

# **Rozvoj vybraných kompetencí dětí ve třídě se známkami sociálně patologického jevu**

Bc. Bronislava Zezulková

---

Diplomová práce  
2010



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav pedagogických věd  
akademický rok: 2009/2010

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Bronislava ZEZULKOVÁ**  
Studijní program: **N 7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Rozvoj vybraných kompetencí dětí ve třídě se  
známkami sociálně patologického jevu v rámci  
osobnostně sociální výchovy.**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.  
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti sociální psychologie, osobnostně sociální výchovy.  
Příprava metodiky výzkumné části.  
Realizace kvalitativního akčního výzkumu.  
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich implementace.  
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**BELZ, H., SIEGRIST, M. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.**

**HAYESOVÁ, N. Základy sociální psychologie. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-198-3.**

**KOLÁŘ, M. Bolest šikanování. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7367-014-3.**

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

**VOPE, K. W. Skupinové hry pro život 4. Praha: Portál, 2009, ISBN 978-7367-519-6.**

Vedoucí diplomové práce:

**Mgr. Eva Machů, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

**12. ledna 2010**

Termín odevzdání diplomové práce:

**30. dubna 2010**

Ve Zlíně dne 12. ledna 2010



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.  
*děkan*



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.  
*vedoucí katedry*

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby<sup>(1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3<sup>2)</sup>;
- podle § 60<sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60<sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užit své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 20.9.2010

  
.....

<sup>1)</sup> Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací

<sup>(1)</sup> Vysoká škola nevyjádřila zveřejňující disertaci, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, a kterých proběhla obhajoba, včetně posouzení zjevnosti a výsledku obhajoby prostřednictvím akademické kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Dizertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výtisky, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Přítel, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3.*

(3) *Do práva autorského také nezahrnuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, uděle-li někdo za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu, k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpočítá-li autor takového díla užití svolení bez vědomí držitele, mohou se tyto osoby domáhat náhrady chybějícího prožití jeho vůle u soudu. Ústanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užití či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z vydělnu jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložil, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přiměřeně k výši vydělnu dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá působením na sociální vztahy mezi žáky se zaměřením na rozvoj vybraných klíčových kompetencí pomocí metod Osobnostní a sociální výchovy. Cílem práce je zjistit, jaký vliv bude mít navržené kurikulum na vztahy v třídním kolektivu. V teoretické části vycházíme z Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání a z významných součástí tohoto dokumentu. Dále je věnována pozornost důležitosti třídnických hodin v rámci rozvoje a udržitelnosti pozitivních vazeb mezi žáky a třídním učitelem jako formě prevence vzniku sociálně patologických jevů ve školním prostředí. Praktickou část tvoří diagnostika třídy, následně pak návrh a aplikace kurikula a evaluace pomocí kvalitativních výzkumných metod.

Klíčová slova: Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání, Osobnostní a sociální výchova, klíčové kompetence, školní třída, šikana, třídnické hodiny, kurikulum, sociální interakce, třídní klima.

## **ABSTRACT**

The diploma thesis deals with the impingement on social relations between pupils. Especially, it is focused on the development of selected competences by methods of personal - social education. The main objective of this thesis is to find out the influence of presented curriculum on the relations between pupils in a class. The theoretical part proceeded from the Framework Education Programme for Basic Education and from other important parts of this document. Attention is also given to the importance of homeclass-lessons within the development and maintenance of positive relations between pupils and class teacher. It is focused primarily on the usage of these lessons as a form of socially - pathological phenomenon's prevention in school surroundings. The practical part consists of class diagnostics, follow-up draft and application of curriculum and evaluation by qualitative researching methods.

Keywords: Framework Education Programme for Basic Education, Personal - Social Education, key competencies, class, bullying, homeclass-lessons, curriculum, social interaction, class climate.

Děkuji vedoucí mé diplomové práce, Mgr. Evě Machů, Ph.D., za metodické vedení a odborné rady, které mi poskytla při zpracování mého tématu.

Dále děkuji Základní škole ve Slavičíně, třídě 7.A a třídní učitelce za výbornou spolupráci při realizaci projektu.

Motto:

„Výchova dětí je činnost, při níž musíme obětovat čas, abychom ho získali.“

Jean Jacques Rousseau

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
<b>1 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....	<b>13</b>
1.1 PRŮŘEZOVÁ TÉMATA.....	14
<b>2 OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA</b> .....	<b>17</b>
2.1 HISTORIE A VYMEZENÍ OSV .....	17
2.2 ZÁKLADNÍ CÍLE A CÍLOVÉ OBLASTI OSV .....	18
2.3 METODICKÉ PRINCIPY OSV .....	21
2.4 TÉMATA O OČEKÁVANÉ VÝSTUPY OSV .....	23
2.5 DIDAKTICKÝ CYKLUS A METODY V OSV .....	25
2.5.1 Popis metod OSV .....	27
2.6 OSV JAKO PREVENCE PROTI SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÝM JEVŮM.....	28
<b>3 KLÍČOVÉ KOMPETENCE</b> .....	<b>29</b>
3.1 GENEZE POJMU "KLÍČOVÉ KOMPETENCE" .....	29
3.2 KOMPETENCE K UČENÍ .....	32
3.3 KOMPETENCE K ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ .....	32
3.4 KOMPETENCE KOMUNIKATIVNÍ .....	33
3.5 KOMPETENCE SOCIÁLNÍ A PERSONÁLNÍ .....	33
3.6 KOMPETENCE OBČANSKÉ .....	34
3.7 KOMPETENCE PRACOVNÍ .....	34
<b>4 ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINA</b> .....	<b>35</b>
4.1 SOCIÁLNÍ INTERAKCE .....	35
4.2 ŠKOLNÍ ŠIKANA .....	36
4.2.1 Vývojové stupně šikanování .....	37
4.3 PREVENCE JAKO BOJ PROTI ŠKOLNÍ ŠIKANĚ .....	39
4.4 TŘÍDNÍ KLIMA.....	39
4.5 TŘÍDNICKÉ HODINY .....	40
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>42</b>
<b>5 POPIS PROJEKTU</b> .....	<b>43</b>



5.1	SPECIFIKACE VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU .....	43
5.2	VÝZKUMNÉ CÍLE.....	44
5.3	VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	44
5.4	VOLBA VÝZKUMNÝCH METOD.....	44
5.5	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU.....	46
5.5.1	Charakteristika oběti a agresorů.....	46
5.6	VÝZKUMNÝ DESIGN.....	50
<b>6</b>	<b>VÝSLEDKY VÝZKUMU.....</b>	<b>51</b>
<b>7</b>	<b>SHRNUTÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI.....</b>	<b>61</b>
	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>62</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>64</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>66</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ.....</b>	<b>67</b>
	<b>OBRÁZEK O I: FOTOGRAFIE.....</b>	<b>68</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>69</b>
	<b>PŘÍLOHA P I: LEKCE ZAMĚŘENÉ NA ROZVOJ KOMPETENCE SOCIÁLNÍ A PERSONÁLNÍ.....</b>	<b>70</b>
	<b>PŘÍLOHA P II: LEKCE ZAMĚŘENÉ NA ROZVOJ KOMUNIKATIVNÍ KOMPETENCE.....</b>	<b>74</b>
	<b>PŘÍLOHA P III: LEKCE ZAMĚŘENÉ NA ROZVOJ KOMPETENCE K ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ.....</b>	<b>80</b>
	<b>PŘÍLOHA P IV: FORMULÁŘ - ZDVOŘILÉ POŽADAVKY.....</b>	<b>86</b>

## ÚVOD

V rámci svého volného času a následně i praxe během studia jsem se zúčastnila několika školních i mimoškolních aktivit dětí Základní školy ve Slavičíně. Při práci s třídními kolektivy hlavně na přelomu I. a II. stupně jsem si začala všimnout vzrůstající agresivity dětí a s přibývajícím věkem i větších konfliktů mezi oběma pohlavími a skupinkami uvnitř třídního kolektivu. V některých případech bohužel tyto rozpory narůstaly až do podoby šikany I. stupně.

Ve své bakalářské práci jsem mimo jiné zkoumala, zda jsou na dětech ve školním prostředí aplikovány tělesné tresty ze strany učitelů, ale nepřipouštěla jsem si, že velká míra agrese, ať už psychická nebo fyzická je praktikována hlavně z řad žáků. Proto mě velmi zaujala nabídka podílet se na programu pro zlepšení sociálních vztahů ve třídě, kde se tento sociálně patologický jev v podobě šikany vyskytoval. Záměrně jsem použila minulý čas, protože bych byla moc ráda, kdyby se nám podařilo motivovat žáky k vytváření pozitivních sociálních vztahů na místo podporování těch negativních. Jsem si plně vědoma toho, jak je tato práce s dětmi ve školním prostředí náročná a někdy obtížně realizovatelná z důvodu nutnosti plnění výukových plánů, a zvláště když „výsledky“ nejsou jednoznačně změřitelné a nejsou vidět ihned. Původně jsem měla v názvu diplomové práce pojem šikana na místo pojmu sociálně patologický jev. Pan ředitel a několik dalších pedagogů mi „vysvětlili“ nevhodnost tohoto „silného“ slova ve spojitosti s jejich základní školou, a proto byl pojem šikana z názvu vypuštěn, jinak by nejspíš nemohlo dojít k aplikování navrhnutého kurikula.

V této práci se zabývám působením na sociální vztahy mezi žáky se zaměřením na rozvoj vybraných klíčových kompetencí, jejichž pomocí by mohlo dojít ke zlepšení vztahů v rámci třídního kolektivu. V teoretické části vycházím z Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání (dále jen RVP ZV) a z dalších významných součástí tohoto dokumentu. Podrobněji zde popisují jedno z průřezových témat RVP ZV a to Osobnostní a sociální výchovu, na jejímž didaktickém cyklu je v praktické části sestaveno kurikulum na rozvoj vybraných klíčových kompetencí, na základě kterého by mělo dojít ke zlepšení sociálních vztahů mezi spolužáky zkoumaného třídního kolektivu. Další neméně důležitou kapitolou teoretické části je popis klíčových kompetencí, které by si měli žáci

osvojovat během školní docházky jak v základním vzdělávání, tak i dále na střední odborných školách a gymnáziích. V následující kapitole se zabývám školní třídou jako sociální skupinou, která je výzkumným objektem praktické části a důležitostí sociální interakce v průběhu sekundární socializace. Jedna z podkapitol je věnována sociálně patologickému jevu – šikaně, její charakteristice a prevenci v boji proti tomuto tak často se vyskytujícímu jevu ve školním prostředí. V závěru teoretické části je charakterizováno třídním klima, které je mimo jiné tvořeno vzájemnou interakcí mezi žáky a učiteli. Pozitivní klima je důležitým faktorem v boji proti šikaně a jiným sociálně patologickým jevům, které mohou ohrožovat pozitivní působení školy na osobnostní rozvoj žáků. Poslední část je věnována důležitosti třídnických hodin hlavně v rámci rozvoje a udržitelnosti pozitivních vazeb mezi žáky a třídním učitelem.

Praktická část je tvořena ze 4 fází: diagnostika třídy z hlediska krizových faktorů, následně pak navrhnutí a aplikaci kurikula pro zlepšení vztahů ve zkoumaném třídním kolektivu pomocí rozvoje vybraných klíčových kompetencí a didaktické cyklu OSV v rámci třídnických hodin a závěrečnou fází tvoří ověření účinnosti kurikula pomocí kvalitativních výzkumných metod.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

V úvodní kapitole teoretické části se budu zabývat Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání tvořící hlavní zdroj následujících kapitol, které jsou součástí dokumentu RVP ZV.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice v roce 2001 předznamenal tvorbu vzdělávacích programů, v nichž se má uplatňovat nové pojetí kurikula. V roce 2004 MŠMT schválilo nové principy v politice pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Toto rozhodnutí změnilo systém kurikulárních dokumentů, které jsou nyní vytvářeny na dvou úrovních a to na úrovni státní a na úrovni školské.

Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP). Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. ŠVP si vytváří každá škola podle zásad stanovených v příslušném RVP. Pro tvorbu školního vzdělávacího programu je připraven dokument od MŠMT nazvaný jako Manuál pro tvorbu ŠVP. Ten obsahuje kompletní rozbor toho, jak by měl takový program vypadat, co by měl obsahovat a jak ho vytvořit (RVP ZV, 2005).

„Rámcové vzdělávací programy vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě, vycházejí z koncepce celoživotního učení, formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání a podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání“ (RVP ZV, 2005, s.10).

Principy RVP ZV (2005, s.10) jsou následující:

- navazuje svým pojetím na RVP PV a je východiskem pro koncepci rámcových vzdělávacích programů pro střední vzdělávání
- vymezuje vše, co je společné a nezbytné v povinném základním vzdělávání žáků, včetně vzdělávání v odpovídajících ročnících víceletých středních škol
- specifikuje úroveň klíčových kompetencí, jíž by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání
- vymezuje vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo
- zařazuje jako závaznou součást základního vzdělávání průřezová témata s výrazně formativními funkcemi
- podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování, a předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod, forem výuky a využití všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků
- umožňuje modifikaci vzdělávacího obsahu pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
- je závazný pro všechny střední školy při stanovování požadavků přijímacího řízení pro vstup do středního vzdělávání.

RVP ZV je otevřený dokument, který bude v určitých časových etapách inovován podle měnících se potřeb společnosti, zkušeností učitelů se ŠVP i podle měnících se potřeb a zájmů žáků.

## 1.1 Průřezová témata

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 a formovat osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot. Všechna průřezová témata jsou jednotná a procházejí napříč vzdělávacími oblastmi, kde umožňují propojení vzdělávacích obsahů jednotlivých oborů. Tématické okruhy průřezových témat tak přispívají k ucelení

vzdělávání žáků a pozitivně ovlivňují proces utváření a rozvíjení jejich klíčových kompetencí. Žáci dostávají možnost utvářet si integrovaný pohled na danou problematiku a uplatňovat širší spektrum dovedností (RVP ZV, 2005).

Obsahují charakteristiku průřezového tématu, v níž je zdůrazněn význam a postavení průřezového tématu v základním vzdělávání. Dále je vyjádřen vztah ke vzdělávacím oblastem a přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka jak v oblasti vědomostí, dovedností a schopností, tak v oblasti postojů a hodnot. Obsah průřezových témat doporučený pro základní vzdělávání je rozpracován do tematických okruhů. Každý tematický okruh obsahuje nabídku témat (činností, námětů). Výběr témat a způsob jejich zpracování v učebních osnovách je v kompetenci školy.

Průřezová témata tvoří povinnou součást základního vzdělávání. Škola musí do vzdělávání na 1. stupni i na 2. stupni zařadit všechna průřezová témata uvedená v RVP ZV. Všechna průřezová témata však nemusí být zastoupena v každém ročníku. V průběhu základního vzdělávání je povinností školy nabídnout žákům postupně všechny tematické okruhy jednotlivých průřezových témat, jejich rozsah a způsob realizace stanovuje ŠVP, který škola vytváří pro své žáky v důvěrně známých podmínkách „šitý na míru“ tomu, co dobře zvládají a způsobem, který si sama stanoví a dál bude rozvíjet.

Průřezová témata je možné využít jako integrativní součást vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu nebo v podobě samostatných předmětů, projektů, seminářů, kurzů apod. Podmínkou účinnosti průřezových témat je jejich propojenost se vzdělávacím obsahem konkrétních vyučovacích předmětů a s obsahem dalších činností žáků realizovaných ve škole i mimo školu.

V etapě základního vzdělávání jsou vymezena tato průřezová témata:

- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova demokratického občana
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

- Multikulturní výchova
- Environmentální výchova
- Mediální výchova (RVP ZV, 2005)



## 2 OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA

Osobnostní a sociální výchova je jedno z průřezových témat, které je v současné době velmi častým námětem k diskusi mezi učiteli. Jeho provázanost s učebními osnovami musí být na každé škole velice dobře promyšlena.

### 2.1 Historie a vymezení OSV

Historie osobnostní a sociální výchovy u nás není příliš dlouhá. Tento pojem se začal v pedagogickém slovníku objevovat na počátku 90. let jako překlad názvu jednoho z principů britského národního obsahu vzdělávání – personal and social education. Hlavní myšlenka byla v přiblížení obsahu vzdělávání co nejvíce praxi. Pozornost řady kantorů měla nyní šanci obrátit se k sociálním dovednostem, k vedení dětí k sebepoznání, ke spolupráci, k lepší komunikaci, mimo jiné se tato tematika začala stále častěji zařazovat do oblastí primární prevence sociálně patologických jevů.

„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 samým a života v mezilidských vztazích“ (Valenta, 2006, s. 13).

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV, str. 90,91) je formulována definice OSV takto: „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 žakovská 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.“

Rozvoj osobnostní a sociální se může objevit v každém předmětu, OSV vychází vstříc látce probírané ve školních hodinách a jakožto průřezové téma by mělo procházet napříč výukou všech předmětů, nejenom být vyučována ve speciálních hodinách. Osobnostní a sociální výchova se zaměřuje na rozvoj osobnosti jako celku, sociálních dovedností a mravních hodnot žáků ve škole. Používá praktické zážitkové metody vyučování. Někteří učitelé a ředitelé škol OSV vnímají nejen jako příležitost k rozvíjení osobnosti žáků a dobrých mezilidských vztahů ve třídách, ale také jako základní podmínku efektivního vyučování. Valenta (2000, str. 7, 8) klade důraz na vlastní zkušenost s OSV v první řadě pro pedagoga: „Žádná slova nemohou nahradit praktický „trénink“ učitele, kde osobní prožitky mohou člověka posunout dále ve vnímání sebe sama a svého okolí. Pedagog může ocenit příležitost stát se opět učícím se objektem, ale i subjektem. Znovu si uvědomit, jak důležité je jasně a přesně formulovat instrukce k činnosti, jak velmi záleží na konkrétním rozpoložení jedince, na osobní motivaci, na schopnosti komunikovat se sebou samým i ve skupině, na schopnosti naslouchat. Prožívat situace, kdy vlastní schopnosti nestačí na zvládnutí určité aktivity. Pocit bezmocnosti, který člověka pohltí v případě, že zůstane sám a nedostane se mu pomoci od druhých, může probudit opravdový zájem o děti, které se s takovými pocity setkávají denně.“

## 2.2 Základní cíle a cílové oblasti OSV

Osobnostní a sociální výchova (OSV) je od září 2007 povinným obsahem vzdělávání na všech základních školách a osmiletých gymnáziích v České republice. Jedná se o tzv. průřezové téma, které má postupovat celou školní výukou od 1. do 9. třídy napříč předměty, vybranými semináři a školními prožitkovými kurzy. Osobnostní a sociální výchova je praktická disciplína, která se zabývá rozvojem klíčových životních dovedností, či životních kompetencí pro každý den. Jde zejména o kompetence, resp. dovednosti osobnostní, sociální a morální.

K cílům soudobého vzdělávání, které jsou výrazně sociálně a osobnostně orientovány míří vstříc OSV svým zaměřením a obsahem. Mezi tyto cíle patří zejména první čtyři klíčové kompetence (učení, řešení problémů, komunikativní, sociální a personální). OSV má také mimo kompetencí velice úzký vztah k ostatním průřezovým tématům.

Hlavním přínosem OSV k rozvoji osobností všech dětí jsou dle Rámcově vzdělávacího programu základního vzdělávání (2005) oblasti:

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

Hlavním cílem je rozvíjet praktické dovednosti žáků. Formulace cílů se může zdát být velice obtížným úkolem, protože vyžaduje znalost jednotlivých témat i metod OSV. Nejlépe můžeme ukázat cílové oblasti OSV na tomto stručném výčtu jejich základních témat:

Oblast osobnostních kompetencí

- Sebepoznání a tvorba vyrovnaného sebepojetí

- Zdokonalení základních kognitivních funkcí
- Sebergulace a organizace vlastního života
- Psychohygiéna
- Kreativita v každodenním životě

#### Oblast sociálních kompetencí

- Poznávání lidí
- Tvorba mezilidských vztahů
- Komunikace
- Spolupráce a soutěžení

#### Oblast morálních kompetencí, hodnot a morálky

- Hodnoty, postoje, mravní vlastnosti člověka; prosociálnost; etika všedního dne
- Řešení problémů, rozhodovací dovednosti v situacích se sociálně etickým potenciálem

#### Doplňková oblast:

#### Oblast osobnostně sociálních kompetencí aplikovaných na určité role a situace

- Já a jiní lidé v mých životních situacích
- Já a mé sociální role

(*Katedra pedagogiky* [online]. [cit. 2010-02-27]. Osobnostní a sociální výchova. Dostupné z WWW: <<http://pedagogika.ff.cuni.cz/pages/cze/studium/osv.php>>.)

#### Z časového hlediska dělíme cíle na:

- Krátkodobé – trénink konkrétních dovedností, zážitková forma
- Dlouhodobé – změna v postojích, hodnotách, v chování žáků, dochází ke zvnitřnění těchto nových návyků (např. žák odmítá šikanu)

### 2.3 Metodické principy OSV

Hlavním cílem OSV je rozvíjet praktické životní dovednosti žáků. Zkušenosti z praxe ukazují, že žáci přijímají osobnostní a sociální výchovu od učitele pouze za jistých podmínek. Srb (2007) hovoří o čtyřech metodických principech OSV, které jsou pro OSV nezbytné.

Osobnostní a sociální výchova se daří, když je:

- Praktická
- Propojená se životem žáků
- Provázející
- Zacílená

#### OSV praktická

Výstupem z OSV jsou dovednosti, resp. klíčové kompetence. Dovednost je jev praktický, a proto musí být vyučována prakticky. Dovednosti si nejlépe osvojujeme tím, že porozumíme jejich smyslu, zkusíme si je a opakovaně procvičujeme v reálných nebo modelových situacích. V OSV se žáci učí přímým tréninkem dovedností, konají praktické činnosti ve vztahu k tématům OSV. Je založena na tom, že žáci se s tématy jako je např. moje já, zvládání složitých situací, spolupráce v mém životě, setkávají v praktických situacích, v nichž sami jednají, myslí, prožívají atd. Tyto situace buď vznikají přirozeně nebo jsou pedagogicky navozené.

Osvojení dovedností zrychluje a zpřesňuje reflexe prožité zkušenosti, toho co žáci právě zažili (rozbor, zhodnocení, které si s pomocí učitele formuluje žák po aktivitě). Učitel pomáhá při reflexi žáků hlavně cíleně kladenými dotazy nebo jinou technikou. Např. žáci o prožité zkušenosti diskutují v malých skupinkách a pak své myšlenky prezentují. Nebo vyjádří svou zkušenost pomocí výtvarné techniky, po které se dále diskutuje apod. Reflexe je neoddelitelnou součástí OSV. Bez reflektivního zhodnocení prožité zkušenosti nemá tato zkušenost svou plnou účinnost pro korekci žákových postojů a chování. Vhodné postupy reflexe, které účinně zapojí co nejvíce žáků najednou, můžeme snadno trénovat v praxi.

Valenta (2006, s. 47) upozorňuje na povahu praktické činnosti, resp. dovednosti. Ta může být v podobě:

- Intelektového úkonu
- Senzorického úkonu
- Motorického úkonu
- Intrapersonálního úkonu
- Sociálního úkonu

#### OSV propojená se životem žáků

Chceme-li, aby si žáci z hodin OSV odnášeli maximum, musíme jim neustále vytvářet příležitost vztahovat si probíraná témata k vlastní zkušenosti, k vlastním potřebám a k vlastní osobnosti. Dále by se měla vztahovat ke konkrétním událostem odehrávajícím se v rámci dynamiky třídy, jako sociální skupiny, k situacím, které žáci ve svém životě skutečně využívají. Žákům proto umožňujeme pojmenovat si smysl a užitečnost rozvíjených dovedností pro svůj život (Kdy to použiji? K čemu mi to bude?). A to se netýká jen jednotlivých žáků, ale i celé třídy i s jejími aktuálními potřebami. V OSV se žáci neučí o „lidech obecně“, ale o sobě, o spolužácích a mezilidských vztazích ve třídě. Jde o to, aby šanci nabývat nové zkušenosti dostal každý žák, a aby tato jeho zkušenost byla zhodnocena ve vztahu k jeho vlastnímu životu.

#### OSV provázející

Úkolem učitele v OSV je vytvářet bezpečný prostor pro otevřenou komunikaci, experimentování s chováním, kvalitní reflexi a samostatné rozhodování žáků. Učitel při aplikaci postupů OSV dbá na to, aby nevstupoval do role „odborníka“ na to, co je pro žáky „dobré“ a „správné“, nebo „znalce“ nejlepšího možného řešení daného problému či situace. OSV by pak nebyla provázející, ale direktivní. Učitel není povolán k tomu, aby vyložil každému žákovi, „jak má žít“, je tu proto, aby s žáky reflektoval a učil je reflektovat sebe samé, aby kladl otázky k zamyšlení. Učitel žáky nepřímo navádí, aby sami objevovali a formulovali vhodné a užitečné formy chování na základě přímých osobních zkušeností.

Jedině tak můžeme dosáhnout toho, že žáci budou získané dovednosti používat samostatně a dobrovolně i mimo školu v běžném životě, a nikoli pouze pod kantorovým dohledem.

Dodržovat „provázející“ přístup je pro mnoho z pedagogů velmi náročný úkol. Jejich úlohou není už jen „vyložit látku“, ale nově také využít svých znalostí k tomu, aby především vytvářeli podmínky pro učení o sobě a o druhých, aby nabídl žákovi experiment s novu možností. Často to znamená po mnohaleté úspěšné praxi opustit přesvědčení, že máme v ruce to, co je pro žáka dobré. Pedagog by se měl vyvarovat hodnocení, neříkat co bylo dobře a co špatně. Provázení znamená tázat se a vnímat, co druhý potřebuje právě teď, vytvářet prostor pro individuální názory a potřeby. Je ovšem na žákovi samém, co si pro svůj život zvolí.

## 2.4 Témata o očekávané výstupy OSV

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání předepisuje všem základním školám, aby v průběhu školní docházky seznámily své žáky s jedenácti tematickými okruhy osobnostní a sociální výchovy. Žáci si mají prakticky procvičit a rozvinout životní dovednosti, které do těchto tematických okruhů patří. Tematické okruhy osobnostní a sociální výchovy jsou členěny do tří částí, které jsou zaměřeny na osobnostní, sociální a mravní rozvoj. Někteří učitelé a ředitelé škol dokonce považují OSV za natolik významnou, že na ní zakládají svůj školní vzdělávací program. OSV vnímají nejen jako příležitost k rozvíjení osobnosti žáků a dobrých mezilidských vztahů ve třídách, ale také jako základní podmínku efektivního vyučování. Témata OSV nabízejí svým obsahem i metodami možnosti, jak všechny děti naučit komunikovat s lidmi kolem sebe, jak zacházet s emocemi vlastními i druhých lidí, naučit se být soběstačným a nezávislým jedincem, řešit samostatně a v kooperaci s druhými lidmi problémy.

Očekávané výstupy OSV také určují předpoklad, jaké dovednosti, schopnosti nebo kompetence bude mít žák při odchodu ze základní školy. Jelikož žáci nemohou po dobu školní docházky naplnit všechny vytyčené cíle, musí si škola definovat prioritní cíle a na ty se zaměřit. Výběru cílů by se měl účastnit celý pedagogický sbor. Škola lépe plní cíle, které

si sama určí. Když si učitelé stanoví cíle, kterých chtějí s žáky dosáhnout, je pak snazší kontrolovat, zda jsou skutečně naplňovány.

Srb ve své publikaci *Jak na OSV* (2007, str. 23, 24) uvádí základní výstupy OSV, jedná se o seznam 55 schopností a dovedností, které můžeme rozvíjet v OSV. Školy si z nich mohou vybrat priority, které chtějí u svých žáků rozvíjet především a jejichž dosahování budou také ověřovat. Mohou to být např:

Osobnostní rozvoj:

**Rozvoj schopnosti poznávání:** Žák se umí soustředit, rozvíjí své smyslové poznávání. Dokáže si plánovat své učení a používá k tomu efektivní postupy.

**Sebepoznání a sebepojetí:** Žák zná svoji osobnost, poznává svůj vztah k druhým lidem, rozvíjí vztah k sobě samému (moje tělo, moje psychika, zdravé a vyrovnané sebepojetí)

**Seberegulace a sebeorganizace:** Žák umí pracovat se svou vůlí, emocemi. Dokáže zvládnout svoji agresivitu, své sklony a návyky. Plánuje si čas, své životní cíle a kroky k jejich dosažení.

**Psychohygiena:** Žák umí rozeznat nežádoucí stres a dokáže odstranit případné stresory. Umí relaxovat a užívat aktivizačního cvičení. Má radost z vlastního těla, z pobytu v přírodě a ze zdravé životosprávy. Když má problém, dokáže vyhledat pomoc a pomoc i nabídnout.

**Kreativita:** Žák používá kreativní postupy a tvořivě řeší mezilidské vztahy (pružnosti nápadů, originality, schopnosti vidět věci jinak).

Sociální rozvoj:

**Poznávání lidí:** Žák zná své spolužáky a umí s informacemi o nich a od nich správně pracovat. Umí popsat odlišnosti spolužáků ve třídě, určit výhody jejich odlišností a najít chyby v poznávání lidí a jejich vlivu na svůj život.

**Mezilidské vztahy:** Žák vyjadřuje a chová se podle pravidel chování ve třídě a ve škole. Projevuje chování podporující dobré mezilidské vztahy. Umí se vcítit do pocitu druhých (empatie) a dokáže se dívat na svět očima druhého. Umí se radovat ze společného zvládnání náročných situací. Projevuje respekt k základním lidským právům svých spolužáků, k opačnému pohlaví.



**Komunikace:** Žák rozlišuje projevy respektující a nerespektující komunikace, dodržuje pravidla efektivního rozhovoru. Umí asertivně projevit a prosazovat své názory, potřeby a práva. Dokáže se postavit proti manipulaci, umí zvládnout konflikty, ovládá techniku řeči, komunikuje věcně správně, vědomě pracuje s neverbální komunikací a dokáže poutavě prezentovat, co potřebuje. Dokáže vést a přispívat do skupinové diskuse.

**Kooperace a kompetice:** Žák dodržuje postupy práce v týmu a podporuje týmovou atmosféru. Zvládá nepříjemné a neefektivní chování členů týmu a překonává situace soutěže a konkurence.

Morální rozvoj:

**Řešení problémů a rozhodovací dovednosti:** Žák projevuje kladný postoj k řešení problémů a přijímá je jako výzvu. Při řešení problémů používá efektivní techniky a ve složitých situacích zvažuje své priority, podle kterých se rozhoduje.

**Hodnoty, postoje, praktická etika:** Žák si umí určovat své hodnoty, rozpoznává projevy a užitečnost etických jevů ve vlastním životě. Odmítá projevy násilí, závislosti. Uvědomuje si reálné problémy, do kterých je potřeba jeho zásahu a ty pak řeší. Zodpovědně se rozhoduje a jedná v eticky náročných situacích všedního dne.

Není snadné rozhodnout se pro určité výstupy, které chce učitel se svými žáky splnit, někdy se u žáků rozvíjí takové dovednosti, které předem ani nebyly v plánu. V dnešní škole by se měl brát větší zřetel na to, aby byl žák obohacován z větší části z duševní stránky, protože v životě mu pouze poznatky stačit nebudou, dnešní svět klade jiné požadavky než ten minulý a i to by se mělo vzít v potaz, když učitelé sepisují seznam výstupů nebo i cílů, kterých chtějí se svými žáky dosáhnout.

## 2.5 Didaktický cyklus a metody v OSV

Příprava vyučování, ve kterém chce pedagog pracovat s tématy OSV, je nutné postupovat podle didaktického cyklu C-M-I-A-R-E. Dle Srba a kol. (2007) podstata tohoto přístupu spočívá v tom, že při plánování jakékoli práce s tématy OSV začínáme formulací naprosto konkrétního cíle C. Teprve na základě tohoto cíle volíme metody M, zadáváme instrukci I,

pozorujeme, co se děje během akce žáků A, vedeme reflexi R a v evaluaci E zjišťujeme, jak se nám stanoveného cíle podařilo dosáhnout.

### CÍLE

- důležité je, aby cíle byly stanoveny naprosto konkrétně a popisně
- můžeme je formulovat jako: zážitky, znalosti, dovednosti, pravidla, postoje
- nejdůležitější jsou cíle v oblasti dovedností

### METODA

- metodu je vždy nutno vybírat ve vztahu ke konkrétním cílům, nikoli naopak

### INSTRUKCE

- v úvodu instrukce je vhodné používat různé metody „zcitlivění“ žáků na cíle
- ještě před první aktivitou se žáky dohodneme „provozní signály“ např: na ztišení hlasité skupiny (např. zvednutá ruka se zařatou pěstí), začátku a konce aktivity (např. odpočítání, gong).

### AKCE

- hlavním úkolem pedagoga, je v průběhu akce nasbírat co nejvíce materiálu pro reflexi tzn. pozorovat, co se děje

### REFLEXE

- cílem je usnadnit, prohloubit a regulovat učení žáků

### EVALUACE

- hlavním úkolem evaluace je zhodnotit, do jaké míry jsme dosáhli stanoveného cíle

Při používání metod OSV při výuce běžných školních předmětů se nejedná o herní aktivity, ale jde o metody, které nezávisle na typu předmětu zapojují žáky aktivně do činnosti a umožňují reflektovat osobnostní, sociální či morální témata.

### 2.5.1 Popis metod OSV

**Zcitlivění na téma a cíl** - žáci si propojí učivo se svými dosavadními zkušenostmi, dají si do souvislosti probíranou látku s vlastním životem. Zamyslí se nad cílem a získají chuť zabývat se daným tématem a rozvíjet konkrétní dovednosti.

**Reflexe** – z prožitých aktivit si žáci odnášejí zkušenosti pro další život, zpracují svoji zkušenost tím, že ji pojmenují, případně z ní vyvodí závěry pro svoji další činnost a pro svůj život, učitel během reflexe klade otázky, ale nehodnotí

**Hraní rolí** – žáci experimentují s různými způsoby chování v řadě modelových situací

**Úkolové situace** – žáci jsou postaveni před řešení cíleně upravených problémů, kooperativní úkoly, úkoly s překážkou - žáci aktivně řeší úkoly náročné na vybrané osobnostní, sociální nebo morální schopnosti a dovednosti.

**Myšlenková mapa** – žáci si znázorní (zakreslí) myšlenky a poznatky k nějakému tématu, uvažují v logických souvislostech

**Brainstorming** – základní kreativní technika pro řešení problému, žáci dají dohromady co nejvíce nápadů na řešení nějakého problému, ten nejlepší si vyberou a zrealizují ho

**Burza vzájemné pomoci** – žáci si zkouší představovat a uvědomovat situace, ve kterých by potřebovali pomoc, trénují formulace žádosti o pomoc druhého a současné nabízejí pomoc ostatním podle aktuální poptávky

**Řeka** – žáci prezentují své myšlenky k danému tématu, diskutují o svých myšlenkách a postojích k vybranému tématu, cílem společné diskuse je shodnout se na společných stanoviscích

**Volné psaní** – každý žák píše individuálně své nápady, píše vše, co si vybaví k danému tématu, vybaví si souvislosti mezi probíraným tématem a svou zkušeností nebo vyjádří svůj názor na nějaké téma, popř. shrne svými slovy, co se dozvěděl nového

**Myslím si, že ano, myslím si, že ne** – žáci prezentují své myšlenky a postoje k (kontroverznímu) tématu, probíhá společná diskuse

**Divadlo fórum** – žáci si trénují efektivní způsoby chování v běžných životních situacích, obohacují se navzájem o zkušenosti s řešením problematických situací

## **2.6 OSV jako prevence proti sociálně patologickým jevům**

### **Primární prevence**

System „osobnostní a sociální výchovy“ nepochybně náleží k systémům zaměřeným mimo jiné na primární typ prevence rozmanitých životních problémů. Její smysl a cíle se fakticky kryjí s cíli a smyslem primární prevence. Tato prevence v rámci OSV může být zakotvena jako součást školního kurikula i jako náplň mimovyučovacích a mimoškolních aktivit.

### **Sekundární prevence**

OSV může tvořit vhodný rámec či dobré zázemí pro prezentaci témat sekundární prevence v problematice patologií – nadužívání drog, kriminálních tendencí, gamblerství. Sekundární prevence se zaměřuje na oblast znalostí a porozumění problematickým jevům, na informovanost o specifické pomoci a na nácvik některých specifických např. obranných dovedností. Sama OSV se ale v tomto smyslu na jednotlivé oblasti patologií nespécializuje. Pokud je OSV sama o sobě svým způsobem sekundární prevencí, pak zejména vůči špatným vztahům v konkrétní třídě, vůči konfliktům, vůči neschopnosti spolupracovat atd.

### **Terciární prevence**

Sama terciární prevence představuje působení na jedince, kteří již praktikují náhražkové řešení a jsou součástí léčebného procesu (terapie). Terciární prevence se dostává již příliš daleko za edukační cíle běžné osobnostní a sociální výchovy, proto není účelné ji ztotožňovat se standardním modelem OSV.

### 3 KLÍČOVÉ KOMPETENCE

Klíčové kompetence jsou další z významných kapitol RVP ZV. Jedním z cílů praktické části této práce je navrhnutí a aplikace kurikula pro rozvoj vybraných klíčových kompetencí pomocí metod OSV.

Takzvané klíčové kompetence podle Belze a Siegriesta (2001) poprvé popsal Mertens v roce 1974 v souvislosti s trhem práce a zaměstnatelností. Pojem klíčové kompetence se u nás v souvislosti se vzděláním začal objevovat až na konci devadesátých let minulého století, ale teprve v poslední letech se stal jedním z nejpoužívanějších termínů zvláště v oblasti školství, stále však přetrvávají nepřesnosti v jeho definici.

„Mít kompetenci znamená, že člověk (žák) je vybaven celým složitým souborem vědomostí, dovedností a postojů, ve kterém je vše propojeno tak výhodně, že díky tomu člověk může úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostává ve studiu, v práci, v osobním životě. Mít určitou kompetenci znamená, že se dokážeme v určité přirozené situaci přiměřeně orientovat, provádět vhodné činnosti, zaujmout přínosný postoj“ (Klíčové kompetence v ZV, 2007, s. 7).

#### 3.1 Geneze pojmu "klíčové kompetence"

„Termín key competencies pochází z anglofonního prostředí a je nástupcem competencies, které již dříve nahradily basic skills. Základní dovednosti (basic skills) označovaly pouze dovednosti spjaté s čtením a počítáním. Postupem času se kladl větší důraz na životně důležité dovednosti (life nebo survival skills), které posléze vystřídaly kompetence (competencies), tedy pojem zahrnující soubor vědomostí, dovedností a postojů. Současná kurikula jednotlivých evropských zemí stále nepoužívají jednotnou terminologii. Zatímco německy mluvící země a vlámská komunita Belgie běžně pojmu klíčové kompetence užívají, jinde se vyskytují pojmy významově částečně odlišné (např. prahové a finální kompetence - frankofonní část Belgie; základní kompetence - Německo, Portugalsko, Lucembursko; klíčové dovednosti - Velká Británie; klíčové kvalifikace - Německo)“ (HUČÍNOVÁ, Lucie. Metodický portál, Články: „Klíčové kompetence – nová výzva z EU I.“ [online]. 22. 10. 2005.[cit.27. 02. 2010.]. ISSN 1802-4785. Dostupný

z WWW:<<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/10/KLICOVE-KOMPETENCE---NOVA-VYZVA-Z-EU-I.html>>).

Klíčové kompetence se v různých podobách vyskytují v kurikulárních dokumentech téměř všech vyspělých zemí. Objevily se tam jako reakce na probíhající změny nejen na pracovním trhu, ale i jako reakce na rozvoj informačních technologií. Většina zemí Evropské unie se shodla na tom, že dobrá příprava na další profesní i osobní život je podmíněna připraveností lidí na celoživotní učení. Reforma školství přivedla tvůrce vzdělávacích politik k zamyšlení nad rychlým vývojem společnosti a úlohou vzdělání ve 21. století. S tím souvisela i nová definice cílů vzdělávání, které byly odvozovány od vědomostí a dovedností, které jsou potřebné pro plnohodnotné uplatnění na pracovním trhu budoucnosti i v osobním a společenském životě. Tyto vědomosti a dovednosti jsou nejčastěji označovány jako klíčové kompetence. V českém školství se tento pojem oficiálně objevuje ve školském zákoně z roku 2004, a to jako nejvýznamnější složka kurikulární reformy. Cílené vedení žáků k osvojování klíčových kompetencí požaduje naprosto odlišný systém jak v hodnocení žáků, tak i v plánování výuky. Tím, že klíčové kompetence nejsou vzájemně propojeny s jednotlivými vyučovacími předměty, ale vyskytují se v kurikulárním dokumentu samostatně, nastává významný úkol pro pedagogy samotné, a to zapracovat klíčové kompetence do jednotlivých předmětů bez příslušné metodické pomoci a bez systematického vzdělávání.

Reforma zdůrazňuje zejména to, že výuka ve škole nemá odkládat rozvoj kompetencí až na dobu, kdy budou mít žáci všechny potřebné znalosti. Moderní psychologie učení (hlavně Jean Piaget) totiž ukázala, že získávání vědomostí se děje nejúčinněji právě ucelenou, smysluplnou aktivitou žáka, nikoli pouhým nacvičováním nebo memorováním. Klíčové kompetence jsou něčím, co žák rozvíjí a využívá ve všech vyučovacích předmětech, jsou to jisté univerzální způsobilosti: umění učit se, umění dorozumívat se, spolupracovat, jednat demokraticky, řešit problémy, pracovat soustředěně atd. Dovedností v práci s učivem ani klíčových kompetencí pro život však tolik nepřibývá, protože jsou obecnější než látka vyučovacích předmětů. Když školy podle požadavku reformy zaměří svou pozornost na předmětové dovednosti a na klíčové kompetence, změní sice styl své práce, ale úkolů jim

nepřibude. Klíčové kompetence jsou totiž vzájemně podobné ve všech naukových i výchovných oblastech. Například kompetenci k řešení problémů člověk použije ve studiu, v práci i v rodině. Spolupracovat se nebude učit vždy znovu v každém novém oboru, ale co se naučí v jednom, to použije i v dalších. Když zvládne kompetenci k učení, bude později umět sám nastudovat i to učivo, které ve škole neprobírali. Práce učitele spočívá spíše v tom, že účinně vede žáka ke klíčovým kompetencím a k očekávaným výstupům oborů (Klíčové kompetence v ZV, 2007). Výuka podle RVP má hledat vyvážený poměr mezi množstvím znalostí a zvládnutím dovedností i utvářením postojů.

Podle Rámcového vzdělávacího programu ZV (2005, s. 14) jsou klíčové kompetence definovány takto: „Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.“ Smyslem a cílem vzdělávání je dle RVP ZV vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Osvojování klíčových kompetencí je proces dlouhodobý a složitý, který má svůj počátek v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života. Úroveň klíčových kompetencí, které žáci dosáhnou na konci základního vzdělávání, nelze ještě považovat za ukončenou, ale získané klíčové kompetence tvoří neopomenutelný základ žáka pro celoživotní učení, vstup do života a do pracovního procesu.

Klíčové kompetence jsou výrazem schopnosti člověka chovat se přiměřeně v určité životní situaci, v souladu sám se sebou, tedy jednat kompetentně. Kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají. Reflexe a učení ve skupinách je základním a rozhodujícím momentem při získávání klíčových kompetencí. Klíčové kompetence tvoří základ pro celoživotní

učení a veškerý vzdělávací obsah i aktivity ve školách musí proto směřovat a přispívat k rozvíjení těchto kompetencí

V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní.

### **3.2 Kompetence k učení**

Na konci základního vzdělávání by si měl žák sám umět vybrat a využívat pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, měl by umět plánovat, organizovat a řídit vlastní učení, projevoval ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení. Dále by měl mít schopnost vyhledávat a třídit informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívat v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě. Měl by běžně operovat s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádět věci do souvislostí, propojovat do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytvářet komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy. V neposlední řadě poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich (RVP ZV, 2005).

### **3.3 Kompetence k řešení problémů**

Při osvojení této kompetence žák vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností. Umí vyhledávat informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému. Žák je samostatný při řešení problémů, volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy. V neposlední řadě je schopen ověřovat prakticky správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikovat při řešení obdobných



nebo nových problémových situací, sledovat vlastní pokrok při zdolávání problémů. Kritické myšlení a provádění uvážlivých rozhodnutí jsou další umem při osvojení této kompetence. Žák je schopen obhájit sám sebe, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů (RVP ZV, 2005).

### **3.4 Kompetence komunikativní**

Na konci základního vzdělání umí žák samostatně formulovat a vyjadřovat své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu. Dokáže naslouchat promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje. Rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění. Dále dokáže využívat informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem. V neposlední řadě využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi (RVP ZV, 2005).

### **3.5 Kompetence sociální a personální**

Při osvojení této kompetence žák účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce. Žák se podílí na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevnování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá. Dokáže přispět k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají. Umí si také vytvářet pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty (RVP ZV, 2005).

### 3.6 Kompetence občanské

Žák na konci základního vzdělání umí respektovat přesvědčení druhých lidí, vážit si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí. Dokáže chápat základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu. Rozhoduje se zodpovědně podle dané situace, poskytne dle svých možností účinnou pomoc a chová se zodpovědně v krizových situacích i v situacích ohrožujících život a zdraví člověka. Umí respektovat, chránit a ocenit naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit. Chápe základní ekologické souvislosti a environmentální problémy, respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí, rozhoduje se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti (RVP ZV, 2005).

### 3.7 Kompetence pracovní

Při osvojení této kompetence žák dokáže bezpečně a účinně používat materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky. Přistupuje k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot. Umí využívat znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činí podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření. V neposlední řadě se orientuje v základních aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru a k jeho realizaci, chápe podstatu, cíl a riziko podnikání a rozvíjí své podnikatelské myšlení (RVP ZV, 2005).

Mimo klíčových kompetencí obsahují rámcové vzdělávací programy také tzv. očekávané výstupy, které blíže určují, co by si měli žáci osvojit a naučit v jednotlivých oborech vzdělávání. Tyto výstupy jsou pro učitele závazné.

## 4 ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINA

Praktická část je zaměřena na výzkum třídního kolektivu jako sociální skupiny. Školní třída je malá sociální skupina, která vzniká jako formální a časem se přeměňuje na neformální skupinu díky vzniku nových přátelských a nepřátelských vztahů.

Malá sociální skupina ve školním prostředí - školní třída, je tvořena lidmi, kteří: (Řezáč, 1998, s.160):

- jsou ve vzájemné přímé nezprostředkované interakci a komunikaci
- mají blízké či shodné cíle, hodnoty a jejich naplnění očekávají od skupiny
- jsou vřazeni do relativně stabilního systému pozic a rolí (skupinová struktura)
- respektují normy skupinového života (tj. pravidla regulující meziosobní vztahy a průběh společných činností)

### 4.1 Sociální interakce

Člověk je společenský tvor, a ať už je ještě dítě nebo dospělý jedinec, ve svém životě má potřebu stýkat se s druhými lidmi, potřebuje s nimi mluvit, vyměňovat si názory, být členem nějaké skupiny. Jak uvádí Hayesová (1998, s. 9): „Potřeba společenského kontaktu je jako lidská ruka – utváří a usměrňuje poznávání světa.“

Hayesová (1998, s. 13, 14) dále uvádí: „Při zkoumání vlivu jiných lidí na naše chování je užitečné zaměřit se na skupiny, které nás obklopují. Důležitým zdrojem o nás samých a o tom, jak nás vidí druzí, je skupina vrstevníků. Je to skupina lidí, které pokládáme za nás podobné. Ti mohou naše chování velmi silně ovlivnit, zvláště v průběhu adolescence a v počátcích dospělosti, kdy rodina přestává být nejdůležitějším zdrojem sociálních informací. Vliv vrstevnické skupiny však nevysvětluje vše, co označujeme jako sociální interakci. Naše a jejich cíle mohou být odlišné a můžeme se dokonce domnívat, že se svým vrstevníkům vůbec nepodobáme. Místo toho (nebo současně) můžeme své chování

přizpůsobit referenční skupině – tedy skupině lidí, jejichž chování považujeme za správné, a proto nám slouží jako vzor.“

## 4.2 Školní šikana

Tato kapitola je zařazena v teoretické části z důvodu projevu tohoto sociálně patologického jevu ve zkoumané skupině žáků. Šikana ve školních zařízeních není ničím novým. Dětská agresivita je celosvětovým problémem a její prevence a řešení je ve vyspělých státech jedním z hlavních úkolů psychologů a speciálních pedagogů. Tento sociálně patologický jev mívá často skrytou podobu, je obtížné ho zjistit a vyřešit. Šikanování je všudypřítomné a může jedince provázet celým životem. Počáteční formy vznikají již v rodině mezi sourozenci, pokračují ve školách, ve volnočasových aktivitách, dále se pak mohou objevovat v zaměstnání, toto šikanování je známé pod pojmem mobbing. Šikana se nevyhýbá ani oblasti partnerských vztahů (domácí násilí), objevuje se také ve zdravotnických zařízeních a v domovech důchodců.

Šikanování jako sociálně patologický jev, je mimořádně komplikovaným systémem, který je možno zkoumat z několika úhlů pohledu. Základ speciální teorie šikany vytváří dvě východiska. Dle Koláře (2001) je prvním z nich trojrozměrný praktický pohled na šikanování chápán jako nemocné chování, závislost a těžká porucha vztahů ve skupině. Jedná se o vnější pohled na šikanování a slouží při zachycení alarmujících nebo přímo varujících signálů k rychlému orientačnímu posouzení situace. Hlavní rysy tohoto „onemocnění“ lze popsat následovně: „Jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci“ (Kolář 2001, s. 27). Kolář (2001) dále uvádí, že onemocnění skupiny šikanováním má svoji vnitřní dynamiku a svůj zákonitý vývoj, který se pohybuje od zárodečné podoby, ostrakismu, k nejvyššímu, pátému stádiu, totalitě.

Kolář ve své knize *Bolest šikanování* (2001, s. 32) vytvořil „mapu“ vnějších projevů šikanování. Jedná se o přehled konkrétních typů agresi a manipulací tzv. trojdimensionální „mapa“, podle které lze projevy šikanování členit na:

1. přímé a nepřímé

2. fyzické a verbální

3. aktivní a pasivní

Kombinací těchto tří dimenzí vznikne osm druhů šikanování.

#### 4.2.1 Vývojové stupně šikanování

- první stadium: zrod ostrakismu

V této fázi se stávají oběti jedinci, kteří se ocitají na konci tzv. sociometrického chvostu, tzn. jsou nejméně vlivní a oblíbení, v odborné literatuře jsou označováni jako černé ovce, outsideři, omegy. Ostrakismus Kolář (2001, s. 36) popisuje jako: „mírnou, převážně psychickou formu násilí, kdy se okrajový člen necítí dobře – je neoblíbený a není uznáván. Ostatní ho více či méně odmítají, nebaví se s ním, pomlouvají ho, spřádají proti němu intriky.“

- Druhé stadium: fyzická agrese a přitvrzování manipulace

Ke druhému stadiu dochází buď při náročných situacích, kdy ve skupině stoupá napětí, začnou ostrakizovaní žáci instinktivně sloužit jako ventil. Manipulace se přitvrzuje a dochází k upevňování skupiny na účet obětního beránka. A dalším důvodem, kdy dojde ke druhému stadiu, bývá výskyt několika agresivních asociálních jedinců v rámci jedné třídy, kteří ve své „přirozenosti“ od samého počátku používají násilí pro uspokojení svých potřeb.

Kolář (2001) upozorňuje na to, že jak bude vypadat další vývoj tohoto ranného onemocnění, do značné míry závisí na míře pozitivního zaměření skupiny a na postojích žáků k šikanování. V případě, že ve třídě existuje soudržnost, přátelské vztahy a převažují pozitivní morální hodnoty, kdy všichni žáci mají zásadní negativní postoj k násilí a ubližování slabším, pokusy o šikanování neuspějí. Jestliže je imunita skupiny vůči šikaně nějakým způsobem oslabena, jsou pokusy o šikanování trpěny a je téměř jisté, že násilí v nějaké podobě zakoření a může při souhře dalších okolností růst do dalších stupňů skupinové destrukce.

- Třetí stadium: klíčový moment - vytvoření jádra

Pokud v tomto klíčovém momentu, kdy se rozhoduje, zda se počáteční stadium přehoupne do stadia pokročilého, skupina na páchané násilí nijak nezareaguje, často se utvoří skupinka agresorů, „úderné jádro“. Tuto situaci popisuje Kolář (2001, s.39) tak, že: „Tito šířitelé viru začnou spolupracovat a systematicky, nikoliv již pouze náhodně, šikanovat nejvhodnější oběti, ti, kteří jsou hierarchicky nejnižší, a jestliže se do této doby nezformuje silná pozitivní podskupina, která bude alespoň rovnocenným partnerem ve vlivu a popularitě svých členů podskupině tyranů, tažení podskupiny tyranů může nerušeně pokračovat.“

- Čtvrté stadium: většina přijímá normy agresorů

Pokud se ve skupině nevytvořila alespoň rovnocenná pozitivní skupina vůči agresorům, tito mohou směle pokračovat ve své agresi a násilí vůči slabým jedincům. Většina skupiny přijímá normy stanovené jádrem agresorů. V tomto stadiu se na šikanování podílí většina žáků, i mírní a ukáznění jedinci se začnou chovat krutě a při týrání spolužáka zažívají pocit uspokojení.

- Páté stadium: totalita neboli dokonalá šikana

V tomto stadiu Kolář apeluje na to, že pokud nedojde k radikálnímu zásahu zvenčí, proces onemocnění skupiny směřuje do posledního stadia nemoci, dochází k plnému nastolení totalitní ideologie šikanování, tzv. stadia vykořisťování. Tady dochází k rozdělení žáků na dvě sorty – otrokáře a otroky.

Druhé východisko speciální teorie popisuje Kolář (2001) jako fungování zakrývacího a protiúdravného systému – jeho základní a rozšířené varianty. Základní varianta spočívá v tom, že odhalení a léčbě pokročilé šikany brání z rozličných důvodů a pohnutek všichni přímí a nepřímí účastníci vyšetřování. Rozšířená varianta přesahující hranice školy se vyskytuje při stížnostech rodičů a medializaci šikany. V podstatě jde o to, že ochránci spravedlnosti se účastní potlačení pravdy a svalení viny na oběť.

### 4.3 Prevence jako boj proti školní šikaně

Prevence by dnes měla být běžnou součástí výchovného procesu. Měla by probíhat ve všech dětských kolektivech, nejenom tam, kde je již samotnou fází nápravy, ale hlavně v nejmladších dětských kolektivech, kde je vštěpování základních principů solidarity s nejslabšími jedinci nejúčinnější.

Je mnoho cest, kterými se může ubírat systematický program proti šikanování. Jednou z možností, jak preventivně předcházet šikanování je podporovat autoritu pedagoga a rozvíjet demokracii ve třídě. K prevenci proti šikaně také přispívá výchova k ideálům a kooperativní učení, ve smyslu učení se hodnotám současné společnosti a vytváření spolupracujících skupin, do kterých jsou zapojeni i outsideři. V rámci prevence je dalším možným způsobem ochrana dětí před mediálním násilím, které má vliv na duševní vývoj a sestavování žebříčku hodnot. Zajištění kvalitního dozoru ve školách je jednoduchým, ale poměrně účinným opatřením, jak zabránit či alespoň omezit šikanování.

### 4.4 Třídní klima

Klima je na rozdíl od atmosféry, která je krátkodobým stavem měnícím se během vyučování nebo dokonce během vyučovací hodiny, jevem dlouhodobým typickým pro danou třídu několik měsíců nebo let. Klima třídy je ovlivňováno celkovým školním klimatem a klimatem pedagogického sboru. Klima je tvořeno a prožíváno žáky i učiteli ve vzájemném působení. Klima třídy má vliv na sociální chování žáků, ale také na jejich motivaci k výkonu, na průběh učení i na výsledky učení. Ovlivňuje poměr úspěšných a neúspěšných žáků ve třídě. Dobré školní klima prospívá nejen žákům, ale působí rovněž kladně na učitele a školu jako celek. Pozitivní klima ovlivňuje chování žáků ve třídě, postoje k slabším a méně oblíbeným žákům. Pozitivní klima je důležitým faktorem v boji proti šikaně a jiným sociálně patologickým jevům, které se mohou vyskytovat ve školním prostředí. Třídní učitel je ten, který má hlavní zodpovědnost za rozvoj žáků, za sledování, podporování a vytváření školního klimatu. Je také zodpovědný za spolupráci s rodiči. Třídní učitel také společně s ostatními učiteli plánuje výuku svěřené třídy. Třídní klima lze charakterizovat jako pozitivní, kde převládají vzájemné přátelské vazby mezi žáky a učiteli

a v kontrastu je klima negativní, které negativně působí na vazby mezi žáky a v takových podmínkách může docházet ke zrodu sociálně patologických jevů.

#### 4.5 Třídnické hodiny

Projekt teoretické části je zaměřen na zlepšování vztahů v třídním kolektivu v rámci třídnických hodin. Náplní třídnických hodin by měly být nejen záležitosti organizační, ale hlavně systematická pedagogická práce se skupinou. Pedagog by se měl snažit budovat a prohlubovat právě v třídnických hodinách, více než kdy jindy, svůj vztah s žáky na úrovni posilování důvěry, otevřenosti, respektu, tolerance a vzájemné podpory. Třídní učitel by měl navázat co nejlepší vztahy se svými žáky, poznat a rozvíjet jejich různé stránky osobnosti. Tento způsob práce se třídou je jednou z preventivních metod proti sociálně patologickým jevům.

Dle Dubec (2007) je vedení třídnických hodin založeno na třech principech:

- Interaktivita – zapojení žáků do činností
- Propojenost se životem žáků – reagování na aktuální potřeby žáků a problémy třídního kolektivu
- Provázející způsob vedení třídnických hodin – učitel má roli „usměrňovače“

Přínosem takto vedených třídnických hodin jsou aktivity žáků při samostatném řešení problémů a přijímání zodpovědnosti za své názory a následky svých rozhodnutí. Při takto interaktivním způsobu práce se skupinou, je důležité stanovit si alespoň několik základních pravidel, která budou pro všechny účastníky aktivit skupiny platná. Jedním ze základních pravidel při tomto typu práce je pravidlo „STOP“, které musí všichni členové respektovat a může jej využít kterýkoli žák při aktivitě příliš zasahující do jeho osobnosti a může se této aktivity zúčastnit jen jako pozorovatel. A druhé užitečné pravidlo zní: DOTAZY AŽ PO ÚPLNÉM VYSVĚTLENÍ ZADÁNÍ.



## STRUKTURA TŘÍDNICKÉ HODINY (Dubec, 2007, s. 9)

Část hodiny	Smysl dané části hodiny	Použitelné aktivity (hry)
<b>Úvodní aktivita (hra)</b>	Smyslem těchto aktivit je žáky zklidnit, nebo naopak probudit a naladit na další práci.	<p><i>Zklidňující aktivity:</i></p> <p>Poslouchání zvuků ticha</p> <p>Hledání budíku</p> <p>Hádání zvuků</p> <p>Linie dechu v sobě</p> <p><i>Aktivizující hry:</i></p> <p>Dostihy</p> <p>Děšť</p> <p>Dýchání</p> <p>Potlesk</p> <p><i>Způsoby zcitlivění žáků na téma, kterým se chceme zabývat:</i></p> <p>Jaké s tím mám zkušenosti</p> <p>Sbírka toho, co víme</p> <p>Scénka</p> <p>Provokace</p> <p>Myšlenková mapa</p> <p>Kdybychom to neměli ...</p>
<p><b>Aktivity spojená s tématem hodiny:</b></p> <p>řešení provozních záležitostí</p> <p>seznámení se smelování</p> <p>práce s pravidly a řešení aktuálních problémů třídy</p> <p>práce se vztahy ve třídě</p> <p>rozvoj specifických dovedností</p> <p>tvorba vlastních projektů</p> <p>specifická prevence</p> <p>diagnostika ve třídě</p> <p>zábava</p>	Cílem této aktivity může být zprostředkovat žákům prožitky, které umožňují získání nových zkušeností. Často se přitom jedná o prožitky, které žáci jinde nemají získat.	Aktivity pro jednotlivá témata hodin uvedená v odrážkách v levém sloupci
<b>Uzavření hodiny</b>	Význam této části spočívá v upevnění získaných zkušeností a vyjádření toho, co žákům daná hodina „dala“.	Reflexe

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

## 5 POPIS PROJEKTU

Praktická část tvoří jádro mé diplomové práce. Popisuje průběh mnou realizovaného kvalitativního výzkumu, jehož cílem bylo zjistit, zda kurikulum, navržené pomocí metod osobnostní a sociální výchovy, povede k rozvoji vybraných klíčových kompetencí žáků a následně ke zlepšení vztahů v třídním kolektivu.

### 5.1 Specifikace výzkumného problému

Objektem mého výzkumu je školní třída, ve které se objevil sociálně patologický jev – šikana. Tento negativní jev byl vyvrcholením narušeních vztahů v kolektivu. Zkoumaný třídní kolektiv je téměř v nezměněné podobě od počátku jejich povinné školní docházky, tj. sedm let. Během sedmi let se v tomto třídním kolektivu vyměnily pouze 2 děti, na konci 5. ročníku třídu opustilo jedno děvče a na začátku 6. ročníku přišel do kolektivu nový chlapec. Třída byla již od 1. ročníku považovaná za výbornou jak z hlediska prospěchu, tak z hlediska chování a vztahů mezi žáky. Postupem času se však ukázalo, že tuto mylnou představu vytvářela třídní učitelka z prvního stupně, která vedla tuto třídu od 1. do 5. ročníku. V 6. ročníku převzala tuto třídu učitelka ze druhého stupně a problémy, které dříve nebyly vidět, začaly vyplouvat na povrch. Z ideální třídy, ve které byly údajně výborné vztahy mezi spolužáky najednou začaly rozbroje. Projevují se nenávisťnými vztahy mezi oběma pohlavími. Třída nedokáže držet pospolu, v kolektivu je několik podskupin, které mezi sebou přímo či nepřímo bojují. Děti umí striktně dodržovat pravidla, ale nedochází k jejich zvnitřnění. Nová třídní učitelka, která má mnohaletou zkušenost s prací s dětským kolektivem, se snaží třídu stmelit. Se začátkem 6. ročníku přišel do třídy nový chlapec, který se přistěhoval do města. V prvním pololetí 7. ročníku byla ve třídě odhalena šikana, jejíž obětí se stal nově příchozí chlapec. Údajní kamarádi, kteří se ho ujali při příchodu do nového kolektivu, ho po krátké době začali zneužívat, zavražďovat a vydírat. Ve třídě, která se dříve jevila jako vztahově velmi stabilní, se začaly objevovat známky šikany. Ještě před koncem prvního pololetí byla šikana prokázána. Oběť se po posledním úderu agresorů psychicky zhroutila a svěřila se třídní učitelce. Ta provedla kroky k řešení této situace. Během několika málo dní proběhly rozhovory výchovného poradce a metodika prevence s agresory a jejich rodiči a byly vyvozeny odpovídající sankce ředitelem školy. Následně chtěla třídní učitelka začít intenzivněji pracovat se třídou a pokusit v rámci třídnických hodin napravit vztahy mezi žáky, a proto jsem s pomocí

třídní učitelky a metodičky prevence navrhla a následně aplikovala kurikulum, které je zaměřeno na rozvoj vybraných klíčových kompetencí a na následné zlepšení vztahů v kolektivu.

*Výzkumný problém:*

Jaké vliv bude mít navrhnuté kurikulum na vztahy v třídním kolektivu?

## 5.2 Výzkumné cíle

Diagnostikovat příčiny a znaky krize v třídním kolektivu.

Navrhnout kurikulum pro eliminaci krizových faktorů.

Aplikovat kurikulum pro eliminaci krizových faktorů.

Evaluovat diagnostiku příčin a znaků krize v třídním kolektivu.

## 5.3 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky vychází z formulací výzkumných cílů a jsou následující:

Jaká je diagnóza příčin a znaků krize v třídním kolektivu?

Jak lze navrhnout kurikulum pro eliminaci krizových faktorů?

Jak lze aplikovat kurikulum pro eliminaci krizových faktorů?

Jaká bude evaluace aplikovaného kurikula?

## 5.4 Volba výzkumných metod

Byl zvolen kvalitativní výzkumný postup a použity následující metody výzkumu:

- Barvy života
- Zúčastněné pozorování

*Barvy života*

„Základem všeho je Diagnostický intervenční systém Barvy života, využívající techniku barvově-slovních asociací (BSA) a metodu OKAV (objektově-komunikační analýzu vědomí). Pracuje se soubory slov, takzvanými slovními moduly a paletou osmi barev.

Asociace slov a barev jsou během testu zaznamenávány pomocí počítačového programu, který okamžitě provede jejich vyhodnocení. Každá měřicí pomůcka využívá jiný soubor slov – podle toho, na jakou oblast se zaměřuje. Jedná se o metodu využívající neurobiologické procesy mozku (*Dap-servis* [online]. [cit. 2010-03-30]. Metoda. Dostupné z WWW: <<http://dap-services.cz/metoda>>).“

„Základní teorie asociací přinesli do psychologie Wilhelm Wundt a William James již koncem 19. století. Detailně popsali základní principy a zákony asociací v lidském mozku. V současné době vysokým tempem mapují neurobiologický základ těchto mozkových procesů nové a nové výzkumy na celém světě, prováděné nejmodernějšími technologiemi – Pozitronová emisní tomografie, Funkční magnetická rezonance apod. Průlom v této oblasti přinesl v padesátých letech dvacátého století švýcarský psychoterapeut Max Lüscher. Jeho kniha „Lüscherův test“ byla přeložena do třiceti jazyků a jeho práce inspirovala řadu psychologů po celém světě (*Dap-servis* [online]. [cit. 2010-03-30]. Metoda. Dostupné z WWW: <<http://dap-services.cz/metoda>>).“

Autor „Barev života“

„V roce 1980 Jiří Šimonek při práci s Lüscherovým barvovým testem zjistil, že chce z výsledků získat víc, než mu stávající metoda může nabídnout. Po roce bádání přišel nápad spojit Lüscherův barvový test s principem slovních asociací a vznikla metoda Barvy života. První pokusy spočívaly v ukazování barevných čtverečků a doplňování slov. Vyhodnocení takto získaných dat trvalo u jednoho testovaného až šest hodin. Vstupní snímání systémem tužka-papír nahradily v roce 1985 počítače. Ty umožnily získávat a vyhodnocovat řádově větší množství dat a metodu dále zdokonalovat. Do obecného povědomí se metoda začala dostávat po roce 2001, kdy byl k dispozici dostatečný vzorek testovaných. Zájem o její praktické využití projevovaly především pedagogicko-psychologické poradny, poptávka ale stoupala po školeních odborných poradců a konzultantů. V roce 2006 byla založena společnost DAP Services, která si dala za cíl ujmout se metody Barvy života a rozšířit ji nejen v České republice, ale i za hranicemi. Do práce se pustil tým specialistů z oblasti programování, managementu a marketingu. Jiří Šimonek se i nadále věnuje vývoji metody a hledání možností jejího využití ve všech

oblastech lidského života (*Dap-servis* [online]. [cit. 2010-03-30]. Metoda. Dostupné z WWW: <http://dap-services.cz/metoda>).

### *Zúčastněné pozorování*

Jednalo se o zjevné, zúčastněné pozorování. Žáci školní třídy byli seznámeni s tím, že se účastní kurikula, které by mělo vést ke zlepšení vztahů mezi spolužáky. Při práci s dětmi formou různých aktivit, jsem měla opakovaně možnost je pozorovat v jejich přirozeném prostředí, jelikož jsem byla součástí jejich skupiny. Děti mě znaly z ozdravného pobytu, který absolvovaly v 5. ročníku, takže jsme pro ně nebyla úplně cizí osobou, což pro většinu z nich znamenalo větší otevřenost při reflexích a menší zábrany ve sdělování svých pocitů v průběhu kurikula. Po určitou dobu děti své chování sice mění, jelikož ví, že jsou pozorovány, ale svou přirozenost však zcela potlačit nedovedou. Proběhlo 10 setkání trvajících 30 – 60 min v rozmezí 2 měsíců, jednalo se tedy o opakované pozorování. Poznámky z pozorování jsem si zapisovala až po skončení každé lekce, jelikož jsem navržené lekce kurikula přímo aplikovala. Ihned po skončení každé lekce proběhla mezi mnou a třídní učitelkou reflexe, jejíž výstupy jsou shrnuty ve výsledcích výzkumu.

## **5.5 Charakteristika výzkumného vzorku**

Výzkumný vzorek byl zvolen pomocí záměrného výběru. Výzkumný vzorek je tvořen třídou 7.A Základní školy Slavičín. Ve třídě je 19 žáků, z toho 11 chlapců a 8 děvčat. Třída je z hlediska věku homogenní. Cílovou skupinu tvoří oběť a agresori šikany.

### **5.5.1 Charakteristika oběti a agresorů**

Pro zachování anonymity jsem změnila jména dětí, na které jsem se zaměřila při aplikaci kurikula.

*MARTIN – oběť šikany*

*Rodina*

Martin je jedináček, přistěhoval se do města se svou matkou. Rodiče se rozvedli, když bylo Martinovi asi 5 let. Jeho sociální a majetková situace je velice komplikovaná. Matka byla dlouho bez práce, proto se rozhodla změnit bydliště a přestěhovat se se synem za práci.

Snaží se synovi dopřát všechno, co mají jeho vrstevníci, ale bohužel její finanční situace jí to moc nedovoluje. Matka se stále nedokáže vyrovnat s rozvodem a s odchodem otce svého dítěte. Má negativistický vztah k životu, který přejímá i její jediný syn.

#### *Vlastnosti a kompetence*

Martin je vysoký urostlý chlapec, který ale nedokáže zcela koordinovat své tělo a pohyby. Nedokáže využít své postavy na svou obranu, je velice úzkostlivý, často i při malých potížích spojených se školou brečí. Má časté negativistické myšlenky, např. o konci světa. Jeho velkým koníčkem je hraní počítačových her, má vlohy pro studium cizích jazyků.

#### *Scholarita*

Školní docházku započal v sedmi letech. Prvních pět let školní docházky absolvoval na základní škole na malém městě, kde bylo v rámci jedné třídy spojeno více ročníků. Jeho školní prospěch je velice dobrý, patří k bystrým žákům. Na konci 6. ročníku měl na vysvědčení téměř samé jedničky. Chvalitebně byl hodnocen pouze z matematiky a fyziky. Je schopen naučit se větší objem informací, ale nedochází k jejich propojování a dalšímu zpracování těchto informací.

#### *Sociální vztahy*

Jeho kamarády se po příchodu do nového kolektivu stali Michal, Dominik a Petr, kteří jej následně začali šikanovat. Jejich okolí netušilo, že jejich přátelství z obětí je pouze fňgované. Všichni čtyři chlapci na veřejnosti vystupovali jako nerozluční kamarádi. Oběť si vždy drželi mezi sebou, třídní učitelka ani spolužáci si zprvu psychického nátlaku nevšimli, ten probíhal velice skrytě např. u oběti doma, kam pravidelně agresori docházeli a hráli hry na počítači, které měli doma zakázané. Postupně se jejich agresivita zvyšovala, zpočátku to byl hlavně psychický nátlak, který ale časem přerostl ve fyzické týrání a ponižování.

#### *MICHAL – agresor*

#### *Rodina*

Narodil se svobodné matce ještě před dovršením její zletilosti. Matka si vzala otce svého syna, ale zanedlouho následoval rozvod. Matka žila se svým synem u svých rodičů, kde se o Michala starala hlavně babička, která ale nezvládala vnukovi nastavit přesné hranice

v jeho chování. Matka se po druhé vdala a se svým nynějším manželem má čtyřletá dvojčata. Nevlastní otec se snaží nastavovat Michalovi hranice, ten se tomu ale brání a nedodržuje daná pravidla v rodině, proto mezi ním a otčímem dochází k častým hádkám a trestání Michala.

#### *Vlastnosti a kompetence*

Michal nemůže v rodině projevovat celou svou osobnost. Negativní stránky své osobnosti projevuje hlavně ve škole. Brání se zažitým pravidlům, neustále je porušuje a vzdoruje autoritám. Mezi jeho zájmy patří hra na počítači, je velice dobře výtvarně a zručně nadaný.

#### *Scholarita*

Školní docházku započal v sedmi letech. Během prvního stupně neměl žádné prospěchové problémy, s rostoucím věkem projevovaly se spíše kázeňské problémy. Jeho prospěch je dobrý, na konci 6. ročníku měl asi pět předmětů hodnocených chvalitebně.

#### *Sociální vztahy*

Michal má za kamarády další dva agresory. Šikany na oběti se většinou účastnil jako pozorovatel. Uvědomoval si negativní dopady svého chování, ale šikany svým kamarádům nerozmlouval. Po odhalení šikany se oběti omluvil, přiznal své špatné chování, uvědomoval si co dělá a litoval toho. Od ředitele školy byl sankcionován ředitelskou důtkou.

#### *DOMINIK – agresor*

##### *Rodina*

Dominik má 2 starší nevlastní sourozence. Jeho otec je rozvedený, 2 děti má z předchozího manželství, vzal si Dominikovu matku, která je asi o 15 let mladší. Dominikův otec se v něm vidí, ve všem ho podporuje, utvrzuje ho v tom, že je ve všem nejlepší, i když tomu tak není.

#### *Vlastnosti a kompetence*

Dominik má vysoké sebevědomí, rád se v kolektivu předvádí a povyšuje. Je velice soutěživý typ, ale těžko prožívá prohru. Svůj neúspěch si kompenzuje agresivním chováním ke svým kamarádům a spolužákům



*Scholarita*

Školní docházku započal v šesti letech. Jeho prospěch je průměrný.

*Sociální vztahy*

Ve třídě nemá mnoho kamarádů, těžko navazuje nové vztahy. Často je se spolužáky v rozporu. Za šikanu na svém spolužákovi byl ředitelem školy sankcionován dvojkou z chování, protože se na psychické i fyzické formě šikany přímo podílel.

*PETR – hlavní agresor**Rodina*

Petr vyrůstal ve špatném podnětovém prostředí. Jeho otec je velmi agresivní a násilný člověk. Petra i jeho matku často bezdůvodně fyzicky trestal. Asi 2 roky byl ve výkonu trestu. Po propuštění z výkonu trestu se s ním jeho manželka rozvedla. Petr, který byl zvyklý na velmi tvrdou ruku otce, najednou zůstal jen s matkou, která mu chtěla všechno vynahradiť „volnou“ výchovou, ale on nebyl schopen vyrovnat se z takovou mírou svobody. Začal zneužívat matčiny benevolence. Matka je velmi úzkostná a svého syna se zastává při všech jeho problémech. Vidí svého syna, jako „obětního beránka“, kterému všichni ubližují. S otcem se Petr vůbec nestýká. Matku před dvěma roky postihlo onkologické onemocnění, její léčba byla velice náročná, strávila několik měsíců v nemocnici v Praze. O Petra se v té době starala babička, která už vůbec nezvládala jeho nepřiměřené chování.

*Vlastnosti a kompetence*

Petr se projevuje velmi agresivním chováním. O svých zájmech nemluví, ani je nijak neprojevuje. Při jakékoli školní i mimoškolní aktivitě se projevuje negativisticky a odmítavě.

*Scholarita*

Školní docházku započal v sedmi letech. Prospěchově je slabý, je drzý k pedagogům a občas hrubý ke svým spolužákům.

*Sociální vztahy*

Ve třídě na sebe nepřiměřeně upozorňuje, nemá mnoho kamarádů. Na šikaně spolužáka se podílel jako hlavní agresor. Byl původcem stupňování agresivity od psychického nátlaku až po fyzickou šikanu. Ředitelem školy by sankcionován dvojkou z chování. Matka si ale nechce připustit, že by její syn byl něčeho takového schopen a obviňuje jeho kamarády, že ho k násilným činům nutili.

**5.6 Výzkumný design**

Výzkumný projekt můžeme rozdělit do čtyř fází. První fáze byla realizovaná společností DAP Services. Druhá fáze byla vytvořena za asistence třídní učitelky a metodičky prevence. Aplikace kurikula byla provedena ve zkoumané třídě za účasti třídní učitelky a se svolením ředitele školy. Závěrečná fáze byla uskutečněna pomocí společnosti DAP Services a mého zúčastněného pozorování.

	<b>CÍL</b>	<b>METODA</b>	<b>TERMÍN</b>
<b>1. fáze</b>	diagnostika příčin a znaků krize	barvy života	11/2009
<b>2. fáze</b>	navržení kurikula pro eliminaci krizových faktorů	studium literatury, konzultace s třídní učitelkou	11-12/2009
<b>3. fáze</b>	aplikace kurikula pro eliminaci krizových faktorů	metody OSV	01-02/2010
<b>4. fáze</b>	evaluace kurikula	barvy života, pozorování	03/2010

## 6 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Během dvou měsíců školního roku 2009/2010 jsme se spolu s třídní učitelkou a dětmi společně setkávali v rámci třídnických hodin. Všichni žáci 7.A se dobrovolně účastnili našich setkání, aniž by věděli, jakým způsobem budou hodiny probíhat. Po předchozích rozhovorech s dětmi bylo zřejmé, že ony samy mají pocit určité probíhající krize v jejich kolektivu.

### *Jaká je diagnóza příčin a znaků krize v třídním kolektivu?*

V měsíci listopadu 2009 bylo počáteční diagnostikou třídy pomocí metody „Barvy života“ potvrzeno, že zkoumaná třída se nachází v určité krizi. Tato krize se zejména projevuje v oblasti chování, výkonnosti a prospěchu. Z provedeného výzkumu vyplynulo, že v rámci mezilidských vztahů není třída schopna fungovat jako jeden celek a nachází se ve stádiu rozvoje či ústupu krize. Dále bylo zjištěno, že žáci se zcela podřizují pravidlům, ale nedochází k jejich zvnitřnění ani podílení se na jejich spoluvytváření. Mezi oběma pohlavími je dle výzkumu vzájemná intolerance, která původně vznikla na základě upřednostňování ženského pohlaví třídní učitelkou z prvního stupně a tak dochází k častým neshodám a rozdělení na dva tábory.

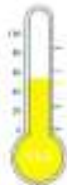
## Výsledky diagnostiky pomocí metody Barvy života



DAP Diagnostika s.r.o. | Jiráka 1518 | 760 01 Zlín | www.dap-diagnostika.cz  
Tel.: +420 58 232 546 | Fax: +420 58 232 547 | e-mail: info@dap-diagnostika.cz

## 1. Klíčová sdělení

## Je třída v krizi?



Třída s prokázanými základními znaky krize. V chování, výkonnosti a prospěchu dochází k opakovaným výkyvům. V rámci mezilidských vztahů není třída schopna fungovat jako jeden celek. Třída se nachází ve stádiu rozvoje či ústupu krize.

## Zacházení s pravidly



- Prostojí své pravidla za všech okolností
- Dodržuje pravidla, se kterými se ztotožnil
- Spokojivě a dodržuje pravidla
- Používá se pravidlům
- Bezmezně se podléhá pravidlům

## Školní výkon



- Školní výkon je velmi slabý
- Školní výkon je slabý
- Školní výkon je běžný
- Školní výkon je dobrý
- Školní výkon je vynikající

## Efektivita učení



- Efektivita učení je velmi slabá
- Efektivita učení je slabá
- Efektivita učení je běžná
- Efektivita učení je dobrá
- Efektivita učení je vynikající

© 2009 DAP Diagnostika s.r.o.

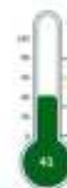
1



DAP Diagnostika s.r.o. | Jiráka 1518 | 760 01 Zlín | www.dap-diagnostika.cz  
Tel.: +420 58 232 546 | Fax: +420 58 232 547 | e-mail: info@dap-diagnostika.cz

## 2. Jednotlivé aspekty krize

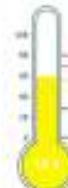
## Používá se agresivita?



## Používá se agresivita?

Ve třídě se objevují sporadické projevy ubližující agrese, ale třída se jim umí bránit a nakonec ubrání. Ubližující agrese je forma agresivity, jejíž důsledkem je poškození druhého člověka nebo skupiny okolních lidí. Poškození může mít formu fyzickou, psychickou, materiální a sociální.

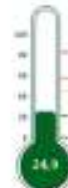
## Jsou narušené vztahy mezi pohlavími?



## Jsou narušené vztahy mezi pohlavími?

Děvčata a chlapci se navzájem netolerují a své postoje dávají druhému pohlaví najevo. Dochází k častým neshodám a rozdělení na dva tábory.

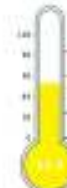
## Má prostředí školy vliv na krizi?



## Má prostředí školy vliv na krizi?

Školní prostředí je obecným instigátorem krize. Materiální zájem školy je někdy využíváno ke vztahovému, tělesnému a prospěchovému obohacování. Důležitý, takového chování však nejsou příči věčné.

## Mají učitelé vliv na krizi?



## Mají učitelé vliv na krizi?

Učitelé mají vliv na vznik krize. Autorita je schopna vyvolat krizi svými představy a nerovnocenným hodnocením. Objevují se demonstrační konfliktky mezi autoritou a třídou, nebo skupinou ve třídě.

© 2009 DAP Diagnostika s.r.o.

2



### *Jak lze navrhnout kurikulum pro eliminaci krizových faktorů?*

Školní vzdělávací program (dále jen ŠVP) Základní školy Slavičín směřuje k naplňování klíčových kompetencí žáků. Jeho realizace vede ke snaze vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná.

Vytvořené lekce OSV jsem v rámci třídnických hodin realizovala s 19 žáky třídy 7.A. Cílovým souborem byli hlavně účastníci šikany – oběť a agresori. V rámci svého pozorování, rozhovorů s dětmi a třídní učitelkou jsem se zaměřila na rozvoj některých klíčových kompetencí, které by měly přispět ke zlepšení sociálních vztahů mezi spolužáky.

Byly vytvořeny tři lekce na každou ze tří kompetencí, tzn. 9 lekcí v rámci třídnických hodin. Jednotlivé lekce OSV – třídnické hodiny jsou sestaveny na principech didaktického cyklu C-M-A-I-R-E (popis viz kapitola 2.5). Každá lekce je stanovena tak, aby bylo pomocí vhodných výukových metod dosaženo předem stanoveného cíle. Cílem je zvládnutí subkompetencí v rámci každé vybrané kompetence.

V úvodu všech vytvořených a aplikovaných lekcí, jsem využila výukové metody „zcitlivění na téma a cíl“, pomocí které si žáci lépe dají do souvislosti smysl následných aktivit s vlastním životem a zamyslí se nad významem toho, čím se budou zabývat. V rámci jednotlivých třídnických hodin jsem využila několika způsobů, jak motivovat žáky, aby se daným tématem začali aktivně zabývat:

- *sbírka toho, co víme*
- *kdybychom to neměli*
- *jaké s tím mám zkušenosti*
- *škála*
- *scénka*
- *provokace*

V lekcích zaměřených na rozvoj kompetence sociální a personální jsem aplikovala výukovou metodu úkolové situace, jejíž cílem bylo uvědomění si důležitosti pravidel v životě, navrhnout a prezentovat pravidla pro lepší chod třídy. Zde docházelo k rozvoji vlastní iniciativy žáků pro organizaci třídního kolektivu v rámci práv i povinností. Cílem následné třídnické hodiny bylo uvědomění si nutnosti udělování sankcí při nedodržování nebo porušování pravidel. K dosažení tohoto cíle jsem použila metodu škálování, pomocí které, si děti mimo jiné zkusily vyjádřit svůj názor beze slov, dále metodu hraní rolí, kdy si v bezpečném prostředí mohly vyzkoušet různé způsoby řešení situace, do kterých se v běžném životě dostávají. Cílem poslední lekce zaměřené na rozvoj kompetence sociální a personální bylo uvědomění si pocitu sounáležitosti se skupinou a pocitu zodpovědnosti vůči skupině, rozvoj spolupráce ve skupině a uvědomění si důležitosti každého člena pro skupinu jako celek. Těchto cílů jsem se snažila dosáhnout pomocí zážitkové hry, ke které bylo použito klubko přízi, které po skončení aktivity symbolizovalo vzájemné propojení všech členů skupiny.

Následujícím blokem lekcí byly třídnické hodiny zaměřené na rozvoj komunikativní kompetence. Při prvním setkání v rámci této lekce jsem se zaměřila zejména na dosažení

cílů: uvědomění si vlastním pocitů, rozvoj schopnosti sdělovat své pocity ostatním, rozvoj empatie a rozvoj důvěry mezi žáky navzájem. Pro dosažení výše uvedených cílů jsem použila metodu úkolu s překážkou nebo handicapem, kdy se žáci během aktivity musí spolehnout jeden na druhého, vzájemně si důvěřovat a následně si uvědomovat své vlastní pocity a umět je pojmenovat. Při dalším setkání v rámci lekcí zaměřených na komunikativní kompetenci byly stanoveny tyto cíle: umění vyslovit zdvořilou a jasnou žádost, rozvoj asertivní komunikace a umění zvládnout odmítnutí. Těchto cílů bylo dosaženo zejména pomocí metody hraní rolí, během níž děti intenzivněji prožívají řešení dané situace. Cílem poslední lekce tohoto bloku bylo uvědomění si významu znát své vlastní chyby (v pozitivním smyslu) a následné poučení z nich pro další život a rozvoj umění odpouštět chyby druhým lidem. Pro tyto cíle jsem zvolila metodu reflexe.

V posledním bloku lekcí zaměřených na rozvoj kompetence k řešení problémů, byla setkání zacílena na zvládání konfliktu, usmíření a nadřazený - podřazený. V rámci lekce zvládání konfliktu bylo dosahováno rozvoje asertivní dovednosti a uvědomění si svého postoj k násilí (na dětech, na zvířatech) pomocí metody myslím si, že ano, myslím si, že ne. Lekce usmíření byla zaměřena na umění odpouštět, na umění přiznat chybu a na respektování druhých lidí. Cílem posledního setkání v rámci připravených lekcí bylo uvědomění si pocitu nadřazenosti a podřazenosti pomocí aktivity, pomocí které si děti snažily vžít do těchto dvou rolí.

Vytvořit ve třídě atmosféru bezpečí, ve které je možno sdílet osobnostní, sociální a morální témata, může trvat několik měsíců i déle. Předem jsem žáky seznámila s pravidlem psychické bezpečnosti: *Žák má právo neúčastnit se konkrétní aktivity (tzv. pravidlo STOP)*. Při lekcích OSV bylo zavedeno a průběžně připomínáno pravidlo dobrovolnosti, neboli pravidlo STOP. Toto pravidlo znamená, že kdokoli z žáků se nemusí účastnit určité aktivity nebo z ní v jejím průběhu může vystoupit se slovy „Využívám pravidlo STOP.“ Smyslem tohoto pravidla je, aby žáci vstupovali do aktivit dobrovolně a aby se sami rozhodovali, jaká aktivita je jim příliš nepříjemná. V případě, že žák využil pravidlo STOP, stal se na danou aktivitu pozorovatelem. Následně se mohl zapojit se svými postřehy do reflexe.

*Jak lze aplikovat kurikulum pro eliminaci krizových faktorů?*

V období od počátku ledna do konce měsíce února 2010 byl aplikováno připravené kurikulum na zkoumané třídě za přítomnosti třídní učitelky. V počátečních fázích se žáci příliš zapojovat nechtěli, nevěděli, jak se k novému, tak odlišnému způsobu práce od běžného vyučování postavit. Naštěstí jsme s většinou žáků našli společnou cestu a následná spolupráce s dětmi už proběhla bez větších komplikací. Všechny lekce se žáci účastnili téměř vždy v plném počtu. Při každé z 9 lekcí se některý z žáků zapojoval s menší chutí než ostatní zúčastnění, ale obecně lze říci, že navržené kurikulum proběhlo bez větších změn a problémů.

V rámci cílové skupiny zkoumaného vzorku (oběť a agresor) jsem zaznamenala několik pozitivních změn. Všechny děti se aktivně zapojily do vytváření nových pravidel pro lepší chod třídy, která nás provázela během všech setkání a myslím si, že díky podílu každého žáka při jejich vytváření došlo i k jejich následnému zvnitřnění. V rámci lekce dodržování pravidel velmi pozitivně vynikl **Petr**, jindy negativistický k jakýmkoli aktivitám, když uplatnil svou představivost a překvapil své spolužáky dokonalým vžitím se do ztvárněné role. Během setkávání u Petra došlo k rozvoji hlavně komunikativní kompetence, která u něj byla dříve velice potlačovaná. Postupem času byl schopen se svými spolužáky komunikovat v probíhajících aktivitách a následně se začal aktivněji zapojovat do společných reflexí.

Pro **Dominika** bylo jednou z nejtěžších aktivit hovořit o svých chybách a vůbec si nějaké své chyby před ostatními přiznat. Díky jeho vysokému sebevědomí, bylo velice obtížné vysvětlit mu smysl a důležitost této aktivity. Nakonec nebyl schopen tuto aktivitu smysluplně splnit a po několika napomenutích kvůli vyrušování svých spolužáků a posmívání se jim, za jejich přiznané chyby, byl z této aktivity vyřazen a účastnil se jí jen jako pasivní pozorovatel. Při závěrečné reflexi se mezi dětmi rozpoutala velice emotivní diskuze, díky které jsem si uvědomila, že děti vnímají prostředí našich setkání jako velmi bezpečné a většina z nich dokázala sdělit své subjektivní pocity a prožitky. Velmi pozitivním přínosem byla reakce **Petra**, který se v rámci své reflexe, i když trochu obloukem, pokusil zamyslet nad svým chováním k některým svým spolužákům. Nutnost



aktivní účasti učitele a jeho zapojení do aktivit, je nezbytnou podmínkou pro motivaci dětí. Zvláště při úvodu do lekce (zcitlivění na téma a cíl) je velmi důležitá účast učitele, ať už v roli moderátora úvodní diskuze nebo jako herce v úvodní motivační scéně.

**Dominik** měl velký problém se začlenění do skupin. Díky jeho projevům agresivního chování vůči svým spolužákům neměl nikdo moc chuť s ním spolupracovat a on se navenek bránil ještě větší agresivitou. Během lekce – zvládání konfliktu, kdy mezi dětmi probíhala diskuse na téma rvačky a jejich smysl při řešení problémů, se téměř všichni žáci vyslovili pro odpor proti řešení konfliktu pomocí násilí, jen Dominik „tvrdě“ prosazoval tuto variantu řešení sporu. Během opravdu dlouhé diskuse na toto téma, začal svůj názor měnit pod vlivem vhodných argumentů, kterými ho ostatní děti přesvědčovaly o opaku. Tato diskuse pro mne byla velkým překvapením a ujistila mne v tom, že toto vytvořené kurikulum má svůj smysl a většina dětí ze třídy má zájem na tom, aby se jejich třídní vztahy zlepšily a jsou ochotni podílet se na tomto ozdravném procesu.

**Michal** se nejvíce projevil v lekci – dodržování pravidel. Svůj názor na to, že pravidla jsou špatná, že člověka jen omezují v jeho svobodě si nenechal v následné reflexi ani trochu vyvrátit. Hlavně by zrušil veškeré sankce za nedodržování pravidel, aby si každý mohl dělat, co by chtěl. Záměně jsem zařadila do programu i lekce, kde se objevily výtvarné činnosti. V lekci – chybovat je lidské se Michal projevil z počátku velmi pozitivně, kdy si svůj list papíru, kde bylo napsáno „chybovat je lidské, chybami se člověk učí“, velice hezky graficky vyzdobil, ovšem jeho následná reakce překvapila mě i jeho spolužáky, kdy hotový výkres vzal a přede všemi ho roztrhal na několik kousků se slovy, že je to blbost.

**Martin**, jehož psychika a sociální vztahy byly poznamenány průběhem šikany na jeho osobě, se těžko zapojoval do aktivit a ještě těžší pro něho byla účast na následných reflexích. Z počátku nebyl schopen vyjadřovat své názory před ostatními z obavy, že by se mu ostatní děti smály, nebo že by jeho slova byla použita proti němu samotnému. Pravidlo STOP využíval v prvotních lekcích častěji než jeho spolužáci, ale pozitivní dopad této situace byl alespoň v tom, že dokázal bez větších obav vyjádřit svůj pocit nejistoty a sám za sebe se rozhodnout, že se nechce bavit o určitých tématech, která pro něj byla citlivá.

Postupem času však zjistil, že většina spolužáků nemá důvod se mu posmívat za jeho subjektivní názory a během programu si našel několik nových kamarádů a nastal u něho velký rozvoj v rámci komunikativní kompetence.

Již v průběhu programu jsme s třídní učitelkou, která se účastnila všech lekcí, vyzorovaly pozitivní změny v rámci třídy jako celku i u jednotlivých žáků, hlavně u cílové skupiny. Na závěr každé lekce proběhla naše společná reflexe, kde jsme hodnotily průběh aktivit, jejich účinnost na rozvoj vybraných kompetencí a naše pocity, které jsme měly během třídnických hodin.

#### *Jaká bude evaluace aplikovaného kurikula?*

Závěrečná diagnostika třídy pomocí metody „Barvy života“ proběhla po aplikaci navrhnutého kurikula, které bylo sestaveno na základě metod osobnostní a sociální výchovy. Bylo zjištěno, že ve zkoumané třídě se stále vyskytují znaky probíhající krize, ale již v menším rozsahu než před aplikací kurikula. Dle výsledků došlo k ústupu krize ve vztazích mezi chlapci a děvčaty. Zjištěné výsledky pomocí výše uvedené metody, nebyly tak markantně rozdílné ve srovnání s počáteční diagnostikou zkoumaného vzorku.

Z níže uvedeného grafického znázornění je patrné, že se ve třídě ojediněle vyskytují prvky agrese, jejíž důsledkem je poškození druhého člověka nebo skupiny okolních lidí. Z výsledků dále vyplývá, že se třída poměrně lehce podřídí nastaveným pravidlům, bude je spolehlivě plnit, ale není však ideální pro vytváření nových pravidel a jejich rychlého zavádění do chodu skupiny.

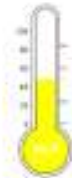
Výsledky evaluace pomocí metody Barvy života



DAP Systémy, s.r.o. | Telefon: 573 27 11 07 | Fax: 573 27 11 08 | [www.dap-systemy.cz](http://www.dap-systemy.cz)  
 E-mail: [info@dap-systemy.cz](mailto:info@dap-systemy.cz)

1. Klíčová sdělení

Je třída v krizi?



Třída s prokázanými základními znaky krize. V chování, výkonnosti a prospěchu dochází k opakovaným výkyvům. V rámci mezilidských vztahů je většina třídy schopna fungovat jako jeden celek. Třída se nachází ve stádiu ústupu krize.

Zacházení s pravidly



- Prostáje své pravidla za všech okolností
- Dodržuje pravidla, se kterými se ztotožnil
- Spolupřívádí a dodržuje pravidla
- Podřizuje se pravidlům
- Bezpečně se podřizuje pravidlům

Školní výkon



- Školní výkon je velmi slabý
- Školní výkon je slabý
- Školní výkon je běžný
- Školní výkon je dobrý
- Školní výkon je vynikající

Efektivita učení



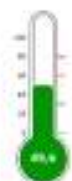
- Efektivita učení je velmi slabá
- Efektivita učení je slabá
- Efektivita učení je běžná
- Efektivita učení je dobrá
- Efektivita učení je vynikající



DAP Systémy, s.r.o. | Telefon: 573 27 11 07 | Fax: 573 27 11 08 | [www.dap-systemy.cz](http://www.dap-systemy.cz)  
 E-mail: [info@dap-systemy.cz](mailto:info@dap-systemy.cz)

2. Jednotlivé aspekty krize

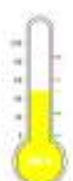
Používá se agresivita?



Používá se agresivita?

Ve třídě se objevují sporadické projevy ubližující agrese, ale třída se jim umí bránit a nakonec utírá. Ubližující agrese je forma agrese, jejíž následkem je poškození druhého člověka nebo skupiny školních lidí. Poškození může mít formu fyzickou, psychickou, materiální a sociální.

Jsou narušeny vztahy mezi pohlavími?



Jsou narušeny vztahy mezi pohlavími?

Ve vztazích mezi dětmi a dospělými dochází k ústupu povětšinou krize. Dochází k neshodám a rozdělení na dva tábory.

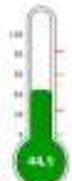
Má prostředí školy vliv na krizi?



Má prostředí školy vliv na krizi?

Školní prostředí nemá vliv na vznik krize. Materiální zázemí školy není využíváno ke vztahovému, třídnímu ani prospěchovému ohrožení.

Mají učitelé vliv na krizi?



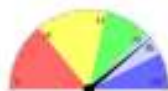
Mají učitelé vliv na krizi?

Učitelé mají vliv na vznik krize ve třídě pouze okrajově. Vnímání a respektování autority je pro třídu běžnou záležitostí, ale na chybný přístup učitelů zastávají upozornění.



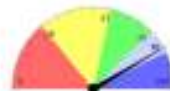
### 3. Pravidla třídy

#### Zacházení s pravidly



- Prostouje svá pravidla za všech okolností
- Dodržuje pravidla, se kterými se ztotožní
- Spokoytělí a dodržuje pravidla
- Podřizuje se pravidlům
- Bezmezně se podřizuje pravidlům

#### Učitelé



- Prostouje svá pravidla za všech okolností
- Dodržuje pravidla, se kterými se ztotožní
- Spokoytělí a dodržuje pravidla
- Podřizuje se pravidlům
- Bezmezně se podřizuje pravidlům

#### Škola



- Prostouje svá pravidla za všech okolností
- Dodržuje pravidla, se kterými se ztotožní
- Spokoytělí a dodržuje pravidla
- Podřizuje se pravidlům
- Bezmezně se podřizuje pravidlům

#### Soutěžím



- Prostouje svá pravidla za všech okolností
- Dodržuje pravidla, se kterými se ztotožní
- Spokoytělí a dodržuje pravidla
- Podřizuje se pravidlům
- Bezmezně se podřizuje pravidlům

#### Jak třída pracuje s pravidly

Třída se poměrně lehce podřizí nastaveným pravidlům a bude je společně, nebo spíše automaticky dodržovat. Není však ideální pro vytváření pravidel a jejich rychlé zásádní.

## 7 SHRNUÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI

Na samotný závěr našich setkání s dětmi proběhla speciální rozlučková třídnická hodina. Třídní učitelka představila dětem schránku důvěry, která bude umístěna ve třídě a bude sloužit jako jedna z možností komunikace mezi učitelkou a třídou. Dětem se tento nápad velmi líbil, ostatně jako celé aplikované kurikulum. V závěrečné diskusi o celkových pocitech ze všech třídnických hodin jsme s třídní učitelkou byly velice potěšeny pozitivními ohlasy. Dětem se líbil způsob práce v třídnických hodinách a některé dokonce samy navrhovaly jejich pokračování.

Pozitivní změny ve vztazích mezi dětmi byly prokázány hlavně pomocí přímého pozorování cílové skupiny. Působení v uvedeném rozsahu je dostačující pro vznik nových pozitivních prvků v rámci skupiny, ale ne pro zásadní změnu v osobnostech dětí a v jejich sociálních vztazích. Z výsledků také vyplynulo, že by bylo velkým přínosem zařazovat podobné programy nejen pro třídy zasažené sociálně patologickým jevem, ale také jako prevence proti těmto jevům i v kolektivech, kde jsou vztahy v hodnotách normy.

## ZÁVĚR

Problematikou narušených vztahů a projevů sociálně patologických jevů ve školním prostředí se zabývá velké množství autorů. Zavedením průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova do vyučování nebo do aktivit probíhajících mimo běžné vyučování se otevřely nové možnosti působení na vztahy v kolektivu, které jsou nedílnou součástí celkového školního klimatu. V rámci zařazení tohoto tématu do výuky a pomocí rozvoje klíčových kompetencí mohou pedagogové předávat dětem nové životní zkušenosti, které je budou provázet během jejich celého života. Díky svému široké zaměření má OSV možnost věnit se do různých oblastí dětských aktivit a přirozeně napomáhat celkovému rozvoji a podpoře každého dítěte.

Hlavním cílem mé práce bylo zjistit, jaký vliv bude mít navržené kurikulum na vztahy v třídním kolektivu. Kurikulum tvořilo celkem 9 třídnických hodin, které byly sestaveny pomocí metod OSV. Aplikované kurikulum mělo pozitivní vliv na vztahy ve zkoumaném kolektivu. Tyto pozitivní změny se však výrazně neprojevíly v závěrečné evaluaci pomocí metody „Barvy života“. Největší změny byly zachyceny pomocí zúčastněného pozorování, které probíhalo po celou dobu aplikace kurikula. Reakce přítomných dětí byly velmi kladné.

Jako pozitivní stránky projektu bych chtěla vyzdvihnout účinnost aplikovaného kurikula a to, že děti tento odlišný způsob práce nad očekávání zaujal. Společně s třídní učitelkou jsme měly po každé třídnické hodině velmi kladné pocity toho, že naše práce je smysluplná a splňuje předem daný cíl. Bylo by vhodné v tomto duchu pokračovat i nadále a aplikovat podobně zaměřená kurikula i do ostatních tříd základní školy, ať už jsou vztahy v kolektivech z nějakého důvodu narušeny nebo jsou v normě.

Jedním z nedostatků tohoto projektu byla jeho krátká doba trvání. Aplikační fáze trvala pouze dva měsíce. Za tak krátkou dobu nemohlo dojít k razantním rozvoji klíčových kompetencí dětí ani k výrazným změnám v jejich vzájemných vztazích. I když z hlediska

pozorování došlo k velkým pozitivním změnám, tyto se v celé šíři neprojevíly v závěrečné evaluaci projektu pomocí metody „Barvy života“.

Třídní učitelka přislíbila další pokračování pravidelných třídnických hodin a zařazení metod OSV i do běžných vyučovaných předmětů. Sama pocítila větší přiblížení se ke svým žákům a rozvoj vzájemné komunikace a kooperace, která je tak důležitá pro další práci se skupinou.

Výsledky této práce budou dány k dispozici Základní škole ve Slavičíně. S ředitelem školy, metodikem prevence a třídní učitelkou proběhne zhodnocení celého projektu a následné seznámení ostatních členů pedagogického sboru s průběhem a výsledky kurikula.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-479-6.

BENDL, S. *Ukázněná třída aneb kázeňské minimum pro učitele*. Praha: TRITON, s.r.o., 2005. ISBN 80-7254-624-4.

BENDL, S. *Neukázněný žák. Cesta institucionální pomoci*. Praha: ISV, 2004. ISBN 80-86642-36-4.

ČECHOVÁ, B. H. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-388-8.

DUBEC, M. *Třídnické hodiny*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-20-3.

DUBEC, M. *Zásobník metod používaných v OSV*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-02-9.

HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-763-9.

HOPPEOVI, S. a H., KRABEL, J. *Sociálně psychologické hry pro dospívající*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-434-6.

*Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.

KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7367-014-3.

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

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2005. ISBN 80-87000-02-1.

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

VALENTA, J. *Učit se být*. Kladno: Agentura STROM & AISIS, 2000. ISBN 80-86106-08-X.



VALENTA, J. *Učit se být: témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ*. 2. vyd., Kladno: Agentura STROM & AISIS, 2003. ISBN 80-86106-10-1.

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

VOPEL, K. W. *Skupinové hry pro život 1*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-286-7.

VOPEL, K. W. *Skupinové hry pro život 2*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-352-9.

VOPEL, K. W. *Skupinové hry pro život 3*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-398-7.

VOPEL, K. W. *Skupinové hry pro život 4*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-519-6.

Internetové zdroje:

*Dap-servis* [online]. [cit. 2010-03-30]. Metoda. Dostupné z WWW: <<http://dap-services.cz/metoda>>

HUČÍNOVÁ, Lucie. Metodický portál, Články: „Klíčové kompetence – nová výzva z EU I.“ [online]. 22. 10. 2005.[cit.27. 02. 2010.]. ISSN 1802-4785. Dostupný z WWW:<<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/10/KLICOVE-KOMPETENCE---NOVA-VYZVA-Z-EU-I.html>>.

*Katedra pedagogiky* [online]. [cit. 2010-02-27]. Osobnostní a sociální výchova. Dostupné z WWW: <<http://pedagogika.ff.cuni.cz/pages/cze/studium/osv.php>>.

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

RVP ZV Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

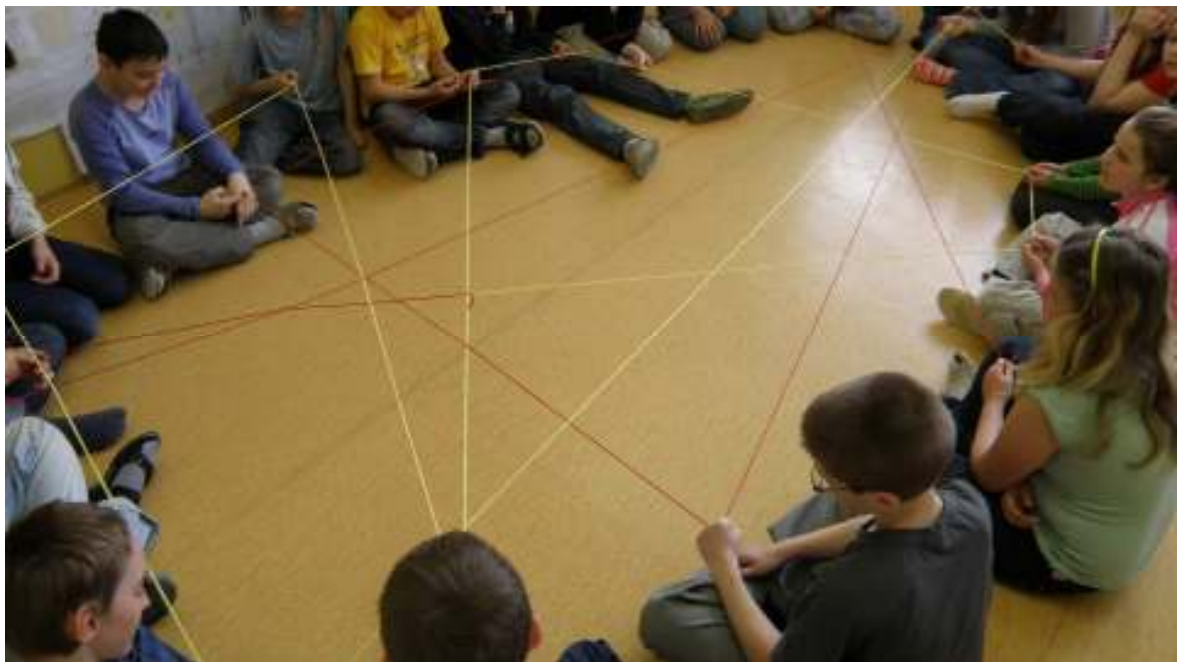
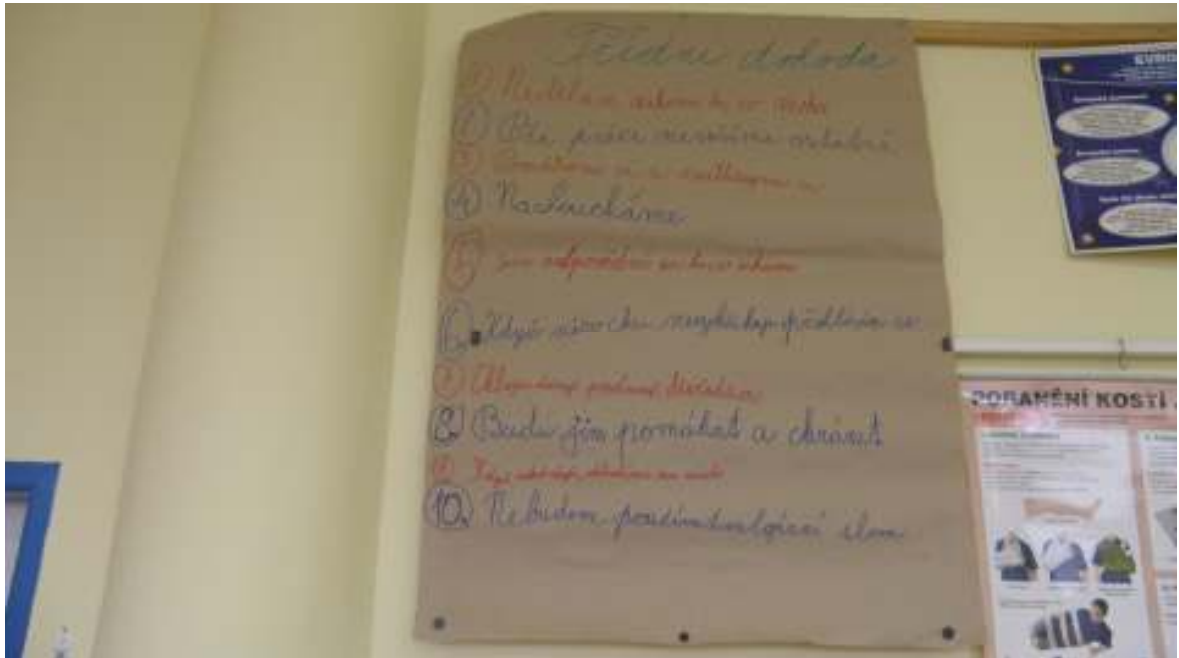
ZV základní vzdělávání

OSV Osobnostní a sociální výchova

## SEZNAM OBRÁZKŮ

OBRÁZEK O I: FOTOGRAFIE

## OBRÁZEK O I: FOTOGRAFIE



## SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: Lekce zaměřené na rozvoj kompetence sociální a personální

PŘÍLOHA P II: Lekce zaměřené na rozvoj komunikativní kompetence

PŘÍLOHA P III: Lekce zaměřené na rozvoj kompetence k řešení problémů

PŘÍLOHA P IV: Formulář – zdvořilé požadavky

## **PŘÍLOHA P I: LEKCE ZAMĚŘENÉ NA ROZVOJ KOMPETENCE SOCIÁLNÍ A PERSONÁLNÍ**

### ***Lekce – stanovení pravidel***

#### ***CÍL:***

- Stanovení nových pravidel pro chod třídy
- Uvědomění si důležitosti pravidel
- Umět vytvářet vlastní pravidla

#### ***METODA:***

- *zcitlivění na téma a cíl*
- *úkolové situace* – promyšlení a prezentování vlastních pravidel pro chod třídy

#### ***INSTRUKCE:***

- *sbírka toho, co víme (zcitlivění)* – co si představíte pod pojmem „pravidla“, proč je důležité je dodržovat, jaká pravidla znáte?

Král školy:

„Představ si, že jsi král nebo královna této školy. Můžeš stanovit pravidla, která považuješ za správná. Která pravidla bys zavedl? Vezmi si list papíru a napiš na něj seznam pravidel. Potom si vezmi arch balícího papíru a napiš na něj svá pravidla hodně velkým písmem, jako by to byla královská vyhláška. Jestli chceš, můžeš ten velký arch také vyzdobit“ (Vopel, 2008, s. 65).

#### ***AKCE DĚTÍ:***

- děti napíší svá vlastní pravidla, která chtějí, aby ostatní spolužáci dodržovali

#### ***REFLEXE:***

- Společná prezentace návrhů pravidel
  - Která ze svých vlastních pravidel považuješ za zvlášť důležitá?
  - Líbilo se ti nějaké jiné pravidlo?“
  - Jak se teď tvoří ve škole pravidla?
  - Se kterým třídním pravidlem nesouhlasíš?

- Koho by sis přál jako krále školy nebo krále třídy?

### ***Lekce - dodržování pravidel***

#### ***CÍL:***

- Uvědomění si následků při porušování pravidel.
- Uvědomění si nutnosti pravidel a sankcí za jejich nedodržování.

#### ***METODA:***

- *zcitlivění na téma a cíl*
- *škálování*
- *hraní rolí* (modelové situace, v bezpečném prostředí si mohou žáci vyzkoušet různé způsoby řešení situací, do kterých se dostávají) – reakce na porušování společně dohodnutých pravidel
- *řeka* – každý žák hovoří k danému tématu (dodržování a porušování pravidel – následky, varianty řešení při nedodržování pravidel ve třídě)

#### ***INSTRUKCE:***

- *kdybychom to neměli* (zcitlivění) – důsledky života bez pravidel, jak by vypadala společnost bez pravidel, pravidla a jejich dodržování ve škole v minulosti (školní tresty v historii)

Důsledky:

„Představte si, že paní Mírná je převelice trpělivá a laskavá učitelka. Nikdy žádného žáka nepotrestá. Je přesvědčená, že trest je škodlivý a zbytečný. Paní učitelka Prudká snadno vybuchne. Hned ukládá za trest nějaký úkol. Je přesvědčená, že žáci budou lépe dodržovat pravidla, když budou vědět, že v případě jejich porušení ponесou důsledky. Každý jsme jiný. Můžete mi říct, který typ učitelky považujete za lepší – paní učitelkou Mírnou, Prudkou, nebo nějakou prostřední mezi nimi? Postavím teď do řady 10 židlí a vy mi ukážete, jaký způsob zacházení si každý z vás přeje“ (Vopel, 2008, s. 66).

#### ***AKCE DĚTÍ:***

Židle představují stupnici od 1 do 10. Když děti vyberou židli, kterou si zvolily, promluvíme o tom, proč je pro ně právě toto ta správná míra přísnosti, resp. shovívavosti.

### ***INSTRUKCE***

„Teď se zase vraťte na svá místa. Uděláme velký skok do budoucnosti. Představte si, že jste tatínek nebo maminka, učitel nebo učitelka. A pak si představte, že lidé neudělají to, co jste jim řekli. Rozdělíme se do dvojic nebo do trojic a sehraje si krátké scénky.“

### ***AKCE DĚTÍ:***

Děti se dle vzájemných sympatií rozdělily na menší skupinky a pokusily se sehrát několik krátkých scének, kdy se v jednom případě snažily vyjádřit vynucení dodržování pravidel silou a v druhém případě se snažily ukázat dodržování pravidel pomocí pozitivní motivace druhého.

### ***REFLEXE:***

- Společné hodnocení po skončení každé scénky, závěrečné vyhodnocení shlednutých situací.
  - Která pravidla musíš doma rozhodně dodržovat?
  - Co udělají rodiče, když porušíš důležité pravidlo?
  - Omluvíš se, když nedodržíš nějaké pravidlo?
  - Která jsou nejdůležitější pravidla v této třídě?
  - Co je pro tebe nejdůležitějším pravidlem v této třídě? Co se stane, když rodiče poruší pravidla silničního provozu? Co je pro tebe jako chodce nejdůležitějším pravidlem na silnici?
  - Jak postupuješ, abys ostatní vedl k dodržování pravidel?

### ***Lekce – pocit sounáležitosti***

#### ***CÍL:***

- Uvědomění si pocitu sounáležitosti se skupinou
- Uvědomění si pocitu zodpovědnosti vůči skupině
- Rozvoj spolupráce ve skupině
- Uvědomění si důležitosti každého člena pro skupinu jako celek

#### ***METODA:***

- *zcitlivění na téma a cíl*



### ***INSTRUKCE:***

- *kdybychom to neměli* (zcitlivění) – Myslíš, že je důležité, aby každý člověk někam patřil? Umíš si představit, jaké by to bylo, kdybys byl na světě úplně sám? Cítíš se být členem nějaké skupiny? Která je pro tebe nejdůležitější? Přeješ si patřit do nějaké party?

### **Pavučina (1)**

„Sedněte si prosím do velkého kruhu. Každý nám teď může říct, co se mu v naší třídě líbí a co by chtěl změnit. Máte jednu minutu na to, abyste si rozmysleli.“ (Hru začíná dospělý.) (Vopel, 2007, s. 18)

„V naší třídě se mi líbí, že jsou tady společně holky i kluci. Změnila bych způsob trávení přestávek.“

Učitelka drží pevně v ruce volný konec příze a odkutálí klubko přes kruh k některému z dětí, které sedí na protější straně, každý žák řekne svůj názor, pokud nechce využít pravidla STOP, podrží přízi pevně v rukou a odkutálí klubíčko k někomu dalšímu. Tak se klubko posílá stále dál, až se všechny děti stanou součástí pomalu vznikající pavučiny.

### ***AKCE DĚTÍ:***

Děti vyjadřují své názory na pozitivní a negativní stránky jejich třídy. Pedagog dohlíží na to, aby každý žák mohl bez obav říct své myšlenky a hlídá, aby bylo klubko posláno všem dětem v kruhu. Každý totiž zaujímá své místo v kolektivu, stačí, když jeden pustí z ruky přízi, pavučina se zamotá.

### ***REFLEXE:***

- Proč myslíte, že jsme vytvořili takovou pavučinu?
- Co pomáhá vytvořit dobrou partu?
- Jak se teď cítíte? Chybí někomu pavučina?
- Které názory spolužáků Tě zvlášť zaujaly?

## **PŘÍLOHA P II: LEKCE ZAMĚŘENÉ NA ROZVOJ KOMUNIKATIVNÍ KOMPETENCE**

### ***Lekce – pojmenování vlastních pocitů***

#### ***CÍL:***

- Uvědomění si vlastním pocitů
- Rozvoj schopnosti sdělovat své pocity ostatním
- Rozvoj empatie
- Rozvoj důvěry mezi žáky

#### ***METODA:***

- *zcitlivění na téma a cíl* – škály – jak se dnes cítím, jak se cítím když... – ukázat rukama
- *úkoly s překážkou nebo handicepem* – pocity slepých,...

#### ***INSTRUKCE:***

- škála (zcitlivění) – ruce nad hlavou (pozitivní pocity), ruce v úrovni břicha (neutrální pocity), ruce pod úrovní pasu (negativní pocity) – jak jste se cítili, dnes ráno po příchodu do třídy, jak se cítíte teď,?

Mluvíme o pocitech

„Utvořte dvojice podle toho, jak to cítíte, s kým byste chtěli v tuto chvíli být. Chtěla bych vědět, kolik slov pro různé pocity dokážete vyjmenovat během jedné minuty. Pokaždé když jeden z vás bude jmenovat nějaký pocit, který ještě nikdo před ním neřekl, ten druhý ho nahlas připočte. Bude to vypadat asi takto: Jeden z vás řekne hlasitě „láska“ a kamarád bude hlasitě počítat „jedna“, pak další kamarád řekne „zlost“ a spolužák bude hlasitě počítat dvě...“ (Vopel, 2008, s. 101).

#### ***AKCE DĚTÍ:***

Děti rychle říkají střídavě s kamarádem vyjmenovávají všechny pocity, které je v danou chvíli napadnou. Asi po minutě se pedagog zeptá, která dvojice vyjmenovala nejvíc pocitů.

### ***REFLEXE:***

- Který s vyjmenovaných pocitů je pro tebe nejkrásnějším pocitem?
- Který s vyjmenovaných pocitů je pro tebe nejméně příjemný?

### ***INSTRUKCE:***

„A teď, utvoříme kruh a rychle si po něm budeme předávat plyšáka, kdo ho dostane do rukou, tak rychle řekne, jaké měl dnes ráno pocity, když přišel do třídy.“

další kola:

- pocit, když se mi naposledy něco povedlo
- pocity při poslední hádce s kamarádem

### ***AKCE DĚTÍ:***

Pedagog dává několik podobných otázek vhodných pro děti a dodržuje přesně čas, aby omezil váhání dětí.

### ***REFLEXE:***

- S kým mluvíš o svých pocitech?
- O jakých pocitech se ti mluví snadněji?
- O jakých pocitech se mluví ztěžka?
- Který pocit je nejnepříjemnější?
- Proč je důležité, abychom mohli mluvit o svých pocitech?

### ***INSTRUKCE:***

„Utvořte dvojice podle stejných nebo co nejbližších měsíců narození vašeho narození. Jeden ze dvojice bude „slepec“ - má zavázané oči a potřebuje se dostat do protějšího rohu třídy. Úkolem jeho partnera „vodiče“ bude provést ho třídou plnou ostatních slepců a vodičů tak, aby slepec nikde nezakopl, nenarazil do ostatních spolužáků ani do lavic a židlí. Potom si role vyměníte.“

### ***AKCE DĚTÍ:***

Děti se snaží provádět slepce tak, aby si při přecházení po třídě neublížil, poté si vymění role.

**REFLEXE:**

- Jaké pocity jsi prožíval, když jsi byl na někom závislí?
- Důvěřoval jsi svému „vodiči“?
- Jaké jsi měl pocity se zavázanýma očima?

**Lekce - zdvořilé žádosti****CÍL:**

- Vyslovení zdvořilé a jasné žádosti
- Rozvoj asertivní komunikace
- Umění zvládnout odmítnutí

**METODA:**

- *zcitlivění na téma a cíl*
- *hraní rolí* (modelové situace, v bezpečném prostředí si mohou žáci vyzkoušet různé způsoby řešení situací, do kterých se dostávají)

**INSTRUKCE:**

- *scénka* (zcitlivění) – učitel předehraje žákům krátkou scénku, obejde několik žáků a různými způsoby je o něco požádá.

**REFLEXE:**

- Žáci popisují, čím se jednotlivé způsoby lišily
- Který způsob ti přišel jako nejefektivnější a proč?
- Jaké máš zkušenosti s tím, když někoho o něco žádáš?

**INSTRUKCE:****Zdvořilé požadavky**

„Někdy od ostatních něco chceme, například abychom si s nimi mohli hrát, aby nás poslouchali nebo aby si uklidili sešity. Když od druhých něco chceme, můžete to říct vhodně, nebo nevhodně. Když jsme příliš ustrašení, neřekneme dostatečně jasně, co bychom chtěli. Když jsme příliš rázní, můžeme ranit city druhého. Nejlepší je, když řekneme své požadavky jasně a vlídně. Uděláme to takto: Díváme se druhému člověku do očí. Mluvíme klidným, pevným hlasem a začneme se svým přáním, řekneme například:

„Chtěl bych...., potřebuji....“ Odpověď samozřejmě nebude vždy ano a nedostaneme vždycky to, co jsme chtěli. Ale když se o to vůbec nepokusíme, pak jsme mnohem častěji zklamáni, protože máme pocit, že jsme slabí a ubozí. Chtěla bych, abyste se ve trojicích cvičili, jak klást zdvořile požadavky. Ale nejdřív to můžeme zkusit všichni společně. Představte si, že jsi v obchodě. Prodavačka ti vrátí méně drobných, než by měla. Jak bychom jí měli slušně říct, aby nám vrátila ještě zbytek peněz?“ (Vopel, 2008, s. 102)

### ***AKCE DĚTÍ:***

Žáci sedí v kruhu a posílají si plyšáka, kdo dostane plyšáka do ruky, řekne svůj způsob reakce v této situaci.

### ***REFLEXE:***

- Který způsob žádosti se ti zdál nejlepší?
- Použil bys stejný způsob chování v této situaci jako tvůj spolužák?

### ***INSTRUKCE:***

„Teď si vezměte list papíru, který jsem připravila. Sedněte si ve trojicích. Projděte si jeden po druhém příklady. Každý z vás musí říct, jak by v tomto případě vyjádřil svůj požadavek. Další dva kamarádi dobře poslouchají a potom řeknou, co si o tom myslí...“

„Následně si každá trojice vybere jeden příklad z formuláře a sehraje krátkou scénku pro lepší vcítění se do dané situace.“

### ***AKCE DĚTÍ:***

Děti společně ve trojicích procházejí formulář Zdvořilé požadavky (příloha P IV). Potom probíhá ukáзка scének, které si děti připravily.

### ***REFLEXE:***

- Co ses sám pro sebe naučil?
- Formuluješ své požadavky spíš nesměle, nebo až příliš důrazně?
- Proč je důležité formulovat své požadavky vlídně?
- Jak reaguješ, když dostaneš odpověď Ne?
- Kdo ve třídě umí podle tvého názoru vznášet požadavky správným způsobem?

## ***Lekce – chybovat je lidské***

### ***CÍL:***

- Uvědomění si vlastních chyb
- Poučení se z vlastních chyb
- Umět odpustit chybu druhého
- Uvědomění si významu znát své chyby v pozitivním smyslu

### ***METODA:***

- *zcitlivění na téma a cíl*
- *reflexe*

### ***INSTRUKCE:***

- *jaké s tím mám zkušenosti (zcitlivění) – stalo se vám někdy, že jste udělali chybu, jaké jste při tom měli pocity (stres, lítost, strach, bylo mi to jedno,..)*

### ***Chybovat je lidské (2)***

„Každý z nás dělá chyby. Jen tak se můžeme učit. Také každý z vás ví, že občas udělá chybu. Vzpomenete si na nějakou hodně velkou chybu? Mnozí lidé sami sebe přísně odsoudí, když udělají nějakou chybu. Jiní to prostě zkusí ještě jednou, učí se krok za krokem a nedělají si žádné velké starosti, když něco hned „neklapne“. Jak reaguješ ty, když uděláš chybu? Teď se spoj s dalšími dvěma nebo třemi kamarády. Řekni jim, co tě napadlo a co si myslíš o chybách“ (Vopel, 2008, s. 76).

### ***AKCE DĚTÍ:***

- děti si v malých skupinkách vypráví o svých velkých i malých chybách, navzájem si sdělují své způsoby chování, když udělají nějakou chybu

### ***REFLEXE:***

- Společná diskuse, učitel v roli moderátora spíše koriguje chod debaty
  - Znervózníš, když uděláš chybu?
  - Když uděláš chybu, zkoušíš to stále znovu, dokud se to nenaučíš?
  - Kdo se s tebou raduje, když se ti něco povede?
  - K čemu je dobré znát své chyby?

***INSTRUKCE:***

„Teď si vezmi list papíru a napiš na něj velkým písmem: Chybovat je lidské. Chybami se člověk učí. Svůj papír si ozdob, aby tě pohled na něj těšil. Později si ho můžeš uložit u sebe doma.“

## **PŘÍLOHA P III: LEKCE ZAMĚŘENÉ NA ROZVOJ KOMPETENCE K ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ**

### *Lekce – zvládání konfliktu*

#### **CÍL:**

- Rozvoj asertivní dovednosti
- Uvědomění si svého postoj k násilí (na dětech, na zvířatech)

#### **METODA:**

- *zcitlivění na téma a cíl*
- *myslím si, že ano, myslím si, že ne*

#### **INSTRUKCE:**

- *provokace (zcitlivění) – „Slyšela jsem, že většina dnešních dětí ve vašem věku si myslí, že násilí je dobrá věc a všechno se pomocí něho vyřeší. Co vy na to?“*

#### **REFLEXE:**

- společná diskuse o konfliktech a násilí

#### **INSTRUKCE:**

Nebe a peklo

„Budu vám vyprávět příběh:

*Mladý bojovník přišel ke starému moudrému muži a zeptal se ho: Ó, moudrý muži, prozrad' mi tajemství života. Jaký je rozdíl mezi nebem a peklem? Moudrý muž chvíli přemýšlel a pak řekl: Jsi mladý hloupý blázen. Jak tomu může někdo jako ty porozumět? Jsi příliš nezralý. Když to mladík uslyšel, rozzlobil se a křičel: Nejraději bych tě za tvá slova zabil! Pak vytasil meč, aby moudrého muže potrestal. V tom okamžiku starý muž pravil. To je peklo. Když mladík uslyšel ta slova, zasunul meč zase do pochvy. To je nebe, odpověděl starý muž.“*

„Občas má každý z nás odlišný názor než někdo jiný nebo se s někým hádá. Spor často nebývá příliš prudký, ale někdy se slova změni ve vážnější boj. Vzpomeneš si na nějakou příležitost, kdy mezi tebou a někým jiným málem došlo k boji? Možná jsi chtěl sám



zaútočit, protože jsi byl velmi rozčilený. Možná jste se chtěli poprat oba, ale pak jste se rvačce nějak vyhnuli. Vyprávěj, jak se vám podařilo rvačce vyhnout“ (Vopel, 2009, s. 125).

### ***REFLEXE:***

- Je rvačka dobrá metoda, jak rozhodnout spor?
- Už ses někdy popral? Jak ses při tom cítil?
- Proč starý muž říká, že násilí je peklo?

### ***INSTRUKCE:***

Myslím si, že ano, myslím si, že ne

„Každý z vás si na jeden z přidělených papírů napíše ANO a na druhý papír NE. Uprostřed třídy natáhneme provaz, aby nám třídu rozděloval na polovinu. Jedna strana bude ANO, druhá NE. Já budu klást otázky a vy budete odpovídat pomocí papíru ANO/NE a toho, jak daleko do stoupnete od dělící čáry. Čím budete stát dále od středové čáry směrem ke stranám, tím jste si jistější ve svém názoru. Při každé otázce se musíte rozhodnout pro ano nebo ne, nikoliv nevím. Po 10 vteřinách uplyne čas, abyste se rozhodli, jakou zvolíte odpověď, potom bude následovat diskuse, při které může každý z vás na základě řečených argumentů změnit svoji odpověď a přejít na druhou stranu.

Položené otázky

Už jsi se někdy popral(a)?

Myslíš, že násilí je ve společnosti nutné?

Je na konfliktech něco pozitivního?

Je dobré jednat podle zásady oko za oko, zub za zub?

### ***AKCE DĚTÍ:***

Učitel dává pozor, aby se žáci při každé otázce zamysleli nad svou odpovědí. Učitel postupně vyvolává žáky a usměrňuje diskusi. Je důležité, aby učitel názory žáků nijak nehodnotil. Cílem diskusí není dospět k nějakému řešení, jde pouze o sdílení myšlenek a názorů na dané téma.

### ***REFLEXE:***

- Společná úvaha nad tím, jak žáci tuto aktivitu vnímali a co si z ní odnášejí
- Byla pro vás aktivita náročná? Proč?

- Jak jste se cítili, když druzí měli opačný názor?
- Co byste doporučili, kdybyste někdy chtěli nekonfliktním způsobem prezentovat svoje názory?

### ***Lekce - usmíření***

#### ***CÍL:***

- Umění odpouštět
- Umění přiznat chybu
- Respektování druhých

#### ***METODA:***

- *zcitlivění na téma a cíl* – jaké s tím mám zkušenosti

#### ***INSTRUKCE:***

- jaké s tím mám zkušenosti (zcitlivění) – je důležité se s lidmi rozejít v dobrém, přiznal jsi už někdy svou chybu, jak jsi se při tom cítil?

#### ***REFLEXE:***

- Co uděláte, když poznáte, že jste někomu ublížili?
- Umíte se omluvit?....
- Jak se cítíte, když vám jiný člověk ublíží? Dovedete mu pak odpustit?...
- Se kterými lidmi se dokážete snadno usmířit? Se kterými lidmi se usmířujete obtížně?

#### ***INSTRUKCE:***

##### Usmíření

„Pohodlně se usadte a zavřete oči. Třikrát zhluboka vydechněte... Vyber si někoho, kdo je pro tebe důležitý a s kým ses v poslední době pohádal nebo sis tak úplně nerozuměl. Vyber si někoho, s nímž si ještě trochu „na kordy“, s nímž jsi ještě nedal všechno do pořádku. Toho člověka si přesně představ. Všimni si i výrazu jeho obličeje a snaž se pochopit, jakou má náladu. Až budeš mít pocit, že toho člověka jasně vidíš, pozvi ho, aby

si sedl k tobě. Třeba budeš chtít začít tím, že mu řekneš, co jsi na něm měl vždycky rád a proč je pro tebe důležitý..“

„Pak tomu člověku můžeš říct, že hádka mezi vámi byla pro tebe bolestná. Můžeš mu říct, jak ti při ní bylo. Jestli chceš, můžeš se druhého člověka také zeptat, jak se při hádce cítil on. Potom můžeš jednoduše říct, že je ti líto, jestliže jsi mu ublížil, a že je pro tebe důležité usmířit se s ním. Pokus se mu to říct vlastními slovy. A protože ti na usmíření velmi záleží, měl bys to druhému člověku také dát najevo. V tom případě prostě řekni: „Mám pro tebe dárek.“ A jakmile to vyslovíš, s překvapením uvidíš ve svých rukou malý balíček. Víš, že je v něm dárek pro onoho člověka, balíček mu dáš a řekneš pouze: „To je pro tebe.“ Ten druhý vezme dárek do obou rukou. Při rozbalování se možná usměje. Třeba je v balíčku něco, co si opravdu přál, nebo, co dosvědčuje, že si usmíření opravdu přeješ, například svíčka, květina, čokoládové srdce či něco podobného. Nech se překvapit, co onen člověk v balíčku najde. Teď se mu podívej do obličeje. Trpělivě čekej, jestli něco řekne nebo dá jinak najevo, jak se mu dárek líbí. Nastal čas, aby ses s touto osobou rozloučil. Všimni si, jaký je to pocit usmířovat se s někým, s kým ses pohádal. Nyní můžeš svou pozornost vrátit zase pomalu sem, trochu se narovnat a protáhnout a otevři oči“ (Vopel, 2009, s. 126).

#### ***REFLEXE:***

- Bylo pro tebe těžké odpustit? Jak ses při tom cítil?
- Viděl jsi, co bylo v balíčku,
- Jak tvůj partner reagoval?
- Co se děje, když jsi s někým dlouho „ na kordy „?
- Proč je důležité umět odpouštět?
- Je odpuštění známkou slabosti, nebo síly?

#### ***INSTRUKCE:***

„Uvědom si, s kým ve třídě nemáš zrovna nejlepší vztah, kvůli nějakému sporu, pokud chceš, můžeš si teď aktivitu vyzkoušet naostro, promluv si s tím, s kým jsi např. po nějaké hádce a podobným způsobem se usmířte.“

### ***AKCE DĚTÍ:***

Některé děti si našly partnera, se kterým si chtěli promluvit o neshodách. Většina dětí jen pozorovala usmířující se dvojice, ale zapojit se nechtěly.

### ***REFLEXE:***

- První část reflexe probíhala pouze s páry, které se vzájemně chtěly usmířit – jaké měli pocity, jestli to bylo oboustranné usmíření
- Druhá část reflexe probíhala s ostatními přihlížejícími dětmi – jestli jim to není líto, že tohoto okamžiku také nevyužily k usmíření

### ***Lekce – nadřazený - podřazený***

#### ***CÍL:***

- Získání pocitu rovnoprávnosti a rovnocennosti

#### ***METODA:***

- zcitlivění na téma a cíl

#### ***INSTRUKCE:***

- scénka (zcitlivění) – učitel sehraje s jedním z žáků krátkou scénku – učitel v roli zaměstnavatele a žák v roli zaměstnance.

#### ***REFLEXE:***

- společná diskuse o podřazených a nadřazených životních rolích

#### ***INSTRUKCE:***

Nadřazený – podřazený

„Začněte chodit po místnosti. Představ si, že se cítíš lepší než všechny děti kolem tebe. Žádné z nich není tak silné, chytré a hezké jako ty. Jak se v takovém případě budeš pohybovat? Jak se budeš cítit? Ukaž nám to...(může být vybráno několik konkrétních dětí).“

„Teď zůstaňte chvíli stát. Představ si, že máš pocit, že jsi horší než ostatní děti kolem tebe. Myslíš si, že všichni jsou chytřejší a silnější, že lépe vypadají a mají oblečené hezčí

věci. Začni se procházet. Jak se budeš pohybovat, když máš pocit podřazenosti? Jak se budeš cítit? Ukaž nám to ... (může být vybráno několik konkrétních dětí).“

„Zastavte se a protřepete si ruce a nohy. Najděte si každý partnera ... Jeden z vás bude nadřazený a druhý podřazený. Postavte se tak, abyste ukázali, kdo z vás je nadřazený a kdo podřazený. Nadřazené dítě bude tomu druhému vyprávět, z čeho vyplývá jeho nadřazenost, např.: mám přehled, jsem hrdý mám rovná záda, mám silný hlas. Řekni také svému partnerovi, co bys jako nadřazený mohl všechno dělat a jak se cítíš. Podřazené dítě bude vyprávět svému partnerovi, co je příčinou jeho podřazenosti, např: umím se dívat jen na zem, mám svěšená ramena, mluvím slabým hlasem. Řekni druhému, co můžeš a nemůžeš dělat, když jsi podřazený a jak se při tom cítíš. Teď si své role vyměňte.“

„Teď bych chtěla, abyste byli oba stejní. Nikdo není lepší nebo horší než ten druhý. Kdo vedle sebe stojíte jako rovnocenní, co můžete vidět? Co můžete dělat? Jak si rozumíte? Jak se vám to líbí, když jste si rovni?“ (Vopel, 2009, s. 118)

### ***AKCE DĚTÍ:***

Děti provádí aktivitu, učitel kontroluje, aby mezi sebou diskutovaly k tématu. Mezi průběžnými instrukcemi probíhají krátké reflexe o momentálních pocitech dětí.

### ***REFLEXE:***

- Jaké výhody/nevýhody pro tebe plynou z pocitu nadřazenosti?
- Cítíš nějaké výhody/nevýhody při pocitu podřazenosti?
- V jakých situacích se cítíš nadřazený/podřazený?
- Kdy se cítíš jako rovný s jinými?
- Jaké výhody/nevýhody ti dává pocit rovnosti?
- Znáš nějaké případy nadřazenosti/podřazenosti?

## PŘÍLOHA P IV: FORMULÁŘ - ZDVOŘILÉ POŽADAVKY

Co bys řekl v následujících případech?

1. Vidíš několik dětí, které si spolu hrají, a chtěl by sis hrát s nimi.

.....

2. Několik kamarádů jde společně do kina. Tebe nepozvali. Chtěl bys jít s nimi.

.....

3. Kamarádka si od vypůjčila knihu a nevrátila ji. Ty bys ji chtěl zpět.

.....

4. Chtěl bys od rodičů dostávat větší kapesné.

.....

5. Neporozuměl jsi, jak máš řešit slovní úlohu. Chtěl bys, aby to učitel znovu vysvětlil.

.....

6. Před týdnem ses zeptal otce, jestli smíš jet se skauty do stanového tábora a nedostal jsi ještě odpověď.

.....

7. Kamarád si od tebe vypůjčil peníze a nevrátil je. Teď ale ty peníze potřebuješ.

.....

8. Nějaké dítě si dělá legraci z tvého nového účesu.

.....

9. Stojíš v supermarketu ve frontě u pokladny a nějaká paní se tlačí dopředu.

.....

10. V rodině už jste si dlouho společně nic nezahráli. Ty máš novou hru a chtěl bys, aby ji rodiče s tebou vyzkoušeli.

.....

(Vopel, 2008, s. 104)