

ROZVÍJÍME UČITELE A ŽÁKY

METODICKÉ LISTY PRO VEDENÍ KROUŽKU
OSOBNOSTNÍHO A SOCIÁLNÍHO ROZVOJE



Jitka Šeflová
Jeřábková Michaela (Ed.)
ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2022



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY





ACADEMIA IREAS, o. p. s.

Autoři: Michaela Jeřábková, Klára Kováčová, Klára Hekřlová, Monika Šimáková, Kateřina Plávková, Kristina Pernicová, Barbora Matějková, *Jitka Šeflová*

Grafika a sazba: Kateřina Vlčková

Jazyková a stylistická korektura: Eva Navrátilová, Kateřina Kadlecová

OBSAH

• ÚVOD	4
<u>TEORETICKÝ ZÁKLAD</u>	6
• OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA	7
• PRÁCE VE SKUPINĚ A KOOPERACE	9
• RŮZNÉ DRUHY REFLEXE	11
<u>ÚVODNÍ LEKCE</u>	13
• VZÁJEMNÉ SEZNÁMENÍ A NASTAVENÍ PRAVIDEL	14
<u>OSOBNOSTNÍ ROZVOJ</u>	17
• SEBEPOZNÁNÍ	18
• SEBEVĚDOMÍ	23
• SEBEPREZENTACE	27
• SEBEOVLÁDÁNÍ A PRÁCE S EMOCEMI	33
• CHYBY V PERCEPCI	38
• SOCIÁLNÍ ROLE	42
<u>SOCIÁLNÍ ROZVOJ</u>	46
• DOBRÉ VZTAHY	47
• EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE	55
• KOOPERACE A SPOLUPRÁCE	60
• ŘEŠENÍ KONFLIKTŮ	65
• POSTOJE	71
• HODNOTY	76
<u>PRÁCE SE TŘÍDOU A JEJÍM KLIMATEM</u>	80
• PREVENCE ŠIKANY	81
• PREVENCE KYBERŠIKANY	88
• POZITIVNÍ KLIMA TŘÍDY	96
<u>LITERATURA</u>	101
• INSPIRATIVNÍ LITERATURA (PRO AKTIVITY)	102
• POUŽITÁ LITERATURA	103

Úvodní slovo autorek

Tento text vznikl jako metodická podpora pro vyučující, kteří se věnují realizaci rozvojových programů pro děti a žáky v oblasti osobnostního a sociálního rozvoje a v oblasti práce s třídním klimatem. Konkrétně byly metodické listy podpořeny z projektu Rozvíjíme učitele a žáky (reg. č. CZ.02.3.61/0.0/0.0/19_077/0016827).

Cílem textu je především:

1. poskytnout metodickou podporu vyučujícím pro lekce, které lze v rámci rozvojových programů realizovat;
2. zasadit praktické ukázky do obecnějšího teoretického rámce a usnadnit tak vyučujícím orientaci v základních teoretických pojmech či dovednostech, s nimiž lekce pracují.

Metodické listy jsou určeny primárně pro vedoucí rozvojových programů v projektu Rozvíjíme učitele a žáky, nicméně jsou vhodné rovněž pro všechny vyučující, kteří chtějí s dětmi pracovat v třídnických hodinách na osobnostním a sociálním rozvoji a také budovat pozitivní třídní klima. **Před použitím je však důležité zvážit a respektovat jak zralost dané skupiny, tak vlastní pedagogické kompetence.** Současná verze je vhodná pro 2. stupeň ZŠ a nižší ročníky gymnázií. Při úpravě však nevylučujeme ani použití pro jinou cílovou skupinu.

Jednotlivé lekce jsou pojímány jako vzorové, znamená to tedy, že k nim učitel/ka musí přistupovat osobitě a tvořivě – **není možné lekce realizovat bez rozmyslu, každá skupina a třída má jiné potřeby, reaguje na aktivity odlišně**, potřebuje se jednotlivému tématu věnovat v různé intenzitě apod. Zároveň je žádoucí, aby učitel/ka k vybraným tématům čerpal/a z rozšiřující literatury další aktivity a podklady (možno využít kapitolu *Inspirativní literatura*).

Nepřehlédněte, prosím, rovněž část *Teoretický základ*, kde najdete:

1. základní informace o osobnostní a sociální výchově;
2. praktické tipy k práci ve skupině, která je v připravených aktivitách velmi častá a;
3. různé druhy reflexe, jež jsou nutnou součástí zážitkového učení a v této metodice tak tvoří nedílnou součást každé aktivity i lekce.

Každé téma zpracované v metodických listech má vždy nejdříve teoretický úvod a až poté následuje konkrétní lekce určená žákům. Ta vždy začíná otázkou/otázkami, které by si měli účastníci v závěru lekce zodpovědět. Poté jsou popsány většinou dvě aktivity – jedna s cílem naladit skupinu na téma, druhá takzvaně nosná, která sleduje většinu stanovených cílů a je jí věnována převážná část lekce. Poslední částí je **reflexe, jež by měla proběhnout po každé aktivitě i po lekci jako celku**. Jednotlivé aktivity proto vždy obsahují doporučené otázky k reflexi, na závěr je však třeba zhodnotit lekci jako celek. K tomu doporučujeme využít metody vyjmenované v kapitole *Různé druhy reflexe*, kde si můžete vybrat z celé řady možností – kratší, delší, písemné, slovní a další.

Teorie, která je součástí lekcí a publikace, není pojímána jako vyčerpávající, ale má vyučující pouze seznamovat se základními pojmy a teoretickými východisky, s nimiž lze v rámci reflexe pracovat. Stejně tak jsou používané metody pouze určitým výřezem možností. Do lekcí je možné dle potřeby zařazovat další aktivizační hry či cvičení.

Doporučujeme proto rozšiřovat si teoretické znalosti i repertoár metod a dovedností dle vlastních potřeb a dle vlastního odborného uvážení.

Pevně věříme, že vám bude předložená metodika nápomocná.

Struktura listů a jak s nimi pracovat

Soubor metodických listů slouží **jako ucelený rozvojový program**, který má logickou strukturu vedoucí od práce na sobě přes komunikaci s druhými až po spolupráci a budování pozitivního klimatu ve třídě. Zároveň **je možné (při dostatečné přípravě a zvážení rizik) vybrat pouze konkrétní lekci** dle toho, na čem potřebujete se třídou zapracovat. Považujeme však za vhodné, aby se vždy provedla úvodní lekce a nastavení pravidel, které je pro další práci nezbytné.

V metodických listech tedy konkrétně najdete připravené lekce na následující témata:

- **Úvodní lekce** – slouží k nastavení pravidel a naladění skupiny na společnou práci
- **Osobnostní rozvoj**
 - Sebepoznání
 - Sebevědomí
 - Sebe prezentace
 - Sebeovládání a práce s emocemi
 - Chyby v percepci
 - Sociální role
- **Sociální rozvoj**
 - Dobré vztahy
 - Efektivní komunikace
 - Kooperace a spolupráce
 - Řešení konfliktů
 - Postoje
 - Hodnoty
- **Práce se třídou a jejím klimatem**
 - Prevence šikany
 - Prevence kyberšikany
 - Pozitivní klima třídy

Každé téma začíná základní teorií, jež slouží jako vhled do tématu pro pedagoga. Poté následuje připravená lekce, kterou můžete realizovat se žáky. **Délka lekce je 80-90 minut**, takže doporučujeme si vždy vyhradit 2 vyučovací hodiny.

Všechny připravené lekce mají stejnou přehlednou strukturu:

- Základní informace – Téma, Cílová skupina, Časová náročnost, Cíle lekce,
- Zcitlivění na téma – aktivity na naladění skupiny (popis, instrukce, reflexe, poznámky a rizika),
- Nosná technika – aktivity vedoucí k uvědomění si významu – aktivity, kde probíhá hlavní proces učení (popis, instrukce, reflexe, poznámky a rizika),
- Reflexe – usazení aktivity, zamyšlení, fixace (popis provedení),
- Přílohy – přílohy jsou označeny symbolem „“ a je na ně upozorněno v kolonce pomůcky, najdete je vždy na konci dané připravené lekce.

U částí vedoucích k naladění na téma i u nosných technik je v tabulce vždy uveden detailní popis, jak u dané aktivity postupovat. Najdete zde seznam potřebných pomůcek, popis aktivity, konkrétní instrukce pro žáky (tedy, co přesně žákům zadat), otázky pro reflexi dané aktivity a poznámky, které se zaměřují na přínosné typy k hodině a také na možná rizika dané lekce. Této části prosím věnujte vždy dostatečnou pozornost. Usnadní vám přípravu na lekci a předejdete případným nedorozuměním nebo na ně alespoň budete dopředu připraveni.

Před použitím metodických listů je nutné zvážit nejen přínosy a cíle lekce pro danou třídu, ale také možná rizika aktivity: Např. Je na aktivitu vaše třída připravena? Má dovednosti, které aktivita vyžaduje? Jaké by mohly nastat komplikace? Jak je budete řešit? Stejně tak přistupujte pečlivě k sebereflexi vlastních kompetencí: Zvládnou vést tuto aktivitu? Potřebují si k tomu ještě něco zjistit? Jak budu vést diskuzi/reflexi? Jak budu řešit, když nastane... atp.

Děkujeme, že budete používat metodické listy bezpečně.

V případě jakýchkoli připomínek budeme rádi, když nám napíšete na jerabkova@ireas.cz.

The background is a vibrant abstract composition of large, flowing, organic shapes in two primary colors: a bright, saturated orange and a light, airy blue. These shapes overlap and curve across the entire frame, creating a sense of movement and depth. Superimposed on this background are several stylized, flat-colored hands. One hand is positioned in the upper left, another in the middle right, and a third in the lower right. The hands are rendered in a simplified, graphic style with no facial features or detailed skin texture, emphasizing their form and gesture. The overall aesthetic is modern, clean, and visually engaging.

TEORETICKÝ

ZÁKLAD

OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA

Co je osobnostní a sociální výchova a co je jejím předmětem?

Osobnostní a sociální výchovu (OSV) můžeme chápat jako „praktickou disciplínu zabývající se rozvojem klíčových životních – konkrétněji řečeno – osobnostních a sociálních dovedností pro každý den“.¹ Jde tedy o rozvinutí takových dovedností u žáků (případně o to jimi žáky vybavit), které jim budou pomáhat efektivně zvládat každodenní situace. Mezi takové dovednosti můžeme zařadit následující:²

Dovednosti potřebné pro život („life skills“)	
Dovednosti sebeovlivnění	Sociální dovednosti
Schopnost motivovat se ke zdravému způsobu života a vhodně se motivovat i v jiných oblastech.	Schopnost čelit sociálnímu tlaku (např. odmítnout vrstevníky, starší nebo nadřízené, když nabízejí alkohol nebo jiné návykové látky).
Schopnost oddálit uspokojení nebo potěšení.	Další asertivní dovednosti (zdravé sebeprosazení).
Schopnost chránit a posilovat zdravé sebevědomí.	Schopnost empatie a porozumění životním situacím.
Schopnost plánovat čas, vést přiměřený a vyvážený životní styl.	Schopnost komunikace, vyjednávání, nacházení kompromisu apod.
Dovednosti při zvládání rizikových duševních stavů (sem patří zejména bažení, ale i úzkost, hněv, deprese, radost nebo nuda).	Dovednosti rozhodování se a schopnost předvídat následky určitého jednání.
Schopnost uvolnit se, používat vhodnou relaxační techniku, odpočívat.	Schopnost vytvářet vztahy a budovat si přiměřenou síť sociálních vztahů.
Další schopnosti týkající se péče o vlastní zdraví (výživa, cvičení, využívání zdravotní péče, hygiena atd.).	Mediační gramotnost. Schopnost čelit reklamě a dalším negativním vlivům okolí.
	Schopnost racionálně hospodařit s penězi.
	Dovednosti týkající se volby a hledání vhodného zaměstnání a dobrého fungování v něm.
	Zvládnutí přechodu do nového prostředí nebo nové situace.
	V pozdějších letech i rodičovské dovednosti.

OSV by v rámci základního vzdělávání měla být praktická, klást důraz na formování jedinců, reflektovat osobnost žáka včetně individuálních potřeb či specifík a zaměřovat se na přenos obsahu do běžného života.³ Typicky se v OSV stává učivem samotný žák, skupina žáků a běžné životní situace.⁴ Smyslem této praktické disciplíny je pomoci každému žákovi najít cestu ke své vlastní životní spokojenosti, která bude založená na pozitivním vztahu k sobě samému a na dobrých vztazích s dalšími lidmi.⁵

¹ VALENTA, Josef. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: Aisis, 2006. Dokážu to? ISBN 80-239-4908-X. s. 7.

² NEŠPOR, Karel. *Metodika prevence ve školním prostředí*. [online]. Praha: Fontis, 2003. [cit. 2020-09-06]. s. 21. Dostupné z: <http://www.kcentrumnoe.cz/cze/>

³ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2017. [cit. 2020-10-25]. s. 127. Dostupné z: www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani

⁴ VALENTA, Josef. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: Aisis, 2006. Dokážu to? ISBN 80-239-4908-X. s. 14.

⁵ Tamtéž, s. 14–15.

Čemu se osobnostní a sociální výchova věnuje?

Témata OSV se zaměřují na praktické jevy, s nimiž se člověk ve svém každodenním životě běžně setkává.⁶ Jedná se o jevy, jež se vztahují přímo k naší osobě a jsou součástí nás samotných, nebo o jevy, které jsou spíše sociální a můžeme je sledovat v rámci interakce s druhými lidmi. Témata lze rozdělit do tří kategorií:⁷

- **Osobnostní rozvoj**, který se úzce zaměřuje na rozvoj schopností poznávání, sebepoznání a sebepojetí, seberegulaci a sebeorganizaci, psychohygienu, kreativitu;
- **Sociální rozvoj**, který se orientuje na poznávání lidí, mezilidské vztahy, komunikaci, kooperaci a kompetici;
- **Morální rozvoj**, který se zaměřuje na řešení problémů a rozhodovací dovednosti, hodnoty, postoje a praktickou etiku.

V této metodické příručce se morální rozvoj prolíná většinou témat. Je možno jej rozvíjet i samostatně (např. skrze morální dilemata, rozhodování atp.), nicméně zde jsme se rozhodli vložit témata průřezově do jednotlivých metodických listů. U řady listů se proto setkáte s reflexí, která směřuje k hodnotám, postojům, vyjádření názoru, k diskuzi atp. Pro větší zaměření na toto téma jsou pak připraveny i samostatné metodické listy na téma hodnoty i na téma postoje. V průběhu práce se žáky se však jistě setkáte s tím, že bude třeba, aby vyjádřili svůj postoj či názor, k tomu je ostatně celý kroužek vede. V rámci samostatných lekcí se pak toto téma může ještě lépe usadit.

Vzhledem k tomu, jak je samotná třída pro fungování kolektivu důležitá, po sociálním rozvoji je vyčleněno ještě speciální samostatné větší téma „Práce se třídou a jejím klimatem“. V rámci OSV by běžně bylo zahrnuto do tématu sociálního rozvoje, avšak v kroužku se chceme tomuto tématu věnovat zvlášť. Poté, co každý žák / každá žákyně nejdříve více prozkoumá sám/sama sebe (osobnostní rozvoj), rozvine a analyzuje vztahy s druhými (sociální rozvoj), následuje téma, které se věnuje třídě jako speciální skupině, v níž jsou speciální sociální vztahy včetně různých rizikových jevů (práce se třídou a jejím klimatem).

K čemu osobnostní a sociální výchova směřuje?

OSV v obecné rovině naplňuje cíle v oblasti osobnostní a v oblasti sociální. Konkrétnější cíle pak vychází z tematických oblastí. OSV by tedy měla vést k porozumění sobě samému, napomáhat zvládat vlastní chování, podporovat dobré mezilidské vztahy, rozvíjet komunikační dovednosti, dovednosti potřebné pro spolupráci, sociální dovednosti potřebné pro řešení náročných situací, studijní dovednosti či podporovat dovednosti z oblasti psychohygieny. Dále by OSV měla podporovat pozitivní postoje k sobě i k druhým lidem, vést k uvědomění si vlastních i společenských hodnot a pomáhat k pochopení mravních rozměrů lidského chování.⁸

Jakým způsobem je stanovených cílů dosahováno?

Vzhledem k tomu, že OSV je praktickou disciplínou, i proces učení musí být praktický. Základem tohoto procesu je vlastní aktivita dítěte – dítě se učí efektivně jednat, a to jak osobně, tak společensky.⁹ Z tohoto základního principu vychází i metodika pro OSV.

Učební situace jsou založené na vytváření modelových či reálných situací a systémově lze říci, že OSV kombinuje přístupy sociálně-psychologického výcviku, dramatické výchovy a částečně i zážitkové pedagogiky.¹⁰

Jaké principy musí OSV splňovat?

OSV by měla být:¹¹

- **Praktická** – bez praktické roviny by nedocházelo k osvojování dovedností;
- **Zosobněná** – měla by se co nejvíce vztahovat k osobnosti každého daného žáka či ke konkrétní sociální skupině;
- **Provázející** – vyučující v tomto edukačním systému nepředstavuje garanta pravdy o tom, jak se má správně žít. Vyučující navozuje učební situace, které s žáky reflektuje, a především vede žáky k sebereflexi. Důležitým prvkem je vlastní volba žáků, kteří sami rozhodují, jakou cestu si ve svém životě zvolí.

⁶ VALENTA, Josef. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: Aisis, 2006. Dokážu to? ISBN 80-239-4908-X. s. 15.

⁷ VALENTA, Josef. *Dramatická výchova a výchova osobnostní a sociální. Tvořivá dramatika*. [online]. Praha: Artama, 2007, roč. XVIII, č. 1. [cit. 2020-10-25]. ISSN 1211-8001. s. 2. Dostupné z: https://www.drama.cz/periodika/td_archiv/td2007-1.pdf

⁸ VALENTA, Josef. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4473-5. s. 39.

⁹ Tamtéž, s. 155..

¹⁰ VALENTA, Josef. *Dramatická výchova a výchova osobnostní a sociální. Tvořivá dramatika*. [online]. Praha: Artama, 2007, roč. XVIII, č. 1. [cit. 2020-10-25]. ISSN 1211-8001. s. 1-8. Dostupné z: https://www.drama.cz/periodika/td_archiv/td2007-1.pdf

¹¹ VALENTA, Josef. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: Aisis, 2006. Dokážu to? ISBN 80-239-4908-X. s. 46-49.

PRÁCE VE SKUPINĚ A KOOPERACE¹²

Aktivity v metodických listech velmi často vyžadují skupinovou práci. Někdy bývá trochu složité nebo časově náročné žáky rozdělit, proto máme pro vás několik tipů, jak můžete postupovat:

1. **Žáci sedící vedle sebe nebo v blízkosti** – lze využít na rychlou diskuzi úvodních aktivit, kdy není potřeba žáky promíchávat.
2. **Rozpočítání** – žáky rozpočítáme podle toho, kolik potřebujeme skupin, a přidělíme jim čísla (1, 2, 3 atp.). Jednotlivá čísla pak spolu spolupracují.
3. **Pomůcky pro rozdělení do skupin** – využít můžeme barevné papírky nebo také losovátko, která si můžete zdarma stáhnout. Jedna najdete v našich předchozích metodických listech [Svět se tvoří v našich hlavách \(s. 131–133\)](#). Další jsou k dispozici např. zde: <https://dum.rvp.cz/materialy/losovaci-karticky-2.html>. Vy vždy určíte, podle jakého obrázku se budou skupiny tvořit podle toho, jak velké skupiny potřebujete.
4. **Žáky rozdělíme podle zájmu** – vždy určíme velikost skupiny a pak druh zájmu, podle něhož se mají skupiny vytvořit (Např. udělejte skupiny po 4 podle toho, jaký máte rádi sport, jaké máte rádi filmy, jaký máte rádi předmět atp.).
5. **Žáky necháme rozdělit se samotné** – toto je někdy náročné, jelikož rozdělení může trvat déle. Žáci však čas od času ocení možnost utvořit skupiny dle svojí libosti. V tomto případě musíme dát pozor na žáky, kteří by mohli zůstat samotní, a včas zasáhnout tak, aby byli do nějaké skupiny přijati.
6. **Žáky si rozdělíme sami dopředu** – také poměrně náročná metoda, ale umožní nám udělat vyvážené skupiny. Je dobré většinou rozdělení připravit tak, aby se žáci domnívali, že je náhodné – tj. rozdat jim barevné papírky či čísla podle toho, jak chceme, aby skupiny utvořili. Samozřejmě je i možné rovnou skupiny určit.

Skupinová práce má řadu výhod, ale nese s sebou také úskalí. Například to, že se nemusí zapojit všichni žáci. Proto doporučujeme dodržovat zásady kooperativní výuky, která má jisté pojistky vůči rizikům skupinové práce.

Pět znaků pro fungující kooperaci (při učení) (Kasíková, 2011):

1. **Interakce tváří v tvář** – tedy práce v menších skupinách, ideálně tak, aby byla skupinka různorodá (chlapci i dívky, motivovaní i méně motivovaní, rychlejší i pomalejší se učící).
2. **Pozitivní vzájemná závislost** – to znamená, že každý žák / každá žákyně je úspěšný/úspěšná jedině tehdy, pokud i ostatní žáci ze skupiny uspějí, a skupina je úspěšná, pokud uspěje i jednotlivec. Takový vztah lze zajistit několika nástroji:
 - **Prostřednictvím cíle** – je stanoven společný cíl tak, aby žák dosáhl / žákyně dosáhla svého cíle tehdy, dosáhne-li jej i skupina (např. Každý ve skupině musí přispět jedním nápadem, jak... Připravíte diagram, na němž se bude každý ze skupiny podílet atp.).
 - **Prostřednictvím odměny** – všichni ve skupině dosáhnou odměny, pokud každý žák / každá žákyně ve skupině uspěje (např. Pokud všichni členové skupiny dokončí úkol, budete mít volný čas.). Nutno oznámit vždy dopředu.
 - **Prostřednictvím zdroje** – vyučující přidělí skupině zdroj učení, o který se musí skupina dělit (např. Skupina dostane pro úkol jeden společný pracovní list.).
 - **Prostřednictvím pracovních rolí** – každému členu skupiny je při plnění úkolu přidělena specifická role, jež doplňuje jinou roli nebo je s ní vzájemně propojena (např. Jeden z vás je vypravěč, druhý tazatel, třetí pozorovatel. Budeš pracovat ve skupině s dalšími žáky. Nejprve rychle projděte typy prací, které jsou nutné k dokončení úkolu. Ujistěte se, že každý ze skupiny má přidělen nějaký typ práce.).
 - **Prostřednictvím sekvencí** – celý úkol je rozdělen na menší části a obvykle plněn v určitém pořadí (např. Jeden hledá zdroje, druhý se zdroji pracuje a třetí zapisuje výsledky/zjištěné informace.).
 - **Prostřednictvím simulace** – členové skupiny pracují „za sebe“ v hypotetické situaci (např. Jako skupina sepište seznam otázek, které byste položili dalajlámovi.).
 - **Prostřednictvím alterace** – členové skupiny plní úkol ve hře v roli, tj. stávají se v úkolu někým jiným (např. Ve vaší tříčlenné skupince si rozdělte roli otce, matky a dítěte, které již poněkoličkáte přišlo pozdě domů. Ve hře se pokuste zjistit důvody a najít řešení situace.).
 - **Prostřednictvím prostoru** – členové skupiny jsou spojeni fyzickým prostředím. Je výhodné, aby skupina, která se pospolu učí, měla

¹² Některé části této kapitoly byly převzaty z metodických listů projektu Svět se tvoří v našich hlavách, který rovněž realizovala ACADEMIA IREAS, o.p.s. Zdroj: ACADEMIA IREAS, o. p. s. (2022). *Svět se tvoří v našich hlavách. Metodické listy pro rozvoj demokratické kultury ve školách*. [cit. 2022-08-12] Dostupné z: https://www.ireas.cz/cs/cmsmayan/download/142_s.7-8.

místo vymezené pro sebe (např. Vaše skupina zůstane u tohoto stolu.).

- **Prostřednictvím identity** – skupiny budují svoji identitu prostřednictvím skupinového jména, znaku, motta, písňe atp. Vhodnější při dlouhodobé spolupráci skupin.
3. **Individuální odpovědnost** – jde o to, aby každý ve skupině nějakým způsobem prokázal svůj pokrok v učení. Tomu dobře napomáhá rozdělení úkolů a rolí. V jednotlivých metodických listech je k tomu určena závěrečná 3. část – reflexe. Někdy je pouze skupinová, jindy žáci píšou pro sebe nebo pro vyučující „propustku“ z hodiny, abychom měli kontrolu nad tím, co si odnesli. Další možnosti jsou vyjmenovány níže:
- **Učitel/ka monitoruje učení ve skupinách** – zastaví se u některých jedinců ve skupině a sleduje jejich práci. Může se jich dotazovat na zdůvodnění toho, co tvrdí atp. Např. Jak jsi došel/a k tomuto názoru? Vysvětli mi, ...?
 - **Pokud skupina pracuje s jediným pracovním archem** nebo vytváří společně jeden výsledek činnosti, každý se jednotlivě podepisuje jako potvrzení toho, že s daným výsledkem souhlasí (může přidat vlastní poznámky).
 - **Po skončení skupinové práce vyvolá učitel/ka náhodně ze skupiny jednotlivce**, aby prokázali, co se naučili (žáci musí být dopředu informováni, že tento způsob hodnocení mohou očekávat). / Lze aplikovat jako závěrečné kolečko a nechat mluvit každého v reflexi.
 - **Členové skupiny po skončení skupinové práce odevzdávají text či jiný produkt své práce jednotlivě**: jednotlivě jsou také hodnoceni. Kooperativní učení pracuje s tím, že vedle tohoto individuálního hodnocení je skupině poskytnuto i hodnocení skupinové. (Zvládli všichni stanovený úkol? Pracovali podle zadaných kritérií, včetně chování ve skupině?) / Lze tedy vyřešit „propustkou“ na závěr, kdy každý žák / každá žákyně něco napíše. Pro hodnocení skupinové práce je vhodné, když vyučující hodinu uzavře krátkým shrnutím a zpětnou vazbou.
4. **Využití sociálních dovedností** – Učitel/ka pracuje v hodině s cíli věcnými (obsahovými/informačními) i s cíli v oblasti očekávaného sociálního chování (rozvojové/spíše dovednostní). Příklad věcného cíle: Žáci se naučí třídění otázek. Cíl v oblasti sociálních dovedností: Žáci si navzájem pokládají otevřené otázky. Další příklady sociálních cílů: Žáci se oslovují křestními jmény. Když spolu mluví, dívají se do očí. Žáci nechávají druhého domluvit. Žáci si podávají konstruktivní zpětnou vazbu atp. Metodické listy v tomto souboru jsou sestaveny tak, že obsahují většinou oba dva výše uvedené cíle, případně se zaměřují pouze na dovednosti.
5. **Reflexe skupinové činnosti** – Účinnost kooperativní výuky je také závislá na tom, zda a jak skupina popisuje vlastní činnost, jak činí rozhodnutí o dalších krocích (co ponechat, co změnit). Dále je reflexe důležitá k myšlení na metakognitivní úrovni. Tyto procesy patří k nejhodnotnějším projevům kvalitního učení, žáci si utvářejí kompetenci k učení. V krátkosti je reflexe způsobem, jak nechat žáky přemýšlet o tom, co proběhlo, a usadit tak nejen nové dovednosti, ale také rozvíjet dále jejich kompetence. Často dochází k hlavnímu uvědomění právě až při reflexi. Proto jsou všechny metodické listy navrženy včetně jednotlivých otázek pro reflexi. Tu si samozřejmě můžete jakkoli doplnit.

V zásadě pro skupinovou práci doporučujeme zejména rozdělení rolí nebo úkolů tak, aby se zapojili všichni žáci.

Závěrečnou reflexi pak lze využít pro zjištění výsledků učení žáků.

RŮZNÉ DRUHY REFLEXE¹³

Činnosti v rámci lekcí OSV téměř vždy vychází (nejedná-li se o spontánní situaci) z učební struktury *instrukce-akce-reflexe*. V praxi to vypadá tak, že si vyučující na základě stanovených cílů vybere aktivitu, kterou bude realizovat v rámci lekce. Aby mohla aktivita proběhnout, musí učitel/ka skupině nejprve sdělit, co a jak budou vykonávat (*instrukce*), poté se odehrává aktivita (*akce*) a v závěru dochází ke zhodnocení prožitého (*reflexe*). K tomu, aby byl učební proces co nejefektivnější, je nutné, aby byly vykonané všechny kroky ze stanovené učební struktury – někdy se setkáváme s tím, že učitel/ka reflexi vynechá, pak se jedná o zásadní nedostatek takového učebního procesu.

Co je to reflexe?

Reflexe představuje učební situaci, která má za cíl zhodnotit prožitek vycházející z předchozí akce.¹⁴ Vede k mentálnímu zpracování prožitku, což může směřovat k dosažení očekávaných cílů (může však dojít i k neočekávaným výsledkům).¹⁵ Vyučující tedy pokládá otázky, přičemž si musí být předem vědom/a toho, čeho chce skrze reflexi dosáhnout, aby mohl být proces efektivní. Je nutné počítat s tím, že žáci možná nebudou na pokládané otázky odpovídat. V takovém případě je vhodné prozkoumat, jaká příčina stojí za jejich mlčenlivostí. Nejčastěji se nabízí vysvětlení, že žáci nemají osvojenou dovednost reflektovat, pak je nutné tuto dovednost posilovat, nebo že necítí bezpečné klima.

Reflexe je důležitou součástí činnostního učení z toho důvodu, že pokud reflexe v rámci učebního procesu neproběhne, k učení u jedince nemusí dojít – a pokud k učení dochází, nemusí být výsledek tak efektivní, jako kdyby bylo učení podrobeno reflexi.¹⁶ Jedná se tedy o nástroj podpory učení, který napomáhá si uspořádat myšlenky a zasadit zkušenost získanou z učení do již existující struktury zkušeností.¹⁷

Co by měla reflexe obsahovat?

Reflexe v první řadě vychází z předem stanovených cílů, což by měl/a mít učitel/ka vždy na paměti. Obecně se reflexe zaměřuje na:¹⁸

- **Zkonkrétnění zážitku**
 - Rekapitulace toho, co se dělo;
 - Osobní vyjádření o své zkušenosti;
 - Zpětná vazba druhému/druhým;
 - Hodnocení akce;
 - Transfer zkušenosti (do minulosti i do přítomnosti);
- **Zobecnění zážitku**
 - Učení o jevech, které nastaly během akce (spolupráce, komunikace, důvěra apod.);
 - Učení o postupech/procesech, které nastaly (např. řešení problému);
- **Obsah reflexe je specificky zaměřen na:**
 - Jevy dané formulací cíle;
 - Jevy, které během akce nastanou, aniž by byly v plánu.

Jaké formy může reflexe mít?

Nejčastější formou reflexe je reflexe skrze diskuzi. Vyučující pokládá otázky, na něž žáci odpovídají, případně je mají vést k jejich vlastním úvahám. Pro reflexi je však možné využít celou řadu dalších technik, přičemž některé z nich zde nastíníme.¹⁹

- **Techniky podporující diskuzi:**
 - **Diskuze za pomoci kouzelného předmětu** – jeden předmět je určen jako kouzelný. Hovořit může jen ten, kdo drží v ruce kouzelný předmět.
 - **Kamínky** – každý z diskutujících dostane určitý počet kamínků či jiných předmětů. Ten, kdo odpoví na nějakou otázku, odevzdá

¹³ Některé části této kapitoly byly převzaty z metodických listů projektu Svět se tvoří v našich hlavách, který rovněž realizovala ACADEMIA IREAS, o.p.s. Zdroj: ACADEMIA IREAS, o. p. s. (2022). *Svět se tvoří v našich hlavách. Metodické listy pro rozvoj demokratické kultury ve školách*. [cit. 2022-08-12] Dostupné z: <https://www.ireas.cz/cs/cmsmayan/download/142.s.7-8>.

¹⁴ VALENTA, Josef. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: Aisis, 2006. Dokážu to? ISBN 80-239-4908-X. s. 50.

¹⁵ MOON, Jennifer A., Michal DIVIŠ, Jan KOLÁŘ, et al. *Krajinou zkušenostně reflektivního učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6296-2. s. 65.

¹⁶ VALENTA, Josef. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: Aisis, 2006. Dokážu to? ISBN 80-239-4908-X. s. 50.

¹⁷ MOON, Jennifer A., Michal DIVIŠ, Jan KOLÁŘ, et al. *Krajinou zkušenostně reflektivního učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6296-2. s. 67.

¹⁸ VALENTA, Josef. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: Aisis, 2006. Dokážu to? ISBN 80-239-4908-X. s. 51.

¹⁹ REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-317-8. s. 47–48.

kamínek do misky (hovořit může do doby, dokud kamínky nevyčerpá). Kamínky si mohou členové diskuze také vzájemně darovat, pokud chtějí, aby promluvil někdo konkrétní.

- **Jedno slovo** – každý se může na otázku vyjádřit pouze jedním slovem.
 - **Dvojice/skupiny** – skupina se rozdělí do dvojic či do menších skupin, v jejichž rámci odpovídají na položenou otázku. Skupiny pak mohou důležité momenty přednést.
 - **Rybíček** – utvoří se dva velké kruhy ze židlí, a to tak, aby vznikl jeden vnitřní a jeden vnější kruh. Skupina se rozdělí na dvě poloviny a na židle se posadí tak, aby na sebe vždy dvě osoby viděly. Poté spolu zodpovídají položenou otázku. Po uplynutí času se buď mluvčí vymění, nebo se vnější kruh posouvá ob jednu židli a zodpovídá opět tu stejnou, nebo novou otázku.
- **Techniky rychlého shrnutí**
 - **Škála** – žáci zvedají paži dle toho, jak s určitou odpovědí souhlasí – např. bude položena otázka *Jak hodnotíte spolupráci ve skupině?* Zadáno zároveň může být: Pokud se vám spolupracovalo bez problému, ruka bude maximálně zvednutá, pokud jste pozorovali výrazné problémy, ruka bude úplně dole, přičemž lze využít celý rozptyl škály.
 - **Škála v prostoru** – tato technika stojí na podobném principu jako škála za využití paže. V prostoru bude vytvořena pomyslná škála (případně nakreslená, vytvořená za pomoci lana apod.). Určí se, která strana představuje maximum a která minimum. Žáci si pak na škále stoupají podle svého vlastního úsudku.
 - **Barvy** – účastníci hodnotí svůj prožitek skrze barvy – barvy jsou buď v prostoru, nebo každý drží různě barevné kartičky.
 - **Palec** – každý vyjadřuje spokojenost skrze polohu palce (palec nahoru, dolů, ve vodorovné poloze).
 - **Počty prstů** – k prožitku z aktivity se žáci vyjadřují za pomoci prstů (10 prstů představuje maximum). Je vhodné, aby žáci ukázali své stanovisko se zavřenýma očima a až poté oči otevřeli – je tím eliminován vliv skupiny.
 - **Gesto** – prožitek je možné zhodnotit na základě nějakého jednoho gesta, které pak může každý okomentovat.
 - **Kresebné a písemné techniky**
 - **Volné psaní** – účastníci píšou volně své pocity, reflektují aktivitu, zamýšlí se nad učebním potenciálem apod. Tyto volné myšlenky je následně vhodné nějak reflektovat či strukturovat.
 - **Otázka, odpověď** – učitel/ka položí otázky, na které žáci individuálně či ve skupinách odpovídají.
 - **Lepicí papírky** – žáci formulují odpovědi na lepicí papírky (vhodné je, aby byl pro jednu odpověď použit jen jeden papírek) a ty pak na určené místo nalepí. Odpovědi si pak mohou žáci samostatně číst – poté probíhá reflexe napsaného.
 - **Velký papír** – žáci na velký papír najednou či postupně píšou své odpovědi/emoce apod.
 - **Literární žánr** – žákům je určeno/nebo si sami volí, skrze jaký literární žánr budou reflektovat svůj prožitek. Např. reflektují akci jako horor, bajku, povídku, reportáž apod.
 - **Schody** – žáci do předkreslených schodů píšou, co v rámci akce hodnotí problematicky a co bylo naopak bez problému (nejnižší schod je nejproblematictější místo apod.). Stejně tak mohou fungovat např. balonky a kotvy – žáci zaznamenávají, co je táhlo nahoru a co je tížilo.
 - **Kresba** – žáci kreslí obrázek, který reflektuje prožitou akci. Kresba může být volná či strukturovaná.
 - **Cesta** – žáci zkouší zakreslit to, jak hodnotí a co si odnáší z prožitku skrze cestu.
 - **Fotografie** – žáci nakreslí fotografii nejdůležitějšího momentu z akce.
 - **Schéma** – žáci zkouší zakreslit prožitek do schématu. Je možné využít nějakých drobných předmětů (např. kamínků, korálku apod.), z nichž bude vytvořeno schéma na bílém papíře.
 - **Komiks** – žáci zakreslují prožitou akci do komiksových okének.
 - **Dramatizace**
 - **Krátká etuda** – žáci ve skupinách sehraji krátkou etudu, která reflektuje to, jak vybrané momenty žáci např. prožívali, jak probíhaly, co by se v nich mohlo odehrát jinak, jaké role se objevovaly, sehrání nejvýraznějšího momentu apod.
 - **Živé obrazy** – žáci skrze živý obraz vyjadřují prožitek z akce. Pro motivaci je možné zadat, aby vytvořili např. fotografii z akce, plakát, fotografii z novin, pohlednici někomu adresovanou apod.
 - **Gesto** – viz techniky rychlého shrnutí.
 - **Socha** – žáci skrze sochu vyjádří např. emoci z prožitého. Je možné tvořit také různá sousoší.
 - **Hlasové/pohybové vyjádření** – žáci za pomoci hlasu či pohybu vyjadřují emoce z prožitku.

The background is a vibrant abstract composition of large, flowing, organic shapes in two primary colors: a bright, saturated orange and a light, airy sky blue. These shapes overlap and curve across the entire page, creating a sense of movement and depth. Superimposed on these shapes are several stylized hands. One hand is positioned near the top left, another in the center right, and a third is partially visible at the bottom. The hands are rendered in the same orange and light blue colors as the background, with simple, clean lines for the fingers and palms. The overall aesthetic is modern, energetic, and visually engaging.

ÚVODNÍ

LEKCE

VZÁJEMNÉ SEZNÁMENÍ A NASTAVENÍ PRAVIDEL

Teorie

Práci se skupinou, zvláště v tématech osobnostní a sociální výchovy, **doporučujeme začínat vždy úvodní lekcí, kde se skupina naladí na společnou práci.** Aktivita osobnostního a sociálního rozvoje i aktivity zaměřené na budování klimatu bývají často spojeny s osobními nebo citlivými tématy, mohou přinášet emoce, nedorozumění apod. Vyžadují také skupinovou práci a diskuzi, které se neobejdou bez bezpečného prostředí. Proto **je naprosto zásadní, aby před prováděním aktivit byla ve třídě nastavena pravidla fungování a vzájemná důvěra.** Pokud se žáci mezi sebou neznají, je vhodné navíc zařadit i seznamovací aktivity.

V úvodní lekci metodických listů jsou pro vás z výše uvedených důvodů připraveny jak seznamovací aktivity, tak aktivity na tvorbu pravidel. Považujeme za důležité, že se na tvorbě pravidel podílí samotní žáci. Mohou si tak nejen sami ošetřit podmínky, v rámci kterých chtějí pracovat, ale zvyšuje se tím i pravděpodobnost přijetí pravidel skupinou. To má pozitivní vliv na jejich dodržování i vymáhání.

Pokud to považujete za vhodné, je možné se u seznamovacích aktivit i pravidel pozdržet déle než jen jednu lekci. Cílem těchto úvodních aktivit je zejména vzájemná důvěra, vytvoření bezpečného bezpečí a naladění na společnou práci. To je klíčem pro to, aby další aktivity byly efektivní a děti se jich mohly bez obav naplno účastnit a rozvíjet se. Věnujte jim proto tolik času, kolik bude třeba.

Název lekce: SEZNÁMENÍ A PRAVIDLA

Téma lekce: Co a s kým mě v tomto kroužku čeká? Jak se k sobě během setkání budeme chovat?

Cílová skupina: Žáci druhého stupně ZŠ a nižších ročníků gymnázií

Časová dotace: 80–90 minut

Cíle lekce:

- Žáci si pamatují jména ostatních členů skupiny.
- Žáci vědí, jak budou probíhat lekce OSV.
- Žáci ve spolupráci s ostatními členy skupiny vymýšlí a formulují pravidla.
- Žáci znají pravidla, která si skupina nastavila.

1. část – Úvod do programu

Cílem této úvodní části je podat žákům základní informace o charakteristice a obsahu Rozvojového programu osobnostního a sociálního rozvoje. Vyučující by měl/a žákům vysvětlit, jak budou setkávání probíhat, jaká bude struktura lekcí, způsoby práce apod. Lze využít informace z úvodu a teoretického základu publikace.

2. část – Učíme se jména

Cílem této části je, aby se žáci naučili jména všech členů skupiny a aby jim byl zprostředkován jejich první kontakt.

Název	Jaké je tvé jméno?
Čas	15–20 minut
Pomůcky	Žádné

Popis činnosti	Učitel/ka a žáci se společně posadí do kruhu. Úkolem žáků bude ke svému jménu vymyslet přiléhavé přídavné jméno, které odpovídá nějaké jejich skutečné charakteristice (<i>vlastnost, záliba, oblíbené jídlo/barva/kapela apod.</i>) a začíná na stejné písmeno jako jejich křestní jméno. Vyučující instruuje žáky, aby si dobře pamatovali, co uvádějí ostatní, protože budou muset zopakovat jména a charakteristiky žáků před sebou. Počet žáků, kteří budou jména opakovat, vyhodnotí učitel/ka dle celkového počtu žáků ve skupině. Žáci dostanou chvíli na rozmyšlenou. Poté vyučující vyzve někoho z nich, ideálně dobrovolníka, aby začal. Ten začne formou např. „já jsem kamarádká Karolína“ a žáka vedle sebe se zeptá „a jaké je tvé jméno“? Druhé dítě zopakuje jméno a charakteristiku toho před sebou ve formě „ahoj, kamarádká Karolino“, následně sdělí své jméno a charakteristiku ve formě „já jsem volejbalista Vojta“ a zeptá se dítěte vedle sebe tak, jak to bylo s první spolužačkou. Tímto způsobem pokračují i ostatní. Aktivita končí ve chvíli, kdy se vystřídají všichni.
Instrukce	První aktivitu našeho kroužku osobnostní a sociální výchovy věnujeme tomu, že se naučíme všechna jména, abychom se jimi mohli oslovovat a vyhnuli se tak nepříjemným situacím. Každý z vás dostane chvilku čas, aby si ke svému jménu vymyslel nějaké přídavné jméno, které začíná na stejné písmeno jako vaše křestní jméno a pokud možno vás nějakým způsobem vystihuje. Popisuje však to, co není na první pohled vidět, vyhněme se tedy odkazům na vzhled. Můžete zvolit např. vlastnost, zálibu, oblíbené jídlo/barvu/kapelu apod. Začne jeden z nás, a to formou např. „já jsem kamarádká Karolína“ a žáka/žákyně vedle sebe se zeptá „a jaké je tvé jméno“? Další dítě zopakuje jméno a charakteristiku toho před sebou ve formě „ahoj, kamarádká Karolino“ a následně sdělí své jméno a charakteristiku ve formě „já jsem volejbalista Vojta“ a zeptá se dítěte vedle sebe tak, jak to bylo s první spolužačkou. Tímto způsobem pokračují i ostatní. Aktivita končí ve chvíli, kdy se vystřídají všichni. Ted' se zeptám, kdo by chtěl začít? Připomínám, že ten první to má nejjednodušší, protože říká jen své jméno.
Otázky k reflexi	Učitel/ka se může žáků zeptat, zda pro ně bylo obtížné si zapamatovat všechna jména, a zjistí od nich, kolik si současně pamatují jmen.
Poznámky	Vyučující v případě potřeby pomáhá žákům, pokud si nemohou na jména a charakteristiky vzpomenout. Při utváření charakteristik se vyhýbáme odkazům na vzhled, na který by děti mohly být citlivé a vnímat se negativně. Je na uvážení učitele/učitelky, kolik jmen zvolí pro opakování, zda jen jedno, nebo více. Pokud je třída početná a žáci by měli opakovat např. 10 jmen před sebou, mohlo by to pro ně být náročné, byli by nervózní a nenaplnil by se cíl aktivity, tj. zapamatování si jmen spolužáků a seznámení. Pokud bude učitel/ka chtít, může být první, kdo sděluje své jméno, dětem to může dodat kuráž.

3. část – Tvorba pravidel

Cílem této části je, aby žáci vymysleli a formulovali pravidla pro zájmovou činnost OSV.

Název	Tvorba pravidel
Čas	60 minut
Pomůcky	Velký papír, psací potřeby

Popis činnosti	Žáci budou mít za úkol vymyslet a formulovat pravidla, která bude skupina v rámci setkávání OSV dodržovat. Učitel/ka rozdělí žáky do skupin, v jejichž rámci budou vymýšlet cca 5 pravidel vzájemného chování a komunikace v rámci OSV. Poté se skupiny sejdou a přednesou si vzájemně svá pravidla. Pravidla, s nimiž budou všechny skupiny souhlasit, budou sepsána na velký papír. Každý žák / každá žákyně se poté pod pravidla jako symbol souhlasu podepíše.
Instrukce	Nejprve vás rozdělím do skupin. V těchto skupinách budete mít za úkol se zamyslet nad tím, jaká pravidla bychom podle vás měli v rámci našich setkávání dodržovat, aby nám tu společně bylo dobře. Každá skupina se pokusí vymyslet alespoň 5 pravidel vzájemného chování a komunikace. Nyní si postupně přečteme všechna pravidla, co jste vymysleli, a vždy se společně rozhodneme, které pravidlo přijmeme. Budeme postupovat tak, že vždy uděláme kolečko, kdy postupně každá skupina přečte jedno pravidlo a zdůvodní ho. (Postupně pojedeme 5 kol tak, aby skupiny přečetly všechna pravidla.) Po každém kole se společně poradíme, která pravidla ze zmíněných bychom chtěli v rámci setkávání dodržovat. Případně můžeme pravidlo doformulovat tak, aby sedělo všem. O přijetí pravidel budeme hlasovat. Pokud s pravidlem souhlasíte, zvednete ruku. Pravidla, na nichž se společně shodneme, pak zapíšu na tabuli/flipchart papír. Celé zapisování má však jeden háček, a to takový, že na papír zapíšu pouze pravidla, ve kterých se neobjevuje slovo NE. V případě, že se v pravidle slovo NE objeví, společně pravidlo přeformulujeme do zapsatelné podoby. (Např. „Neskáčeme si do řeči“ přeformulujeme na „Mluví pouze jeden“.)
Otázky k reflexi	Vyučující může pokládat otázky: K čemu slouží skupinám pravidla? <i>(vedeme žáky k popisu funkcí pravidel ve skupině)</i> Proč by měli členové skupiny nastavená pravidla dodržovat? <i>(vedeme žáky k pojmenování důvodů, proč by měli členové skupinová pravidla dodržovat)</i> Co by se stalo, pokud by ve skupině žádná pravidla nebyla? <i>(vedeme žáky k pochopení důležitosti pravidel)</i> K čemu obecně slouží pravidla lidem ve společnosti? <i>(vedeme žáky ke zobecnění tématu)</i>
Poznámky	Je možné, že pravidla se budou při čtení opakovat. To vůbec nevadí. Ať skupiny přečtou i pravidla, která řekla už jiná skupina, nebo i pravidla, co jsou již zapsaná. Žáky vedeme k vyjádření souhlasu, diskuzi a uvědomění, že se na pravidlech shodují a proč tomu tak je. Učitel/ka vede žáky k pozitivní formulaci pravidel – ukazuje se, že lidé mají více tendenci porušovat zákazy. Žáci by měli rozumět tomu, proč mají skupinová pravidla dodržovat. Přijatých pravidel by mělo být maximálně 10, ideálně však kolem 5, aby si je žáci byli schopni zapamatovat. Pokud bude skupina na větším počtu pravidel trvat, je možné je ponechat se zdůrazněním, že všechna přijatá pravidla by se měla ve skupině dodržovat. Počet by měl tedy odpovídat tomu, kolik pravidel jsou žáci schopni respektovat.

4. část – Uzavření lekce

Cílem této části je, aby každý žák / každá žákyně vyhodnotil/a, zda se dle jeho/jejího názoru podařilo naplnit cíle lekce, tj.

- Žáci si pamatují jména ostatních členů skupiny.
- Žáci vědí, jak budou probíhat lekce OSV.
- Žáci se podíleli na tvorbě a znají pravidla, která si skupina nastavila.

Učitel/ka v kruhu zopakuje cíle a vyzve žáky, aby za pomoci „náladoměru“ vyjádřili spokojenost nad naplněním cílů lekce, tzn. čím je ruka výše, tím je žák/yně spokojenější (viz kapitola Různé druhy reflexe).

The background is a vibrant, abstract composition of large, flowing, organic shapes in two primary colors: a bright, saturated orange and a light, airy blue. These shapes overlap and curve across the entire frame, creating a sense of movement and depth. Superimposed on this background are several stylized hands. One hand is positioned in the upper left, another in the center right, and a third is partially visible at the bottom. The hands are rendered in a simplified, graphic style, with fingers slightly spread. The overall aesthetic is modern, clean, and energetic, suggesting themes of growth, connection, and human development.

OSOBNOSTNÍ

ROZVOJ

Teorie

Sebepoznání

Sebepoznání se prolíná všemi tématy OSV – veškeré činnosti, které budou účastníci v jeho rámci dělat, mají více či méně sebepoznávací potenciál. Přesto je užitečné se mu v rámci lekcí OSV věnovat i samostatně.²⁰ Jedná se o téma úvodní a při odůvodňování této skutečnosti si můžeme pomoci jednoduše pořekadlem „začínat má každý sám u sebe“. Téma sebepoznávání vychází ze skutečnosti, že pokud má jedinec realistický pohled sám na sebe, tedy přisuzuje si adekvátní hodnotu a s touto hodnotou je v dobrém vyrovnan, obvykle se to v jeho životě projevuje pozitivně – v oblasti mezilidských vztahů, odolnosti vůči náročným situacím a jiným negativním vlivům (závislosti, sekty, psychické obtíže).²¹ Co nejvíce reálný obraz nás samých je také důležitým předpokladem osobnostního rozvoje člověka.²² Sebepoznání se odehrává v oblastech vlastností, prožívání, mezilidských vztahů, postojů a hodnot, chování, činností, dovedností a komunikace.

Druhá lekce metodiky se věnuje zejména tématům „moje osobnost“ a poznávání celkového sebeobrazu skrze aktivity „já o já“ – tedy co jsem schopen o sobě říci na základě *sebereflexe* (uvědomování si sebe sama) a *sebehodnocení* (ocenění vlastních kvalit a sebekritizování). Z toho vyplývají témata *sebeúcty* (pozitivní vztah k sobě samému na základě identifikace vlastních pozitivních kvalit) a *sebedůvěry* (reálný odhad vlastních potencialit umožňující jednat efektivně, vhodně, bezpečně atd.).²³

Co je to osobnost?

Do pojmu osobnosti je v běžné řeči „zašifrováno“ mnoho významů. V psychologii je pod tímto pojmem skryto obrovské množství za tisíce let nashromážděných poznatků a k dnešku existuje 50²⁴ různých odborných definic tohoto pojmu. Zde uvádíme tři významy, které v rámci psychologie pojem osobnost nese.²⁵

1. Hodnoticí pojem

Když slyšíme o někom, že je „skutečná osobnost“, máme tím v laické řeči na mysli někoho, kdo je nějakým způsobem pozoruhodný, vynikající, především v pozitivním slova smyslu. Ve vztahu k cílům osobnostní a sociální výchovy můžeme považovat za podnětnou následující definici, která vykládá osobnost v takto hodnoticím významu: „Člověk je osobností tehdy, když má svou tvář, když je autorem svých činů. Když nekopíruje a nenapodobuje, ale když zodpovědně stojí za tím, co dělá, když jedná s vědomím důsledků svých činů. Osobnost je dána především tím, jak dovede kontrolovat svou činnost svým svědomím, a tím, jak uvědoměle, odpovědně a ohleduplně řeší úkoly svého života.“²⁶

2. Psychická individualita jedince

Osobnost lze chápat také ve smyslu odlišnosti jedince od jiných jedinců, tedy jako tzv. osobitost.²⁷

3. Osobnost jako architektura

V tomto smyslu chápeme osobnost jako strukturu či uspořádání celku psychiky člověka. Jedná se o rozčlenění psychiky člověka na samostatné složky, z nichž každá má určité funkce.²⁸

Důležité je při definování osobnosti nezapomenout také na vývoj a funkce osobnosti, což zahrnuje tato možná definice: „Osobnost je individualizovaný systém (integrace) psychických procesů, stavů a vlastností, které vznikají jednak socializací (působením výchovy a prostředí), jednak přetvářením vrozených vnitřních podmínek bytí člověka a determinují a řídí předmětné činnosti jedince, jeho sociální styky a duchovní vztahy.“²⁹

²⁰ VALENTA, Josef. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: Aisis, 2006. Dokážu to? ISBN 80-239-4908-X. s. 19.

²¹ Tamtéž, s. 19.

²² PELIKÁN, Jiří. *Pomáhat být: otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha: Karolinum, 2002. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 80-246-0345-4. s. 86

²³ VALENTA, Josef. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: Aisis, 2006. Dokážu to? ISBN 80-239-4908-X. s. 21.

²⁴ HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X. s. 379.

²⁵ ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: Obor v pohybu*. 6., revidované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3133-9. s. 13.

²⁶ SMÉKAL, Vladimír, 2004 cit. In: ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: Obor v pohybu*. 6., revidované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3133-9. s. 13.

²⁷ ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: Obor v pohybu*. 6., revidované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3133-9. s. 13.

²⁸ Tamtéž, s. 14.

²⁹ SMÉKAL, Vladimír, 2004 cit. In: ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: Obor v pohybu*. 6., revidované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3133-9. s. 14.

Vlastnosti osobnosti

Jak vyplývá již ze samotného slova vlastnosti, jedná se o něco, co je člověku vlastní, co jej charakterizuje. Jsou některé vlastnosti, které mají všichni lidé, jako například schopnost komunikovat. Pak také hovoříme o vlastnostech osobnosti, jež nás od druhých odlišují. Pokud například o někom řekneme, že je přátelský, chceme tím dát najevo, že se touto vlastností vyznačuje na rozdíl od jiných, kteří takoví nejsou, či takoví jsou v menší míře než onen člověk.³⁰ Jednotlivé vlastnosti osobnosti mají různý význam, některé trvají krátce, jiné jsou trvalejší a mnohé se objevují jen v mezních situacích – tedy jedna vlastnost jednoho člověka se může v různých situacích projevovat odlišně.³¹ **Psychická vlastnost** je tedy pojem, který vysvětluje **individuální rozdíly**, tedy to, jak se lidé navzájem liší chováním a prožíváním.

Vlastnosti osobnosti jsou obvykle rozděleny na charakter, schopnosti, temperament a zájmy. **Charakterové vlastnosti** zpravidla vyjadřují to, jak se vztahujeme k jiným lidem, věcem, práci a sobě samému. Souvisí s morálkou, která má svá vývojová stadia a v dětství a pubertě se teprve utváří, a ne každý během svého života dosáhne jejích nejvyšších vývojových stupňů. **Schopnosti** jsou určující pro úroveň, na kterou je člověk schopen se ve vykonávání nějaké činnosti dostat. **Temperament** ovlivňuje především dynamiku našeho citového prožívání. **Zájmy** představují oblast činností, které člověka mimořádně přitahují. Každý projev vlastnosti má tři složky. První složka určuje, jak dobrý bude **výkon** (schopnosti, zkušenosti či dovednosti). Druhá, tzv. **dynamická složka**, určuje, do jaké míry bude kapacita první složky využita a zahrnuje motivaci, zájmy a charakter. Třetí je složka **temperamentová**, která představuje způsob, jakým člověk činnost provádí, jak ji prožívá.³²

Jak a proč poznáváme naši osobnost?

Naše osobnost se utváří od dětství. Odpověď na otázku „Kým vlastně jsem?“ začínáme hledat v období dospívání. Jedná se o období, kdy si člověk zkouší různé „masky“ – účesy, způsoby zábavy, napodobování hrdiny.³³ Toto se odehrává v rámci skupiny, která nám poskytuje zpětnou vazbu a možnosti sebereflexe a korekce. Období **hledání vlastní identity**, tedy pokusů o dostižení sebe sama a stávání se sebou samým, nekončí ani v dospělosti, i tehdy jej prožíváme jako problém. Osobnost se mění a vyvíjí, identita však nespočívá v neměnnosti jedince, ale v tom, že se člověk sice mění, nezůstává stejný, ale přesto je to tentýž člověk.³⁴ **Identitu** lze definovat jako prožívání a uvědomování si sebe sama, své jedinečnosti i odlišnosti od ostatních. Je to také soubor rysů, podle nichž je člověk znám v určité specifické skupině.³⁵

Sebepoznání definujeme jako „přijímání nových informací o sobě a jejich vědomé začleňování do sebepojetí“.³⁶ **Sebepojetím** pak rozumíme „způsob, jakým vnímáme sami sebe ve svých reálných nynějších možnostech, v působení na druhé a ve svých budoucích možnostech“.³⁷

Zdroje sebepoznání

Prvním zdrojem sebepoznání jsou informace, které jsme schopni získat pomocí sebereflexe, kdy máme možnost reflektovat to, co průběžně zažíváme v každodenním životě, při konfrontaci s běžnými i mimořádnými událostmi, při práci, hře apod.³⁸ Druhým, stejně důležitým zdrojem sebepoznání, jsou postřehy a poznatky, které se o sobě dozvídáme tzv. „z druhé ruky“, tedy ze sdělení druhých, ať již cíleného (např. při aktivitách OSV), či v běžné interakci.³⁹ Tento jev popisuje teorie sebepercepce.

Sebereflexi můžeme chápat jako „prostředek sebeuvědomování, které je východiskem k tvorbě sebepojetí a ke snaze dosáhnout onoho ideálního Já prostřednictvím sebeformování a sebevýchovy“.⁴⁰

Sebepercepce, tedy vnímání sebe sama,⁴¹ vychází z teorie, která dokládá, že lidé chápou a poznávají své postoje, emoce a vnitřní stavy odvozováním z pozorování vlastního chování v kontextu jiných lidí, nikoli „přímo“. Když během socializace dochází k utváření primárního obrazu sebe sama, je tento obraz silně závislý na vlivu jiných osob. Se stabilizací tohoto obrazu dochází také k jeho určité obraně a snaze o zachování jeho celistvosti. Vlivy z okolí jsou pak vnímány skrze „filtr“, který eliminuje to, co by mělo narušovat naši představu o sobě a vést ke změně sebepojetí, tudíž je vnímaná skutečnost značně subjektivizovaná. Můžeme říci, že realnost vnímání našeho okolí se odvíjí od toho, nakolik se blíží obraz nás samých skutečnosti. Tedy, že míra zkreslení mínění o nás samých se rovná míře zkreslování našeho vnímání druhých lidí.⁴²

³⁰ ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: Obor v pohybu*. 6., revidované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3133-9. s. 41

³¹ HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X. s. 380.

³² Tamtéž, s. 380.

³³ NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9. s. 450.

³⁴ KERN, Hans. *Přehled psychologie*. Vydání druhé, opravené. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-426-5. s. 183.

³⁵ HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, s. 221.

³⁶ KRÍŽ, Petr. *Kdo jsem, jaký jsem: aktivity pro osobnostní a sociální výchovu k podpoře sebepoznání a sebepojetí*. Kladno: Aisis, 2005. Dokážu to? ISBN 80-239-4669-2. s. 10.

³⁷ Tamtéž, s. 11.

³⁸ Tamtéž, s. 7.

³⁹ Tamtéž, s. 7.

⁴⁰ PELIKÁN, Jiří. *Pomáhat být: otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha: Karolinum, 2002. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 80-246-0345-4. s. 87.

⁴¹ HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. s. 524.

⁴² ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-48-6. s. 101

Sebereflexe jako prostředek osobního rozvoje

Pokud člověk nemá být pouhým pasivním objektem manipulovaným vnějšími okolnostmi svého života, ale má-li být jeho svébytným a autentickým subjektem, musí projít významným obdobím, ve kterém dochází k sebereflexi, k pochopení sebe sama a k ustavení jeho sebepojetí. Pro náš osobní rozvoj je tvorba reálné představy vlastních možností a limitů jedním z klíčových faktorů. Víme, že motivace k přesahu vlastních limitů je hnací silou mnohého lidského konání, avšak je třeba, aby došlo k jejich reálnému posouzení. To zabraňuje konfliktu mezi realitou a přáním, který naopak působí v našem životě demotivačně.⁴³

„Hlavním motorem osobního rozvoje, cesty k naplnění vlastních možností, je neustálé posilování sebevědomí, tj. vědomí sebe, svých kvalit i přirozených omezení.“⁴⁴ To, jak celkově vidíme sami sebe, ovlivňuje naše chování i ambice. Nevyužíváme svých možností, pokud je příliš podceňujeme (např. vyhneme se příležitosti vést rozhovor v cizím jazyce či neoslovíme zajímavého člověka). Naopak přehnaná a nerealistická úroveň sebepojetí vede také k obtížím (např. lidé, kteří jsou hodně slyšet, ale nemají moc co zajímavého říci).

Cesta za sebepoznáním není ničím snadným, je plná napětí, které je způsobeno tím, že naše potřeba sebepoznání a osobního růstu nás nutí vydávat se na cestu ohrožení pocitu bezpečí. Tento pocit plyne z objevování neznámého v nás samých, které je v kontrastu již našeho známého, jistého a spolehlivého,⁴⁵ tedy naší komfortní zóny.

Zpracovala: **Kateřina Plávková, Klára Kováčová**

⁴³ PELIKÁN, Jiří. *Pomáhat být: otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha: Karolinum, 2002. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 80-246-0345-4. s. 86.

⁴⁴ KŘÍŽ, Petr. *Kdo jsem, jaký jsem: aktivity pro osobnostní a sociální výchovu k podpoře sebepoznání a sebepojetí*. Kladno: Aisis, 2005. Dokážu to? ISBN 80-239-4669-2. s. 7.

⁴⁵ Tamtéž, s. 8.

Název lekce: JÁ JAKO ZDROJ INFORMACÍ O SOBĚ

Téma lekce: Kdo jsem? Jaký/á jsem? Co o sobě vím a nevím?

Cílová skupina: Žáci druhého stupně ZŠ a nižších ročníků gymnázií

Časová dotace: 80–90 minut

Cíle lekce:

- Žáci popíší vlastními slovy, jak rozumí pojmu „moje osobnost“.
- Žáci popíší či jinak vystihnou své charakteristiky – vlastnosti, schopnosti, zájmy, co mají rádi/nerádi, hodnoty, postoje, silné/slabe stránky apod.
- Žáci vlastními slovy zdůvodní, zda a proč je pro ně přínosné znát sami sebe.

1. část – Zcitlivění na téma

Cílem této části je naladit žáky na téma sebepoznávání a dovést je skrze reflexi k pochopení tohoto pojmu.

Název	Já a moje věc
Čas	25 minut
Pomůcky	Žádné
Popis činnosti	Každý žák / každá žákyně si ze svých osobních věcí vybere jednu věc, která o něm/ní něco vypovídá. Vybranou věc žáci nikomu neukazují a sednou si zpět do kruhu tak, aby byla věc stále schovaná. Až dostanou instrukci, zavřou oči a položí doprostřed kruhu svoji vybranou věc. Poté, co děti otevřou oči, proběhne nad věcmi diskuze (<i>komu a proč dané věci podle žáků patří, zda a proč je nějaká věc překvapila, zda mají spolu vybrané věci něco společného apod.</i>). Poté každé dítě postupně sdělí, jaká věc byla jeho a z jakého důvodu ji zvolilo. Nad aktivitou proběhne reflexe.
Instrukce	Každý/každá z vás si teď vybere ze svých osobních věcí jednu, která o vás něco vypovídá. Může prozrazovat váš zájem, vlastnost, postoj či cokoliv jiného. Poté, co si jednu věc vyberete, ji nikomu neukazujte a pouze si s ní sedněte zpět do kruhu. Až vám řeknu, zavřete oči a všichni najednou položíte vybranou věc doprostřed kruhu. Oči otevřete opět v momentě, až vám povím.
Otázky k reflexi	Podle čeho jste si věci vybírali? (<i>vedeme žáky k analýze výběru</i>) Co mohou o člověku vybrané věci prozrazovat? (<i>vedeme žáky k pochopení pojmu osobnost, včetně jejích složek</i>) Co bylo nezbytné udělat pro výběr této jedné věci? (<i>vedeme žáky k pochopení procesu sebepoznávání</i>) Jak souvisí tato technika s tématem sebepoznávání? (<i>vedeme žáky k propojení nových informací</i>)
Poznámky	Učitel/ka by neměl/a žádné dítě nutit do zapojení nebo komentování vybrané věci. Je důležité, aby se žáci o vybraných věcech spolužáků nevyjadřovali hanlivě. Je vhodné, aby se do aktivity zapojil/a také vyučující, což prohloubí důvěru a usnadní kooperaci.

2. část – Nosná technika

Cílem této části je, aby si žáci o sobě uvědomili co nejvíce informací a zdůvodnili osobní přínos procesu sebepoznávání.

Název	Můj recept na mě
Čas	60 minut
Pomůcky	Papíry, psací potřeby
Popis činnosti	Každý žák / každá žákyně má za úkol napsat či nakreslit vlastní recept na sebe. Poté nad technikou proběhne reflexe.
Instrukce	Všichni teď budete mít možnost zamyslet se sami nad sebou. Vaším úkolem bude vytvořit recept na vás samotné, který popíše, čím a v jakém poměru jste tvořeni – například vaše vlastnosti, zájmy, co je pro vás ve vašem životě důležité, co máte rádi, vaše silné/slabé stránky, co je pro vás typické apod., zkrátka vše, co vnímáte, že vás tvoří. Recept dejte dohromady způsobem, který znáte běžně z kuchařek, tzn. řekněme, že budeme pracovat s 50 kg člověka a tuto hmotnost vyplňte poměry podle svých charakteristik, např. 10 kg ohleduplnosti, 15 kg schopnosti rychle běžet, 3 kg odkládání povinností, 1 kg Minecraftu, 5 kg zaspávání atp. Poté, co své recepty vytvoříte, si o nich budeme povídat.
Otázky k reflexi	Jak se vám recept na vás tvořil? <i>(vedeme žáky k uvědomění si míry obtížnosti procesu sebepoznávání)</i> Co bylo při tvorbě obtížné a co naopak snadné? <i>(vedeme žáky k uvědomění si toho, které stránky osobnosti jsou jim známější a které jsou pro ně naopak nové)</i> Je podle vás důležité znát sami sebe? Proč ano/ne? <i>(vedeme žáky k uvědomění si důležitosti sebepoznávání)</i> Jak se sebepoznávání promítá do našeho každodenního života? <i>(vedeme žáky k uvědomění si přesahu tématu do jejich běžného života).</i>
Poznámky	Učitel/ka by neměl/a žádné dítě nutit do zapojení. Děti, které se nechtějí do techniky zapojit v celé její šíři, je možné zkusit nasměrovat, aby do receptu zahrnuly jen to, čím se chtějí samy zabývat – např. zaměřit se pouze na zájmy. U receptů, ve kterých se objeví i negativní charakteristiky, je potřeba klást důraz na to, že ve chvíli, kdy si je člověk uvědomí, může s nimi začít pracovat a jejich poměr sám v sobě zmenšovat k větší vlastní spokojenosti a vyrovnanosti sám se sebou. Je důležité, aby se žáci o receptech spolužáků nevyjadřovali hanlivě. Prezentaci receptu je vhodné pojmut jako dobrovolnou volbu nebo tak, že si žáci mohou vybrat pouze pár informací, které o sobě přečtou.

3. část – Uzavření lekce

Cílem této části je, aby si každý žák / každá žákyně zodpověděl/a úvodní otázku a zhodnotil/a osobní přínos lekce.

Učitel/ka v kruhu zopakuje úvodní otázky a vyzve žáky, aby si je sami pro sebe zodpověděli, případně umožní žákům sdílet své odpovědi. Poté je vede ke zhodnocení přínosu lekce (viz kapitola Různé druhy reflexe).

Teorie

Sebevědomí v zásadě navazuje na sebepoznání a vyjadřuje postoj, jaký člověk zaujímá k sobě samému.⁴⁶ O sebevědomí hovoříme v komunikaci často, ale co to přesně znamená? K pojmu sebevědomí existuje mnoho definic. Níže uvádíme některé z nich:

Sebevědomí je „**vědomí** vlastní ceny, hodnoty, kvalit a schopností, provázené vírou v úspěšnost budoucích výkonů; **přesvědčení**, že člověk jedná správně, vhodně a účinným způsobem; **stav mysli** nebo pocit, který se vyznačuje nepřítomností nejistoty, ostychu nebo rozpaků a je provázený klidnou vírou v sebe a svoje schopnosti“.⁴⁷

Jde také o souhrn představ a hodnoticích soudů, které k sobě člověk chová.⁴⁸ Dle různé úrovně sebehodnocení, resp. dle toho, jaký o sobě máme obraz, můžeme rozdělovat sebevědomí na **nízké, nadměrné a přiměřeně pozitivní** (často také nazývané jako „zdravé“ sebevědomí). Právě přiměřené sebevědomí je základem pro dobrou životní rovnováhu, je znakem zdravě formované a vyspělé osobnosti.⁴⁹ Co si představit pod pojmem zdravé sebevědomí? Jistě víme, že ani vysoké, ani nízké, ale co přesně?

Dle Vališové je zdravé sebevědomí „výrazem zformované **sociálně zralé osobnosti**, která dokáže **odhadnout vlastní reálné možnosti a meze**, vytýčuje si **dosažitelné cíle** a odpovědně plní zadané úkoly. Ve společenském kontaktu si dokáže získat přirozený respekt, adekvátně se prosazuje, respektuje druhé, je **schopná kooperovat**, je přiměřeně sebekritická, není přehnaně závislá na hodnocení druhými lidmi“.⁵⁰

To, jak samy sebe děti hodnotí, mohou ovlivnit nejen osoby blízké, ale z velké části také učitelé. Právě učitel/ka může sebevědomí dítěte vhodně podpořit, ale může v něm také vzbudit pocit méněcennosti například tím, když ho ponižuje před třídou atp.⁵¹

Zpracovala: **Klára Kováčová, Kristina Pernicová**

⁴⁶ URBANOVSKÁ, Eva a Pavel ŠKOBRTAL. *Sociální a pedagogická psychologie pro speciální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3065-2. s. 101.

⁴⁷ HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, s. 525.

⁴⁸ BLATNÝ, Marek a Alena PLHÁKOVÁ. *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Sdružení SCAN, 2003. ISBN 80-86620-05-0. s. 92.

⁴⁹ ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: DOPLNĚK, 2000. ISBN 80-7239-060-0, s. 268.

⁵⁰ VALIŠOVÁ, Alena. *Asertivní výchovné působení a rozvoj sebevědomí*. In Asertivita, sebe-reflexe, kooperace a dramatická výchova: sborník z výzkumného projektu EXTRA „Asertivita a rozvoj sebevědomí“. Praha: PFUK, 1995, s. 19.

⁵¹ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 3., přeprac. a dopl. vyd., 1. vyd. v Gradě. Praha: Grada, 1998. Psyché. ISBN 80-7169-195-X. s. 136.

Název lekce: SEBEVĚDOMÍ – JSEM, MÁM, UMÍM

Téma lekce: Jaký/á jsem? Co mám? Co umím? Jak jsem na tom se svým sebevědomím?

Cílová skupina: Žáci druhého stupně ZŠ a nižších ročníků gymnázií

Časová dotace: 90 minut

Cíle lekce:

- Žáci posilují zdravé sebevědomí.
- Žáci si vyzkouší pozitivní zpětnou vazbu.
- Podpora koheze kolektivu.

1. část – Úvodní část

V úvodní části programu se žáci seznámí s tématem setkání a společně se nad ním zamyslí. Učitel/ka získá představu o tom, s jakou pojmovou mapou mají žáci téma programu spojené, a bude se mu/jí tak lépe reagovat při dalších aktivitách. Skupina se pomocí brainstormingu rychleji vnoří do tématu.

Název	Brainstorming
Čas	5–10 minut
Pomůcky	Tabule a křída
Popis činnosti	Žáci jsou vyzváni, aby se zamysleli nad asociacemi se slovy „zdravé sebevědomí“ a „sebehodnota“ člověka. Postupně by všichni měli říci, co je k tématu napadá. Vyučující průběžně zapisuje jejich nápady na tabuli. V průběhu tvorby nápadů učitel/ka jednotlivé položky nekommentuje, pouze děti povzbuzuje a zapisuje. Následně shrne pojmy, které třída vyprodukovala, a diskuzi směřuje ke společné definici toho, o čem bychom měli všichni usilovat, tj. zdravé sebevědomí, které lze definovat jako <i>přiměřenou míru sebedůvěry, kdy jsme schopni reálně posoudit své možnosti, snést srovnání s ostatními a mít k sobě zdravý pozitivní vztah.</i>
Instrukce	Dnes budeme mluvit o tom, co je to sebevědomí a sebehodnota člověka a proč je důležité být zdravě sebevědomý. Budeme mluvit o tom, na co můžeme být hrdí, ale zamyslíme se také nad tím, jestli je něco, co bychom chtěli jinak. Teď bych chtěl/a, abyste postupně všichni řekli, co vás napadne, když se řekne slovní spojení „zdravé sebevědomí“ a „sebehodnota“.
Otázky k reflexi	Jak se pozná člověk, který má zdravé sebevědomí? V čem nám může dostatek sebevědomí pomoci?
Poznámky	Reflexe k tématu nemusí být příliš dlouhá a není vhodné, aby přesáhla uváděnou časovou dotaci, neboť hrozí riziko, že se část třídy bude v této fázi nudit.

2. část – Nosná technika – Jsem, mám, umím

Cílem nosné techniky je zamyšlení se nad konceptem zdravého sebevědomí, posílení pozitivního vnímání sebe sama, ale také nácvik schopnosti pochválit druhé a zpětnou vazbu přijmout. Vedlejších efektem techniky je posílení koheze kolektivu.

Název	Jsem, mám, umím
Čas	45–60 minut
Pomůcky	2 bílé papíry velikosti A5 pro každé dítě, lepenka, fixy

Popis činnosti	1. fáze: (10–15 minut) – Ocenění sebe sama Každé dítě dostane jeden papír. Jeho úkolem je nahoru na papír napsat slovo JSEM, vynechat pod ním kus místa, doprostřed napsat slovo MÁM a do dolní třetiny slovo UMÍM. Cílem je, aby pod každým slovem bylo možné dopsat několik slov. Poté se žáci zamýšlí nad tím, jací jsou, co mají a co umí, a jejich úkolem je do každého volného prostoru napsat tři pozitivní věci, na kterých mohou postavit své sebevědomí. Například: Jsem chytrá, jsem kamarádká, jsem šikovná na sport. Mám pěkné oči, rodinu, která mě má ráda, a fajn kamarády. Umím hrát volejbal, uvařit svíčkovou a naslouchat. Ve chvíli, kdy mají žáci papíry vyplněné, vyzveme je, aby papír složili a někam si ho uschovali. 2. fáze: (15–20 minut) – Ocenění druhého V této fázi žákům opět rozdáme papíry a vyzveme je, aby z nich udělali stejnou šablonu jako před chvílí. Sdělíme jim, že zadání bude stejné, ale s tím rozdílem, že budou vyplňovat papíry ostatních. Vyplňování bude probíhat tak, že se budou všichni pohybovat po třídě, každý s vlastním papírem přilepeným na zádech. Ostatní k němu budou moci přistoupit a do některé nebo do všech kolonek mu budou moci dopsat ocenění podle svého uvážení. Důležité je zdůraznit, že se vpisují výhradně pozitivní vzkazy. Není nutné, aby každý psal vzkaz každému. Poznámka: Žáci si vzájemně nalepí papíry na záda, případně požádají o pomoc učitele/učitelku. Psaní je zahájeno ve chvíli, kdy mají všichni své papíry přilepené. 3. fáze (15–25 minut) – Reflexe Po skončení času nebo ve chvíli, kdy se zdá, že každý napsal všechny vzkazy, které napsat chtěl, jsou žáci vyzváni, aby se vrátili na svá místa, sundali si své papíry a přečetli si je. Poté vybírají jednu věc, která je nejvíce překvapila, a jednu věc, která je nejvíce potěšila. Nakonec žáci porovnávají ocenění, co psali sami sobě, s těmi, co dostali od ostatních.
Instrukce	1. fáze: Nyní každému z vás rozdám papír. Nahoru na papír napište slovo JSEM, doprostřed slovo MÁM a dolů – ale tak, aby pod slovem zbylo ještě místo – slovo UMÍM. (Nejlépe ilustrovat předepsaným papírem.) Papíry podepisovat nemusíte. Teď po vás budu chtít, abyste v následujících minutách věty začínající na – jsem, mám, umím – doplnili. Ke každé dopište 3 věci, kterých si na sobě ceníte, které umíte a u nichž jste rádi, že je máte. I když se to může zdát zpočátku obtížné, věřím, že to zvládnete. Pokud jste hotoví, poprosím vás, abyste si svůj papír složili a někam si ho schovali. Teď je nebudeme chvíli potřebovat. 2. fáze: Právě rozdávám každému stejný papír jako před chvílí a vy ho prosím znovu popište hesly jako v předchozím případě, tedy – jsem, mám, umím. Až dokončím instrukci, budeme se všichni pohybovat po třídě s těmito papíry nalepenými na zádech. Vaším úkolem bude vyplňovat prázdné místo ostatním spolužákům pozitivními vzkazy. Nemusíte psát vzkaz každému, ale každý váš vzkaz musí být pozitivní. Je na vás, zda vyplníte jen místo určené pro jednu pochvalu, nebo celý papír. 3. fáze: Teď, když jsme se podívali a sdíleli spolu, co vás nejvíc překvapilo a potěšilo, poprosím vás, abyste vytáhli papíry, které jste psali sami o sobě a porovnali je.

Otázky k reflexi	Co vás nejvíc potěšilo? Co vás nejvíc překvapilo? Jak se vám jednotlivá zadání plnila? Bylo obtížnější chválit ostatní, nebo sebe? Čím by to mohlo být že druhé/sebe? Když se podíváte na oba papíry – vidí vás druzí stejně jako vy sami sebe? Ti z vás, kteří máte od druhých jiná ocenění, než jaká jste zvolili sami – jak si vysvětlujete tyto rozdíly? K čemu myslíte, že byla tato technika? Rozvinutější reflexe pro zkušenější vyučující a skupiny: • Je něco, co neumím a chtěl/a bych umět? • Je nějaká vlastnost, kterou bych chtěl/a mít, ale mám dojem, že ji nemám? • Je reálné umět všechno, co chci, a být dokonalý/á? • Zním někoho, kdo je dokonalý?
Poznámky	Rizika v 1. fázi: Pokud má dítě problém vymyslet, za co by se ono samo ocenilo, je nutné nabídnout mu individuální přístup a podporu tak, aby nikdo ve skupině nezůstal bez ocenění. V této chvíli může pro něj nějaké pozitivní charakteristiky vymyslet vyučující. Rizika ve 2. fázi: Rizikem v této fázi je, že se můžou ve vzkazech ostatních vyskytovat negativní zpětné vazby. Vzhledem k povaze techniky je vhodné toto téma zařadit do skupin, u kterých předpokládáme, že jsou schopné akceptovat její primární cíl. Přesto je dobré pozitivní povahu vzkazů zdůraznit a během realizace chodit mezi žáky a ocenění průběžně kontrolovat. Pokud by se ukázalo, že se žáci navzájem osočují nebo si píšou na záda hanlivé komentáře, je vhodné techniku zastavit, papíry od dětí vybrat a věnovat se v reflexi aktuálnímu dění. V dalším setkání je možné nabídnout dětem techniku k zopakování. Rizika při reflexi: Při reflektování tématu je nutné držet hranici diskuze tak, aby byla pro žáky bezpečná. Není vhodné nechat rozhovor příliš zabíhat do intimních témat jednotlivých žáků (například negativních zkušeností z rodiny). Čím mladší děti jsou, tím je role vyučujících v této otázce důležitější.

3. část – Zodpovězení tematické otázky

Závěrečná část slouží ke shrnutí toho, o čem byla předešlá reflexe a co si mohla skupina z techniky odnést. Nejvhodnější je, pokud si žáci dokážou na položené otázky odpovědět sami. Pokud se zdá, že se to nedaří, může jim učitel/ka pomoci.

Otázka může mít například formu:

„Co jsme si na dnešním setkání mohli uvědomit?“

- Na každém se najde mnoho věcí, které je možné ocenit.
- Umět pochválit sebe i druhé nemusí být vždycky snadné, ale je dobré se to naučit.
- Není reálné umět všechno a mít jen dobré vlastnosti.
- Každý máme své slabosti a špatné vlastnosti, nejsou však dané a neměnné, můžeme s nimi pracovat tak, abychom byli sami se sebou spokojeni a vyrovnaní.
- Může se stát, že mám vlastnosti, kterých si třeba nejsem vědom/a nebo je nepovažuji za významné a ostatní je vnímají pozitivně.

SEBEPREZENTACE

Teorie

Sebeprezentace navazuje na sebepoznání a z něj plynoucí sebevědomí. Obojí nám dává základ či podklad pro to, abychom mohli určitým způsobem prezentovat naši osobnost, naše znalosti, dovednosti, schopnosti, cíle atp.

V širším slova smyslu se prezentujeme každý den, když jsme ve styku s druhými lidmi (nějak se projevujeme, nějak na ně působíme). V užším slova smyslu jde o proces, kdy ukazujeme okolí něco konkrétního z nás za nějakým konkrétním účelem. Může jít například o předvedení dovedností ve škole (recitace, zkoušení, písemná práce), častěji ovšem spojujeme sebeprezentaci s kariérou či přijímacím řízením.⁵²

Cílem sebeprezentace je ukázat své silné stránky, vyzdvihnout, v čem jsem dobrý, ale také ukázat věci, co nejsou na první pohled zřejmé. Obecně se pak můžeme prezentovat různými způsoby podle toho, za jakým účelem sebeprezentace probíhá a zda probíhá cíleně, nebo implicitně. Mezi způsoby prezentace můžeme zařadit: životopis, webové stránky, portfolio, ale také Facebook, Instagram či další sociální sítě.⁵³

Sebeprezentaci je tedy třeba přizpůsobovat:⁵⁴

- možnostem jednotlivce (tj. sebe samého – umím vytvořit prezentaci, video, web atp.);
- záměru a cíli prezentace (proč prezentuji – pohovor, přijímací řízení, představení se);
- cílové skupině a publiku (před kým budu mluvit);
- prostoru (kde prezentuji – je tam technika, nebo není atp.).

Ukazovat, kdo jsem, co umím, kam směřuji, jaké kvality nabízím nebo jaké jsou moje hodnoty, není snadné. Proto je vhodné sebeprezentaci trénovat. Nejprve v bezpečnějším prostředí (např. třída), později v praxi.

Zpracovala: **Klára Kováčová, Kristina Pernicová**

⁵² ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI. Manuály pro pedagogy a zákonné zástupce – Sebeprezentace. *Vzdělávání bez bariér*. [Online]. 2020. [cit. 2020-10-12]. <https://bezbarier.zcu.cz/images/Vzdelavani/Manualy-pro-pedagogy/Sebeprezentace.pdf>

⁵³ Tamtéž.

⁵⁴ Tamtéž.

Název lekce: MŮJ ERB

Téma lekce: Jak dovedu prezentovat sebe a svou práci před ostatními? Jaké to je?

Cílová skupina: Žáci druhého stupně ZŠ a nižších ročníků gymnázií

Časová dotace: 90 minut

Cíle lekce:

- Žáci posilují schopnost introspekce a sebeprezentace.
- Žáci trénují naslouchání a empatii.
- Podpora koheze kolektivu.

1. část – Naladění se na program

Cílem úvodní části programu je, aby se žáci naladili na probíhající program a na sebe navzájem.

Učitel/ka díky ní získává první představu o tom, jak se žáci cítí, s jakou přicházejí náladou a jak jsou motivováni ke spolupráci. To mu/jí umožní případné flexibilní změny ve složení programu nebo přístupu k žákům.

První technika tvoří předěl mezi dosud probíhající činnostmi (výuka, přestávka) a interaktivní formou skupinové práce. U žáků posiluje schopnost pojmenovávat a prezentovat své duševní obsahy a schopnost naslouchat ostatním.

Název	Úvodní kolečko
Čas	5–20 minut (dle počtu účastníků)
Pomůcky	Žádné
Popis činnosti	Žáci sedí v kruhu a poté, co se vyučující s žáky přivítá a sdělí jim téma programu, je úkolem každého z nich sdílet s ostatními, s jakou náladou dnes přichází, jak se dnes má a proč. Varianta pro pokročilejší skupiny, kde mezi dětmi panuje atmosféra důvěry (nikoliv nutně starší žáci): Děti mohou říci ostatním, co je za poslední týden potěšilo nebo co se jim podařilo. Učitel/ka vybídne děti, aby se některé z nich ujalo slova. Pokud se žádnému nechce, může někoho určit nebo začít sám/sama. Vzhledem k úspoře času je lepší, pokud si děti předávají slovo, např. po směru hodinových ručiček.
Instrukce	V rámci dnešního setkání budeme přemýšlet o tom, jací jsme, co nám dělá radost, co nás naopak dokáže rozzlobit, v čem jsme dobří nebo co nám třeba nejde. Ale než se do toho pustíme, zajímalo by mě, jak se dnes máte a s čím přicházíte? Kdo z vás by chtěl začít?
Otázky k reflexi	Je třeba počítat s tím, že ne všechny děti budou v dobré náladě, což je přirozené, a zvlášť v tématu sebeprezentace by neměla chybět nauka dovedností sdílet i své negativní stavy, proto je přijímáme a můžeme položit doplňující dotazy formou otevřené otázky. Jak se to stalo, že máš dnes takovou náladu? Co by se muselo stát, aby tvá nálada byla lepší? Můžeme pro to něco udělat my tady?
Poznámky	• U neklidných a zároveň početných skupin může docházet k tomu, že děti nejsou schopné si navzájem naslouchat, což vyžaduje větší množství direktivních vstupů ze strany učitele/učitelky. Zde může pomoci použít odkaz na pravidla, která si skupina vytvořila při předchozích sezeních, mít je vždy na viditelném místě, aby si je žáci mohli za pomoci učitele/učitelky připomenout. • Je důležité umět pojmenovat a uvědomit si, jak jedinec sám reaguje na okolní vlivy a že je přirozené necítit se vždy radostně. Učitel/ka dětem sdělí, že z každé neradosti vede cesta zpět, jen je třeba k tomu vynaložit energii, ale určitě to jde a stojí to za to.

Technika Erb u žáků posiluje schopnost sebeuvědomění a náhled na sebe sama. Děti se díky ní učí prezentovat se před ostatními, ale také ostatním empaticky naslouchat. Posiluje pozitivní vazby mezi dětmi a zvyšuje kohezi kolektivu.

Název	Erb
Čas	45–60 minut Zadání úkolu: 5 minut Realizace: 15 minut Reflexe: 25 minut Propojování: 15 minut
Pomůcky	 Obrys erbu na A4, pastelky a fixy
Popis činnosti	Každé z dětí dostane předtištěný erb. Jejich úkolem je dotvořit svůj erb tak, aby bylo jasné, komu patří. Žáci do něho mohou kreslit své záliby, dovednosti, důležité osoby nebo věci ze svého života, ale také to, čeho by chtěli dosáhnout. Varianta pro 6.–7. ročník: Žáci dostávají prázdný erb s volným zadáním, jehož cílem je, aby do něho nakreslili obrázky/symboly, které jsou pro ně charakteristické. Varianta pro 8.–9. ročník: Erb je rozdělen na tři části. Do první žáci zaznamenávají to, co je baví a v čem jsou dobří – schopnosti. Do druhé to, co je pro ně v životě důležité – hodnoty. A do třetí to, čeho by chtěli dosáhnout – budoucnost. Instrukci je také možné doplnit o zvolení osobního hesla – motta. Poté, co žáci dotvoří své erby, následuje reflexe. U málo početných skupin do cca 10 dětí může každý žák / každá žákyně popsat svůj erb a skupina dostane prostor pro doplňující otázky. V takovém případě je erb dotyčného položen uprostřed kruhu nebo leží před dítětem – ostatní erby jsou však otočené lícem dolů, aby na sebe nestrhávaly pozornost. U početnějších skupin využíváme tzv. němé galerie. Každé dítě položí svůj podepsaný erb na židli, skupina jde vnitřkem kruhu po směru hodinových ručiček a obrázky si prohlíží, aniž by je komentovala. Ten, kdo dojde zpět ke svému místu, si sedne a vyčká dalších instrukcí. Následuje prostor pro doplňující otázky, dovysvětlení nejasných obrázků a komentování toho, co nás překvapilo a zaujalo. Propojovací fáze: Na závěr vyzveme žáky, aby hledali, co mají jednotlivé erby společného, a podle podobností je dávali k sobě. U více početných skupin je vhodné, aby byli vybráni dva zástupci, kteří budou podle instrukcí obrázky shlukovat. V ideálním případě se podaří propojit všechny obrázky do jednoho obrazce, tzn. že na každém erbu najdeme nějaký prvek, který se už objevuje někde jinde, tyto 2 erby tedy přidáme k sobě podobně, jak se to dělá při hře Domino. V tomto může učitel/ka děti podpořit. (V případě, že je nutné techniku kvůli nedostatku času přerušit, nejvhodnější moment je před fází propojování.)
Instrukce	Nyní se budeme věnovat technice, která nás povede k zamyšlení nad tím, co rádi děláme, čím trávíme čas, co nás obklopuje a v čem jsme dobří. Na úvod se pojdme pobavit o tom, co je to erb. Co to tedy je? Co symbolizuje? Znáte nějaký? Ano, dříve sloužily erby jako poznávací znamení jednotlivých rodů a bylo na nich znázorněno něco, co bylo pro daný rod typické. Vy dnes budete mít možnost vytvořit si svůj vlastní. Všichni za chvíli dostanete předtištěný obrázek erbu a vaším úkolem bude nakreslit do něj ty věci, které jsem před chvílí zmiňoval/a – co rádi děláte, co umíte, co vás baví, co je pro vás typické. Cílem je, aby každý, kdo se na váš erb podívá, poznal, že je váš. Až budete mít erby dokončené, v rámci skupiny si je prohlédneme a pobavíme se o tom, co nás zaujalo nebo třeba překvapilo. Propojovací fáze: Nyní už známe podobu našich erbů. Pojdme se na ně znovu podívat s tím, že se tentokrát zaměříme na to, zda se na erbech neobjevují společné prvky. Pokud ano, poprosím vás, abyste tyto erby umístili vedle sebe a pokračovali stejně i s dalšími. Aktivita se vlastně podobá hře Domino.

Otázky k reflexi	První fáze reflexe: Jak se vám plnilo zadání – bylo těžké úkol splnit a vymyslet, co nakreslit? Co bylo nejobtížnější a co nejsnazší? Bylo náročné svůj erb prezentovat? <i>(otázky mapující proces plnění úkolu – nácvik introspekce)</i> Co vás na kterém obrázku překvapilo? Co jste o dotyčném nevěděli, dozvěděli jste se něco nového? Pokud byste nevěděli, komu erb patří, bylo by vám hned jasné, či je? Či erb byl pro vás nejvíce překvapivý? <i>(otázky směřující k cíli techniky – rozvoj empatie, nácvik poskytování zpětné vazby, trénink prezentace vlastních názorů)</i> Propojovací fáze: Překvapilo vás, u kterých obrázků leží váš erb? Odpovídá to tomu, jak se spolu kamarádíte? <i>(otázka směřující k propojení techniky s reálnou situací ve třídě)</i> Máte ve skupině spolužáky, s nimiž máte něco společného? Dozvěděli jste o některých svých spolužácích, že vás spojuje něco, o čem jste dosud nevěděli?
Poznámky	Rizika při realizaci: - Některé z dětí nevědí, co na svůj obrázek nakreslit. Učitel/ka může v takovém případě nabídnout individuální podporu a dát dítěti nějaký návrh, co do erbu nakreslit. - Zejména některé starší děti se už nerady prezentují kresbou nebo je kreslit nebaví a chtějí místo kreslení psát. Je ke zvážení, zda tento postup povolit, a to zejména z toho důvodu, že tito žáci budou hotoví výrazně dříve než ostatní a mohou je pak rušit. Rizika při reflexi: - Některé z dětí nechce svůj obrázek ukázat nebo jej prezentovat. Pokud se ani po krátké motivaci jeho názor nezmění, není vhodné ho nutit. Je-li problém v tom, že se dítě ostýchá promluvit veřejně o tom, co na obrázku má, je možné vyzvat ostatní, aby zkusili popsat, co vidí. To by mohlo autora povzbudit k vysvětlení, zda vše vnímali tak, jak bylo zamýšleno. - Přítomnost provokativních nebo zneklidňujících obsahů (sexuální symboly, drogy, ...). Adekvátní postup je nutné zvolit podle celkového kontextu – znalosti skupiny, žáka a možností vyučujících. Skandalizování takových obrázků však nelze doporučit. Vhodnější je krátce se neveřejně doptat na vysvětlení, a pokud se i nadále domníváme, že se jedná o provokaci a snahu strhnout na sebe pozornost, dále téma nerozvíjet. V opačném případě je možné nabídnout individuální dořešení tématu nebo poskytnout vhodný kontakt. Rizika při propojování: - Erb některého z žáků zůstává stranou. Nejprve vyzveme ostatní, aby zkusili najít vhodné místo pro konkrétní obrázek, a následně se doptáme dotyčného, zda s tímto umístěním souhlasí. Pokud vyjádří přání zůstat stranou, pak takové přání respektujeme. - Erby se nedaří propojovat. Pokud se ani po motivování vyučujícím třídě nedaří erby propojit, je třeba vnímat toto jako fakt a v následné reflexi se zaměřit na to, proč tomu tak je. Není vhodné děti do násilného propojování nutit, ale je nutné vzít tuto skutečnost jako diagnostický a růstový moment.

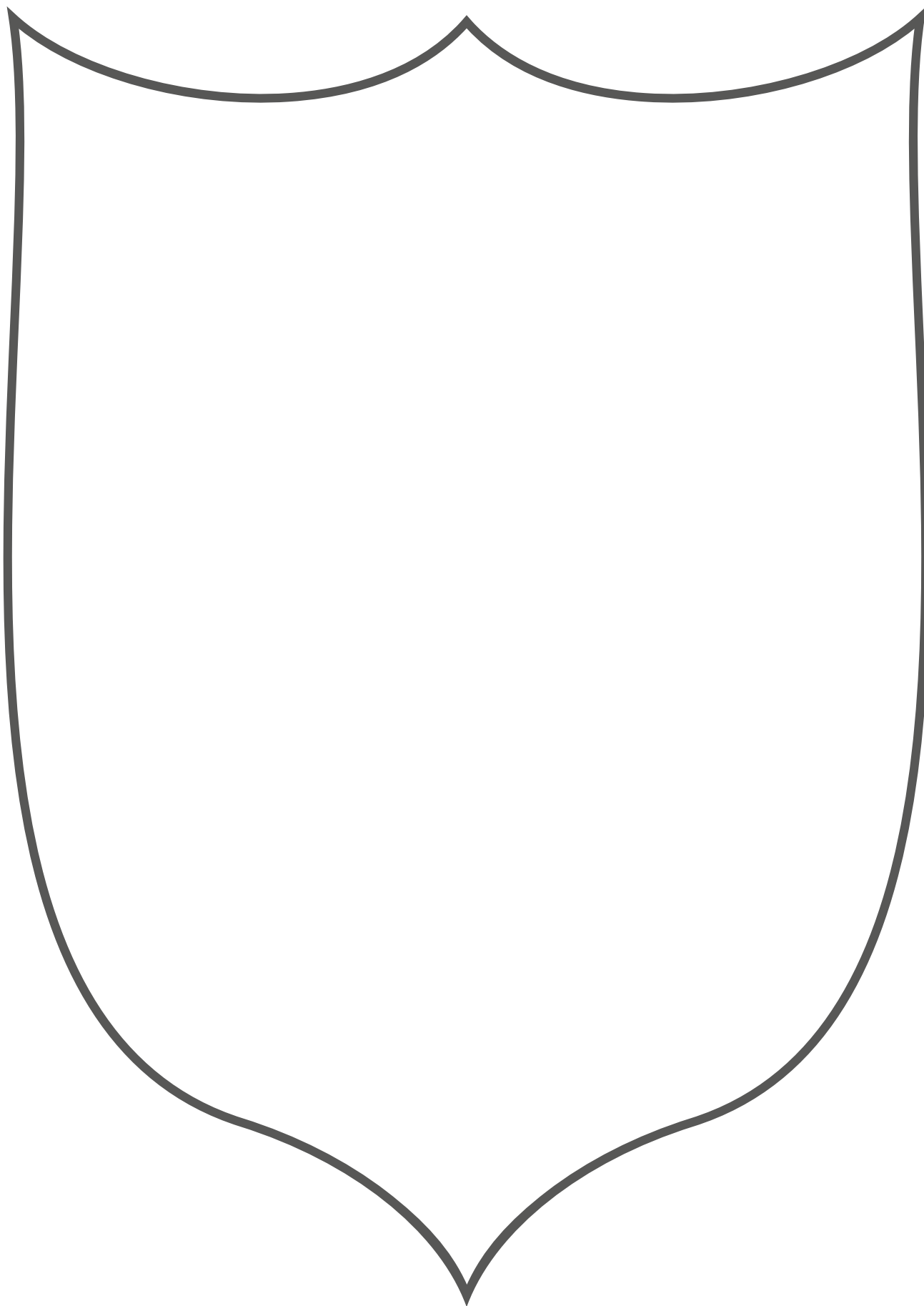
Závěrečná část programu patří zhodnocení společného setkání a rozloučení. Vzhledem k náročnosti techniky Erb je vhodné zvolit takové zakončení, které nebude klást výraznější požadavky na soustředění a schopnost diskuze.

Jednou z možností je využití techniky náladoměr. Žáci jsou vyzváni, aby zavřeli oči, a poté učitel/ka položí otázku, na kterou chce znát odpověď. Ta může směřovat buď ke zhodnocení programu: „Jak se mi dnešní program líbil?“, nebo k tematické otázce: „Myslíš si, že ses dnes naučil/a něco nového nebo sis něco nového uvědomil/a?“. Úkolem žáků je umístit svou ruku na škále tam, kde to odpovídá jejich názoru na danou otázku. Čím níže je ruka položena, tím je odpověď více záporná a naopak (Program se mi vůbec nelíbil = ruka u podlahy/Program se mi velmi líbil = ruka zcela nahoře). Všichni žáci odpovídají na položenou otázku naráz a ve chvíli, kdy má každý z nich svou ruku umístěnou, mohou otevřít oči a podívat se, jaký názor mají ostatní.

Obvykle se taková forma hodnocení dále nerozvíjí.



Obrys erbu na A4



SEBEOVLÁDÁNÍ A PRÁCE S EMOCEMI

Teorie

Co jsou to emoce?

„Emoce jsou řídicí systémy, které nám říkají, co máme dělat, když se nám o tom, co je třeba učinit, nechce ani náhodou přemýšlet.“⁵⁵

Tyto řídicí systémy nastavují organismus k pohybu a není pak žádným překvapením, že organismus je nastaven nějakým způsobem, když se chystá prát s někým jiným (vzteky) nebo když pociťuje rezignaci a uzavírá se do sebe (smutek).⁵⁶ Je pravda, že emoce přicházejí jako spontánní reakce na vnější i vnitřní podněty, ale není to tak, že bychom vůči nim byli jako bezbranné oběti. Stejně jako můžeme emoce vyvolat, tak je můžeme usměrnit, formovat nebo měnit; stejně jako nás mohou různé informace rozesmutnit či rozzlobit, mohou nás také rozveselit a naladit.⁵⁷

Stejně jako máme tři základní barvy, máme i základní emoce, jichž je celkem šest, které tvoří naše bohaté emoční spektrum. Základní paleta je složena ze strachu, vzteku, radosti, smutku, odporu a údivu.⁵⁸ Naše emoce dávají životu jiskru, často jsou to rozhodující hlasy při výběru partnera nebo učinění důležitých rozhodnutí a obecně nám mohou ukazovat, jestli jdeme v životě správným směrem. Důležité ale je, abychom my měli emoce, a ne ony nás. Pokud mají totiž ony nás, mohou přivodit psychosomatická onemocnění, poničit vztahy, přinést neúspěchy v práci či pocity nesmyslnosti života. Stejně jako máme obecnou inteligenci, spojenou s rozumem, máme i inteligenci emoční, která je do určité míry vrozená, ale hodně se toho můžeme naučit sami. Emočně inteligentní lidé umí své emoce za prvé velmi dobře rozpoznat a za druhé také zvládat. Je třeba si uvědomit, odkud naše emoce přicházejí a proč, a naučit se je vyjadřovat přiměřeným způsobem.⁵⁹

Emoční inteligence se skládá z pěti oblastí:⁶⁰

1. Sebeuvědomění – Jedná se o schopnost uvědomění si sebe sama = jak se teď cítím, jaké myšlenky mám v hlavě, jaké má mé chování dopad na okolí a jaké má chování okolí dopad na mě. Víme, kdo jsme, jaké jsou naše hodnoty, cíle, silné a slabé stránky apod. Až jediné tehdy, když poznáme sami sebe, si můžeme uvědomit, co bychom rádi změnili a ovládali.

2. Seberegulace/sebeovládání – Tato oblast se skládá především z konkrétní práce s vlastními emocemi. Cílem je, abychom neubližovali ani sobě, ani ostatním, abychom měli pěkné vztahy a vedli naplňující život. Pokud se umění seberegulace naučíme, dokážeme si ve většině situací zachovat humor s nadhledem a drobné incidenty nás již tak snadno nerozpláchnou nebo nerozzlobí.

3. Sebemotivace – Velkým umění je motivovat sám sebe. Tato schopnost nám slouží k tomu, abychom si dokázali stanovovat cíle, ke kterým následně také dojdeme – i přes případné dočasné nepohodlí. Do této oblasti patří naděje, víra v budoucnost, radost a optimismus.

4. Empatie – Představuje schopnost rozeznat a pochopit prožívání druhých lidí. Skrze tuto schopnost dokážeme nahlédnout do situace, v níž se druhý člověk nachází, a vidět ji jeho očima. K empatii mimo jiné patří i naslouchání a umění mlčet.

5. Sociální dovednosti – Vzhledem k tomu, že se život odehrává především v rámci vztahů, jsou sociální dovednosti velmi důležité pro jejich kvalitní navazování a udržení. Dobré mezilidské vztahy jsou základem spokojeného života a příjemné, efektivní spolupráce.

Jak naše emoce vznikají?

Teorie amerického lékaře a neurologa Paula D. MacLeana říká, že máme celkem tři mozky, které se vyvinuly v procesu evoluce.⁶¹

1. Plazí mozek – Tento mozek je nejstarší a řídí základní fyziologické funkce. Zvládá pouze tři základní reakce – boj, útěk, ustrnutí – a jeho hlavním úkolem je, abychom přežili. Spouští naučené automatické reakce, které si často vůbec neuvědomujeme a napomáhají nám k tomu, abychom nastalé problémy vyřešili.

2. Savčí mozek – Tato část mozku se objevila evolučně později a je zodpovědná především za emoce, vzpomínky a návyky. Jsou zde uložené vzorce, které si neseme z dětství a které stále opakujeme v různých situacích. S každým opakováním se tyto vzorce upevňují.

⁵⁵ HONZÁK, Radkin. *Emoce od A do P*. Praha: Galén, 2020. ISBN 978-80-7492-492-7. s. 29.

⁵⁶ Tamtéž, s. 36.

⁵⁷ LOJA, Radka. *Emoce pod kontrolou: Pět kroků ke zvládnutí emocí*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2217-2. s. 12.

⁵⁸ Tamtéž, s. 11.

⁵⁹ Tamtéž, s. 19.

⁶⁰ Tamtéž, s. 28–30.

⁶¹ Tamtéž, s. 37–40.

Tato část má přezdívku „tygří mozek“, a to proto, že tygr se nejprve rozzuří (= emoce – savčí mozek) a až poté na kořist skočí (= reakce – plazí mozek). Velká část emočních reakcí se spouští automaticky právě podle zažitých vzorců z dětství a takto automaticky reagujeme až v 95 %.

3. Lidský mozek – Jedná se o nejmladší část mozku a je zde uloženo vědomí. Můžeme tak vnímat sami sebe a čas, dokážeme zastavit a změnit naše reakce, je zde uložena svobodná vůle a víra. Tato část mozku drží našeho savce a plaza zkrátka. Nejdůležitějším krokem ke zvládnutí emocí je udržení tygra na uzdě, umět se zastavit a rozmyslet se, co budeme dělat dál. Udržet tygra na uzdě však není snadné, protože evolučně starší mozky silně ovlivňují ten lidský, a proto bývá naše chování a rozhodování ovlivněno emocemi. Je ale důležité si uvědomit, že mezi podnětem a odezvou je určitý prostor a právě v tomto prostoru leží naše svobodná vůle.

Jak emoce zvládat?

Ze všeho nejdříve je třeba si uvědomit, že emoce si vytváříme my sami a my sami se s nimi musíme naučit pracovat tak, aby nám byly ku prospěchu. Ke zvládnutí emocí nám může sloužit těchto pět kroků⁶²:

1. Zastavit se – Zastavte se a uvědomte si, co se v tomto okamžiku děje ve vás a ve vašem okolí, která automatická reakce se právě spustila. Dobrou metodou, jak tohoto zastavení dosáhnout, je mindfulness, neboli schopnost plně prožívat přítomnost a zachovat si odstup od myšlenkových a emočních procesů.

2. Pojmenovat – Ve chvíli, kdy emoci zaregistrujeme, je třeba ji pojmenovat. Totiž ve chvíli, kdy má naše emoce jméno, ztrácí na své síle a my tak získáváme čas rozmyslet si, co uděláme dál.

3. Techniky – Existuje řada technik, jak pracovat s našimi emocemi. Jedná se například o tyto techniky:

- Techniky zaměřené na myšlení – změna úhlu pohledu, analýza, pozorování, stop-později, toaletní technika;
- Techniky zaměřené na tělo – zaměření se na smysly, změna polohy, rychlý Jacobson, Sedm nádechů;
- Techniky zaměřené na práci v nevědomí v hladině alfa – vizualizace, imaginace, síla placebo, programování mozku, mentální techniky;
- Mentální techniky – přeladění, žádoucí výsledky, úspěch v nové dovednosti, změna vlastnosti a návyků apod.

4. Vyhodnotit a poučit se – Emočně nabitá situace je třeba po čase vyhodnotit. Toto zamyšlení se nad jejich průběhem nám umožňuje ještě více porozumět našim automatickým reakcím a spouštěčům a můžeme tak zjistit, jaké pokroky děláme a jaké techniky nám v daných situacích zabírají.

5. Psychohygiena – Obecně se jedná o nauku o tom, jak chránit a zpevňovat naše duševní zdraví a jak prohloubit odolnost vůči různým stresovým faktorům. Jako prevence proti negativním emocím zvyšuje naše sebeuvědomění a zároveň se skrze ni učíme pracovat s našimi myšlenkami a emocemi.

Zpracovala: **Barbora Matějková, Kristina Pernicová**

⁶² LOJA, Radka. *Emoce pod kontrolou: Pět kroků ke zvládnutí emocí*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2217-2. s. 123–173.

Název lekce: PRÁCE S NEGATIVNÍMI EMOCEMI

Téma lekce: Jaké strategie zpracování negativních emocí využívám nebo mohu využít?

Cílová skupina: Žáci druhého stupně ZŠ a nižších ročníků gymnázií

Časová dotace: 80–90 minut

Cíle lekce:

- Žáci posilují schopnost introspekce.
- Žáci mapují a rozšiřují copingové strategie (tj. strategie zvládnání emocí).

1. část – Úvodní část

Úvodní část velice krátce a stručně vtahuje žáky do tématu. Forma brainstormingu zároveň umožňuje zmapovat jejich vybavenost pro diskuzi a případně rozšiřuje rejstřík použitelných pojmů.

Název	Emoce brainstorming
Čas	5–10 minut
Pomůcky	Žádné
Popis činnosti	Po přivítání žáci sedí v kruhu a vyučující je seznámí s dnešním tématem. Pak je vyzve, aby zkusili říct, co jsou to emoce a jaké emoce můžeme zažívat.
Instrukce	V minulých setkáních jsme společně mluvili o tom, v čem jsme dobří, co umíme, na co můžeme být hrdí a z čeho můžeme mít radost. Stejně tak ale každý z nás zažívá situace, které nás trápí, nedaří se nám, nebo nejsme v něčem tak dobří, jak bychom být chtěli, a to příjemné není. Dnes budeme mluvit o tom, co v takových chvílích zažíváme, a třeba si dáme i nějaké zajímavé tipy, jak to zvládnout. Zkuste mi teď říci, co je to emoce a jaké emoce můžeme zažívat?
Otázky k reflexi	• Co je to emoce? • Jaké emoce nejčastěji zažíváme?
Poznámky	Jedná se o skutečně velmi krátké vtažení do tématu, které by nemělo vzhledem k délce lekce přesáhnout vymezený čas.

2. část – Zcitlivění na téma – Co zažívám...

Druhá část programu je zaměřena výhradně na prožitek jednotlivých žáků.

Cílem je zhmotnění pocitů žáků a následná možnost s nimi fyzicky naložit. Tento postup může působit na některé žáky relaxačně. Důležitá je však bezpečná a tvůrčí atmosféra setkání.

Název	Kresba emoce
Čas	Celkový čas: 25–30 minut Zadání a realizace: 15–20 minut Reflexe: 5–10 minut
Pomůcky	Bílé papíry A4, pastelky, fixy, odpadkový koš
Popis činnosti	V první fázi jsou žáci vyzváni, aby si představili negativní emoci, kterou zažívají v poslední době nejčastěji. Poté je jejich úkolem tuto emoci jakkoliv ztvárnit (nakreslit nebo napsat). V závěru pak dostanou možnost se svého papíru, který symbolizuje konkrétní problém, zbavit. Zmačkat a vyhodit nebo roztrhat a vyhodit, přičemž tuto aktivitu by žáci měli dělat jeden po druhém ve chvíli pro to určené, aby se zajistil terapeutický účinek.

Instrukce	1. fáze: Nyní vás poprosím, abyste si představili tu negativní emoci, kterou v poslední době zažíváte nejčastěji. Může to být jedna z těch, které jsme jmenovali před chvílí, ale i jiná, co nezazněla a kterou cítíte. Až ji budete mít, představte si ji a namalujte, pokud vás napadne jak, nebo ji můžete jednoduše napsat. 2. fáze: A teď přišla chvíle, kdy se své negativní emoce zbavíte. Jeden po druhém přistupujte k odpadkovému koši ve středu a svůj papírek dle chuti zmačkejte nebo roztřehjte a vyhoďte. V tu chvíli si uvědomte, že emoce odchází a vám bude lehčeji a lépe.
Otázky k reflexi	Před druhou fází techniky: • Co si představujete, že byste chtěli s obrázkem udělat? Po dokončení: • Jak vám bylo, když jste obrázek trhali/vyhazovali? • Jak vám je teď?
Poznámky	Technika je koncipována v rychlejším tempu, může ale dojít k tomu, že se ve třídě začne odehrávat reflexe, kterou bude nutné dokončit a věnovat jí více času. V takovém případě je vhodné vypustit následující techniku a soustředit se na aktuální dění ve třídě. Po nakreslení techniky není záměrně vyčleněn čas na vzájemné sdílení obrázků a doptávání, aby technika zůstala v čistě individuální rovině. Sdílení a vzájemné komunikování obrázků může mít za následek rozmělnění prožitku. Za předpokladu, že o sdílení žáci stojí a atmosféra je bezpečná, lze to umožnit. Doporučujeme však nechat na zvážení každého dítěte, zda chce obrázek ukazovat ostatním a komentovat jej.

3. část – Nosná technika – A co s tím udělám?

Název	Strom dobré nálady
Čas	Celkový čas: 40 minut Zadání a realizace: 20 minut Nalepení a pročtení: 20 minut
Pomůcky	Papír o minimální velikosti A3 (dle počtu účastníků) a na něm nakreslený strom, barevné lepicí papírky (2–3 pro každé dítě), psací potřeby
Popis činnosti	Každý z žáků dostane 2–3 barevné lepicí papírky. Jejich úkolem je zamyslet se nad tím, co jim pomáhá vyrovnat se se špatnou náladou. Na každý papírek děti píšou jednu strategii, kterou u sebe považují za funkční. Poté, co celá skupina vyplní své papírky, chodí žáci jednotlivě k velkému papíru s předkresleným stromem a lepí na něj své nápady. Přitom je nahlas čtou.
Instrukce	1. fáze: V minulé technice jsme mluvili o tom, jakou negativní emoci nejčastěji zažíváte, a nyní se zkusíme zamyslet nad tím, jak se s ní vyrovnat. Teď každému z vás dám 2 papírky a vaším úkolem je, zamyslet se nad tím, pomocí čeho se vám daří emoci, o které jste přemýšleli na začátku hodiny, zvládnout. Někoho napadá víc věcí, někoho méně, ale byl/a bych rád/a, kdyby každý vymyslel alespoň jednu. 2. fáze: Teď vás poprosím, abyste postupně chodili sem k tomuto stromu a nalepili na něj své lístečky. Z vašich lístečků mu vytvoříme barevnou korunu. Při tom, prosím, přečtěte, co jste napsali.

Otázky k reflexi	• Jaké strategie a nápady se opakují nejčastěji? • Překvapilo vás něco z toho, co vidíte napsané? • Když se na nápady podíváte, jsou zde nějaké, které byste chtěli do budoucna zkusit využít?
Poznámky	Je možné, že některé děti nebudou schopné vymyslet strategie na všechny přidělené papírky. Snažíme se, aby každé vymyslelo aspoň jednu, k vyplnění všech je ale nenutíme. Následná reflexe může fungovat jako inspirace. Naopak některé děti budou mít více nápadů a budou chtít vymyslet více strategií. Zde je dobré zdůraznit, že by se mělo jednat o něco, co mají vyzkoušené, že u nich skutečně funguje. Pokud tomu tak je, lze dítěti přidat například ještě jeden papírek. Některé nápady se budou zřejmě opakovat. Pokud to velikost stromu dovolí, lze nechat nalepené všechny papírky, pokud ne, necháme na stromě ten první s danou strategií, další nepřidáváme. Zbyde-li čas, je možné s dětmi ještě shrnout, jaké strategie pro zvládání negativních emocí jsme si ukázali.

4. část – Závěr programu

Program je možné uzavřít formou „Gladiátora“, v němž žáky můžeme požádat o zhodnocení toho, jak se jim program líbil, nebo toho, kolik se toho dnes dozvěděli nového a zda odcházejí s pocitem lepší připravenosti na možné negativní emoce, které je mohou v životě doprovázet. V obou případech platí, že palec nahoru znamená pozitivní odpověď, palec v rovině neutrální odpověď a palec dole negativní odpověď.

CHYBY V PERCEPCI

Teorie

V následující lekci je sebezpoznaní tematizováno skrze aktivity „druzí o já“ – je tedy sledováno tzv. **zrcadlové já** (jak mě vidí jiní) a také skrze **sociální kognici/percepci** (to, jak druhé lidi poznáváme, vnímáme, posuzujeme) a **chyby v sociální percepci** (omyly, kterých se při posuzování druhých dopouštíme).

Jak se lidé vzájemně vnímají a na základě čeho si dojmy o sobě vytvářejí?

Jedná se o jednu ze základních otázek věd o člověku, neboť na tom, jaký si o druhém vytvoříme dojem, záleží to, jak se k tomuto člověku následně chováme. Na těchto základech probíhá veškerá interakce mezi lidmi. Pro označení poznávání či vnímání druhého člověka používáme pojmy **sociální kognice a sociální percepcce**.⁶³ Poznávání, ať již na úrovni myšlení, či vnímání,⁶⁴ je „proces selektivního zpracovávání informací dle určitých principů do významových celků, které v závislosti na jiných funkcích vstupují do chování jako regulátor odpověďové složky chování“.⁶⁵

Proces percepcce má určité základní principy. Jedním z těchto principů je **zákon selekce**, který představuje skutečnost, že z objektů, nacházejících se v zorném poli, jsou přijímány pouze některé. Ty objekty či jejich části, jež jsou přijímány jako první, mívají pro utváření vnímaného celku větší význam než informace pozdější, což nazýváme **efektem primárnosti**. V průběhu percepcce je uplatňována minulá zkušenost, tedy výběr určitých objektů a jejich detailů či znaků je vždy ne zcela uvědoměle ovlivněna předchozím vnímáním a zkušeností (s objekty, osobami). Tento jev nazýváme **zákon interference**. V průběhu procesu dochází k nevědomému hodnocení vnímaných objektů, tedy utváření tzv. **nevědomých hodnotících hledisek**. Zásadní je uvědomění, že percepcce je **subjektivním dějem**, na němž se podílí osobnost a její různé složky, vždy však v závislosti na situaci a také v odlišné významnosti. Percepcce se neobejde bez adekvátní úrovně smyslů a **senzitivity jedince**.⁶⁶

To, v jakém vztahu je realita s obrazem, jaký si o ní utváříme, nám pomůže přiblížit následující srovnání. Malíř, který je přísným realistou a vydá se malovat krajinku, vrátí se pravděpodobně na stejné místo alespoň třikrát, protože při první návštěvě místa stihne zaznamenat jen některé hlavní rysy krajiny. Náš mozek přitom často postupuje jinak a chybějící detaily si nejen „domaluje“ doma, ale ještě k tomu bezděčně a za použití dříve uložených detailů, někdy dokonce zcela jiných obrázků. Do celkových kompozic tak zasáhne řada vnitřních dějů, které se situací ani s objektem přímo nesouvisí. Navíc máme také tendence nadále vnímat skutečnost v té podobě, jakou nám přisoudil „malíř-mozek“, a ne tak, jak je to doopravdy. Proto je třeba nahlížet do malířského ateliéru našeho mozku a všimnout si jeho malířských technik.⁶⁷ Abychom si pojmenovali, jakých chyb se při malování obrazů reality náš mozek dopouští, uvádíme v následující podkapitole několik základních chyb, kterých se v posuzování druhých dopouštíme. Před problematikou chyb v sociální percepci je však třeba představit, z jakých zdrojů si utváříme obrazy o druhých a jaké faktory ovlivňují jejich přesnost. Jak již víme, naše obrazy o skutečnosti se s realitou nepřekrývají.

Jeden ze zdrojů, z kterých vycházíme při vnímání (posuzování a přijímání) druhého člověka, je, **jaký vztah má k sobě samému a také jakým způsobem jej přijímá jeho okolí**. Dále druhého vnímáme na základě **výsledků jeho činnosti, chování a fyzického vzhledu**. V neposlední řadě je při vnímání druhé osoby důležité, **jakým způsobem demonstrovuje svůj vnitřní stav**.⁶⁸ Nic z těchto uvedených zdrojů nám neumožňuje dělat spolehlivé závěry o vnitřním založení, povahových vlastnostech, motivacích, postojích a citech posuzované osoby. Lidé často „hrají divadlo“, své skutečné úmysly skrývají a předvádějí se v lepším světle. Už vůbec se nelze spolehnout na to, co o sobě druzí říkají.⁶⁹

To, že máme k dispozici výše zmíněné zdroje, neznamená, že jsme schopni je maximálně „vytěžit“.

Přesnost naší percepcce ovlivňují následující faktory:

- povaha interpersonálního vztahu mezi posuzovatelem a posuzovaným;
- schopnost jedince posuzovat druhé;
- celková charakteristika osobnosti posuzovatele;
- povaha a množství informací, jež máme o posuzovaném;
- pořadí, v němž jsme tyto informace získali.⁷⁰

⁶³ Zde se přikláníme k pojmu percepcce, který se objevuje ve většině použité literatury. Jedná se o stejnou problematiku.

⁶⁴ NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9. s. 450, s. 143.

⁶⁵ ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-48-6. s. 93.

⁶⁶ Tamtéž, s. 93–94.

⁶⁷ Tamtéž, s. 94.

⁶⁸ Tamtéž, s. 99.

⁶⁹ NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9. s. 450, s. 155.

⁷⁰ ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-48-6. s. 100.

Jakých chyb se při posuzování druhých dopouštíme?

Vnímání a posuzování druhých (i sebe sama) je v podstatě **laická psychologie**, z čehož vyplývá, že se v ní uplatňuje řada omylů, zjednodušování, předsudků a dalších tendencí.⁷¹ Následující pojmy popisují mechanismy jednotlivých chyb, kterých se ve zmíněném procesu posuzování a přijímání druhých dopouštíme.

Haló efekt

Haló efektem, jednou z nejčastějších chyb při vnímání či posuzování lidí, nazýváme tendenci usuzovat o někom na základě nějakého jeho (většinou) výrazného, ne však tolik podstatného znaku. Tento znak odpoutává pozornost od dalších zjevných charakteristik osoby a všechny ostatní jsou nahlíženy „skrze“ pocit, který v nás ten nápadný znak vyvolal.⁷² Příkladem může být setkání s někým, kdo má barevný extravagantní účes, a my jej na základě tohoto znaku považujeme za bláznivého a extravertního i přesto, že se později může projevit jako vážný, spíše introvertní člověk.

Efekt shovívavosti a efekt přísnosti

Jedná se o tendenci hodnotit rozdílně lidi, ke kterým máme kladný vztah, a lidi, k nimž naopak máme určité výhrady nebo jasně negativní postoj. Nejedná se o typické „nadržování“, ale spíše o nedostatečný náhled takové tendence.⁷³ Jde o poměrně častý jev například na půdě školy, kdy má vyučující oblíbeného žáka, u kterého je ochoten/ochotna přehlédnout kdekaké přešlápnutí, a přesně naopak tomu může být u žáků učiteli/učitelce méně sympatických. Tento jev nemusí být vědomý.

Sebenaplňující se předpověď

Jedná se o jev, kdy očekávání nějakých událostí vede k chování, které zapříčiní, že se daná skutečnost opravdu stane. V pozitivním přístupu mluvíme o **Pygmalion efektu**, v negativním o **Golem efektu**.⁷⁴ Známy je experiment, kdy učitelé ve škole náhodou zaslechli pozitivní informace o vybraných (zcela průměrných žácích), jimž se po roce zlepšil prospěch, a to právě díky tomu, že k nim učitelé přistupovali jinak – více je chválili, vyvolávali apod.

Projekce

Jedná se o jev, kdy vnímaná podobnost s druhým člověkem vyvolá v posuzovateli tendence připisovat mu pozitivní či negativní vlastnosti, které sám u sebe pociťuje.⁷⁵ Pokud mám dobrého kamaráda, s tzv. stejným „světonázorem“, mohu se neopodstatněně domnívat, že bude například stejně zodpovědný, mít stejný smysl pro humor apod.

Kategorizace

Často slýcháme o někom, že je například typický politik, typický dělník či typická učitelka. K takovému hodnocení dochází tehdy, když zanedbáváme individuální jedinečnost posuzovaného a připisujeme mu charakterové vlastnosti, které obecně předpokládáme u většiny členů dané skupiny. Jedná se většinou o vnější shody například v oblékání, fyziognomii, zvláštnostech postavy, obličeje či způsob komunikace. Je to velmi zjednodušující mechanismus, jenž často vede k tomu, že jsme při setkání s nějakým novým člověkem „rychle hotoví“ a nepřemýšlíme, jaké další vlastnosti dotýčný má a jaké další motivy případně vedou k jeho chování.⁷⁶

Korekce těchto chyb, či alespoň snižování jejich působení chce docílit právě OSV, a to tím, že je účastníkům zvědomuje a osvětluje.

Zpracovala: **Kateřina Plávková, Klára Kováčová**

⁷¹ NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9. s. 152.

⁷² ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-48-6. s. 102.

⁷³ Tamtéž, s. 103.

⁷⁴ KERN, Hans. *Přehled psychologie*. Vydání druhé, opravené. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-426-5. s. 185.

⁷⁵ Tamtéž, s. 185.

⁷⁶ Tamtéž, s. 185.

Název lekce: DRUZÍ JAKO ZDROJ INFORMACÍ O MNĚ

Téma lekce: Co mi o mně mohou druzí prozradit?

Cílová skupina: Žáci druhého stupně ZŠ a nižších ročníků gymnázií

Časová dotace: 90 minut

Cíle lekce:

- Žáci si uvědomují, že se jejich osobnost promítá do jejich chování.
- Žáci si uvědomují, že si na základě jejich chování o nich druzí tvoří určitý obraz.
- Žáci popíší, na základě čeho hodnotí druhé lidi.
- Žáci znají a identifikují vybrané chyby v sociální percepci (haló efekt, efekt shovívavosti, autoprojekce, předsudky a stereotypy).

1. část - Zcitlivění na téma

Cílem této části je uvědomit si, na základě čeho soudíme druhé lidi, a pojmenovat vybrané chyby v sociální percepci.

Název	Pravda nebo lež
Čas	30 minut
Pomůcky	Papíry, psací potřeby, lepenka
Popis činnosti	Žáci si vymyslí 3 tvrzení o nich samotných, přičemž dvě z nich budou pravdivá a jedno nepravdivé. Tvrzení napíší na papír, který si následně nalepí na záda. Poté se žáci pohybují v prostoru a čtou si tvrzení ostatních. Jejich úkolem je se zamyslet nad tím, která z nich nejsou pravdivá. Poté dojde k odhalení nepravdivých výroků a ke krátké reflexi.
Instrukce	Každý z vás si nejprve vymyslí 3 tvrzení o sobě. Dvě z nich budou pravdivá a jedno nepravdivé. Tato tvrzení si napíšete na papír a poté si papír nalepíte na záda. Následně se budete pohybovat v prostoru a číst si tvrzení ostatních. Vaším úkolem bude si výroky přečíst a pokusit se uhádnout, které z nich je nepravdivé, a ty označit. Až se tak stane u všech, papír si sundáte a dojde ke společnému odhalení toho, co bylo pravdivé a co ne.
Otázky k reflexi	Podle čeho jste při výběru tipovali? <i>(vedeme žáky k analýze procesu sociální percepcie)</i> Jakých chyb jsme se dopouštěli během tipování? Zkuste uvést příklady vycházející z aktivity? <i>(vedeme žáky k pojmenování vybraných percepčních omylů – učitel/ka příklady žáků přiřazuje k termínům a případně doplňuje další jejich příklady)</i> Co se o sobě dozvídáme z tipů ostatních? <i>(vedeme žáky k uvědomění si toho, že se naše chování promítá do vytváření obrazu o nás)</i> Co nového jste se o sobě dozvěděli z tipů ostatních? <i>(vedeme žáky k poznání obrazu, jaký si o nich druzí tvoří)</i>
Poznámky	Žáky nabádáme k tomu, aby jejich tvrzení nebyla snadno předvídatelná, a také, aby si sami ohlíželi hranice, co o sobě chtějí sdělit. Při této aktivitě se může stát, že budou mít tendence sdělovat informace intimnějšího rázu.

2. část – Nosná technika

Cílem této části je, aby si žáci uvědomili, na základě čeho soudíme druhé lidi, a také to, že se naše osobnost promítá do našeho chování.

Název	Medailonek
Čas	60 minut
Pomůcky	Papíry, psací potřeby, předem vypsáná jména členů skupiny
Popis činnosti	Učitel/ka vypíše jména všech členů skupiny, která následně budou losována. Každý žák / každá žákyně si nejprve vylosuje něčí jméno, ale nebude ho prozrazovat nahlas. Úkolem žáků bude napsat medailonek o člověku, kterého si vylosovali, a to tak, aby se v medailonku přímo neobjevilo jméno daného člověka. Poté budou medailonky přečteny nahlas a zbytek skupiny bude hádat, komu daný medailonek patří. Žáci po prezentaci dostanou prostor okomentovat či poupravit informace, které byly v medailonku uvedeny. Poté proběhne reflexe.
Instrukce	Každý z vás si nejprve vylosuje jméno někoho ze skupiny. Jméno, které si vylosujete, nikomu neprozrazujte. Poté bude vaším úkolem napsat medailonek vztahující se k vylosovanému člověku, přičemž důležité bude, abyste v medailonku nezmiňovali jméno dotyčného/dotyčné. Zkuste vystihnout to, jak na vás daný člověk působí a zároveň do medailonku zakomponujte informace, které již víte. Poté budou medailonky přečteny a ostatní budou mít za úkol pokusit se uhádnout to, komu daný medailonek patřil. Pojďme se domluvit, že prezentujícího necháme vždy dočíst celý medailonek a hádat budeme až ve chvíli, kdy k tomu dám pokyn.
Otázky k reflexi	Jak se vám medailonky tvořily? <i>(vedeme žáky k uvědomění si procesu sociální percepce)</i> Bylo pro vás něco během tvorby obtížné, a pokud ano, tak co? <i>(vedeme žáky k uvědomění si toho, co způsobuje, že v odhadu druhých můžeme chybovat)</i> Které informace se vám o druhých do medailonku vymýšlely a psaly snáze? <i>(vedeme žáky k uvědomění si toho, že jsou charakteristiky, které jsou snadněji poznatelné, např. naše dovednosti, vzhled apod.)</i> Co o nás mohou vypovídat informace z medailonku? <i>(vedeme žáky k uvědomění si toho, že se naše chování promítá do vytváření obrazu o nás)</i> Jaké chyby v sociální percepci jste během tvorby medailonku identifikovali? <i>(vedeme žáky k aplikaci teorie chyb v sociální percepci)</i>
Poznámky	Učitel/ka žáky upozorní na to, aby do medailonku nepsali žádné citlivé a hanlivé informace – medailonky se ve třídě veřejně prezentují. Vyučující během tvorby mezi žáky prochází a kontroluje, aby se podobné informace v medailoncích neobjevily. V případě, že si žák/yně vylosuje vlastní jméno, je nutné, aby losoval/a podruhé.

3. část – Uzavření lekce

Cílem této části je, aby si každý žák / každá žákyně zodpověděl/a úvodní otázku a zhodnotil/a osobní přínos lekce.

Učitel/ka v kruhu zopakuje úvodní otázku a vyzve žáky, aby si ji sami pro sebe zodpověděli, případně umožní žákům sdílet své odpovědi. Poté je vede ke zhodnocení přínosu lekce (viz kapitola Různé druhy reflexe).

Teorie

Každý z nás ve svém životě zaujímáme řadu odlišných sociálních rolí, které se různě promítají do našeho života. Tyto role mají vliv na naše vztahy, postavení, prestiž, vliv apod. V rámci této lekce vycházíme z toho, že pro jedince je žádoucí znát své vlastní sociální role, a to především proto, že toto vědomí vede k porozumění nejen vlastnímu chování, ale i chování druhých lidí.

Co je to sociální role?

Sociální role představuje očekávané chování, které je pro jedince v určitém postavení či v nějaké situaci vhodné, nebo dokonce žádoucí.⁷⁷ Toto chování očekává jeho okolí a vychází z jeho základních charakteristik (věk, pohlaví, sociální status apod.).⁷⁸ ale také z představ či z nároků dané společnosti nebo sociální skupiny.⁷⁹ Zaujímá-li tedy někdo ve skupině nebo ve společnosti nějakou roli, bude na něj okolí vyvíjet nátlak, aby se choval podle toho, co se od něj na základě jeho role očekává.

Roli ve svém životě nemáme pouze jednu. Každý zaujímá více sociálních rolí, které se vzájemně mohou doplňovat nebo na sebe navazovat, v takovém případě hovoříme o komplementaritě rolí. Například role manžela je komplementární k roli manželky, role dítěte je komplementární k roli matky, role prodávče je komplementární vůči roli nakupujícího.

Jednotlivé role se realizují napříč jednotlivými úrovněmi, což může znamenat například to, že role učitele je komplementární vůči žákům, ale také vůči kolegům, řediteli, rodičům apod.⁸⁰ Vzhledem k tomu, že každá ze sociálních rolí naplňuje různé formy očekávaného chování, může napříč jednotlivými úrovněmi docházet k disharmonii. Jedinec by si proto měl být vědom toho, že se jeho chování do sociálních rolí promítá a že může nastat situace, ve které se jeho chování mine s očekáváním okolí.

Jak sociální role vzniká?

Sociální role vzniká ustanovením či jmenováním (např. role zaměstnance, řidiče autobusu, role ministryně obrany) nebo do sociální role dospějíme (např. role rodiče, manželky).⁸¹ Proces socializace směřuje k tomu, aby si každý ve svém životě utvořil vlastní systém individuálních rolí, přičemž některé mu budou připadat přirozené a jiné více či méně vynucené.⁸² Lze tedy říci, že sociální role nám jsou tedy buď připsány, nebo je nějakým způsobem získáme.

V dětství se dítě s rolemi seznamuje především skrze pojmy (poslušný chlapec, sestra, dobrý žák) a teprve v dospívání, a především v dospělosti, dochází k výraznému nárůstu rozmanitosti rolí.⁸³ Dochází pak ke komplementaritě rolí tak, jak bylo popsáno výše.

Jedinec je ve svém životě nucen zvládat jak role životní, tedy role dlouhodobé, či dokonce celoživotní, tak role epizodické, krátkodobé, jako je například návštěvník kina, pacient či cestující v metru. Každý by měl v rámci svého vlastního zájmu usilovat o to, aby zvládal své vlastní role. Pokud jedinec svoji roli nezvládne, mohou se u něj objevit pocity nepohody, ale také se mohou snižovat šance na úspěch či na přijetí okolím.⁸⁴

Jak se k sociálním rolím můžeme vztahovat?

Každý jedinec se může se svými sociálními rolemi více či méně identifikovat. V případě, že bereme svoji roli takzvaně za svou a cítíme se v ní dobře, hovoříme o identifikaci či ztotožnění se s rolí. Takto se však nemusíme vztahovat ke všem svým rolím. Vůči některým si můžeme udržovat odstup nebo také můžeme toužit po osvobození se od takové role. V tomto případě se od role zpravidla distancujeme nebo předstíráme, že se s rolí ztotožňujeme.⁸⁵ Pro naši vnitřní pohodu je žádoucí, aby k identifikaci s rolí docházelo, případně aby jedinec nalézal způsob, skrze který bude schopen svoji roli přijmout.

⁷⁷ HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. Praha: Jiří Budka, 1993. Slovník. ISBN 80-901549-0-5. s. 181

⁷⁸ NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9. s. 450, s. 123.

⁷⁹ HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie: Učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3037-0. s. 257.

⁸⁰ Tamtéž, s. 217.

⁸¹ Tamtéž, s. 257.

⁸² NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9. s. 450, s. 123.

⁸³ HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie: Učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3037-0. s. 257.

⁸⁴ Tamtéž, s. 257.

⁸⁵ Tamtéž, s. 217.

Může se však také stát, že role, s nimiž se identifikujeme, si nás podrobí a takzvaně vrostou do naší osobnosti. To se pak může projevovat tak, že jedinec není schopen vůči roli odstoupit a být „sám sebou“.⁸⁶ V takovém případě je vhodné jedince vést k sebereflexi a pokusit se ho směřovat tak, aby byl schopen na své chování nahlédnout.

Zpracovala: **Monika Šimáková, Klára Kováčová**

⁸⁶ HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie: Učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3037-0. s. 218.

Název lekce: ROLE V MÉM ŽIVOTĚ

Téma lekce: Jaké mám ve svém životě role?

Cílová skupina: Žáci druhého stupně ZŠ a nižších ročníků gymnázií

Časová dotace: 80 minut

Cíle lekce:

- Žáci si uvědomují role ve svém životě.
- Žáci znají rozdílnou povahu jednotlivých sociálních rolí.
- Žáci popíší, jak se jejich chování mění v závislosti na jednotlivých sociálních rolích.
- Žáci uvedou, jak se jejich sociální role mění v průběhu života.

1. část – Zcitlivění na téma

Cílem této části je naladit žáky na téma sociálních rolí a k pochopení pojmu sociální role, včetně toho, jak se sociální role promítají do našeho chování.

Název	Příběh
Čas	30 minut
Pomůcky	Žádné
Popis činnosti	Učitel/ka žákům nejprve přečte krátký příběh. Poté žákům sdělí, aby se rozdělili do skupin, ve kterých nejprve zrekapitulují příběh a poté budou mít za úkol vymyslet, jak by se měly dle žáků postavy zachovat. Následně proběhne prezentace jejich variant řešení a reflexe nad nimi.
Instrukce	Abychom se naladili na dnešní téma, vyslechneme si nejprve krátký příběh (<i>učitel/ka přečte krátký příběh</i>). <i>Ondra je žákem šesté třídy. Jednoho dne Ondra do třídy přinesl fotbalový míč, aby se se spolužáky o přestávce mohli bavit hraním fotbalu. Že se nejednalo o nejlepší nápad, si skupinka spolužáků uvědomila až potom, co jeden z nich míčem rozbil okno. Chlapci se báli, co je čeká za trest, a proto se dohodli, že se k nepovedené akci nepřiznají. Navíc se jednalo o třídní oblíbenec, takže se třída rozhodla je v mlčení podpořit. Do vyšetřování rozbitého okna se zapojil celý učitelský sbor a rozjelo se téměř detektivní vyšetřování. Míč, který se našel pod okny na školním pozemku, byl jediným důkazem. Když se dostal tento důkaz do rukou paní učitelky Králové, okamžitě míč poznala. Jednalo se o míč, který její syn Ondra dostal od babičky k desátým narozeninám. Paní učitelka Králová měla v rukou klíč k vyřešení celoškolní záhady. Pozvala si tedy syna Ondru do svého kabinetu...</i> Vaším úkolem teď bude rozdělit se do skupin a popovídat si nejprve o tom, o čem příběh, který jsme slyšeli, byl. Poté se společně zamyslete nad tím, jak se podle vás měla v této situaci zachovat paní učitelka Králová / Ondrova maminka a jak se měl zachovat žák Ondra / syn paní učitelky Králové. Svá rozhodnutí budete následně prezentovat ostatním skupinám.
Otázky k reflexi	Jaké typy možných řešení situací jsme slyšeli? (<i>vedeme žáky k popisu jednotlivých navržených typů řešení</i>) Co měla možná řešení společného a v čem se naopak lišila? (<i>vedeme žáky k porovnání jimi navrhnutých řešení</i>) Co mohlo být pro rozhodování jednotlivých postav náročné? (<i>vedeme žáky k uvědomění si toho, že u postav došlo ke konfliktu jednotlivých sociálních rolí</i>) Ve společnosti hovoříme o různých sociálních rolích. Napadne vás, v jakých rolích se ocitli představitelé příběhu? (<i>vedeme žáky k identifikaci sociálních rolí postav příběhu a zároveň žáky s termínem seznamujeme</i>) Jak by se chování jednotlivých postav změnilo ve vašich návrzích, kdyby se v rozhodování více přiklonili k jiné z jejich sociálních rolí? (<i>vedeme žáky k pochopení toho, že se chování lidí v jednotlivých sociálních rolích liší</i>) Zažili jste podobnou situaci v životě, v níž jste se ocitli v různých sociálních rolích, a museli jste se zamýšlet nad tím, z hlediska které role se v situaci rozhodnete? (<i>vedeme žáky k přenesení tématu do jejich běžného života</i>)

Poznámky	Učitel/ka pojmenovává postavy příběhu jmény, která nejsou totožná s žádným jménem člena skupiny – mohlo by dojít k identifikaci s reálným člověkem. Aktivita může být riziková, pokud by učitel/ka, co ji realizuje, byl/a zároveň rodičem dítěte v dané třídě, nebo pokud bude příliš připomínat nějakou citlivou situaci ve škole. Může se začít promítat do reálných situací třídy a už nepůjde o hypotetické situace. V takovém případě je třeba zvážit vhodnost příběhu a připravenost učitele/učitelky na diskuzi. Je možné zvolit nějaký obdobný příběh, kde bude konflikt rolí, ale nebude tolik připomínat reálnou situaci třídy.
-----------------	--

2. část – Nosná technika

Cílem této části je, aby žáci pojmenovali své sociální role, ujasnili si, jak se jejich chování mění v závislosti na různých sociálních rolích, a pojmenovali různou povahu a proměnlivost vlastních sociálních rolí.

Název	Role v mém životě
Čas	45 minut
Pomůcky	Papír, psací potřeby
Popis činnosti	Žáci dostanou za úkol na základě svých vědomostí z předchozí aktivity napsat 8 rolí, v nichž se ve svém životě nacházejí. Žáci budou své role sdílet s ostatními. Následně proběhne reflexe.
Instrukce	Z našeho příběhu víme, že člověk se během svého života nachází v různých rolích zároveň. Vaším úkolem nyní bude rozdělit papír na 8 částí a na každou z nich zapsat jednu z vašich rolích, ve kterých se ve vašem životě nacházíte. Následně si o nich budeme povídat.
Otázky k reflexi	Jaké role zastáváte ve svém životě? <i>(vedeme žáky k uvědomění si vlastních rolí v jejich životě)</i> Jak se v jednotlivých rolích cítíte? <i>(vedeme žáky k uvědomění si toho, že některé role v životě přijímáme a některé naopak můžeme odmítnout)</i> Které z rolí jsou pro vás náročné, které naopak ne a proč? <i>(vedeme žáky k uvědomění si rozdílné povahy jednotlivých rolí)</i> Jak se mění naše chování v jednotlivých rolích? <i>(vedeme žáky k uvědomění si toho, že se naše chování proměňuje podle toho, v jaké se aktuálně nacházíme roli)</i> Mění se naše role v průběhu života? Pokud ano, uveďte konkrétní příklad. <i>(vedeme žáky k uvědomění si proměnlivosti rolí v průběhu života)</i> Které role si v životě vybíráme a které ne? <i>(vedeme žáky k uvědomění si skutečnosti, že existují role, jež jsou připsané, získané)</i>
Poznámky	Žáky, kteří odmítají sdílet s ostatními své role, k tomu nenutíme. Při reflexi se zaměříme převážně na role, které žáci vnímají pozitivně. Chce-li se učitel/ka nebo lektor/ka více věnovat upevnění poznatků teorie sociálních rolí, může využít kartiček/rolí žáků k tomu, aby je postupně přiřazovali k pojmům zmíněným v reflexi (viz teorie vztahující se k tématu lekce).

3. část – Zodpovězení tematické otázky

Učitel/ka v kruhu zopakuje úvodní otázky a vyzve žáky, aby si je sami pro sebe zodpověděli, případně umožní žákům sdílet své odpovědi. Poté je vede ke zhodnocení přínosu lekce (viz kapitola Různé druhy reflexe).

The background is a vibrant, abstract composition of large, flowing, organic shapes in two primary colors: a bright, saturated blue and a warm, vibrant orange. These shapes overlap and curve across the entire frame, creating a sense of movement and depth. Superimposed on this background are several stylized hands. One hand is positioned in the upper left, another in the center right, and a third is partially visible at the bottom. The hands are rendered in a simplified, graphic style, with fingers slightly spread. They appear to be reaching towards or supporting each other, reinforcing the theme of social development. The overall aesthetic is modern, clean, and optimistic.

SOCIÁLNÍ

ROZVOJ

Teorie

Co je to (dobrý) mezilidský vztah?

Mezilidský vztah je vedle společné činnosti jednou ze složek lidské interakce. Vztah je podmínkou určité efektivity jednání a společná činnost je zase podmínkou utváření určitého mezilidského vztahu. Specifika obou těchto složek pak určují, jaké povahy je konkrétní sociální interakce. Interakce je též přenosem informací a sama činnost má komunikativní funkci. Součástí interakce je také **ovlivnění**, neboť neustálá **stimulace a vzájemnost**, jež jsou také znaky interakce, vedou k působení na druhého a neustálé modifikaci chování pod vlivem druhého. Jinak řečeno, lidé se v důsledku vzájemné interakce více či méně mění. V interakci se individuální činnosti a aktivity mění na součinnost, individuální projevy a chování se vřazují do struktury interpersonálních kontaktů či vazeb a vzniká **vzájemný vztah**.⁸⁷

I bez složitého vysvětlování je nám zřejmé, že vztah, který není „živen“ neustálými podněty, skomírá. Proto hovoříme o **stimulaci**, tedy neustálém vzájemném podněcování aktivit a činností. Interakci lze přirovnat také ke společnému ohýnku, jež oběma lidem, kteří ho založili, umožňuje naplnění mnoha potřeb, jako té estetické (krása plamenů) a biologické (vaření jídla). Takto to bude jen do té doby, budou-li oba přikládat polínka. Tak jako oheň je třeba vzájemný vztah živit, starat se o něj – stimulovat ho. Naše vztahy jsou stimulovány ve třech dimenzích: **akceptaci** (přijímám – nepřijímám), **porozumění** (rozumím – nerozumím) a **intimitě** (chci blíž k tobě – nemám zájem). Cílem této kapitoly je poukázat na to, jaké chování živí naše vztahy v tom pozitivním směru, který náš život dělá spokojenějším, stabilnějším, zkrátka dobrým. Tedy ve směru: přijímám, rozumím a chci si s tebou být blízký.⁸⁸

Jaká je naše motivace chovat se dobře? Být morálním se člověku vyplácí, neboť soužití ve společnosti po něm vyžaduje, aby projevoval určité ctnosti, a člověk touží po sociální akceptaci (přijetí společností). Chová se (ve většině případů) tak, aby dosahoval odměn a vyhýbal se trestům. Morální normy (mínění společnosti o tom, co je dobré a co špatné) jsou historicky vyvíjejícími se regulátory společenského života. Z hlediska evoluční biologie lze prosociální chování (ve smyslu přínosného společnosti) považovat za nástroj přežívání sociálních celků.⁸⁹ Jen společnost, ve které funguje vzájemná pomoc a sounáležitost, může přežít.

Než odstoupíme od obecného hlediska a budeme se zabývat konkrétními pojmy, které nám představují sociální chování a komunikaci prospěšnou pro tzv. dobré mezilidské vztahy, je potřebné nastínit různost povah mezilidských vztahů. Jednoduše řečeno, v našem životě se stýkáme s lidmi, k nimž si utváříme různé vztahy. Samostatnou kapitolou jsou vztahy v rodině, jejichž navázání a udržování je pro naši životní spokojenost bezesporu stěžejní. Další skupinou jsou naši přátelé a partneři, kteří jsou zkrátka lidmi, jež si do svého života vybíráme, je nutná určitá podobnost s námi a je přirozenou tendencí člověka navazovat a následně udržovat vztahy s těmi lidmi, jejichž chování k nám je v souladu s naším sebeobrazem, kteří nás akceptují, rozumí nám a projevují adekvátní blízkost. Jen těžko si dovedeme představit dlouhodobější kontakt (natož přátelství) s někým, kdo nám nerozumí, hodnotí nás negativně a odmítá naši přítomnost – „osoba, která je negativně hodnocena druhou osobou, snižuje oblibu této osoby“.⁹⁰ V širší společenské interakci se však setkáváme také s lidmi, které si tzv. „nevybíráme“ a s nimiž se často setkáváme z určité „společenské nutnosti“ (spolužáci, spolupracovníci apod.). Tito lidé nám nemusí být podobní, nemusí se k nám vztahovat výhradně pozitivně, a přesto jsme s nimi v určitých vztazích. V tomto případě pro nás může být udržování dobrých vztahů méně spontánní nebo náročnější a může vyžadovat právě větší zvědomování strategií funkčních pro vytváření a udržování dobrých vztahů.

Do této chvíle jsme se vyhýbali definici toho, co jsou zmiňované „dobré mezilidské vztahy“. Nastavit kritéria a parametry toho, co jsou dobré vztahy, nelze jednoznačně, ale vždy půjde o „chování, jednání a komunikaci, prokazující respekt vůči jedinci, jeho osobnosti, charakteru, vlastnostem, přáním a potřebám a respektující konkrétní životní situaci, ve které se nachází“.⁹¹ Znaků dobrých mezilidských vztahů bychom našli zcela jistě více, ale pro ilustraci uvedeme tyto pojmy: klid, kooperace, spolupráce, součinnost, pomoc, podpora, vstřícnost, ohleduplnost, důvěra, jistota, bezpečí, sounáležitost, citlivé jednání, laskavost atd. Jak bylo naznačeno výše, vztahy pozorujeme na několika úrovních – na **osobní** (nejbližší), **střední** (škola, pracoviště, komunita, ulice, čtvrť) a **makroúrovni** (stát, kontinent, celý svět).⁹² Pro člověka jako tvora společenského jsou mezilidské vztahy nejdůležitějším aspektem jeho bytí, od kvality vztahů se odvíjí kvalita jeho života. V následujících dvou kapitolách se věnujeme schopnostem a modelům chování, které podporují dobré vztahy.

⁸⁷ ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-48-6. s. 78–80.

⁸⁸ Tamtéž, s. 78–81.

⁸⁹ NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9. s. 229.

⁹⁰ Tamtéž, s. 205.

⁹¹ VAŇKOVÁ, Jana. *Pečujeme o dobré vztahy: Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy Mezilidské vztahy*. [online]. Praha: občanské sdružení Projekt Odyssea, 2007. [cit. 2020-11-11]. ISBN 978-80-87145-38-8. s. 9. Dostupné z: http://www.odyssea.cz/localimages/7_2.pdf

⁹² Tamtéž, s. 10.

Co pomáhá péči o dobré vztahy?

Empatie

Empatie patří k základům vzájemného porozumění mezi lidmi. Na míře empatie závisí míra sblížení mezi lidmi a významně se podílí na tom, zda bude stanovisko druhého člověka přijato či alespoň pochopeno. Je klíčová pro vzájemné otevření se i pro vznik oboustranné důvěry. Empatie či schopnost vcítění se znamená, že dokážeme nahlédnout světem očima druhého, vžít se do jeho situace. Můžeme snáze rozpoznat jeho prožívání a snadněji mu pomoci ve snížení nepříjemných pocitů. Empatie nám také umožňuje lépe rozpoznat situaci, kdy je třeba pomoci. Člověk s vysokou mírou empatie často prožívá emoce velmi podobné jako ten, do něhož se vcítuje. Empatie má složku **kognitivní**, která nám umožňuje racionálně vysvětlit jednání druhého, a citovou, která umožňuje jednak emocionální reakci na city druhého a také vycítění toho, jak je určitá situace pro druhého příjemná či nepříjemná. Empatii lze také považovat za určité spolubytí, které umožňuje vstoupit do světa druhého člověka, aniž bychom jej nějakým způsobem soudili nebo jím manipulovali. Důležité je poznamenat, že míry empatie u člověka jsou různé, od nulové přes ideální harmonickou po identifikační (potlačení či ztráta vlastního Já).⁹³

Prosociální a altruistické chování

Empatie je také nutným předpokladem **prosociálního chování** (tzv. altruismu), lidského soucitu, solidarity, ochoty nezištně pomoci druhému člověku.⁹⁴ Pokud vůbec lze hovořit o ryzím altruismu, tedy s absencí egoistického zájmu, máme na mysli **chování poskytující pomoc či chování ve prospěch druhých** (ať již v nouzi, či nikoli). Důležitou roli zde hraje právě soucit, který nás vede ke snaze zmírnit tíseň druhého člověka a vyvolat v něm podle možností příjemný vnitřní stav.⁹⁵ Prosociální činnost by měla kromě zmíněného prospěchu druhých a nezištnosti splňovat také to, že **není plněna jako povinnost** vyplývající z role člověka a také že **nebyla požadována ze strany jiného člověka**.

Toto chování souvisí s mírou tzv. **emoční inteligence**, což je schopnost člověka řešit emocionální problémy. Někteří autoři o altruismu hovoří jako o podstatě osobní morálky.⁹⁶

Reciprocita

Reciprocita je jednou ze základních forem mezilidských vztahů (vedle rivality, soutěžení a manipulace). Jedná se o tzv. **vzájemnost** a je považována za velmi nadějný postup pro zlepšování vztahů ve dvojicích. Je typická „vzájemnou náklonností“ a nejedná se o pouhou „vzájemnou výhodnost“. Druhý člověk v takovém vztahu není jen prostředkem k dosažení individuálního cíle (k tomu by stačila kooperace), ale hodnotou, která posouvá vztah nad individuální rozměr. Jedná se o to, co obvykle označujeme za **přátelský vztah**. Podstatnými rysy jsou vstřícnost, vzájemná podpora (solidarita) a uvědomování si smyslu společného vztahu. **Vstřícnost** znamená otevřenost a citlivost vůči potřebám druhého a ochotu rezonovat s jeho prožíváním. **Otevřenost** znamená jednak „tendenci ke zpětné vazbě“, což znamená otevřené sdělování svého hodnocení druhého, názoru na něj a na jeho chování. Jedná se však zejména o přijímání a akceptování projevů druhého. Vstřícnost považujeme za předpoklad plnohodnotného, psychologicky hlubokého vztahu, kdy je při případné významné odlišnosti navozen vztah **akceptace této odlišnosti jako samozřejmosti** (ne jako důvodu ke konfliktu, rivalitě či boji). Přátelství nelze postavit pouze na racionálních základech, ale je třeba ochoty a schopnosti podívat se na svět „očima druhého“.⁹⁷

Zpracovala: **Kateřina Plávková, Klára Kováčová**

⁹³ PELIKÁN, Jiří. *Pomáhat být: otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha: Karolinum, 2002. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 80-246-0345-4. s. 100–107.

⁹⁴ Tamtéž, s. 110.

⁹⁵ Tamtéž, s. 111.

⁹⁶ Tamtéž, s. 115.

⁹⁷ ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-48-6. s. 88.

Název lekce: JAK UTVÁŘET A UDRŽOVAT DOBRÉ VZTAHY

Téma lekce: Jaký/jaká bych měl/a být a jak bych se měl/a chovat, abych měl/a dobré vztahy ve svém okolí?

Cílová skupina: Žáci druhého stupně ZŠ a nižších ročníků gymnázií

Časová dotace: 80–90 minut

Cíle lekce:

- Žáci vlastními slovy popíšu, co pro ně znamenají „dobré mezilidské vztahy“.
- Žáci na základě vlastní zkušenosti uvedou příklady situací, ve kterých pozorovali dobré mezilidské vztahy.
- Žáci pojmenují, proč je pro ně a pro společnost důležité mít dobré mezilidské vztahy.
- Žáci popíšu vlastnosti a formy chování, které podporují dobré mezilidské vztahy.

1. část – Zcitlivění na téma

Cílem této části je naladit žáky na téma a dovést je k diskuzi nad tématem dobrých mezilidských vztahů a k pojmenování toho, co pro ně znamenají dobré mezilidské vztahy a ve kterých situacích můžeme pozorovat dobré mezilidské vztahy.

Název	Jak by se ti líbilo?
Čas	20 minut
Pomůcky	 Papíry s předkreslenými emotikony 😊 😐 😞
Popis činnosti	Učitel/ka rozmístí po třídě 3 smajlíky. Poté žákům sdělí, že jim bude postupně číst popisy určitých forem chování lidí, které žáci budou hodnotit. Hodnocení probíhá postavením se k jednomu ze smajlíků, jenž nejvíce odpovídá postoji dítěte k dané formě chování. Poté proběhne reflexe.
Instrukce	Nyní vám přečtu několik různých možných forem chování. Vaším úkolem bude se postavit k jednomu ze smajlíků, který bude nejvíce odpovídat tomu, jak by se vám líbilo, kdyby se takto někdo choval k vám, ve vašem okolí nebo obecně ve společnosti. Poté si budeme o různých formách chování společně povídat. Příklady forem chování: Petr poděkuje vždy, když pro něj někdo něco udělá. Markéta každou přestávku pomlouvá Martinu, která s ní sedí. Jirka včera podkopl spolužákovi během oběda nohu. Jitka je po ránu na ostatní vždy mrzutá. Pokaždé, když Tereza přijde domů, pomůže mámě s domácími pracemi. Skupina dětí na sídlišti zazvoní každý den po cestě ze školy na zvonky panelových domů. Sousedka chová slepice a vždy, když jí zbydou vajíčka, donese je naší rodině. Martin za peníze, které dostává na svačiny, hraje automaty. Petra škádlí svoji mladší sestru, a to i přesto, že jí se to nelíbí. Češi věnovali do Vojenského fondu solidarity rodinám padlých vojáků více než 4 miliony korun. Určité procento Čechů se baví tím, že píše nenávistné komentáře pod příspěvky na Facebooku.

Otázky k reflexi	Kterou formu chování jste nejvíce ocenili a kterou naopak odmítli? A proč? <i>(vedeme žáky k uvedení a zdůvodnění příkladů pozitivních a negativních forem chování)</i> Zkuste říct, co pro vás znamenají dobré mezilidské vztahy? <i>(vedeme žáky k vysvětlení toho, co pro ně znamenají dobré mezilidské vztahy)</i> Jaký má dobré chování vliv na mezilidské vztahy? <i>(vedeme žáky k vysvětlení dopadu dobrého chování na mezilidské vztahy)</i> V jakých situacích jste se setkali s dobrými mezilidskými vztahy? <i>(vedeme žáky k přenesení tématu do jejich běžného života)</i>
Poznámky	Učitel/ka by si měl/a předem s žáky vyjasnit, jak žáci rozumí jednotlivým smajlíkům. Vyučující může formy chování rozšiřovat o konkrétní formy, s nimiž se žáci setkávají, zejména pokud jsou ve skupině starší žáci 2. stupně, je na učiteli/učitelce, aby otázky upravil/a tak, aby odpovídaly jejich věku, příp. situaci, kterou potřebuje řešit. Při výběru situací však dejte pozor na jejich citlivost. Pokud by mohla vyvolat konflikt, raději vyberte jinou.

2. část – Nosná technika

Cílem této části je popsat vlastnosti a formy chování, které podporují dobré mezilidské vztahy, a vést žáky ke zdůvodnění toho, proč je přínosné udržovat dobré mezilidské vztahy.

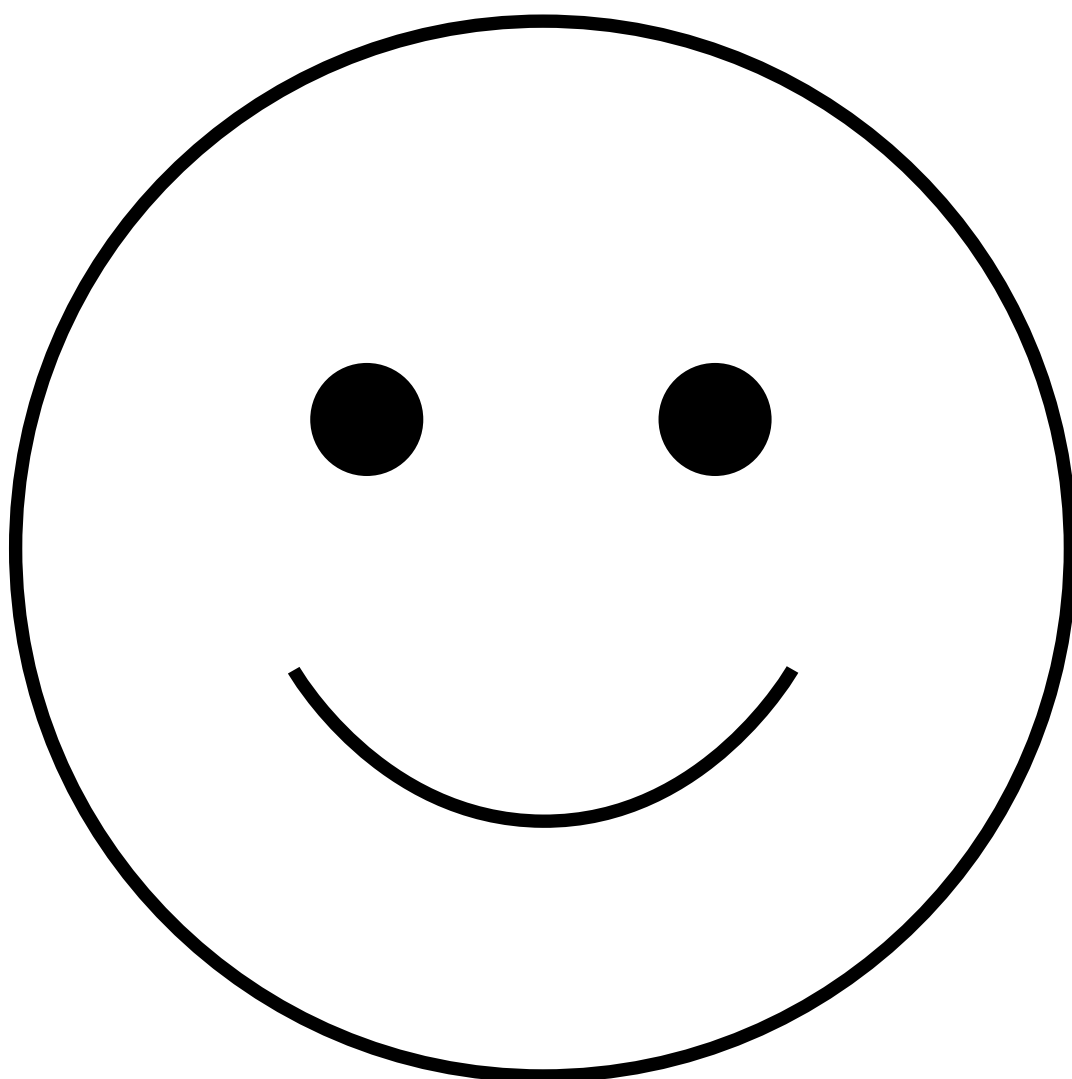
Název	Dobří kamarádi
Čas	60 minut
Pomůcky	Předkreslené dvě postavy na balicím papíru, fixy, pastelky
Popis činnosti	Učitel/ka přinese do třídy dvě nakreslené postavy na větším papíru. Může je nalepit na tabuli nebo dát na zem. Jde o to, aby na papír mohla skupina dále vpisovat. Vyučující popíše žákům, že se jedná o dobré kamarády, kteří spolu vychází, mají se rádi a podporují se. Úkolem žáků je připsat k postavám vlastnosti, které mají, tj. díky nimž přátelství funguje. Dále by měli mezi ně zapsat, co si říkají, a vedle nich, jak se k sobě chovají.
Instrukce	Na tomto papíře jsou nakreslené dvě postavy. Jedná se o dobré kamarády, kteří spolu vychází, mají dobré vztahy, mají se rádi a cítí se spolu dobře. Vaším úkolem bude dopsat k postavám následující: – dovnitř postavy vlastnosti, jaké mají; – mezi postavy to, co si říkají, jak na sebe mluví; – vedle postav, jak se k sobě chovají. Všechny popisky by se měly týkat toho, co jim umožňuje tak dobré přátelství, tj. díky jakým vlastnostem, díky jakému chování a díky jaké komunikaci mají dobré vztahy? Koho něco napadne, sdělí to nahlas, a pokud s tím bude většina souhlasit, napíše se daná charakteristika k postavám na dané místo. Tím postupně vytvoříme obraz dobrých vztahů. O obrázku si pak budeme dále povídat.

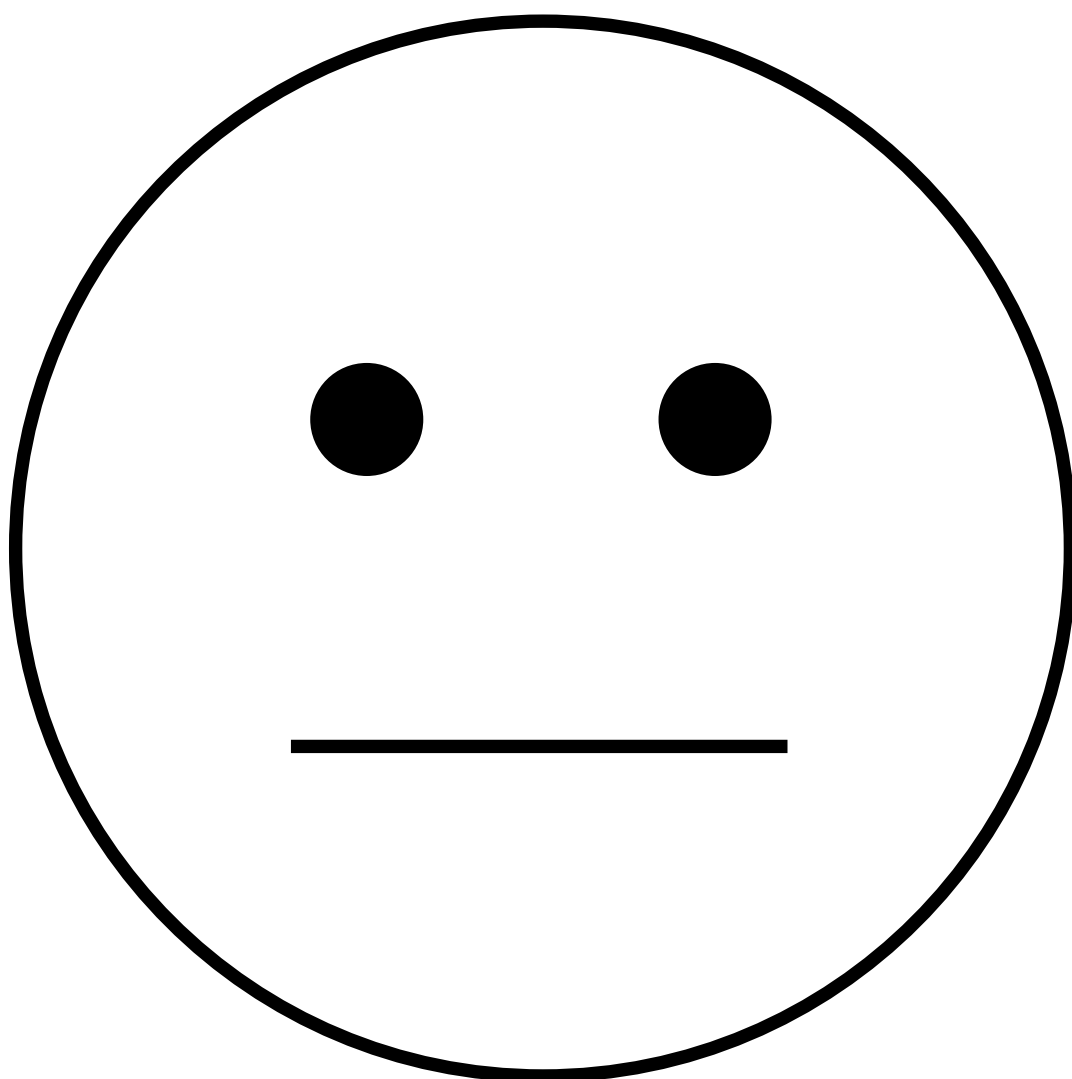
Otázky k reflexi	Jak na vás obraz působí? Co jste si uvědomili? Co pro vás znamená dobré přátelství? Co pro vás znamenají dobré vztahy? Jaké vlastnosti na plakátu nejvíce oceňujete? A proč? Jaké chování na plakátu nejvíce oceňujete? A proč? Jaké máte zkušenosti s uvedeným chováním? Jak se vám takové chování daří? Jak udržovat dobré vztahy? Proč je to důležité? Je něco, v čem se chcete v budování nebo udržování dobrých vztahů zlepšovat? Uveďte konkrétní příklady, jak byste toho mohli dosáhnout. <i>(vedeme žáky k uvědomění si toho, co by u sebe, případně ve vztahu k udržování dobrých mezilidských vztahů mohli zlepšit a jaké strategie jim k tomu mohou pomoci)</i>
Poznámky	V lekci bychom měli pohlídat zapojení všech žáků. V menší skupince lze např. navrhnout, aby každý uvedl alespoň jednu vlastnost, chování, komunikaci. Ve větší skupině lze pracovat na více plakátech a následně o nich diskutovat. Aktivitu lze využít pro posílení pozitivních třídních vztahů. Třída však na to musí být nastavená. Je třeba ohlídat, aby nevpisovali do plakátu negativní věci. Nebo aby se následná diskuze nezvrhla v osočování toho, kdo třeba dobré vztahy porušuje. Je třeba ji držet v pozitivním módu – jak vztahy udržovat, jak na nich pracovat a proč je to důležité. Pokud je konflikt, tak i diskutovat o tom, proč je výhodné jej řešit v klidu.

3. část – Uzavření lekce

***Cílem této části je, aby každý žák / každá žákyně zodpověděl/a úvodní otázku:
„Jaký bych měl/a být a jak bych se měl/a chovat, abych měl/a dobré vztahy ve svém okolí?“***

Učitel/ka v kruhu zopakuje úvodní otázky a vyzve žáky, aby si je sami pro sebe zodpověděli, případně umožní žákům sdílet své odpovědi. Poté je vede ke zhodnocení přínosu lekce (viz kapitola Různé druhy reflexe).







EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE

Teorie

Efektivní komunikace

Do mezilidské komunikace vstupuje řada bariér, které mohou sdělení zkreslit a vést k nedorozuměním. Pro fungující komunikaci je proto třeba, aby se obě strany snažily domluvit, aby si vzájemně naslouchaly a také aby si svá sdělení vyjasňovaly.

Bariéry v komunikaci mohou být různé. Rozdělit si je můžeme na **interní a externí**. Interní souvisí s osobami, které komunikují. Patří sem například nesoustředěnost, neochota naslouchat, aktuální emoční stavy (radost, podrážděnost, strach atp.), různé vzájemné nesympatie, domněnky, předpoklady, ale také připravenost na komunikaci či úroveň komunikačního partnera. Externí bariéry jsou pak na straně okolí a jde například o nezvyklé prostředí, hluk, vyrušování jinou osobou, vizuální rozptylování, horko a další.⁹⁸ Tyto bariéry je třeba brát do úvahy, když komunikujeme.

Pro efektivní komunikaci je třeba vybrat správný kanál, poté obě strany musí správně zvládnout zakódování a dekodování, tj. užití jazyka ke srozumitelné formulaci sdělení a následné přijetí a interpretace sdělení. Nedílnou součástí je zpětná vazba, která poskytuje informaci o tom, jak si příjemce zprávu vysvětlil, zda ji pochopil správně. Druhému pak tato zpětná vazba umožňuje do budoucna upravit své sdělení nebo jej dovysvětlit. Čím dříve je podána, tím je účinnější a může předcházet nedorozumění.⁹⁹

Efektivní komunikace by měla být hlavně vyvážená v poměru naslouchání a sdělování, tj. druhá strana by měla mít možnost se vyjádřit. Podle Plamínka (2008) jsou požadavky na úspěšnou komunikaci také sebedůvěra, opravdovost, porozumění, respekt, nadhled a nestrannost.¹⁰⁰

Zpracovala: **Michaela Jeřábková, Klára Kováčová**

⁹⁸ MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada, 2003. Manažer. ISBN 80-247-0650-4. s. 133–134.

⁹⁹ STŘÍŽOVÁ, Vlasta. *Manažerská komunikace*. Část I a II. Praha: Oeconomica, 2006. ISBN 80-45-1134-7.

¹⁰⁰ PLAMÍNEK, Jiří. *Komunikace a prezentace: umění mluvit, slyšet a rozumět*. Praha: Grada, 2008. Manažer. Komunikace. ISBN 978-80-247-2706-6. s. 68–74.

Název lekce: EMPATIE, NASLOUCHÁNÍ, KOMUNIKACE

Téma lekce: Jak se naladit na druhého? Co nám pomáhá druhé skutečně slyšet?

Cílová skupina: Žáci druhého stupně ZŠ a nižších ročníků gymnázií

Časová dotace: 80 minut

Cíle lekce:

- Žáci si vyzkouší naladění na druhou osobu.
- Žáci analyzují a reflektují svoje schopnosti naladění se na druhé.
- Žáci formulují, co pomáhá naladit se na druhého.
- Žáci si uvědomují existenci komunikačních bariér či šumů.
- Žáci analyzují a reflektují možné zkreslení komunikace a jeho důsledky.
- Žáci formulují, co pomáhá k jasnější komunikaci bez šumů.

1. část – Zcitlivění na téma

Cílem této části je zvědomit u žáků téma naladění na druhého, nechat je prakticky si toto naladění vyzkoušet a následně reflektovat, jak se jim to daří a co jim v tom může pomoci.

Název	Partička – Hádej, kdo jsem?
Čas	30 minut
Pomůcky	Žádné
Popis činnosti	Žáci si zahrají hru, která je známá i díky televiznímu pořadu Partička. Rozdělí se proto do trojic. V každé trojici bude jeden tazatel a zbylí dva žáci utvoří dohromady jednu osobu. Dohodnou se spolu, kterou osobu budou ztvárňovat. Úkolem tazatele je pak zjistit, o jakou osobu se jedná. Může používat otevřené i uzavřené otázky. Nesmí ovšem použít otázku „Kdo jsi?“. Dvojice, která tvoří jednu osobu, pak na otázky odpovídá společně ve stejnou chvíli. Dopředu se nedomlouvají. Snaží se společně tvořit odpověď tím, že mluví pomalu a ladí se jeden na druhého, aby poznali, kam odpověď směřuje a jaké slovo chtějí říci. Mluví opravdu současně. Postupně se vystřídají všechny trojice. Jedna trojice vždy provádí aktivitu a ostatní sledují. Pokud pracujete s větší skupinou, než je 10 osob, doporučujeme aktivitu upravit dle doporučení v poznámkách.
Instrukce	Nyní si zahrajeme trochu upravenou verzi hry „Hádej, kdo jsem“. Utvořte si, prosím, trojice. V každé trojici se rozdělíte následovně – jedna osoba bude tazatel a další dvě osoby z trojice pak budou dohromady vystupovat jako jedna osobnost. Úkolem tazatele je klást otázky a zjistit, o jakou osobnost se jedná. Může používat uzavřené i otevřené otázky, ale nesmí položit otázku „Kdo jsi?“. Úkolem dvojice je vybrat si osobnost a následně odpovídat společně na otázky tazatele. Dvojice se nesmí dopředu domlouvat, co odpoví, mluví vždy oba současně a snaží se na sebe naladit tak, aby utvořili jednohlasnou odpověď. Postupně se vystřídají všechny trojice. Která by chtěla začít?
Otázky k reflexi	Pro tazatele: Čeho si všimli tazatelé? Jaké bylo pro tazatele poslouchat takový druh sdělení? Pro všechny: Jaké to bylo? Čeho jste si všimli? Co bylo na synchronním odpovídání těžké? Proč? Co bylo na synchronním odpovídání snadné? Proč? Co vám pomohlo odpovídat společně? Díky čemu se vám to dařilo? Kvůli čemu se vám to naopak nedařilo? Co dalšího může pomoci naladit se na druhého?

Poznámky	Časová dotace je koncipována na středně velikou skupinu. Pokud pracujete s větší skupinou, je třeba buď počítat s větší časovou dotací, anebo je možné vybrat pouze jednu nebo několik trojic, které aktivitu demonstrují. Popíšeme skupině aktivitu a vybereme dobrovolníky, kteří se k aktivitě přihlásí. Vybraná trojice pak aktivitu provede před ostatními, ostatní pouze pozorují a v reflexi vyjadřují, co viděli. Hru je možno upravit také tak, že tazatelem je vyučující a odpovídá mu vybraná skupinka žáků. Skupinka musí být tak velká, aby ještě bylo možno odpověď společně formulovat, doporučujeme maximálně 3 osoby. Pokud nevychází trojice, je možné udělat čtveřici. Buď budou 2 tazatelé a 2 odpovídající, nebo 1 tazatel a odpovídající budou 3. Bude pro ně však těžší sladit společnou odpověď. Tato hra vede velmi často k vtipným situacím, což je zamýšlený přínos. Je však třeba i tak dát pozor, aby se žáci pouze nesmáli, ale snažili se opravdu formulovat odpovědi. Cílem hry není uhodnout osobnost. Pokud by to žákům dlouho trvalo, je možné hru zastavit, poděkovat, ocenit, jak se jim to dařilo a přejít k reflexi. Cílem je si zejména uvědomit, jak je těžké naladit se na druhou osobu, co může pomoci atp.
-----------------	--

2. část – Nosná technika

Cílem této části je zprostředkovat žákům zážitek zkreslení komunikace a vést je k uvědomění, jak může toto zkreslení vznikat. Následně je cílem, aby žáci formulovali, jak předcházet zkreslení v komunikaci a proč.

Název	Metamorfózy příběhu
Čas	40–50 minut
Pomůcky	Volitelně: flipchart papíry a fixy/tabule a křídly
Popis činnosti	Žáci opět pracují ve trojicích (či malých skupinkách). Tentokrát je v každé skupince jeden vypravěč a zbylí dva (nebo více) jsou posluchači. Mluvčí vypráví posluchačům ve skupince svůj příběh. Úkolem posluchačů je tedy naslouchat tak, aby následně mohli příběh převyprávět. Poté, co vypravěč ve skupince odříká příběh, sejde se celá třída v kolečku. Jednotliví posluchači budou postupně vyprávět příběhy, které slyšeli od svého vypravěče. Začne jedna skupinka, další skupinky poslouchají příběhy ostatních a postupně se vystřídají. Během toho, co jeden posluchač ze skupinky mluví, jsou další posluchači z jeho skupinky na chodbě, aby se vzájemně neslyšeli. Zbytek třídy, včetně jednotlivých vypravěčů si vyslechnou postupně všechny příběhy zformulované posluchači. Po odříkání příběhů proběhne reflexe toho, jak se příběhy lišily, čím je to způsobené atp.
Instrukce	Rozdělte se prosím do trojic (skupin). V každé trojici (skupince) bude jeden vypravěč, ostatní budou posluchači. Vypravěč bude vyprávět svůj libovolný příběh, posluchači budou pozorně naslouchat tak, aby mohli příběh následně odvyprávět. Najděte si v trojici (skupince) místo a nyní máte 3 minuty na odříkání příběhu. Poté se vraťte zpět do kroužku. <i>(Proběhne odříkání příběhů)</i> Nyní si poslechneme příběhy od jednotlivých skupin. Bude to probíhat následovně. Každý posluchač ze skupiny nám řekne, co slyšel. Posluchači se však nesmí vzájemně ovlivňovat, proto ve třídě zůstane vždy jen jeden, který bude mluvit, ostatní posluchači z dané skupinky počkají za dveřmi a postupně se vystřídají v mluvení. Posluchač, který už svůj příběh odříkal, může ve třídě zůstat. Vaším úkolem jako třídy je pečlivě poslouchat a všimnout si případných rozdílů ve verzích jednotlivých posluchačů. Vypravěči do příběhů nezasahují, budou mít možnost se vyjádřit později.
Otázky k reflexi	Otázky na vypravěče: Chcete svůj příběh nějak korigovat? Jaké to bylo poslouchat svůj příběh od někoho jiného? Jak jste se cítili, když příběh vyzněl jinak, než si myslíte, že jste ho vyprávěli? Čím si myslíte, že mohlo vzniknout zkreslení? Otázky na všechny: Čeho jste si všimli? Jak se stejný příběh od různých posluchačů lišil? Proč si myslíte, že tomu tak je? Jak si myslíte, že vzniklo zkreslení? Jak souvisí zkreslení s osobou vypravěče a jak s osobou posluchače? Co dalšího mohlo příběh zkreslit? Co dalšího může komunikaci obecně zkreslovat/ovlivňovat? Co to pro komunikaci dvou lidí znamená? Jaká je vaše zkušenost se zkreslením komunikace? Jak se zkreslení komunikace vyvarovat? Co může pomoci, aby byla komunikace jasná? V čem je jasnější komunikace užitečná?

Poznámky	Časová dotace počítá s menší skupinou (cca 10–12 žáků). Při práci s větší skupinou je třeba aktivitu upravit. První možností je zkrátit čas na vyprávění příběhu (doporučujeme však nechat alespoň 1,5 minuty). Druhou možností je nechat aktivitu provést pouze jednu nebo několik skupinek. Ostatní budou pozorovatelé. Skupinku lze vybrat na základě dobrovolnosti. Tip: Pokud si myslíte, že je to vhodné, sepište společně s žáky na flipchart papír nebo tabuli tipy na efektivní komunikaci – tj. odpovědi na otázky – jak předcházet zkrácení, co může pomoci, aby byla komunikace jasnější atp. Rizika: Může se stát, že žáci nebudou vědět, jaký příběh vyprávět. Můžeme jim proto pomoci zadáním tématu vyprávění, co opravdu zažili, např. co jsem dělal včera, kde jsem byl naposledy na dovolené, jak probíhal náš Štědrý den atd. Při cvičení je skutečně třeba, aby si žáci naslouchali. Pokud naslouchání nefunguje, proberte nejdříve se žáky jeho důležitost, případně nastavte (nebo připomeňte) pravidla práce ve skupině, mezi která patří většinou věci jako „mluví jen jeden“, „vzájemně si nasloucháme“ atp. Rizikem je rovněž to, že žáci budou vyprávět nějaký neslušný příběh. V takovém případě je třeba vyhodnotit, zda je vhodné, aby jej všichni posluchači odříkali, a situaci tak spíše přejít s nadhledem (i neslušné příběhy mohou vyznít různě). Nebo zda je příběh v úrovni, kdy je třeba zasáhnout a vyprávění přerušit s tím, že se k sobě chováme slušně a také slušně hovoříme, proto tento příběh nesplňuje pravidla skupiny atp.
-----------------	--

3. část – Zodpovězení tematické otázky

Cílem této části je, aby si každý žák / každá žákyně zodpověděl/a úvodní otázku a zhodnotil/a osobní přínos lekce.

Učitel/ka v kruhu zopakuje úvodní otázky a vyzve žáky, aby si je sami pro sebe zodpověděli, případně si napsali ke každé otázce jeden hlavní bod.

Otázky: Jak se naladit na druhého? Co nám pomáhá druhé skutečně slyšet?

Poté umožníme žákům sdílet jejich odpovědi (pokud zbyde čas).

V závěrečné diskuzi učitel/ka také okomentuje, jak se příběhy mění, když do nich člověk zasáhne vědomě a v upravené verzi posílá dál – není to etické, což se dá dobře ilustrovat tak, aby si děti představily, jak se šíří dál příběh obsahující nepravdivé informace o nich samotných.

Následně vedeme žáky ke zhodnocení přínosu lekce (viz kapitola Různé druhy reflexe). Zde doporučujeme jen techniky rychlého shrnutí pro přehled, jak žáci hodnotí lekci a její přínos.

KOOPERACE A SPOLUPRÁCE

Teorie

Již samotný edukační systém OSV nám napovídá, že jedním z jeho základních a nejobecnějších cílů bude vybavování jedince sociálními dovednostmi. K tomu, aby to bylo možné, je nutná interakce mezi lidmi, skrze níž k osvojování či k posilování sociálních dovedností dochází. A právě kooperace představuje učební strukturu, která se mimo jiné formováním sociálních, také specificky skupinových, dovedností vyznačuje.

Je kooperace totéž co práce ve skupinách?

Často se za kooperaci mylně označuje práce ve skupinách či skupinové vyučování. Samotná práce ve skupinách však představuje pouze organizační formu, v níž ještě nutně nemusí ke kooperaci mezi jednotlivými členy docházet.¹⁰¹ Pokud chceme, aby ke kooperaci v rámci skupiny docházelo, je nutné učební situaci vědomě kooperativně nastavit. Obecně lze říct, že pokud má skupina pracovat efektivně, musí splňovat následující:

- Členové skupiny ve svém úkolu či otázce zohledňují více než jeden pohled – dochází tak ke konfrontaci různých názorů;
- Členové skupiny jsou k různosti pohledů otevření – berou je v potaz, zkoumají je a reagují na ně;
- Interakce členy skupiny vzájemně obohacuje a vede ke skupinovému vědění či k lepšímu porozumění zkoumané otázky/úkolů.¹⁰²

Učební situaci lze uspořádat do tří základních typů: **kooperativně, kompetitivně a individuálně**. Obecně je pro typ učební situace určující to, v jakých interakcích a v jakém typu závislosti se žáci vzájemně ocitají. Porovnání těchto tří základních typů učebních situací by mělo vést ke snazšímu a komplexnějšímu pochopení principů kooperace.

Při **kooperativním uspořádání** učební situace dominuje princip spolupráce členů ve vztahu ke stanovenému cíli. To, čeho jedinec dosáhne, je ovlivněno činností celé skupiny, která má pak ve svém celku prospěch z činnosti každého jednotlivce. Základními pojmy kooperativní výuky jsou tedy „sdílení, spolupráce, podpora“.¹⁰³ V tomto typu uspořádání je výrazná podmíněnost činnosti jednotlivce a skupiny – jedinec profituje ze skupiny, což je primárním smyslem kooperace, a skupina současně profituje z činnosti svých členů. Jinými slovy, skupina by nemohla svého cíle dosáhnout bez každého svého jednotlivého člena.

Pro **kompetitivní učební situaci** je charakteristická konfrontace, soutěž a boj. Žáci jsou mezi sebou v takzvané negativní vzájemné závislosti, což znamená, že úspěch jednoho je bezpodmínečně spojen s neúspěchem druhého – stanoveného cíle mohou dosáhnout jen někteří.¹⁰⁴ V takto nastavené situaci tedy může vyhrát „jen jeden“.¹⁰⁵ Učební situace dělí ve svém principu členy na vítěze a na poražené.

Posledním typem uspořádání učební situace je uspořádání individualistické. Takové uspořádání se vyznačuje absencí závislosti na ostatních žácích. Žák/yně není při dosahování cílů závislý/závislá na činnosti ostatních a postupuje vlastním tempem dle předem stanovených kritérií.¹⁰⁶

Jak můžeme kooperaci rozumět?

Z toho, co bylo doposud řečeno, lze **kooperaci** označit za **společnou cestu ke společnému cíli**.¹⁰⁷ Bude-li například matka s dcerou společně péct narozeninový dort a jejich činnost má mít kooperativní povahu, budou mít z této činnosti užitek obě. Jejich společným cílem může být např. potěšit tatínka jeho oblíbeným dortem, přičemž oběma zároveň činnost může přinést ještě další osobní užitek – např. matka bude mít více času na večerní jógu a dcera se naučí nový recept. Kooperativní struktura tedy existuje tehdy, když všichni účastníci úkolové situace chápou, že je dosažení jejich cíle podmíněno ostatními členy.¹⁰⁸

¹⁰¹ KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1. s. 19.

¹⁰² Tamtéž, s. 23–24.

¹⁰³ Tamtéž, s. 27.

¹⁰⁴ Tamtéž, s. 27.

¹⁰⁵ Tamtéž, s. 27.

¹⁰⁶ Tamtéž, s. 28.

¹⁰⁷ ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-48-6. s. 86.

¹⁰⁸ KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1. s. 29.

Pojem kooperace lze také chápat jako povahový rys žáka – pak hovoříme o **kooperativnosti**. Tento povahový rys se u žáka/žákyně projevuje především v tom, jak přijme kooperativně nastavenou situaci.¹⁰⁹ Kooperativnost se projevuje v žákových reakcích, v ochotě v úkolu setrvat a podílet se na něm. Ačkoliv se jedná o určitou vrozenou tendenci, kooperovat se člověk ve velké míře učí skrze zkušenosti.¹¹⁰ Z tohoto důvodu je potřebné žákům poskytovat učební situace, ve kterých mohou kooperativnost posilovat.

V poslední řadě se pojem kooperace vztahuje k chování žáků v učebních situacích. Žák/yně se nemusí v určitých situacích chovat kooperativně, a to buď na základě vnějších podmínek (např. věří, že se na těžkou zkoušku lépe připraví samostatně), nebo na základě vnitřních podmínek (např. žák/yně by se cítil ohrožen / cítila ohrožena mezi kompetitivně nastavenými jedinci).¹¹¹ Učitel/ka by měl/a mít na paměti, že i přes kooperativní nastavení situace a přítomné kooperativnosti u dítěte se ono nemusí kooperativně chovat. V tomto případě je vhodné takovou situaci prozkoumat a pokusit se identifikovat (případně odstranit), jaké podmínky tuto okolnost způsobují.

Čím se kooperativní učení vyznačuje?

Ať už se rozhodneme na kooperativní učení nahlížet z jakéhokoliv úhlu, podstata tohoto učebního systému bude vždy stejná. Půjde o systém, který vychází z principů kooperace, realizuje se skrze malé skupiny a prioritním cílem bude kognitivní a osobnostně sociální rozvoj.¹¹²

O kooperativním učení můžeme mluvit v případě, že splňuje několik základních znaků, které zároveň představují jeho opěrné body. V případě, že některé znaky nebudou během učební situace přítomné, efektivita učebního procesu se bude snižovat.

Jedná se o následující znaky:¹¹³

- **Pozitivní vzájemná závislost** – žáci si jsou vědomi toho, že v učební situaci nemohou uspět, pokud neuspějí ostatní členové skupiny. V jejich zájmu tedy je, aby došlo k ukončení úkolu. Pozitivní vzájemnou závislost podporuje to, pokud dojde k rozdělení úkolů/informací, rolí nebo je zvolená vhodná odměna.
- **Interakce tváří v tvář** – společný úkol je plněn v malých skupinách, a to ideálně v počtu 2–6 členů. Je důležité, aby byly zajištěné podmínky, především prostorové a časové, které takový typ interakce umožňují.
- **Osobní odpovědnost, osobní skládání účtů** – výkon každého člena skupiny je hodnocen a je zároveň užitek pro celou skupinu. Neuspěje-li jednotlivce, neuspěje ani celá skupina. Smyslem je skrze skupinu posílit jednotlivce, který by měl být pak schopen podobný úkol vykonat samostatně. Osobní odpovědnost za úkol podporuje vybírání výsledků práce namátkou od jednotlivce či individuálním testováním společného úkolu.
- **Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností** – skrze kooperaci dochází k vybavování či k posilování sociálních dovedností, jako je například: naslouchání, argumentační dovednosti, asertivní komunikace, ovládnutí emocí, ovládnutí touhy se prosadit za každou cenu apod.
- **Reflexe skupinové činnosti** – skupinová činnost musí být reflektována, od reflexe se do jisté míry odvíjí efektivita skupinové činnosti. Reflexe také u žáků zabezpečuje myšlení na metakognitivní úrovni a to vede ke zvyšování intelektové úrovně žáků.

Zpracovala: **Monika Šimáková, Klára Kováčová**

¹⁰⁹ KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1. s. 29.

¹¹⁰ Tamtéž, s. 29.

¹¹¹ Tamtéž, s. 30.

¹¹² Tamtéž, s. 31–32.

¹¹³ Tamtéž, s. 37–38.

Název lekce: UČÍME SE KOOPEROVAT

Téma lekce: Co je to kooperace a co ji může podpořit?

Cílová skupina: Žáci druhého stupně ZŠ a nižších ročníků gymnázií

Časová dotace: 80 minut

Cíle lekce:

- Žáci rozumí pojmu kooperace a kompetice.
- Žáci pojmenují výhody kooperace oproti kompetici.
- Žáci vědí, co podporuje efektivní kooperaci.
- Žáci si vyzkouší kooperaci s ostatními v rámci kooperativního úkolu.

1. část – Zcitlivění na téma

Cílem této části je naladit žáky na téma, vést je k pochopení pojmů kooperace a kompetice a k pojmenování výhod kooperace.

Název	Kresba jednou tužkou
Čas	30 minut
Pomůcky	Papíry, psací potřeby (doporučujeme fixy)
Popis činnosti	Žáci se nejprve rozdělí do dvojic. Jejich úkolem bude společně bez použití slov nakreslit tři obrazce – <i>sluníčko, domeček, lva</i> . Kresba probíhá tak, že oba žáci chytí společně jednu tužku a bez předchozí domluvy společně kreslí zadané obrazce na papír. Poté proběhne reflexe.
Instrukce	Nejprve vás poprosím, abyste se rozdělili do dvojic. Až budete rozdělení, najděte si místo v prostoru a posadte se tam vedle sebe. (<i>žáci hledají místo</i>) Nyní ode mě dostanete papír a tužku. Vaším úkolem bude společně nakreslit tři obrazce, a to <i>sluníčko, domeček a lva</i> . Tvorba bude probíhat tak, že chytíte společně jednu tužku a bez naprostého mluvení budete kreslit. Poté si společně popovídáme o tom, jak se vám tvorba dařila.
Otázky k reflexi	Jak se podle vás tvorba dařila? (<i>vedeme žáky ke zhodnocení procesu tvorby</i>) Co bylo během tvorby funkční a co naopak tvorbě zamezovalo? (<i>vedeme žáky k popisu toho, co bylo během aktivity funkční/nefunkční, přičemž pokud žáci postupovali kooperativně, pravděpodobně došli ke společnému cíli snáze</i>) Proč je podle vás výhodnější zvolit kooperativní cestu než jít „proti sobě“ a snažit se kresbu vytvořit podle svých představ? (<i>vedeme žáky k pojmenování výhod kooperace</i>) Často se ve vztahu ke skupinovým úkolům hovoří o slovech kooperace a kompetice. Slyšeli jste už někdy tato slova? Pokud ano, zkuste je vysvětlit vlastními slovy (<i>vedeme žáky k porozumění pojmům kooperace a kompetice</i>) Ve kterých situacích běžného života by spolu mohli lidé kooperovat? (<i>vedeme žáky k přenosu témat do běžného života</i>) Kdy jste měli možnost kooperovat? Jak to dopadlo? (<i>vedeme žáky k uvedení příkladů z běžného života a ke zhodnocení vlastní zkušenosti</i>)
Poznámky	Učitel/ka zná zásady kooperace, aby dle nich zadával/a aktivity.

2. část – Nosná technika

Cílem této části vyzkoušet si kooperovat ve skupině, zhodnotit proces kooperace a uvědomit si, co kooperaci podporuje.

Název	Dramatizace přísloví
Čas	50 minut
Pomůcky	 Papírky s předepsanými příslovími
Popis činnosti	Žáci se nejprve rozdělí dle počtu do menších skupin. Poté jim učitel/ka dá papírek s příslovími, která budou mít za úkol ztvárnit skrze dramatickou techniku živý obraz (viz poznámky k aktivitě). Následně budou živé obrazy prezentovány a rozehrávány s tím, že zbylé skupiny hádají, jaké přísloví daná skupina zobrazuje. <i>(Přísloví jsou připravena v příloze včetně prázdných řádků, kam si můžete doplnit další přísloví dle vašeho výběru)</i>
Instrukce	Nejprve se rozdělíte do menších skupin. Poté ode mě každá skupina dostane papírek, na kterém je napsané jedno přísloví. Vaším úkolem bude vymyslet a ztvárnit živý obraz na dané téma (přísloví), aby v ideálním případě ostatní skupiny poznaly, o jaké přísloví se jedná. Živý obraz se tvoří tak, že se společně postavíte do nějakých nehybných pozic a zaujmete určitý výraz či gesto. Vznikne zkrátka takové nehybné sousoší. Živý obraz následně na tlesknutí rozehrajete, bude proto důležité dobře znát svoji roli. Ostatní se pokusí uhádnout, jaké přísloví jste se pokusili znázornit.
Otázky k reflexi	Jak se vám dařilo pracovat ve skupině? <i>(vedeme žáky ke zhodnocení kooperace ve skupině)</i> Jak se vám podle vás podařilo úkol splnit? <i>(vedeme žáky ke zhodnocení skupinového cíle)</i> Je něco, co byste příště potřebovali v rámci společného úkolu jinak? Pokud ano, co to je? <i>(vedeme žáky k pojmenování možných nefunkčních postupů)</i> Jaká byla vaše role či váš úkol ve skupině? <i>(vedeme žáky k pojmenování své role/úkolů, přičemž zároveň zjišťujeme, zda se každý z žáků podílel na společném cíli)</i> Jaké zásady je tedy vhodné dodržovat, aby se vám v rámci skupiny dařilo kooperovat? <i>(vedeme žáky k pojmenování zásad kooperace)</i> Proč je podle vás v životě dobré umět s druhými kooperovat? <i>(vedeme žáky k přesahu tématu do jejich běžného života)</i>
Poznámky	Živý obraz představuje techniku, skrze kterou žáci zobrazují nějaký jev, osoby či situace, a to beze slov a bez pohybů.¹¹⁴ Žáci se tedy musí společně postavit do nějakého „sousoší“, které může vycházet z tématu, problému, pozice některého ze žáků apod. Živý obraz může být také rozehrán – v případě lekce OSV doporučujeme, aby došlo k rozehrání živého obrazu za pomoci signálu učitele/učitelky (např. tlesknutí), a stejně tak by mělo dojít k zastavení akce. Nevolíme přísloví, která jsou obtížná pro dramatizaci (absence postav, abstraktnost apod.) Dbáme na to, aby skutečně docházelo ke kooperaci, tj. využíváme doporučení z teoretického základu nebo z teorie k této lekci, např. rozdělení rolí ve skupině atp.

3. část – Uzavření lekce

Cílem této části je, aby si každý žák / každá žákyně zodpověděl/a úvodní otázku a zhodnotil/a osobní přínos lekce.

Učitel/ka v kruhu zopakuje úvodní otázky a vyzve žáky, aby si je sami pro sebe zodpověděli. Případně umožní žákům sdílet své odpovědi. Poté je vede ke zhodnocení přínosu lekce (viz kapitola Různé druhy reflexe).

¹¹⁴ VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1. s. 157.



Tak dlouho se chodí se džbánem pro vodu, až se ucho utrhne.

Bez práce nejsou koláče.

Jak se do lesa volá, tak se z lesa ozývá.

Co oči nevidí, to srdce nebolí.

Co se škádlívá, to se rádo mívá.

Dvakrát měř a jednou řež.

Chybami se člověk učí.

Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá.

Ranní ptáče dál doskáče.

Teorie

Co jsou to konflikty?

Život bez konfliktů, věčný klid a harmonie... Představa pro nás možná ideální, ale jak to tak s ideálními věcmi bývá, neexistují, jsou nedosažitelné, zkrátka utopické. Pokud bychom neprožívali konflikty, znamenalo by to, že nemáme žádné pudy, pocity, změny, radosti. Byli bychom bezduší a nelidští. Konflikty jsou přirozenou součástí našeho života, jsou nevyhnutelné a procházíme jimi již od prvních stádií vývoje. Problematické jsou však konflikty, které se neřeší, tutlají, potlačují, nekomunikují. Z takových nevyřešených konfliktů vznikají větší problémy, než byly na počátku samy o sobě, a často se mohou projevit také na tělesné úrovni různými zdravotními obtížemi.¹¹⁵ OSV poskytuje prostor pro nácvik strategií a technik, zejména komunikačních, které vedou k předcházení, zmírnění a případně odstranění konfliktu.

Konflikt můžeme obecně definovat „jako střetnutí dvou nebo více navzájem neslučitelných (rozporných) tendencí, sil, (motivů), které vyvolávají prožitek napětí a zároveň tendenci napětí redukovat (odstranit) změnou stavu (řešením konfliktu)“.¹¹⁶ Nás zajímají v souvislosti s lekcí **konfliktní situace**, v nichž se střetává nějaký **vnější faktor** (vliv) s nějakým **vnitřním faktorem** daného člověka (stavem, vlastností, tendencí apod.). Jako příklad můžeme uvést střet skupinového tlaku (vnější faktor), jenž od člověka vyžaduje určité chování, se svědomím jedince (vnitřní faktor) či vnitřní neochotou se tlaku podřídit.¹¹⁷ Interpersonálním konfliktům jsou připisovány následující znaky: alespoň dvě osoby v interakci, která je zaměřena zejména na to ovládnout druhého, ovlivnit jej či potlačit, a to vše ve prospěch svých vlastních zájmů. Jak již bylo zmíněno, osobami vykazované akce a reakce jsou ve vzájemném protikladu.

Jaké postupy při konfliktech volíme?

Konflikt můžeme zvládnout třemi různými způsoby – **bojem**, **útěkem** či jeho **vyřešením nebo odstraněním**. Každý člověk dává ve svém životě jednomu z těchto modelů přednost. Model boje je nutně spojen se střetem: bráníme se, zápasíme nebo se hádáme. Při útěku se jedná jednoduše o únik od problému, jeho popírání či ignorování. Často díky tomuto modelu získáme lepší náhled na situaci. Další možné rozdělení postupů při konfliktní sociální situaci je na **obranu** a **útok**, tedy **obranou** a **útočnou** agresi. Oba tyto přístupy se mezi aktéry střídají, nabalují se negativní emoce, rodí se nepřátelství či nenávisť. Jedná se o bludný kruh, který lze „přeseknout“ pouze smírným řešením konfliktu, spočívajícím v **uzavření kompromisu**, čemuž však často brání přehnaný egoismus, domýšlivost či pomstychtivost. Jinak řečeno, reagovat na agresi agresí nevede k odstranění konfliktu a je třeba poskytnout partnerovi korektivní zkušenost, která vede k útlumu vlastní agrese.¹¹⁸ Jednou z možností takové korekce je právě podání zpětné vazby, jemuž věnujeme jednu z podkapitol.

Hovoříme-li o konfliktech jako o určitých mezilidských interakcích, je zřejmé, že složkou bude také komunikace. V následujících podkapitolách představíme podmínky efektivní komunikace a naopak typy neefektivní (neadekvátní) komunikace, která často jde ruku v ruce s konfliktní situací.

Jaké jsou typy neefektivní (neadekvátní) komunikace?

Jedno z možných dělení neadekvátních typů komunikace, které je dostatečně ilustrativní, je následující:

Podrobová komunikace – člověk se snaží zachovat klid i za cenu neustálého vyjadřování souhlasu, omlouvání se a usmířování.

Karatelská komunikace – obsahuje neustále napomínání, kritizování, odmítání či vyčítání.

Chladná komunikace – jedná se o chladnou, přehnaně korektní, bezcitnou, monotónní (až „počítačovou“) komunikaci.

Irelevantní komunikace – nevěcná, odvádějící pozornost jinam, ignoruje to, co dělají či o čem hovoří ostatní.¹¹⁹

¹¹⁵ KERN, Hans. *Přehled psychologie*. Vydání druhé, opravené. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-426-5. s. 244–245.

¹¹⁶ ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-48-6. s. 150.

¹¹⁷ Tamtéž, s. 151.

¹¹⁸ NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9. s. 351.

¹¹⁹ ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-48-6. s. 123.

Jaké jsou znaky efektivní komunikace?

Za efektivní komunikaci můžeme označit takovou výměnu obsahů, která splňuje následující znaky:

Nezkreslenost – obsah sdělení odpovídá tomu, co chtěl komunikující předat. Jakýkoliv prvek v komunikační situaci však může zapříčinit jeho zkreslení, tzv. šum v komunikaci. Například sníží jeho úplnost či posune jeho smysl.

Platnost – platné je takové sdělení, které odpovídá skutečnosti, již symbolizuje. Pro ilustraci můžeme uvést například tzv. manipulátory či šarlatány, kteří často používají různých neobvyklých slov, jež mohou znít vznešeně a hluboce filozoficky a být použita dokonce v souladu s logikou, ale jsou za nimi nepodložené, prázdné či lživé obsahy.

Včasnost – jedná se o sdělení, u něhož lze bez stresu realizovat činnost, kterou navozuje (např. změna jednání či úvaha). Jednoduše, může-li jej příjemce v klidu využít (např. k sebekorekci).

Ochota přijímat – pro efektivní komunikaci nestačí pouze to, aby komunikující efektivně „vysílali“. Je nutné, aby na druhé straně byla ochota přijímat sdělení. Co můžeme udělat pro to, aby byla sdělení ochotně přijímána?

- *Kompatibilita slovní zásoby* – je třeba přizpůsobit používání slov slovní zásobě našeho partnera, případně během závažného dialogu použité pojmy vzájemně ujasňovat.
- *Oční kontakt* – nejde jen o to, aby se partneři „viděli“, ale udržení pohledu do očí je považováno za znak upřímnosti. Uhýbání pohledem bývá často vnímáno negativně (zvláště v některých kulturách).
- *Fyzický postoj, proxemika a nečitelné projevy* – v přijetí sdělení záleží také na tom, jak jsou tyto prvky komunikace v souladu s tím, co sdělujeme. Projevy, jako je nasměrování postoje k partnerovi, překřížené ruce, našpuhlené rty nebo krčení ramen, bývají často mimovolné a ve vypjatých situacích mohou být interpretovány jako projev nesouhlasu, či dokonce odmítání.¹²⁰

Co je to zpětná vazba?

Zpětná vazba je jev, který se vyskytuje všude kolem nás, v přírodě, technice a v naší každodenní komunikaci. Úplně jednoduše lze říci, že zpětná vazba je informace, která nás upozorňuje na to, zda chování nějakého systému je či není na správné cestě. Jinak řečeno, jedná se o informaci poskytující náhled na vnější projevy nějakého živého i neživého systému. Nejde o nic, co by bylo vytvořeno pro naši lidskou potřebu, nicméně s určitými parametry ji lze využívat právě v lidské komunikaci, a to jako nástroj výchovy, v nejširším slova smyslu, tedy kdykoliv, kdy se snažíme s určitým záměrem působit na chování jiných lidí. Nejedná se v tomto případě o zpětnou vazbu, kterou provádíme mimoděk při jakékoli reakci na dění kolem nás. Je promyšlená a zaměřená na konkrétní charakteristiky.¹²¹ V komunikaci se jedná o nějaký verbálně zpracovaný zážitek, ať již pozitivní, či negativní. Jejím řízeným využíváním v komunikaci chceme dosáhnout toho, aby si její aktéři lépe uvědomili své prožívání a navzájem lépe porozuměli chování druhého. Jde tedy o reflexi jak vlastních vysílaných signálů, tak signálů druhého.¹²² Je zde poskytnuta také příležitost nejen si zpětnovazební informace uvědomit, ale také je v budoucnu použít ke korekci určitého jednání.¹²³ V tomto lze pozorovat potenciál pro předcházení či zmírňování konfliktů, které jejím prostřednictvím sleduje lekce v této metodice. V následující části představujeme možnou podobu podávání zpětné vazby, která má široké využití v běžné komunikaci.

Jak efektivně formulovat zpětnou vazbu?

Efektivní máme na mysli takovou zpětnou vazbu, která přispívá otevřené komunikaci, vede k jasné formulaci „sám/sama za sebe“, bez hodnocení druhého:

- **„Já cítím“** ... vyjadřujeme své prožitky a pocity.
- **„Když ty“** (něco děláš) ... popisujeme konkrétní chování partnera, které v nás vzbuzuje vyjádřené pocity, stále mluvíme za sebe a vyvarujeme se hodnocení chování, rysů či vlastností partnera.
- **„Protože“** ... pokud to víme (není to vždy nutné ani možné), vysvětlujeme, proč nás ovlivňuje chování druhého a jak konkrétně.
- **„A přál/a bych si“** ... vyjadřujeme přání o změně chování partnera v konkrétní situaci, které způsobí, že se ve vztahu budeme cítit lépe, a zároveň dáváme partnerovi prostor k další diskuzi či přímo vyjednávání.¹²⁴

¹²⁰ ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-48-6. s. 123–127.

¹²¹ REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-317-8. s. 10–14.

¹²² GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9. s. 13.

¹²³ REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-317-8. s. 10–14.

¹²⁴ GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9. s. 92–93.

Je pochopitelné, že otevřené vyjadřování pocitů nemusí být pro mnoho lidí snadnou záležitostí. Snižování nepříjemných pocitů může pomoci právě nácvik této dovednosti během lekcí OSV. Tzv. asertivní komunikace, kam se tyto způsoby otevřeného a sebejistého reagování řadí, by měla přispívat k vzájemně plynulé a efektivní komunikaci. Pro úplnost zmíníme ještě několik dalších doporučení:

- Vhodné je takovou komunikaci využívat zejména u dlouhodobých vztahů (osobních, partnerských, profesních apod.).
- Vyplatí se šetřit příliš silnými výrazy a slovy, která vyvolávají přehnané pocity viny a mohou vyvolat spíše obrannou reakci (viz výše).
- Popis chování, které na nás působí, je třeba provést co nejkonkrétněji a nejpřesněji.
- Měli bychom se vyhýbat zevšeobecnujícím výrazům (vždycky, nikdy, neustále).

Platí, že čím přesněji se nám podaří popsat partnerovo chování a naše pocity, tím více přispějeme k upevnění jeho chování nebo k žádoucí změně k nám v situaci nepříjemného chování či reagování. Takto popsané formulování zpětné vazby, popisné, nehodnotící a otevřené, může postupně navozovat pozitivní změnu a vést k otevření „zaseknuté“ komunikační cesty.¹²⁵

Zpracovala: **Kateřina Plávková, Klára Kováčová**

¹²⁵ GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9. s. 92–93.

Název lekce: PŘEDCHÁZÍME KONFLIKTŮM

Téma lekce: Jak mohu předcházet konfliktům?

Cílová skupina: Žáci druhého stupně ZŠ a nižších ročníků gymnázií

Časová dotace: 90 minut

Cíle lekce:

- Žáci popíší konfliktní situace ze svého života a uvedou, jak byly tyto situace řešeny.
- Žáci analyzují důsledky neefektivních forem komunikace.
- Žáci se seznámí s teorií poskytování zpětné vazby jako jedné z možných forem předcházení konfliktů.
- Žáci si vyzkouší, jak předcházet konfliktům za pomoci poskytování zpětné vazby.
- Žáci si uvědomují přínos využití zpětné vazby ve vztahu k předcházení konfliktům.

1. část – Zcitlivění na téma

Cílem této části je naladit žáky na téma předcházení konfliktům a představit některé neefektivní strategie řešení konfliktních situací ze života žáků.

Název	Konfliktní situace v mém životě
Čas	30 minut
Pomůcky	Velký papír, tabule, psací potřeby
Popis činnosti	Učitel/ka nechá žáky zamyslet se nad tím, co je to konflikt a nad konfliktními situacemi, které zažívají ve svém životě, ať již jako přímí účastníci, či jako pozorovatelé. Žáci si vyberou jednu ze situací a uvědomí si, jakým způsobem byla situace řešena, jak jednali její účastníci. Dále vyučující vede žáky k zamyšlení nad tím, k jakým pocitům a následkům směřuje řešení jimi vybrané situace. Žáci dostanou na zamyšlení a případné zapsání přibližně 5 minut. Každý bude mít za úkol vymyslet jednu konfliktní situaci a popsat způsob jejího řešení. Vyučující vyzve každého žáka, aby uvedl příklad konfliktní situace a jejího řešení. Příklady zaznamenává na tabuli či velký papír. Nad odpověďmi proběhne reflexe. Žákovské příklady situací zároveň slouží pro učitele/ učitelku jako podklad k další aktivitě. Po reflexi aktivity učitel/ka seznámí žáky s teorií zpětné vazby tak, aby ji byli schopni aplikovat v následující aktivitě, která je zaměřena na nácvik předcházení konfliktů za využití zpětné vazby.
Instrukce	Každý z vás jistě zažil situaci, sám či ve svém okolí, ve které došlo k nějakému konfliktu. Pojďme se nyní pobavit o tom, co to je konflikt, jak na něj lidé obvykle reagují, co ve vás vyvolává za pocity? Za konfliktní situaci tedy můžeme považovat takovou situaci, ve které měly strany rozdílný názor, potřebu, zájem, snahu, hodnotu apod., což vedlo k určitému nepříjemnému zážitku. Nyní dostanete čas se nad takovými situacemi zamyslet a vybrat jednu, u níž popíšete její průběh a také následky, které tato situace měla (jak probíhala komunikace v této situaci, jaké jste z ní měli pocity, zda se ji podařilo vyřešit apod.) Upozorňuji, že pro účely této aktivity není nutné sdílet nějaké vyložené dramatické nebo osobní konflikty. Chceme si ukázat postup řešení konfliktu, a proto je možné vybrat běžné situace, v nichž si více stran chce prosadit svou – jako např. výběr filmu v kině, dohoda nad datem pro společnou aktivitu, rozdílný názor na trávení volného času atp. Následně budeme vámi vybrané situace sdílet, já zaznamenám nejdůležitější postřehy a budeme si o nich povídat. Společně jsme si ukázali, jaké způsoby řešení nefungují a jaké mohou fungovat. Nyní vás seznámím s formou řešení konfliktních situací, jež je považována za jednu z nejvíce efektivních. Jedná se o zpětnou vazbu.

Otázky k reflexi	Jaká řešení konfliktních situací jsme zde slyšeli? <i>(vedeme žáky k rekapitulaci jimi uvedených situací)</i> Uvedte, co v řešení popsaných situací fungovalo a co naopak vedlo k tomu, že se konflikt nepodařilo vyřešit? <i>(vedeme žáky k analýze funkčních a nefunkčních postupů v řešení konfliktních situací)</i> K jakým důsledkům vedou uvedené strategie? <i>(vedeme žáky k uvědomění si důsledků neefektivních komunikačních forem)</i> Jak by se mohla komunikace ve vámi uvedených situacích změnit, aby se předešlo konfliktu? <i>(vede žáky k odhalení komunikačních forem, které předcházejí konfliktům a pochopení pojmu zpětná vazba)</i>
Poznámky	Učitel/ka reguluje vybrané situace tak, aby nešlo o citlivá témata nebo témata, která by mohla ve třídě vyvolat konflikt.

2. část – Nosná technika

Cílem této části je rozehrát krátké etudy, ve kterých žáci znázorňují interpersonální konflikt a poté situaci, na niž aplikují zpětnou vazbu.

Název	Situační etudy
Čas	60 minut
Pomůcky	Žádné
Popis činnosti	Úkolem žáků bude inspirovat se situacemi v předchozí aktivitě. Žáci se rozdělí do skupin v závislosti na tom, kolik lidí vyžaduje vybraná situace. Následně žáci vybrané situace dramaticky ztvární, a to tak, že odehrají vždy dvě etudy za sebou – jednu, která bude znázorňovat situaci, co byla řešena neefektivně a vedla k určitým nepříjemným zážitkům (viz předchozí aktivita), a druhou etudu skupina sehraje za použití aplikace zpětné vazby. Po odehrání obou etud jedné skupiny vždy proběhne reflexe, kde učitel/ka společně s žáky popíše, co v etudě viděli, a poté vede žáky k vystižení rozdílů v situacích a k analýze etud ve vztahu ke způsobům předcházení konfliktům.
Instrukce	Nyní si vyzkoušíme, jaké chování často vede ke konfliktům a jaké jim naopak pomáhá předcházet. Rozdělíte se nejprve do skupin podle toho, kolik je potřeba hráčů pro jednu vybranou situaci, a vaším úkolem bude vybranou situaci dramaticky ztvárnit. Poté se pokusíte vybranou situaci pozměnit tak, aby se v ní objevila zpětná vazba, o které jsme se před malým okamžikem bavili. Zkusíte tedy znázornit to, jak a zda se změnilo chování jednotlivých postav. Presentace bude vypadat tak, že nejprve odehrajete jednu etudu, ve které ke konfliktu došlo, a poté na ni bude navazovat etuda druhá, jež je zaměřena na stejnou situaci, pouze v ní dochází k tomu, že se v ní pokusíte poskytovat si vzájemně zpětnou vazbu. Po prezentaci každé skupiny proběhne reflexe toho, co jsme viděli.

Otázky k reflexi	Doporučené otázky k jednotlivým dramaticky ztvárněným situacím: O čem byla daná situace? Jak se jednotlivé postavy chovaly? Jaké emoce bylo možné u jednotlivých postav pozorovat? Jak se od sebe chování postav v jednotlivých etudách lišilo? Jak postavy řešily konflikt? Jak se povedlo poskytnout postavám zpětnou vazbu? Jak zpětná vazba na postavy působila? Celková reflexe: Která řešení v našich etudách nefungovala? <i>(vedeme žáky k pojmenování nefunkčních způsobů řešení)</i> K jakým důsledkům vedla tato nefunkční řešení? <i>(vedeme žáky k popisu důsledků, ke kterým vedou nefunkční řešení)</i> Jak působila na jednání aktérů situací zpětná vazba? <i>(vedeme žáky ke zhodnocení vybrané komunikační strategie)</i>
Poznámky	Učitel/ka během přípravy etud mezi skupinami prochází a sleduje, zda žáci používají zpětnou vazbu správně, případně jim pomůže sdělení přeformulovat v souladu s postupy zpětné vazby. Vyučující zároveň kontroluje, zda se pracuje na bezpečných tématech pro třídu, aby nevznikl konflikt. Aktivita má vést právě k jejich řešení, a ne rozdmýchání.

3. část – Zodpovězení tematické otázky

Cílem této části je, aby si každý žák / každá žákyně zodpověděl/a úvodní otázku a zhodnotil/a osobní přínos lekce.

Učitel/ka v kruhu zopakuje úvodní otázky a vyzve žáky, aby si je sami pro sebe zodpověděli, případně umožní žákům sdílet své odpovědi. Poté je vede ke zhodnocení přínosu lekce (viz kapitola Různé druhy reflexe).

Teorie

Jak rozumíme pojmu „postoj“?

Rozhodneme-li se v nějaké otázce „ano“, či „ne“ a naši odpověď si odůvodníme, uvědomujeme si tím náš postoj k dané otázce. **Postojem** můžeme rozumět „relativně stabilní připravenost jedince reagovat určitým způsobem na osoby, skupiny, situace, způsoby chování, předměty nebo názory“.¹²⁶ V postojích jsou propojeny kognitivní i emotivní aspekty psychiky – kognitivní procesy nám přináší poznatky a v emocích prožíváme jejich význam – zaujímáme vůči objektům **hodnotící vztahy**, přisuzujeme jim určitou hodnotu, v pozitivním, či negativním smyslu. Používáme pojmy jako žádoucí, nebo nežádoucí; dobré, nebo špatné; užitečné, nebo neužitečné; významné, nebo nevýznamné; krásné, nebo ošklivé; pravdivé, nebo nepravdivé.¹²⁷

Postoje mají tři složky – kognitivní, emotivní a konativní. **Kognitivní složka** zahrnuje to, co o objektu svého postoje víme,¹²⁸ tedy jinak řečeno představy a přesvědčení, jaké věci jsou nebo jaké by měly být.¹²⁹ **Emotivní složka** zahrnuje emoce, které v nás objekt postoje vyvolává,¹³⁰ tedy které jsou spojené s výše zmíněnými představami a přesvědčeními o objektu. **Konativní složka** vyjadřuje snahu či pohotovost chovat se vůči objektu postoje určitým způsobem. Emotivní složka propůjčuje postoji subjektivní význam a určuje jeho intenzitu. Ta může být vyjádřena pozicí na škále od extrémně pozitivního přes neutrální k extrémně negativnímu. **Neutrální postoje** se týkají nevýznamných objektů či těch, o kterých toho příliš nevíme. Na otázku ohledně takového postoje odpovídáme většinou „ani-ani“ či „nevím“. **Extrémní postoje** na obou koncích škály jsou nejintenzivnější a jako takové jsou nejvíce odolné vůči změně. Postoje můžeme podle intenzity subjektivního významu rozdělit také na centrální a periferní. **Centrální postoje** zaujímáme například k významným hodnotám, jako je rodina, láska, svoboda a podobně. **Periferní postoje** se vztahují k objektům pro nás méně významným, například k americké zahraniční politice.¹³¹ Dále rozlišujeme postoje **afektivních asociací** (např. estetické postoje), **intelektualizované postoje** (převládá kognitivní složka) a **postoje orientované na jednání** (převažuje konativní složka). Postoje lze dělit také na **uvědomované a neuvědomované** či **zdůvodněné a nez důvodněné**. Při těchto postojích si uvědomujeme, či neuvědomujeme naše postoje a dokážeme, či nedokážeme odůvodnit motivy a důvody tendencí našeho chování.

Jak se postoje utvářejí?

Postoje jsou produktem sociálního učení¹³² a jsou přejímány nejdříve od rodičů, pečujících osob a lidí důležitých pro výchovu, později také od členů skupiny.¹³³ Člověk se v první rovině učí, co je dobré a co špatné z pohledu společnosti a jejích norem, a v druhé rovině, co je dobré a špatné z hlediska subjektivní zkušenosti. Učí se to především prostřednictvím emocionální zkušenosti vycházející z odměn a trestů. Naše postoje formuje to, zda jsme za naše chování ve vztahu k určitým objektům trestáni, či odměňováni. To vede člověka k chování v souladu s tím, aby se vyhybal trestům a dosahoval odměn.¹³⁴

Jaké funkce plní postoje?

Jednou z významných funkcí postojů je, že spojují naše poznávání a cítění do určitého **systému hodnot**, umožňují nám nacházet určitý řád v našem životě, chápat smysl událostí a vztahů mezi nimi. Postoje také napomáhají k **ochraně integrity osobnosti** tím, že chrání jedince před nepříjemnými pravdami o něm samém prostřednictvím podceňování negativních vlastností, které si připisujeme. Například liberalistické postoje mohou být druhem sebeobrany proti příliš volnému způsobu života, který člověka znejišťuje. Uspokojivé může být pro člověka také **vyjadřování postojů** a zasazování se o jejich realizaci. Příkladem může být působení v politickém životě či odreagování napětí z kritického postoje k současnému společenskému dění na demonstraci. Postoje pomáhají také k lepší předvídatelnosti a čitelnosti chování druhých.¹³⁵

¹²⁶ KERN, Hans. *Přehled psychologie*. Vydání druhé, opravené. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-426-5. s. 250.

¹²⁷ NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9. s. 240.

¹²⁸ Tamtéž, s. 247.

¹²⁹ KERN, Hans. *Přehled psychologie*. Vydání druhé, opravené. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-426-5. s. 250.

¹³⁰ NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9. s. 247.

¹³¹ Tamtéž, s. 249.

¹³² ŘEŽÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-48-6. s. 30.

¹³³ KERN, Hans. *Přehled psychologie*. Vyd. 2., opr. Praha: Portál, 2000. s. 250.

¹³⁴ NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9. s. 259.

¹³⁵ ŘEŽÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-48-6. s. 30.

Jak se postoje promítají do našeho chování?

Je rozšířeným předpokladem, že postoje určují naše chování.¹³⁶ Není tomu vždy tak. Postoje naše chování determinují, jak bylo uvedeno výše, jsou připravenosti (tzv. konativní pohotovosti) pro určité chování. Chování v souladu s postojem však nastává pouze tehdy, pokud to dovolí situace. Příkladem mohou být případy, kdy ponecháme i svého přítele v nesnázích, pokud je situace nějakým způsobem subjektivně riskantní nebo život ohrožující či hrozí, že budeme nějakým způsobem potrestáni. Dalším příkladem je vyšetřovatel, kterému je vyšetřovaný sympatický, ale podmínky nedovolují, aby mu nějakým způsobem zajistil lepší zacházení než ostatním. Sympatie, tedy kladný postoj k vyšetřovanému, však zůstává. K takzvané **diskrepanci mezi postoji a chováním** dochází také v případech, kdy mohou existovat rozpory mezi potřebami a postoji. Pokud budu dlouho hladovět a za normálních okolností zaujímám negativní postoj ke krádežím, přesto se mohu pokusit ukrást nějaké jídlo. V nouzových situacích se lidé svých původních postojů mohou zbavovat ve vyšší míře, ale při změně podmínek k lepšímu se k nim mohou vracet. Typickou diskrepancí je lichocení někomu, přestože je mi nesympatický, pro vlastní prospěch či prospěch někoho, na kom mi záleží.¹³⁷

Je třeba brát v potaz také otázku, zda zde není opačný vliv – tedy vliv jednání na postoje. Existují výzkumy, které dokazují, že lidé, kteří změnili například společenskou roli (z podřízeného na vedoucího pracovníka, ze zadaného na nezadaného), změnili společně s ní také své postoje. Potvrzena byla oboustranná závislost těchto proměnných. Tedy, že myšlení nás přivádí k akci a akce nás přivádí k myšlení.¹³⁸

Co jsou to předsudky?

Předsudky jsou zvláštním druhem postojů a již ze slova samotného můžeme odvodit, že se jedná o něco předem usouzeného. Pojem prošel svým vývojem a nese si s sebou mnoho konotací. Předsudek má téměř pejorativní význam, a to z důvodu nesprávného spojování pouze s negativními a neodůvodněnými postoji například k některým menšinám. Během svého vývoje byl předsudek také označen za „produkt normálního myšlení“, za který jsou však považovány spíše stereotypy. K hlavním znakům předsudků patří to, že jsou emočně silně zabarvené a velmi odolné vůči změnám. Jsou často velmi iracionální a založené na nepravdivých informacích. Podstatou negativních předsudků je neoprávněné zobecňování jednotlivých případů. Jedná se o falešnou generalizaci, která je dále přijímána a šířena. Mohli bychom na předsudek nahlížet jako na ukvapené dělání závěrů o něčem, o čem nemáme dostatek informací. Můžeme jej nazvat „modelem nepřátelství v interpersonálních vztazích“. Předsudky mají širokou škálu projevů, od osočování přes vyhýbání se a diskriminaci až po fyzické napadání a vraždění.¹³⁹

Je možné postoje změnit?

Tlaku na změnu významného postoje se člověk přirozeně brání. Jak je uvedeno výše, takový postoj má důležitou funkci, neboť přispívá k psychické integraci člověka a nepříjemné pravdě o sobě máme přirozené tendence se vyhýbat. Nejméně pravděpodobná je změna extrémního postoje na opačný, například ze silně věřícího člověka na ateistu. Pravděpodobnější je spíše změna intenzity postoje. Pokud se postoje během života mění, je to většinou v důsledku nějakého psychického otřesu, životní krize a podobně.

Za žádoucí je považováno působení proti negativním předsudkům, zejména vůči těm etnického a rasového původu. Na jakých faktorech taková změna postojů závisí? Jak postupovat, aby „přesvědčování“ například zarytého neonacisty nedopadlo pouze jako mluvení do zdi? Podle naivního názoru mohou postoje ovlivňovat předložená fakta. Nemůže se však jednat pouze o fakta samotná, neboť ta mohou být příjemcem popírána či deformována. Působivější mohou být fakta, která jsou schopna vyvolat silné afekty, ale i těm se může jedinec bránit. Velmi záleží na **kontextu**, v jakém jsou fakta podávána, a neméně důležitá je **důvěryhodnost zdroje**. Dále je za důležitou považována **atraktivita zdroje informace**, jeho **moc** a také, v jakém **stylu, struktuře a obsahu je prezentována**.¹⁴⁰ O tom, jak nesnadné může být například pro novináře přesvědčit určitou část veřejnosti o pravdivosti některých informací, svědčí problém tzv. **otevřené a uzavřené mysli**. Ten poukazuje na to, že naše mysl je otevřena především tomu, co je v souladu s jejími postoji. Pokud čteme text, naše postoje mají silný vliv na to, co si z něj zapamatujeme. Výzkumy prokázaly, že existuje tendence lépe si zapamatovat to, co je v souladu s našimi postoji, což může mít logicky vliv na působení těchto informací na naše postoje a jejich případnou změnu v souladu relevantními předkládanými informacemi.

Zpracovala: **Kateřina Plávková, Klára Kováčová**

¹³⁶ KERN, Hans. *Přehled psychologie*. Vydání druhé, opravené. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-426-5. s. 251.

¹³⁷ NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9. s. 242–246.

¹³⁸ Tamtéž, s. 243–244.

¹³⁹ Tamtéž, s. 277–279.

¹⁴⁰ Tamtéž, s. 267–269.

Název lekce: RŮZNOST POSTOJŮ

Téma lekce: Jaké jsou mé postoje?

Cílová skupina: Žáci druhého stupně ZŠ a nižších ročníků gymnázií

Časová dotace: 80–90 minut

Cíle lekce:

- Žáci rozumí pojmu postoj.
- Žáci si uvědomují své postoje k vybraným otázkám.
- Žáci vnímají, že k jedné otázce mohou lidé zaujímat rozdílný postoj.
- Žáci si vyzkouší jednat v roli někoho, kdo zaujímá určitý postoj, a tím dojde k uvědomění si toho, že se naše postoje promítají do našeho chování.

1. část – Zcitlivění na téma

Cílem této části je naladit žáky na téma lekce a demonstrovat odlišnost postojů k jednomu problému.

Název	Mobily ve třídě – ano, či ne?
Čas	25 minut
Pomůcky	Žádné
Popis činnosti	Žákům bude představena situace, ve které budou nuceni v roli zastávat jeden ze dvou opačných názorů. Učitel/ka žáky rozdělí do dvou skupin, určí, kterou stranu zastávají, a nechá žáky vylosovat si role (<i>učitel, rodič, žák</i>). Žáci dostanou čas promyslet svou argumentaci, skrze kterou budou zastávat daný postoj. Poté učitel/ka v roli ředitele vede diskusi. Postupně vyzývá jednotlivé představitele stran, aby sdělili připravený argument, na který může protistrana na vyzvání ředitele reagovat. Učitel/ka ukončuje aktivitu, když dojde k prezentaci připravených argumentů či v momentě, jež uzná za vhodný.
Instrukce	Ředitel základní školy se rozhodl, že by chtěl na půdě své školy zakázat žákům používání mobilních telefonů. Od některých učitelů, žáků a rodičů se proti tomuto návrhu zvedla vlna nevole. Ředitel se rozhodl svolat setkání, kam pozval všechny, kteří by se chtěli k návrhu vyjádřit. Sešli se zástupci učitelů, rodičů a žáků, zastávající dva zcela opačné názory. Jedna ze stran zastávala názor, že mobilní telefony na půdu školy nepatří, druhí byli toho názoru, že ano. Vaším úkolem nyní bude rozdělit se do dvou skupin. Každé ze skupin bude přidělena jedna z názorových stran. Následně si vylosujete jednu z rolí – <i>učitel, rodič, či žák</i> . Poté dostanete čas na promyšlení si své role a přípravu argumentů pro následnou diskusi. Po přípravě proběhne diskuze, kterou budu moderovat já v roli ředitele. V této diskusi každý z vás odprezentuje zastávaný názor, po němž bude moci protistrana reagovat.
Otázky k reflexi	Proč došlo ke sporu mezi dvěma stranami? (<i>vedeme žáky k pojmenování konfliktu v situaci – rozdílnost postojů</i>) Co pro vás znamená zastávat nějaký postoj? (<i>vedeme žáky k definici pojmu postoj</i>) Jak jste se ve vybrané roli cítili? Zastávala vaše role totožný postoj jako vy samotní? (<i>vedeme žáky k uvědomění si svého postoje a k uvědomění si postoje své role – případně pojmenováváme konflikt mezi postoji</i>) Jak se postoj vaší postavy promítal do jejího jednání? (<i>vedeme žáky k uvědomění si toho, že se postoje promítají do našeho chování</i>) Setkali jste se ve svém vlastním životě s tím, že různí lidé/strany zaujímali k nějaké otázce odlišný postoj? Pokud ano, k jaké? (<i>vedeme žáky k přesahu tématu do jejich vlastního života a k uvědomění si toho, že se k jedné otázce mohou lidé vztahovat různě</i>)
Poznámky	Učitel/ka musí být připraven/a na různý průběh situace (<i>žáci jednají v improvizaci</i>) a umět jednat ve své roli.

2. část – Nosná technika

Cílem této části je, aby žáci pojmenovali své hodnoty, ujasnili si jejich žebříček a následně jej odůvodnili.

Název	Postojová škála
Čas	60 minut
Pomůcky	Žádné
Popis činnosti	Žákům budou předčítány různé výroky, ke kterým budou zaujímat určitý postoj. Ten bude prezentován jejich pozicí na prostorové škále – ano/ne. Příklady výroků: Co Rom, to zloděj. Každý, kdo má samé jedničky, je chytrý. Kdo nemá Facebook, je divný. Američané jsou hloupý národ. Kluci a holky nemohou být kamarádi. Kdo vyznává islám, je terorista. Homosexualita je nemoc. Nadávat někomu na internetu ničemu nevádí. Neznačkové oblečení nosí jen lidi bez peněz. Lež se stejně vždycky někde ukáže. Za peníze si štěstí nekoupíš. Vegani jsou něco jako sekta. Blondaté holky jsou hloupé. Babičky jsou hodnější než rodiče. Chlapi neumí vařit. Ženy neumí řídit auto.
Instrukce	Nyní vám přečtu několik výroků. Vaším úkolem bude zaujmout k výroků určitý postoj, který bude představovat to, kam se v prostoru postavíte. Tato strana místnosti znázorňuje souhlasný postoj, druhá nesouhlasný. Při vyjadřování se k jednotlivým výroků budete moci využít celou škálu, tudíž zmírnit svůj odmítavý či souhlasný postoj tím, že se postavíte blíže ke středu. Připomínám, že zde každý vyjadřuje svůj vlastní osobní postoj a rozhoduje se sám za sebe, nesnažte se přizpůsobovat svým spolužákům, ale stůjte si za svým. Tato aktivita totiž slouží k uvědomění si vlastních názorů a dovednosti umět si za nimi stát.

Otázky k reflexi	Ke kterým výroků bylo obtížné zaujmout postoj? <i>(vedeme žáky k analýze výroků a k uvědomění si míry vyjasnění jejich postojů)</i> Překvapilo vás něco na postojích vašich spolužáků? (S čím souhlasíš a proč? S čím nesouhlasíš a proč?) <i>(vedeme žáky k uvědomění si rozdílnosti postojů)</i> Slyšeli jste nějaký výrok, nad kterým jste ještě nikdy dříve nepřemýšleli? Pokud ano, tak jaký? <i>(vedeme žáky k uvědomění si vlastních postojů k vybraným otázkám)</i> K čemu je dobré znát ve svém vlastním životě své postoje? Na čem jsou postoje založeny? (Jak je to s objektivitou postojů?) Jak ovlivňují postoje naše chování k druhým? Jaké postoje jsou nám užitečné a jaké ne? Proč? Jak ovlivňují naše postoje naše vztahy s druhými? Jak postoje celkově ovlivňují vzájemné vztahy? (Mohou některé postoje ubližovat? Jak?) <i>(vedeme žáky k převedení tématu do jejich vlastního života)</i>
Poznámky	Učitel/ka může vybírat výroky dle toho, co žáci aktuálně ve svém životě řeší. Učitel/ka volí výroky s ohledem na jejich citlivost v konkrétní skupině. Učitel/ka v průběhu zadávání otázek klidně opakovaně zdůrazňuje, že každý vyjadřuje svůj vlastní osobní postoj, jelikož žáci mohou mít tendence rozhodovat se podle kamarádů/vůdčích osobností. Je třeba klást důraz na to, že aktivita slouží k uvědomění si vlastních názorů a postojů. Rizika: Při této aktivitě je třeba dát velký pozor na vybrané výroky a na to, co mohou ve třídě způsobit. Např. výrok „Homosexualita je nemoc“ může někomu ve třídě velmi ublížit. Je třeba skupinu dobře znát. Kam se většina na škále postaví? Pokud se postaví na ano, jak to budu řešit? Zvládneme to prodiskutovat tak, aby to nikomu ve třídě neublížilo? Pokud si nejste jisti tím, jak na výrok třída zareaguje, nebo tím, jak byste reagovali vy v případě nějakého konfliktu či vypjatých emocí, raději výrok vynechte.

3. část – Zodpovězení tematické otázky

Cílem této části je, aby si každý žák / každá žákyně zodpověděl/a úvodní otázku a zhodnotil/a osobní přínos lekce.

Učitel/ka v kruhu zopakuje úvodní otázky a vyzve žáky, aby si je sami pro sebe zodpověděli, případně umožní žákům sdílet své odpovědi. Poté je vede ke zhodnocení přínosu lekce (viz kapitola Různé druhy reflexe).

Teorie

Na samém počátku kapitoly je nutné sdělit, že pojem hodnota je pojmem velice obecným a nelze ho jednoznačně vyložit. Pro jeho uchopení bude vždy klíčové, pod jakým prizmatem na něj nahlížíme. My se však tímto termínem nebudeme zabírat v celé jeho šíři, ale pouze v rozsahu potřebném pro účely metodiky.

Současně je nutné upozornit na to, že téma hodnot, potažmo postojů, se promítá i do dalších témat, se kterými je v rámci metodiky pracováno. V oblasti **osobnostního rozvoje** jedinec své hodnoty a žebříček hodnot poznává, v rámci **sociálního rozvoje** lze zkoumat skupinové či společenské hodnoty a oblast **morálního rozvoje** vede například k analýze vlastních hodnot či k uvědomění a pozorování toho, jak se hodnoty promítají do našeho chování či rozhodování.

Co je to hodnota?

Pojem hodnota velice úzce souvisí s pojmem hodnocení. Dennodenně jsme nuceni něco hodnotit či vyhodnocovat, tedy přikládat něčemu nějakou důležitost. To, že pro nás něco má, či nemá hodnotu, říkáme poměrně často. Co ale vlastně tento pojem znamená?

Hodnota představuje důležitou součást lidské osobnosti a můžeme ji chápat jako vlastnost, kterou něčemu přisuzujeme (objektu, situaci, události, činnosti apod.).¹⁴¹ Lze na ni nahlížet také jako na subjektivně pojaté dobro,¹⁴² čemuž lze rozumět tak, že subjekt sám vyhodnocuje, co je pro něj dobré, co je podle něj správné, čemu má přikládat význam apod. Někdo tedy například vyhodnotí, že je pro něj dobré založit rodinu a starat se o ni, někdo jiný se může rozhodnout, že všechnen svůj čas bude trávit prací.

Obecně lze říci, že se hodnoty vztahují buď k našim potřebám a zájmům (např. hodnota jídla, četba knih), nebo je chápeme jako vyšší kulturní kategorie, které odpovídají vyšším tendencím lidského bytí (např. hodnota pravdy či svobody).¹⁴³ Během života si pak každý člověk vytváří souhrn určitých preferencí a vzniká tak jakýsi žebříček hodnot – subjektivní řazení hodnot podle důležitosti, kterou jednotlivým hodnotám jedinec přikládá.

S hodnotami také velice úzce souvisí kategorie postojů. Lze je označit za obecné postoje, které nám pomáhají v orientaci ve světě a určují náš životní styl.¹⁴⁴ Blíže se problematikou postojů zabývá kapitola **Postoje**.

Jak můžeme hodnoty dělit?

Hodnoty nelze jednoznačně kategorizovat. Jedno z možných dělení je např. následující:¹⁴⁵

- **Materiální hodnoty** – do této kategorie se řadí hodnoty, jako je jídlo, bydlení, majetek, zdraví, pohodlí apod.
- **Sociální hodnoty** – hodnoty, které se vztahují k mezilidským vztahům; do této kategorie se řadí hodnoty jako je láska, přátelství, kooperace apod.
- **Duchovní hodnoty** – typy hodnot, které nás nějakým způsobem přesahují; řadíme sem hodnoty intelektuální, jako je pravda, morální, jako je dobro, a estetické, jako je krása.

Z dělení je tedy zřejmé, že lze hovořit o **osobních hodnotách**, nebo o **hodnotách společenských**.

Na hodnoty lze nahlížet také jako na žádoucí, **nežádoucí** a na **chtěné**. Žádoucí hodnoty jsou ty, jež představují, co je na základě kolektivní představy dobré a co tak má být; **nežádoucí hodnoty** jsou pak naopak ty, které jsou pro jedince či pro společnost zlé nebo špatné; nakonec **chtěné hodnoty** jsou ty, jež si lidé přejí mít ve svém životě – mohou to být i takové hodnoty, které jedinec sám nemá ani ve svém okolí, proto po nich touží.¹⁴⁶

¹⁴¹ HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. Praha: Jiří Budka, 1993. Slovník. ISBN 80-901549-0-5. s. 63.

¹⁴² NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9. s. 243.

¹⁴³ KUČEROVÁ, Stanislava. *Člověk – hodnoty – výchova: Kapitoly z filosofie výchovy*. Prešov: vl. n., 1996. ISBN 80-85668-34-3. s. 65

¹⁴⁴ ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: Obor v pohybu*. 6., revidované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3133-9. s. 109.

¹⁴⁵ NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9. s. 126.

¹⁴⁶ URBAN, Lukáš. *Sociologie trochu jinak*. 2., rozš. vyd. Praha: Grada, 2011. Sociologie. ISBN 978-80-247-3562-7. s. 136.

Jak hodnoty vznikají?

Hodnoty si člověk ve svém životě osvojuje skrze procesy **socializaci** a **enkulturaci**.¹⁴⁷ V tomto smyslu má na jedince největší vliv rodina, přátelé, škola, vrstevnické skupiny, zaměstnání, média apod., ale také celá společnost, v jejímž rámci je možné některé vybrané hodnoty sdílet – např. pro demokratické společnosti jsou významné hodnoty svoboda, rovnost, spravedlnost apod.

Hodnoty, co si osvojujeme, mohou mít krátkodobé trvání, nebo pro nás mohou být trvalé. Z toho vyplývá, že se hodnoty v životě jedince postupně diferencují a mohou se poměrně výrazně proměňovat.¹⁴⁸ Na proměnu hodnot pak může mít vliv zrání (s věkem jsou některé hodnoty upřednostňovány či upozadovány) nebo také nějaké významné události (např. pokud někdo onemocní, může se pro něj zdraví rázem stát nejdůležitější hodnotou).

Zpracovala: **Monika Šimáková, Klára Kováčová**

¹⁴⁷ MAREŠ, Jiří, Eliška WALTEROVÁ a Jan PRŮCHA. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1. s. 147.

¹⁴⁸ HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. Praha: Jiří Budka, 1993. Slovník. ISBN 80-901549-0-5. s. 63.

Název lekce: HODNOTY V MÉM ŽIVOTĚ

Téma lekce: Co je v mém životě důležité?

Cílová skupina: Žáci druhého stupně ZŠ a nižších ročníků gymnázií

Časová dotace: 80 minut

Cíle lekce:

- Žáci popíší vlastními slovy, co pro ně znamená slovo hodnota.
- Žáci pojmenují hodnoty ve svém životě.
- Žáci si ujasní svůj žebříček hodnot a následně hierarchii hodnot zdůvodní.
- Žáci si uvědomují univerzalitu některých společenských hodnot.

1. část – Zcitlivění na téma

Cílem této části je naladit žáky na téma hodnot a zjistit, jak žáci rozumí pojmu hodnota.

Název	Co je to hodnota?
Čas	20 minut
Pomůcky	Lepicí papírky, psací potřeby, (velký papír)
Popis činnosti	Každý žák / každá žákyně napíše na lepicí papírek, jak rozumí slovu hodnota. Následně papírky nalepí na tabuli či velký papír. Poté budou odpovědi společně přečteny. Nad odpověďmi proběhne reflexe.
Instrukce	Každý z vás se nyní pokusí zamyslet nad tím, jak rozumí pojmu hodnota. Svoji odpověď napište na lepicí papírek a následně jej nalepte na tabuli (či velký papír). Poté, co dopíšou všichni, si odpovědi společně přečteme a následně si o nich budeme povídat.
Otázky k reflexi	Jaké odpovědi jste slyšeli? <i>(vedeme žáky k rekapitulaci odpovědí)</i> Měly odpovědi něco společného? Pokud ano, tak co? <i>(vedeme žáky k uvědomění rozdílnosti v chápání pojmu hodnota)</i> Jak tedy můžeme rozumět pojmu hodnota? <i>(vedeme žáky ke společné definici pojmu hodnota)</i>
Poznámky	–

2. část – Nosná technika

Cílem této části je vytvořit žákům prostor pro pojmenování a seřazení jejich hodnot, následnou reflexi procesu výběru a řazení hodnot a také uvědomění si univerzality některých hodnot.

Název	Burza hodnot
Čas	60 minut
Pomůcky	Žádné

Popis činnosti	Žákům bude sděleno, že se nachází na burze hodnot, přičemž jejich úkolem bude vybrat minimálně 7 a maximálně 10 hodnot z 20 předem určených (rezerva 3 hodnot je určena k vlastní volbě žáka) a ty napsat na jednotlivé papírky. Z těchto hodnot budou nejprve žáci sestavovat vlastní žebříček od té nejdůležitější hodnoty po tu nejméně důležitou. Následně proběhne reflexe volby a žebříčku hodnot. Poté žáci budou v kruhu sdílet s ostatními 3 své nejdůležitější hodnoty a dávat argumenty pro jejich výběr. Učitel/ka zaznamenává na tabuli první 3 nejdůležitější hodnoty každého žáka a tím vznikne seznam hodnot, které jsou důležité pro tuto skupinu, ale mají přesah i na společnost jako takovou. Následně proběhne reflexe celé aktivity.
Instrukce	Nyní se ocitáte na burze hodnot. Vaším úkolem bude vybrat si z hodnot rozmístěných po třídě minimálně 7 a maximálně 10. Na závěr by měl mít každý z vás vybráno 10 hodnot s tím, že 3 si můžete doplnit sami, pokud by vám některé pro vás důležité v nabídce scházely. Vybrané hodnoty napište na jednotlivé papírky. Ted' když každý máte vybraných svých 10 hodnot, bude vaším úkolem tyto vybrané hodnoty seřadit od té pro vás nejdůležitější až po tu nejméně důležitou. Nyní se podíváme na to, jaké hodnoty jste si vybrali a zda se některé hodnoty shodují. Postupně každý z vás přečte nahlas své první 3 nejdůležitější hodnoty, já je budu zapisovat na tabuli a potom si o nich budeme povídat. K tvrzení přidejte následující argumenty: proč jste je vybrali, proč jsou pro vás důležité, jaký podle vás mají vliv na váš život a zda je dokážete vztáhnout na nějaké konkrétní situace. Příklady hodnot: RODINA, MÍR, ZDRAVÍ, PŘÁTELSTVÍ, LÁSKA, PRAVDA, ROVNOST, VÍRA, ZÁBAVA, NEZÁVISLOST, PRÁCE, POHODLÍ, HMOTNÝ MAJETEK, VNITŘNÍ HARMONIE, SPOLEČENSKÉ UZNÁNÍ, VZDĚLÁNÍ, ÚSPĚCH, VOLNÝ ČAS, SVOBODA, MOUDROST, DŮVĚRA, SMYSLUPLNOST, VOLNOST, MOŽNOSTI, SPRAVEDLNOST, OBLÍBENOST.
Otázky k reflexi	Jak náročný byl pro vás výběr 10 nejdůležitějších hodnot? <i>(vedeme žáky k reflexi obtížnosti posuzování důležitosti hodnot v našem životě)</i> Jaké pro vás bylo řazení hodnot od nejdůležitější po tu méně důležitou? <i>(vedeme žáky k reflexi obtížnosti řazení hodnot)</i> Podíváme-li se na seznam nejdůležitějších hodnot této skupiny, o čem tento seznam vypovídá? <i>(vedeme žáky k uvědomění si univerzality hodnot)</i> Jak se proměňují hodnoty v našem životě? Uveďte konkrétní příklady. <i>(vedeme žáky k uvědomění si proměnlivosti hodnot, např. v závislosti na kultuře, věku, náhlých událostech, společenské situaci apod.)</i> K čemu nám může být v životě přínosné znát vlastní hodnoty? <i>(vedeme žáky k přenosu tématu do jejich běžného života)</i>
Poznámky	Učitel/ka dbá na to, aby žáci vzájemně respektovali zvolené pořadí. Každý má své svůj žebříček jinak a je to tak v pořádku. To je zpráva, kterou by si žáci měli rovněž odnést. Stejně tak jako fakt, že se hodnoty v průběhu života a na základě zkušeností mění. Proto můžeme mít každý seznam úplně jiný. V žádném případě by nemělo docházet k zesměšňování pořadí atp.

3. část – Zodpovězení tematické otázky

Cílem této části je, aby si každý žák / každá žákyně zodpověděl/a úvodní otázku a zhodnotil/a osobní přínos lekce.

Učitel/ka v kruhu zopakuje úvodní otázky a vyzve žáky, aby si je sami pro sebe zodpověděli, případně umožní žákům sdílet své odpovědi. Poté je vede ke zhodnocení přínosu lekce (viz kapitola Různé druhy reflexe).



PRÁCE SE TŘÍDOU

A JEJÍM KLIMATEM

PREVENCE ŠIKANY

Teorie

Se šikanou se během svého života bohužel setkává drtivá většina školáků, proto je nezbytné, aby vyučující byli se zákonitostmi tohoto fenoménu seznámeni a dokázali v různých fázích adekvátně reagovat. V prvopočátku může učitel/ka často bojovat s dilematem, co je ještě nevinné škádlení a co už může být považováno za šikanu.¹⁴⁹

ŠKÁDLENÍ	ŠIKANOVÁNÍ
Definice: Škádlení patří k rovnocenným, kamarádkým nebo partnerským vztahům. Chápáno je jako projev přátelství. Za škádlení se považuje žertování (popichování, zlobení) za účelem dobré nálady a není v něm vítěz ani poražený.	Definice: Šikanování patří do násilných a závislostních vztahů. Za šikanování se považuje, když jeden nebo více žáků úmyslně a opakovaně ubližuje druhým. Znamená to, že dítěti někdo, komu se nemůže ubránit, dělá, co je mu nepříjemné, co ho ponižuje nebo ho prostě bolí.
1. Záměr: Vzájemná legrace, radost a dobrá nálada.	Záměr: Ublížit, zranit a ponižovat.
2. Motiv: Náklonnost, sblížení, seznamování, zájem o druhé. Rozpouštění napětí ve třídě a navozování uvolněné a pohodové atmosféry. Zvyšování odolnosti, zmužnění.	Motiv: Základní tandem – moc a krutost. Další motivy překonávání samoty, zabíjení nudy, zvědavost à la Mengele, žárlivost, předcházení vlastnímu týrání, vykonání něčeho velkého...
3. Postoj: Respekt k druhému a sebeúcta.	Postoj: Devalvace, znevážení druhého.
4. Citlivost: Vcítění se do druhých.	Citlivost: Tvrdost a nelítostnost.
5. Zranitelnost: Dítě není zvýšeně zranitelné a precitlivělé.	Zranitelnost: Bezbrannost, oběť se neumí, nemůže, či nechce bránit.
6. Hranice: Obě strany mají možnost obhájit své osobní teritorium. Vzájemné vnímání a respektování verbálních i neverbálních limitů. Při divočejším škádlení žádný nepoužije své plné síly nebo silnější mírní své akce.	Hranice: Prolamování hranic, „znásilňování“ druhého. Silnější strana nebere ohled na slabšího. Oběť dává najevo, že je jí to nepříjemné, útočníci pokračují dál. Někdy sadomasochistická interakce.
7. Právo a svoboda: Rovnoprávnost účastníků. Dítě se může bránit a škádlení opřevovat, případně ho může zastavit a vystoupit z něho.	Právo a svoboda: Bezpráví. Pokud se dítě brání nebo dokonce „legraci“ oplatí, je tvrdě ztrestáno!
8. Důstojnost: Zachování důstojnosti. Dítě nemá pocit ponižení. Necítí se trapně a uboze.	Důstojnost: Ponižení lidské důstojnosti. Dítě je zesměšňováno a ponižováno.
9. Emoční stav: Radost, vzrušení ze hry, lehké naštvání. I nepříjemné! Ale ne bezmoc.	Emoční stav: Bezmoc! Strach, stud, bolest. Nepříjemné a bolestivé prožívání útoku.
10. Dopad: Podpora sebehodnoty, pozitivní nálada.	Dopad: Pochybnosti o sobě, nedostatek důvěry, úzkost, deprese. Dítě má strach ze školy.

Na druhou stranu někdy může být složité šikanu vůbec odhalit, a to zejména v kolektivech starších a inteligentních žáků, kteří mají schopnosti své šikanózní chování provádět velice důmyslně i skrytě. Ať už se jedná o tuto těžko odhalitelnou, či zřejmější šikanu, je vždy na vyučujících, aby důkladně monitorovali chování žáků ve třídě, všímali si případných změn a aby před těmito situacemi nezavírali oči a byli připraveni je řešit, jelikož zkušenost se šikanou může mít na různé citlivé jedince různě traumatizující účinky, jež mohou být velice vážné a mohou ovlivňovat budoucí kvalitu života a vztahy, které přináší.

V případě, že se podezření na šikanu potvrdilo, je třeba vyhodnotit její závažnost a rozhodnout se, zda je škola sama schopna tuto situaci řešit za pomoci vlastních zdrojů (metodik prevence, školní psycholog, třídní učitel), nebo zda je pro intervenci nutné přizvat externí podporu (pedagogicko-psychologická poradna, středisko výchovné péče, nezisková organizace).

¹⁴⁹ KOLÁŘ, Michal. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-871-5. s. 65.

Vždy je třeba brát ohled na vyostřený vztah mezi agresorem a obětí, interakce by v žádném případě neměla probíhat za jejich současné přítomnosti, zároveň oběti by mělo být dáno jasně najevo, že jí nehrozí žádné další nebezpečí a že jsme na její straně.

Při řešení by měl být kladen akcent na to, že dítě, které je obětí šikany, není jejím viníkem a nemělo by tedy být důsledky řešení znevýhodněno. Je důležité se samotným dítětem probrat, co škola může udělat pro to, aby se zase cítilo bezpečně. Po celou dobu řešení škola zajišťuje ochranu informací a informátorů, jasně vyjadřuje negativní postoj k násilí a ukazuje, že je toto téma považováno za vážné. Součástí řešení pak musí být vždy nastavení ozdravných mechanismů pro všechny, kteří se šikany účastnili, a dále pro celou skupinu (třídu). Pro nápravu situace ve skupině je potřeba pracovat s celým třídním kolektivem. Je nezbytné vypořádat se i s traumaty těch, kteří přihlíželi, ale nezasáhli (mlčící většina či menšina). Doporučuje se dále pracovat s agresorem (vedení k náhledu na vlastní chování, motivy apod.) i s obětí šikany, nikdy však ve stejnou chvíli a společně.¹⁵⁰

Předcházet samotnému vzniku šikany lze, a to zejména pravidelným zařazováním preventivních programů a společných aktivit, při nichž se kolektiv poznává a sbližuje, jasně si ohraničuje meze vzájemného chování a pomocí pravidel pojmenovává, co je přípustné a co naopak. V prostředí bez pravidel je totiž zákonitě snadnější ubližovat člověku, k němuž mě nic neváže. Ve chvíli, kdy ho znám a záleží mi na něm, motivy pro to mu ubližovat se redukují, i když se nikdy nedostanou k nulové pravděpodobnosti.

Přestože se šikana případ od případu liší a neexistuje vždy jasný předem daný postup, velice nápomocna může být znalost Metodického pokynu vydaného Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy z roku 2016, ve kterém nalezneme popis kroků vedoucích k vyřešení vzniklé situace. Teoretická znalost a dovednost aplikovat tyto kroky je zcela jistě nezbytnou výbavou každého učitele, avšak stále nezapomínejme, že se jedná o děti procházející složitou a tíživou situací, v níž absentují jejich schopnosti se účinně bránit, proto se nikdy nezapomínejme nechat vést také svým srdcem.

Zpracovala: **Klára Hekrlová, Kristina Pernicová**

¹⁵⁰ Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci šikany ve školách a školských zařízeních. [online]. Praha: MŠMT, 2016. [cit. 2020-12-10]. s. 5. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/38988/>

Název lekce: ŠIKANA – JAK SE ZACHOVAT?

Téma lekce: Jak rozpoznat šikanu? Jak lze proti ní včas zasáhnout?

Cílová skupina: Žáci druhého stupně ZŠ a nižších ročníků gymnázií

Časová dotace: 90 minut

Cíle lekce:

- Žáci rozumí základním pojmům v oblasti prevence šikany.
- Žáci se seznámí s možnostmi řešení šikany ze strany žáků.
- Podpora pozitivních vztahů v kolektivu.

1. část – Úvodní část

Cílem je naladit žáky na společnou práci v tématu šikany a také zjistit, jak jsou ochotni na tématu pracovat.

Název	Úvodní kolečko
Čas	10 minut
Pomůcky	Žádné
Popis činnosti	Žáci sedí v kruhu a jsou seznámeni s tématem dnešního setkání.
Instrukce	Dnes bychom se měli společně bavit o tom, jak to vypadá, když spolu třída nebo někteří jednotlivci nevychází dobře a některé děti se v ní necítí příjemně. Zkuste mi pomocí náladoměru ukázat, jak moc vás toto téma zajímá. Čím výš bude vaše ruka, tím více vás téma oslovuje.
Otázky k reflexi	Měli jste už nějaké programy, které se týkaly šikany? Je něco, o čem bychom dnes neměli zapomenout hovořit?
Poznámky	Formou náladoměru by se mělo vyjádřit každé dítě. U ostatních otázek stačí, pokud odpoví ti, kteří chtějí.

2. část – Příběh Martiny

Smyslem ústřední techniky je hlubší zamyšlení nad problematikou šikany. Pomocí reflexe ji lze pojmout i edukativním způsobem, při kterém má učitel/ka možnost uvést některé skutečnosti na pravou míru a prohloubit informovanost třídy.

Základní momenty, které se z techniky dají vytěžit, směřují k pojmenování základních druhů šikany a aktérů v ní zapojených. Kazuistika prohlubuje empatii vůči jednotlivým figurám a zvyšuje citlivost k celému jevu. Na základě rozšířené reflexe lze s dětmi hovořit o možnostech externí pomoci i dalších aktuálních tématech, která se během diskuze vynoří.

Název	Příběh Martiny
Čas	60 minut Rozdělení do skupin a první čtení: 10 minut Druhé čtení a zadání úkolů: 5 minut Samostatná práce ve skupinách: 15 minut Třetí čtení a výčet alternativního chování: 15 minut Reflexe: 15 minut

Pomůcky	 Přiběž Martina (vytisknutý pro skupiny), papíry, fixy, tabule, křída
Popis činnosti	Žáci jsou rozděleni do čtyř skupin. Nejprve se třídě přečte celý příběh a poté je do každé skupiny přidělena jedna z postav, která se v něm vyskytuje (Martina, Petra, holky ze třídy, máma). Následně je příběh přečten podruhé a úkolem žáků je naslouchat mu optikou své postavy. Každá skupina pak dostane vytištěnou kazuistiku a úkolem žáků je poznačit v textu ty momenty, ve kterých se jejich postava mohla/měla zachovat jinak. Jejich úkolem je také přemýšlet společně o tom, jakým způsobem se mohla/měla zachovat, aby příběh nedopadl takto špatně. Mezitím učitel/ka na tabuli rozčlení prostor pro jednotlivé postavy. Zde se bude zapisovat alternativní chování jednotlivých rolí. Po fázi skupinové práce čte učitel/ka příběh znovu a úkolem žáků je, zastavit ho vždy, když mají ve svém textu poznačeno, že zde jejich postava mohla/měla udělat něco jinak. Zároveň rovnou sdělí, jakým jiným způsobem se mohla/měla zachovat. Poslední fází je celotřídní reflexe.
Instrukce	1. fáze: Ted' vám přečtu příběh. Jmenuji se Martina a je mi 14 let. Ve třídě jsem měla dobrou kamarádku Petru, se kterou jsme většinu věcí dělaly společně. Vždycky mi jí bylo trochu líto, měla jsem dojem, že to mají doma docela těžké. Její rodiče nemají asi tolik peněz, ale nikdy jsem nemyslela, že bychom z toho mohli mít problém. Před několika měsíci se nám oběma rozbil mobil. Já jsem dostala docela rychle nový, ale ona byla dlouho bez mobilu. Taky vím, že má nižší kapesné, a tak když jsme krátce na to šly ze školy a chtěly si koupit pití, navrhla jsem, že jí ho zaplatím. Ona se ale strašně naštvála, že není žádný chudák, a od té doby se se mnou nebaví. Všechny ostatní holky začala poštvávat proti mně a vykládat jim, že jsem namyšlená bohatá slepice. Petra za mnou pak začala chodit s tím, ať jí půjčím nějaké peníze nebo dám opsat úkol. Nejdřív jsem jí vycházela vstříc, protože jsem myslela, že budeme zase kamarádky. Ale pak za mnou začaly chodit i ostatní holky a snažily se mě různě využívat. Když už to bylo moc, řekla jsem jim, ať mě nechají být. Vůbec to ale nezafungovalo. Od té doby jsem několikrát našla zničenou nějakou svou věc nebo třeba vylité pití do tašky. Při tělocviku mi jedna z holek „omylem“ natrhla pěkné nové tričko. Minulý týden se mi ztratil mobil. Hledala jsem ho všude, ale nenašla. Jenom holky se na mě významně usmívaly a ptaly se mě, jestli si můžou zavolat. Jsem si skoro jistá, že mi ho ukradly ony, ale mám se to bojím říct, protože mám strach, že by to pak bylo ještě horší. Když se máma dozvěděla, že jsem zase bez mobilu, hrozně se na mě naštvála a řekla, že si neumím vážit věcí a žádný nový nedostanu. Vždycky, když jdu do školy, je mi z toho úplně špatně. 2. fáze: Ted' vás rozdělím do skupin podle rolí v příběhu. Jedna skupina bude „máma“, další „Martina“, „Petra“ a „holky ze třídy“. Přečtu vám příběh ještě jednou a vaším úkolem bude poslouchat ho z pohledu své postavy a zaměřit se na to, jakou roli v něm hraje. (čtení) 3. fáze: Příběh vám rozdám vytištěný a v následujících 15 minutách budete pracovat ve skupinách. Prvním úkolem bude v textu vyznačit ty momenty, kdy se vaše postava mohla/měla zachovat jinak. Zároveň proberte, jaké měla jiné možnosti, co mohla udělat a co ji asi vedlo k tomu, že se chovala tak, jak se chovala. 4. fáze: V tuto chvíli budu číst příběh už naposledy a vy mě budete zastavovat tehdy, když máte označeno, že zde byl klíčový moment pro vaši postavu a mohla/měla zde udělat něco jinak. Zároveň poprosím nějakého dobrovolníka, aby rovnou na tabuli psal, jak se měla postava zachovat, aby příběh dopadl lépe.

Otázky k reflexi	Technika umožňuje zacílit reflexi směrem, který vyučující považuje za žádoucí. Neměla by však přesáhnout vymezený čas, protože pak má tendenci se rozměňovat. Lépe je dopředu zvážit, na jakou část této problematiky bude diskuze s žáky zacílena, a v tomto smyslu dětem nenásilně do reflexe včlenit i užitečné informace. Pro přehled je zde uveden rozsáhlejší přehled otázek, než je běžné se třídou probrat, aby si učitel mohl / učitelka mohla zvolit tu část, na kterou se s dětmi chce zaměřit nebo kam směřuje zájem žáků. Nejprve s dětmi reflektujeme hru jako takovou: • Zdá se vám tento příběh reálný? • Myslíte, že se jedná o šikanu? • Jak se cítila vaše postava, jak jí bylo? Popište její emoce. • Co mohla Martina udělat jinak? (>Jak se může oběť šikany ve své pozici bránit?) • Co vedlo Petru k tomu, že se chovala tak, jak se chovala? (>Zvýšení náhledu na to, jak se ze zdánlivě banálních situací může takto závažná patologie vyvinout.) • Dokážete porozumět chování ostatních holek? (>Možnost edukovat o principech měnících se norem v kolektivu. Zde klást důraz na to, že přihlížením či tolerováním šikany je „mlčící většina“ stejně vinna jako sám agresor. Děti v těchto rolích v sobě musí najít odvahu a od šikanózního chování se odvrátit.) • Proč myslíte, že Martiny máma reagovala tak, jak reagovala? (>Pokud rodiče nevědí, co se děje, nemohou pomoci.) Otázky směřující k edukaci v oblasti šikany: • V jakém momentu se podle vašeho názoru začalo jednat o šikanu? • Jak se liší šikana od běžného konfliktu dvou kamarádek? • Jaké druhy šikany zde můžeme vidět? • Jakou jinou formu může šikana mít? • Když třída někoho soustavně ignoruje, můžeme také mluvit o šikaně? • Kdo myslíte, že se může stát obětí šikany? (Každý) • Kdo myslíte, že se může stát agresorem? (Každý) Otázky směřující k třídní sebereflexi: • Podle čeho se pozná, že někomu ve třídě není dobře? • Co se s takovou situací dá dělat? (V této technice není vhodné se ptát na konkrétní jména ani pobízet děti k většímu sebeodhalení. Otázky musí zůstat v bezpečné a obecné rovině) Otázky směřující k tomu, jak si říci o pomoc: • Proč myslíte, že mají oběti šikany často velký ostych někomu říct, co se děje? • Na koho je možné se v takových chvílích obrátit? (Linka bezpečí) • Na koho je možné obrátit se u nás ve škole? (ŠMP, školní psycholog, důvěryhodný učitel) Zamyslete se nad tím, zda každý z vás máte ve svém životě někoho, komu se můžete s těžkými věcmi svěřit. Stačí, když na mě kývnete.
Poznámky	Důsledkem této techniky a zvoleného tématu může být zjištění závažných skutečností. Proto by měl/a být vyučující připraven/a na takové situace adekvátně reagovat. V případě, že je třída velmi početná a lze se domnívat, že jednotlivé skupiny by byly příliš velké, je možné skupiny zdvojit (tzn. že budou dvě skupiny zamýšlející se nad rolí Petry atd.). Vzhledem k charakteru techniky je důležité, aby vyučující byl/a alespoň základně vzdělán/a v problematice šikany.

3. část – Hladivá technika na závěr

Cílem techniky je uzavřít program příjemnou formou, která slouží zároveň jako nácvik sdělování pozitivní zpětné vazby a posiluje pozitivní vztahy v kolektivu. Smyslem je, aby technika proběhla pokud možno v klidné a příjemné atmosféře.

Název	Kdo sedí po mé pravici
Čas	20 minut
Pomůcky	Žádné
Popis činnosti	Všichni žáci sedí v kruhu, zvolí se dobrovolník, nebo s aktivitou začíná vyučující. První osoba se podívá, kdo ze spolužáků sedí po jeho pravici, zamyslí se a sdělí mu nějakou konkrétní pochvalu, ideálně i s vysvětlením, na základě čeho k této pochvale dospěl. Pochválený má prostor pro reakci, není to však nutné, záleží na každém. Technika končí ve chvíli, kdy každý v kruhu dal a dostal pochvalu.
Instrukce	Na závěr tohoto setkání si zahrajeme hru, která se jmenuje „Kdo sedí po mé pravici“. Probíhat bude tak, že jeden z nás (vybereme dobrovolníka, nebo začnu já) se podívá, kdo ze spolužáků sedí po jeho pravici, zamyslí se a sdělí mu nějakou konkrétní pochvalu, ideálně i s vysvětlením, na základě čeho k této pochvale dospěl. Pochválený má prostor pro reakci, není to však nutné, záleží na každém z vás. Kdo by chtěl začít? Nezapomeňte, že vaše volba by měla být zdůvodněná a měla by druhého potěšit.
Otázky k reflexi	Pokud vše proběhne v pořádku, není reflexe k této technice nutná.
Poznámky	Učitel/ka dohlíží na to, aby se celá aktivita nesla v pozitivním tónu a byla zachována hladivost techniky. Zároveň podporuje děti, aby se vyvarovaly vágních tvrzení a opravdu se pokusily najít pochvalu přímo na míru danému spolužákovi, přestože si s ním nejsou třeba úplně blízcí. Cílem této aktivity je naučit se přijímat ocenění sama sebe a umět se zaměřit na druhého a ocenit ho.



Příběh Martiny

Jmenuji se Martina a je mi 14 let. Ve třídě jsem měla dobrou kamarádku Petru, se kterou jsme většinu věcí dělaly společně. Vždycky mi jí bylo trochu líto, měla jsem dojem, že to mají doma docela těžké. Její rodiče nemají asi tolik peněz, ale nikdy jsem nemyslela, že bychom z toho mohly mít problém.

Před několika měsíci se nám oběma rozbil mobil. Já jsem dostala docela rychle nový, ale ona byla dlouho bez mobilu. Taky vím, že má nižší kapesné, a tak když jsme krátce na to šly ze školy a chtěly si koupit pití, navrhla jsem, že jí ho zaplatím. Ona se ale strašně naštvala, že není žádný chudák, a od té doby se se mnou nebaví.

Všechny ostatní holky začala poštvávat proti mně a vykládat jim, že jsem namyšlená bohatá slepice. Petra za mnou pak začala chodit s tím, ať jí půjčím nějaké peníze nebo dám opsat úkol. Nejdřív jsem jí vycházela vstříc, protože jsem myslela, že budeme zase kamarádky. Ale pak za mnou začaly chodit i ostatní holky a snažily se mě různě využívat. Když už to bylo moc, řekla jsem jim, ať mě nechají být.

Vůbec to ale nezafungovalo. Od té doby jsem několikrát našla zničenou nějakou svou věc nebo třeba vylité pití do tašky. Při tělocviku mi jedna z holek „omylem“ natrhla pěkné nové tričko.

Minulý týden se mi ztratil mobil. Hledala jsem ho všude, ale nenašla. Jenom holky se na mě významně usmívaly a ptaly se mě, jestli si můžou zavolat. Jsem si skoro jistá, že mi ho ukradly ony, ale mámě se to bojím říct, protože mám strach, že by to pak bylo ještě horší.

Když se máma dozvěděla, že jsem zase bez mobilu, hrozně se na mě naštvala a řekla, že si neumím vážit věcí a žádný nový nedostanu.

Vždycky, když jdu do školy, je mi z toho úplně špatně.

PREVENCE KYBERŠIKANY

Teorie

Kyberšikana je druh šikany využívající informační a komunikační technologie (počítače, tablety, mobilní telefony, sociální sítě, e-maily apod.) k ublížení druhému (vydírání, ubližování, ztrapňování, obtěžování, ohrožování, zastrašování apod.). Aktéry kyberšikany jsou (obdobně jako u klasické šikany): agresor – oběť – přihlízejší.

Znaky kyberšikany¹⁵¹:

- **Anonymita** – útočník vystupuje zpravidla anonymně, využívá jednoúčelové e-maily, falešné profily na sociálních sítích, falešné přezdívky atp. To posiluje jeho pocit neohrožení a tím pádem i agresivitu útoku.
- **Místo a čas útoku nelze předpokládat** – u kyberšikany může útok přijít kdykoliv a kdekoliv. Proto se proti ní obtížně brání. U klasické šikany lze alespoň předpokládat, kdy útok nastane – např. o přestávce, po vyučování atp.
- **V šíření kyberšikany pomáhá útočníkovi „publikum“** – útočníkovi často stačí publikovat závadný příspěvek pouze jednou a o jeho další šíření se postará „publikum“. To jej sdílí, přeposílá a zvyšuje tak intenzitu útoku, což má výrazně negativní dopad na psychiku oběti.
- **Není snadné rozeznat dopad kyberšikany na oběť** – dopady kyberšikany jsou zejména v rovině psychické, proto je velmi obtížné rozeznat šikanu i oběť. Je mnohem složitější rozpoznat varovné signály u kyberšikany než u klasické šikany (oběť nemá fyzické známky – modřiny, špinavé oblečení atp.). Oběť se často uzavírá do sebe a nekomunikuje s okolím – důvodem je obava ze zintenzivnění útoků, stud, strach z nepochopení vyučujících nebo rodičů.
- **Dlouhodobé působení na oběť** – útok vedený po internetu nemusí vůbec skončit. Závadný příspěvek se nemusí podařit smazat z internetu ani legitimními prostředky nebo se příspěvek i po vymazání může objevit znovu (jiná síť, jiný agresor využije uložený příspěvek).

Jak se bránit kyberšikaně:¹⁵²

1. Ukončete komunikace

Nekomunikujte s útočníkem, nesnažte se ho žádným způsobem odradit od jeho počínání, nevyhrožujte, nemstěte se. Pokud se vám podaří zvládnout tuto fázi, máte možná vyhráno. Útočník to dříve nebo později vzdá, protože jeho námaha nepřinese prakticky žádnou odezvu. I když tento krok může vypadat poměrně jednoduše, pro oběť může být velmi obtížný. Lidé mají v sobě hluboko zakořeněnou potřebu bránit se. Pasivní reakce na útok je pro člověka něco nepřírodního. Přesto v této situaci je to velmi účinný způsob, jak útočníka odradit.

2. Blokujte útočníka

Zamezte útočníkovi v přístupu k vašemu účtu nebo telefonnímu číslu (zablokujte si přijímání útočnickových zpráv či hovorů, změňte svou virtuální identitu) a, je-li to v dané situaci možné, i k nástroji či službě, pomocí které své útoky realizuje (kontaktujte poskytovatele služby). Vzhledem k tomu, že útočník může své virtuální identity jednoduše měnit, blokování mu nemůže definitivně zabránit v dalších útocích. Jde tedy spíše o to znesnadnit mu jeho počínání.

3. Oznamte útok

I když se v důsledku útoku můžete cítit poníženi a zranitelní, můžete pociťovat obavy z reakcí okolí apod., nikdy nezůstávejte na řešení problému sami. Svěřte se se svým problémem. Určitě máte ve svém okolí mnoho lidí, kterým na vás záleží a rádi vám pomohou. Navíc vzhledem k tomu, že nebudou osobně zainteresováni, pomohou vám situaci řešit s chladnou hlavou a s určitým odstupem. Možná zjistíte, že i oni se s podobným problémem někdy dříve setkali a mohou vám tak předat cenné zkušenosti, které při řešení získali. Stane-li se obětí kyberšikany dítě, je velmi důležité, aby o situaci informovalo dospělého člověka – v ideálním případě rodiče nebo učitele. Dospělí mají mnohem více zkušeností s řešením problémů obecně, proto mohou nabídnout účinnější rady než kamarádi. Dospělí jsou schopni lépe posoudit, kdy je problém natolik závažný, že je pro řešení potřeba zapojit specializované instituce (policii, intervenční služby specializující se na řešení kyberšikany, psychology apod.).

¹⁵¹ KOHOUT, Roman. *Kyberšikana*. Internetem bezpečně [online]. b.d. [cit. 2021-05-12]. Dostupné z: <https://www.internetembezpecne.cz/internetem-bezpecne/rizika-online-komunikace/kybersikana/>

¹⁵² CENTRUM PREVENCE RIZIKOVÉ VIRTUÁLNÍ KOMUNIKACE. *Jak se chránit před kyberšikanou a jak se bránit kyberútočníkům*. E-bezpečí [online]. Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci. 2009 [cit. 2021-05-12]. Dostupné z: <https://www.internetembezpecne.cz/internetem-bezpecne/rizika-online-komunikace/kybersikana/>

Pro oběť je velmi důležité, aby si uchovávala důkazy kyberšikany (SMS zprávy, e-mailové zprávy, zprávy z chatu, odkazy na webové stránky s problematickým obsahem apod.). Na základě těchto důkazů může být proti útočníkovi či útočníkům zahájeno vyšetřování.

Pokud víte o nějakém případu kyberšikany ve svém okolí, **nebudte nevšimaví**. Pasivní přístup, ať už souhlasíme, nebo nesouhlasíme s počínáním útočníka, z nás dělá spolupachatele. Navíc početnost publika, které je svědkem kyberšikany, pomáhá zvyšovat tlak na oběť a prohlubuje tak její trápení. Je třeba dát jasný signál, že kyberšikana je špatná, je potřeba se jí postavit a zastavit útočníka. Pomůžeme tak nejen člověku, jehož kyberšikanování jsme svědkem, ale také budoucím obětí. Mějme na paměti, že oběti kyberšikany se může stát každý z nás.

Podpořte oběti, poradte jim, co mají dělat a na koho se obrátit. Pomozte jim kyberšikanu nahlásit. Pokud je člověk vystaven útoku jakéhokoli druhu (nejen kyberšikany), znamená to zásah do jeho sebedůvěry. Snažte se vcítit do situace obětí a přemýšlejte, jak byste se cítili, kdyby za vámi nikdo nestál.

Pravidla pro bezpečné chování na internetu:

Základní pravidla:¹⁵³

1. Nedávej nikomu adresu ani telefon. Nevíš, kdo se skrývá za monitorem na druhé straně.
2. Neposílej nikomu, koho neznáš, svou fotografii a už vůbec ne intimní. Svou intimní fotku neposílej ani kamarádovi nebo kamarádce – nikdy nevíš, co s ní může někdy udělat.
3. Udržuj hesla (k e-mailu i jiné) v tajnosti, nesděluj je ani blízkému kamarádovi.
4. Nikdy neodpovídej na neslušné, hrubé nebo vulgární e-maily a vzkazy. Ignoruj je.
5. Nedomlouvaj si schůzku přes internet, aniž bys o tom řekl někomu jinému.
6. Pokud naraziš na obrázek, video nebo e-mail, který tě šokuje, opusť webovou stránku.
7. Svěř se dospělému, pokud tě stránky nebo něčí vzkazy uvedou do rozpaků, nebo tě dokonce vyděsí.
8. Nedej šanci virům. Neotevírej přílohu zprávy, která přišla z neznámé adresy.
9. Nevěř žádné informaci, kterou na internetu získáš.
10. Když se s někým nechceš bavit, nebav se.

Pravidla pro pokročilejší:¹⁵⁴

1. Na internet se připojuj pouze z důvěryhodného zdroje. Doma řádně zabezpeč svůj router a při připojení na volné wifi síti nikdy nedávej svá hesla.
2. Nastav si automatické zamykání svého počítače nebo telefonu při delší nečinnosti.
3. Programy instaluj pouze z důvěryhodného zdroje.
4. Také udržuj svůj počítač nebo telefon aktualizovaný – operační systém, programy (zejména internetový prohlížeč) i antivirový program.
5. Užívej silná hesla ke každé službě a NIKOMU je nesděluj – ani blízké osobě. A nikam si je nepiš!
6. Pečlivě nastav svá zabezpečení, kontroluj nastavení soukromí a možnosti sdílení svého obsahu na FB a jiných sociálních sítích.
7. Ověřuj informace. Internet není vševědoucí – každá informace nemusí být pravdivá.
8. Přemýšlej, než klikneš. Před každým potvrzením si vždy přečti veškeré podmínky.
9. Chraň své osobní údaje – nikomu je na internetu nesděluj (svou adresu, datum narození atd.).
10. Neotevírej zprávy od cizích lidí – hlavně přílohy v e-mailech nebo chatech. Může v nich být vir.

Zpracovala: **Kristina Pernicová, Klára Kováčová**

¹⁵³ BEZPEČNÝ INTERNET. *Desatero bezpečného internetu*. [online]. b.d. [cit. 2021-05-12]. Dostupné z: <http://www.bezpecnyinternet.cz/deti/rady-pro-tebe/desatero-bezpecneho-internetu.aspx?kurz=true>

¹⁵⁴ KOHOUT, Roman. *Leták „Desatero pro rodiče“*. Internetem bezpečně. [online] b.d. [cit. 2021-05-12] <https://www.internetembezpecne.cz/ke-stazeni/>

Název lekce: ROZPOZNÁNÍ KYBERŠIKANY A BEZPEČNÉ CHOVÁNÍ NA INTERNETU

Téma lekce: Jak poznat kyberšikanu? Jak se chovat bezpečně na internetu?

Cílová skupina: Žáci druhého stupně ZŠ a nižších ročníků gymnázií

Časová dotace: 90 minut

Cíle lekce:

- Žáci rozumí pojmu kyberšikana.
- Žáci se seznámí se základy prevence kyberšikany.
- Žáci znají možnosti řešení kyberšikany ze svojí pozice.
- Žáci vědí, jak se bezpečně chovat na internetu.

1. část – Úvodní část

Cílem úvodního kolečka je naladění třídy na předkládané téma. Slouží také jako prostředek k základnímu mapování toho, jak je téma pro žáky aktuální a do jaké míry jsou do něho vnořeni.

Název	Úvodní kolečko
Čas	10–15 minut
Pomůcky	Žádné
Popis činnosti	Učitel/ka žáky přivítá, sdělí téma programu a časový rámec setkání. Pokud mezi jednotlivými setkáními není velká prodleva, lze místo úvodní otázky mapující náladu žáků využít otázky přímo k tématu – pohyb na sociálních sítích, hraní online her. Pro lepší přehlednost můžeme nechat přihlásit ty děti, jejichž odpověď je kladná. Ty poté mohou upřesnit, na jaké síti se pohybují a jaké hry hrají.
Instrukce	V jednom z minulých setkání jsme společně hovořili o tom, co se může ve třídě dít, pokud dobře nepečujeme o vztahy mezi námi, a co se děje, když konflikty přerostou v něco, o čem můžeme mluvit jako o šikaně. Dnes toto téma posuneme dál, budeme mluvit o tom, jak to vypadá, když se tyto věci dějí ve virtuálním světě – online nebo přes mobil.
Otázky k reflexi	Kdo z vás má účet na nějaké sociální síti? Jaké? Kdo z vás hraje nějakou online hru? Jakou?
Poznámky	Při práci s mladšími dětmi je možné, že děti budou mít založené účty i v případě, že ještě nesplnily potřebnou věkovou hranici. Připomenutí této skutečnosti má své místo, ale mělo by proběhnout spíše až na konci sezení, kdy už byla třída seznámena s riziky pohybu ve virtuálním prostoru, což slouží jako zdůvodnění, proč je určitý věk pro určité sociální sítě vyžadován (menší děti si rizik nebývají vědomy, a když nastanou, těžko si s nimi dokážou poradit). Pojmenování jejich „nesprávného“ chování může děti zablokovat pro další práci.

Cílem techniky je poukázat na možné formy kyberšikany a společně s dětmi definovat, co kyberšikana je. Přestože je každý jinak citlivý na věci, které se kolem něho dějí a může je vyhodnocovat jiným způsobem než druhý, je důležité vést žáky k tomu, že ne vše je možné relativizovat. Proto je u jednotlivých situací uvedena „správná odpověď“, přestože se děti ptáme na jejich názor.

Název	Postojové věty
Čas	Celkový čas: 30–35 minut Provedení techniky: 10–15 minut Reflexe: 20 minut
Pomůcky	Žádné
Popis činnosti	Děti stojí uprostřed třídy a vyučující čte situace. Děti se následně mají rozhodnout, zda se jedná o kyberšikanu, nebo ne. Ty, které si myslí, že o kyberšikanu jde, se postaví napravo, ty, které si myslí, že o kyberšikanu nejde, jdou nalevo. Po každém rozdělení mají děti za úkol se rozhlédnout a všimnout si, jaký postoj mají ostatní. Od 6. třídy: - Martin dal na YouTube video, jak hraje hru. Pod videem se mu ostatní vysmívají a někteří video sdílejí s komentářem „Když chceš být influencer, a jsi akorát trapák“. (ANO) - Petra se nechala natočit mobilem, jak tančí, a video poslala kamarádkám. Ty si ho mezi sebou posílají dál a pak Petře píšou, co by měla na tanci vylepšit a co se jim líbí. (NE, ale potenciálně se vystavuje riziku zesměšnění, nelze předvídat, komu se dál video dostane. Petra nad ním zcela ztratila kontrolu.) - Lukáš za poslední týden dostal kolem 40 SMS o tom, jak je tlustý, neschopný, směšný a měl by se jít zahrabat. (ANO) - Anička není ve třídě oblíbená, poslední měsíc ji neustále někdo prozvání při hodinách. Někdy i 10krát za hodinu! Už kvůli tomu dostala dvě poznámky za vyrušování, když si zapomněla vypnout zvonění. (ANO) - Max se pokusil sbalit Pavlovu holku. Toho to rozčílilo tak, že dal Maxovi pěstí. Ondra to natočil a video poslal Maxovi jako připomínku toho, jak to dopadá, když chceš někomu přebírat holku. Pak video vymazal. (NE, ale férové to není.) Od 8. třídy: - Martina se vyfotila v plavkách na pláži a fotku sdílela na FB. Kluci jí pod fotku začali psát, zda by mohla přijít v plavkách za nimi, zda by nemohla odložit i plavky. Některé ze vzkazů začínají být velmi vulgární. Martině je to velmi nepříjemné, včera ve škole na ni někteří ukazovali neslušná gesta. (ANO) - Martina se vyfotila v plavkách na pláži a fotku sdílela na FB. Kluci jí pod fotku začali psát, zda by mohla přijít v plavkách za nimi, zda by nemohla odložit i plavky apod. Martina se trochu stydí, ale víc jí to lichotí a motivuje ji to k přidání dalších fotek. (NE, ale je to velmi rizikové. Toto je moment pro poukázání na individuální rozdíly ve vnímání a tenkou hranici mezi provokací a šikanou.) - Petr usnul na večírku, ostatní mu pokreslili obličej, vyfotili ho a obrázek sdíleli na Instagramu. Je pod ním řada komentářů, většina posměšných. Když jde ve škole po chodbě, má pocit, že se čas od času někdo uchechtne. (ANO) - Honza si udělal selfie s přítelkyní Ondry. Toho to rozčílilo tak, že dal Honzovi pěstí. (NE) - Bára udělala video, jak cvičí svého psa, a dala ho na YouTube. Pod videem se nyní vede diskuze o tom, jak je Bára trapná. Některé ho sdílejí s dehonestujícím komentářem dál. (ANO) - Lucka byla v posilovně, kde ji holky natáčely a videa daly na TikTok, aniž by o tom Lucka věděla, s komentářem „Lucka je nejvíc“. Od té doby má Lucka už 300 pochvalných reakcí. (NE, ale v pořádku to není.)

Instrukce	Nyní vám budu číst situace a vaším úkolem bude rozhodnout se, zda se v daném případě jedná o kyberšikanu, nebo nikoliv. Ten, kdo myslí, že v příběhu o kyberšikanu jde, se postaví na pravou stranu třídy, ten, kdo si myslí, že o kyberšikanu nejde, se postaví nalevo. Vždy nejprve vyjádříte svůj postoj a poté budete mít možnost podívat se, jaký názor mají ostatní. Připomínám, že zde každý vyjadřuje svůj vlastní osobní postoj a rozhoduje se sám za sebe, nesnažte se přizpůsobovat například svým spolužákům, ale stůjte si za svým. Tato aktivita totiž slouží k uvědomění si vlastních názorů a postojů a dovednosti umět si za nimi stát.
Otázky k reflexi	V jakém případě bylo obtížné se rozhodnout, k jakému postoji se přikloníte? Co bylo naopak zcela jasné? Překvapilo vás u nějaké situace, jak se postavili ostatní? V situacích, kdy jste stáli uprostřed – co jste tím měli na mysli? Dá se podle vás určit hranice, kde dění přerůstá v kyberšikanu? Pojďme si tedy říct, jak můžeme charakterizovat šikanu... A nyní se pojdme společně zamyslet nad tím, jaké jsou rozdíly mezi šikanou a kyberšikanou.
Poznámky	Věty je v tomto případě nutné volit vzhledem k věku dětí. Může se stát, že někteří žáci se budou stavět doprostřed, protože se nebudou schopni rozhodnout nebo k tomu budou mít jiné důvody. Je to obvyklá situace, která bývá povolena. Výhoda pohybového provedení spočívá v tom, že se děti protáhnou, aniž by bylo nutné zařazovat „hru“ a ubírat si tak čas na téma. Může dojít k situaci, kdy budou žáci argumentovat proti ANO/NE stanovisku, které je v technice uvedené. Je proto důležité, aby vyučující zvážil/a protiargumenty a měl/a dostatečnou znalost v tématu, která mu/jí v následné diskusi bude oporou. Učitel/ka v průběhu zadávání otázek klidně opakovaně zdůrazňuje, že každý vyjadřuje svůj vlastní osobní postoj, jelikož žáci mohou mít tendence rozhodovat se podle kamarádů/vůdčích osobností. Je třeba klást důraz na to, že aktivita slouží k uvědomění si vlastních názorů a postojů.

3. část – Nosná technika – Kazuistiky

Technika je zaměřena hledání problematických a rizikových momentů, ze kterých může následně vyvstat potřeba hledat způsob, jak situaci vyřešit nebo kde najít pomoc. Vzhledem k tomu, že se stejnými situacemi pracovala třída v předešlé hodině, je pro děti snadnější úkoly kvalitně splnit. Zároveň tak zbývá více času pro reflexi.

Název	Kazuistiky
Čas	Celkový čas: 35–40 minut Skupinová práce: 10–15 minut Reflexe: 25 minut
Pomůcky	 Kazuistiky k rozdání žákům Jde o kazuistiky z předchozí techniky „Postojové věty“, které jsou vyhodnoceny jako ANO. Pokud je třída početná a při dodržení maximálního počtu dětí ve skupině je třeba více kazuistik, je možné je ještě doplnit o další situace. Prázdné papíry, tužky, popř. tabule nebo flipchart papíry

Popis činnosti	Podle počtu dětí ve třídě použijeme takový počet kazuistik, který odpovídá tomu, aby bylo maximálně 5 dětí ve skupině. Použijeme kazuistiky z předešlé techniky či další kazuistiky. Některé skupiny mohou mít stejný příběh, případně lze přidat další varianty (vzhledem k povaze příběhů lze užít pro všechny věkové kategorie): • Míša si přidala na FB kluka, kterého neznala a s nímž nemá ani žádné společné přátele. Psali si spolu pravidelně několik týdnů, ale on jí najednou začal psát vulgární a erotické zprávy. Je jí to nepříjemné. (Zde následně možný moment pro upozornění věkové hranice pro založení účtu.) • Eliška několik měsíců chodila s Radkem a on ji požádal, aby mu poslala svou fotku bez trička. Eliška udělala, oč ji prosil. Když se s ním chtěla rozejít, začal jí vyhrožovat, že pokud to udělá, pošle její fotku všem lidem, které společně znají. • Jakub si spolu s Mirkem koupili alkohol a cigarety. U popíjení a kouření se natáčeli na Mirkův telefon. Teď Mirek vydírá Jakuba tím, že pokud mu nedá peníze, pošle video jeho rodičům, o kterých od Jakuba ví, že jsou velice přísní a Jakub se jich bojí. Každá skupina si vylosuje jeden papír s příběhem a úkolem žáků je zamyslet se nad tím, co je na této situaci rizikové a jak se zachovat v případě, že se ocitneme v roli oběti. V rámci celé skupiny probíhá reflexe zaměřená na zvědomění rizikovosti jednotlivého počínání a na možné formy pomoci. V případě, že je dostatek času a třída je schopna udržet pozornost, je možná na závěr s žáky formulovat základní pravidla bezpečného pohybu na internetu.
Instrukce	Teď jsem vás rozdělil/a do skupin a za chvíli si každá vylosujete jednu situaci z minulé hodiny. Vaším úkolem bude v následujících 10–15 minutách společně probrat, kde se žáci, kteří v nich vystupují, zachovali nesprávně, a to jak ti, kteří se ocitli v roli oběti, tak ti na druhé straně. Dál proberte také to, co dělat s tím, když se obětí něco takového stalo. Tedy budeme mluvit o tom, co dělat, abychom se něčemu takovému nevystavili, a kde hledat pomoc v případě, že už jsme se obětí kyberšikany stali nebo jsme jejichmi svědky.
Otázky k reflexi	V první fázi reflexe každá skupina prezentuje výsledek své skupinové práce. Když mluví z jedné skupiny přečte, kde se postava v jejich příběhu zachovala rizikově a kde má následně hledat pomoc nebo jakým způsobem by se měla zachovat, dostávají prostor i žáci z ostatních skupin. Ti mají nyní možnost říct, zda situaci vnímají stejně a jestli mají případně jiný názor na to, jak se zachovat. Tento postup se opakuje u každé skupiny. Pojďme si říct, co jste ve skupině vymysleli. Vždy jedna skupina řekne, k čemu došla a poté se budou moci vyjádřit i ostatní. Souhlasíte? Jakým jiným způsobem by bylo ještě možné se zachovat? Měli jste ve svém okolí někoho, komu se něco podobného stalo? (Záměrně směřujeme otázku k okolí dětí, a ne na ně samotné. Pokud by některé chtělo sdílet svůj osobní příběh, může, ale měli bychom důsledně chránit jeho bezpečí.) Pojďme si tedy shrnout, kam je možné obrátit se o pomoc. Pokud se to vzhledem k situaci ve třídě jeví jako vhodné, po skončení této fáze můžeme zkusit s žáky formulovat jednotlivé zásady bezpečného pohybu v kybernetickém prostoru. V takovém případě je vhodné psát je na tabuli. Pokud děti nezmíní zásadní pravidla, musí je doplnit vyučující. Vidíme, že některé děti v našem příběhu samy sebe vystavily nebezpečí. Zkusíme se tedy zamyslet nad tím, jak se chovat bezpečně. Poprosím vás, abyste zkusili říct, jak se bezpečně pohybovat na internetu, jak bezpečně používat mobil a další média. Já budu tyto zásady psát na tabuli.
Poznámky	Aktivita by měla vést k jednoznačnému uvědomění rizikovosti a nevhodnosti daného chování. V žádném případě by neměla posloužit jako návod k danému chování.

4. část – Závěr programu

Program je možné uzavřít formou náladoměru, v němž žáky můžeme požádat o zhodnocení toho, jak se jim program líbil, nebo toho, kolik se toho dnes dozvěděli nového. V obou případech stejně platí, že čím více se jim program líbil, tím je ruka výš; čím méně se jim program líbil, tím je ruka níž.

Alternativou je závěrečné kolečko, v němž lze žákům položit jednu otázku, na kterou postupně odpoví všichni zúčastnění.

Například: Co mě dnes nejvíce překvapilo? Co si z dnešního dne odnáším?



Kazuistiky k rozdáání žákům

Od 6. třídy

Martin dal na YouTube video, jak hraje hru. Pod videem se mu ostatní vysmívají a někteří video sdílejí s komentářem „Když chceš být influencer, a jsi akorát trapák“.

Lukáš za poslední týden dostal kolem 40 SMS o tom, jak je tlustý, neschopný, směšný a měl by se jít zahrabat.

Anička není ve třídě oblíbená, poslední měsíc ji neustále někdo prozvání při hodinách. Někdy i 10krát za hodinu! Už kvůli tomu dostala dvě poznámky za vyrušování, když si zapomněla vypnout zvonění.

Od 8. třídy:

Martina se vyfotila v plavkách na pláži a fotku sdílela na FB. Kluci jí pod fotku začali psát, zda by mohla přijít v plavkách za nimi, zda by nemohla odložit i plavky. Některé ze vzkazů začínají být velmi vulgární. Martině je to velmi nepříjemné, včera ve škole na ni někteří ukazovali neslušná gesta.

Petr usnul na večírku, ostatní mu pokreslili obličej, vyfotili ho a obrázek sdíleli na Instagramu. Je pod ním řada komentářů, většina posměšných. Když jde ve škole po chodbě, má pocit, že se čas od času někdo uchechtne.

Bára udělala video, jak cvičí svého psa a dala ho na YouTube. Pod videem se nyní vede diskuze o tom, jak je Bára trapná. Některí ho sdílení s dehonestujícím komentářem dál.

Další kazuistiky pro všechny věkové kategorie:

Míša si přidala na FB kluka, kterého neznala a s nímž nemá ani žádné společné přátele. Psali si spolu pravidelně několik týdnů, ale on jí najednou začal psát vulgární a erotické zprávy. Je jí to nepříjemné. (Zde následně možný moment pro upozornění věkové hranice pro založení účtu.)

Eliška několik měsíců chodila s Radkem a on ji požádal, aby mu poslala svou fotku bez trička. Eliška udělala, oč ji prosil. Když se s ním chtěla rozejít, začal jí vyhrožovat, že pokud to udělá, pošle její fotku všem lidem, které společně znají.

Jakub si spolu s Mirkem koupili alkohol a cigarety. U popíjení a kouření se natáčeli na Mirkův telefon. Teď Mirek vydírá Jakuba tím, že pokud mu nedá peníze, pošle video jeho rodičům, o kterých od Jakuba ví, že jsou velice přísní a Jakub se jich bojí.

Teorie

Školní třída je specifická skupina, jež je vytvořena bez vlastního zapřičinění či dobrovolnosti jejích členů. Příslušnost ke školní třídě vzniká více méně náhodnou kumulací jedinců, před nimiž leží nelehký úkol, a to naučit se spolu vycházet a poměrně dlouhou dobu žít bok po boku s ostatními. Úkol je to vskutku náročný, jelikož sociální dynamika bývá různá a je závislá na jednotlivcích, kteří ji reprezentují. Jedná se tudíž o „koktejl“ o spoustě ingrediencí, z nichž ne všechny spolu musí ze své podstaty a primární vybavenosti ladit.

Stejně jako to známe ze svých životů a pracovních zkušeností, ne vždy jsme součástí kolektivů, v nichž si stejně dobře rozumíme se všemi. S někým si z určitých důvodů nerozumíme třeba skoro vůbec, ale i přesto spolu musíme vycházet a být schopni komunikace a domluvy. Stejně tak je tomu i v dětských kolektivech. Často na děti klademe velké nároky a navádíme je, ať jsou všichni kamarádi. Pokud to však nedokážeme ani my dospělí, tím spíš bychom to neměli žádat po dětech. Ve třídě jsou si děti ve vzájemném vztahu spolužáky, nemusí být nutně kamarády. Je to tak v pořádku, jen je nezbytné to dětem umět vysvětlit a vést je k vzájemnému respektu.

Pozitivní klima třídy je třeba nastavit tak, aby vyhovovalo po všeobecné shodě všem a zajišťovalo bezpečné a přehledné prostředí. Jednou z účinných metod práce na pozitivním klimatu třídy je vytvoření třídních pravidel, která se vyvěšují na viditelné místo ve třídě a je možné se na ně dle potřeby obracet. Vytvoření pravidel však nesmí být jednorázovou aktivitou, je třeba je dlouhodobě udržovat a neustále se k nim vracet. Je na vyučujícím a jeho osobní angažovanosti, aby s tímto dětem pomohl. Aby tak mohl činit, musí třídu znát. A aby třídu znal, musí ji pozorovat.

Vyučující často narážejí na to, že kvůli plnění vzdělávacích povinností a dodržování daných osnov nemají prostor na hlubší práci se třídou. Doporučují se proto do sylabu zavést pravidelné třídnické hodiny vedené třídním učitelem/třídní učitelkou.

Co třídnické hodiny nabízí?

- Možnost pravidelné práce se vztahy uvnitř třídy;
- Prostor pro podporu zdravých způsobů chování mezi dětmi;
- Prostor k rozvíjení osobnosti dětí i jejich sociálních dovedností;
- Možnost řešení aktuálních problémů třídy;
- Prostor pro práci s pravidly třídy (jejich stanovení i řešení jejich porušení);
- Příležitost k vedení žáků k formulaci vlastních názorů a k vědomí toho, že mohou konstruktivně ovlivňovat své okolí;
- Možnost vedení dětí k samostatnosti při řešení problémů a k přijetí zodpovědnosti za tato řešení;
- Prevenci sociálně patologických jevů.¹⁵⁵

Pro třídnické hodiny je vhodné zvolit komunikaci ve formě komunitního kruhu. Výukový kruh se používá při výuce některých předmětů a přináší lepší komunikaci tváří v tvář, která podněcuje silnější zapojení žáků do výuky. Učitel/ka zde má řídicí funkci a vede komunikaci k vzdělávacímu cíli. Dalším typem je diskuzní kruh, kde je vyučující většinou moderátorem diskuze. Téma nemusí být vždy výukové, může se týkat událostí, které proběhly ve třídě, ve škole, v zemi nebo v zahraničí. Cílem je diskutovat o aktuálních věcech, řešit problémy, reagovat na názory a předkládat argumenty.

Cílem výukového a diskuzního kruhu je rozvoj znalostí a dovedností, které přispívají k rozvíjení sociálních, komunikačních, občanských a osobnostních dovedností žáků. Cílem komunitního kruhu je rozvíjení vztahů, vytváření soudržnosti, pocitu sounáležitosti a přijetí pro každého žáka. V první řadě jde o navození prožitku společenství a výměnu informací, které se týkají postojů, názorů a pocitů žáků. Aby komunitní kruh plnil toto poslání, musí se stát pravidelnou součástí života a dění ve třídě a škole. Komunitní kruh se nesmí používat pouze při výjimečných situacích, zejména například jako prostředek pojmenování, či dokonce odsouzení viníka nějakého přestupku. Nutnou podmínkou pro úspěšné používání komunitního kruhu je vytvoření pocitu bezpečí u každého dítěte ve třídě.¹⁵⁶

Učitel/ka tedy pomáhá dětem nastavit interní pravidla, hranice, způsoby komunikace a chování a dbá na jejich dodržování, což je pro udržování žádoucího stavu zásadní. Kontinuální snaha o dodržování postupu přináší jistoty a definuje kolektiv jako takový. Sám/sama vyučující by měl/a jít vždy příkladem, velká část zodpovědnosti však leží na samotných dětech, které svým přístupem vytvářejí specifické klima; z toho důvodu je třeba být jim v tomto průvodcem a oporou.

Zpracovala: **Klára Hekrllová, Kristina Pernicová**

¹⁵⁵ SKÁČELOVÁ, Lenka. *Metodika vedení třídnických hodin. Klinika adiktologie*. 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice. Praha: Togga, 2012. s. 6.

¹⁵⁶ FRIEDLOVÁ, Karin, Lucia JUROVÁ, Lenka LINDOVSKÁ, Petra MACKOVÁ a Martina URBANCOVÁ. *Práce s třídním kolektivem* [online]. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení. 2012 [cit. 2021-05-12]. ISBN 978-80-87652-70-1. s. 41. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metodika_6.pdf

Název lekce: POSILOVÁNÍ POZITIVNÍCH VZTAHŮ V KOLEKTIVU

Téma lekce: Jak na posilování pozitivních vztahů a soudržnost kolektivu?

Cílová skupina: Žáci druhého stupně ZŠ a nižších ročníků gymnázií

Časová dotace: 90 minut

Cíle lekce:

- Žáci trénují schopnost spolupracovat.
- Žáci trénují schopnost komunikovat.
- Žáci zažívají společný příjemný zážitek s dalšími žáky.
- Podpora pozitivních vztahů v kolektivu.

1. část – Rozehřívačka

Zahájení programu herní formou je vhodnou alternativou k úvodním kolečkům ve chvíli, kdy se s dětmi setkáváme častěji nebo máme obavu, že by děti neudržely po celou dobu úvodního slova pozornost. I v tomto případě by však měla na samém začátku programu dostat skupina informaci o tématu, kterému bude setkání věnováno.

Možností je také zařazení náladoměru s otázkou „Jak jste se na dnešní program těšili?“ nebo „Jak se máte?“, pomocí kterého vyučující velmi rychle zmapuje nastavení kolektivu a zároveň si neubere čas na jiné techniky.

Technika „Místa si vymění“ bývá oblíbená napříč věkovými skupinami. Může sloužit buď jako úvodník, díky němuž se na sebe děti zábavnou formou naladí, nebo jako uvolňující hra po některé z náročnějších aktivit.

Název	Místa si vymění
Čas	15 minut
Pomůcky	Žádné
Popis činnosti	Žáci sedí v kruhu, ve kterém je o jednu židli méně. Vždy je tedy ve třídě někdo, kdo nemá své místo a stojí uprostřed kruhu. Toto dítě pak sděluje kritérium, podle něhož se ostatní žáci mění na svých místech. Formulace je vždy stejná: „Místa si vymění ti, kteří ...“ (např. rádi čtou, hrají počítačové hry, mají rádi kočky, apod.) Všichni, pro které to platí, se zvednou ze svých míst a snaží se najít jinou židli k sezení. Stejný úkol má i dítě uprostřed. Změnou v zasedacím pořádku dojde k tomu, že si (obvykle) jiný žák / jiná žákyně nemá kam sednout a vymýšlí nové kritérium. Takto se výměny opakují několikrát.
Instrukce	Nyní si zahrajeme hru, která se jmenuje „Místa si vymění“. Budeme sedět v kruhu, kde však bude o jednu židli méně. Teď si to ukážeme a v kruhu budu stát já, protože nemám kde sedět. Hra spočívá v tom, že řeknu instrukci: např. „Místa si vymění ti, kteří rádi čtou“ a ti, co rádi čtou, se zvednou ze svých míst a jejich úkolem je najít si jiné místo k sezení. Já se budu snažit o totéž, a pokud se mi to podaří, zůstane uprostřed jeden z vás. Ten pak bude vymýšlet novou instrukci, podle které se budeme měnit. Je zde několik doplňujících pravidel. Instrukce, které říkáte, musí platit i o vás, proto ten, kdo nerad čte, musí vymyslet instrukci jinou. Jednotlivé instrukce musí být formulovány obecně – tedy nelze říci: Místa si vymění ti, kteří se kamarádí s Pepou. Konkrétní osoby používat nebudeme. A poslední důležité pravidlo je, že při přesedávání je nutné sednout si alespoň ob jedno místo, aby to nebylo tak snadné.
Otázky k reflexi	K herním technikám tohoto druhu stačí obvykle jen velmi krátká reflexe. Jak vás hra bavila? Překvapilo vás něco?

Poznámky	• Technika je použitelná i u mladších žáků na prvním stupni. U druhostupňových dětí je možné zadat ji s podmínkou, že kritéria měnění se by neměla být zjevná a neměla by se týkat např. vzhledu, oblečení atd. (... kdo má dnes kalhoty), ale měla by se zaměřit spíše na chování, vlastnosti a záliby, zkrátka na to, co není vidět. • Výhodou této hry je její variabilita. Lze ji použít i při tematicky zaměřených programech, které se týkají mezilidských vztahů, návykových látek aj. V takovém případě se žákům zadává dodatečná instrukce, že se mají kritéria týkat právě této oblasti (... kdo už byl někdy na rande). Zaměřená forma techniky klade větší nároky na učitele i třídu, proto je dobré zařadit ji v kolektivu, který známe a kde panuje určitá míra bezpečí. • S ohledem na cíle tohoto programu je možné, aby v průběhu hry vyučující zadával/a dodatečné instrukce při konkrétní výměně. Např.: „Teď zkus vymyslet kritérium, u kterého si myslíš, že se zvedne většina třídy.“ • Vzhledem k charakteru hry není neobvyklé, že se jí účastní i učitel/ka. To mu/jí dává výhodu, že se může dostat do pozice toho, kdo vymýšlí herní instrukci a zeptat se na to, co ho/ji zajímá: např. kdo rád chodí do školy / kdo rád chodí do školy kvůli kamarádům atd. • Rizikem u mladších či velmi neklidných tříd je, že při výměně židlí může dojít uprostřed kruhu k potyčkám nebo drobným střetům. V takovém případě je vhodné techniku zastavit, situaci uklidnit a připomenout žákům, že je důležité, aby byli při hledání místa opatrní a nikomu neublížili. • Zařazení na závěr programu není vhodné, protože může dojít k situaci, kdy některé z dětí řekne kritérium, které bude následně třeba ošetřit. Např.: „Místa si vymění ti, co se někdy záměrně řízli.“ Není to zcela obvyklá situace, ale může k ní dojít.
----------	---

2. část – Nosná technika Společný dům

Technika „Společný dům“ je zaměřena na podporu spolupráce a vzájemné komunikace mezi dětmi ve skupině. Zároveň u dětí posiluje schopnost empatie a tolerance. Poskytuje rovněž řadu sociometrických informací.

Název	Společný dům
Čas	50–70 minut (dle velikosti kolektivu) Zadání úkolu: 5 minut Realizace: 15–20 minut Reflexe: 30–45 minut
Pomůcky	Balící papír bílý, malé papíry, pastelky a fixy

Popis činnosti	Žáci jsou rozděleni do skupin, ve kterých plánují dům, v němž mají společně strávit nějaký delší čas. Jejich úkolem je představit si ho a domluvit se na tom, jak by měl vypadat, aby se v něm všichni cítili dobře. Posléze ho nakreslí a představí ostatním. Ve skupině je přítomen jeden pozorovatel, který si zapisuje průběh spolupráce a důležité momenty, jež při tvorbě nastanou. Rozdělení žáků do skupin: Platí, že čím početnější je skupina, tím je úkol náročnější. Obvyklý počet žáků ve skupině je 6–8. Vyučující může děti rozdělit podle svého uvážení nebo nechat tvorbu skupin na nich samotných. Výhodou direktivního rozdělení je možnost narušit obvyklé skupiny a podpořit tak spolupráci s jinými spolužáky. To je výhodné v případě, že je třeba narušit probíhající patologické vzorce komunikace a chování nebo podpořit spolupráci mezi dětmi, které se spolu obvykle nebaví. Také pokud se domníváme, že v případě svobodného dělení by některé děti zůstaly stranou, je vhodné (s ohledem na cíle tohoto programu) skupiny určit. Pokud necháme děti rozdělit se tak, jak samy chtějí, je to v řadě případů pro třídu příjemnější a získáme tím větší množství informací o struktuře třídního kolektivu. Tuto formu však lze doporučit zejména u zdravých a dobře fungujících kolektivů. Instrukce: Poté, co jsou utvořeny skupiny, vyučující odtajní celou instrukci a rozdá dětem pomůcky. V případě méně zralých kolektivů nebo u mladších dětí, které mají tendenci jednat impulzivně, je možné práci rozčlenit na čas pro domlouvání a čas pro samotnou tvorbu. Tímto způsobem lze předejít tomu, že některé děti bez větší domluvy začnou rovnou kreslit, což může vést k frustraci ostatních a následným konfliktům, které nejsou v rámci tohoto programu primárně žádoucí. Reflexe: Po dokončení celé práce žáci představí svůj dům ostatním. Ti pak mají možnost doptávat se na podrobnosti.
Instrukce	Ted' jsem vás rozdělil/a do skupin, ve kterých budete nějaký čas pracovat. Představte si, že spolu takto ve skupině pojedete na delší čas na výlet a máte možnost si navrhnout, kde budete společně bydlet. Vaším úkolem bude společně si představit, jak by měl vypadat váš dům, kde ten čas strávíte, a pak ho společně nakreslit. Zkuste si ho představit co nejpodrobněji a nebojte se popustit uzdu fantazii a svým přáním. Je zcela na vás, jak bude takový dům vypadat, ale měli byste se v něm všichni cítit co nejlépe. Ještě před tím, než se pustíte do práce, si každá skupina zvolí jednoho pozorovatele. Jeho úkolem bude sledovat celou situaci, zaznamenávat důležité momenty vaší spolupráce a to, jak celá tvorba společného domu probíhá. Pozorovatel nebude kreslit a neměl by vstupovat ani do domlouvání. Ted', když máte vybraného pozorovatele, bude mít každá skupina 5 minut na to, aby se domluvila, jak bude váš dům vypadat. Pokud už jste domluveni, nyní máte asi 15 minut na to, abyste svou představu nakreslili.
Otázky k reflexi	Jste s výsledkem své práce spokojeni? Líbí se vám váš dům? Má v něm každý své místo? Má zde své místo i pozorovatel? Ted', když se na to díváte, změnili byste něco?
Poznámky	Pro pokročilé nebo malé skupiny je možné zvolit variantu, kdy kreslí celá třída jeden dům. V takovém případě je nutné dětem poskytnout dostatečně velký papír a práci více strukturovat. Doporučujeme rovněž ohlídat zapojení všech žáků do aktivity. Využijte doporučení v teoretickém základu k práci ve skupině (např. rozdělení rolí nebo úkolů).

3. část – Post reflexe

Vzhledem k tomu, že reflexe této techniky „Společný dům“ je poměrně dlouhá a může mít tendenci se rozmělnovat, je dobré na závěr (společně) shrnout, čeho si třída během programu mohla všimnout a co důležitého se stalo.

Obvykle z reflexe vzejde možnost shrnout zásady toho, jak se efektivně a bezkonfliktně domlouvat ve skupině (např. hlasování), co je důležité udělat pro dobrou spolupráci a pro to, abych se při ní cítil dobře (umět ustoupit, umět si říct o to, co potřebuji). Dále také pojmenovat momenty, které se třídě vydařily, které obtížné situace společně překonali a na které mohou být žáci hrdí.

V rámci podpory třídní komunity je možné žáky vyzvat k tomu, aby zvážili, jak s obrázky naloží – zda si je chtějí vyvěsit ve třídě, zda si je chtějí vyfotit či je jinak uchovat (může dojít i k tomu, že je třída chce vyhodit, což je také určitá informace o kolektivu), a následně určit spolu se třídou někoho, kdo bude za realizaci plánu zodpovědný.

The background is a vibrant, abstract composition of large, flowing, organic shapes in two primary colors: a bright, saturated orange and a light, airy blue. These shapes overlap and curve across the entire frame, creating a sense of movement and depth. Superimposed on this background are two stylized hands. One hand, rendered in orange, is positioned in the upper left, with its fingers slightly curled. The other hand, rendered in light blue, is positioned in the lower right, with its fingers spread. The hands appear to be reaching towards each other, adding a human element to the abstract design.

LITERATURA

INSPIRATIVNÍ LITERATURA (PRO AKTIVITY)

CANFIELD, Jack a Frank SICCONI. *Hry pro výchovu k odpovědnosti a sebedůvěře*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-194-0.

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.

HERMOCHOVÁ, Soňa. *Hry pro život: Sociálně psychologické hry pro děti a mládež*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-80-1.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1.

KŘÍŽ, Petr. *Kdo jsem, jaký jsem: aktivity pro osobnostní a sociální výchovu k podpoře sebepoznání a sebepojetí*. Kladno: AISIS, 2005. Dokážu to? ISBN 80-239-4669-2.

MACHALÍKOVÁ, Jana a Roman MUSIL. *Improvizace ve škole: didaktika improvizace pro rozvoj osobnosti žáků středních škol*. Praha: Informatorium, 2015. ISBN 978-80-7333-120-7.

REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-317-8.

SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0404-6.

VALENTA, Josef. *Učíme (se) komunikovat: metodika komunikace v rámci osobnostní a sociální výchovy*. Kladno: AISIS. Dokážu to? 2005. ISBN 80-239-4514-9.

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1428-8.

ZELINOVÁ, Milota. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace: koncepce a model tvořivě humanistické výchovy*. Vyd. 2. Přeložil Jana KŘÍŽOVÁ. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0036-9.

POUŽITÁ LITERATURA

- BEZPEČNÝ INTERNET. *Desatero bezpečného internetu*. [online]. [cit. 2021-05-12]. Dostupné z: <http://www.bezpecnyinternet.cz/deti/rady-pro-tebe/desatero-bezpecneho-internetu.aspx?kurz=true>
- BLATNÝ, Marek, PLHÁKOVÁ, Alena. *Temperament, inteligence, sebepojetí*, 1. vydání, Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003. ISBN 80-866620-05-0.
- ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: DOPLNĚK, 2009. ISBN 80-7239-060-0.
- CENTRUM PREVENCE RIZIKOVÉ VIRTUÁLNÍ KOMUNIKACE. *Jak se chránit před kyberšikanou a jak se bránit kyberútočníkům*. E-bezpečí [online]. Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci. 2009 [cit. 2021-05-12]. Dostupné z: <https://www.internetembezpecne.cz/internetem-bezpecne/rizika-online-komunikace/kybersikana/>
- FRIEDLOVÁ, Karin, Lucia JUROVÁ, Lenka LINDOVSKÁ, Petra MACKOVÁ a Martina URBANCOVÁ. *Práce s třídním kolektivem* [online]. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení. 2012 [cit. 2021-05-12]. ISBN 978-80-87652-70-1. s. 41. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metodika_6.pdf
- GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.
- HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. Praha: Jiří Budka, 1993. Slovník. ISBN 80-901549-0-5.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X
- HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie: Učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3037-0
- HONZÁK, Radkin. *Emoce od A do P*. Praha: Galén, 2020. ISBN 978-80-7492-492-7
- KOHOUT, Roman. *Kyberšikana*. Internetem bezpečně [online]. b.d. [cit. 2021-05-12]. Dostupné z: <https://www.internetembezpecne.cz/internetem-bezpecne/rizika-online-komunikace/kybersikana/>
- KOHOUT, Roman. *Leták „Desatero pro rodiče“*. Internetem bezpečně. [online] b.d. [cit. 2021-05-12] <https://www.internetembezpecne.cz/ke-stazeni/>
- KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1.
- KERN, Hans. *Přehled psychologie*. Vydání druhé, opravené. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-426-5.
- KŘÍŽ, Petr. *Kdo jsem, jaký jsem: aktivity pro osobnostní a sociální výchovu k podpoře sebepoznání a sebepojetí*. Kladno: Aisis, 2005. Dokážu to? ISBN 80-239-4669-2.
- KOLÁŘ, Michal. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-871-5.
- KUČEROVÁ, Stanislava. *Člověk – hodnoty – výchova: Kapitoly z filosofie výchovy*. Prešov: vl. n., 1996. ISBN 80-85668-34-3.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 3. přeprac. a dopl. vyd., 1. vyd. v Gradě. Praha: Grada, 1998. Psyché. ISBN 80-7169-195-X.
- LOJA, Radka. *Emoce pod kontrolou: Pět kroků ke zvládnutí emocí*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2217-2.
- MAREŠ, Jiří, Eliška WALTEROVÁ a Jan PRŮCHA. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.
- Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci šikany ve školách a školských zařízeních*. [online]. Praha: MŠMT, 2016. [cit. 2020-12-10]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/38988/>
- MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada, 2003. Manažer. ISBN 80-247-0650-4.
- MOON, Jennifer A., Michal DIVIŠ, Jan KOLÁŘ, et al. *Krajinou zkušenostně reflektivního učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6296-2
- NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.
- NEŠPOR, Karel. *Metodika prevence ve školním prostředí*. [online]. Praha: Fontis, 2003. [cit. 2020-09-06]. Dostupné z: <http://www.kcent-rumnoe.cz/cze/>

PELIKÁN, Jiří. *Pomáhat být: otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha: Karolinum, 2002. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 80-246-0345-4.

PLAMÍNEK, Jiří. *Komunikace a prezentace: umění mluvit, slyšet a rozumět*. Praha: Grada, 2008. Manažer. Komunikace. ISBN 978-80-247-2706-6.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2017. [cit. 2020-10-25]. Dostupné z: www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani

REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-317-8.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: Obor v pohybu*. 6., revidované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3133-9.

ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-48-6.

SKÁČELOVÁ, Lenka. *Metodika vedení třídnických hodin*. Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice. Praha: Togga, 2012.

STŘÍŽOVÁ, Vlasta. *Manažerská komunikace*. Část I a II. Praha: Oeconomica, 2006. ISBN 80-45-1134-7.

URBAN, Lukáš. *Sociologie trochu jinak*. 2., rozš. vyd. Praha: Grada, 2011. Sociologie. ISBN 978-80-247-3562-7.

URBANOVSÁ, EVA. *Sociální a pedagogická psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006.

VALENTA, Josef. *Dramatická výchova a výchova osobnostní a sociální*. Tvořivá dramatika. [online]. Praha: Artama, 2007, roč. XVIII, č. 1. [cit. 2020-10-25]. ISSN 1211-8001. Dostupné z: https://www.drama.cz/periodika/td_archiv/td2007-1.pdf

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1.

VALENTA, Josef. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: Aisis, 2006. Dokážu to? ISBN 80-239-4908-X.

VALIŠOVÁ, Alena. *Asertivní výchovné působení a rozvoj sebevědomí*. In *Asertivita, sebereflexe, kooperace a dramatická výchova: sborník z výzkumného projektu EXTRA „Asertivita a rozvoj sebevědomí“*. Praha: PFUK, 1995. ISSN 0862-4461.

VAŇKOVÁ, Jana. *Pečujeme o dobré vztahy: Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy Mezilidské vztahy*. [online]. Praha: občanské sdružení Projekt Odyssea, 2007. [cit. 2020-11-11]. ISBN 978-80-87145-38-8. Dostupné z: http://www.odyssea.cz/localimages/7_2.pdf

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI. *Manuály pro pedagogy a zákonné zástupce – Sebe prezentace. Vzdělávání bez bariér*. [Online] 2020. [cit. 2020-10-12]. <https://bezbarier.zcu.cz/images/Vzdelavani/Manualy-pro-pedagogy/Sebe prezentace.pdf>



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

