která vám v životě způsobuje problémy. Měla by to být problematická vlastnost, nějaká „vada na kráse vaší duše“. Ale pozor – vyberte tu/ty, kterou/které jste ochotni sdílet s ostatními. Poznamenejte si také, co tato vaše vlastnost způsobuje v různých situacích.

– Práce ve trojicích:

a) Skupinky sdílejí své problematické a vlastnosti a jejich důsledky v životě. Pak vyberou tři vlastnosti (*např. neposednost; prchlivost; neústupnost*) a písemně je stručně definují na

zvláštní papír (*neposednost – osoba se neustále pohybuje, musí pořád něco dělat, nevydrží na jednom místě*).

Papír pak předají jiné skupině a od jiné skupiny papír zase obdrží.

b) Každá trojice má nyní k dispozici tři vlastnosti. Úkolem každé je připravit drama o jednom až třech „obrazech“ (*délka max. 5 minut*), v němž by tyto vlastnosti způsobily jednajícím postavám (*min. 2 – max. 3*) skutečné „drama“ – tedy složitou životní situaci. Postavy nemají být identické se členy skupiny, od níž hráči převzali papír – nejde o to hrát je (*ale primárně ani sebe*), hrajeme jiný příběh jiných lidí.

– Přehrávání scén.

– **Reflexe.**

Reflektují se témata DV – tedy kvality výstavby situací dramatických her a kvality hry hráčů. Z hlediska OSV se reflexe se může dotknout i druhého kroku, tedy rozpravy o svých vlastnostech (sebepoznání, sebepojetí, plánování změny). Dále se může dotknout toho, zda viděné situace evokovaly nějakou osobní zkušenost žáků (poznávání lidí, jednání v situacích, komunikační strategie; veřejné vystupování při hraní „divadelní“ role – seberegulace).

5. ukázka

Výtvarná výchova a OSV

Maskostým

Cesta:

* T_{osv} (Ž) → T^{př}

Vyučující vychází od sebereflexe žáků k výtvarnému artefaktu.

* Žáci se individuálně zamyslí nad tím, jak se v posledním období cítí, jakou mají převažující náladu atd.

– Pak se zamyslí na vytvořením jakési masky a jakéhosi kostýmu, který by odpovídal této náladě.

– Masky by měla být skutečně použita – předvedena. Může být zčásti namalovaná na obličej, zčásti nasazená, nalepená atd. Kostým taktéž – zčásti může být namalován, zčásti oblečen, přišpendlen atd.

Je nutno mít k dispozici tělové barvy, divadelní lepidlo, ústřížky látek, papíry, další barvy, plastelíny, staniol, různé folie atd. – krátce: pestré materiály.

– Po skončení práce (*podle času určíme míru propracování maskostýmu*) je přehlídka, diváci odhadují symbolizovanou náladu a pak probíhá **reflexe**.

Reflexe se týká výtvarných jevů, ale též sebepoznání, vyjádření emocí (*výchozích emocí, emocí z průběhu práce, emocí při předvádění atd.*), kreativity, psychohygienického potenciálu prožitku podobných činností.

(Podle námětu M. Marcina ze ZŠ Kostelec na Hané – projekt „Dokážu to?“, lektor kurzu OSV B)

Příloha č. 6

UKÁZKY SPOJENÍ OSV A VÝCHOV, KTERÉ OBVYKLE NEJSOU SAMOSTATNÝM PŘEDMĚTEM

(i když není vyloučeno, aby se jím staly)

A ZNOVU (SKORO) TOTÉŽ UPOZORNĚNÍ:

U následujících ukázek

- a) **nebudou** vesměs **uváděny samostatně specifické odborné cíle vycházející z obsahu výchovy**. Budou jen letmo shrnuty.
- b) **Uváděny** budou naopak **cíle pro oblast OSV**, a to v pojmech témat OSV, resp. kompetencí (*psaných jiným typem písma*). Výrazy označující témata OSV (např. asertivita) tedy znamenají, že „téma“ se jednak v hodině objevuje a jednak, že je v hodině možno učit dovednost spjatou s tímto tématem. „Cílem“ tedy je rozvoj dovedností používat asertivní techniky komunikace.
- c) Krom toho budeme v některých případech nabízet v komentářích **dílčí konkretizaci obecného vymezení tématu, resp. kompetence** (*běžným typem písma*).
- d) Navíc se **konkretizace cílů objeví v popisech úkolů některých reflexí**.

Blíže k cílům viz též odstavec o cílech předmětů a cílech OSV na začátku 3. části ve 3. kapitole (*Včlenění témat OSV do jiných předmětů...*) a 4. kapitola jako celek.

1. ukázka

Multikulturní výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (*průřezová témata RVP ZV*) a OSV

ČR a předsudky k evropským obyvatelům

Cesta:

* M^{př/vý} → T^{osv}

* T^{osv} (Ž) → T^{př/vý}

* M^{osv} (T^{osv}) → (T^{př/vý}) M^{př/vý}

Cílem lekce z hlediska multikulturní výchovy je definování předsudku a stereotypu (*vysvětlit vztah předsudku k integraci*).

- Z hlediska OSV (i MKV): - uvědomit si, co je tzv. haló afekt /percepce/; - posouzení vlastního postoje k příslušníkům jiného evropského národa /mezilidské vztahy, poznávání lidí, hodnoty/; - rozvoj tolerance; - rozvoj dovedností spolupráce; - umění vyjednat dohodu.

* Rozdání scénářů. Po jejich přečtení:

– Vybrat 3 cestující, se kterými máš zájem cestovat a 3, kterým bys rozhodně přednost nedal/a.

Pak vytvořit skupiny (*asi po 4 žácích*). Všichni odůvodní svou volbu a kritéria, podle kterých vybírali.

– Ve skupině vytvořit společný list cestujících (*3 ano + 3 ne*).

– Porovnat práci jednotlivých skupin, kritérií, společných znaků, a to i těch, na kterých se nemohli dohodnout.

Při reflexi se vyzdvihne fakt, že na posouzení každého cestujícího nebyl dostatek informací, které bychom pravděpodobně získali rozhovorem, z novin

Legenda:


Nasedli jste do rychlíku „Tuzemsko“ a vydali se na týdenní cestu z Lisabonu do Znojma. Kupé, ve kterém cestujete, musíte sdílet spolu se třemi dalšími cestujícími. Kterým z níže uvedených cestujících byste dali přednost?

1. Srbský voják z Bosny
2. Obézní švýcarský makléř
3. Italský diskžokej, který má zřejmě spoustu dolarů

4. Afričanka, která prodává kožené zboží
5. HIV - pozitivní mladý umělec
6. Baskický nacionalista, který pravidelně jezdí do Ruska
7. Rom cestující na Slovensko
8. Německý rapper, který vede nezávislý způsob života
9. Slepý muzikant z Rakouska, který neustále hraje na harmoniku
10. Ukrajinský dělník, který se nechce vrátit domů
11. Rumunka ve středních letech, která je bez víza a s ročním dítětem v náručí
12. Holandská svérázná feministka
13. Skinhead ze Švédska, který je zřejmě pod vlivem alkoholu
14. Fotbalový fanoušek z Belfastu, očividně jedoucí na fotbalové utkání
15. Polská prostitutka z Berlína
16. Francouzský farmář jedoucí s košíkem plným pořádně uleželého zapáchajícího sýra
17. Kurdský uprchlík žijící v Německu, který je na cestě do Libye
18. Český emigrant, kterého právě propustili z portugalského vězení

Otázky pro reflexi:

1. Jaká jste uplatnili kritéria pro své osobní rozhodnutí?
Změnili jste je při práci ve skupině? Proč?
2. Jak se vám podařilo ve skupině dohodnout?
Jak kdo jednal?
Co pomáhalo a co vaší práci bránilo?
3. Jaké stereotypy k možným cestujícím jste u sebe objevovali?
Jak podle vašeho názoru stereotypy vznikají?
Jak vznikly ty vaše?

(Podle lekce L. Matějčkové ze SZdravŠ Nymburk – projekt „Dokážu to?“, kurz OSV B a C, jejímž zdrojem je:  Šišková s. 168 - 169)

2. ukázka

Multikulturní výchova a OSV

Uprchlícký tábor v našem městě

Cesta:

* $M^{osv} (T^{osv}) \rightarrow (T^{př/vý}) M^{př/vý}$

* $T^{př/vý} T^{osv}$

Aktivita využívá elementární hraní rolí, resp. simulaci k otevření důležitého tématu multikulturní výchovy.

* Třídu rozdělte do dvou skupin. Jedna bude představovat zastupitelstvo města Červená Lhota a druhá magistrát Černé Lhoty. Obě obce mají rozhodnout o stavbě uprchlického tábora ve městě.

Nechte skupiny rámcově rozdělit role zastupitelů (zastupují různé názorové platformy a strany), starosty, místostarosty. Nechte také vybrat ve skupinách pozorovatele, kteří budou zaznamenávat průběh jednání.

Přečtete úvodní text. Cílem je dosáhnout řešení jimi vybranou formou a své stanovisko a vysvětlit je následně druhé skupině.

Skupiny vstoupí do rolí a hrají schůzi zastupitelstva (máme-li k dispozici větší prostor, mohou hrát paralelně ve stejném čase).

Reflexe.



Příloha: Úvodní text

Jste zastupitelé města Černá/Červená Lhota. Na dnešním zasedání máte rozhodnout, zda schválíte stavbu uprchlického tábora. Situace není jednoduchá. S výstavbou tábora slibuje stát i tolik potřebnou plynofikaci města, uprchlický tábor by vytvořil i řadu nových pracovních míst pro obyvatele města. Víte, že výstavba tábora je nezbytná. Víte, že právo na azyl je zajišťuje Všeobecná deklarace lidských práv i Listina základních práv a svobod, která je ústavně zakotvena v českém právním řádu. Téměř třetina oby-

vatel městečka však s výstavbou tábora nesouhlasí. Sepsali petici, ve které zdůvodňují svůj postoj obavou z rizik (*kriminality, strachem z násilí a nemocí*), která by podle nich s příchodem uprchlíků do města narostla. Podle zkušeností jiných měst víte, že kriminalita se s vybudováním uprchlického tábora obvykle nijak výrazně nezvyšuje. Víte, že o stavbě tábora se kromě vašeho města uchází ještě Červená/Černá Lhota. Jak se rozhodnete? Schválíte výstavbu tábora? Jaké argumenty rozhodnou?

V **reflexi** samozřejmě řešíme multikulturní tematiku, ale též otázky kolem procesu komunikace a jejích strategií (*Zaujaly skupiny jiná stanoviska? V čem se lišily argumenty? Co rozhodlo o společném řešení (emoce, tlak okolí, racionální argumenty, autorita, osobní zkušenost)? Jakým způsobem k němu zastupitelstva došla?*).

Věnujeme se též reflexím osobním: Jaké mám předsudky v této oblasti? Jak mohu reflektovat své myšlenky a pocity z průběhu hry? Myslím nebo jedním ve skutečnosti jinak? Jak jsem zvládal odlišné názory (seberegulace)? Zvládl jsem argumentaci?

(Převzato ze:  Kasíková, Valenta, *Efektivní...*; úprava původního zdroje:  *Interkulturní vzdělávání...*)

3. ukázka

Zážitková pedagogika („outdoorová“ výchova prožitkem) a OSV

Vavrdův memoriál

Cesta:

* M^{př/vý} → T^{osv}

* T^{př/vý} → T^{osv}

Technika reprezentuje edukační systém vyvolávající fyzickou i psychickou zátěž při skupinové činnosti v přírodním prostředí.

S OSV má mnoho společného – OSV využívá metod tohoto systému, tento systém má řadu identických cílů atd.

* Vytvoříme družstva cca po 6 - 7 členech. Do každého družstva je třeba dodat jeden bicykl (*příp. i nepojízdný*). Organizátoři vytýčí trasu (*cca 400 m*) s vysoce náročnými přírodními překážkami (*skály, vodní toky, rokle, stromy, strmá stoupání atd.*).

– Družstva však nevědí, kudy trasa vede a jaká je. Vědí však jedno. Jeden z nich pojede na kole, resp. bude na kole, a po celou dobu závodu se nesmí dotknout země (*nesmí se namočit*). Přitom bicykl s ním musí překonat všechny nástrahy cesty.

– Motivace je provedena skrze příběh o šíleném Vavrdovi, který sjel na kole kdeco. Nikdo neví, kde teď je, ale jezdí se jeho memoriál...

– Družstva nastoupí na start. Vybraný cyklista z každého družstva běží po startu do vzdálenosti cca 100 m pro kolo, s nímž se vrátí k družstvu, pak nasedá a závod začíná. Pokud se cyklista dotkne, musí družstvo čekat, než jej předjedou všichni, kdo jsou za ním. Dotyk země je povolen jen 10x. Pak následuje diskvalifikace.

– Okruh se projíždí cca 2x (*asi 40 minut*).

– Po skončení následuje **reflexe**.

V memoriálu a pak v reflexi ožijí kromě témat fyzického rozvoje témata OSV jako týmová spolupráce a její konkrétní dovednosti – rychlé rozhodování, rychlé podřizování se/řízení, iniciativnost, efektivní komunikace, výcvik vůle (*značná nesmyslně vynakládaná fyzická a občas i „sociálně komunikační“ námaha*), aktualizace osobního **pocitu spoluzodopovědnosti**.

(Aktivita J. Knödla a M. Sedláčka in:  Hrkal – Hanuš, s. 139)

4. ukázka

Výchova k lidským právům a OSV

Lidská práva

Cesta:

* $T_{osv}(\check{Z}) \rightarrow T_{př/vý}$

* $T_{př/vý} \rightarrow T_{osv}$

Blok se zabývá podstatou lidských práv a vztahem práv a svobody.

Každý žák obdrží kus provázku a vyznačí si jím svůj prostor ve třídě. Žádná část prostoru třídy by neměla zůstat volná.

- Pak dostanou žáci pokyn, že musí opustit svůj prostor a přemístit se do jiného.
- Pak proběhne reflexe na téma proč jsem volil určitý typ a určitou velikost prostoru a jaký jsem měl pocit, když jsem prostor musel vyměnit např. za menší a naopak.

Bylo instrukcí o přemístění porušeno nějaké moje právo?

- Specifická otázka pro debatu: Kdy máte v životě pocit, že jsou porušována vaše práva?

Diskuse směřující k subjektivitě i objektivizovatelnosti těchto pocitů a úsudků, k osobní definici práva, k obhajobě svých práv.

- Učitel čte vybraná lidská práva z Ústavní listiny práv a svobod a Úmluvy o právech dítěte. Reflexe kodifikovaných práv a osobních zkušeností s uplatněním svých práv.
- Žáci se seskupí do dvojic a společně vybírají (*mají stejné materiály k dispozici*) a vymýšlejí deset základních práv, která si přejí mít kodifikována.
- Pak se spojí dvojice do větších skupin a vyjednávají o novém desateru.
- Nakonec vyjednává celá třída o definitivních patnácti právech.

V reflexích se z hlediska OSV zastavujeme u témat sebereflexe v situaci nuceného opuštění vlastního prostoru, reflexe hodnoty

práva a „anti“ hodnoty bezpráví ve vlastním životě, subjektivita těchto hodnot; kvality spolupráce a vyjednávání o právech; sebezpoznání, komunikace.

(S využitím části lekce Z. Vejmelkové ze ZŠ Praha – Radotín – projekt „Dokážu to?“, kurz OSV B)

5. ukázka

Environmentální výchova a OSV

Nekonečné výpravy za vodou

Cesty:

* T^{př/vý} → T^{osv}

* M^{př/vý} → T^{osv}

Postup názorně ukazuje, kolik vody se denně spotřebuje na běžný provoz a aktualizuje povědomí o tom, že voda je vzácná hodnota (*cíle z oblasti environmentální výchovy*). Současně upozorňuje na to, že ve 2/3 světových domácností je voda zajišťována ze zdrojů mimo dům (*cíle spíše z oblasti globální či multikulturní výchovy*) a zajišťují ji především ženy, které tím tráví až několik hodin denně.

Jednoho dne se žáci ve třídě dovědí, že veškerou vodu, kterou během dne na cokoliv ve škole použijí (*mytí, splachování WC, čištění pomůcek, zalévání, pití atd.*), bude dnes nutno přinášet v nádobách z velké dálky (*např. z druhého konce školní budovy atd.*). Vodu navíc budou nosit pouze dívky.

– Žáci odhadují, kolik vody mohou spotřebovat jako třída do konce velké přestávky. Jako vodítko mají list s údaji: mytí – velké umyvadlo = 8 l.; záchod = 20 l.; zalévání zahrady hadicí = 35 l./1 min.; sprcha = 20 l.; pití a vaření = 15 l./1 osoba/1 den; mytí nádobí v myčce = průměrně 30 l./1 den. Skutečnou litráž nápojů, které kdo vypije během dne (*krom čistě vody*) vynásobí třemi (*skutečné náklady vody na výrobu jednotky nápoje jsou 3x vyšší*).

- Jakmile je spotřeba propočítána, vydají se dívky s přípravnými velkými nádobami pro příslušné množství vody. Každá donesená nádoba s vodou je navíc zvážena.
- Jakékoliv použití vody se registruje (*kdo, kolik, za jakým účelem*).
- Po velké přestávce se vyhodnotí reálnost původního odhadu.
- Pak se spočítá, kolik vody bude ještě třeba do konce vyučování včetně vody, týkající se obědů žáků (*lhostejno zda doma či ve škole*).
- Opět se donáší voda a váží se.
- Pak se obvykle končí.

Reflexe z hlediska témat OSV se jistě dotkne sebereflexe myšlenek a pocitů při zjišťování údajů o vodě; sebereflexe svého jednání ve vztahu k vodě; aktualizace etických hodnot – svědomí, ohledu na druhé apod.; seberegulativních prvků ve vztahu ke spotřebě a jejím důsledkům; a „reorganizace“ svého života onoho dne; komunikace s „problémovými“ spolužáky; vztahy dívky/nosičky - chlapci .


Dívky specificky reflektují zážitek role „nosiček vody“.

(Podle:  Pike, Selby, Cvičení..., s. 108)

Příloha č. 7

UKÁZKY OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVY JAKO SAMOSTATNÉHO PŘEDMĚTU (KURZU, KROUŽKU...)

Odkazy – OSV jako předmět:

Na základních školách učí (*k prosinci 2004*) tematiku OSV jako volitelný samostatný předmět  např. M. Brázdilová (*ZŠ Dolní Bousov*) a H. Vellánová (*ZŠ Planá n. Lužnicí*) – lektorky projektu „Dokážu to?“ a dále hlavně ve školách, které jsou v rámci projektu „Dokážu to?“ zapojeny do programu Trvalá obnova školy: M. Sitková (*ZŠ Kostelec n. Hané*), V. Karásková (*ZŠ Komenského, Lysá n. Labem*), A. Kristová (*ZŠ Prušánky*), K. Slavičková (*ZŠ Heyrovského, Brno*), T. Tačková (*ZŠ Neštětice*).

V třídnických hodinách nebo tzv. doplňovacích hodinách pak pracují s OSV např. A. Sobotová (*ZvŠ Liberec*) nebo opět A. Kristová nebo K. Dubná a A. Mojžíšová (*ZŠ TGM Studénka*).

Na středních školách učí samostatné předměty např. D. Forýtková (*gymnázium Nové Město na Moravě*), J. Zouhar (*gymnázium Vsetín*) – lektori projektu „Dokážu to?“

Ukázky:

1. ukázka

Projekt z oblasti OSV

Projekt na téma kompromis

Věk: 13 – 14 let

7 vyuč. hodin

V tomto případě můžeme hovořit skutečně o projektu (*nikoliv tedy „učebním komplexu“*), který vyrůstá z reálného problému, který děti řeší a pomáhá jim v jeho zdárném zakončení. Potenciál OSV je nesen osobní zkušeností s jevem kompromis, teoretickým studiem tohoto jevu i jevů souvisejících a praktickou osobní angažovaností při řešení reálného problému (*stranou ponecháváme kooperativní potenciál skupinových činností*). Celkově se projekt váže k tématu komunikace (*a k tématu řešení problémů*).

Třída se na konci 3. čtvrtletí začíná v jedné z třídnických hodin dohadovat, jak konkrétně strávit dva dny, které si na sklonku školního roku může užít mimo školu a navíc s finanční podporou sdružení rodičů. Brzy po začátku se komunikace žáků zablokuje pro velmi rozdílné představy o tom, kde a jak pobývat v čase oněch dvou dnů, a koneckonců i o tom, které dva dny by to měly vlastně být...

– Protože na rozhodnutí je celkem dost času, vyučující nabídne třídě, že jeden den v dalším týdnu se mohou věnovat problematice „vyjednávání kompromisu“. Možná tento blok pomůže problém vyřešit. Třída souhlasí. Za domácí úkol si má každý promyslet, co považuje za „kompromis“ a vyptat se rodičů na „jejich kompromisy“ ze světa dospělých.

Učitel vyjedná s kolegy výměny hodin.

– Příslušného dne začíná projekt technikou z knihy Cvičení a hry pro globální výchovu 2. Jde o sérii obrázků ukazujících dva osly a dvě kupky sena, přičemž na každém obrázku se osli chovají ke kupkám i k sobě trochu jinak. Úkolem je najít takové pořadí obrázků, které odpovídá příběhu obou oslů, totiž od toho, kdy spatří kupky a dostanou „chutě“, přes obrázky, kdy každý osel marně táhne druhého k opačné kupce, až po okamžik, kdy svorně požírají kupku oba na jedné straně. V reflexi se probere nejen příběh jako „děj“, ale také psychologicko-komunikační stránka situace, v níž se osli ocitli a která vyžadovala vyjednávání.

– Dalším krokem je, aby žáci ve skupinách prodiskutovali, co považují ve svém životě za příklady kompromisu.

Závěr skupinové práce = definice kompromisu.

- Pak se skupiny vydají hledat odborné definice kompromisu v psychologické literatuře, kterou vyučující přinesl do třídy. Jejich úkolem současně je sledovat, jaké další pojmy se objevují v odborné literatuře, pojednávající o problematice kompromisu (*problém, konflikt, vyjednávání, konsensus, zájmy, pozice atd.*), které se na konci tohoto kroku společně vypíší na tabuli.
- Opět ve skupinách posoudí, zda jejich příklady kompromisů odpovídaly definicím a jak lze na jejich příklady aplikovat další pojmy (*potřeby, pozice atd.*).
- Společná **reflexe** celé třídy nad vybranými příklady.
- Jaké další kompromisy žáci znají (*krom svých vlastních*)? Od rodičů, z města (*učitel má připraveny místní noviny popisující jednání místního zastupitelstva*)... V kterých oblastech života veřejného života se vyjednává o kompromisech (*ekonomika – ekologie; sociální stát – zadluženost státu atd.*).
- Další krok - v literatuře žáci již narazili na problematiku vyjednávání kompromisů. Nyní si každý vzpomene, kdy se mu podařilo úspěšně vyjednat a proč byl úspěšný? Ve skupinách pak zkusí vymodelovat „ideální“ postup pro vyjednání kompromisu. Připraví scénku z jakéhokoliv prostředí, v níž tento postup ukáží a současně připraví plakát s popisem tohoto postupu. V této fázi je opět možno pracovat s odbornou literaturou a o přestávkách navštěvovat další vyučující a žádat je o jejich názory a zkušenosti s kompromisy.
- Scénky se přehrají a plakáty vysvětlí.
- Do této doby se vyučující snažil, aby nebyl řešen problém výletu třídy. Nyní však nastává doba pro návrat k tomuto tématu. Vyučující se - ve frontální debatě se třídou kombinované s chvílemi individuálního zamýšlení se a debatami ve dvojicích - snaží aplikovat osvojenou teorii na jejich vlastní situaci:

Co kdo chce?

Co jsou skutečné zájmy nebo potřeby skryté za jednotlivými stanovisky?

Co je tedy hlavním věcným problémem k řešení (část žáků se obává přílišné fyzické námahy na výletě – ostatní jim utečou a ještě budou mít řeči..., část se neobává, ale těší se na možnost koupání, další část žáků chce do romantického prostředí skal ... atd. atd.

Které prvky těchto stanovisek lze sjednotit? Kde jsou „potenciální společní jmenovatelé“? (rozhodně chce být třída pospolu; každý se na něco těší; tato přání nejsou tak extrémní, aby nebylo možno vyjít vstříc všem)

O čem je třeba uvažovat, abychom mohli naplnit potřeby? (co je kdo ochoten slevit - co je tedy pro koho ještě přijatelné?; kam jet, aby bylo možno naše přání plnit?; co dalšího je třeba zařídit?).

- Postupně se dospívá k návrhu řešení – obecně: asi 40 % času se rozdělí do dvou skupin a věnovat se různým zájmům s následným společným setkáním obou; je návrh na dvě lokality, které by mohly podobné řešení umožnit; bude třeba vyjednávat s vedením školy o uvolnění dalšího pedagoga a mít záložní řešení v podobě další účasti některých rodičů.
- Rozdělují se další úkoly a termínují se.
- V této fázi je projekt ukončen, resp. přechází do dalších vyjednávání v dalších dnech.
- V další třídnické hodině ještě proběhne reflexe všech dílčích fází projektového dne.

(Využito principu RNDr. P. Samohýla ze ZŠ Lhota – projekt „Dokážu to?“)

2. ukázka

Ukázka lekce s převažujícím akcentem na jedno téma - práce se zosobňovanou modelovou situací

Rozhodování

14 – 15 let

Vyučující se zabývá prací s dílčím tématem dovednosti pro řešení problémů a rozhodování z hlediska různých typů problémů a sociálních rolí. Jako „obsah“ procesů rozhodování volí pak de facto další téma, totiž mezilidské vztahy. Nosičem témat je modelová situace, na jejímž pozadí se cestou zosobnění žáci zabývají vlastními procesy rozhodování.

* Icebreaker – rozplétání – rozdělení skupiny po 10 a 12 žácích, žáci stojí v kruzích otočení čelem do středu, každý natáhne ruce a chytí se s dvěma různými lidmi, pak se snaží rozplést uzel, aniž by se pustili.

- Třída se přeskupí do čtyřčlenných skupin. Učitel zadá žákům problém: „Představte si, že máte možnost strávit víkend (*noc*) se svým přítelem (*přítečkyní*), ale víte, že rodiče s tím v žádném případě nebudou souhlasit. Zamyslete se nad všemi možnostmi řešení.“
- Nadepište si list nadpisem „Mé rozhodování“. Sepište si informace potřebné k rozhodnutí a navržení možných řešení s uvedením kladů a záporů a příp. následků rozhodnutí.
- Třída se přeskupí do čtyřčlenných skupin. Každá skupina se seznámí s řešeními všech svých členů. Skupiny se pokusí vybrat společné řešení. Pak skupiny přednesou své možnosti řešení a konečné rozhodnutí.
- Skupiny v rolích přehrají některou situaci, kterou si vyberou a v níž bude patrný průběh rozhodování nebo řešení problému.
- Reflexe: Diskuze o tom, jak se kdo rozhodujeme v životě, co všechno přitom potřebujeme vědět, o důležitosti vidět obě stránky věci; dále o tom, co víme o svém rozhodování, co bychom potřebovali zdokonalit a jak na to.

(Využito lekce R. Hanačikové ze ZŠ Kopřivnice - náměstí – projekt „Dokážu to?“, kurz OSV C)

3. ukázka

Práce s reálnou vzájemnou percepcí a reálnými vzájemnými vztahy

Známe se? („lidské“ bingo)

14 let

Vyučující vytváří podmínky pro to, aby si žáci formou hry na bingo dali vzájemně zpětné vazby o tom, „jak se vidí“, a tím se korigoval sebeobraz jednotlivců. Tématika OSV je sebepoznání (práce na sebepojetí) a poznávání druhých.

* Každý žák dostane list pro hru „Lidské bingo“. Na listě je 16 políček s různými vlastnostmi lidí. Vaším úkolem bude požádat vašeho spolužáka, o kterém vy si myslíte, že tuto vlastnost má, aby se vám do políčka podepsal. V každém políčku smí být pouze jeden podpis, proto rozvažte, koho o podpis požádáte. Hru lze ukončit podle počtu hrajících – kdo má všechna políčka vyplněna, zvolá „Bingo!“ a hra končí.

- **Reflexe:** Podle čeho jste volili spolužáka s danou vlastností? Bylo těžké se rozhodnout? Jak jste se cítili, když jste měli podepsat vlastnost, o které si myslíte, že ji nemáte? Jak vás spolužák požádal o podpis? Dozvěděli jste se něco nového o spolužácích? Pamatujete si, pod kterou vlastnost jste se podepisovali? Čím dochází ke zkreslení představ o lidech? Překvapilo vás něco? Proč vás může druhý člověk takto vidět? Jste s tím spokojeni?

(Využito lekce B. Morávkové ze ZŠ Úvaly – projekt „Dokážu to?“, kurz OSV C)

Myslím si, že jsi

BYSTRÝ	NEVYCHOVANÝ	PRACOVITÝ	LASKAVÝ
ZRUČNÝ	PŮVABNÝ	HRUBÝ	OSTÝCHAVÝ
PŘÁTELSKÝ	NEMOTORNÝ	LÍNÝ	ZAPOMNĚTLIVÝ
ZVÍDAVÝ	DOMÝŠLIVÝ	VESELÝ	SPORTOVEC

4. ukázka

Jedna technika v jedné lekci

Přechod po úzké lávce

9 let

Zde se vyučující zaměřila de facto na témata jako komunikace, kooperace, sebepoznání, poznávání druhých, řešení problému. Celá hodina se vlastně točí okolo jedné aktivity.

*Vyučující vymezí na zemi křídou, švihadlem, linem nebo lanem úzký pruh v délce 2 - 3 m (*dle možnosti*). Děti vytvoří dvojice pomocí pexesa. Dvojice se posadí na zem pro vyslechnutí všech instrukcí:

– Dvojice půjdou proti sobě po lávce a na některém libovolném místě se musejí potkat. Lávka je opravdu velmi úzká. Kdo špatně šlápne, spadne do řeky a může se utopit nebo aspoň zmáčet. Ti dva, kteří se právě potkávají, musejí tedy kolem sebe projít opravdu velmi opatrně. Podaří se to jen s nemalou pomocí a domluvou. Aby se vám úkol opravdu podařil, máte možnost po dobu 5 minut zvolit si ve dvojici strategii a dokonce si ji i vyzkoušet.

Najděte si svůj prostor a diskutujte o různých možnostech.

– Zkuste zrealizovat, nyní bez mluvení, svůj dohodnutý postup. (*jednotlivé dvojice postupně přecházejí přes úzkou lávku*).

– Vytvořte skupiny podle toho, jak jste úkol splnili či nesplnili: diskutujte a výsledek запиšte na list papíru:

„Napište, co jste udělali dobře a v čem jste udělali chybu, když jste úkol plnili.“

– **Reflexe:**

Podařilo se vám přejít přes úzkou lávku? Jaké podmínky jste museli splnit, aby se vám to podařilo, nepodařilo? Který způsob přechodu vám připadal nejoriginálnější? Jak jste se cítili při splnění, nesplnění úkolu? Dověděli jste se něco nového o sobě? Překvapilo vás něco u vašich spolužáků? Dá se najít v této hře něco pro dnešní život ve společnosti, ve škole?

(Využito lekce H. Černé ze ZŠ Ždár nad Sázavou – Komenského, projekt „Dokážu to?“ - kurz OSV C)

5. ukázka

Nácvik sociální dovednosti

Umění komplimentu

15 – 18 let

V této velmi kompaktní lekci se vyučující zaměřila na nácvik dovednosti zejm. z oblasti témat komunikace a mezilidské vztahy.

* Rozehřívací aktivita. Učitel sdělí „žákům“: „Až skončím instrukci, začněte pomalu chodit po místnosti, snažte se vyplnit celý prostor. Při setkání s někým druhým se oba zastavte, podejte si vzájemně ruce jako při pozdravu, řekněte si ahoj (*případně se oslovte jménem, pamatujete-li si ho*) a chvíli se na sebe dívejte s cílem uvědomit si, co je vám na tom druhém sympatické, zajímavé, co se vám na něm líbí či co u něho oceňujete. Pak pokračujte v chůzi. Snažte se vystřídat co nejvíc různých lidí. Tato aktivita skončí na můj slovní pokyn.“

- Bez reflexe, jen kdyby aktuálně vyplynula její potřeba
- Učitel „žáky“ motivuje a podává jim ústně teoretické informace o tématu, nejdůležitější část zapíše na flip.

TEORIE ASERTIVNÍHO

PODÁVÁNÍ A PŘIJÍMÁNÍ KOMPLIMENTŮ:

V komplimentech jde o vyjádření pocitů.

Zásady asertivního podávání komplimentů:

1. *Forma „Já věty“ (Př. „Líbí se mi na tobě ...)*
2. *Oční kontakt*
3. *Upřímnost*

Zásady asertivního přijímání komplimentů:

1. *Poděkování*
2. *Oční kontakt*
3. *Možno přidat pocit (informaci o svých pocitech)*

+ *Pozor na rozdíl - kompliment = je posuzováno chování atd...,*

hodnocení = je posuzována moje hodnota, což v nás může vyvolat napětí.

+ *Vzbudí-li v nás kompliment nepříjemné pocity, že je námi například manipulováno, můžu svou nejistotu ujasnit vyžádáním dalších informací.*

- Učitel řekne „žákům“ tuto instrukci: „Nyní prosím udělejte ze židli podkovu okolo mé židle, otevřenou směrem k ní, potom se na židle posaďte.“
- Učitel rozdělí „žáky“ na dvojice (*příp. může zbyť trojice*) tak, jak sedí vedle sebe, potom pokračuje v instrukci: „Až domluvíme, pootočte se v určených dvojicích směrem k sobě. Zvolte si, kdo ze dvojice je A, kdo je 1, a začněte s nácvikem podávání a přijímání komplimentů. Ten, kdo je A, podá kompliment tomu, kdo je 1, 1 kompliment přijme. Pak si role vyměníte. Ostatní dvojice vše sledují. Začne dvojice po mé levé ruce, po ní budou další dvojice pokračovat stejným způsobem, až se všichni vystřídáte.“
- Reflexi cestou hodnocení provádí učitel po vystoupení každé dvojice.
- Učitel sdělí „žákům“: „Nyní prosím prvního, kdo sedí po mé levici, aby si sedl na mou židli proti podkově. Až skončím instrukci, začněte mu jeden po druhém (*začíná, kdo je po mé levé ruce*) říkat komplimenty. Ten, kdo sedí na židli, je bude přijímat. Na židli se postupně vystřídáte.“
- Reflexi cestou hodnocení provádí učitel v průběhu celé této aktivity.
- **Závěrečná reflexe:**

Forma: vespolečná reflexe celé skupiny s učitelem. Učitel požádá „žáky“, aby se každý pokusil sám za sebe zodpovědět tyto otázky: Jaké pro tebe bylo přijímání komplimentů, případně došlo u tebe k nějaké změně v pocitech v průběhu posledních dvou aktivit? (*co jsem zažil, jak jsem se cítil*) Jaké pro tebe bylo podávání komplimentů, došlo u tebe k nějaké změně v pocitech v průběhu posledních dvou aktivit? (*co jsem zažil, jak jsem se cítil*) Myslíš si, že se ti podařilo naučit se asertivně podávat a přijímat kom-

plimenty? (*jak hodnotím výsledek své činnosti?*) Kde a kdy ve svém životě (*pracovním, osobním*) můžeš uplatnit dovednost, kterou jsme zde zkoušeli? (*transfer*)

(Převzata lekce L. Obergruberové ze SOU Varnsdorf - projekt „Dokážu to?“ - kurz OSV C)

6. ukázka

Propojení „cizí“ zkušenosti a vlastních témat, spojení teoretických - vzdělávacích prvků látky a praktické OSV

Hodnoty v životě člověka

15 let

3 hodiny

Vyučující postupuje cestou blízkou např. spojení občanské výchovy a OSV, avšak možnou i pro OSV samostatnou. Cílem je definice hodnot, jejich „od sebe“ oddělený průzkum a následně vztahování problematiky hodnot k vlastnímu životu. Témata: hodnoty, komunikace a spolupráce, sebepoznání, poznávání druhých.

Učitel osvětlí cíle tříhodinového bloku. Brainstorming - co si představujete pod pojmem „hodnota“. Nastíní význam pojmu hodnota tak, jak jej chápe sociologie a psychologie. Učitel dovede žáky ke zjištění, že různí lidé vyznávají různé hodnoty. „Které podněty vedou lidi k ustanovení, popř. ke změně jejich hodnotového systému?“ Lekce se věnuje tématům jako poznávání lidí, hodnoty, komunikace a spolupráce ve skupinách, veřejné vystupování.

- Pro ilustraci toho, že lidé jsou různí, potřebuje učitel v následující fázi postavit před třídu několik různých lidí z našeho sociokulturního prostředí. Žáci za spolupráce celé třídy si sami zvolí jejich věk, povolání a hlavní povahové rysy. Poté

je učitel instruuje k tomu, aby se pokusili ve skupinách popsat život těchto lidí do co nejmenších podrobností.

- Reflexe: Jak se vám pracovalo se spolužáky? Kdo měl hlavní slovo? Kde jste čerpali zkušenosti o životě člověka, který je např. o dvě generace starší než vy?
- Učitel vyzve zástupce jednotlivých skupin, aby připravili předvedení své imaginární postavy, a to nejlépe v ich - formě (*monolog postavy*) a bez papíru před očima. Pak se postava ostatním předvede.
- Po prezentaci všech vyzve všechny členy skupiny, aby se pokusili vyjádřit, co je v životě jednotlivých odprezentovaných postav důležité, a co naopak ne. Na co (*zřejmě*) kladou ve svém životě důraz.
- Reflexe: Který výstup se vám nejvíce líbil? Jak se dokázal „herec“ ztotožnit se svou rolí, s postavou, kterou zvrátil? Vyskytly se v popisech nějaké nesrovnalosti? Připomíná vám některá z postav někoho z vašeho okolí? Setkali jste se někdy s podobným osudem? Jak si myslíte, že jsou tito lidé oblíbení? Jak jsou úspěšní? Vyznávají některé stejné hodnoty jako postavy? Usnadňují tyto hodnoty život, nebo ho komplikují? Jak vás konkrétně ovlivňují vaše hodnoty? Neděláte ve svém životě podobné chyby jako oni?
- Žákům jsou rozdány listy papíru A4, na nichž je nakreslen žebřík se čtyřmi příčkami. Žáci jsou instruováni, aby na příčky napsali, co je pro ně v životě důležité.
- **Reflexe:** Poté učitel vede diskusi nad jednotlivými žebříky a hodinu zakončí shrnutím, k němuž vyzve přítomné žáky. Co se vám na celém bloku líbilo/nelíbilo? Co nového jste se dozvěděli? Co jste se dozvěděli o sobě a o svých spolužácích? Mohl vám tento blok k něčemu přispět (*např. k lepšímu pochopení smýšlení a chování druhých lidí*)?

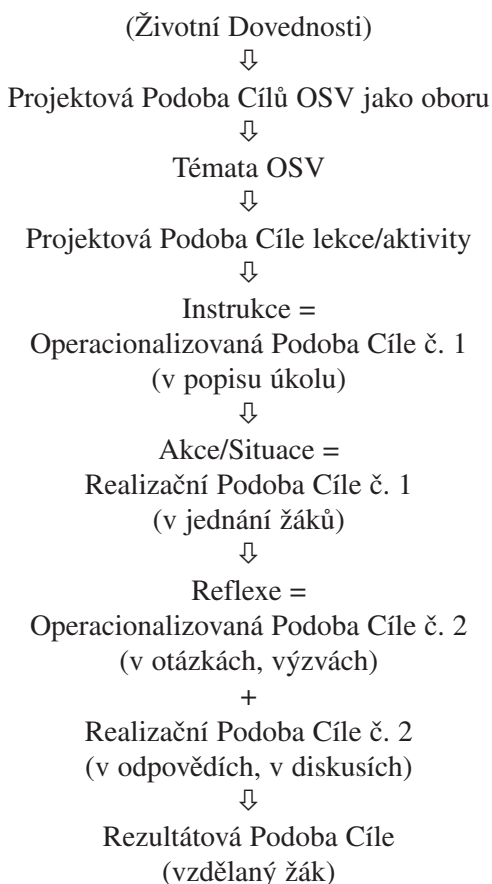
(Využito lekce J. Drápala ze ZŠ Praha 10 - Švehlova - projekt „Dokážu to?“ - kurz OSV C)

Příloha č. 8

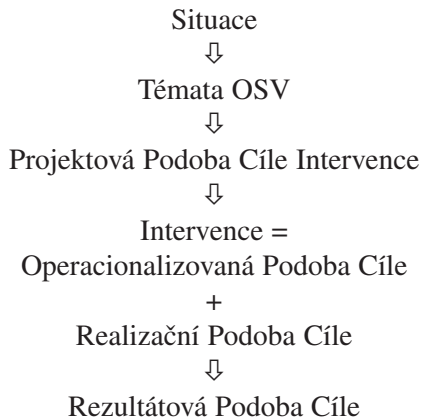
DETAILNÍ SCHÉMATA PRÁCE S CÍLEM V OSV

Cílová kategorie ožívá v základních didaktických schématech OSV hned několikrát. Podívejme se jak:

* Schéma I – A(S) – R



*** Schéma: S – I**



Příloha č. 9

VÝCHOVA K SOCIÁLNÍM DOVEDNOSTEM, RESPEKTIVE OSV V PILOTNÍ VERZI RÁMCOVÉHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRA- MU PRO GYMNAZIÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

V době práce na rukopisu textu, který držíte v ruce, začala a probíhala pod vedením Výzkumného ústavu pedagogického v Praze pilotáž dokumentu Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání (& RVP GV). Zmiňujeme ho v předchozím textu pouze dvakrát, protože v době vzniku našeho rukopisu měl RVP GV pracovní podobu a nepovažovali jsme za korektní věnovat se předčasně jeho hlubšímu rozpracování. Nicméně pro úplnost se v této příloze zastavíme u průřezového tématu pilotní verze RVP GV, který nese v současnosti název **Výchova k sociálním dovednostem** a je **ekvivalentní tématu Osobnostní a sociální výchova v RVP ZV**.

Předpokládáme, že tato **příloha může v současnosti napomoci – být jen orientačně – učitelům pilotních gymnázií, kteří se zabývají implementací průřezových témat a zvláště VksD** do školních vzdělávacích programů a do práce školy vůbec. A v budoucnu může pomoci učitelům i dalších gymnázií.

Na definitivní verzi RVP GV se ovšem bude dále pracovat, takže není vyloučeno, že **Výchova k sociálním dovednostem** (dále VksD) dozná změn. V současnosti se objevily např. úvahy o možné změně názvu „Výchova k sociálním dovednostem“ rovněž na „Osobnostní a sociální výchovu“ (stejně jako v RVP ZV). Proto bude tato informace jen „letmá“ a bude sledovat pouze ten cíl, aby byly v naší knížce kompletně momentálně dostupné informace o problema-

tice průřezových témat, zabývajících se specificky osobnostně sociálním rozvojem žáků a studentů.

Zastavíme se u **cílů, obsahu a forem implementace** VkSD (OSV):

D) CÍLE:

Cíle VkSD jsou principiálně (nikoliv ale konkrétními formulacemi) identické s cíli OSV. Hlavní zaměření cílů je takové:

a) základní obecná úroveň

- vytvořit a udržet si maximum osobní stability, vyrovnávat se s riziky, pečovat o své psychosomatické zdraví a na tomto základě
- pěstovat kvalitní mezilidské vztahy a v procesech sociální interakce ve všech jejích podobách (*osobní, politické, interkulturní, profesní, společenské atd.*) jednat co nejefektivněji ve prospěch svých i druhých lidí.

b) konkrétní úroveň

(*přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka*)

- v oblasti postojů a hodnot má výchova k sociálním dovednostem studentovi pomoci:
 - uvědomit si přirozenost a hodnotu diverzity – variability různosti projevů života, lidských kultur a každého jednotlivého člověka a k jejich respektování
 - uvědomit si, že téměř každý sociální – komunikační – interakční akt má svůj mravní rozměr
 - uvědomit si hodnotu lidské spolupráce
 - uvědomit si, že v různých životních situacích často nebývá pouze jediné řešení
- v oblasti znalostí, dovedností a schopností má výchova k sociálním dovednostem pomoci:
 - směřovat k porozumění sobě samému
 - hledat pozitivní hodnoty v sobě samém a vytvářet vyvážené sebepojetí jako základ dalších dovedností
 - hledat cesty, jak čelit zátěžím vyplývajícím z charakteru života v dané době

- porozumět sociální skupině, v níž student žije
- tvořit kvalitní mezilidské vztahy
- nabýt specifické dovednosti (seberegulativní i komunikační) pro zvládání různých sociálních situací a typů interakce (komunikačně složité situace, soutěž, spolupráce, pomoc atd.), znát základy teorie jevů, s nimiž se ve Výchově k sociálním dovednostem setkáváme
- zkoumat realie a témata každodenního života člověka

II) OBSAH PRŮŘEZOVÉHO TÉMATU:

a) Průřezové téma podobně jako téma v RVP ZV směřuje **obecně do tří oblastí:**

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

b) Konkrétní struktura témat VkSD je však odlišná od struktury tématu OSV v RVP ZV.

Přesněji řečeno, jedná se o velmi podobnou či stejnou tematiku, ale strukturovanou do částečně odlišných celků.

Protože výše v tomto textu (2. kapitola) jsou témata OSV podrobněji rozebrána, zde u každého tématu VkSD jen odkážeme na příslušné analogické téma OSV v RVP ZV, kde může čtenář najít konkretizaci použitelnou i pro VkSD.

U každého tématu VkSD bude tedy kurzívou poznámka v tomto smyslu.

• **Poznávání a rozvoj vlastní osobnosti**

- „já“ sám/a o sobě (— mé chování; — myšlení; — prožívání); - vztah k vlastnímu tělu i ke svým psychickým charakteristikám; - moje lidská hodnota; - můj vztah k lidem; - moje hodnotové žebříčky; - jaký/á chci být; - co mohu a chci udělat pro svůj osobní rozvoj; - co skutečně dělám a v budoucnu udělám

Viz témata „*sebezpoznání a sebepojetí*“, „*sebereorganizace*“ a „*hodnoty, postoje, praktická etika*“.

• Umění poznávat a učit se

- jak poznávám a myslím a cítím; - jak se učím osvojovat si různé jevy ve škole i v životě, mimo školu; - co a jak mohu trénovat, aby se kvalita mého učení zlepšila

Viz „*rozvoj schopností poznávání*“, „*sebezpoznání*“ a „*seberegulace a sebereorganizace*“ a „*poznávání lidí*“.

• Sociální komunikace

- co vím o svém komunikačním chování; - lidská komunikace a jak jí rozumím; - dovednosti spojené s následujícími kvalitami komunikace a jak je mohu dále rozvíjet; (– vnímající komunikace – na partnera orientované vnímání, aktivní naslouchání); – rozumějící komunikace (porozumění komunikačním signálům v řeči lidského těla i řeči slov ve vlastní kultuře i v kontaktu s kulturami jinými); – respektující komunikace (způsoby komunikačního chování respektujícího odlišnost názorů, postojů, kultur, národností); – přesná komunikace (srozumitelnost, jasnost, přesnost sdělení, přesvědčování a argumentace); – pozitivní komunikace (vyváženost negativních a pozitivních výroků, otevřenost, komunikace partnerů jako inspirace); – tvořivá komunikace (plynulost, pohotovost, bohatost, výrazovost, nápaditost, estetizovanost komunikace); – účelově efektivní komunikace (otevřenost, asertivnost, komunikační taktiky, účelné způsoby komunikace při spolupráci, vyjednávání a při řešení problémových, resp. konfliktních situací)

Viz téma „*komunikace*“ a částečně též „*sebezpoznání*“, „*seberegulace*“, „*poznávání lidí*“ a „*kooperace*“.

• Seberegulace, organizační dovednosti a efektivní řešení problémů

- jak jsem schopen/na si organizovat čas; - mé organizační schopnosti a dovednosti; - má systematičnost; - já v roli vedoucího a v roli vedeného; - jak ovládám myšlenkové postupy řešení problémů a co se v této oblasti mohu dále učit; - jak se ovládám v situacích řešení problémů; - jak ovládám sociální dovednosti, potřebné při řešení problémů v interakci s druhými lidmi, a co se v této oblasti mohu dále učit

Viz témata „*sebepoznání*“, „*seberegulace*“, „*psychohygienu*“, „*komunikace*“, „*kooperace a kompetice*“, „*mezilidské vztahy*“ a „*řešení problémů a rozhodovací dovednosti*“ a „*kreativita*“

• Spolupráce (a soutěž)

- nakolik chci být originální a nakolik jsem schopen/na se přizpůsobovat druhým; - můj vztah ke spolupráci a k soutěži; - které mé osobnosti předpoklady jsou výhodné a naopak nevýhodné pro situace spolupráce a které pro situace soutěžení, konkurence atd.; - přijímání názorů druhých lidí jako možná východiska pro další rozvíjení; - sebeovládání v situacích, kdy se věci nedějí podle mých představ; - taktiky v situaci soutěže; - komunikační dovednosti, výhodné pro spolupráci (jasná komunikace, argumentace, řešení problémů)

Viz „*kooperace a kompetice*“, „*seberegulace*“, „*sebepoznání a sebezpečí*“, „*mezilidské vztahy*“ a „*komunikace*“.

• Zodpovědnost vůči sobě i druhým, morálka všedního dne

- jaké jsou mé hodnotové žebříčky; - jakou morálku vyznávám (– ve vztahu k sobě; – ve vztahu k druhým lidem (kulturám); – ve vztahu k přírodě a životnímu prostředí vůbec); - péče o sebe samého (– předcházení zátěžovým situacím, stresům atd.; – zvládání zátěžových situací tak, aby co nejméně ublížily; – relaxace; – celková péče o vlastní zdraví); - angažovanost ve prospěch druhých lidí (pomoc, spolupráce, podíl na demokratickém fungování společnosti, osobní angažovanost ve společenských otázkách); - etické jednání v praktických situacích všedního dne

Viz témata „*hodnoty, postoje, praktická etika*“, „*mezilidské vztahy*“, „*psychohygienu*“, „*kooperace*“.

III) FORMY IMPLEMENTACE VĚSD (OSV) DO PRÁCE GYMNÁZIA

Již ve 3. kapitole jsme stručně citovali z RVP GV o možných formách implementace. Zopakujme tedy: „Témata je možné realizovat jako samostatný předmět ŠVP nebo jako součást vzdělávacího obsahu jiných vzdělávacích oborů, mohou představovat také integrativní prvek mezi vzdělávacími obory navzájem, nebo je

možné průřezovým tématům věnovat samostatné projekty, semináře, kurzy, besedy apod. ...“ (📖 RVP GV, s. 66).

Můžeme tedy říci, že i v případě VksD (*resp. OSV pro gymnázia*) platí beze zbytku vše, co bylo o cestách implementace řečeno ve 3. kapitole a to, co je jako příklady ukázáno v → **přílohách 1 – 8** (*ostatně, některé příklady v textu i v přílohách pocházejí ze středních škol*). Řečeno jazykem této knížky lze tedy jít následujícími cestami:

1. Uplatnění témat VksD (OSV) prostřednictvím chování a jednání učitelů.
2. Využití potenciálu témat VksD (OSV) v různých (*běžných*) školních situacích.
3. Včlenění témat VksD (OSV) do jiných předmětů, *resp.* oblastí či oborů vzdělání a výchovy.
4. Včlenění témat VksD (OSV) do práce školy v samostatných časových blocích (*předmětech, kurzech atd.*).

Použitá a doporučená literatura:

- BIRCH, S. *Osobnostní a sociální výchova*. (překl.) In: MACHKOVÁ, E. *Drama v anglické škole*. Praha: ARTAMA 1991.
- BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému dramatické výchovy*. Praha: ARTAMA 1997.
- CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál 1994.
- CISOVSKÁ, H. *Možnosti dramatické výchovy v rozvoji osobnostně sociální kompetence budoucích učitelů*. Ostrava: PedF OU 2003.
- ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum 1993.
- ČERVENKA, S. *Angažované učení*. Praha: T. Houška 1992.
- DRAPELA, V. J. *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál 1997.
- Equal Voice*. [CD ROM] Materiál Pop-Up Childrens Theatre London. Česká odborná red. H. Kasíková a J. Valenta. Zpracovatel: LANGMaster GROUP s.r.o. Verze pro Windows 95 ad. Kladno: AISIS 2004.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál 1997.
- GOLEMAN, D. *Práce s emoční inteligencí*. Praha: Columbus 1999.
- GRAMBS, J. D. – CARR, J. C. *Modern Methods in Secondary Education*. Holt, Rinehart and Winston 1979.
- GRECMANOVÁ, H. – URBANOVSKÁ, E. – NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex 2000.
- GYMNASION. *Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. r. I., č. 1, 2004.
- HARTL, P. *Psychologický slovník*. Praha: Budka 1993.
- HAVLÍNOVÁ, M. – DVORÁKOVÁ, M. *Klima ve škole*. In: NEMES, *Jak měnit a rozvíjet vlastní školu*. Praha: STROM 1994, s. 28n.
- HERMOCHOVÁ, S. *Sociálně psychologický výcvik*. Praha: Univerzita Karlova, 1982.
- HERMOCHOVÁ, S. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: AISIS 2005 – v tisku.
- HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál 1998.
- HLAVSA, J. a kol. *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. Praha: SPN 1986.
- HLAVSA, J. – LANGOVÁ, M. – VŠETEČKA, J. *Člověk v životních situacích*. Praha: Academia 1987.
- HOLÁ, L. *Mediace*. Praha: Grada 2003.
- HOLEČEK, V. *Aplikovaná psychologie pro učitele. 1 – 2*. Plzeň: Západočeská univerzita 2001 - 2002.
- HOLEČEK, V. – JIŘINCOVÁ, B. – SVOBODA, M. *Příspěvek sociálně psychologických výcviků ke kultivaci osobnosti budoucího učitele*. In: *Vzdělávat učitele* (ed. B. Lazarová). Brno: Paido 2001.
- HRABAL, V. *Jaký jsem učitel?* Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1988.
- HRKAL, J. – HANUŠ, R. *Zlatý fond her II*. Praha: Portál 1998.

- Interkulturní vzdělávání.* [CD-ROM] Praha: Projekt Varianty – Člověk v tísni, 2002. 1 CD ROM, 53 MB, Adobe Acrobat Reader.
- ISTENČIN, L., *Reflexe – způsob, jak z minima vytěžit maximum.* Moderní vyučování. č. 2, r. 2004, s. 14 - 15.
- JEDLIČKA, R. *Psychologická první pomoc v práci výchovného poradce.* Praha: Karolinum 2000.
- JEDLIČKA, R. – KLÍMA, P. – KOŤA, J. – NĚMEC, J. – PILAŘ, J. *Děti a mládež v obtížných životních situacích.* Praha: Themis 2004.
- JEDLIČKA, R. – KOŤA, J. *Analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže.* Praha: Karolinum 1998.
- KARNSOVÁ, M. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem.* Praha: Portál 1994.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování.* Praha: Karolinum 2001.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola.* Praha: Portál 1997.
- KASÍKOVÁ, H. *Učíme se spolupráci spoluprací.* Kladno: AISIS 2005.
- KASÍKOVÁ, H. *Učit porozumění vzdělávacímu prostředí nebo vybavovat dovednostmi? (O pojetí výuky pedagogiky v učitelském studiu přírodovědných oborů).* In: *Nové trendy. Vzdělávání učitelů přírodovědných oborů.* Praha: Karolinum 1998, s. 14 - 16.
- KASÍKOVÁ, H. (ved.) – VALENTA, J. (ed.) a kol. *Interkulturní výchova a vzdělávání: efektivní metody a formy.* Výstup z grantu č.16226/03-22 MŠMT, [CD-ROM] Praha: Katedra pedagogiky FFUK 2003.
- KASÍKOVÁ, H. – VALENTA, J. *Učební gymnastika. Rádce učitele. 3., C 2.8.* Praha: Raabe 2003.
- KOMÁRKOVÁ, R. – SLAMĚNÍK, I. – VÝROST, J. a kol. *Aplikovaná sociální psychologie III – Sociálně psychologický výcvik.* Praha: Grada 2001.
- KOPŘIVA, P. – NOVÁČKOVÁ, J. – NEVOLOVÁ, D. – KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován.* Kroměříž: Spirála 2005
- KOŤÁTKOVÁ, S. a kol. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy.* Praha: Karolinum 1999. *Krizová intervence.* [online] Dostupné z [www: http://www.help24.cz](http://www.help24.cz) [cit. 2004-12-19].
- KRYKORKOVÁ, H. – CHVÁL, M. *Rozvoj metakognice – cesta k hodnotnějšímu poznání.* Pedagogika, 2., 2001, s. 185 – 196.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak zvládat stres.* Praha: Avicenum 1994.
- KŘÍŽ, P. *Kdo jsem, jaký jsem (aktivity pro osobnostní a sociální výchovu k podpoře sebepoznání a sebepojetí).* Kladno: AISIS 2005.
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele.* Praha: Portál 1996.
- LANGOVÁ, M. *Učitel v pedagogických situacích.* Praha: UK-PedF 1992.
- LANGOVÁ, M. – VACÍNOVÁ, M. *Jak se to chováš?* Praha: Empatie 1994.
- Učitelé jako profesní skupina.* Praha, UK-PedF 2001.
- LAŠEK, J. *Klima tříd základních a středních škol a možnosti jeho měření.* In: *Aktuální otázky pedagogiky a psychologie.* Hradec Králové: Gaudeamus 1997.

- LAZAROVÁ, M. *První pomoc při řešení výchovných problémů. Poradenské minimum pro učitele*. Praha: STROM 1998.
- MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: AMU 2004.
- MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: ARTAMA 1999.
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál 1998.
- MATOUŠEK, O. a kol. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál 2003.
- MÍČEK, L. *Sebevýchova a duševní zdraví*. Praha: SPN 1976.
- MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada 2003.
- NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie osobnosti*. Praha: Management Press 1993.
- NEMES (kol. autorů; Havlínová, M. red.), *Jak měnit a rozvíjet vlastní školu*. Praha: STROM 1994.
- NEŠPOR, K. – CZÉMY, L. – PERNICOVÁ, H. *Problémy s návykovými látkami ve školním prostředí. Časná a krátká intervence*. Praha: Sportpropag 1998.
- NEUMANN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přítodě*. Praha: Portál 1998.
- Osobnostní a sociální výchova*. [online] Praha: Katedra pedagogiky FFUK 2004. Dostupný z WWW: <http://pedagogika.ff.cuni.cz>.
- ONDRÁČEK, P. *Vyrušování, neposlušnost a odmítání spolupráce*. Pardubice: Univerzita Pardubice 1999.
- PELIKÁN, J. *Pomáhat být*. Praha: Karolinum 2002.
- PELIKÁN, J. *Výchova pro život*. Praha: Institut sociálních vztahů 1997.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál 1996.
- PIKE, G. – SELBY, D. *Cvičení a hry pro globální výchovu I*. Praha: Portál 1999.
- PLAMÍNEK, J. *Řešení konfliktů a umění rozhodovat*. Praha: Argo 1994.
- PRAŠKO, J. – PRAŠKOVÁ, H. *Asertivitou proti stresu*. Praha: Grada 1996.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál 1995.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online] Praha: Výzkumný ústav pedagogický 2004. Dostupný z WWW: <http://www.vuppraha.cz>.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání. Pilotní verze*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický 2004.
- RIEGER, Z. *Loď skupiny*. Hradec Králové: Konfrontace 1998.
- ROCHE-OLIVAR, R. *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana 1992.
- RÝDL, K. *Cesta k autonomní škole*. Praha: STROM 1996.
- ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Institut sociálních vztahů 1999.
- SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění* [teorie a praxe artefiletiky]. 1. díl. Praha: Karolinum 2001.
- SLAVÍK, J. – WAWROSZ, P. *Umění zážitku, zážitek umění* [teorie a praxe artefiletiky]. 2. díl. Praha: Karolinum 2004.
- Společný svět. Příručka globálního rozvojového vzdělávání*. (O. Nádvořník, A. Volfová .- eds.) Praha: Člověk v tísni, společnost při ČT, o.p.s. 2004.

- SVATOŠ, T. – KOTKOVÁ, V. *Sociální a pedagogická komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus 1998.
- ŠÍŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál 1998.
- ŠTEMBERGOVÁ, Š. *Metodika mluvní výchovy dětí*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgiu 1994.
- ŠTÁFKOVÁ, M. *Hodnocení, zpětná vazba či reflexe? (interní metodický materiál projektu „Dokážu to?“)* Kladno: bez data vydání.
- ŠVEC, J. *Instrukce a reflexe v pedagogice osobnostně sociálního rozvoje: diplomová práce*. Praha: UK, Fakulta filozofická, katedra pedagogiky 2002.
- TONNUCI, F. *Vyučovat nebo naučit?* Praha: PedF Univerzity Karlovy 1991.
- Učitelé jako profesní skupina*. Praha, UK-PedF 2001.
- VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus 2000.
- VALENTA, J. *Co je osobnostní a sociální výchova?* [online] 2003. Dostupný z: <www.muji.net.cz/dcta/krz/krz_material/12-69dokument.doc>
- VALENTA, J. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik – srovnání systémů*. Praha: Institut sociálních vztahů 1999.
- VALENTA, J. *Glosy k (meta)didaktice osobnostní a sociální výchovy*. In: *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Red. A. Vališová. Praha: Karolinum 2004, s. 187–202.
- VALENTA, J. *Jednoduché metody dramatické výchovy (hraní rolí) ve výuce různých předmětů*. Rádce učitele. 3., C 2.9. Praha: Raabe 2003.
- VALENTA, J. *Kam budeš nuceno kráčet, umění vychovatelské?* In: *Tradice a perspektivy pedagogických věd*. Red. R. Váňová. Praha: Karolinum 2003.
- VALENTA, J. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky (Hraní rolí ve výchově a vyučování)*. Praha: Institut sociálních vztahů 1995.
- VALENTA, J. *Komplexní rozvoj osobnosti žáka*. In: KASÍKOVÁ, H. – VALIŠOVÁ, A. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Institut sociálních vztahů 2005 (v tisku).
- VALENTA, J. *Učíme (se) komunikovat (na pomoc osobnostní a sociální výchově ve školách)*. Kladno: AISIS 2005.
- VALENTA, J. *Manuál k tréninku řeči lidského těla (Didaktika neverbální komunikace)*. Kladno: AISIS 2004.
- VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 3. vyd. Praha: Institut sociálních vztahů 2005.
- VALENTA, J. *Možná východiska strukturace obsahu kursů osobnostního a sociálního rozvoje budoucích (i stávajících) učitelů*. *Pedagogická orientace* 2, 2002, s. 69 - 85.
- VALENTA, J. *Pedagogika osobnostně sociálního rozvoje*. In: *Studia Paedagogica*, U 8, r. 2003. Brno: Masarykova univerzita 2003.
- VALENTA, J. a kol. *Pohledy - Projektová metoda ve škole i za školou*. Praha: ARTAMA-STD 1993.

- VALENTA, J. Rovnačka na pokračování (osobnostní a sociální výchova). 1. - 3. Knihovnička metodických pomůcek. *Moderní vyučování*, 3/2002 - 4/2002 - 5/2002.
- VALENTA, J. *Učit se být*. 2. vyd. Praha – Kladno: STROM – AISIS 2003.
- VALENTA, J. – KASÍKOVÁ, H. a kol., *Pohledy – projektová metoda ve škole i za školou*. Praha: IPOS ARTAMA 1993.
- VALIŠOVÁ, A. a kol. *Autorita ve výchově*. Praha: Karolinum 1999.
- VALIŠOVÁ, A. *Hry s odkrytými kartami*. Praha: Pansofia 1996.
- VYBÍRAL, Z. *Lži, polopravdy a pravda v lidské komunikaci*. Praha: Portál 2003.
- Vzdělávat učitele* (ed. B. Lazarová). Brno: Paido 2001.
- WHITMORE, J. *Koučování*. Praha: Management Press 1994.
- Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ze dne 24. září 2004*. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [2004] [online] Praha: Výzkumný ústav pedagogický 2004. Dostupný z WWW: <http://www.vuppraha.cz> [cit. 2004-12-19]. Dostupný z www: <http://www.msmt.cz> >.
- ZOUHAR, J.: Osobnostně sociální výcvik jako volitelný předmět nejen na gymnáziu. *Moderní vyučování*, č. 8., r. 2003, s. 20 - 21.

Knižnice projektu „Dokážu to?“ na podporu osobnostní a sociální výchovy:

— Podstata OSV a její včlenění do práce školy:

- VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS 2005.

— Vybraná základní témata OSV:

- HERMOCHOVÁ, S. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: AISIS 2005 – v tisku.
- KASÍKOVÁ, H. *Učíme se spolupráci spoluprací*. Kladno: AISIS 2005.
- KŘÍŽ, P. *Kdo jsem, jaký jsem (aktivity pro osobnostní a sociální výchovu k podpoře sebepoznání a sebepojetí)*. Kladno: AISIS 2005.
- VALENTA, J. *Učíme (se) komunikovat (na pomoc osobnostní a sociální výchově ve školách)*. Kladno: AISIS 2005.

— Tématická osnova OSV, metody a techniky OSV, OSV jako samostatný předmět:

- VALENTA, J. *Učit se být*. 2. vyd. Praha – Kladno: STROM – AISIS 2003.

— Didaktika vybraného speciálního tématu:

- VALENTA, J. *Manuál k tréninku řeči lidského těla (didaktika neverbální komunikace)*. Kladno: AISIS 2004.

Odkazy na některé k tématu vztažené internetové stránky:

<http://www.aisis.cz>

<http://www.dokazuto.cz>

<http://pedagogika.ff.cuni.cz> (odkazy, OSV)

<http://www.d.amu.cz>

<http://www.mujnet.cz>

<http://www.metakognice.cz>

<http://www.odyssea.cz>

<http://www.vuppraha.cz> (RVP; metodický portál)

<http://www.msmt.cz>

**OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA
A JEJÍ CESTY K ŽÁKOVI
JOSEF VALENTA**

Vydalo občanské sdružení AISIS,
Gorkého 499, 272 01 Kladno

První vydání

Zlom a grafické zpracování DTP Rodiče s.r.o.
ISBN 80-239-4908-X