

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
ÚSTAV ANGLISTIKY A AMERIKANISTIKY
Magisterské prezenční studium 2002-2008

Nela Zenkerová

**Průřezová témata v gymnaziální výuce
anglického jazyka**

Cross-Subject Topics in the Grammar School TEFL

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Praha 2008

Vedoucí diplomové práce:Doc. PhDr. Jarmila Mothejzíková, CSc.

P r o h l a š u j i,

že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a uvádím v ní všechny použité prameny a literaturu. Souhlasím s jejím využitím pro další studijní účely.

V Praze, dne

.....

Poděkování

Ráda bych poděkovala všem lidem, kteří mi usnadnili psaní této diplomové práce: panu doc. PhDr. Josefu Valentovi, CSc. děkuji za přijetí do kurzu „Verbální komunikace“ a za přínosné informace v rámci cyklu přednášek „Pedagogika osobnostně sociálního rozvoje“; Mgr. Jakobovi Švecovi za seminář „Rétorika a komunikace“; Mgr. Heleně Jirákové za možnost zúčastnit se šestidenního kurzu Mediální výchovy „Média tvořivě“; PhDr. Jitce Cihelkové za ukázkou hodiny s prvky OSV, za neobyčejnou laskavost a ochotu pomoci; Mgr. Šárce Tománkové za ukázkou hodiny s prvky OSV a za vyzkoušení jedné z praktických lekcí obsažených v této práci; doc. PhDr. Jarmile Mothejzické, CSc. za ochotné konzultace.

Především pak děkuji všem svým blízkým za veškerou podporu během studia.

ABSTRAKT

Jednou ze změn, které přinesla současná kurikulární reforma, je mimo jiné i povinnost škol zařadit do výuky tzv. průřezová témata. Tato diplomová práce se věnuje možnostem jejich zařazení do gymnaziální výuky anglického jazyka (konkrétně do třetího ročníku čtyřletého studia a ekvivalentních ročníků víceletých studijních programů). Za účelem zjištění do jaké míry může být v tomto ohledu učiteli oporou učebnice, již používá, bylo provedeno šetření nejpoužívanější učebnice anglického jazyka na pražských gymnáziích. Titul, který byl shledán nejfrekventovanějším, byl analyzován z hlediska toho, kolik příležitostí k zařazení jednotlivých průřezových témat obsahuje. Rovněž bylo zohledněno, jaké požadavky by využití těchto příležitostí kladlo na přípravu učitele. Závěrečná část této práce obsahuje šest praktických lekcí, které názorně ukazují možnosti využití dané učebnice pro zařazení jednoho z průřezových témat (Osobnostní a sociální výchovy) do výuky anglického jazyka.

ABSTRACT

One of the changes brought about by the current curricular reform in the Czech education system is a requirement to introduce cross-subject topics into the curriculum of each school.

The aim of this paper is to outline possible ways of cross-subject topics implementation into a grammar school curriculum when teaching English as a Foreign Language (TEFL). The author of this paper focuses particularly on the third year of a four-year course (where a course spans more than four years it is the equivalent). In order to ascertain the extent to which a textbook used for TEFL can help the teacher implement cross-subject topics into his subject (i.e. English), a survey of the most frequently used textbooks at Prague grammar schools has been carried out. The most commonly used textbook was subsequently analysed in terms of possible opportunities for cross-subject topics implementation. The amount of preparation required by the teacher for lesson planning has also been taken into account. The final chapter of this paper contains practical examples of using the analysed textbook for the implementation of one of the cross-subject topics (Personal and Social Education) into TEFL.

OBSAH

ÚVOD	7
1 NOVÉ POJETÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	9
1.1 Zásadní změny	10
1.2 Proč k těmto změnám došlo?	14
1.3 Problémy spojené s reformou vzdělávání	17
2 PRŮŘEZOVÁ TÉMATA.....	20
2.1 Osobnostní a sociální výchova (OSV).....	20
2.2 Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (VMEGS).....	21
2.3 Multikulturní výchova (MKV)	22
2.4 Environmentální výchova (EV)	24
2.5 Mediální výchova (MV)	24
2.6 Propojenost průřezových témat.....	26
3 VÝZKUM A ANALÝZA.....	29
3.1 Výzkum nepoužívanějších učebnic na gymnáziích.....	29
3.2 Analýza učebnice <i>New Opportunities</i>	33
3.2.1 Kritéria analýzy.....	33
3.2.2 Výsledky analýzy.....	34
3.2.3 Komentář výsledků analýzy.....	38
3.2.4 Závěr	39
3.3 Několik poznámek k učebnici <i>New Opportunities</i>	39
3.3.1 Manuál pro učitele	39
3.3.2 Struktura učebnice <i>New Opportunities</i>	40
3.3.3 Detailnější představení vybraných „instruktivních“ částí učebnice... ..	42
3.3.4 Učebnice <i>New Opportunities</i> a Společný evropský referenční rámec pro jazyky.....	43
3.3.5 Společný evropský referenční rámec pro jazyky a průřezová témata.....	44
4 OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA.....	46
4.1 Důvody pro výběr OSV	46
4.2 Základní metodické principy OSV	46
4.3 Základní didaktické principy OSV	47
4.4 Formy implementace OSV do školy.....	49
5 PRAKTICKÉ LEKCE	52
5.1 <i>Jak mě vidí druzí?</i>	54
5.2 <i>Parafrázování – jedna ze složek aktivního naslouchání</i>	56
5.3 <i>Jak se připravuji na opakování</i>	60
5.4 <i>Učební styly</i>	64
5.5 <i>Skupinové řešení problému</i>	67
5.6 <i>Styly zvládání interpersonálních konfliktů</i>	69
ZÁVĚR	74
SHRNUTÍ V ANGLICKÉM JAZYCE / ENGLISH SUMMARY.....	76

SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ	79
BIBLIOGRAFIE.....	82
PŘÍLOHY: ZÁSObNÍK MATERIÁLŮ	84
A: Learning Styles Test	84
B: Přehled rad a charakteristik pro jednotlivé učební styly	88
C: Tabulka pro srovnávání učebních stylů	91
D: Přehled důležitých výrazů při skupinové diskusi.....	92
E: Popis situace.....	93
F: Citáty pro rozdělení žáků do pěti skupin	94
G: Charakterizace jednotlivých stylů.....	95
H: Pracovní list pro žáky.....	96
I: Popis situací pro rolové hry ve dvojici	97

ÚVOD

V současné době probíhá v českém školství významná kurikulární reforma. Tato práce se zaměřuje na gymnaziální výuku, která sice zatím stále probíhá podle stávajících *Učebních dokumentů pro gymnázia*. Nicméně, změnami obsaženými v *Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia* se budou gymnázia muset závazně řídit od 1.9. 2009. Jednou ze změn je i požadavek zařazení tzv. průřezových témat do výuky. Jedná se o pět obsáhlých oblastí, která jsou reflexí zásadních změn ve světě – a to jak technických, politicko-ekonomických, tak filozofických. Mezi průřezová témata patří: Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova a Mediální výchova.

Cílem této diplomové práce je nahlédnout na možnosti začlenění průřezových témat do výuky anglického jazyka ve třetím ročníku čtyřletého studia na gymnáziu (a v ekvivalentních ročnících šesti a osmiletého studia). Za tímto účelem provedla autorka této práce analýzu nejpoužívanější učebnice anglického jazyka na pražských gymnáziích, aby zjistila, do jaké míry může být ona učebnice učiteli případnou oporou při zařazování průřezových témat do jeho předmětu. Pro názornou ukázkou příkladů možného provedení jednoho z průřezových témat (Osobnostní a sociální výchovy) je součástí této práce i šest prakticky koncipovaných lekcí, které přímo vycházejí z analyzované učebnice.

Diplomová práce je členěna do pěti kapitol. *Kapitola první* uvádí do podstaty nové školské reformy, stručně shrnuje nejzásadnější změny (1.1) a příčiny, které k těmto změnám vedly, zasazuje do širšího kontextu (1.2). Rovněž nastiňuje možné problémy s reformou spojené (1.3). *Druhá kapitola* blíže představuje povahu jednotlivých průřezových témat (2.1-2.5) a ukazuje jejich vzájemnou propojenost (2.6) se záměrem seznámit čtenáře s údaji nepostradatelnými pro porozumění *kapitole třetí*. Ta je věnována výzkumu, který má dvě fáze: zjišťování, která učebnice anglického jazyka je na pražských gymnáziích nejpoužívanější ve třetím ročníku čtyřletého studia (3.1); druhá fáze se zabývá analýzou této učebnice z hlediska průřezových témat (3.2). Podkapitola 3.3 obsahuje další relevantní informace související s analyzovanou učebnicí. *Kapitola čtvrtá* uvádí důvody, které autorku této práce vedly k rozhodnutí vypracovat praktické lekce k zařazení průřezového tématu

Osobnostní a sociální výchova (4.1); zbývající podkapitoly (4.2-4.4) pak shrnují zásady a základní didaktické principy Osobnostní a sociální výchovy nezbytné pro správné použití praktických lekcí, které obsahuje *kapitola pátá*. Do *příloh* jsou zařazeny materiály potřebné k realizaci některých lekcí (jako např. pracovní listy pro žáky, rozpisy pro hraní rolí apod.).

Autorka při psaní této práce vycházela z českých i mezinárodních dokumentů relevantních pro vzdělávání. Rovněž vycházela z konceptu Osobnostní a sociální výchovy tak, jak ji rozpracoval ve svých publikacích Josef Valenta – přední odborník na Osobnostní a sociální výchovu v České republice. Mnoho přínosných informací čerpala i z výstupů dvouletého projektu „Zavádění osobnostní a sociální výchovy do školních vzdělávacích programů“ realizovaného občanským sdružením Projekt Odyssea. Pro lepší orientaci v problematice průřezových témat jí velmi pomohla účast na konferenci „Průřezová témata v praxi“ (16.-17.11. 2007, ZŠ Kunratice) a na semináři „Média tvořivě“ občanského sdružení AISIS (25.-27.1. a 7.-9.3. 2008, ZŠ Karlín).

1 NOVÉ POJETÍ VZDĚLÁVÁNÍ

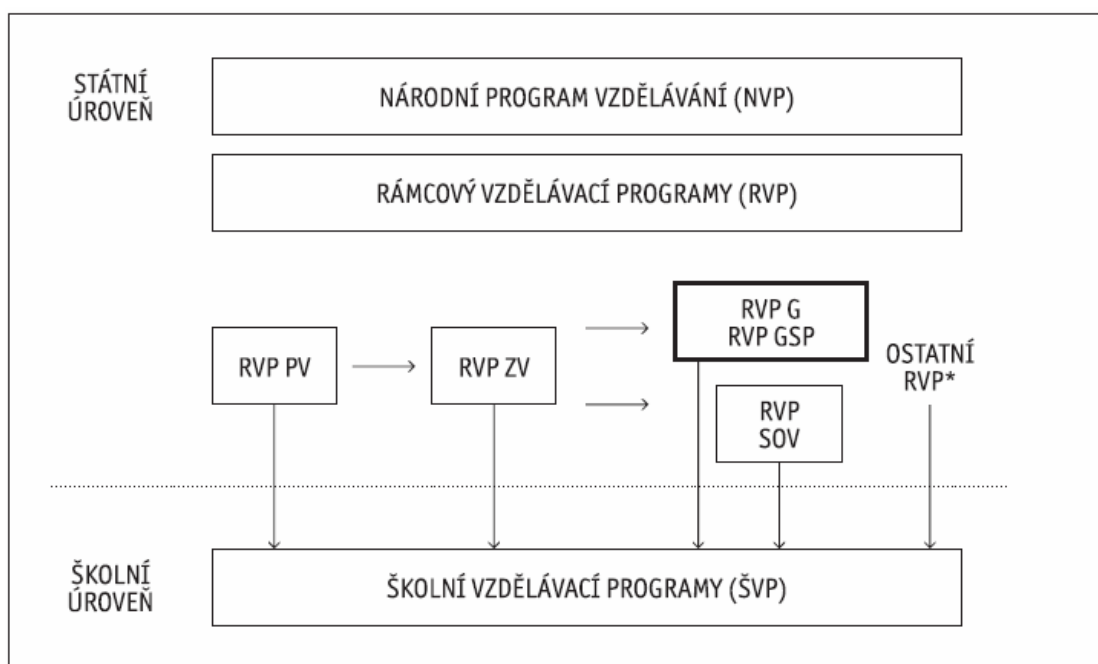
V roce 2007 došlo v našem školství k významné koncepční změně. Počínaje 3. zářím 2007 byly všechny mateřské školy, základní školy a nižší stupeň víceletých gymnázií povinny začít vyučovat podle nově vytvořených školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP). Pro čtyřletá gymnázia a vyšší stupeň víceletých gymnázií znamenalo září 2007 počátek dvouletého období, v němž musí připravovat své ŠVP. Závazně vyučovat podle nich začnou nejpozději od 1. září 2009.

Tvůrcem ŠVP je každá škola sama – jednotlivé ŠVP se tedy mohou odlišovat podle zaměření a potřeb školy a jejích žáků. Nicméně škola se musí při tvorbě svého ŠVP závazně řídit požadavky tzv. rámcového vzdělávacího programu příslušné vzdělávací etapy (dále jen RVP).¹

Jak rámcové, tak školní vzdělávací programy patří mezi nové kurikulární dokumenty, které byly zavedeny do vzdělávací soustavy pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Zatímco RVP přináší změnu na státní úrovni, ŠVP reprezentují změny na školní úrovni. Výzkumný ústav pedagogický v Praze vypracoval podle Národního programu vzdělávání² rámcové programy pro každou vzdělávací etapu. Existuje tedy *RVP PV (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání)*, *RVP ZV (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání)*, *RVP G (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia)*, *RVP SOV (Rámcový vzdělávací program pro střední odborné vzdělávání)* a další RVP, které vymezuje školský zákon.

¹ Pro účely této diplomové práce bude konzultován především *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, VÚP, Praha 2007. U veškerých citací z tohoto dokumentu bude používán zkrácený název tohoto dokumentu – tedy *RVP G*.

² *Národní program vzdělávání* je nejvyšší kurikulární dokument, který vzniká na základě vymezení ve školském zákoně.



Obrázek 1: Grafické znázornění kurikulárních dokumentů (*RVP G*, 2007, s. 5)

1.1 Zásadní změny

V čem spočívají **největší změny představované touto vzdělávací reformou?**

Jak se uvádí v *RVP G*:

Rámcové vzdělávací programy vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě; vycházejí z koncepce celoživotního učení; formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání; podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání (*RVP G*, 2007, s. 6).

Nejdůležitějším pojmem ve výše citovaném odstavci, který je potřeba blíže specifikovat, je pojem „**klíčové kompetence**“. Oficiální definice zní: „Klíčové kompetence představují soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě.“ (*RVP G*, 2007, s.8) Klíčové kompetence bychom rovněž mohli nazvat „životními dovednostmi“. V kontextu *RVP G* se konkrétně jedná o šest klíčových kompetencí (velmi podobných těm v *RVP ZV*), které by škola měla u žáků utvářet a rozvíjet (*RVP G*, 2007, s. 8-11):

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

RVP G dále specifikuje, jaké úrovně by žáci na gymnáziu měli v jednotlivých kompetencích dosáhnout. U **kompetence k učení** jde například o to, že žák má být schopen si své učení sám plánovat a organizovat, efektivně využívá různé strategie učení, přistupuje kriticky ke zdrojům informací a umí mimo jiné zhodnotit svůj vlastní pokrok. **Kompetence k řešení problémů** zahrnuje rozpoznání problému, objasnění jeho podstaty, využití nejen analytického a kritického myšlení, ale i myšlení tvořivého spolu s představivostí a intuicí. Rovněž má žák být schopen nahlížet na problém z různých stran a zvažovat možné klady a zápory jednotlivých variant řešení, včetně posouzení jejich rizik a důsledků. **Kompetence komunikativní** značí schopnost efektivně a adekvátně situaci komunikovat na všech úrovních (zahrnuje i dovednost využívat moderní informační technologie a prezentační schopnosti). **Kompetence sociální a personální** je zaměřena na zodpovědný vztah k sobě samému i k ostatním. **Kompetence občanská** zahrnuje zájem o veřejné dění kolem sebe, toleranci k odlišným kulturám, hájení lidských práv, ohleduplné chování k přírodě, životnímu prostředí i kultuře. Poslední kompetence, **kompetence k podnikavosti**, především spočívá ve schopnosti odhadnout svůj potenciál a podle něj se zodpovědně rozhodnout o svém dalším vzdělávání a profesi. Zároveň neustále usilovat o rozvíjení sebe sama jak na osobní, tak na odborné úrovni.

Vedle požadavku *RVP* na osvojení klíčových kompetencí se rovněž klade důraz na co největší provázanost **vzdělávacího obsahu**. V *RVP* již nenajdeme podrobné osnovy jednotlivých předmětů³, ale pouze charakteristiku osmi **vzdělávacích oblastí**. Ty jsou tvořeny jedním nebo více **vzdělávacími obory**. (Např. jako první vzdělávací oblast je v *RVP G* uvedena oblast: „Jazyk a jazyková

³ „Učební osnovy“ si škola vytváří v rámci svého ŠVP sama. Za zmínku stojí fakt, že pokud porovnáme způsob zpracování osnov cizích jazyků v závazném dokumentu *Učební dokumenty pro gymnázia*, podle něhož se v současné době na gymnáziích učí a ještě bude do 1.9.2009 učit (MŠMT ČR, 1999, s. 25-57) a jejich zpracování v *RVP G* (s. 16-21) nenarazíme na žádné převratné změny. *RVP G* pouze nespecifikuje jednotlivé cizí jazyky tak, jak tomu je v *Učebních dokumentech pro gymnázia*.

komunikace“, do níž spadá: „Český jazyk a literatura“, „Cizí jazyk“ a „Další cizí jazyk“.) Dále zde najdeme cílové zaměření jednotlivých vzdělávacích oblastí (v nichž je nastíněno, jak ona konkrétní vzdělávací oblast přispívá k rozvíjení klíčových kompetencí žáků) a **vzdělávací obsahy** (neboli „propojený **celek očekávaných výstupů a učiva**“ (*RVP G*, 2007, s. 12)). **Očekávané výstupy** lze, zjednodušeně řečeno, vnímat jako závazné cíle vzdělávání, jichž bude dosaženo prostřednictvím doporučeného učiva. RVP tedy stále určuje, co se bude na školách učit, ale jde o mnohem obecnější formulace než tomu bylo doposud. Již z názvu tohoto dokumentu je patrné, že školám je závazně předkládán pouze jakýsi „rámec“, do něhož školy musí zasadit svou koncepci vzdělávání. To pro školy v praxi znamená na jednu stranu mnohem větší prostor, aby mohly přizpůsobit vzdělávání potřebám svých žáků (například mohou nabízet nejrůznější povinné a volitelné předměty, uskutečňovat zajímavé projekty, atd.), na stranu druhou to na pedagogy klade mnohem větší nároky a odpovědnost při tvorbě ŠVP. (O problémech spojených se současnou školskou reformou podrobněji viz podkapitola 1.3).

Další inovací, kterou přinesly rámcové vzdělávací programy, je zavedení tzv. **průřezových témat** jako povinné součásti kurikula. Jedná se o nadpředmětová témata, která jsou v současnosti vnímána jako aktuální. Za cíl si kladou „především ovlivňovat postoje, hodnotový systém a jednání žáků“ (*RVP G*, 2007, s. 65). Jejich zamýšlený přínos však nespočívá pouze ve výchovném hledisku, ale pokud je škola vhodně začlení do svého školního vzdělávacího programu, pomáhají rovněž doplňovat a propojovat znalosti a dovednosti, které si žáci během studia již osvojili. S průřezovými tématy se žáci poprvé setkávají na základní škole. Průřezová témata vymezená v *RVP G* tedy navazují na témata začleněná do rámcového programu pro základní školy.

Na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií je do vzdělávání zařazeno následujících pět průřezových témat:

- Osobnostní a sociální výchova,
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech,
- Multikulturní výchova,
- Environmentální výchova,
- Mediální výchova.

Rámcový vzdělávací program navrhuje školám hned několik možných forem implementace průřezových témat. První způsob jejich realizace spočívá v jejich začlenění do obsahu vzdělávacích oborů, tzn. jedná se o snahu zakomponovat je do učiva jednotlivých předmětů. Dále se žáci mohou s průřezovými tématy setkat v rámci nejrůznějších projektů, seminářů, kurzů, atp. realizovaných školou. Škola se může rovněž rozhodnout zavést samostatný předmět věnovaný jednomu z průřezových témat. RVP neopomíná podotknout, že na účinnosti výchovného působení jednotlivých průřezových témat se pochopitelně podílí i klima třídy a celé školy. Učit žáky dobrým mezilidským vztahům je možné nejlépe dobrým příkladem ze strany učitelů. Podobně: vštípit žákům návyky šetrného chování k životnímu prostředí se s větší pravděpodobností podaří docílit tak, že se provoz celé školy bude řídit ekologickými zásadami.⁴

Obsah všech průřezových témat je v *RVP G* rozpracován do tematických okruhů, které škola musí všechny začlenit do svého školního vzdělávacího programu. Může si však vybrat formy implementace (tedy jakým způsobem své žáky s jednotlivými tematickými okruhy seznámí). Rovněž záleží na rozhodnutí pedagogů, v kterých ročnících se s nimi žáci setkají. Na uvážení každé školy v neposlední řadě záleží, do jaké hloubky se bude jednotlivými tematickými okruhy zabývat. Žáci by se nicméně v průběhu svého studia měli setkat se všemi tematickými okruhy uvedenými v *RVP G*.

U každého průřezového tématu je kromě tematických okruhů uvedena též jeho charakteristika a jeho přínos k rozvoji osobnosti žáka. (O průřezových tématech podrobněji viz kapitola 2).

Souhrnně lze tedy říci, že primárním úkolem vzdělávání již není naučit žáky co největší množství poznatků, ale naučit je „učit se učit“. Stejně důležité je vybudovat v žácích pozitivní postoj k samotnému procesu učení – tedy aby měli „chuť se učit“, nebo-li jak se uvádí v *RVP G*:

Smyslem vzdělávání na gymnáziu [...] je motivovat [žáky] k tomu, aby chtěli své vědomosti a dovednosti po celý život dále rozvíjet. To předpokládá uplatňovat ve vzdělávání postupy a metody podporující tvořivé myšlení,

⁴ Prestižním mezinárodním titulem „Ekoškola“ se v roce 2007 mohlo pyšnit 35 škol v naší zemi. „V těchto školách se žáci nejen učí o environmentálních tématech ve výuce, ale zároveň se sami snaží předcházet vzniku odpadu, třídí odpad, usilují o úspory energie či vody a zlepšení životního prostředí školy a jejího okolí. Zakládají celoškolské pracovní týmy ekoškoly, vytvářejí si vlastní ekokodex, analyzují současnou situaci ve škole v jednotlivých oblastech (energie, voda, odpady a prostředí školy) a navrhují zlepšení, která se snaží posléze naplnit.“ (Lafatová, 2007, s. 45)

pohotovost a samostatnost žáků, využívat postupy diferencované výuky, [...] (RVP G, 2007, s. 8).

Existuje však ještě celá řada dalších hodnot, které jsou pro náš život nezbytné a jimiž by nás škola měla vybavit. Jedná se především o dovednost komunikovat s druhými lidmi, efektivně řešit problémy, umění rozhodovat se, schopnost spolupracovat. Dále bychom se ve škole měli naučit pečovat o své zdraví, o přírodu, o památky. Rámcové programy se snaží všechny tyto aspekty začlenit do nové koncepce vzdělávání především formulací cílů v podobě klíčových kompetencí a začleněním průřezových témat. Otázkou ovšem zůstává, jak tyto tolik potřebné ideály uvést v život na každé jednotlivé škole. (Podrobněji viz podkapitola 1.3).

1.2 Proč k těmto změnám došlo?

Příčina změn ve vzdělávacím systému souvisí s celospolečenskou situací.⁵ Spolu s vývojem a změnami ve společnosti je nutné adekvátně měnit a přizpůsobovat vzdělávání. Jinými slovy: za změnami ve vzdělávání lze spatřovat snahu „připravit [žáky] nějak na budoucnost, o které je jisté jenom to, že je nejistá.“ (Vitvarová-Vránková, 2007, s. 60).

Počátky nynějších změn lze vysledovat již v devadesátých letech minulého století, předchůdce RVP pak v tzv. *Bílé knize* nebo-li v *Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice*.⁶ Tento dokument byl vydán v roce 2001 a byla v něm formulována myšlenková východiska a obecné záměry pro další rozvoj vzdělávání v naší zemi. V části věnované středoškolskému vzdělávání je kladen důraz na následující čtyři oblasti (*Národní program ...*, 2001, s. 51):

- Zajišťovat připravenost mladých lidí pro celoživotní učení.

⁵ Táňa Široňová popisuje společenskou situaci takto: „Často se mluví o ztrátě hodnot – tradiční hodnoty jsou zpochybněny, nové nejsou zakotveny – jako by vše bylo možné a pravdivé, chybí řád, na který by se dalo spolehnout. [...] Důraz je kladen na zde a nyní, oceňováno je mládí, není čas pomyslet na to, kdo jsme, co chceme a kam jdeme. Mění se pojem vzdálenosti jak v oblasti fyzikálního, tak duševního prostoru (vztahů). [...] Člověk žije v umělém světě, je manipulován, reklama vytváří pseudopotřeby. Umělá realita ovládá člověka i jeho vztahy, vytváří se jednotná líbivá kultura. Vědecký a technický rozvoj nejde ruku v ruce s vývojem morálky, mravnost mu je mnohdy překážkou. Člověk si v takovém světě nerozumí, ohrožuje se pak více než jindy. Druhý pro něj přestává existovat jako subjekt, stává se objektem, jehož hodnota záleží na tom, nakolik uspokojuje jeho potřeby. Mluvíme o problémech s utvářením identity, jejíž součástí je i vědomí příslušnosti k rodině, rodu, druhu. Chybí-li toto vědomí, vzniká ve společnosti chaos, jedinec se pak snaží identitu získat ohraničením se, dochází k anonymním projevům násilí, zabíjení, válkám, k netoleranci ke všemu, čemu nerozumím.“ (Široňová, 1998, s. 124).

⁶ O vznik toho dokumentu se mimo jiné zasloužil i pan profesor Jiří Kotásek, významná osobnost české pedagogiky.

- Podporovat zaměstnatelnost mladých lidí v průběhu celého života.
(Což záleží především na tom, zda je člověk vybaven dostatečně širokým všeobecným a obecně odborným základem vzdělání a klíčovými kompetencemi.)
- Rozvíjet široký všeobecný a obecně odborný základ vzdělání.
(Zde se hovoří o obohacení např. o výchovu k demokracii a aktivnímu občanství, multikulturní vzdělávání, environmentální výchovu apod.)
- Uplatnit všeobecně použitelné, tzv. klíčové kompetence.
(U této položky se podotýká, že k jejich rozvoji pomůže především změna stylu výuky, neboť klíčové kompetence si mohou žáci osvojit díky jejich aktivnímu nácviku a nejenom na základě vědomostí).

Jak je patrné z krátkého náčrtu obsahu tohoto dokumentu, všechny tyto elementy jsou obsaženy v rámcových vzdělávacích programech.

Uskutečněné změny v našem školství je však možné zasadit do ještě širšího kontextu, neboť odborníci pracující na novém pojetí vzdělávání vycházeli z doporučení a výsledků nadnárodních organizací jako je např. OSN a UNESCO (Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu). V *Národním programu pro vzdělávání*, tzv. *Bílé knize*, se hovoří o Mezinárodní komisi organizace UNESCO nesoucí název *Vzdělávání pro 21. století*⁷, jejíž zpráva *Učení je skryté bohatství*, je považována „za jedno z východisek české vzdělávací politiky“ (*Národní program ...*, s. 32). Tato zpráva a některé její výstupy si zaslouží bližší komentář. Jedná se o pokus formulovat ucelený celosvětový koncept vzdělávání zaměřený do budoucnosti, jehož pojetí je založeno na demokratických a pluralitních principech. Velký důraz je v tomto dokumentu kladen na koncept „celoživotního učení“. Velmi zajímavým přínosem této zprávy, který je aktuální pro podmínky našeho vzdělávání, je rovněž vymezení tzv. „**pilířů vzdělávání**“ – čtyř základních principů učení:

- učit se poznávat
 - Jedná se spíše o osvojování způsobů pochopení než o osvojování jednotlivých izolovaných poznatků. Vzhledem k tomu, že „poznání je mnohotvárné a trvale se proměňuje, je stále více marností pokoušet se znát všechno“ (*Učení je skryté bohatství*, s. 50). Tento první pilíř vzdělávání by tedy rovněž šlo vyjádřit slovy: „učit se učit.“

⁷ V čele této komise stanul bývalý prezident Evropské komise, významný francouzský a evropský politik Jacques Delors.

- učit se jednat
 - Toto učení by mělo vést k získání takových kompetencí, které usnadňují práci v týmu a které nám umožňují řešit nepředvídatelné situace v různých sociálních a pracovních činnostech.
 - „Mnohé služby se definují pomocí mezilidských vztahů, které jsou jejich podstatou. [...] Pro rozvoj služeb je podstatná kultivace lidských kvalit, s nimiž se v tradiční přípravě nutně nepočítalo a které znamenají schopnost navazovat pevné a účinné vztahy mezi jednotlivci.“ (*Učení je skryté bohatství*, s. 52)

- učit se žít společně
 - Neboli snaha pochopit druhé, poznat je, vážit si jich a dokázat s nimi žít a přijmout myšlenku vzájemné závislosti (např. účastí na společných projektech).

- učit se být
 - Abychom dokázali žít s ostatními, musíme nejdříve poznat a porozumět sami sobě.

Tento poslední typ učení plně podporuje zásadní princip, který Komise vyhlásila již na svém prvním zasedání: „Vzdělávání musí přispívat k všestrannému rozvoji⁸ každého jednotlivce.“ (*Učení je skryté bohatství*, s. 55)

Ve Zprávě se rovněž podotýká, že ve formálním učení byl většinou výhradně zdůrazňován první typ učení. Druhému bylo věnováno o něco méně prostoru a poslední dva typy učení nebyly vědomě zohledňovány téměř vůbec. Pokud žáci disponovali některými z uvedených dovedností a výsledků z oblasti „učit se žít společně“ a „učit se být“, považovalo se to za přirozený důsledek prvních dvou typů učení.

Komise je přesvědčena, že každému ze čtyř pilířů má být ve veškerém organizovaném učení věnována rovnocenná pozornost, poněvadž vzdělávání je považováno za celkovou zkušenost získávanou v průběhu života, která se týká

⁸ „Všestranný rozvoj se vztahuje k jeho duševní i tělesné stránce, myšlení i citům, estetickému smyslu, osobní odpovědnosti a duchovním hodnotám.“ (*Učení je skryté bohatství*, s. 55)

znaností i dovedností jejich aplikace a zároveň se vztahuje k osobnosti jedince a jeho začlenění do společnosti. (*Učení je skryté bohatství*, s. 49)

Stejného názoru je i Josef Valenta, který se ve svém článku „Komplexní rozvoj osobnosti žáka ve vyučování“, věnuje právě otázce důležitosti všestranného rozvíjení žákovy osobnosti.

Na závěr tohoto stručného představení hlavních důvodů, které vedly ke kurikulární reformě, dlužno podotknout, že mnoho z výše uvedených zásad formuloval a prosazoval již J. A. Komenský.

1.3 Problémy spojené s reformou vzdělávání

Hlavním úskalím současné školské reformy je především fakt, že její realizace plně spočívá na učitelích, kteří se musí vyrovnat se situací, na niž nebyl nikdo z nich během studia či praxe připraven. V *Národním programu ...* se ostatně poznamenává: „Vstupujeme na nový terén, který se nachází mimo oblast dosavadní zkušenosti, ať již celé společnosti nebo jednotlivých učitelů.“ (s. 19) Skutečně, současní pedagogové vyrostli v tradici tzv. transmisivní školy⁹ a nelze očekávat, že by byli schopni rázem změnit způsob, kterým doposud vyučovali. Tento problém částečně řeší široká nabídka nejrůznějších projektů, kurzů a seminářů (většinou financovaných z grantových prostředků), které jsou učitelům nabízeny jako určitá forma pomoci pro kvalifikovanější realizaci školské reformy. Motivace pro účast na takových programech však vychází pouze z vnitřního přesvědčení jednotlivých učitelů – ti do nich totiž musí investovat nemalé množství svého volného času.

Problém nepřipravenosti pedagogů na nový způsob vykonávání jejich povolání bohužel nepomáhá řešit ani vysoké procento pedagogických fakult, kde „vládne teorie a studenti jsou často zcela ‚nepedagogicky‘ poučováni o nejmodernějších trendech v pedagogice.“ (Mleziva, 2007, s. 17). Je zřejmé, že bez nového pojetí vzdělávání učitelů bude velmi obtížné prolomit začarovaný kruh, v němž se současné školství nachází.

⁹Autorem pojmu „transmisivní škola“ je Francesco Tonucci. V takové škole je hlavním mechanismem přenosu poznatků „transmise“ (nejčastěji výklad). Učitel je „garantem pravdy“, tím, který „ví všechno“ a žákova inteligence je „prázdnou nádobou“, kterou učitel naplňuje novými poznatky. Protikladem je „konstruktivní škola“, kde je učitel „garantem metody“ a žák do školy přichází proto, aby dále rozvíjel své dosavadní poznatky.

Dalším problémem, o němž je nutné se zmínit, je tvorba školních vzdělávacích programů. Jedná se o zdlouhavou, časově velmi náročnou práci¹⁰, kterou učitelé rovněž vykonávají ve svém volném čase bez nároku na ohodnocení. Při vypracovávání ŠVP se učitelé mohou opřít o *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů*, nebo se mohou obrátit na koordinátora ŠVP – pokud se některý z pedagogů školy této role ujal a absolvoval školení k tomu určené.¹¹ Nezbytným předpokladem pro úspěšné splnění tohoto úkolu je týmová práce celého pedagogického sboru. Avšak i za předpokladu dobré spolupráce se učitelé mnohdy potýkají s pochybami a nejasnostmi jak vypracovat dokument, který nikdo z nich doposud nikdy nevytvářel.

S výše zmíněným bodem je nedílně spjata otázka, jak zajistit, aby školní vzdělávací programy skutečně splnily svůj účel a nestaly se pouhou formalitou, kterou školy splní pouze z toho důvodu, že jim ji stanovuje zákon. Hana Košťálová k problematice školních vzdělávacích programů na základních školách, které musely být vypracovány k 1.9. 2007, uvádí:

Reforma ve svých RVP udělala záslužný krok v tom, že z pouhého seznamu témat v oborech/předmětech učinila činnostní výstupy. Očekávané výstupy připomínají dnes ale celkem nesystematickou snůšku náhodně zvolených sloves z tabulky Bloomovy taxonomie připojených ke starým známým tématům a podtématům. Mnoho školních vzdělávacích programů se tak podobá podrobné metodice předmětu – z očekávaných výstupů oborů vzniklo mnoho velmi detailních výstupů předmětů, které kopírují poměrně důsledně dřívější tematické plány jen s doplněnými slovesy. (Košťálová, 2007, s. 5)

Z uvedené citace je patrné, že tvorba školních vzdělávacích programů se neobejde bez obtíží. Jindřich Bečvář se dokonce domnívá, že povinnost učitelů sepsat školní vzdělávací programy povede k předstírání: „Na mnoha papírech a hlášeních bude vše líčeno jako úspěšné, pozitivní, radostné, ale skutečnost bude jiná.“ (Bečvář, 2007, [online])

¹⁰ Jindřich Bečvář z MFF UK se o školních vzdělávacích programech vyjadřuje jako o „obsáhlých slohových cvičeních“, o jejichž významu lze pochybovat. (Bečvář, 2007, [online])

¹¹ Projekt Koordinátor, neboli „Zavádění Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání do praxe“ byl národním projektem realizovaným za podpory ESF a ze státních prostředků ČR v období 1. červen 2005 – 30. listopad 2007. [online <http://www.vuppraha.cz/clanek/209>] [cit. 26.3. 2008]

V neposlední řadě je pro úspěšnou reformu nezbytná podpora veřejnosti. Slovy Lukáše Tomka: „ ... reforma neuspěje, pokud se jí nebudou účastnit dobře informovaní rodiče žáků.“ (Tomek, 2007, s.59)

Výše uvedené řádky mají sloužit jako pouhý nástin nejrůznějších problémů, s nimiž se reforma nevyhnutelně potýká. Ze stručného přehledu uvedeného v této podkapitole je nicméně zřejmé, že realizace školské reformy je obtížná pro všechny zúčastněné - především pro samotné učitele. Tato diplomová práce se skrze rozbor jedné konkrétní učebnice a následné představení praktických ukázek lekcí snaží učitelům pomoci, byť jen nepatrným dílem, vyrovnat se s některými těžkostmi, na které při realizaci školské reformy mohou narazit.

2 PRŮŘEZOVÁ TÉMATA

O této nové součásti kurikula již bylo stručně pojednáno v předcházející kapitole (podkapitola 1.1). Tato kapitola je věnována podrobnějšímu představení jednotlivých průřezových témat tak, jak jsou zakotvena v *RVP G* (s. 65-81). Průřezová témata a jejich výskyt v nejpoužívanější učebnici na pražských gymnáziích jsou předmětem zájmu empirické části této práce (viz kapitola 3) – alespoň stručné představení průřezových témat je tedy nezbytné pro její pochopení.

2.1 Osobnostní a sociální výchova (OSV)¹²

Toto průřezové téma je v *RVP G* i v *RVP ZV* uvedeno na prvním místě. Je tomu tak zřejmě z toho důvodu, že dovednosti a schopnosti nabyté v jeho rámci jsou nezbytné ve všech ostatních průřezových tématech a v životních situacích vůbec. Josef Valenta, autor koncepce OSV v rámcových vzdělávacích programech, charakterizuje tento pedagogický směr následovně:

Osobnostní a sociální výchova pomáhá žákům vést zdravý a zodpovědný život jako jednotlivcům i členům společnosti, poskytuje žákům příležitost přemýšlet o svých zkušenostech a o vlastním vývoji. Rozvíjí u žáků sebeúctu, sebedůvěru a schopnost přebírat zodpovědnost za své jednání v různých životních situacích, při sebevzdělávání a při práci. Učí rozumět hodnotě mezilidských vztahů a respektovat názory, potřeby a práva ostatních. (*RVP G*, 2007, s. 66)

OSV má za cíl rozvíjet žáka primárně ve třech oblastech. Za prvé se jedná o *osobnostní rozvoj* – zjednodušeně bychom mohli říci, že jde o to, naučit se vycházet sám se sebou. Za druhé jde o rozvoj *sociálních dovedností* nezbytných pro hodnotný život s druhými lidmi. V poslední řadě se snaží u žáků rozvíjet *mravní zásady* pro život ve společenství lidí a v tomto světě vůbec.

V průřezovém tématu Osobnostní a sociální výchova najdeme následující tematické okruhy:

1. Poznávání a rozvoj vlastní osobnosti:

¹² Pojem Osobnostní a sociální výchova se u nás objevil na počátku 90. let minulého století jako překlad pojmu Personal and Social Education (P.S.E.) - jedné ze součástí britského kurikula. Tehdejší koncept britské P.S.E. byl českému čtenáři představen v publikaci *Drama v anglické škole* (BIRCH IN MACHKOVÁ, 1991, s. 67-79). Dnes v Británii existuje PSHE (Personal Social and Health Education) jako nepovinná součást kurikula. (srv. *The National Curriculum*, s.242-261).

mé chování, myšlení a prožívání; můj vztah k mému vlastnímu tělu i psychice, můj vztah k lidem; jak mohu zlepšit kvalitu mého učení atd.

2. Seberegulace, organizační dovednosti a efektivní řešení problémů:
sebeovládání; předcházení zátěžovým situacím a stresům; relaxace; schopnost organizovat si svůj čas; organizační schopnosti a dovednosti; činění důležitých rozhodnutí apod.
3. Sociální komunikace:
verbální a neverbální komunikace; dovednosti spojené s vnímající, respektující, rozumějící, tvořivou, účelově efektivní komunikací atd.
4. Morálka všedního dne:
morální jednání v praktických situacích všedního dne; hodnotové řebříčky; sociální a morální dilemata atd.
5. Spolupráce a soutěž:
sociálně-komunikační dovednosti výhodné pro spolupráci; osobnostní předpoklady (ne)výhodné pro spolupráci, soutěžení atd.

Osobnostní a sociální výchovou se systematicky zabývá např. občanské sdružení **Projekt Odyssea** (www.odyssea.cz). Rovněž jí velkou pozornost věnoval proběhnuvší šestiletý projekt „Dokážu to?“ (www.dokazuto.cz) realizovaný občanským sdružením **AISIS** (www.aisis.cz). Z vysokých škol pak především FF UK (katedra pedagogiky).

2.2 Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (VMEGS)

Toto průřezové téma se v *RVP G* objevuje z důvodů daných vývojem naší společnosti v evropském i světovém kontextu. Má žáky vést k porozumění těchto souvislostí, uvědomění si jak jejich pozitivních, tak negativních stránek a rozvíjet u nich vědomí evropské identity. Žáci by si díky němu měli také uvědomit a zvnitřnit tradiční evropské hodnoty demokracie a humanismu. Z mnohých dalších cílů tohoto průřezového tématu jmenujme snahu připravit žáky na život v evropském a světovém prostoru – mimo jiné i z hlediska pracovních příležitostí, které tento prostor poskytuje. VMEGS se snaží u žáků probudit pocit osobní odpovědnosti za dění ve společnosti.

Podle *RVP G* je pro úspěšnou realizaci tohoto průřezového tématu zapotřebí zařadit ho nejen do jednotlivých předmětů, ale využívat i mimotřídní formy a zájmové aktivity. Jako vhodné jsou rovněž uvedeny kontakty s významnými osobnostmi veřejného života stejně jako spolupráce se zahraničními školami.

I toto průřezové téma je rozděleno do pěti hlavních tematických okruhů:

1. Globalizační a rozvojové procesy:
jak se projevuje globalizace v našem každodenním životě; ekonomický rozvoj a globalizace; globalizace a kulturní změny atd.
2. Globální problémy, jejich příčina a důsledky:
nerovnoměrný vývoj světa; vývoj světové populace; zdraví a vzdělání v globálním kontextu; nerovnosti mezi muži a ženami atd.
3. Humanitární pomoc a mezinárodní rozvojová spolupráce:
mezinárodní instituce na pomoc rozvojové spolupráci; možnosti zapojit se do rozvojové spolupráce; humanitární pomoc; Fair Trade atd.
4. Žijeme v Evropě:
evropské kulturní kořeny a hodnoty; evropský integrační proces; ČR v EU; shody a rozdíly v životním stylu v evropských zemích; středoevropské iniciativy atd.
5. Vzdělávání v Evropě a ve světě:
vzdělávací programy EU a možnosti účasti v nich; podmínky a možnosti studia v zahraničí atd.

Podporu v oblasti Výchovy k myšlení v evropských a globálních souvislostech učitelům nabízí vzdělávací program „Varianty“ společnosti **Člověk v tísni** – společnost při České televizi, o.p.s. (www.varianty.cz) nebo vzdělávací programy „Svět v nákupním košíku“ občanského sdružení **Společnost pro Fair Trade a rozvojové vzdělávání** (www.svetvnakupnimkosiku.cz/skoly).

2.3 Multikulturní výchova (MKV)

V dnešním světě jsme svědky nejen každodenního transportu výrobků na dlouhé vzdálenosti, ale i velké mobility osob. Ať už se jedná o uprchlíky hledající politický či ekonomický azyl a nebo obyvatele stěhující se za lepšími pracovními podmínkami, tito lidé tvoří součást nové multikulturní společnosti. V České republice

zatím není tento fenomén tak všudypřítomný jako v jiných velkých evropských státech, nicméně od dob revoluce se i u nás ledacos změnilo a v budoucích letech můžeme zcela jistě očekávat stále větší počet přistěhovalců přicházejících do naší země.¹³ Multikulturní výchova byla do rámcových vzdělávacích programů zařazena právě z těchto důvodů. Má za cíl žáky seznamovat s rozmanitostí etnik, učit je v odlišnostech nacházet přínos a obohacení, nikoliv důvod k obavám. Nedílnou součástí MKV je i poznávání a prohlubování vlastní identity. Idejí tohoto průřezového tématu je naučit žáky spolupracovat a žít s osobami odlišné rasové či etnické příslušnosti, respektovat je a brát je jako přirozenou součást své životní reality.¹⁴

Podobně jako je tomu i u ostatních průřezových témat, i zde je velmi zdůrazňována důležitost celkové atmosféry ve škole – vztahy mezi žáky, učiteli, vztahy mezi školou a rodinou, i vztahy mezi školou a místní komunitou.

RVP G vymezuje tři hlavní tematické okruhy Multikulturní výchovy:

1. Základní problémy sociokulturních rozdílů:

jak vypadá xenofobie, rasismus, intolerance a extremismus; co způsobuje imigraci atd.

2. Psychosociální aspekty interkulturality:

zaměřeno na vztah k lidem odlišného původu: jak ovlivňují předsudky a stereotypy styk příslušníků majority s cizinci a příslušníky minority; jak reagují na osoby, které pocházejí z jiné kultury; jak je možné změnit a zlepšit porozumění mezi lidmi různého kulturního původu.

3. Vztah k multilingvní situaci a ke spolupráci mezi lidmi z různého kulturního prostředí:

jak používat jazyk, aby byl zbaven rasistických a diskriminujících výrazů ; jak se naučit respektovat, že každý jazyk má svá specifika a není nadřazen jiným jazykům.

¹³ Je příznačné, že v *RVP G* v rámci oddílu věnovaného „Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“ najdeme i část věnovanou „Žákům z odlišného kulturního a sociálně znevýhodňujícího prostředí“. Zde se hovoří o žácích z odlišného jazykového prostředí a o požadavcích, které tato skutečnost klade na školu, jejíž dlouhodobým cílem by měla být pomoc takovým žákům a jejich úspěšná integrace. (*RVP G*, 2007, s. 89-90)

¹⁴ Někteří odborníci ovšem o účinnosti takových programů pochybují. Např. Jan Průcha ve své publikaci *Interkulturní psychologie* uvádí výsledky jednoho výzkumu uskutečněného v Austrálii a shrnuje: „Tyto nálezy jsou pozoruhodné nejen proto, že prokazují existenci rasových předsudků již u dětí raného školního věku, ale že dokládají i malé působení programů multikulturní výchovy.“ (Průcha, 2004, s. 111)

Tímto průřezovým tématem se rovněž zabývá vzdělávací program „Varianty“ společnosti **Člověk v tísni** – společnost při České televizi, o.p.s. (www.varianty.cz).

2.4 Environmentální výchova (EV)

Převratné změny ve všech oblastech života, o nichž již několikrát padla zmínka, mají nevyhnutelný dopad i na stav životního prostředí. Je tedy nezbytné vést žáky k pochopení složitého vztahu člověka a přírody, vést je k pokoře a úctě k hodnotám přírody a učit je takovému chování, které přispěje k jejich udržení. Environmentální výchova by rovněž měla u žáků probouzet vztah k místu, v němž žijí a vypěstovat v nich pocit zodpovědnosti za jeho další vývoj. Poznatky, jež se žáci naučí v řadě vzdělávacích oborů na gymnáziu, by měly být díky EV propojeny a použity jako východisko pro řešení problémů životního prostředí v praxi.

Tematické okruhy tohoto průřezového tématu jsou následující:

1. Problematika vztahu organismů a prostředí:
jak ovlivňuje prostředí organismy, které v něm žijí; tok energie a látek v ekosystému atd.
2. Člověk a životní prostředí:
vliv člověka na životní prostředí; využívané zdroje energie a jejich výhody a nevýhody; problematika pitné vody; vliv prostředí na zdraví člověka; příčiny a důsledky globálních ekologických problémů a jak je můžeme řešit atd.
3. Životní prostředí regionu a České republiky:
seznámení s problémy životního prostředí regionu a ČR; ochrana přírody a krajiny v ČR; instituce zabývající se touto problematikou v ČR atd.

Problematice environmentální výchovy se dlouhodobě věnuje např. **Sdružení TEREZA** (www.terezanet.cz).

2.5 Mediální výchova (MV)

Další z „nových“ procesů ve společnosti je tzv. proces „medializace“, neboli fakt, že valná většina informací je dnes zprostředkována médii. S určitou nadsázkou můžeme říci, že téměř každý z nás je ovlivňován každodenní přítomností médií ve

svém životě. Toto průřezové téma má za cíl připravit žáky na život s médii, vybavit je tzv. „mediální gramotností“. *RVP G* vysvětluje tento pojem následovně:

Mediální gramotnost představuje soubor poznatků a dovedností, které člověku umožňují nakládat s mediální produkcí, jež se mu nabízí, účelně a poučeně, dovoluje mu média využívat ku svému prospěchu a dává mu nástroje, aby dokázal ty oblasti mediální produkce, které se jím snaží skrytě manipulovat, odhalit. (*RVP G*, 2007, s. 77)

Mediální výchova se tedy snaží o to, aby žáci dokázali kriticky zhodnotit informace prezentované médii z hlediska jejich vztahu k realitě. Rovněž má za cíl posílit u žáků vědomí vlastní jedinečnosti a vést je k udržování kritického odstupu od modelů životního stylu, který je masovými médii prezentován jako žádoucí. Média jakožto součást globalizující se ekonomiky kladou důraz na spotřebu, prožitek a přítomnost. Mediální výchova se, stručně řečeno, snaží určitým způsobem snižovat rizika, která mediální produkce představuje.

Mediální výchova je realizována dvěma způsoby: za prvé rozbory reálné mediální produkce a za druhé vlastní tvorbou mediálních produktů (např. vytvářením školních časopisů). První způsob je primárně vědomostní – tzn. že se žáci dozvědí o roli a fungování médií ve společnosti, seznámí se s „logikou mediální produkce“, která se promítá do jejích výsledných produktů atd. Při druhém způsobu si žáci sami vyzkouší, za jakých okolností některý z mediálních produktů vzniká. Žáci tak zároveň poznají význam týmové spolupráce, pochopí, jak důležitá je z hlediska druhu zařazených témat cílová skupina, pro niž je produkt připravován apod.

V tematických okruzích tohoto průřezového tématu se kombinují oba zmiňované přístupy (tedy vědomostní i dovednostní):

1. Média a mediální produkce:

vývoj médií; vnější vlivy na chování médií; financování médií; organizace práce v médiích; práce žáků v produkčním týmu školního média atd.

2. Mediální produkty a jejich význam:

rozbor zpravodajství; vztah mezi mediálními produkty a skutečností; hodnoty a životní styly (ne)nabízené v médiích; rozbor reklamy z hlediska použité strategie; příprava „ideálního“ časopisu pro mládež apod.

3. Uživatelé:

co je to cílová skupina; návyky při konzumaci médií; jak se měří a popisuje publikum atd.

4. Účinky mediální produkce a vliv médií:
vliv médií na uspořádání každodenního života; celospolečenské a kulturní vlivy médií atd.
5. Role médií v moderních dějinách:
médiá a dějiny; co to je masová společnost apod.

Z projektů zaměřených na mediální výchovu jmenujme např. projekt „Média tvořivě“ (www.mediatorive.cz) realizovaného občanským sdružením **AISIS** nebo projekt „Rozumět médiím“ (www.rozumetmediim.cz) obecně prospěšné společnosti **Partners Czech**.

2.6 Propojenost průřezových témat

Jak je patrné z výše uvedeného, průřezová témata reflektují složité změny, které probíhají na mnoha úrovních (sociální, kulturní, environmentální, ekonomické, politické atd.). Ačkoliv je každé z nich zaměřeno na jednu specifickou oblast, v mnohém se nevyhnutelně doplňují a podmiňují, což vyplývá ze skutečnosti, že většina problémů má mnoho příčin a lze na ně nahlížet z různých úhlů pohledu. Jako příklad lze uvést problematiku životního prostředí, kterému je věnována pozornost jak v rámci průřezového tématu Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, tak v rámci průřezového tématu Environmentální výchova. Stranou však v tomto ohledu nezůstává ani Osobnostní a sociální výchova, která se mimo jiné zabývá morálními hodnotami, kam zcela jistě spadá i vztah k přírodě a životnímu prostředí. Oblastí, které jsou společné několika průřezovým tématům zároveň, by bylo možné jmenovat hned několik. Souhrnně však lze říci, že Osobnostní a sociální výchova rozvíjí u žáků takové schopnosti, dovednosti, postoje a hodnoty, bez nichž se nelze obejít v žádném z ostatních průřezových témat – respektive v žádné jiné oblasti lidského života.

V *RVP G* je u každého průřezového tématu uvedeno, jakým způsobem ono téma přispívá k rozvoji osobnosti žáka v oblasti postojů a hodnot a v oblasti vědomostí, dovedností a schopností. Pro ilustraci propojenosti průřezových témat slouží i následující tabulka, v níž jsou uvedeny některé z očekávaných přínosů jednotlivých průřezových témat. Podobné či zcela identické přínosy jsou v tabulce uvedeny na stejné řádce. Formulace jednotlivých přínosů jsou převzaty z *RVP G*.

Všechny položky označené symbolem čtverečku (▪), pocházejí ze sekce „postojů a hodnot“; pouze čtyři položky označené symbolem sluníčka (☼) jsou přejaty z oblasti „vědomostí, dovedností a schopností“.

Přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka				
V oblasti postojů a hodnot má průřezové téma žákovi pomoci:				
OSV	VMEGS	MKV	EV	MV
▪ uvědomit si a respektovat přirozenost a hodnotu rozmanitosti projevů života, kultury a každého jednotlivého člověka	▪ být vnímavý ke kulturním rozdílnostem, chápat je jako obohacení života, učit se porozumět odlišnostem;	▪ chápat, že všichni lidé jsou odlišné osobnosti, bez ohledu na svůj původ a odlišné projevy sociokulturních vzorců		▪ zvyšovat citlivost vůči kulturním rozdílům, chápat je jako obohacení života, učit se rozumět odlišnostem
☼ směřovat k porozumění sobě samému, vytvářet vyvážené sebepojetí: - [...] - [...] - uvědomovat si svou vlastní identitu		▪ uvědomit si svou vlastní kulturní identitu		▪ posilovat reflexi sebe sama a nacházet místo ve společnosti
☼ tvořit kvalitní mezilidské vztahy, brát ohled na druhé; [...]		▪ uvědomovat si význam kvality mezilidských vztahů pro harmonický rozvoj osobnosti		▪ uvědomovat si význam nezprostředkovaných mezilidských vztahů (rodinných, partnerských) a jejich vnitřní emocionální i poznávací dynamiku (namnoze kontrastující s šablonovitou nabídkou jejich zobrazení v mediálních produktech)
▪ uvědomit si, že téměř každý sociální nebo komunikační akt má svůj mravní rozměr	▪ přijímat zodpovědnost za sebe a za svět, ve kterém žije	▪ uplatňovat základní morální normy, aplikovat je ve vlastním životě a umět aktivně čelit projevům amorality, intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu	▪ vnímat místo, v němž žije, a změny, které v něm probíhají, a cítit zodpovědnost za jeho další vývoj, a to nejen z hlediska životního prostředí	

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ vnímat dopady a důsledky globalizačních rozvojových procesů, rozlišovat mezi nimi příznivé i nepříznivé prvky a jevy, učit se hledat kompromisy 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ pochopit, že člověk z hlediska své existence potřebuje využívat přírodní zdroje ve svůj prospěch, ale vždy tak, aby nedošlo k nezvratnému poškození životního prostředí 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ uvědomit si hodnotu lidské spolupráce 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ uvědomovat si potřebu a přínos mezilidské soudržnosti a spolupráce 			<ul style="list-style-type: none"> ▪ získat představu o práci v týmu, o vztazích kooperace a nadřazenosti a podřízenosti při tvorbě společného díla, [...]
	<ul style="list-style-type: none"> ☀ myslet systémově a hledat souvislosti mezi jevy a procesy 		<ul style="list-style-type: none"> ☀ poznat složitou propojenost přírodních systémů a pochopit, že narušení jedné složky může vést ke zhroucení celého systému 	

Tabulka 1: Propojenost průřezových témat.

Z výše uvedené tabulky je zřejmé, že jednotlivá průřezová témata se z hlediska očekávaných přínosů k rozvoji osobnosti žáka v mnoha případech shodují. Tento fakt jasně dokládá příklad první řádky v tabulce – u čtyřech z pěti průřezových témat je snahou vést žáky k chápání odlišností všeho druhu jako přirozeného a obohacujícího jevu.

Propojenost průřezových témat je relevantní i z hlediska analýzy učebnice anglického jazyka a bude o ní tedy krátce pojednáno i v rámci následující kapitoly.

3 VÝZKUM A ANALÝZA

V první kapitole byly zmíněny tři možné způsoby začlenění průřezových témat do výuky: jednotlivé tematické okruhy průřezových témat mohou být rozvrženy do ostatních „běžných“ předmětů. Další formou implementace průřezových témat jsou projekty, přednášky, či několikahodinové až několikadenní kurzy. Třetí možností je zavedení zvláštního předmětu věnovaného specificky jednomu či více průřezovým tématům. Nezbytnou podmínkou pro účinnost tří výše zmíněných způsobů je potom atmosféra ve škole, chování učitelů, vztahy mezi učiteli a žáky. Je na zvážení každé školy, který ze tří možných způsobů zvolí. V případě, že se rozhodne pro první možnost či její kombinaci s dalšími způsoby, bude muset zvážit následující: které téma (resp. kterou jeho dílčí část) zařadí do kterého ročníku a do kterého předmětu. Všechny tyto údaje musí být uvedené ve školním vzdělávacím programu každé školy.

Ačkoliv plánované výstupy školních vzdělávacích programů nemají být vázané na konkrétní učebnice, je pravděpodobné, že pedagogové budou i nadále učebnice přinejmenším částečně využívat. V případě cizího jazyka je používání učebnice účelné především z hlediska kontinuity, systémovosti, návaznosti. **Pokud tedy učitel učí podle některé z jazykových učebnic, může mu tato učebnice být nejen oporou ve vyučování onomu cizímu jazyku, ale může mu být nápomocna i pro zařazení některých okruhů průřezových témat.**

Právě z tohoto důvodu byl uskutečněn následující výzkum, který měl dva cíle. Za prvé: zjistit, jaká učebnici anglického jazyka je v současné době nejvíce používána pro výuku anglického jazyka na gymnáziích. Za druhé: analyzovat tuto učebnici z hlediska průřezových témat – tedy zjistit, do jaké míry může tato učebnice učitelé usnadnit zařazování průřezových témat do výuky anglického jazyka. Vzhledem k těmto dvěma cílům se jedná o výzkum dvoufázový.

3.1 Výzkum nejpoužívanějších učebnic na gymnáziích

První fáze výzkumu si kladla za cíl zjistit nejfrekventovanější učebnici anglického jazyka na gymnáziích – a to konkrétně ve třetím ročníku čtyřletého studia (popřípadě kvintě šestiletého studia či septimě osmiletého studijního programu)¹⁵.

¹⁵ Třetí ročník čtyřletého studia (a jemu odpovídající ročníky ostatních studijních programů) byl zvolen z toho důvodu, že jazyková pokročilost žáků v této fázi vzdělávání by jim měla umožňovat vyjadřovat se i o složitějších skutečnostech, aniž by je používání anglického jazyka příliš svazovalo. Zároveň se

Databáze, která by takový údaj mohla poskytnout, neexistuje. Ministerstvo školství ČR vydává pouze seznam učebnic s doložkou (tzn. seznam doporučených učebnic vhodných pro výuku). Výzkumný ústav pedagogický v Praze takovými údaji rovněž nedisponuje. Databázi podobného typu by prý ani nebylo možné získat, neboť než by všechny školy odpověděly na zadaný dotaz a než by došlo ke zpracování výsledků, začal by nový školní rok a s ním by s největší pravděpodobností došlo i ke změnám v používaných učebnicích.¹⁶ Původním záměrem bylo získat pro účely této diplomové práce údaje o nejpoužívanější učebnici angličtiny z celé České republiky. Takový rozsah nebyl nicméně v rámci této práce možný. Po užším výběru byla tedy nakonec zvolena pouze pražská gymnázia.

Na internetových stránkách Ústavu pro informace ve vzdělávání (záložka: „Pro ředitele a učitele“) je možné najít registry všech středních škol¹⁷ - tedy i všech pražských gymnázií na Praze 1 až 10. Pro uvedené městské části jich bylo v době tohoto výzkumu zhruba sedmdesát, emailem se podařilo kontaktovat celkem 65 gymnázií. Tyto emaily s dotazem, jaká učebnice anglického jazyka je na jejich gymnáziu nejvíce používána ve třetím ročníku čtyřletého studia (či v příslušných ročnících víceletých programů), byly adresovány vždy dvěma až třem konkrétním učitelům anglického jazyka z každého gymnázia. Jmenovitá adresnost emailů měla za cíl zvýšit pravděpodobnost získání potřebných údajů z co nejvíce škol. Za tímto účelem bylo tedy odesláno více než 150 emailů. Tento postup se osvědčil: oslovení konkrétních osob přineslo údaje ze 43 gymnázií, což je 66,2% oslovených školských zařízení (podrobněji viz Tabulka 2).

nejedná o maturitní ročník, takže je možné zaměřovat se v hodinách anglického jazyka i na jiné oblasti než na samotnou přípravu k maturitní zkoušce.

¹⁶ Rychlost, s níž se mění používané tituly, souvisí samozřejmě i s tím že nakladatelství neustále přicházejí s novými edicemi svých titulů.

¹⁷ Přesná elektronická adresa s registry středních škol: <http://founder.uiv.cz/registr/vybskolr.asp>; adresa Ústavu pro informace ve vzdělávání je: www.uiv.cz.

Počet oslovených gymnázií		Odpovědělo	Procentuelně
Praha 1	7	4	57,1 %
Praha 2	6	6	100 %
Praha 3	2	1	50 %
Praha 4	10	7	70 %
Praha 5	8	7	87,5 %
Praha 6	4	3	75 %
Praha 7	4	3	75 %
Praha 8	7	4	57,1 %
Praha 9	8	4	50 %
Praha 10	9	4	44,4 %
CELKEM	65	43	66,2 %

Tabulka 2: Přehled dotazovaných respondentů.

Méně vhodným se však ukázal být způsob dotazování na konkrétní používanou učebnici. Učitelům nebyl zaslán žádný konkrétní seznam učebnic (vzhledem k nepřebernému množství existujících titulů), z nichž by si mohli vybírat. Z tohoto důvodu docházelo k nepřesnostem (např. ohledně pořadí vydání či pokročilostní úrovně učebnice). Tyto nepřesnosti se posléze obtížně napravovaly.¹⁸ Další komplikací se zdál být fakt, že učitelé ne vždy zcela přesně věděli, podle jakých učebnic učí jejich kolegové - i tato skutečnost mohla vést k jistým nepřesnostem ve výsledcích výzkumu.

Statisticky významnější výskyt četnosti byl zjištěn pouze u čtyř učebnic: *New Opportunities*, *New Headway*, *Matrix* a *Inside Out* (u všech těchto učebnic učitelé uváděli pokročilost „intermediate“ nebo „upper intermediate“ – záleželo na jazykové vybavenosti toho či onoho konkrétního ročníku). Ostatní tituly se vyskytovaly většinou pouze jednou. Učitelé často jmenovali rozličné tituly zaměřené na přípravu k mezinárodním zkouškám z angličtiny (FCE, popřípadě CAE) – jednalo se o různé tituly z různých nakladatelství. Na mnoha školách se v paralelních ročnících používá několik různých učebnic zároveň. Je tedy obtížné přesně určit, který z titulů je

¹⁸ Přesnější by pro příště bylo zvolit cestu dotazníku s výčtem cca deseti titulů, u nichž by se dal předpokládat častý výskyt.

opravdu nejpoužívanější. V Tabulce 3, v kategorii „gymnázia převážně používající tento titul“, jsou uvedeny ty případy, kdy z odpovědí učitelů bylo zřejmé, že daný titul je na jejich škole používán nejvíce. V kategorii „ostatní“ jsou zahrnuta zbylá gymnázia, kde se učí podle různých titulů (ať už se jedná o jeden titul na celé škole, který jiné gymnázium nevedlo, a nebo o směsici různých titulů, podle nichž se učí v paralelních ročnících).

Uváděné tituly	Gymnázia převážně používající tento titul	Procentuelní zastoupení
<i>New Headway</i> (2 nd edition)	3	16,3 %
<i>New Headway</i> (3 rd edition)	4	
<i>Inside Out</i>	4	9,3 %
<i>Matrix</i>	5	11,6 %
<i>New Opportunities</i>	11	25,6 %
Ostatní	16	37,2 %
CELKEM	43	100 %

Tabulka 3 : Přehled uváděných titulů a jejich četnost.

Přestože je obtížné (z výše uvedených důvodů) s jistotou určit, která učebnice se pro výuku anglického jazyka používá na pražských gymnáziích nejvíce, z Tabulky 3 je patrné, že přinejmenším jeden titul byl učiteli jmenován nejčastěji. Jedná se o učebnici *New Opportunities* z nakladatelství Longman. Jako převážně používanou ji uvedli učitelé z jedenácti gymnázií, což představuje čtvrtinu (25,6 %) z celkového počtu 43 gymnázií, od nichž se podařilo získat odpověď. O této učebnici se někteří učitelé vyjadřují velmi pochvalně¹⁹, což mimo jiné potvrzují i závěry uvedené v diplomové práci Zuzany Lojdové.

¹⁹ Např. Helena Rošická z Karlínského gymnázia v emailové korespondenci jako odpověď na položenou otázku (Praha 8) uvedla, že dříve na jejich gymnáziu používali učebnici *Headway*, ale před dvěma lety přešli na *New Opportunities*. Říká: „*New Opportunities* se zdají pro studenty zajímavější výběrem témat, mají dobré články a cvičení jsou zaměřené na přípravu k nové maturitě (nebo i FCE).“ Podobný názor zastává i Alena Martínková z Gymnázia Arabská (Praha 6) a uvádí, že ve srovnání s učebnicí *Headway* je zmiňovaná učebnice pro studenty „přitažlivější“ a „typy cvičení v pracovní knize jsou moderní a blíží se mezinárodním testům.“ Obecně se zdá, že učebnice *Headway*, doposud velmi rozšířená, již studentům ani učitelům nevyhovuje a hledají místo ní vhodnější variantu. Právě učebnice *New Opportunities* se jeví jako velmi vhodná alternativa.

Závěrem lze shrnout, že se na pražských gymnáziích učí podle mnoha různých učebnic – a to nejen ve smyslu „co gymnázium, to jiná učebnice“, nýbrž mnohdy i ve smyslu „co učitel, to jiná učebnice“. V rámci první fáze výzkumu se nicméně podařilo zjistit, že z početné skupiny titulů, které učitelé uváděli, vyšel titul *New Opportunities* jako relativně nejfrekventovanější.

3.2 Analýza učebnice *New Opportunities*

Druhá fáze výzkumu spočívala v analyzování nejužívanější učebnice z hlediska toho, do jaké míry se v ní vyskytují průřezová témata vymezená v *RVP G*. Nutno předeslat, že učebnice *New Opportunities* je učebnice, která byla vytvořena pro mezinárodní (potažmo evropský) trh (podrobněji viz podkapitola 3.3.4). Její autoři tedy nezohledňovali požadavky, které s sebou přinesly změny v koncepci českého školství. Následující analýza nehodnotí kvalitu dané učebnice podle toho, do jaké míry do ní její autoři vnesli průřezová témata, ale klade si za cíl zvážit, zda může být českému učiteli eventuelní oporou při zařazování průřezových témat do výuky svého předmětu, tedy anglického jazyka. Vzhledem k tomu, že průřezová témata ze své podstaty zahrnují „palčivé otázky“ dnešního světa, předpoklad byl takový, že se průřezová témata v dané učebnici vyskytovat budou. V ohnisku zájmu tedy především bude, jaká průřezová témata a které jejich okruhy může učitel v učebnici najít a jak snadné nebo obtížné pro něj bude využít je tak, aby naplnil jak cíle svého předmětu, tak cíle jednotlivých průřezových témat.

3.2.1 Kritéria analýzy

Vzhledem k tomu, že neexistuje žádné oficiální vodítko podle něhož by bylo možné stanovit, zda konkrétní text, poslech, cvičení atd. spadá, či nespadá do některého tematického okruhu jednoho z průřezových témat, bylo obtížné stanovit přesná kritéria. Na tomto místě je tedy nutné zdůraznit, že následující analýza je **pouhým pokusem o zmapování** výskytu **průřezových témat** v učebnici *New Opportunities* a jejich případného využití k naplňování cílů jednotlivých průřezových témat v hodinách anglického jazyka.

Po velmi podrobném prostudování učebnice²⁰ i manuálu pro učitele²¹ - včetně prepisů poslechů a instrukcí pro učitele, bylo zřejmé, že se v učebnici vyskytují texty, poslechy atd., které jsou využitelné z hlediska naplňování cílů průřezových témat. Rozdíl nicméně spočívá v tom, jak velkou míru vlastní invence a práce by musel učitel investovat, aby je mohl účinně využít. Jinými slovy: strany v učebnici, které jsou potenciálně využitelné z hlediska průřezových témat, je nezbytné rozdělit do dvou kategorií. První kategorie nese název „**instruktivní**“ a spadají do ní takové strany v učebnici, které se svým zaměřením shodují s obsahem tematického okruhu některého z průřezových témat.²² Takové strany může učitel relativně snadno využít k zařazení tohoto tematického okruhu do výuky svého předmětu. Nelze však nezdůraznit, že i v takovém případě vyžaduje správné a účinné zařazení průřezového tématu učitelovy znalosti v dané oblasti (jedná se nejen o znalosti ve smyslu vědomosti, nýbrž především o metodické znalosti a zkušenosti, jak s takovým tématem nakládat).²³

Druhá kategorie se nazývá „**odrazová**“ a patří do ní takové strany, kde se vyskytuje jakýsi „odrazový můstek“ či impuls, který by učitel rovněž mohl využít k zařazení některého z průřezových témat, ale už by to pro něj představovalo mnohem větší nároky na přípravu. Dané cvičení, text, citát apod. by mu posloužil pouze jako prostředek zcitlivění, ale zprostředkování daného tématu by spočívalo na něm – např. by musel dohledat vhodný text, rolovou hru, situační nácvik apod. v jiném zdroji a uzpůsobit si je pro potřebu své hodiny.

Malá poznámka na okraj: i takové strany, které spadají do kategorie „**instruktivní**“ lze využít pouze za účelem zcitlivění na téma a učitel může dané téma rozvíjet dalším způsobem a za tímto účelem si připraví vlastní materiály.²⁴

3.2.2 Výsledky analýzy

Obě dvě kategorie byly v rámci analýzy zohledňovány zvlášť. V učebnici *New Opportunities* se totiž vyskytují i takové strany, které jsou „instruktivní“ z hlediska

²⁰ Co se týče pokročilosti, byla zvolena pokročilost „upper intermediate“. Někteří učitelé uváděli, že používají i úroveň nižší, tedy „intermediate“. Nicméně pokročilejší varianta byla uváděna častěji.

²¹ Mugglestone, P. *New Opportunities Upper Intermediate Teacher's Book*, Harlow: Longman, 2006.

²² Problematickým zůstává fakt, že samotné tematické okruhy jednotlivých průřezových témat jsou definované tak široce, že je mnohdy velmi obtížné s jistotou určit, co do nich vlastně spadá.

²³ Konkrétněji např. v případě OSV, viz kapitola 4.

²⁴ Ukázky všech tří možných způsobů viz kapitola 5.

jednoho průřezového tématu, ale zároveň „odrazové“ z pohledu jiného průřezového tématu.

Přehled výskytu „instruktivních“ stran v učebnici shrnuje Tabulka 3.

Průřezová témata	Počet „instruktivních“ stran	Procentuelní zastoupení „instruktivních“ stran z celkového počtu stran učebnice²⁵
OSV	10	7,8 %
VMEGS	5	3,9 %
MKV	-	-
EV	2	1,5 %
MV	-	-
Celkem	17	13,2 %

Tabulka 4: „Instruktivní“ strany z hlediska průřezových témat v učebnici *New Opportunities*.

Z Tabulky 4 je patrné, že v učebnici je více než jedna desetina stran, které učitel může relativně snadno využít k zařazení daného průřezového tématu do svého předmětu. Následující tabulka ukazuje rozmístění tematických okruhů jednotlivých průřezových témat a jim odpovídajících stran v učebnici. (Řazení tematických okruhů jednotlivých průřezových témat odpovídá *RVP G.*)

²⁵ Celkový počet stran v dané učebnici je 176 – z toho je nicméně 47 stran věnováno gramatickému přehledu, slovní zásobě, obsahu atp. Relevantních pro danou analýzu bylo pouze **129 stran**.

Průřezová témata	Tematické okruhy	Odpovídající strany v učebnici
OSV	1. Poznávání a rozvoj ...	5
	2. Seberegulace, ...	116, 117
	3. Sociální komunikace	13, 24, 48, 62, 86, 110, 120
	4. Morálka všedního dne	-
	5. Spolupráce a soutěž	-
VMEGS	1. Globalizační ...	
	2. Globální problémy, ...	87, 88, 89, 90, 92, 94
	3. Humanitární pomoc, ...	93
	4. Žijeme v Evropě	-
	5. Vzdělávání v Evropě ...	-
MKV	1. Zákl. problémy ...	-
	2. Psychosociální aspekty..	-
	3. Vztah k multilingvní ...	-
EV	1. Problematika vztahů ...	-
	2. Člověk a živ. prostředí	87, 88, 89, 90
	3. Živ. prostř. regionu ...	-
MV	1. Média a med. produkce	-
	2. Med. produkty a jejich ..	-
	3. Uživatelé	-
	4. Účinky med. produkce ..	-
	5. Role médií v dějinách	-

Tabulka 5: Rozložení „instruktivních“ stran v učebnici z hlediska tematických okruhů PT.

Jak bylo naznačeno ve druhé kapitole, jednotlivá průřezová témata nejsou osamocené entity. Je pro ně příznačné, že se nejrůznějšími způsoby prolínají a v mnohém doplňují. Tento fakt názorně exemplifikuje i případ stran 87 – 90 v analyzované učebnici, které bylo nutné zahrnout jak do Výchovy k myšlení v evropských a globálních souvislostech, tak do Environmentální výchovy. V procentuálním výpočtu v Tabulce 3 bylo každému z témat v zájmu přehlednosti přidělena polovina (tedy dvě) z oněch čtyř stran. Nicméně v Tabulce 4 uvádíme strany 87 – 90 u obou průřezových témat.

Do kategorie „odrazových“ stran spadá celkem 49 stran z celkového počtu 129 stran učebnice, tj. 38 %. Na těchto 49 stranách je celkem 55 příležitostí, „odrazů“, které učitel může využít jako předstupeň k dalšímu rozvedení některého z průřezových témat. Tabulka 6 shrnuje početní zastoupení jednotlivých průřezových témat z celkového počtu 55 „odrazů“.

Průřezová témata	Počet „odrazů“	Procentuální zastoupení jednotlivých PT
OSV	25	45,5 %
VMEGS	18	32,7 %
MKV	6	10,9 %
EV	2	3,6 %
MV	4	7,2 %
CELKEM	55	100 %

Tabulka 6: Přehled „odrazů“ z hlediska průřezových témat.

Podobně jako u kategorie „instruktivních“ stran, jsou konkrétní strany učebnice, na nichž se vyskytují jednotlivé „odrazy,“ rozepsány v následující tabulce podle zastoupených tematických okruhů jednotlivých průřezových témat.

Průřezová témata	Tematické okruhy	Odpovídající strany v učebnici
OSV	1. Poznávání a rozvoj ...	6, 8, 16, 17, 34, 37, 68, 69, 105, 109, 124, 125, 126, 127
	2. Seberegulace, ...	25, 63, 73, 114
	3. Sociální komunikace	45, 72, 83, 93, 118, 119
	4. Morálka všedního dne	29
	5. Spolupráce a soutěž	-
VMEGS	1. Globalizační ...	35, 52, 55, 59, 107
	2. Globální problémy, ...	6, 76, 96, 108
	3. Humanitární pomoc, ...	95
	4. Žijeme v Evropě	20, 21, 102, 103, 106, 112, 113, 119
	5. Vzdělávání v Evropě ...	-
MKV	1. Zákl. problémy ...	6, 10, 76
	2. Psychosociální aspekty..	130, 131
	3. Vztah k multilingvní ...	83
EV	1. Problematika vztahů ...	-
	2. Člověk a živ. prostředí	61, 97
	3. Živ. prostř. regionu ...	-
MV	1. Média a med. produkce	-
	2. Med. produkty a jejich ..	18, 44, 104
	3. Uživatelé	-
	4. Účinky med. produkce ..	-
	5. Role médií v dějinách	59

Tabulka 7: Přehled rozložení „odrazů“ z hlediska tematických okruhů PT.

3.2.3 Komentář výsledků analýzy

V obou uvedených kategoriích, tedy jak v kategorii „instruktivních“ (Tabulka 4), tak v kategorii „odrazových“ (Tabulka 6) byl z hlediska četnosti jednotlivých průřezových témat zaznamenán **nejvyšší výskyt** průřezového tématu **Osobnostní a sociální výchova (OSV)**. Faktorů ovlivňujících tento výsledek může být hned několik. Za prvé: anglický jazyk je komunikačním prostředkem a proto je i u něj nevyhnutelné učit se pravidlům a zásadám, jež jsou zásadní pro jeho efektivní a správné použití v mezilidské komunikaci. Za druhé: OSV je ze své podstaty nedílně spjata s osobností každého z nás. V mnoha případech lze tedy z učebnice vycházet a relativně snadno ji vztáhnout k osobnosti žáka. Posledním důvodem nejvyšší četnosti právě OSV může být i fakt, že se autorka této práce na OSV zaměřila rovněž v praktické části této diplomové práce (viz. pátá kapitola) a zřejmě i proto s ním v dané učebnici spatřovala nejvíce souvislostí.

Překvapivé je zjištění poměrně nízkého procentuálního zastoupení Mediální výchovy. Mediální výchova je totiž podobně jako Osobnostní a sociální výchova vnímána jako významně propojená se všemi ostatními průřezovými tématy. Slovy Niny Rutové, která se Mediální výchovou zabývá: „Pokud bychom rozstříhali jakékoliv noviny, všechny jednotlivé články bychom mohli rozdělit do kategorií s nadpisem jednotlivých průřezových témat.“²⁶ Média, která jsou hlavním předmětem zájmu v Mediální výchově, reflektují dění kolem nás a tím pádem i oblasti všech průřezových témat. Nicméně učebnici anglického jazyka nelze ztotožňovat s novinami. Záleží na tom, jak úzce bude pojem Mediální výchova vymezen. V tom nejširším slova smyslu by bylo možné říci, že celá učebnice je médiem, neboť přenáší určité informace. V případě analýzy učebnice *New Opportunities* však byly uvažovány pouze ty případy, které by bylo možné využít k částečnému naplnění některého z tematických okruhů tohoto průřezového tématu uvedených v *RVP G*.

Problém související s šíří vymezení toho, co do jednotlivých průřezových témat spadá, je nemalý. *RVP G* sice poskytuje jakési vodítko, ale bezpochyby s ním různí uživatelé mohou nakládat různě. Je tedy nezbytné na závěr tohoto komentáře

²⁶ Seminář „Média tvořivě“ (realizovaný občanským sdružením AISIS), konaný dne 25.1. 2008 v Praze, ZŠ Karlín.

výsledků podotknout, že je možné, že výsledky analýzy prováděné jinou osobou, s jinou zkušeností a odlišným pohledem na věc, by byly pravděpodobně odlišné.

3.2.4 Závěr

Závěrem lze shrnout, že analýza potvrdila předpoklad o výskytu průřezových témat v dané učebnici. Desetinu stran může učitel bez větších nároků na přípravu využít k zařazení vybraných průřezových témat do výuky anglického jazyka (za předpokladu, že bude znát metodické zásady toho konkrétního průřezového tématu). Více než třetina stran analyzované učebnice pak může sloužit jako určitý „odrazový můstek“ k realizaci některého z průřezových témat v anglickém jazyce. V tomto případě však na učiteli spočívá podstatný objem celkové přípravy daného tématu. Příklady konkrétních návrhů jak realizovat průřezové téma OSV na základě analyzované učebnice *New Opportunities* obsahuje pátá kapitola.

3.3 Několik poznámek k učebnici *New Opportunities*

3.3.1 Manuál pro učitele

Přestože, jak už bylo řečeno výše, není učebnice *New Opportunities* koncipována s ohledem na požadavky ohledně průřezových témat, v manuálu pro učitele (*Teacher's Book*) je možné objevit pokyny, které podporují některé cíle sledované v *RVP G* v souvislosti s průřezovými tématy.

Jako první příklad lze uvést doporučení autorů dané učebnice, aby své studenty učili skupinové práci a kooperaci²⁷ - což může být velmi vhodně využito k naplnění částí cílů především v Osobnostní a sociální výchově. Jak v učebnici, tak v manuálu najdeme spoustu cvičení a úkolů počítajících právě se skupinovou a/nebo kooperativní činností studentů.

Na začátku každé lekce manuál pro učitele mimo jiné uvádí „cíle“ a „kontext“ vztahující se k dané lekci. Např. v „kontextu“ u jedenácté lekce se dočteme: „Fotografie v této lekci se vztahují ke značkování dobytka a využití značek v módním průmyslu. Snaží se studenty přimět k přemýšlení o módních značkách a konzumním chování spotřebitelů.“ (Muggleston, 2006, s. 46, překlad vlastní) Právě

²⁷ Např. na str. 12 v odstavci věnovanému „Classroom management“ se doslova uvádí: „Introduce group work gradually.“ Rozdíl mezi skupinovou prací a kooperací viz Kasiková, 2005.

tato zmínka může učiteli napovědět, že by tuto fotografii mohl využít k zařazení některého z témat Osobnostní a sociální výchovy. U devatenácté lekce se dočteme, že jedním z „cílů“ dané lekce je „Hovořit o vlivu techniky a médií na různé kultury a jazyky“ (Mugglestone, 2006, s. 70, překlad vlastní). Tento cíl se překrývá s cíli Mediální výchovy. Jako poslední příklad uvedme komentář k celému osmému modulu, který nese název „Globální problémy“ („Global Issues“):

Tento modul se věnuje některým hlavním problémům, jimž lidstvo musí v jednadvacátém století čelit: globální oteplování, záplavy, odlesňování a ničení přirozeného prostředí živočichů a rostlin, rostoucí populace, problémy související s distribucí potravin, zvětšující se rozdíly mezi bohatými a chudými a zneužívání žen. (Mugglestone, 2006, s. 99, překlad vlastní)

Celý zmiňovaný modul může být skutečně docela dobře využit k částečnému plnění cílů Environmentální výchovy a Výchovy k myšlení v evropských a globálních souvislostech.

Manuál pro učitele může tedy rovněž přispět, i když v nikterak velké míře, k nasměrování učitele k některému z průřezových témat.

3.3.2 Struktura učebnice *New Opportunities*

Tato podkapitola má za cíl popsat strukturu výše analyzované učebnice. Způsob uspořádání *New Opportunities* může totiž ozřejmit i četnost výskytu průřezových témat na jejích stránkách.

V učebnici je celkem 10 modulů. Každý z nich nese název, který mnohé napovídá o jeho tematickém obsahu. Modul je možné popsat jako soubor čtyř lekcí. Celkem je tedy v učebnici 40 lekcí. Mezi jednotlivými moduly jsou však ještě doplňkové aktivity, o nichž bude pojednáno níže. Na začátku každého modulu najdeme stránku, která má studenty uvést do tématu celého modulu. Na této straně je vždy několik fotografií tematicky souvisejících s celým modulem, poslech který uvádí do problematiky a je propojen se zmiňovanými fotografiemi. Na závěr následuje vždy několik otázek souvisejících s předešlými aktivitami, nad nimiž se mají studenti ve dvojicích zamyslet a pohovořit si o nich.

První lekce každého modulu je zaměřena na dovednosti („skills focus“). Studenti se zde nejrůznějšími způsoby učí porozumění čtenému textu. Lekci je věnován prostor dvou stran stejně jako dvěma následujícím lekcím. Druhá lekce je primárně věnována gramatice („grammar focus“) a třetí opět dovednostem („skills

focus“) přičemž zde je většinou procvičováno porozumění mluvenému textu, tedy poslech. Formát většiny cvičení odpovídá formátu úkolů, s nimiž se student setká v mezinárodních testech jako je např. FCE. Všechny tyto tři lekce samozřejmě tematicky odpovídají zaměření celého modulu.

Nicméně ani závěrečná čtvrtá lekce modulu se tematicky neodchyluje od předešlých lekcí. Naopak, slovní zásobu a gramatické struktury, které si studenti osvojili v předcházejících lekcích, lze využít ke komunikačním dovednostem - psaným i mluveným. Tato lekce vždy nese příznačný název „Communication Workshops“ a čítá většinou dvě až tři strany. Všech deset modulů je uspořádáno výše popsaným způsobem.

Po každých dvou modulech následuje dvoustránkové shrnutí („Review“), kde se opakuje především gramatika, slovní zásoba, výslovnost apod. Kromě toho najdeme v učebnici i několik „kulturních zastavení“ („Culture Corner“) věnovaných specifikám anglicky mluvících zemí. V *New Opportunities* upper intermediate jsou takováto zastavení celkem čtyři. Dvě jsou věnována historii anglického jazyka a způsobu jeho rozšíření do světa. Zbývající dvě historii USA a populární hudbě.

To však stále ještě není vyčerpávající výčet všeho, co tato učebnice obsahuje. Zbývá zmínit se ještě o dvou položkách. Tou první je celkem šest gramatických souhrnů („Language Awareness“), které se věnují většinou nějakému problematičtějšímu gramatickému jevu. Vždy se jedná o text doprovázený cvičeními a otázkami. Ačkoliv primárním záměrem těchto lekcí je pochopení a procvičení si nějakého gramatického jevu, ani zdaleka to není jediným potenciálem těchto stránek. Např. v pořadí čtvrtý gramatický souhrn zaměřený na modalitu sloves vychází z textu o životním osudu sportovce Lance Armstronga (cyklista, který překonal boj s rakovinou a poté sedmkrát za sebou zvítězil v závodě Tour de France). Ještě než je studentova pozornost soustředěna na modální slovesa, autoři učebnice ponechávají prostor i pro zamyšlení, reflexi pocitů. Studenti mají odpovědět na pět otázek typu „Jak se asi Armstrong cítil v té a té situaci?“. Jedná se sice o zamyšlení se nad pocity někoho jiného, ale odtud už můžeme snadno přejít i k pocitům vlastním a rázem je z čistě gramatické strany potenciálně velmi vhodný „odrazový můstek“ k tématu z oblasti Osobnostní a sociální výchovy.

Posledním důležitým oddílem je pět literárních dvoustran („Literature Spot“). Ty volně navazují na některé moduly a zároveň studenty seznamují s několika

anglicky píšícími autory. Úplný závěr učebnice je věnován různým souhrnům (gramatickým, lexikálním apod.).

3.3.3 Detailnější představení vybraných „instruktivních“ částí učebnice

Obecně můžeme říci, že závěrečná část každého modulu zaměřená na rozvíjení komunikačních dovedností studentů je velmi podnětná a užitečná. Studenti se zde dozvědí mnoho praktických rad, jak se např. chovat ve skupinových diskuzích, jak správně prezentovat, jak napsat formální stížnost apod. Studenti zde tedy získávají dovednosti, které částečně odpovídají cílům OSV (konkrétně třetímu tematickému okruhu „Sociální komunikace“).

Za velmi „instruktivní“ lekci v učebnici *New Opportunities* lze pokládat 39. lekci s názvem „Řešení konfliktů“ („Conflict Resolution“) v desátém modulu, který sám nese název „Konflikt“ („Conflict“). Předešlé dvě lekce tohoto modulu se rovněž zabývaly určitým druhem konfliktu (37. lekce byla věnována vzpomínkám z různých válečných konfliktů, 38. lekce konfliktu mezi sousedy). Na první straně 39. lekce najdeme fotografii ilustrující domácí konflikt (muž a žena se každý chtějí dívat na jiný program v televizi a přetahují se o ovládač). Pod touto fotografií následuje krátký dotazník zjišťující míru asertivity u jednotlivých studentů (cvičení 1). Jedná se o popis čtyř potenciálně konfliktních situací, u každé jsou uvedeny tři možné způsoby jejich řešení, studenti si vybírají ten, kterým by se pravděpodobně zachovali sami. Na konci učebnice se studenti mohou podívat na výsledky a orientačně zjistit jak jsou či nejsou asertivní. Je pochopitelné, že se nejedná o test na odborné úrovni, ale o vzhled do problematiky, který je omezen jazykovou vybaveností studenta a prostorem v učebnici.

Na další straně následuje série poslechových cvičení. První v řadě je poslech (cvičení 4), který souvisí s fotografií na předešlé straně. Bratr a sestra se dohadují, na jaký pořad v televizi se budou dívat. Poslech je doplněn osmi tvrzeními, studenti mají rozhodnout, zda jsou tato tvrzení pravdivá či nepravdivá. V dalším cvičení (cvičení 5) mají studenti rozřadit vybrané věty z předcházejícího poslechu do pěti kategorií (např. na kritické, odmítavé, navrhuující atd.). Nutno podotknout, že tento poslech je ukázkovým příkladem toho, jak by správná komunikace mezi dvěma lidmi vypadat neměla. I přesto může být vhodnou pomůckou k exemplifikaci komunikačních „faulů“ (neboli nevhodných způsobů komunikačního chování).

Jedna z následujících aktivit (cvičení 7) je zaměřená na mluvení. Studenti mají ve dvojicích sehrát třetí nebo čtvrtou situaci z dotazníku na předcházející straně a využívat u toho věty, které rozřazovali v rámci cvičení 5. Zde lze spatřovat úskalí této lekce, neboť některé z těchto vět vybízejí ke konfrontaci a jejich použití nevede k optimální komunikaci. Nicméně cvičení 9 nabízí určitou korekci (viz níže).

Následuje ještě jeden poslech (cvičení 8) – tentokrát se jedná o pořad v rádiu, kde posluchačům radí, jak řešit různé konfliktní situace. Porozumění slyšenému textu je zde zjišťováno pomocí šesti nedokončených vět, u nichž mají studenti zvolit správné řešení ze tří možností. Následuje opět aktivita na mluvení (cvičení 9). Studenti mají znovu sehrát dialogy jako ve cvičení 7, ale tentokrát mají využít některou z navrhovaných strategií, o nichž se dozvěděli v radiovém programu. Hned vzápětí, ve cvičení 10, mají studenti reflektovat, jaké bylo zastávat přidělenou roli ve cvičení 7 a ve cvičení 9. Rovněž se mají zamyslet nad tím, zda jim navrhovaná strategie pomohla v řešení konfliktu.

Z výše uvedeného vyplývá, že ani „instruktivní“ pasáž analyzované učebnice se neobejde bez kvalifikovaného zacházení. Je však pochopitelné, že není možné, aby učebnice cizího jazyka plně nahrazovala publikace výhradně zaměřené na efektivní komunikaci (či jiné oblasti související s jednotlivými průřezovými tématy).

3.3.4 Učebnice *New Opportunities* a Společný evropský referenční rámec pro jazyky

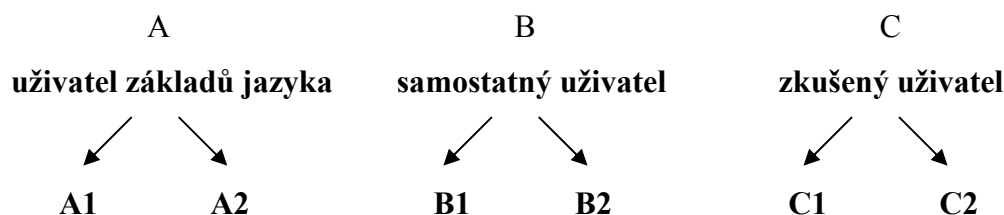
V podkapitole 3.2 bylo řečeno, že analyzovaná učebnice byla koncipována pro evropský trh. Lze tak usuzovat z faktu, že se v dané učebnici odkazuje na dokument, který v rámci projektu Rady Evropy vypracovala řada odborníků z oblasti aplikované lingvistiky. Jedná se o *Společný evropský referenční rámec pro jazyky (Common European Framework of Reference for Languages)*, jež je zamýšlen jako opora při vypracovávání sylabů, kurikulí, certifikovaných zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě. Jak se uvádí v jeho úvodní kapitole:

Poskytnutím společného základu pro srozumitelný popis cílů, obsahu a metod Rámec přispěje ke srozumitelnosti kursů, sylabů a systému kvalifikačních osvědčení, a tak podpoří mezinárodní spolupráci v oblasti moderních jazyků. Poskytnutí objektivních kritérií pro popis jazykové způsobilosti usnadní vzájemné uznávání kvalifikačních osvědčení získaných v různých studijních

kontextech, a tak napomůže mobilitě v Evropě. (*Společný evropský ...*, 2002, s. 1)

Přestože se na několika místech tohoto dokumentu opakuje, že není závaznou normou²⁸, často z něj ti, jimž je rámec určen, vycházejí. Tak tomu je i v případě učebnice *New Opportunities*. Její autoři v úvodu manuálu pro učitele poznamenávají, že ačkoliv Rámec nikomu nic nepředepisuje, je z něj patrný komunikativní přístup²⁹ zaměřený na úlohu a na studenta („communicative, task-based and learner-centred model of language and language learning”(Mugglestone, 2006, s. 4)). Autoři dále uvádějí, že jejich učebnice tuto tendenci reflektuje a že z doporučení Rámce vychází i v dalších ohledech (např. definuje jasné cíle a výstupy komunikativních úloh, systematicky rozvíjí studentovy strategie komunikace, zaměřuje se na rozdíly ve funkčních stylech, podporuje studentovu samostatnost v učení apod.).

Co se týče úrovně dané učebnice, její autoři ji řadí na úroveň B1+ až B2 v rámci společných referenčních úrovní. Pro bližší představu viz. následující schematické znázornění:



Obrázek 2: Společné referenční úrovně (*Společný evropský ...*, 2002, s. 23)³⁰

3.3.5 Společný evropský referenční rámec pro jazyky a průřezová témata

Vzhledem k tomu, že autoři analyzované učebnice ze *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* vychází, bylo zajímavé zjišťovat, do jaké míry je možné nalézt v tomto dokumentu doporučení korespondující s obsahem jednotlivých

²⁸ Srv. např. s. XIII, XV, 18, 111.

²⁹ „Existuje celá řada způsobů, jak se lidé v současnosti moderním jazykům učí a jak se jazyky vyučují. Rada Evropy po mnoho let podporuje přístup vycházející z komunikativních potřeb studentů a z užívání materiálů a metod, které umožňují, aby studenti tyto potřeby uspokojovali, a které zároveň odpovídají charakteristickým vlastnostem studentů. Ale jak už bylo jasně osvětleno v oddílu 2.3.2 a na jiných místech, funkcí Rámce není, aby vyzdvihl jedinou specifickou metodiku výuky jazyků, ale aby poskytl více možností.“ (*Společný evropský ...*, 2002, s. 145)

³⁰ Jednotlivé úrovně nesou ještě následující označení: A1 (Breakthrough), A2 (Waystage), B1 (Threshold), B2 (Vantage), C1 (Effective Operational Proficiency), C2 (Mastery). Od roku 2006 byla zavedena i úroveň A0 – označující úplné začátečníky.

průřezových témat tak, jak je vymezuje *RVP G*. Explicitně se o fenoménu průřezových témat v Rámcí nehovoří, nicméně některé jeho pasáže lze uvést do souvislosti s několika tematickými okruhy průřezových témat. Např. v kapitole 1.2 („Cíle a úkoly jazykové politiky Rady Evropy“) se uvádí:

Pouze prostřednictvím lepších znalostí evropských moderních jazyků bude možno zlepšit komunikaci a interakci mezi Evropany s různými mateřskými jazyky, a tak podpořit mobilitu v Evropě, vzájemné porozumění a spolupráci, a překonat předsudky a diskriminaci. (*Společný evropský ...*, 2002, s. 2)

Na závěr této kapitoly se rovněž dočteme, že je nezbytné „Propagovat takové metody vyučování moderních jazyků, které posilují schopnost nezávislého myšlení, úsudku a jednání v kombinaci se společenskými dovednostmi a společenskou odpovědností.“ (*Společný evropský ...*, 2002, s. 4) Obě tyto citace poukazují na hodnoty, které by si žáci měli osvojit především v rámci takových průřezových témat jako je Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech a Multikulturní výchova. Ale najdeme zde i podněty pro další průřezové téma, a to Osobnostní a sociální výchovu. Např. na str. 120-123 se dočteme o důležitosti sociolingvistické kompetence (jinými slovy se zde dozvíme o tom, jak je důležité ovládat řečové zdvořilostní normy, rozdíly ve funkčních stylech apod.). V Rámcí je rovněž vyzdvihována práce ve skupinách a kooperace mezi studenty (viz. např. str.167).

Ve *Společném evropském referenčním rámci pro jazyky* lze tedy nalézt doporučení, která jsou z hlediska průřezových témat relevantní. Nejedná se však o ucelenou část explicitně zaměřenou na tuto problematiku.

4 OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA

Tato kapitola je věnovaná bližšímu představení průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova – resp. shrnutí zásad a principů, bez nichž nemůže být Osobnostní a sociální výchova účinná. Ještě než však o nich bude pojednáno, předchází krátké vysvětlení, proč si autorka této diplomové práce zvolila z pěti průřezových témat právě Osobnostní a sociální výchovu.

4.1 Důvody pro výběr OSV

První důvod této volby byl čistě praktický: standardní rozsah diplomové práce ani možná širší záběr jednotlivce nedovolují věnovat se poctivě všem pěti průřezovým tématům zároveň. Bylo tedy nevyhnutelné vybrat si téma jedno, na něž by byla zaměřena pozornost v praktické části diplomové práce s návrhy konkrétních lekcí použitelných v hodině anglického jazyka.

Osobnostní a sociální výchova se zdála být vhodným kandidátem z několika důvodů. Zaprvé: toto průřezové téma je velmi úzce spjata i se zbývajícími průřezovými tématy (podrobněji viz podkapitola 2.6). Zadruhé: očekávané přínosy OSV k rozvoji osobnosti žáka v mnohém korespondují i se všemi klíčovými kompetencemi (a to především s Kompetencí komunikativní a s Kompetencí sociální a personální). Zatřetí: do výuky Anglického jazyka lze OSV organicky začlenit a synergicky tak u žáků rozvíjet takové znalosti a dovednosti, které ve svém životě zcela jistě uplatní. Např. témata spadající do tematického okruhu „Sociální komunikace“ je bezpochyby vhodné ovládat i při komunikaci s cizincem. Podobně je tomu s dovednostmi nabitými v rámci tematického okruhu „Spolupráce a soutěž“, které jsou nezbytné při týmové práci – pravděpodobnost, že se naši žáci stanou členy nějakého mezinárodního týmu, není zanedbatelná. Tyto dva příklady necht' slouží jako pouhá ilustrace, neboť smysluplné je zařazení i ostatních tematických okruhů.

4.2 Základní metodické principy OSV

Shrnutí základních metodických principů OSV předchází připomenutí podstaty OSV. Josef Valenta ve své publikaci *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi* uvádí: „Osobnostní a sociální výchova je praktická disciplína [...] zabývající se rozvojem životních kompetencí v oblasti osobního života se sebou

samou/samým a života v mezilidských vztazích.“ (Valenta, 2006, s. 13) Pro OSV je rovněž příznačné, že: „se učivem stává sám žák, stává se jím konkrétní žákovská skupina a stávají se jím více či méně běžné situace každodenního života.“ (Valenta, 2006, s. 14) V neposlední řadě je důležité zmínit, že smyslem OSV „je pomáhat každému žákovi hledat vlastní cestu k životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu.“ (Valenta, 2006, s. 14)

Z výše uvedených tří „premis“ vyplývají následující **metodické principy** důležité pro OSV, která by měla být: **praktická, zosobněná, provázející** (Valenta, 2006, s. 46-49).

OSV praktická: Pokud si žáci mají z OSV odnést konkrétní dovednosti, je nezbytné, aby se tyto dovednosti učili a zkoušeli si je v konkrétních situacích, cvičeních apod., tedy aby si je trénovali.

OSV zosobněná: Jedná se o požadavek co největší propojenosti se životem žáků. Učitel by se jinými slovy měl snažit jednotlivá témata OSV co nejvíce vztahovat k osobnosti konkrétního žáka. Žáci by měli mít možnost sami nebo za pomoci učitele určit, k čemu jim daná zkušenost, dovednost atd. v životě bude užitečná. Učitel by měl rovněž vycházet z tzv. skupinové dynamiky (tedy z aktuálních vztahů a nálady) ve své třídě.

OSV provázející: učitel v OSV nemá pozici „vševědoucího“ vedoucího, není ve třídě od toho, aby žákům nutil svoje osvědčené způsoby chování v té či oné situaci, aby říkal: „Takhle se musíš chovat. Tohle musíš říkat.“ Učitel žákům ukazuje a společně si zkouší různé druhy např. efektivní komunikace. Je však na žácích samotných, aby zkušeností zjistili, který z vyzkoušených způsobů budou chtít ve svém životě používat. Učitel zde tedy hraje roli jakéhosi citlivého „průvodce“.

4.3 Základní didaktické principy OSV

V předchozí podkapitole byly uvedeny principy, které je třeba mít při OSV stále na paměti. Učitel si však nevystačí pouze s nimi. Aby OSV probíhala správně, je účelné při práci s tématy OSV postupovat podle tzv. **C-M-I-A-R-E** neboli

didaktického cyklu OSV (Srb, 2007, s. 18-20).³¹ Písmena oddělená pomlčkou jsou počátečními písmeny z názvů jednotlivých kroků:

- **C – CÍL** neboli stanovení si naprosto konkrétního a měřitelného cíle.
- **M – METODA**, kterou zvolíme teprve na základě nejprve formulovaného cíle.
- **I – INSTRUKCE** znamená instruování žáků ohledně toho, co mají dělat – vysvětlit jim podstatu a náležitosti daného úkonu.
- **A – AKCE**, při níž pozorně sledujeme, co se děje během činnosti žáků.
- **R – REFLEXE** (jinak také review, rozbor apod.) je velmi důležitým krokem, který nelze v žádném případě vypustit. Bez reflexe totiž není OSV účinná. OSV využívá postupů tzv. zkušenostního učení, jehož potenciál je naplno využit pouze v případě, že je proběhnuvší zážitek reflektován. Reflexe může probíhat nejrůznějšími způsoby – záleží na stanoveném cíli a na tom, zda do ní chceme zapojit všechny žáky najednou či nikoliv.³² Na zaměření reflexe závisí, co si z daného zážitku žáci odnesou.
- **E – EVALUACE** je posledním krokem, v němž hodnotíme, do jaké míry se nám podařilo stanoveného cíle dosáhnout. Evaluaci může učitel provádět sám a nebo ještě lépe spolu se žáky. V OSV nejčastěji hodnotíme dosažení cílů na úrovni dovedností, nicméně i znalosti mají v OSV své místo – je např. účelné, aby žáci znali různé strategie pro zvládání mezilidských konfliktů apod.

Z výše uvedeného je zřejmé, že ke správnému provádění Osobnostní a sociální výchovy je třeba zohlednit mnoho zásad. Důležité jsou bezesporu všechny, nicméně, reflexe hraje v celém učebním procesu zcela ústřední roli. Právě její zaměření rozhoduje o tom, jakým způsobem bude zážitek „přetaven“ ve zkušenost užitečnou v běžném životě žáka.

³¹ Jedná se o rozšířenou variantu Valentovy struktury I-A-R (srv. Valenta, 2006, s. 49-53). Občanské sdružení Projekt Odyssea vydalo tuto příručku v rámci dvouletého projektu: „Zavádění osobnostní a sociální výchovy do školních vzdělávacích programů základních škol a nižších stupňů osmiletých gymnázií v Praze“. Tento projekt probíhal v letech 2006 a 2007 a jeho supervizorem byl právě Josef Valenta.

³² Reflexe je natolik důležitou součástí zkušenostního učení, že toto velmi stručné představení reflexe slouží opravdu pouze pro vysvětlení čtvrtého kroku didaktického cyklu OSV. Podrobněji viz. Valenta, 2006; Srb, 2007, s. 9-10; Dubec, 2007, s. 9-13; Švec, 2002.

4.4 Formy implementace OSV do školy

Tato podkapitola představuje čtyři způsoby³³, kterými je žáky možné seznámit s tématy Osobnostní a sociální výchovy. Tyto způsoby se navzájem doplňují a podmiňují.

- 1. Uplatnění témat OSV prostřednictvím chování a jednání učitelů.** Tento první způsob je zároveň východiskem všech zbývajících. Aby žáci v rámci OSV byli ochotní spolupracovat a byli touto výchovou ovlivněni, je nezbytné, aby byl naplněn předpoklad, „že učitelé sami běžně uplatňují efektivní sociální chování a jsou osobnostními vzory“ (Valenta, 2006, s. 58). Tato forma má své výhody i rizika. Mezi její klady patří především to, že působí průběžně a dlouhodobě. Hlavním úskalím je potom fakt, že klade velké nároky na osobní kvality učitele. Do jaké míry na škole funguje tento druh implementace OSV se odráží na celkovém klimatu školy/třídy.³⁴
- 2. Využití potenciálu témat OSV v různých (běžných) školních situacích.** V tomto případě se jedná o to, že učitel **vhodně** pracuje s přirozenými situacemi, které ve škole nevyhnutelně nastávají. Ať už se jedná o mezilidské konflikty, porušování třídních pravidel apod., učitel dokáže odhadnout, kdy je příhodné takovou situaci využít z hlediska OSV, vstoupit do ní a spolu se zainteresovanými žáky ji reflektovat. Výhodou u této druhé cesty OSV k žákovi je pak především reálnost takových situací – žáci si mohou zakusit využití konkrétních osobnostních a sociálních dovedností a vidět jejich reálný dopad. Rizikem je potom především opět vysoká kompetentnost pedagoga v této oblasti.
- 3. Včlenění témat OSV do jiných předmětů.** Znamená, že učitel češtiny, matematiky, cizího jazyka, chemie, atd. začlení OSV do předmětu, který vyučuje. Tento „nadpředmětový“ či „kroskurikulární“ přístup je nejvíce zakotven i v doporučeních *RVP G* (nicméně i ostatní způsoby jsou zde zmiňovány – viz kapitola č.2). Pokud pedagog zvolí tuto cestu, stanovuje si nevyhnutelně **dva cíle výuky**. Tím prvním je **cíl v oblasti předmětu**, který vyučuje (tedy v češtině, matematice atd.). Druhý **cíl** si zároveň stanovuje i **z hlediska OSV**.

³³ Podle Valenta, 2006, s. 57-120.

³⁴ Podrobněji viz Valenta, 2006, s. 62-64.

Jakým způsobem je možné **začlenit OSV do výuky** tak rozličných **předmětů** jako je matematika a český jazyk? Existují **dva hlavní způsoby**, jak to uskutečnit. **Za prvé: metodami** výuky, které učitel používá. Tento způsob je aplikovatelný do jakéhokoliv předmětu. Jedná se např. o metody kooperativního skupinového učení, hraní rolí, brainstorming atd.³⁵ **Za druhé: nalézat tematiku OSV ve svém předmětu.** Pro tento způsob jsou některé předměty příhodnější než druhé – resp. v některých se tematika OSV vyskytuje více (např. jazyky), v jiných méně (např. chemie).

Vzhledem k tomu, že tento třetí způsob se týká i ukázkových lekcí v této diplomové práci, následují příklady kladů i záporů, které začlenění OSV do jednotlivých vyučovacích předmětů v sobě skrývá. Mezi **přínosy** můžeme zařadit: „podporu rozvoje klíčových kompetencí napříč kurikulem“ (Valenta, 2006, s. 90); dále přínos pro dobré vztahy a tím i příjemné klima ve třídě; díky tomuto způsobu se rovněž můžeme cíleně a častěji věnovat tématům OSV. Za nejzávažnější nevýhody lze naopak považovat nedostatek času na plnění obou cílů, neboli: „zpraktičtění a zosobnění témat může ubírat čas na práci s učivem z hlediska odborného – předmětového“ (Valenta, 2006, s. 90); tento přístup na pedagoga rovněž klade značné nároky jak z hlediska schopnosti stanovit si současně oba typy cílů, tak z hlediska rozpoznání tématu OSV v předmětu, „umět ho prakticky a osobně spojit s obsahy a metodami předmětu a konečně poučeně ho reflektovat“ (Valenta, 2006, s. 90). I tato třetí cesta OSV k žákovi v sobě tedy zahrnuje nejedno úskalí, jichž by si měl být pedagog vědom.

- 4. Včlenění témat OSV do práce školy v samostatných časových blocích, předmětech apod.** Tato poslední cesta se vyznačuje tím, že máme určité množství času vyhrazené pouze na témata OSV. Jedná se o různě dlouhé časové bloky – od třídnických hodin, které se konají jednou týdně a trvají 45 minut, přes projektové vyučování, volitelné semináře a kroužky, samostatné hodiny OSV³⁶, až po několikadenní výjezdové kurzy zaměřené na některou z problematik OSV (např. stmelovací kurz na začátku studia).

Netřeba zdůrazňovat, že poslední dva výše jmenované způsoby jsou identické s implementací průřezových témat tak, jak to navrhuje *RVP G*. V následující kapitole,

³⁵ Podrobněji viz Dubec, 2007.

³⁶ Je v kompetenci ředitele rozhodnout o existenci samostatného předmětu OSV na své škole.

která obsahuje příklady praktických lekcí, se jedná o způsob třetí – a to jak hledáním
tematiky OSV v anglickém jazyce, tak volbou metod.

5 PRAKTICKÉ LEKCE

Tato kapitola obsahuje šest praktických lekcí, jejichž účelem je názorně ukázat některé z možností využití učebnice *New Opportunities Upper Intermediate* (analyzované v kapitole 3) z hlediska průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova.³⁷ Mezi lekcemi jsou ukázky všech tří hlavních způsobů, o nichž bylo pojednáno v analýze. Jedná se zaprvé o využití „instruktivní“ strany v učebnici (s drobnými úpravami, které by učitel mohl učinit, ale stejně tak by mohl dané strany využít beze změny pouze s ohledem na zásady OSV – viz. kapitola 4). Zadruhé se jedná o využití „instruktivní“ strany pouze jako prostředku zcitlivění, učitel z této strany vychází, ale s pomocí vlastních materiálů rozvíjí jiné téma, které je s tématem na „instruktivní straně“ příbuzné. Zatřetí se jedná o rozpracování „odrazové“ strany z dané učebnice. Nutno podotknout, že dané lekce jsou koncipovány tak, aby byly s drobnou úpravou eventuálně využitelné i učiteli, kteří používají jinou učebnici než *New Opportunities Upper Intermediate*.

Tyto lekce mají sloužit nejen jako názorná ukázka závěrů učiněných v rámci analýzy, ale rovněž jako inspirace a pomoc pro učitele, kteří se nepotýkají pouze s problémy zmíněnými v podkapitole 1.3. Učitelům totiž čas, který by měli věnovat tvůrčí přípravě na výuku, zabírají každodenní povinnosti nejrůznějšího charakteru – administrativní úkony, dozory o přestávkách, suplování za chybějící kolegy, apod. Času na vymyšlení podobných lekcí jim potom příliš nezbyvá.

Problematickými z hlediska využití takových lekcí se jeví několik skutečností. Zařazení podobných lekcí nejvíce ztěžuje časová dotace hodin angličtiny. Jak už bylo zmíněno v předchozí kapitole, při snaze naplňovat cíle svého předmětu i OSV učitel musí velmi často bojovat s nedostatkem času. **Během 45 minut** – což je stále ještě nejběžnější časový úsek v našem školním prostředí – **je velmi obtížné dosáhnout plnohodnotných cílů jak v oblasti svého předmětu, tak v oblasti OSV**. Pokoušet se zařazovat prvky OSV i do běžných hodin je jistě smysluplné, nicméně jako schůdnější se jeví delší časové úseky (tedy např. spojení dvou běžných hodin, umožňují-li to podmínky školy). Učitel musí počítat i s různou úrovní jazykové vybavenosti jednotlivých žáků.

³⁷ Z hlediska forem implementace OSV do prostředí školy (viz podkapitola 4.4) se jedná o třetí zmiňovaný způsob.

Všechny lekce jsou strukturované stejným způsobem. Každá začíná českým i anglickým názvem, následuje vymezení cílů v oblasti Osobnostní a sociální výchovy i v oblasti anglického jazyka. U OSV je rovněž uveden tematický okruh OSV (tak jak ho vymezuje *RVP G*), do něhož daná lekce spadá. Z hlediska anglického jazyka je upřesněna návaznost na učebnici *New Opportunities*. Dále je uvedena předpokládaná délka lekce a pomůcky potřebné k její realizaci. Následuje detailní popis postupu celé lekce. Pokud to povaha tématu vyžaduje, jsou za postupem uvedeny rovněž relevantní informace pro učitele (určitý souhrn základních znalostí). Je však nezbytné předeslat, že tyto informace slouží pouze jako orientační vodítko, nikoliv jako vyčerpávající přehled dané problematiky. V některých lekcích je rovněž odkazováno na zásobník materiálů, kde jsou shromážděny materiály pro žáky (např. pracovní listy, testy, popis rolí atp.) – tento zásobník se nachází v Příloze této diplomové práce.

Závěrem zbývá podotknout, že řazení lekcí je chronologické a vychází z návaznosti lekcí na učebnici *New Opportunities*.

5.1 *Jak mě vidí druzí?*

Název lekce: **Jak mě vidí druzí?**
(How do others perceive me?)

Cíl OSV: Žáci popisují sami sebe a zároveň každý z nich popíše jednoho ze svých spolužáků. Lekce směřuje k porovnání dvou pohledů: jak se vidím já; jak mě vidí druzí.

Tematický okruh OSV: Poznávání a rozvoj vlastní osobnosti („já“ sám o sobě; můj vztah k lidem).

Cíl AJ: Produktivní řečové dovednosti: Žák podrobně popíše své okolí, [...]. Žák si procvičí slovní zásobu týkající se lidských vlastností i vzhledu.

Návaznost na učebnici *New Opportunities*: Tato lekce přímo vychází z prvního modulu učebnice (s. 5). Jedná se o využití „instruktivní strany“ v učebnici. Tato lekce ještě více rozpracovává potenciál dané stránky tím, že zařazuje aktivity navíc. Nicméně, učitel by danou stranu v učebnici mohl využít i bez těchto navrhovaných změn.

Předpokládaná délka lekce: 1 vyučovací hodina (45 minut)

Pomůcky: CD s poslechem, 2 čisté papíry A4 pro každého žáka

Postup:

1. Žáci vypracují úkoly k poslechovému cvičení (cvičení 1 a 2, s. 5). V poslechovém cvičení pět různých lidí (matka, učitelka, kamarád, přítelkyně, spoluhráč z týmu) krátce popisuje charakterové vlastnosti jednoho chlapce. Žáci určují, kdo z výše uvedených pěti mluvčích pronáší jednotlivé promluvy. (5 minut)
2. Učitel žákům rozdá volný list papíru (stačí velikost A5) a požádá je, aby na něj napsali, jak si myslí, že je vnímají spolužáci ve třídě. (10 minut)

3. Poté učitel rozdá další čisté papíry. Žáci mají za úkol na ně čitelně napsat svoje jméno. Vzápětí učitel papíry vybere a zamíchá je. Žáci si posléze z hromádky vybírají vždy jeden papír aniž by věděli, čí jméno na něm je. Když si žák papír vytáhne, zkontroluje, zda má jiný než vlastní papír – v případě, že ne, vrací papír učiteli a vybírá si znovu. Žáci si neříkají, čí jméno na papíru mají. Když má každý žák před sebou jeden papír, mají za úkol popsat osobu, jejíž jméno figuruje na jejich papíru – jaké má vlastnosti, co ráda či nerada dělá, co ráda či nerada jí, jaký vztah k ní daný člověk má apod. (10 minut)
4. Učitel papíry znovu vybere a nahlas je předčítá. Ostatní hádají, o koho jde.³⁸ (10 minut)
5. Po přečtení všech záznamů učitel papíry rozdá příslušným žákům (těm, kteří jsou na nich vykreslení) a požádá všechny, aby porovnali vlastní popis sebe sama s popisem od jejich spolužáka. (5 minut)
6. Reflexe: Jak se oba popisy liší? Hodně, málo? Proč tomu tak je? Co vás v popisu od vašeho spolužáka nejvíce překvapilo?

³⁸ Aktivita popsaná v kroku 3 a 4 převzatá z: Hermochová, 2005, s. 71.

5.2 *Parafrázování – jedna ze složek aktivního naslouchání*

Název lekce: **Parafrázování – jedna ze složek aktivního naslouchání**
(Paraphrasing – one of the components of active listening)

Cíl OSV: Žáci si vyzkouší parafrázovat názory druhých lidí; společně s učitelem formulují výhody této komunikační techniky.

Tematický okruh OSV: Sociální komunikace (>vnímající komunikace – na partnera orientované vnímání, aktivní naslouchání).

Cíl AJ: Produktivní řečové dovednosti: Žák formuluje svůj názor srozumitelně a gramaticky správně. Žák parafrázuje vyslechnutý názor svého spolužáka. Receptivní řečové dovednosti: žák porozumí ústnímu sdělení druhého.

Návaznost na učebnici *New Opportunities*: Tato lekce je ukázkou využití „odrazové strany“ v učebnici (konkrétně s. 45, která se zabývá hudbou a je zaměřena na vyjadřování názorů, souhlasu a nesouhlasu: žáci mají ve dvou cvičeních na této straně diskutovat o svých názorech na jednotlivé hudební styly. Jejich názory se mohou velmi odlišovat. Z tohoto důvodu je vhodné věnovat se s nimi aktivnímu naslouchání a konkrétně parafrázi.)

Předpokládaná délka lekce: 1 vyučovací hodina (45 minut)

Pomůcky: Tato lekce nevyžaduje přípravu žádných speciálních pomůcek.

Postup:

1. Učitel říká různé (méně či více kontroverzní) výroky- **viz Informace pro učitele, 1.** Pokud žáci s výrokiem souhlasí, přihlásí se. V případě, že nesouhlasí, nechají ruku dole. Učitel vybere ten výrok, s nímž souhlasila zhruba polovina studentů. (5 minut)
2. Pokud chceme studentům usnadnit následující aktivitu (viz. 4. krok) a vyhnout se případnému tápání studentů při hledání argumentů, můžeme zařadit tento krok:

žáci uvádí různé argumenty pro a proti vybranému výroku. Učitel je přehledně zapisuje na tabuli. Při aktivitě (viz 4. krok) učitel použité argumenty postupně škrte. (5-10 minut)

3. Učitel žákům řekne, že dnes se budou věnovat parafrázování jako jedné ze součástí aktivního naslouchání. Je vhodné stručně uvést, co to aktivní naslouchání je a jak se projevuje – viz **Informace pro učitele, 2**. Učitel žákům vysvětlí, že parafrázování může být v komunikaci velmi užitečné (obzvláště tehdy, bavíme-li se na téma, na něž máme každý diametrálně odlišný názor). Vzhledem k tomu, že parafrázování v běžné komunikaci vědomě používá málo lidí, zkusíme si to dnes společně. (5 minut)

4. Učitel žáky rozdělí na dvě, početně co nejvyrovnanější, skupiny – v jedné skupině budou žáci, kteří s výrokiem souhlasili, ve skupině druhé ti, kteří nesouhlasili. Postavíme proti sobě dvě řady židlí. Na jedné straně se posadí souhlasící skupina (řada A), proti ní skupina nesouhlasící (řada B). Jeden žák z řady A pronese výrok, v němž vyjádří svůj názor a uvede důvod, proč tento názor zastává. Tento výrok směřuje na spolužáka, který sedí proti němu v řadě B. Ten výrok zopakuje svými slovy. Žák, jehož výrok byl právě parafrázován, se vyjádří, zda parafráze podle něj odpovídá tomu, co řekl. Pokud ano, je řada na žákovi z řady B, který parafrázoval, aby nyní uvedl svůj názor na dané téma. Tento výrok poté parafrázuje další žák z řady A. Tímto způsobem pokračujeme, dokud se nevystřídají všichni (tzn. každý žák parafrázuje výrok svého spolužáka a každý uvede svůj vlastní argument). Učitel a žáci, kteří v danou chvíli zrovna nemluví, dohlíží na správnost parafráze, aby v případě, že při parafrázi dojde k pozměnění původního výroku, dotyčného upozornili a společně se pokusili vymyslet adekvátní parafrázi. Je výhodné, aby učitel před začátkem samotné aktivity názorně ukázal parafrázování na nějakém příkladu nejprve sám. Popřípadě aby si žáci vyzkoušeli několik parafrází nanečisto, „mimo hru“.³⁹ (15-20 minut)

5. Reflexe: Bylo pro vás obtížné parafrázovat výroky ostatních? Pokud ano, v čem to bylo obtížné? Jak jste si při takovém typu komunikace připadali? (Žáci možná odpoví, že to bylo divné. Položíme jim tedy i dvě následující otázky a společně se s nimi pokusíme najít odpovědi, které jim více ozřejmí užitečnost parafrázování v běžném životě.) Parafrázujete někdy výroky ostatních při rozhovoru?

³⁹ Tato aktivita byla převzata z: Valenta, 2005, s.141-142.

Napadá vás, jaké výhody může parafrázování v běžné komunikaci mít? (Příklady některých výhod, viz **Informace pro učitele, 3.**)

Informace pro učitele, 1

Příklady výroků k tématu umění a kultury:

- Chodit do kina je větší zábava než chodit na koncerty.
- Knihy jsou lepší než jejich filmové adaptace.
- Čtení knih je větší zábava než hraní počítačových her.
- Akční filmy jsou lepší než filmy romantické.
- Atd.

Příklady výroků na jiné téma:

- Přírodní vědy jsou zajímavější než humanitní vědy.
- Měl by se zakázat prodej cigaret.
- Muži jsou lepší řidiči než ženy.
- Marihuana by měla být volně prodejná.
- Dovolená u moře je daleko lepší než chození po horách.
- Atd.

Informace pro učitele, 2

Jak se projevuje aktivní naslouchání⁴⁰:

- Potvrzení účasti – verbálně i neverbálně dáváme najevo, že druhého posloucháme (očním kontaktem, mimikou, gesty,...).
- Parafrázování neboli přeformulování hlavních myšlenek.
- Vyjádření pocitů druhého, vcítění se do jeho pocitů.
- Vyjasnění si toho, čemu nerozumíme.
- Povzbuzení druhého, aby řekl více.
- Shrnutí hlavních myšlenek, faktů, pocitů.
- Ocenění druhého.

⁴⁰ Převzato z materiálů na seminář: *Pedagogika pro učitele II – Sociálně psychologický výcvik*, který proběhl v říjnu 2005 v rámci programu *Učitelství pro střední školy*, FFUK v Praze, na katedře psychologie.

Informace pro učitele, 3

Výhody parafrázování v komunikaci s druhými lidmi:

- Ověřím si význam a smysl řečeného.
- Dávám najevo, že poslouchám a rozumím řečenému.
- Nastavuji druhému zrcadlo – slyší jinými slovy to, co nám sám říkal a ani si do té doby třeba neuvědomoval, jak jeho slova mohou vyznívat.
- V určitém ohledu může parafrázování posloužit jako obrana proti manipulaci.

5.3 *Jak se připravuji na opakování*

Název lekce: **Jak se připravuji na opakování
(Studying for Exams)**

Cíl OSV: Žáci se zamyslí nad vlastními způsoby přípravy na opakování (zkoušení, test, apod.) a zhodnotí, zda chtějí vyzkoušet i jiné formy přípravy.

Tematický okruh OSV: Poznávání a rozvoj vlastní osobnosti (jak se učím osvojovat si různé jevy ve škole i v životě mimo školu).

Cíl AJ: Receptivní řečové dovednosti (žák rozliší v mluveném projevu jednotlivé mluvčí).

Návaznost na učebnici *New Opportunities*: Tato lekce je příkladem využití „odrazové“ strany v učebnici (jedná se o s. 68). Učitel vyjde z poslechu v této učebnici, ale dále rozvíjí dané téma bez pomoci učebnice.

Předpokládaná délka lekce: 1 vyučovací hodina (45 minut)

Pomůcky: CD s poslechem, barevné fixy a flipchartový papír do každé skupiny, test učebních stylů za domácí úkol ze **Zásobníku materiálů, A**.

Postup:

1. Poslechové cvičení, *New Opportunities*, s. 68, cv. 5. Jedná se o záznam z programu na studentském radiu, kam volají tři studenti a dělí se s ostatními posluchači o svoje zkušenosti při opakování na zkoušky. U šesti výroků (rad pro efektivní přípravu na zkoušku) mají studenti identifikovat, který ze tří mluvčích uvedl jednotlivé výroky. Poslech učitel pouští studentům dvakrát, pokud je to nezbytné. Po vyplnění proběhne společná kontrola správnosti výsledků. (10-15 min)
2. Učitel se zeptá žáků, co z toho co zaznělo v poslechu, sami dělají a zda tyto způsoby v jejich případě skutečně fungují. (Přehled tipů z poslechu viz **Informace**

pro učitele, 1.) Žáci si mají svoje názory navzájem sdělit ve dvojici. (Do dvojic je učitel rozdělí podle libovolného klíče). (5 minut)

3. Stále ještě ve dvojicích si studenti navzájem říkají, jak jinak se sami ještě na zkoušku připravují. Mají za úkol dohromady sepsat seznam těchto způsobů a zkusit připojit ještě další způsoby, které je napadnou, o nichž slyšeli apod. (5 minut)

4. Učitel rozdělí žáky do dvou až tří velkých skupin (záleží na celkovém počtu žáků), tak aby v každé skupině bylo v ideálním případě pět až šest žáků. Do každé skupiny žáci dostanou barevné fixy a velký papír (např. flipchartový, nebo balicí apod.). Učitel je požádá, aby na tento papír vytvořili strukturovanou myšlenkovou mapu se všemi návrhy a doporučeními, jak se efektivně připravovat na zkoušku (opakování, zkoušení, apod.). Žáci mají k dispozici slovníky, v nichž si mohou najít potřebnou slovní zásobu, popřípadě se mohou radit s učitelem. (10-15 minut)

5. Vytvořené myšlenkové mapy vyvěsíme na dobře viditelné místo (např. na tabuli). Jeden žák z každé skupiny (buď dobrovolník, nebo ho skupina může vybrat losem) zbytku třídy představí práci svojí skupiny. Příklady možných nápadů, které by se mohly na myšlenkové mapě objevit viz **Informace pro učitele, 2.** (5-10 minut)

6. Reflexe: Učitel požádá žáky, aby každý řekl alespoň jednu novou věc, kterou se dnes od ostatních dozvěděl a kterou by rád sám při vlastní přípravě na opakování vyzkoušel. (5 minut)

7. Domácí úkol (učitel ho zařadí v případě, že bude chtít další hodinu pokračovat lekcí, která je věnovaná učebním stylům, viz následující lekce): žáci dostanou domů za úkol vyplnit test učebních stylů viz **Zásobník materiálů, A.** Učitel nebude prozrazovat, k čemu test slouží, jen žáky upozorní, že je nezbytné, aby ho vyplnili, neboť s ním budou příští hodinu pracovat.

Informace pro učitele, 1

Přehled tipů z poslechu:⁴¹

1. You need to get some exercise in the fresh air to keep your brain working well.
2. Keep yourself motivated by rewarding yourself.
3. Get organised with a revision timetable.
4. Prioritise – study the important things first.

⁴¹ *New Opportunities*, p. 68.

5. Leave some time to relax.
6. Don't drink lots of coffee.

Informace pro učitele, 2

Přehled možných kategorií a jejich příkladů v myšlenkové mapě.⁴²

I. Před začátkem učení se:

- Naplánovat si, co všechno se musím naučit a zvolit si priority.
- Vypracovat si „rozvrh“: kdy se co budu učit. (Nezapomenout nechat si nějaký čas na opakování naučeného.)

II. Během učení:

- Být fit
 - fyzicky (sport, zdravé jídlo, dostatek spánku, atd.)
 - psychicky (setkání s kamarády, divadlo, kino, relaxace)

III. Samotné učení:

- Zpracování podkladů pro učení:
 - použití barev
 - kreslení symbolů, obrázků
 - najít si něco nového/zajímavého
 - nakreslit si myšlenkovou mapu
 - porovnávat, hledat rozdíly
 - atd.
- Zapamatování:
 - učit někoho druhého
 - zapojit co nejvíc smyslů
 - učit se najednou maximálně 7 prvků
 - vymyslet příběh
 - použít humor
 - hledat souvislosti s vlastním životem

⁴² Jedná se pouze o orientační přehled toho, co by se v myšlenkové mapě mohlo objevit. Podrobnější informace týkající se efektivního učení viz. např.: Srbová, K., Jeřábková, S. *Jak se učit efektivně*. Kurz osobnostní a sociální výchovy pro žáky 2. stupně, Praha: občanské sdružení Projekt Odyssea, 2007 ; Kahn, N. B., *Jak efektivně studovat a pracovat s informacemi*, Portál: Praha, 2001 ; Buzan, T. *Mentální mapování*, Praha: Portál, 2007.

- myslet pozitivně
- atd.
- Přestávky:
 - Zhruba po 45–60 minutách, 5-10 minut pauza
 - Nadýchat se čerstvého vzduchu
 - Dívat se do zeleně
 - Protáhnout se

5.4 Učební styly

Název lekce:

Učební styly (Learning Styles)

Cíl OSV: Žák rozpozná svůj preferenční způsob přijímání informací a popíše strategie učení, které jsou pro něj vhodné právě z hlediska jednoho z učebních stylů (vizuál, auditiv, kinestetik).

Tematický okruh OSV: Poznávání a rozvoj vlastní osobnosti (>Jak se učím osvojovat si různé jevy ve škole i mimo školu >Co a jak mohu trénovat, aby se kvalita mého učení zlepšila).

Cíl AJ: Receptivní řečové dovednosti: žák rozliší krátké texty podle jejich povahy (na charakteristiky a rady), odvodí význam neznámých slov na základě kontextu, doplní tabulku na základě informací získaných od spolužáků. Produktivní řečové dovednosti: žák srozumitelně a jasně reprodukuje přečtený text.

Návaznost na učebnici *New Opportunities*: Tato lekce je příkladem jiného využití „odrazové“ strany v učebnici (jedná se opět o str. 68). Může a nemusí navazovat na lekci předchozí („Jak se připravuji na opakování“).

Předpokládaná délka lekce: 2 vyučovací hodiny (2 x 45 minut za sebou)

Pomůcky: (nejlépe již vyplněný) test ze **Zásobníku materiálů, A**; značky s označením jednotlivých písmen A,B,C na rozmístění po třídě; rozstříhané charakteristiky a rady jednotlivých stylů ze **Zásobníku materiálů, B**; srovnávací tabulka pro žáky ze **Zásobníku materiálů, C**.

Poznámka: Tato lekce může navazovat na předchozí lekci „Jak se připravuji na opakování“. Učitel však může tuto lekci zařadit i bez výše zmiňované lekce – pouze musí pamatovat na to, že pro tuto lekci je nezbytné, aby žáci vyplnili test – viz **Zásobník materiálů, A**. Může ho žákům dát k vyplnění za domácí úkol a nebo si

tuto lekci uzpůsobit tak, aby v ní na začátku byl dostatek času na vyplnění testu na místě.

Upozornění: Pro důkladnější seznámení se s jednotlivými styly viz např.: <http://www.businessballs.com/vaklearningstylestest.htm>. Určitě by mělo během hodiny zaznít, že nikdo z nás nemá jeden ze stylů jako čistě jediný způsob přijímání a vysílání informací – většinou je náš učební styl směsice všech tří stylů s výraznou preferencí pro jeden nebo dva z nich (rovnoměrná preference pro všechny tři styly je spíše výjimečná). Nicméně pokud svůj preferenční styl známe, lépe rozumíme tomu, co nám při učení vyhovuje a můžeme tuto znalost využít v tomto ohledu ke svému prospěchu.

Postup:

1. Učitel žáky požádá, aby si spočítali četnost jednotlivých druhů odpovědi (a,b,c) v testu, který měli za domácí úkol. (5 minut)
2. Mezitím učitel po třídě rozestaví tři značky – každá z nich bude označená jedním písmenem: buď A, B, nebo C. Může je umístit např. do tří rohů místnosti. Poté žákům řekne, aby se rozmístili na jednotlivé značky podle toho, jestli jim v testu převaldaly odpovědi typu A, B, nebo C. Pokud ve třídě budou takoví žáci, jejichž odpovědi budou víceméně vyrovnané, mohou utvořit zvláštní čtvrtou skupinu – např. uprostřed třídy.⁴³ Cílem je však utvořit pouze tři skupiny, které budou reprezentovat jednotlivé učební styly. Případné komplikace při vytváření skupin viz. poznámka pod čarou č. 1. (5 minut)
3. Podle toho, který učební styl skupina reprezentuje, učitel žákům řekne, aby si každý přečetl ještě jednou všechny položky v testu, u nichž zaškrtnl odpovědi typu A (u vizuálů), typu B (u auditivů) a typu C (u kinestetiků). Žáci mají za úkol zkusit přijít na to, co mají všechny tyto odpovědi společného. Poté, co každá skupina vysloví svůj odhad, jim učitel prozradí, že se jedná o učební styly neboli o tři různé preferované způsoby, jimiž lidé přijímají a vysílají informace. (5-10 minut)

⁴³ Vzhledem k tomu, že v našich podmínkách nejvíce převaldají vizuálové a nejméně často auditivové, může se stát, že v jedné ze skupin bude žáků spousta a v jiné nikdo a nebo pouze jeden či dva žáci. V takovém případě může učitel málo početné skupiny doplnit žáky, kteří nemají jasně vyhraněný styl, popřípadě může příliš početnou skupinu vizuálů rozdělit na skupiny dvě. Pokud by ve třídě nebyl žádný žák, který by mohl reprezentovat skupinu auditivů, při prezentaci jednotlivých stylů se učitel ujme této role sám. (viz krok č.7)

4. Nyní se učitel žáků zeptá, jaký piktogram a jaký název by pro svou skupinu vzhledem k tomuto preferovanému stylu zvolili. Když jsou žáci hotovi s kreslením i vymýšlením názvu, učitel je seznámí s názvy oficiálně užívanými, tedy: „Visual Learning Style“, „Auditory Learning Style“, „Kinaesthetic Learning Style.“ (5-10 minut)
5. Učitel po třídě rozmístí papírky s charakteristikami jednotlivých učebních stylů a s radami určenými tomu kterému učebnímu stylu (jeden papírek = jedna rada nebo jedna charakteristika) - viz **Zásobník materiálů, B**. Studenti chodí po třídě a hledají papírky, o kterých si myslí, že se týkají jejich učebního stylu. Tyto papírky pak ve skupině rozřazují do dvou velkých skupin: „charakteristiky“ a „rady“. Učitel průběžně činnost žáků monitoruje a u případných omylů poskytuje rady či pokládá takové doplňující otázky, aby v každé skupině nakonec měli ty charakteristiky a rady, které se týkají jejich učebního stylu. (15 minut)
6. Jednotlivé skupinky si s pomocí daných charakteristik a rad připraví prezentaci svého stylu – v rámci níž mohou rovněž zahrát ilustrující scénku pro svůj styl. (5-10 minut)
7. Proběhne prezentace všech tří skupin. Pokud musel učitel na začátku hodiny vizuály rozdělit na dvě skupiny kvůli jejich vysokému počtu, může jim prezentaci rozdělit následujícím způsobem: jedna skupina bude svůj styl při prezentaci charakterizovat a druhá ostatní seznámí s radami, které jsou vizuálům určené. Ostatní žáci si zaznamenávají do srovnávací tabulky – viz **Zásobník materiálů, C**. Smyslem této fáze hodiny je, aby se žáci seznámili i s ostatními učebními styly. Na závěr, pokud čas dovolí, učitel spolu se žáky zkontroluje vyplněnou tabulku. (15–20 minut)
8. Reflexe: Učitel může žákům pokládat např. některé z následujících otázek: Jak můžete využít znalosti o jednotlivých učebních stylech při vlastním učení? Objasnili se vám některé problémy při učení díky seznámení se s učebními styly? Jak budete zohledňovat znalosti z dnešní hodiny, až budete mít příště nějakou prezentaci před třídou? (10 minut)

5.5 Skupinové řešení problému

Název lekce: Skupinové řešení problému (Group Problem Solving)

Cíl OSV: Žáci využívají dovedností nezbytných pro efektivní řešení problému formou diskuse. (Přehled těchto dovedností viz **Informace pro učitele, 1**).

Tematický okruh OSV: Sociální komunikace (> účelově efektivní komunikace (účelné způsoby komunikace při spolupráci, vyjednávání a při řešení problémových, resp. konfliktních situacích)).

Cíl AJ: Produktivní řečové dovednosti: Žák aktivně užívá výrazy k vyjádření názoru, k navrhování řešení, k vyjadřování souhlasu a nesouhlasu.

Návaznost na učebnici *New Opportunities*: Tato lekce je ukázkou využití „instruktivní strany“ v učebnici (s. 110), kde se rovněž pracuje se skupinovým řešením problému na téma „přežití ve volné přírodě“ – avšak s méně strukturovaným zadáním situace a bez reflexe zaměřené na výše uvedené cíle OSV. Učitel by mohl využít i méně strukturovaný popis situace z učebnice. Situace, kterou vymyslela autorka této diplomové práce má sloužit pouze jako ukázka dalšího možného rozpracování (které má za cíl „vtáhnout žáky více do děje“).

Předpokládaná délka lekce: 1 vyučovací hodina (45 minut)

Pomůcky: přehled s výrazy pro skupinové řešení problému ze **Zásobníku materiálů, D**; popis problémové situace ze **Zásobníku materiálů, E**.

Postup:

1. Žáci vyplní přehled s výrazy potřebnými při skupinovém řešení problému. Viz **Zásobník materiálů, D**. Vyplňovat může celá třída společně - s pomocí učitele, a nebo žáci pracují ve dvojicích s pomocí učebnice (relevantní strany v *New Opportunities* např. 48, 86, 107). (10 minut)

2. Učitel utvoří tři až čtyřčlenné skupiny. Žáci mají u sebe přehled, který před chvílí vyplnili a zároveň dostanou do každé skupiny ještě zadání, legendu k řešení problému. Viz **Zásobník materiálů, E**. Jedná se o situaci, v níž se malá skupina kamarádů (3 až 4 lidé) ztratila ve volné přírodě daleko od lidí, v cizí zemi, bez jídla, v mlze. Mají se rozhodnout, jak budou situaci řešit. (Podrobněji viz zásobník materiálů). (15-20 minut)

3. Reflexe: Dospěli jste k nějakému řešení? Jsou s tímto řešením skutečně všichni spokojeni? Co bylo nejtěžší? Co pomohlo dohodě? Co jí naopak bránilo? Jak jste při řešení problému postupovali? Napadá vás, jak byste v podobné situaci mohli příště jednat jinak? Jaká pravidla je užitečné dodržovat při řešení problému formou diskuse?⁴⁴ Příklady pravidel (potažmo dovedností) viz **Informace pro učitele, 1**. (10-15 minut)

Informace pro učitele, 1

Některé ze zásad pro efektivnější diskusi:⁴⁵

- Vyslechnout druhého, neskákat mu do řeči.
- Respektovat názor druhého.
- Vyjadřovat se jasně.
- Snažit se soustředit na věcné řešení problému (v takovou chvíli neodbíhat k řešení osobních sporů).
- Stanovit si vedoucího diskuse.
- Sepsat si problémy, které musíme vyřešit.
- Určit priority řešení.
- Rozebrat navržené možnosti řešení.
- Nepřeskakovat z jednoho problému na druhý.
- atp.

⁴⁴ Některé otázky k reflexi převzaty z: Valenta, 2005, s. 143.

⁴⁵ Podle Valenta, 2005, s. 142-144.

5.6 *Styly zvládání interpersonálních konfliktů*

Název lekce: Styly zvládání interpersonálních konfliktů **(Styles of Resolving Interpersonal Conflicts)**

Cíl OSV: Žáci se seznámí s pěti styly řešení interpersonálních konfliktů a vyzkouší si jednat některými z nich v konkrétních situacích.

Tematický okruh OSV: Seberegulace, organizační dovednosti a efektivní řešení problémů (>Jak ovládám sociální dovednosti potřebné při řešení problémů v interakci s druhými lidmi a co se v této oblasti mohu dále učit).

Cíl AJ: Žáci si procvičí a rozšíří slovní zásobu týkající se tématu: „Resolving conflicts“⁴⁶, využijí k tomu aktivní řečové dovednosti.

Návaznost na učebnici *New Opportunities*: Tato lekce je ukázkou využití „instruktivní“ strany v učebnici pouze jako „odrazového můstku“. Jedná se o s. 117 v učebnici (cv. 8), kterou může učitel využít jako předstupně k zařazení lekce věnované stylům zvládání interpersonálních konfliktů.

Předpokládaná délka lekce: 2 vyučovací hodiny (2 x 45 minut za sebou)

Pomůcky: proužky s citáty k rozdělení žáků do skupin ze **Zásobníku materiálů, F**; popis jednotlivých stylů pro skupiny ze **Zásobníku materiálů, G**; pracovní list pro žáky ze **Zásobníku materiálů, H**; popis rolí v konfliktních situacích pro žáky ze **Zásobníku materiálů, I**.

Postup:

1. Uvedení do tématu: učitel žákům připomene, že se minulou hodinu společně zabývali tématem konfliktu. V poslechu (*New Opportunities*, s. 117, cv. 8) žáci slyšeli několik rad, jak konflikt řešit. Učitel uvede, že by dnes žáky rád seznámil

⁴⁶ V učebnici *New Opportunities* (upper-intermediate) je celý 10. modul věnovaný tématu „Conflict“, lekce 39 konkrétně tématu „Conflict Resolution“ (s. 116-117).

s dalšími možnými způsoby. Nechá každého žáka vybrat si 1 proužek papíru, na němž je citát. Učitel má tolik proužků papíru, kolik je ve třídě žáků. Cílem je rozdělit žáky do 5 skupin (protože existuje pět hlavních stylů zvládání interpersonálních konfliktů). Na proužcích papíru se tedy opakuje celkem 5 různých citátů – od každého citátu má učitel tolik kopií, kolik bude žáků v každé skupině – v ideálním případě alespoň 2-3 žáci). Viz **Zásobník materiálů, F**. Žáci chodí po třídě, čtou si navzájem svoje citáty a snaží se najít spolužáka se stejným citátem. Když se najdou, utvoří skupinky. (5 minut)

2. Učitel žákům řekne, že podle jedné teorie existuje 5 způsobů zvládání konfliktů mezi lidmi a každý z nich je reprezentován jedním zvířátkem (medvídek /teddy-bear/, želva /turtle/, liška /fox/, sova /owl/, žralok /shark/). Všichni žáci společně s učitelem vymýšlí charakteristiky pro jednotlivá zvířátka. (Např. o lišce se říká, že je mazaná /clever/; želva je pomalá /slow/; sova je moudrá /wise/ apod.) Učitel zaznamenává nápady na tabuli. (5 min)

3. Poté každá skupina dostane popis jednoho zvířátka - viz **Zásobník materiálů, G**. Rovněž dostane každý žák pracovní list, kde budou uvedeny všechny styly, u nichž však budou mezery u jejich jednotlivých charakteristik - viz **Zásobník materiálů, H**. Každá skupina má za úkol podrobně se seznámit se stylem (zvířátkem), které jí bylo přiděleno a doplnit údaje do pracovního listu k příslušnému stylu (zvířátku). Učitel žáky upozorní, že nabytou informaci budou muset předávat dál a proto je důležité, aby se s daným stylem seznámili opravdu pořádně. (5 minut)

4. Když jsou žáci s předešlým úkolem hotovi, utvoří z nich učitel dvě až tři velké skupiny (podle celkového počtu žáků). Smyslem utvoření těchto skupin je, aby v každé skupině byl (nejlépe) jeden zástupce každého stylu (zvířátka). V těchto velkých skupinách se pak žáci navzájem seznamují s ostatními styly (zvířátky). Aby si žáci během tohoto úkolu aktivně naslouchali, slouží již zmíněné pracovní listy, do nichž mají žáci za úkol doplňovat chybějící informace. Učitel může žáky rovněž upozornit, že bude od každého z nich vyžadovat schopnost popsat všech pět stylů. (10–15 minut)

5. Celá třída společně s učitelem shrnuje jednotlivé styly. Učitel může na tabuli nakreslit graf, který znázorňuje, co je pro jednotlivé styly důležité (zda vztah, či výkon). Rovněž je vhodné uvést, kdo je v jednotlivých stylech vítěz a kdo poražený („win-lose“ údaje) - viz **Informace pro učitele, 1**. Učitel pro ilustraci uvede příklad o dvou sourozencích, kteří se hádají o pomeranč - viz **Informace pro učitele, 2**. Zeptá

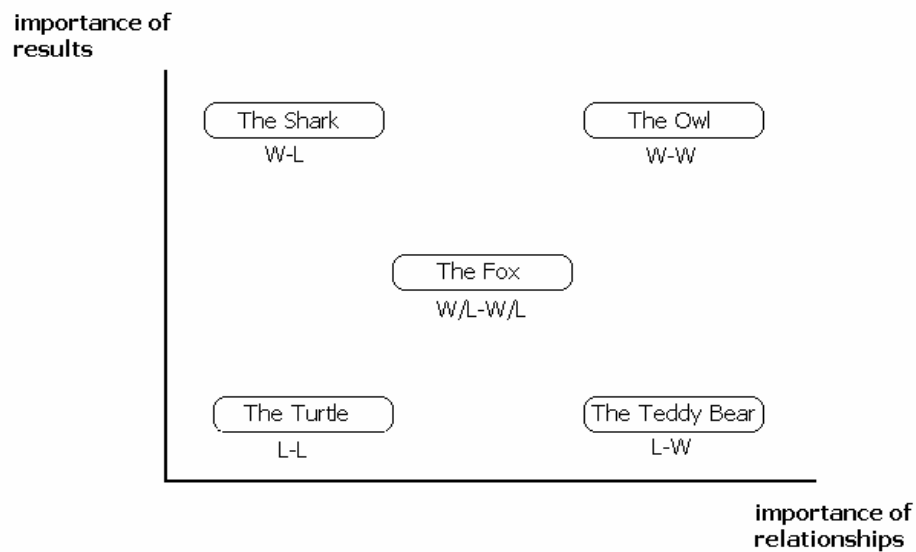
6. Učitel rozdělí žáky do dvojic a každá z nich dostane popis tří situací – rozepsaných do rolí. První dvě situace jsou stejné, pouze v první z nich jedná jeden žák jako žralok. V situaci následující hledají společně soví řešení. Smyslem hraní jedné situace dvěma způsoby, je umožnit žákům uvědomit si, jak na ně působí dvojí řešení stejné situace. V třetí situaci si žáci vyzkoušejí najít kompromisní řešení ve stylu lišky - viz **Zásobník materiálů, I.** (15-20 minut)

7. Společná reflexe: Učitel se žáků ptá, jak se cítili, když s nimi bylo jednáno z pozice žraloka. Bylo pro studenta v roli žraloka obtížné/jednoduché zastávat tuto roli a proč? Jaké pro žáky bylo, když se tatáž situace vyřešila nikoliv žraločí, ale sovím způsobem? Který ze způsobů byl lepší a proč? Dokázali jste najít ve třetí situaci kompromis? Jakým stylem nejčastěji řešíte konflikty ve svém životě? atd. (5-10 minut)

8. Psaná reflexe: Do pracovního listu (spodní část) žáci stručně napíší, co z této lekce mohou využít v jejich vlastním životě. Učitel vyzve žáky, aby se s ostatními, pokud budou chtít, podělili o to, co napsali.(5-10 minut)

9. Domácí úkol: žák několika větami popíše konfliktní situaci, ve které se ocitl buď jako její účastník anebo jako svědek a popíše, jakým stylem v té situaci postupovali její účastníci. Na závěr má uvést, jaký byl výsledek této situace.

Informace pro učitele, 1



Obrázek 3: Grafické znázornění stylů zvládnání interpersonálních konfliktů⁴⁷

Informace pro učitele, 2

Bratr se sestrou se hádají o pomeranč. Přetahují se o něj a nedokáží se dohodnout. Hádku zaslechne jejich tatínek a rozhodne se zakročit. Zeptá se každého z nich, proč pomeranč chce a dostane se mu překvapující odpovědi: dcera chce kůru, aby ji mohla odnést do školního sběru. Syn chce šťávu. Tatínek tedy vymačká pomeranč, synovi dá šťávu a dceři kůru. Obě strany dostaly to, co si přály. (Jedná se o „win-win“ způsob řešení konfliktu).

Informace pro učitele, 3

Manželé se rozhodují, kam pojedou na čtrnáctidenní dovolenou. Muž by rád na hory, žena by upřednostňovala moře. Pokud by např. muž jednal žraločním stylem, jeli by k moři. Pokud by byl spíše „medvídek“, udělal by vše pro to, aby jeho žena byla spokojená a jel by s ní k moři. „Muž - želva“ by např. řekl: „Teď to nebudeme řešit. Popovídáme si o tom jindy.“ Liščím řešením by byl týden na horách a týden u vody – kdy každý z manželů by si polovinu dovolené příliš neužil. Rozřešení této situace po vzoru „sovy“ by byla dovolená např. na Korsice, kde je moře i hory a kde by muž

⁴⁷ Podle Komárková, Slaměník, Výrost, 2001, s. 85, upraveno.

přes den mohl chodit po horách a žena by mohla být na pláži. Stejně efektivním řešením, by bylo například zjištění, že by oba byli ochotní přistoupit na třetí úplně jiný způsob trávení dovolené (např. na lodi, apod.).

Informace pro učitele, 4

Kdy je vhodné použít jednotlivé styly?⁴⁸

- **Želva** – tehdy, když nejde o nic příliš důležitého, nebo když máme pocit, že někdo jiný může danou situaci vyřešit efektivněji než my.

- **Medvídek** – hodí se především, když je nade vše důležité udržet dobré interpersonální vztahy.

- **Žralok** – přestože se tento styl může jevit jako neetický, i tento styl je v některých případech vhodné použít. Jedná se zejména o situace, kdy je důležité jednat rychle a rozhodně (např. situace nebezpečí) .

- **Liška** – tento styl řešení konfliktů se nám vyplatí tehdy, když nemáme na řešení situace dostatek času a přesto chceme dosáhnout účelného řešení. Pomocí tohoto stylu můžeme rovněž najít dočasné řešení ve velmi složitých záležitostech.

- **Sova** – najít řešení konfliktní situace stylem „sova“ je časově velmi náročné. Tento styl se nám však vyplatí především tehdy, když je pro nás důležité udržet dobré vztahy a zároveň najít řešení, které by bylo uspokojivé pro všechny a jehož výsledek by měl dlouhodobé trvání.

⁴⁸ Podle Komárková, Slaměník, Výrost, 2001, s. 85-7 (podstatně upraveno).

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se věnovala nové součásti českého kurikula – tzv. průřezovým tématům a možnostem jejich začlenění do gymnaziální výuky anglického jazyka (konkrétně třetího ročníku čtyřletého studia a ekvivalentních ročníků víceletých studijních programů).

Dle provedeného šetření (pro školní rok 2007-2008) je nejfrekventovanějším titulem používaným k výuce angličtiny na pražských gymnáziích v příslušných ročnících učebnice *New Opportunities*. Na základě její analýzy lze konstatovat, že tento titul může učiteli poskytnout určitou míru opory při zařazování průřezových témat do výuky anglického jazyka. Více než desetina stran v dané učebnici byla shledána snadno využitelnou k tomuto účelu. Téměř čtyřicet procent stran této publikace pak skýtá příležitosti, jež může učitel využít jako „odrazového můstku“ k zařazení jednoho z průřezových témat. V tomto případě je však nevyhnutelné, aby dané téma dále rozvíjel za použití jiných materiálů či vlastní invence. Právě tento fakt předpokládá, že se učitel bude (kromě svého oboru) velmi dobře orientovat ještě v problematice všech průřezových témat – stav, kterého lze dosáhnout jen velmi obtížně.

Možným řešením se zdá být přednostní orientace na jedno z průřezových témat a následná domluva pedagogického sboru o tom, kdo se bude věnovat jednotlivým průřezovým tématům (potažmo tematickým okruhům). V případě anglického jazyka se vhodnou volbou zdá být Osobnostní a sociální výchova. Analýza učebnice *New Opportunities* ukázala, že toto průřezové téma lze velmi dobře propojit s výukou anglického jazyka. Nelze opomenout ani fakt, že Osobnostní a sociální výchova velmi těsně souvisí i s ostatními průřezovými tématy a podstatně napomáhá rozvíjení všech klíčových kompetencí. Z těchto důvodů je poslední kapitola diplomové práce věnována ukázce šesti konkrétních lekcí s prvky Osobnostní a sociální výchovy. Lekce vycházejí z analyzované učebnice. Přesto se však jejich autorka domnívá, že by po případných úpravách byly využitelné i bez této učebnice.

Obecně lze říci, že klasická hodina trvající 45 minut je poměrně krátký časový úsek pro zvládnutí cílů anglického jazyka a zároveň Osobnostní a sociální výchovy. Pro úspěšnou realizaci některých navrhovaných lekcí by bylo vhodné je uskutečnit v rámci většího časového bloku – např. dvou vyučovacími hodinami za sebou.

Tak tomu bylo i v případě lekce, kterou v praxi vyzkoušela Mgr. Šárka Tománková z Gymnázia Litoměřická. Jedná se o lekci věnovanou učebním stylům (viz podkapitola 5.4). Tato lekce byla realizována v rámci dvouhodinového konverzačního bloku. Délka testu učebních stylů se pro využití do výuky jevila příliš dlouhá - z tohoto důvodu byla zkrácena na verzi o dvaceti položkách. V ostatních ohledech se však lekce ukázala jako vhodně připravená. Přestože studenti nejsou na podobný způsob práce příliš zvyklí, celá lekce proběhla úspěšně a studenty práce bavila. Vyhovovala i jazyková obtížnost výchozích textů. Velmi kladně byl Mgr. Tománkovou hodnocen Zásobník kopírovatelných materiálů.

Ostatní lekce v praxi nicméně vyzkoušeny nebyly, což by bylo žádoucí pro učinění dalších závěrů. Kromě otestování zbývajících lekcí prezentovaných v této diplomové práci by se pak jako další možný krok jevilo rozpracování podobných lekcí pro celou učebnici.

SHRNUTÍ V ANGLICKÉM JAZYCE / ENGLISH SUMMARY

Introduction

The overall objective of this paper is to consider possible ways of incorporating “cross-subject topics” into the grammar school curriculum when teaching English as a foreign language (TEFL), in particular the third year of a four-year course (where a course spans more than four years this would be the equivalent).

1 New Concept of Czech Education

The first chapter enumerates the most important changes brought about by the new curricular reform. To name but a few: education should primarily focus on creating and developing “key skills”. The *Curricular Framework for Grammar Schools (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia)* which is relevant for the purposes of this paper specifies the following key skills: Learning, Problem Solving, Communication, Social and Personal skills, Citizenship skills, and Entrepreneurial skills.

Another requirement stated in the *Framework* is the schools’ obligation to incorporate “cross-subject topics” into their own school curriculum (“školní vzdělávací program“). In the *Framework* five statutory cross-subject topics can be found: Personal and Social Education, Education of Thinking in European and Global Context, Multicultural Education, Environmental Education, and Media Education. The *Framework* also suggests various ways of incorporating these topics into the school curriculum. One of them is a “cross-curricular” approach – i.e. introducing these topics into other subjects such as Mathematics, Biology, Czech language, English language, etc. This approach is the focus of this paper.

In this chapter we further look at causes that precipitated the above-mentioned changes. Finally, problems connected with the implementation of the current curricular reform are also addressed.

2 Cross-subject Topics

This chapter introduces cross-subject topics in more detail, paying attention not only to their thematic areas as specified in the *Framework* but in particular to the way they contribute to the development of learners. The final part of the chapter attempts to exemplify that the cross-subject topics are very closely interlinked.

3 Survey and Analysis

The objective of the third chapter is to consider the extent to which a textbook used for teaching English can help the teacher incorporate cross-subject topics into TEFL. In order to find out which textbook is most commonly used at Prague grammar schools a survey was carried out by contacting teachers of TEFL via email. The survey results indicate that the most frequently used textbook is the *New Opportunities Upper Intermediate*.

This textbook was analysed from the point of view of opportunities it gives the teacher in terms of cross-subject implementation. The pages in the textbook that could be used for incorporating cross-subject topics into TEFL were ranked into two categories: “instructive category” (i.e. pages that could be used straightaway for cross-subject implementation requiring none or very little teacher’s preparation) and a “springboard category” (i.e. pages containing a text, an exercise, etc. that could be used only as a “springboard” for further development of that particular cross-subject topic). The latter category is more demanding in terms of preparation in lesson planning required by the teacher.

The conclusion from the analysis is that more than 10% of the textbook pages are “instructive”, 38% of the pages can be used as a “springboard”. By far the most represented cross-subject topic in the textbook is Personal and Social Education.

Furthermore, this chapter provides some extra information connected to the textbook (for example its structure and its relation to *The Common European Framework for Languages*).

4 Personal and Social Education

This cross-subject topic is the most represented in the textbook analysed. For this and several other reasons (e.g. its interconnection with the other cross-subject topics and with the key skills) it was chosen as a suitable topic for examples of practical lessons that are presented in the fifth chapter. This chapter therefore contains fundamental didactical and methodical principles that are essential for effective execution of the practical lessons.

5 Practical Lessons

This chapter, as has already been pointed out, includes six practical lessons that exemplify the utilization of both “instructive” and “springboard” pages from the *New Opportunities Upper Intermediate* textbook. The overall make-up of the lessons aims to provide well-arranged instructions for the teacher (it contains not only the

step-by-step description of the procedure, but also the necessary basic background information, estimated timing, etc.). In the appendices all the needed material for students can be found.

Conclusion

The analysed textbook can provide support for the teacher both in terms of the TEFL aims and cross-subject topics aims. However, adequate implementation of all of the cross-subject topics puts considerable requirements on the teacher and it is therefore reasonable to focus on one of the topics (after mutual agreement with other teachers in the team). If the TEFL teacher chooses Personal and Social Education as a cross-subject topic he might hopefully find some inspiration in this paper.

SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

BIRCH, Steve. Osobnostní a sociální výchova. (překl.) In MACHKOVÁ, Eva. *Drama v anglické škole*. Praha : Artama, 1991. (s. 67-79) ISBN 80-7068-029-6.

BEČVÁŘ, Jindřich. Nondum omnium dierum sol occidit. <http://www.stolzova.cz/stolzova/view.php?cislocclanku=2007121201> [cit. 5.2. 2008].

BUZAN, Tony. *Mentální mapování*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-200-3.

DUBEC, Michal. *Zásobník metod používaných v OSV*. Vyd. 1. Praha : Občanské sdružení Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-02-9. [pdf, online]. Dostupný z WWW: http://www.odyssea.cz/soubory/f_metody/zasobnik_metod_osv.pdf [cit. 19.10. 2007].

GILLERNOVÁ, Ilona. Materiály na seminář *Pedagogika pro učitele II – Sociálně psychologický výcvik*, který proběhl v rámci programu *Učitelství pro střední školy*. Zimní semestr 2005-2006, katedra psychologie, FFUK v Praze.

HARRIS, Michael, MOWER, David, SIRKOZYŇSKA, Anna. *New Opportunities Upper Intermediate Student's Book*. Second edition. Harlow : Longman, 2006. ISBN-10 : 0-582-85423-7.

HERMOCHOVÁ, Soňa. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno : AISIS, 2005. ISBN 80-239-5612-4.

KAHN, Norma B. *Jak efektivně studovat a pracovat s informacemi*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-443-5.

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

KOMÁRKOVÁ, Růžena, SLAMĚNÍK, Ivan, VÝROST, Josef, (eds.), *Aplikovaná sociální psychologie III*. Vyd. 1. Praha : Grada Publishing, 2001. ISBN 80-247-0180-4.

KOŠTÁLOVÁ, Hana. Učivo není jen prostředkem k dosažení cílů. In *Kritické listy*, číslo 28, 2007, s. 4-7. ISSN 1214-5823.

LAFATOVÁ, Martina. Z titulu Ekoškola mají radost další české školy. In *Kritické listy*, číslo 28, 2007, s. 45. ISSN 1214-5823.

LOJDOVÁ, Zuzana. *The Role of Text in Grammar School ELT*. Praha, 2008. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra anglistiky-amerikanistiky. Vedoucí diplomové práce doc. PhDr. Jarmila Mothejzíková, CSc.

Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů na gymnáziích. [online] Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN: 978-80-87000-13-7. Dostupný z WWW: http://www.vuppraha.cz/soubory/Manual_G.pdf [cit. 17.3. 2008].

MLEZIVA, Jan-Michal. Nezbytnost reformy učitelského vzdělávání. In *Rodina a škola*, č. 7, září 2007, ročník LIV, s. 16-17. ISSN 0035-7766.

MUGGLESTONE, Patricia. *New Opportunities Upper Intermediate Teacher's Book.* Harlow : Longman, 2006. ISBN 1-405-84355-1.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice Bílá kniha. [online] Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. Dostupný z WWW: <http://www.vuppraha.cz/soubory/bilakniha.pdf> [cit. 7.1. 2008]

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie.* Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-885-6.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. [online] Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. Dostupný z WWW: http://www.rvp.cz/soubor/RVP_G.pdf [cit. 12.11. 2007].

Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Olomouc : UP v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0404-4.

SRB, Vladimír a kol. *Jak na osobnostní a sociální výchovu?* Vyd. 2. Praha : Občanské sdružení Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-01-2.

SRBOVÁ, Kateřina, JEŘÁBKOVÁ, Simona. *Jak se učit efektivně.* Kurz osobnostní a sociální výchovy pro žáky 2. stupně, Vyd. 1. Praha : Občanské sdružení Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-23-4. [pdf, online]. Dostupný z WWW: http://www.odyssea.cz/soubory/e_kurzy/jak_se_ucit_efektivne_2_stupen_zs.pdf [cit. 19.10. 2007].

ŠIROŇOVÁ, Táňa. Děti a mládež a výchova k toleranci. In ŠIŠKOVÁ, Tatjana, ed. *Výchova k toleranci a proti rasismu.* 1. vyd. Praha : Portál, 1998, (s. 124–129). ISBN 80-7178-285-8.

ŠVEC, Jakub. *Fenomén instrukce a reflexe v pedagogice osobnostně sociálního rozvoje.* Praha, 2002. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky. Vedoucí diplomové práce Diplomová práce doc. Josef Valenta.

The National Curriculum. London : Qualifications and Curriculum Authority, 2007. ISBN 1-85838-980-1. [pdf, online] dostupný z WWW: <http://orderline.qca.org.uk/bookstore.asp?Action=Book&ProductId=184721553X> [cit. 23.10. 2007].

TOMEK, Lukáš. Když se děti těší do školy. In *Respekt*, ročník XVIII, 10.-16.12. 2007, s.58-59. ISSN 0862-6545.

TONUCCI, Francesco. *Vyučovat nebo naučit?* Vyd. 1. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1991. ISBN 80-238-4203-X.

Učební dokumenty pro gymnázia. MŠMT ČR. Praha : Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-659-X. [online] Dostupný z WWW: <http://www.vuppraha.cz/sekce/72> [cit. 17.3. 2008].

Učení je skryté bohatství. Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997.

VAK Learning Styles Test. [online] Dostupný z WWW: <http://www.businessballs.com/freematerialsinword/vaklearningstylesquestionnaireselftest.doc> [cit. 13.3. 2008].

VALENTA, Josef. *Učíme (se) komunikovat.* Kladno: AISIS, 2005. ISBN 80-239-4514-9.

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

VALENTA, Josef. Komplexní rozvoj osobnosti žáka. In KASÍKOVÁ, Hana, VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Pedagogika pro učitele.* Praha : Grada Publishing, 2007, (s. 263-281). ISBN 978-80-247-1734-0.

VITVAROVÁ-VRÁNKOVÁ, Karolína. Ekonomika a štěstí pro ZŠ. In *Respekt*, ročník XVIII, 1.-7.10. 2007, s. 60. ISSN 0862-6545.

Výběr z adresáře škol a školských zařízení. [online] Dostupný z WWW: <http://founder.uiv.cz/registr/vybskolr.asp> [cit. 13.10. 2007].

BIBLIOGRAFIE

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

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

CANFIELD, Jack, WELLS, Herold Clive. *Hry pro zlepšení motivace a sebepojetí*. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-028-6.

CORNEAU, Guy. *Le meilleur du soi. (To nejlepší z nás.)* Paris : Robert Laffont, 2007. ISBN 978-2-221-10459-0.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *O štěstí a smyslu života. Můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?* Praha : Nakladatelství Lidové noviny, 1996. ISBN 80-7106-139-5.

DE FOMBELLE, Timothée. *Tobiáš Lolness*. Praha : Baobab, 2007. ISBN 978-80-87022-09-2.

HUNTEROVÁ, Madeline. *Účinné vyučování v kostce*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-220-3.

JIRÁK, Jan, MIČIENKA, Marek. *Rozumět médiím*. Praha : Partners Czech, 2006. ISBN 80-239-6762-2.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro, MAREŠ, Jiří. *Komunikace ve škole*. Brno : MU, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

NEVRLÝ, Miloslav. *Karpatské hry*. Liberec : Skauting, 1992. ISBN 80-903029-5-5.

PELIKÁN, Jiří. *Výchova pro život*. Druhé přepracované a rozšířené vydání. Praha : ISV, 2004. ISBN 80-86642-31-3.

POSTMAN, Neil. *Ubavit se k smrti*. Praha : Mladá fronta, 2000. ISBN 80-204-0747-2.

SHULZ VON THUN, Friedemann. *Jak spolu komunikujeme?* Praha : Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0832-9.

SILBERMAN, Mel. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-124-X.

VALENTA, Josef. *Učit se být*. Vyd. 1. Kladno – Praha : AISIS - STROM, 2000. ISBN 80-86106-08-X.

VALIŠOVÁ, Alena. *Asertivita v rodině a ve škole*. Praha : H&H, 1992. ISBN 80-85467-02-X.

Všechny další materiály občanského sdružení Projekt Odyssea, dostupné z WWW: <http://www.odyssea.cz>.

PŘÍLOHY: ZÁSObNÍK MATERIÁLŮ

A: Learning Styles Test⁴⁹

1. When I work with new equipment I usually:
 - a) read the instructions first
 - b) listen to an explanation from someone who has used it before
 - c) go ahead and have a go, I can figure it out as I use it
2. When I need directions for travelling I usually:
 - a) look at a map
 - b) ask for spoken directions
 - c) follow my nose and maybe use a compass
3. When I cook a new dish, I like to:
 - a) follow a written recipe
 - b) call a friend for an explanation
 - c) follow my instincts, tasting as I cook
4. When I am teaching someone something new, I tend to:
 - a) write instructions down for them
 - b) give them a verbal explanation
 - c) demonstrate first and then let them have a go
5. I tend to say:
 - a) watch how I do it
 - b) listen to me explain
 - c) you have a go
6. During my free time I most enjoy:
 - a) going to museums and galleries
 - b) listening to music and talking to my friends
 - c) playing sport or doing DIY (Do It Yourself = kutilství)
7. When I go shopping for clothes, I tend to:
 - a) imagine what they would look like on
 - b) discuss them with the shop staff
 - c) try them on and test them out
8. When I am choosing a holiday I usually:
 - a) read lots of brochures

⁴⁹Převzato z:

<http://www.businessballs.com/freematerialsinword/vaklearningstylesquestionnaireselftest.doc> [cit. 3.3. 2008]. Zjednodušeno z hlediska slovní zásoby.

- b) listen to recommendations from friends
 - c) imagine what it would be like to be there
9. If I were buying a new car, I would:
- a) read reviews in newspapers and magazines
 - b) discuss what I need with my friends
 - c) test-drive lots of different types
10. When I am learning a new skill, I am most comfortable:
- a) watching what the teacher is doing
 - b) talking through with the teacher exactly what I'm supposed to do
 - c) giving it a try myself and work it out as I go
11. When I am choosing food off a menu, I tend to:
- a) imagine what the food will look like
 - b) talk through the options in my head or with my partner
 - c) imagine what the food will taste like
12. When I listen to a band, I can't help:
- a) watching the band members and other people in the audience
 - b) listening to the lyrics and the beats
 - c) moving in time with the music
13. When I concentrate, I most often:
- a) focus on the words or the pictures in front of me
 - b) discuss the problem and the possible solutions in my head
 - c) move around a lot, play with pens and pencils and touch things
14. I choose household furnishings (= zařízení domácnosti) because I like:
- a) their colours and how they look
 - b) the descriptions the sales-people give me
 - c) their textures and what it feels like to touch them
15. My first memory is of:
- a) looking at something
 - b) being spoken to
 - c) doing something
16. When I am anxious, I:
- a) visualise the worst-case scenarios
 - b) talk over in my head what worries me most
 - c) can't sit still, fiddle and move around constantly
17. I feel especially connected to other people because of:
- a) how they look
 - b) what they say to me
 - c) how they make me feel
18. When I have to revise for an exam, I generally:
- a) write lots of revision notes and diagrams

- b) talk over my notes, alone or with other people
 - c) imagine making the movement or creating the formula (=vzoreček)
19. If I am explaining to someone I tend to:
- a) show them what I mean
 - b) explain to them in different ways until they understand
 - c) encourage them to try and talk them through my idea as they do it
20. I really love:
- a) watching films, photography, looking at art or people watching
 - b) listening to music, the radio or talking to friends
 - c) taking part in sporting activities, eating fine foods and wines or dancing
21. Most of my free time is spent:
- a) watching television
 - b) talking to friends
 - c) doing physical activity or making things
22. When I first contact a new person, I usually:
- a) arrange a face to face meeting
 - b) talk to them on the telephone
 - c) try to get together while doing something else, such as an activity or a meal
23. I first notice how people:
- a) look and dress
 - b) sound and speak
 - c) stand and move
24. If I am angry, I tend to:
- a) keep replaying in my mind what it is that has upset me
 - b) raise my voice and tell people how I feel
 - c) stamp about (= dupat), slam doors (= bouchnout dveřmi) and physically demonstrate my anger
25. I find it easiest to remember:
- a) faces
 - b) names
 - c) things I have done
26. I think that you can tell if someone is lying if:
- a) they avoid looking at you
 - b) their voice changes
 - c) they give me funny vibes (= cítím se s nimi zvláště)
27. When I meet an old friend:
- a) I say "it's great to see you!"
 - b) I say "it's great to hear from you!"
 - c) I give them a hug or a handshake
28. I remember things best by:

- a) writing notes or keeping printed details
- b) saying them aloud or repeating words and key points in my head
- c) doing and practising the activity or imagining it being done

29. If I have to complain about faulty goods, I am most comfortable:

- a) writing a letter
- b) complaining over the phone
- c) taking the item back to the store or posting it to head office

30. I tend to say:

- a) I see what you mean
- b) I hear what you are saying
- c) I know how you feel

B: Přehled rad a charakteristik pro jednotlivé učební styly⁵⁰

I. VISUAL LEARNING STYLE

Characteristics:

- They learn best through seeing, looking and reading.
- They learn best from diagrams, text books with colourful pictures, hand-outs etc.
- They need to see the teacher's body language and facial expression – it helps them understand what he is saying.
- They often take very detailed notes when they're listening to the teacher – they need such detailed notes to absorb the information.
- They often close their eyes when they try to remember something.
- They are best able to do something new after reading the instructions first or after watching someone else do it first.
- They often use phrases such as “show me”, “let's have a look” etc.
- They forget names but they remember faces.

Recommendations:

- You should underline important information.
- Use different colours when writing.
- Draw pictures to illustrate your notes or replace words with symbols.
- Reread your notes silently to yourself.
- Rewrite ideas into other words.
- Writing out the words again and again might be useful when studying.
- Try to remember the pictures of the pages during exams.

II. AUDITORY LEARNING STYLE

Characteristics:

- They learn best through listening.

⁵⁰ Převzato z následujících zdrojů, zjednodušeno.
<http://www.wright.edu/~carole.endres/learnstyles.htm>,
<http://www.wright.edu/~carole.endres/vislearn.htm> ,
<http://www.wright.edu/~carole.endres/auraltest.htm> ,
<http://www.wright.edu/~carole.endres/kinesthetic.htm> , <http://www.usd.edu/trio/tut/ts/styleres.html> ,
<http://www.businessballs.com/vaklearningstylestest.htm>. [cit. 3.3. 2008].

- They learn best through verbal lectures, discussions, talking about things, etc.
- They sit where they can hear well but they needn't see the teacher's body language and facial expression.
- They learn by reading aloud.
- They are best able to do something new when they get oral instructions of how to do it.
- They often use expressions such as "Tell me", "Let's talk it over", etc.
- They can usually remember all the words to songs that they hear.

Recommendations:

- Discuss topics with other students.
- Record your notes on a tape recorder or on an MP3 player and listen to them.
- Read your notes out loud to yourself.
- You may take poor notes during lessons because you prefer to listen. Try to read your notes after the lesson and expand them.
- Explain your notes to a friend who prefers the same learning style like you.
- During exams listen to the voices in your head and write them down.

III. KINEASTHETIC LEARNING STYLE

Characteristics:

- They learn through moving, doing, touching, feeling and hands-on (=practical) experience.
- They speak with their hands and gestures.
- They remember well what was done but may have difficulties with remembering what was said or seen.
- They use phrases such as "Let me try", "How do you feel?" etc.
- They are best able to do something new by experimenting, by trying it out – they never look at the instructions first.
- They might find it difficult to sit still for long periods of time => they need to be active and take frequent breaks.

Recommendations:

- Use all your senses when studying.

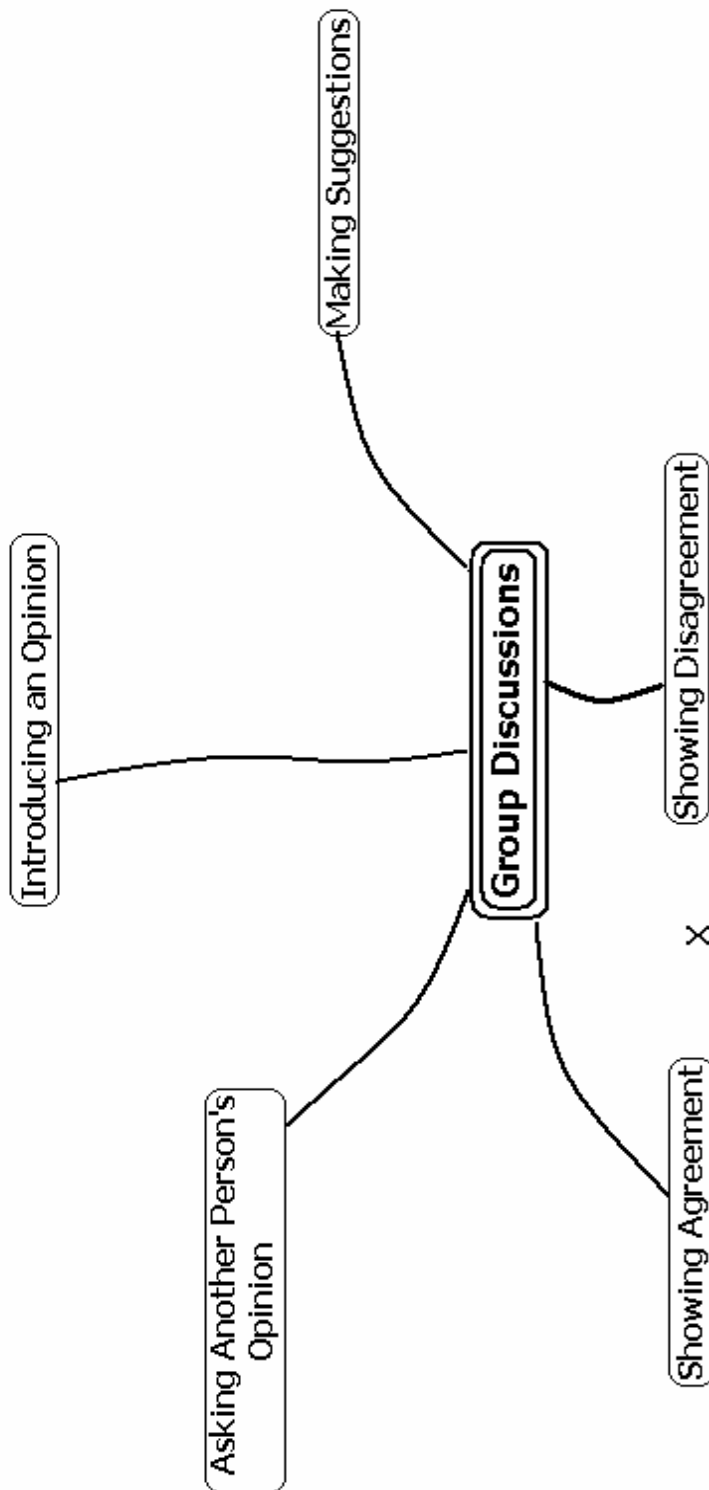
- Use trial and error methods.
- If it is possible act out what you need to learn when studying.
- Try to think of examples and write them in your notes.
- If it is possible try practically what you are studying.

C: Tabulka pro srovnávání učebních stylů

	Visual Learners	Auditive Learners	Kinaesthetic Learners
They prefer to receive and communicate information through:			
They prefer studying materials/situations such as:			
Things that might help them when learning:			
They often use expressions such as:			

	Visual Learners	Auditive Learners	Kinaesthetic Learners
They prefer to receive and communicate information through:			
They prefer studying materials/situations such as:			
Things that might help them when learning:			
They often use expressions such as:			

D: Přehled důležitých výrazů při skupinové diskusi (k vyplnění)



E: Popis situace

You're with your friends in the Highlands in Scotland. You've been hiking in the countryside for two weeks already and you're about to go home in a few days. Yesterday evening you got lost a little bit. The night fell. You agreed that there was no point looking for your way in the dark and so you decided to pitch the tent and wait till the morning....

But when you get up in the morning and you look out of the tent there is a dense fog all around. Such weather can last a few hours but also a few days. The bus you should be taking home and which you have already bought tickets for leaves in 2 days in the evening. That means you only have today and tomorrow to get to the city the bus leaves from. The nearest village should be approximately 15 miles from where you are at the moment. The "bus" city is another 40 miles far from there. But you can try to hitchhike from the village to the city.

Equipment:

- You have got everything you need for camping (sleeping bags, a tent, some spare clothes, cooking pot and a small gas stove with not much gas left).
- You have no food left, only one packet of biscuits (250 grams).
- You have got a map but no compass (you lost it yesterday).

How are you going to solve this situation? Are you going to wait for better weather and risk missing the bus? Or are you going to continue walking in the fog (with no compass) and risk getting lost even more?

In your group try to find a SOLUTION ACCEPTABLE FOR ALL OF YOU.

.....

You're with your friends in the Highlands in Scotland. You've been hiking in the countryside for two weeks already and you're about to go home in a few days. Yesterday evening you got lost a little bit. The night fell. You agreed that there was no point looking for your way in the dark and so you decided to pitch the tent and wait till the morning....

But when you get up in the morning and you look out of the tent there is a dense fog all around. Such weather can last a few hours but also a few days. The bus you should be taking home and which you have already bought tickets for leaves in 2 days in the evening. That means you only have today and tomorrow to get to the city the bus leaves from. The nearest village should be approximately 15 miles from where you are at the moment. The "bus" city is another 40 miles far from there. But you can try to hitchhike from the village to the city.

Equipment:

- You have got everything you need for camping (sleeping bags, a tent, some spare clothes, cooking pot and a small gas stove with not much gas left).
- You have no food left, only one packet of biscuits (250 grams).
- You have got a map but no compass (you lost it yesterday).

How are you going to solve this situation? Are you going to wait for better weather and risk missing the bus? Or are you going to continue walking in the fog (with no compass) and risk getting lost even more?

In your group try to find a SOLUTION ACCEPTABLE FOR ALL OF YOU.

F: Citáty pro rozdělení žáků do pěti skupin

Joseph Joubert:

“The aim of argument, or of discussion, should not be victory, but progress.”

“The aim of argument, or of discussion, should not be victory, but progress.”

“The aim of argument, or of discussion, should not be victory, but progress.”

Plato:

“Be kind, for everyone you meet is fighting a hard battle.”

“Be kind, for everyone you meet is fighting a hard battle.”

“Be kind, for everyone you meet is fighting a hard battle.”

English proverb:

“Use soft words and hard arguments.”

“Use soft words and hard arguments.”

“Use soft words and hard arguments.”

English proverb:

“One peace is better than ten victories.”

“One peace is better than ten victories.”

“One peace is better than ten victories.”

Benjamin Franklin:

“There was never a good war or a bad peace.”

“There was never a good war or a bad peace.”

“There was never a good war or a bad peace.”

G: Charakterizace jednotlivých stylů⁵¹

The Turtle

Turtles **deal with conflict by avoiding** it. If they can physically leave the situation, they will. If they can't leave, they will stop listening or refuse to talk about it. This typically results in a **lose-lose scenario**. The turtle doesn't get what they want, and the person they have the conflict with doesn't get the problem resolved. Turtles simply try to stay out of conflict at all costs.

The Teddy Bear

Teddy bears **deal with conflict by giving in**. Because they want to be liked and to have good relationships with others, a teddy bear lets the other person have their way. As a result, the teddy bear doesn't get what he or she wants, and "loses" while the other person "wins" – it is a **lose-win scenario**.

The Shark

Sharks **deal with conflict by attacking the other person**. Their purpose in a conflict is to **satisfy their own needs by any means possible**. Their behaviour is aggressive and they may use verbal attacks or manipulation. To a shark, the desired result of a conflict is "I win, you lose" or "I win, I don't care what happens to you" – so it is a **win-lose scenario**.

The Fox

Foxes **deal with conflict by trying to find a compromise solution**. They want to resolve the conflict in such a way that both parties get at least something of what they want. While this may seem like a win-win way of dealing with conflict, in fact there is also a lose-lose element to it as both parties typically have to give something up – it is a **win/lose – win/lose scenario**.

The Owl

Owls **deal with conflict by collaborating**, cooperating. This means that both parties work together and try to find a **mutually satisfying solution** (in other words: both parties will be happy with the final solution). Owls act according to a **win-win scenario**.

⁵¹ Charakterizace jednotlivých stylů převzata z <http://www.fabjob.com/tips236.html> [cit.14.3. 2008] (upraveno).

H: Pracovní list pro žáky

WORKSHEET: Styles of Resolving Interpersonal Conflicts

The Turtle

- The way of dealing with conflicts:
- Result:

The Teddy Bear

- The way of dealing with conflicts:
- Result:

The Shark

- The way of dealing with conflicts:
- Result:

The Fox

- The way of dealing with conflicts:
- Result:

The Owl

- The way of dealing with conflicts:
- Result:

Which experience from today's lesson might be useful in your own life?

I: Popis situací pro rolové hry ve dvojici

First Situation

- **Student A:** Your friend and you took part in a competition. You drew a poster together and your friend sent it to the competition. S/he has received the results today: your poster won! First prize: a ticket to a concert of your favourite band. Both of you want to go there, but you only have one ticket. Now you see your friend coming ...
- **Student B:** Your friend and you took part in a competition. You drew a poster together and you sent it to the competition. You have received the results today: your poster won! First prize: a ticket to a concert of your favourite band. Both of you want to go there, but you only have one ticket. It was your idea to take part in this competition and you've always dreamt about going to this concert – you want the ticket at all costs. **Act as a shark.**

Second Situation

- **Student A:** Your friend and you took part in a competition. You drew a poster together and your friend sent it to the competition. S/he has received the results today: your poster won! First prize: a ticket to a concert of your favourite band. Both of you want to go there, but you only have one ticket. Now you see your friend coming ... **Try to find an “owl” solution to this situation** – i.e. a solution that both of you will be happy about.
- **Student B:** Your friend and you took part in a competition. You drew a poster together and you sent it to the competition. You have received the results today: your poster won! First prize: a ticket to a concert of your favourite band. Both of you want to go there, but you only have one ticket. It was your idea to take part in this competition but your friend drew the poster with you and it would be unfair to keep it for yourself. **Try to find an “owl” solution to this situation** – i.e. a solution that both of you will be happy about.

Third Situation

- **Student A:** You are a parent and you want to spend the weekend at your cottage together with your family. Your daughter/son doesn't want to go there because her/his friend has agreed to study with her/him for a test on Saturday morning. S/he also says that in the evening she would like to go to the cinema. You insist that s/he must go with you to the cottage. **Try to find a “fox” solution to this situation** – i.e. a compromise solution in which both of you will lose something but also win something at the same time.
- **Student B:** You are a daughter/ a son. Your parents want to spend the weekend at the cottage and they want you to join them. You don't want to go to the cottage because your friend has agreed to give you extra help with maths on Saturday morning which you really appreciate as you will be doing a math test next week and struggle at present. You also plan on going to the cinema in the evening. **Try to find a “fox” solution to this situation** – i.e. a compromise solution in which both of you will lose something but also win something at the same time.