

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra Pedagogiky

Diplomová práce

BcA. Veronika Bostlová

Realizace osobnostní a sociální výchovy na Gymnáziu Na Zatlance

Realization of personal and social education
at the Grammar school Na Zatlance

Praha 2025

Studijní program: NMgr. Pedagogika

Vedoucí práce: doc. PhDr. Josef Valenta, CSc.

Poděkování: Děkuji svým blízkým za podporu a trpělivost, děkuji učitelům, studentům a vedení Gymnázia Na Zatlance za ochotu zapojit se do výzkumu a děkuji doc. PhDr. Josefu Valentovi, CSc. za inspiraci, podněty a připomínky k práci.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval/a samostatně, že jsem řádně citoval/a všechny použité prameny a literaturu a že nebyla předložena jako splnění studijní povinnosti v rámci jiného studia nebo předložena k obhajobě v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 30. dubna 2025

Veronika Bostlová

Klíčová slova (česky)

osobnostní a sociální výchova, gymnázium, alternativní program, průřezové téma, případová studie

Klíčová slova (anglicky)

personal and social education, grammar school, alternative program, cross-cutting theme, case study

Abstrakt (česky)

Tato diplomová práce se zabývá realizací osobnostní a sociální výchovy a to na konkrétním příkladu realizace této výchovy na gymnáziu Na Zatlance. Cílem práce je zjistit a popsat, jak je realizována osobnostní a sociální výchova na tomto gymnáziu.

V teoretické části práce jsou nejprve představeny pojmy, které vytváří nezbytný kontext pro empirickou část. Je zde představena osobnostní a sociální výchova jako obor, dále se zde nachází kapitola o alternativních a inovativních školách, která je důležitá pro kontext výzkumného terénu a poté kapitola objasňující, jak je osobnostní a sociální výchova ukotvena v současném rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia.

Výzkum realizovaný v rámci této práce byl pojat jako případová studie realizace osobnostní a sociální výchovy na zvolené škole. V empirické části práce je představena metodologie výzkumu a poté výsledky výzkumu. Jsou jimi zjištění, která se vztahují k předmětu osobnostní a sociální výchova – popis vzniku předmětu, organizace předmětu, obsah předmětu, popis přímé realizace hodin i realizace ve speciálních formách. Dále zjištění, která představují další možnosti, v jakých se studenti s tématy osobnostní a sociální výchovy na škole setkávají i mimo zmíněný předmět. A také zjištění, jaké přínosy a výzvy výuky osobnostní a sociální výchovy na této škole vnímají studenti.

Práce je zakončena shrnutím a vyhodnocením výsledků výzkumu a diskusí, ve které jsou zjištění propojena s teorií představenou v teoretické části. Součástí závěru je doporučení pro školu a zároveň poukázání na několik zjištění z praxe dané školy, které výzkumnice považuje za obzvlášť inspirativní.

Abstract (in English)

This thesis deals with the realization of personal and social education on the specific example of the realization of this education at the Na Zatlance Grammar School. The aim of the thesis is to find out and describe how personal and social education is realized at this grammar school.

In the theoretical part of the thesis there are first introduced concepts, which create the necessary context for the empirical part. It introduces personal and social education as a discipline, then there is a chapter on alternative and innovative schools, which is important for the context of the research field, and then a chapter explaining how personal and social education is anchored in the current framework curriculum for grammar schools.

The research realized in this thesis was conceived as a case study of the realization of personal and social education in the chosen school. The empirical part of the thesis presents the research methodology and then the research results. These are the findings related to the subject of personal and social education – a description of the origin of the subject, the organization of the subject, the content of the subject, a description of the direct realization of the lessons and the realization in special forms. In addition, the findings that present other ways in which students encounter the topics of personal and social education at school outside the mentioned subject. As well as findings on the benefits and challenges of teaching personal and social education at this school as perceived by the students.

The thesis concludes with a summary and evaluation of the research results and a discussion in which the findings are linked to the theory presented in the theoretical part. The conclusion includes recommendations for the school and also points out a few findings from the school's practice that the researcher finds particularly inspiring.

Obsah

Úvod	8
1. Teoretická část	11
1. 1 Osobnostní a sociální výchova	11
1. 1. 1 Cíle OSV	12
1. 1. 2 Základní didaktické principy OSV	14
1. 1. 3 Obsah OSV: volba témat	16
1. 1. 4 Metody v OSV	17
1. 1. 5 Formy realizace OSV	19
1. 1. 6 Shrnutí	28
1. 2 Alternativní a inovativní školy	28
1. 2. 1 Alternativní školy	28
1. 2. 2 Inovativní školy	30
1. 2. 3. Alternativní školy a inovace jako půda pro vznik edukačních systémů včetně OSV	32
1. 2. 4 Shrnutí	34
1. 3 Osobnostní a sociální výchova v RVP pro gymnázia	35
1. 3. 1 Cíle	36
1. 3. 2 Témata	38
1. 3. 3 Shrnutí	39
2. Empirická část	40
2. 1 Metodologie výzkumu	40
2. 1. 1 Stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek	40
2. 1. 2 Design práce	41
2. 1. 3 Metody sběru dat	43
2. 1. 4 Analýza dat	49
2. 1. 5 Změny v průběhu výzkumu	51
2. 1. 6 Kontaktní osoba / klíčový informátor	51
2. 1. 7 Pozice výzkumníka	52
2. 2 Popis výzkumného terénu – Gymnázium Na Zatlane	53
2. 3 Předmět osobnostní a sociální výchova	58
2. 3. 1 Vznik předmětu OSV	58
2. 3. 2 Organizace předmětu	60
2. 3. 3 Obsah předmětu OSV	64
2. 3. 4 Realizace hodin (lekci) předmětu OSV	71
2. 3. 4. 1 Učební činnosti v lekcích	72
2. 3. 4. 2 Atmosféra výuky	96

2. 3. 5 Realizace předmětu OSV skrze speciální formy	101
2. 3. 5. 1 Realizace OSV v podobě kurzů	102
2. 3. 5. 2 Realizace OSV na expedicích	104
2. 3. 6 Hodnocení v předmětu OSV	109
2. 4 Další předměty a činnosti školy obsahující témata OSV	114
2. 4. 1 Předměty navazující na OSV	114
2. 4. 2 Další činnosti školy obsahující témata OSV	117
2. 5 Pohled studentů na předmět OSV	122
2. 6 Shrnutí a vyhodnocení výsledků výzkumu	140
2. 7 Diskuse výsledků	148
Závěr a doporučení	158
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A DALŠÍCH ZDROJŮ	160
SEZNAM OBRÁZKŮ	163
SEZNAM ZKRATEK	164
PŘÍLOHY.....	165

Úvod

Tato diplomová práce má za cíl zjistit a popsat, jak je realizována osobnostní a sociální výchova na konkrétním pražském gymnáziu - Gymnáziu Na Zatlance.

Téma realizace osobnostní a sociální výchovy na školách se v posledních letech stává stále aktuálnější. V rámcovém vzdělávacím programu (dále jen RVP) pro gymnázia je směřování k pedagogicky ovlivňovanému osobnostnímu a sociálnímu rozvoji vztaženo k výzvám současného světa:

„Globalizace a další sociokulturní jevy přinášejí nemalému množství lidí řadu rizik (např. ohrožení psychické stability i fyzické existence nevhodným zacházením s produkty vědy a techniky; sociální problémy související s rychlostí a nepředvídatelností ekonomických pohybů; zvýhodňování podmínek pro globální terorismus; rychlé rozrušování dříve dlouhodobě stabilních sociálních vazeb a kulturních celků; devastace životního prostředí).

Současně s objevováním se a působením těchto rizik hledají lidé cesty, jak jim zabránit nebo jak redukovat jejich destruktivní dopady na jedince i společnost. Jeden z podstatných směrů, jímž se tyto snahy ubírají, směřuje k pedagogicky ovlivňovanému osobnostnímu a sociálnímu rozvoji každého jedince ve společnosti. “

(MŠMT, 2021, s. 66 – 67)

Takovýto pedagogicky ovlivňovaný osobnostní a sociální rozvoj umožňuje v oblasti formálního vzdělávání právě osobnostní a sociální výchova. Její ukotvení v RVP v posledních letech prochází změnou. Po 20 let byla osobnostní a sociální výchova (dále budu užívat zkratku OSV) ukotvena v RVP pro základní školy i gymnázia jako průřezové téma¹. Takové pojetí má svůj základ v myšlence, že tato výchova náleží mezi témata, která by měla prorůstat výukou všech předmětů a celým životem školy. V tomto pojetí je tedy na rozhodnutí školy, jak bude průřezová témata realizovat. Může zvolit i cestu specificky zaměřených kurzů nebo celých předmětů, ale nejobvyklejší variantou bývá integrace těchto témat do hodin ostatních předmětů. Zde se ale velmi snadno může stát, že ke skutečné realizaci průřezového tématu takřka nedochází, protože je upřednostněn předmět a na realizaci OSV (či dalších průřezových témat)

¹ OSV se nacházela v RVP pro základní vzdělávání i pro gymnázia jako průřezové téma od let jejich prvních vydání, tj. od roku 2005 v případě základního vzdělávání a od roku 2007 v případě RVP pro gymnázia. Více k historii OSV píše Valenta (2013, s. 33 – 37)

nezbývá čas. Témata, která se tedy jeví jako natolik důležitá, že by měla „prorůst vším“, tak pak nakonec mohou nebýt nikde.

V posledních revizích RVP pro základní vzdělávání ale dochází ke změně. OSV se ukotvuje jako vzdělávací obor, tedy v praktickém provedení jako předmět. (NPI, 2025, s. 19)

To samozřejmě vyvolává řadu otázek. Jak se takový obor učí? Je vůbec možné „vyučovat“ osobnostní a sociální rozvoj? Neměl by se tento díť spíše „mimoděk“? Jak má být takovýto předmět hodnocen? Jaké kompetence mají mít jeho učitelé?

Takové otázky jsou opodstatněné. Osobnostní a sociální výchova je obor, který má mnoho specifik. Pro někoho, kdo se jím nezabývá, tedy nemusí být vůbec snadné, představit si, jak se odehrává formou školního předmětu.

A právě na základě toho si volím téma své práce. Jako výzkumný terén jsem si zvolila školu, na které se osobnostní a sociální výchova realizuje v podobě předmětu a to již s téměř osmiletou tradicí. Mým cílem je popsat, jak realizace osobnostní a sociální výchovy na této škole probíhá.

Věřím, že takovýto popis může dát čtenáři komplexní náhled na jeden konkrétní příklad realizace osobnostní a sociální výchovy formou předmětu a že tak může pomoci zodpovědět některé otázky, které ohledně takové realizace mohou vyvstávat. To je tedy smyslem této práce.

Samozřejmě si jsem vědoma, že popis jednoho případu v sobě nemůže zahrnout všechny možnosti toho, jak lze takový předmět realizovat. Nevydávám tedy tento popis za jediný možný nebo správný způsob, ale pouze jeden z příkladů, jak může realizace takového předmětu vypadat. Věřím, že i tak může tato práce pomoci těm, kdo se o realizaci OSV zajímají, nahlédnout na příklad takové realizace a dál rozvíjet své přemýšlení o realizaci takového předmětu, jeho specifikách, výzvách i přínosech. Zároveň jsem zmínila, že ukotvení OSV jako vzdělávacího oboru se týká RVP pro základní školy a mnou zkoumaná škola je čtyřleté gymnázium. Nemyslím si ale, že by pro čtenáře, kteří potřebují o OSV uvažovat v kontextu základních škol, nebyla tato práce užitečná. Samozřejmě se realizace takového předmětu na různých stupních bude lišit, ale myslím si, že mnoho prvků má také společných a mnoho zjištění tedy může přinášet inspiraci v kontextu jakéhokoli stupně vzdělávání.

Práce je rozdělena na dvě části. V první, teoretické části, představuji témata a pojmy, které vytvářejí nezbytný kontext pro empirickou část. Nejprve tedy představuji osobnostní a sociální výchovu jako disciplínu a její didaktické kategorie – cíle, didaktické principy, obsah, metody a formy realizace. Více prostoru pak věnuji těm formám realizace, s nimiž se setkáváme i

v empirické části práce. Dále se věnuji pojmům „alternativní“ a „inovativní“ škola a to proto, že škola, která je mým výzkumným terénem, se také vyznačuje jistou mírou alternativnosti/inovativnosti a i to tvoří kontext pro realizaci OSV, která na ní probíhá. Nakonec se věnuji také tomu, jak je osobností a sociální výchova pojata v aktuálním RVP pro gymnázia, protože mnou zkoumaná škola je gymnáziem, takže tento dokument je pro ni a pro její realizaci OSV východiskem.

V empirické části nejprve představuji metodologii výzkumu, poté výzkumný terén, kterým je konkrétní gymnázium, na němž je osobnostní a sociální výchova realizována v podobě předmětu. Poté se již věnuji představení výsledků výzkumu, skrze které čtenáři popisují, jak probíhá realizace osobnostní a sociální výchovy na daném gymnáziu. Tato zjištění shrnuji v závěrečných kapitolách, kde výzkum také vyhodnocuji a uvádím také diskusi výsledků.

Pro svůj výzkum záměrně volím design případové studie a to studii deskriptivní. Mým cílem není srovnání nebo zhodnocování, ale zejména popis, jehož snahou bude čtenáři co nejkomplexněji přiblížit realitu realizace osobnostní a sociální výchovy na této škole, aby se pak každý, kdo o to bude mít zájem, mohl s touto realizací skrze práci seznámit a sám usoudit, co z toho pro své přemýšlení o realizaci OSV vyvozuje.

1. Teoretická část

1. 1 Osobnostní a sociální výchova

„Osobnostní a sociální výchova je praktická disciplína zabývající se rozvojem klíčových životních - konkrétněji řečeno: ‚osobnostních a sociálních‘ - dovedností pro každý den. Či jinak řečeno: disciplína, zabývající se rozvojem životních kompetencí v oblasti osobního života se sebou samou/samým a života v mezilidských vztazích.“ (Valenta, 2006, s. 13)

V RVP pro gymnázia, kde je osobnostní a sociální výchova pojata jako průřezové téma je uvedeno:

Průřezové téma směřuje k:

- *rozvoji osobnostních, individuálních předpokladů každého jedince pro život se sebou samým i s druhými lidmi v aktuálním společenském kontextu;*
- *rozvoji sociálních (interakčních, vztahových) dovedností pro život s druhými lidmi;*
- *rozvoji etických předpokladů pro život ve společenství lidí a v tomto světě vůbec.*

(MŠMT, 2021, s. 67)

Když vezmu nejdůležitější aspekty obou výše uvedených definic, pak lze říct, že **osobnostní a sociální výchova je praktickou disciplínou, která se zabývá rozvojem dovedností (a s nimi souvisejících znalostí a postojů) člověka ve třech oblastech – v oblasti sociální (vztah k sobě samému), sociální (vztahy s druhými lidmi) a etické/morální (vztah ke světu).**

Fakt, že jde o praktickou disciplínu poukazuje k tomu, že OSV se nezabývá svými tématy na teoretické úrovni konceptů a znalostí, jako tomu může být například u psychologie, ale jde jí o budování dovedností použitelných v praxi každodenního života člověka. Definice se zároveň drobně rozcházejí ve výčtu oblastí dovedností, kterými se OSV zabývá. Definice z RVP v sobě zahrnuje i oblast morální. Valenta (2013, s. 14 - 15) komentuje, že paralelně s OSV vznikaly další edukační systémy, které se více zabývají tématy morálními a etickými a vztahem člověka ke světu. V definici OSV tedy klade větší důraz na oblast osobností a sociální. S postupem času do sebe ale OSV tuto oblast také pojala a v současné definici v RVP ji zahrnuje, proto ji tedy ve zvýrazněné definici také uvádím. Zároveň ve zvýrazněné definici upozorňuji na to, že kromě dovedností jde také o rozvoj s nimi souvisejících znalostí a postojů. Jak podrobněji rozvedu v kapitole věnované cílům, tak oblast dovednostní je v OSV nejdůležitější, ovšem oblast znalostí i postojů v ní hraje také důležitou byt' více podpůrnou roli – pro některé dovednosti je

třeba znát teoretický základ a pro uplatnění dovedností v praxi běžného života je zase třeba nabýt určitých postojů.

1. 1. 1 Cíle OSV

Cíl má v edukaci důležitou pozici, protože udává, co má žák umět ve chvíli, kdy absolvuje určitou vzdělávací jednotku (dle krátko/dlouhodobosti cíle může být touto jednotkou jedna aktivita, jedna lekce/hodina, jeden tematický blok několika hodin nebo třeba celý ročník nebo celé studium na určitém stupni). Od cíle se poté odvíjí výběr všech dalších didaktických kategorií. V této části představím specifika cílů v OSV.

Nejdůležitější úrovní cílů v OSV jsou cíle behaviorální. „*Základním cílem v OSV je chování, respektive jednání.*“ (Valenta, 2013, s. 131) Během výchovného procesu OSV má tedy žák nabýt určitou dovednost pro to, aby se mohl nějak chovat respektive jednat ve svých životních situacích. A ono „nějak“ pohledem OSV znamená chovat se v daných situacích tak, že mají lepší průběh i vyústění – pro člověka osobně, pro jeho vztahy s druhými lidmi nebo pro jeho vztah se světem. Například žák nabyde dovednost plánovat si efektivněji svůj čas a díky tomu pak lépe stíhá, méně se tím stresuje a má čas na věci, které jsou pro něj důležité. Nebo nabyde dovednosti vyjádřit svou nespokojenost s něčím jednáním skrze „Já-výrok“ a díky tomu může zvládnout konstruktivněji komunikovat s druhým člověkem o problémech v jejich soužití, aniž by druhému zbytečně ubližoval nebo ho manipuloval, což má pozitivní dopad na jejich vztah.

Cíle, které si klade výuka OSV, jsou tedy z oblasti rozvoje dovedností, které člověk může uplatnit ve svém chování a jednání ve skutečných situacích a cíl, který leží ještě o kus dál a žádná edukace ho nemůže zaručit, jen se mu snažit přispět, je, že toto chování a jednání ve vlastních životních situacích má člověku přinášet spokojenější a šťastnější život.

„*Zopakujme si, že základním cílem v OSV je chování, respektive jednání, tedy praktická, ideálně dokonce „vtělená“ znalost (teoretická vědomost je „jen“ součástí žádoucího jednání). V OSV si můžeme klást různé cíle – kognitivní, afektivní, motorické atd., ale vždy bychom měli uvažovat v konečném důsledku nad cíli behaviorálními.*“ (Valenta, 2013, s. 131)

Cíle behaviorální (cíle v oblasti chování a jednání a k tomu potřebných dovedností) jsou tedy hlavními cíli, k nimž je v OSV směřováno. Jsou ovšem podpořeny i dalšími cíli.

Jak píše Valenta (2013, s. 131, 141-142), tak si v rámci OSV můžeme podpůrně klást celou řadu cílů a nemělo by smysl je zde všechny vypisovat. Zmíním zde tedy z mého pohledu dva podstatné typy cílů, které v OSV doplňují cíle behaviorální.

Cíle znalostní (kognitivní) – výuka OSV by rozhodně neměla zůstat pouze na úrovni osvojování si teorie, to by ztratila svůj smysl. Ovšem v některých oblastech je důležité znát teoretický základ, který obor osobnostně-sociálního rozvoje má a vychází obvykle z poznatků psychologie, sociologie, neurověd aj. Existují tedy pojmy a principy, se kterými se v rámci OSV mohou studenti seznámit a pochopit je jako předpoklad k tomu, aby na základě této znalosti poté dobře ovládli dovednost. V rámci komunikace existuje například schéma, jak konstruktivně podat zpětnou vazbu, existuje definice komunikačních stopek² či stylů komunikace³ (manipulativní, agresivní, pasivní, asertivní), v oblasti vlastního učení a plánování existují různé strategie a techniky jako např. SMART cíl⁴, s jehož teorií je také nejprve žáky obeznámit, než mohou začít prakticky zkoušet takový cíl plánovat a realizovat. A stejně by bylo možné pokračovat i v dalších oblastech OSV. Kognitivní cíle jsou zde tedy spíše takovým mezikrokem (leckdy ale důležitým) na cestě k dosažení behaviorálního cíle.

Cíle postojové – tyto cíle jsou v OSV také důležité. Postoj totiž ovlivňuje to, zda žák bude chtít nabytou dovednost přenést a skutečně používat ve svém skutečném životě. Přestože se tento typ cílů uvádí jako doplňující, tak myslím hraje poměrně zásadní roli. K němu směřují ty části hodiny, kdy je nějak probírán smysl dané dovednosti nebo určitého druhu chování. Pokud se tedy studenti učí aktivně naslouchat nebo podat správně zpětnou vazbu, měli by se dozvědět, co pozitivního přináší, když aktivně naslouchají nebo správně podají zpětnou vazbu. Ještě efektivnější může být, když se to dozví skrze to, že to sami pocítí – například můžou sehrát situace, kde jsou v roli toho, komu je nebo není aktivně nasloucháno a můžou reflektovat, jak se při tom cítili a co to té komunikaci přinášelo. Studenti také mohou hovořit o vlastních zkušenostech se situacemi, kdy daná dovednost nebo způsob chování bylo nebo nebylo použito. Pokud chci dát příklad ještě z oblasti osobnostní, pak i tam mohou studenti mluvit například o tom, když si třeba dobře nebo hůře rozvrhnou svůj čas a co to pro ně pak znamená. Aby měli studenti motivaci přenášet nabyté dovednosti do vlastní životní praxe, tak musí chápat jejich smysl. Proto jsou postojové cíle v OSV taktéž důležité. Bez nich by se student třeba naučil

² Komunikační stopky = výroky, které brání efektivní komunikaci. Převádí komunikaci z roviny věcného řešení problému (Potřeboval bych, abychom dodržovali stanovený čas příchodu.) do roviny osobní, v níž dochází k útoku na osobu druhého (Už zase jdeš pozdě? To se dalo čekat!).

³ Komunikační styl označuje způsob, jakým v určité chvíli jedná mluvčí s druhým. Pasivní = neprosazuje své zájmy, snaha vyhnout se konfliktu; Agresivní = překračuje hranice druhého, výhrůžky, tlak; Manipulativní = manipuluje druhého, působí na pocity, aby druhý udělal, co on chce; Asertivní = obvykle optimální způsob, hovoří jasně o svých záměrech a potřebách a respektuje totéž u druhého.

⁴ SMART cíl = slovo „SMART“ je zkratkou počátečních písmen vlastností, které by měl mít cíl, který je touto metodou naplánován. Jsou to vlastnosti: Specific (konkrétní), Measurable (měřitelný), Achievable (dosažitelný), Relevant (smysluplný/akceptovatelný pro toho, kdo jej naplňuje), Time Specific (časově ohraničený). Obdobně též : WAGNEROVÁ, 2008.

dovednost, kterou by ale nepoužil nikde jinde kromě té dané hodiny, protože by v tom neviděl smysl.

Pokud nahlédneme do kurikulárních dokumentů (MŠMT, 2021), tak cíle jsou zde formulovány v podobě „očekávaných přínosů pro žáky“. Tyto přínosy jsou formulované v obecnějším a dlouhodobém horizontu celého určitého stupně vzdělávání. Takové cíle je pak třeba konkretizovat pro kratší učební jednotky. Na konkrétní znění těchto cílů v RVP pro gymnázia (MŠMT, 2021) se podíváme později.

1. 1. 2 Základní didaktické principy OSV

V teorii OSV se s touto výchovou spojují tři základní didaktické principy: praktická, zosobněná a provázející. Níže je popisují blíže:

Praktická

„Žáci se s tématy OSV setkávají při výuce v praktických situacích, v nichž sami jednají, myslí, prožívají atd.“ (Valenta, 2013, s. 74) Didaktické principy vycházejí z cílů dané výchovy. Uvedla jsem, že hlavní cíle OSV jsou z oblasti behaviorální – jde tedy o získání nějaké dovednosti. Pokud je cílem, aby se žák naučil něco dělat, či nějak jednat, tak cesta k tomu vede také přes praktické „dělání“ či „jednání“. Pro získání dovednosti nelze o daném tématu pouze mluvit, ale je nutné si dovednost prakticky vyzkoušet, prakticky se jí učit. V metodách používaných při výuce OSV se proto využívá schéma, které je typické pro činnostní učení. Jde o schéma „Instrukce – Akce – Reflexe“ a blíže se k němu vrátíme v části věnované metodám.

Zosobněná

Princip „zosobněnosti výuky“ tkví v tom, že probíraná témata a nabyté zkušenosti se mají vždy co nejvíce vztahovat k vlastnímu životu žáka. Jde o to, aby *„témata nebyla probírána jako neosobní učivo, ale aby se transformovala do učiva ‚já (žák) a můj život‘.“* (Valenta, 2013, s. 74) Znamená to tedy, že pokud se v OSV zabýváme jakýmkoli tématem, vždy ho vztahujeme k životu žáků – pokud mluvíme o stresu, tak ho neřešíme primárně jako teoretický koncept, ale probíráme s žáky, jaké jsou jejich zkušenosti se stresem, co jim ho přivozuje, jaké mají strategie pro jeho zvládnutí atp. Když pak u tématu dochází k praktickému nácviku dovednosti, tak se volí takové příkladové situace, které by klidně mohly v životě žáků nastat nebo nastávají (například budeme volit komunikační situace dvou kamarádů, dítě a rodič, dítě a učitel namísto situace šéfa a podřízený, protože to je situace, do které se žáci zatím nedostávají). Dále jsou žáci podporováni v tom, aby nabyté dovednosti uplatňovaly nejen v hodině a během nácviku, ale

aby je přenesly do svého života. Výuka má být „založena na technikách, které usilují proniknout do referenčního rámce ega, které se snaží být přinejmenším osobně zajímavé či aktualizovatelné ve vlastním žákově životě“ (Valenta, 2013, s. 74) Znamená to tedy, že způsob, jakým se téma probírá, by měl umožňovat žákům vztáhnout si ho k vlastnímu životu a motivovat je k tomu aplikovat naučené ve svých běžných situacích. „*Chceme-li, aby si žáci z hodin OSV odnášeli maximum, musíme jim neustále vytvářet příležitost vztahovat si probíraná témata k vlastní osobnosti, k vlastní zkušenosti a k vlastním potřebám.*“ (Srb et al., 2007, s. 9)

Provázející

„*Úkolem učitele v OSV je vytvářet bezpečný prostor pro otevřenou komunikaci, experimentování s chováním, kvalitní reflexi a samostatné rozhodování žáků. Učitel při aplikaci postupů OSV dbá na to, aby nevstupoval do role „odborníka“ na to, co je pro žáky „dobré“ a „správné“, nebo „znalce“ nejlepšího možného řešení daného problému či situace („Takhle nemůžeš mluvit, musíš říci:“).*“ (Srb et al., 2007, s. 10)

Tato citace osvětluje, o co jde, když máme na mysli, že OSV by měla být výukou provázející. Učitel by zde měl být jistým průvodcem, který vytváří bezpečné prostředí a ukazuje rozsah možností, ale zároveň by si měl být vědom toho, že v tématech OSV hrají více než v jiných předmětech roli osobnostní specifika každého člověka. Tuto skutečnost by měl respektovat a měl by se snažit vytvářet takové podmínky, aby měl každý žák možnost objevit svou cestu ke kýžnému zvládnutí dovednosti nebo osvojení postoje. „*Princip provázení rovněž předpokládá, že učitel vytváří podmínky pro žákovu samostatné učení; chce mu nabízet k výběru možnosti zvládnutí životních situací s poukazem na ty, které nesou společensky, psychologicky, eticky atd. pozitivní znaménka; doprovází žáka při hledání jeho osobní cesty k optimálnímu prožívání a chování.*“ (Valenta, 2013, s. 75) Pokud bude například kýžnou dovedností dovednost komunikovat asertivně⁵, tak má každý student jinou výchozí pozici. Něčí komunikace se možná už ve fázi setkání s OSV blíží té asertivní nebo taková je. Někdo pak tíhne více k pasivní komunikaci, někdo naopak k agresivní nebo manipulativní (druh komunikace samozřejmě vždy závisí na konkrétní situaci, takže žádný člověk nepoužívá pouze některou z nich, ale uvádím to zjednodušeně pro příklad). Pro každého tedy cesta k asertivní komunikaci bude znamenat něco jiného – pro někoho více aktivity a ochoty postavit se za vlastní zájmy pro někoho naopak schopnost v komunikaci na druhého netlačit. Dále jsou oblasti, v nichž je kýžná dovednost nějak obecnější – například ovládnout funkční strategie pro učení, ale z výběru těchto strategií

⁵ Vysvětlení stylů komunikace uvádím v poznámce již v kapitole 1. 1. 1.

bude každému studentovi vyhovovat jiná. Díky provázejícímu principu bude možné, že se student třeba obeznámí se všemi nabízenými strategiemi, ale pak si sám zvolí, kterou pro sebe bude chtít aplikovat a více se v ní rozvíjet místo toho, aby učitel direktivně řekl, která strategie je dle jeho soudu (respektive preferencí, které vycházejí z jeho vlastní osobnosti) nejlepší a tu vnutil všem. *„Vhodné a užitečné formy chování objevují a formulují sami žáci na základě přímých osobních zkušeností. Jedině tak můžeme dosáhnout toho, že žáci budou získané dovednosti používat samostatně a dobrovolně i mimo školu v běžném životě, a nikoli pouze pod naším dohledem.“* (Srb et al., 2007, s. 10)

1. 1. 3 Obsah OSV: volba témat

Valenta (2013, s. 18) uvádí, že při vzniku osobnostně – rozvojových systémů se profilevaly dva základní kurikulární přístupy:

1, Přístup, který definuje učivo OSV v pojmech konkrétních životních dovedností z oblasti osobnostní, sociální a morální. Tj. například dovednost komunikace, práce s vlastními emocemi, práce s vlastním časem, seberegulace, strategie učení, přemýšlení o vlastních hodnotách, spolupráce, sebezpoznání, vlastní silné stránky, sebedůvěra atp.

2, Přístup, který strukturuje učivo spíše podle různých témat, životních událostí a problémů, kde se pak dané životní dovednosti uplatňují přímo v aplikaci na daný problém. Například udržení vlastního zdraví, volba povolání, život v komunitě, sexualita, drogy, soužití s odlišným etnikem nebo mezigenerační soužití atp.

Druhý zmíněný přístup se vyskytuje spíše v zahraničí, v českém prostředí i současných kurikulárních dokumentech je využíván první z přístupů. Znamená to tedy, že v RVP jsou definovány dvě oblasti. Jednak doporučené očekávané výstupy, tedy to, co by žák měl ideálně umět z oblasti OSV, až projde daným stupněm vzdělávání a poté jsou definovány tematické okruhy. V RVP pro základní vzdělávání (NPI, 2025), momentálně oblast OSV prochází změnou z toho důvodu, že se OSV přesouvá z pozice průřezového tématu do pozice oboru tj. v praktickém provedení předmětu (NPI, 2025, s. 19). V RVP pro gymnázia (MŠMT, 2021) zůstává zatím OSV jako průřezové téma a můžeme v něm nalézt pět tematických okruhů. O nich se více zmíníme v kapitole 1. 3.

V osobnostní a sociální výchově je ovšem dále zásadní, že učivo má být tzv. zosobněné. Valenta uvádí jako žádoucí tzv. „konkrétně osobní úroveň učiva“, kdy se učivo *„týká každodenní osobní a sociální existence žáka, jeho života se sebou a s druhými; prostupuje jeho životem i mimo*

školní prostředí, je obvykle konkrétní a má potenciál praktické použitelnosti“. (Valenta, 2013, s. 122) Tato žádoucí konkrétně osobní úroveň učiva je vlastně tím, na co odkazuje i v OSV často používaní formulka, že učivem se stává sám žák, nebo jak šířeji píše Valenta: *„Učivem se zde stává sám žák, stává se jím konkrétní žákovská skupina a stávají se jím více či méně běžné situace každodenního života.“* (Valenta, 2013, s. 106)

Proto je v OSV velmi zásadní výběr a uspořádání učiva, které by nemělo být jen slepým přejímáním tematických okruhů z RVP. Tematické okruhy totiž představují základní výběr učiva OSV, ale nijak jej neprioritizují. Jak píše Valenta, tak *„všechna témata OSV jsou si rovna“* (Valenta, 2013, s. 128) a konkrétní výběr tematických okruhů či dílčích témat je na učiteli, respektive i na žácích. V OSV je tedy více zdrojů výběru témat OSV. Dle Valenty (2013, s. 128) to jsou:

- 1, Témata v již zmíněných tematických okruzích, která nalezneme v RVP.
- 2, Potřeby a zájmy, které definují sami žáci – jsou to témata, která mohou žáci pojmenovat například při mapování očekávání nebo v momentě, kdy se třída potýká s nějakým aktuálním problémem, ať už uvnitř třídy nebo jde třeba o problém s nějakým vyučujícím.
- 3, Potřeby či „nedostatky“, které na třídě pozoruje učitel, přestože třída je přímo nedefinuje. Zde jde o ty případy, kdy učitel vidí, že třída potřebuje zapracovat na nějaké dovednosti, protože ji dostatečně neovládá nebo se věnovat nějakému tématu, přestože si to žáci samotní neuvědomují.

Valenta (2013, s. 128) dále uvádí, že obvykle se témata z oblasti dvě a tři dají přiřadit k některým tematickým okruhům v RVP, tj. z oblasti jedna. Když možnosti výběru učiva shrnu, pak je zcela jistě možné řídit se okruhy z RVP, ale zároveň by měl učitel vybírat ta témata, která jsou přínosná pro danou skupinu v daném čase. Pokud je to například skupina, kde hezky funguje komunikace, ale žáci se perou s učebním (třeba jsou často ve stresu a nezvládají učební strategie), pak je na místě věnovat více času učebním strategiím a strategiím zvládání stresu. Pokud naopak ve třídě nefunguje komunikace, je dobré se jí věnovat více. Výběr toho, co je pro třídu užitečné, pak leží jak v rukou učitele, tak v rukou třídy, tak v tom, jaké potřeby třídy učitel vnímá.

1. 1. 4 Metody v OSV

Metody používané v dané výchově opět vycházejí z jejích cílů a z jejích principů. Jak jsem tedy již uvedla ve vysvětlení principu praktičnosti, tak pokud je cílem, aby žák zvládl něco dělat,

musí se to učit taktéž děláním, tj. aktivní činností (která je zároveň nutně spjata s reflexí vizte dále). Valenta (2013, s. 155) připomíná, že OSV je součástí kompetenčního pojetí vzdělávání, kdy má být jeho absolvent připraven prakticky efektivně osobně i společensky jednat. A praktického vzdělání lze nabýt skrze prakticky založený proces učení, základním mechanismem v OSV je tedy vlastní aktivita žáka. Proto OSV využívá schéma, které je typické pro činnostní učení a to schéma INSTRUKCE – AKCE – REFLEXE.

Schéma I – A – R⁶ probíhá tak, že v první fázi učitel zadává instrukci, která určuje, co mají žáci dělat. Poté probíhá akce – zde jde právě o praktický nácvik dovednosti nebo řešení nějaké příkladové situace atp. Konkrétních podob je mnoho, důležité ale je, že ve fázi „akce“ převažuje aktivita studentů, oni sami si něco zkoušejí a učitel je v tu chvíli pozorovatelem nebo je na blízku pro případ, že si studenti nevědí rady. Samotná činnost je zde tedy zásadní, ovšem neméně zásadní je poslední krok schématu – tedy reflexe. V reflexi probíhá zvědomení toho, co se dělo v akci a průběh akce se vztahuje k cílům výuky. Pokud tedy bylo úkolem studentů při akci, aby jeden druhému aktivně naslouchal a používal při tom techniky aktivního naslouchání⁷ (cíl: osvojit si techniky aktivního naslouchání), pak dochází v reflexi k návratu k tomu, jaké techniky aktivního naslouchání žák používal, jak moc se mu to dařilo nebo v čem byl problém, jak toto naslouchání vnímal ten, komu bylo nasloucháno. Aktivní praktická a reflektovaná vlastní zkušenost žáka by tedy měla být v OSV v centru dění.

K tomu, aby učitel tímto způsobem výuku OSV vedl může pomoci také práce s pojmem tzv. „jádrové činnosti“. Jde o pojem, který ve své didaktice představil a používá Josef Valenta (2013, s. 144) a její vysvětlení je následující.

Jádrová činnost – „jde o činnost, která je definovaná v cílové formulaci a současně je základním obsahem úkonu, který má žák při učení konat“ (Valenta, 2013, s. 145) Tedy například pokud se má žák naučit podávat druhému správně zpětnou vazbu, pak je tato dovednost jak cílovou dovedností (kýžený cíl je, aby uměl podávat zpětnou vazbu), tak jde zároveň o činnost, skrze kterou se budou žáci učit. Učit se budou tak, že si budou zkoušet nahlas dávat zpětnou vazbu.

⁶ Srov. též Valenta, 2013, s. 171

⁷ Aktivní naslouchání lze chápat jako účastné naslouchání, při kterém posluchač drží pozornost u promluvy mluvčího a využívá techniky aktivního naslouchání pro ověření porozumění sdělovanému a pro podporu mluvčího v další řeči. Techniky aktivního naslouchání jsou např.: oční kontakt, přikyvování, reakce jako „mhm, rozumím“, zrcadlení druhého, otázky ověřující pochopení (chápu to správně, že...?). Srov. též Palenčárová, Šebesta, 2006, s. 53–54.

Valenta dále ještě rozděluje jádrovou činnost na cílovou a technickou. Cílová jádrová činnost odpovídá tomu, co jsme zmínili výše – „*je to právě ta činnost, která se nachází v samé podstatě toho, co se má žák naučit a tedy i co má žák (jeho organismus) začít dělat, když se „to“ učí tou či onou metodou.*“ (Valenta, 2013, s. 147) Technická jádrová činnost se pak někdy vyskytuje jako ta činnost, kterou je navozená cílová jádrová činnost. Jako příklad uvádí Valenta (2013, s. 148) situaci, kdy je cílem navodit záměrné brániční dýchání⁸. To lze buď tak, že budou žáci instruováni, jak takto správně dýchat a v tom případě je cílová jádrová činnost zároveň činností technickou. K bráničnímu dýchání se lze ale dostat i za pomoci představy, kdy jsou děti instruovány, aby si zahrály na udýchaného psa, který s otevřenou tlamou žíznlivě dýchá. V tom případě je technickou jádrovou činností „dělat psa“. „Dělat psa“ zde ale není cílovou dovedností, takže jádrovou cílovou dovedností zůstává navodit správné brániční dýchání, ale tentokrát je „zabalena“ v technické jádrové činnosti, kterou je „dělat psa“.

Vědomá práce s jádrovou činností může učiteli pomoci k tomu, aby se v hodině skutečně odehrálo učení se dané dovednosti, která je cílem. Samozřejmě může být tato činnost doprovázena teorií, aktivitami, které dodávají kontext nebo dávají žákům spatřit/zažít, proč je užitečné tuto dovednost ovládat a používat, čímž se ovlivňují jejich postoje. Pokud by ale nedošlo na jádrovou činnost, pak by nebyl naplněn hlavní cíl výuky, který tkví v nějaké dovednosti nebo praktickém osahání si určitého tématu.

Není možné zde vypisovat všechny druhy metod, které lze v OSV používat, protože jich je nespočet a mají mnoho variant. Jisté třídění lze najít například v publikaci Didaktika osobnostní a sociální výchovy (Valenta, 2013). Dobrymi zdroji metod jsou například zážitková pedagogika, dramatická výchova, metody využívané v psychosociálním výcviku atd. Nejdůležitější ale vždy je, že by se jejich volba měla řídit cílem výuky a odpovídat principům, které jsem zmínila v předchozích podkapitolách – tedy žáci by měli aktivně jednat a toto jednání by mělo být reflektované. Neměla by také chybět jádrová činnost, v níž se přímo odehrává praktické zkoušení si cílové dovednosti.

1. 1. 5 Formy realizace OSV

Valenta (2013, s. 42) uvádí pět možných forem realizace OSV ve škole. Mezi nimi jsou i formy, které uvádí jako možné formy realizace také RVP pro gymnázia, jehož pojetím osobnostní a

⁸ Součástí správného dýchání, při kterém aktivně pracuje bránice. Dech může mít vliv i na psychickou pohodu jedince, proto může taková aktivita být součástí OSV, která člověka pojímá holisticky (jako bytost bio-psycho-sociální).

sociální výchovy se budu zabývat v kapitole 1. 3., kde dané formy uvedu. Zde však představím všech pět forem, které Valenta uvádí:

1, Cesta uplatnění témat OSV prostřednictvím efektivního chování a jednání učitelů/lektorů

Jedním z již dávno objevených způsobů učení je učení nápodobou. Člověk má přirozenou tendenci napodobovat chování a jednání svého okolí a učit se takto může i ne zcela vědomě. Není tedy divu, že se i mimo oblast OSV mluví o tom, že učitel je pro žáky vzorem a měl by na to při svém výchovném působení pamatovat. Když se poté posuneme do oblasti OSV, tak zde funkce „vzoru“ v chování a jednání funguje ještě o to více. Samotným předmětem OSV je totiž efektivní chování a jednání v životních situacích, takže v jakékoli situaci se učitel ocitne, svým řešením vytváří model toho, jak se lze v dané situaci zachovat. Tato forma realizace OSV nicméně nepoukazuje pouze na učitele ve funkci „vzoru“, ale druhou oblastí, které se týká, je fakt, že učitel svým jednáním vytváří určité prostředí a určitou atmosféru – takovou, ve které se buď žáci cítí bezpečně a mohou si dovolit efektivně komunikovat a jednat, protože to bude přijato a nebo atmosféru, která takovému učení spíš brání. Valenta (2013, s. 75) shrnuje tyto dva aspekty této formy realizace takto:

1, Učitel jako model jednání určený/směřující:

- *k pozorování a osobnímu reflektování žákem*
- *k vědomému (i nevědomému) zapamatování*
- *k napodobení*

2, Učitel jako tvůrce klimatu svým jednáním

- *podporující pozitivní sebepojetí žáka*
- *podílející se na tvorbě celé sítě vztahů*
- *podporující o hodnoty opřenou interakci*

Valenta, 2013, s. 75

Nelze sepsat návod na to, jak přesně se má učitel chovat, aby naplňoval tuto formu. Pokud by ale bylo možné vyzdvihnout jeden důležitý aspekt, pak je jím určitě respektující, férová a symetrická komunikace. Tu při realizaci této formy OSV vyzdvihují i tvůrci materiálu „*Jak na osobnostní a sociální výchovu*“ (Srb et al., 2007), který vznikl v rámci projektu *Odysea*⁹

⁹ *Odysea* = organizace, která se zabývá OSV, realizuje programy pro školy a vytváří metodiky pro realizaci OSV.

Vztahově symetrická a respektující komunikace dle nich spočívá především v tom, že se učitel sám řídí pravidly a principy, které požaduje od žáků, rozpoznává projevy nerespektující komunikace u sebe i druhých (ironie, manipulace apod.) a dokáže se jich sám vyvarovat. Vytváří prostor pro otevřenou komunikaci a samostatné rozhodování žáků, tam kde je to možné, používá efektivní komunikační nástroje jako je popisný jazyk, otevřené otázky, zpětná vazba atp. a drží se provázejícího přístupu. (Podle Srb et al. 2007, s. 13) Jak však tvůrci tohoto materiálu dodávají, vztah učitele a žáka není zcela symetrický, protože učitel má více zodpovědnosti a tedy i pravomoci. Ani jednoho by se neměl zcela vzdát pro to, že je zároveň garantem druhého výše zmíněného bodu – on vytváří a garantuje atmosféru pro učení například tím, že reaguje na porušování domluvených pravidel či nepřípustné chování, které by mohly bezpečí narušovat. (Podle Srb et al. 2007, s. 13) Kromě komunikace je pak učitel vzorem i v dalších aspektech svého chování. Zároveň je ale potřeba si uvědomit, že nikdo nemůže být dokonalým člověkem, který bude vždy dokonalým vzorem a také nelze popřít osobnostní specifika každého z nás. I učitel OSV může chybovat nebo nezvládnout nějakou situaci ideálně. Důležité však je, jak s tím dále naloží. Pokud chybu přizná a třeba i před žáky zreflektuje, co ho k ní dovedlo, tak může být opět vzorem – žáci uvidí, že chybovat je přirozené a jde spíš o to, umět s chybou dobře naložit.

2, Cesta odhalení a využití potenciálu témat OSV v různých (běžných) spontánně vzniklých školních situacích.

„Onou spontánně vzniklou situací myslím všechny běžné, reálné a přirozeně vznikající situace, které jsou součástí života školy/ve škole a ožívají v nich životní témata (která jsou současně tématy OSV)“ (Valenta, 2006, s. 64 in Valenta, 2013, s. 95) Jde zde tedy o jakoukoli situaci, která není vytvořená záměrně jako edukační situace, ale vznikne sama od sebe a zároveň v ní učitel odhalí nějaké téma OSV. *„Může to být porušování dohodnutých pravidel ze strany žáků, „vyrušování v hodině“, konflikt žáků, kterého jsme svědky, ale třeba i únava a nepozornost žáků.“* (Srb et al., 2007, s. 14) Pokud chce učitel využít potenciálu takové situace, pak musí správně reagovat na to, co se děje a provést tzv. pedagogickou intervenci. Valenta (2013, s. 96) zde mluví o následujícím schématu:

Samovolně vzniklá situace -> pedagogická intervence = reflexe této situace – hledání lepších řešení – případně nácvik jiného reagování.

Součástí intervence je dle Valenty (2013, s. 96) nejprve rozpoznání podstaty situace (o jaký osobnostní/sociální/morální jev jde a jaká je jeho podstata) a poté má následovat rozhodnutí o tom, zda zvolit „opatření“ nebo „intervenci“. Opatření vychází od učitele a příliš nezapojuje

žáka. Jde například o opravení žákovy promluvy, upozornění na jiné vhodné chování nebo napomenutí. Intervence naopak zapojuje žáky do hledání adekvátního chování v dané situaci. Průběh intervence pak může být takovýto – situace se reflektuje, poté se debatuje o možných jiných řešeních takové situace pro příště, lze také případně nacvičit žádoucí chování ke kterému žáci dospějí – lze situaci „zopakovat“ a zkusit si v ní jednat efektivněji. Dále je také možné daný jev a podobné situace monitorovat. Zásadní je, že při intervenci je potřeba „*klást otázky, žádat návrhy, žádat výklady situace žáky; též nabízet postupy (neříkat žákům „toto nesmíš“, ptát se jich „jak jinak možno“)*“ (Valenta, 2013, s. 97) Jak Valenta (2013, s. 95) dále píše, tak podstata učení ze spontánně vzniklých situací je v jejich reflexi. A zde výše popsaná intervence je v podstatě takovou specifickou formou reflexe, která umožňuje podívat se na situaci, pojmenovat si, co se odehrálo, o co komu šlo nebo kde nastal problém či nedorozumění, hledat, jak by bylo možné situaci řešit jinak a případně si takové řešení i zkusit. Při tom celém je nutné, aby učitel s žáky jednal respektujícím způsobem a bral je jako partnery v hledání řešení. Nesmí sklouznout k tomu, že bude žákům jejich chování vyčítat, vysvětlovat jim, že jsou špatní, když jednali takto atp. To samozřejmě neznamená, že učitel nemůže označit nějaké chování za nepřijatelné, ale je nutné označit tak chování, ne osobu a vysvětlit proč je například dané chování v dané situaci nepřijatelné. To, co by se dalo dělat místo něj, už je pak obsahem společného hledání, respektive zejména hledání žáků.

Nakonec ještě doplním, jak upozorňuje Valenta (Valenta, 2013, s. 95), že situace, která se stane vhodným „materiálem“ pro tuto formu realizace nemusí být vždy situací problematickou, ale může jít také o situaci, kdy žák naopak dobře zvládl nějakou situaci, projevil ukázkové chování nebo jednání. Zde je poté možné využít reflexi k tomu, aby bylo žákům zvědomeno, co se odehrálo, co se podařilo a případně lze použitou strategii nějak zobecnit. Pokud studenti například zvládnou konstruktivně vyřešit konflikt, lze se podívat na to, jak se jim to povedlo a co si z toho lze odnést pro obdobné situace. Samozřejmě by měl učitel umět odhadnout, jestli je vhodné „brát danou situaci na přetřes“ nebo jestli byla zvládnutá sice dobrá, ale žákům by bylo třeba nepříjemné, kdyby na ní bylo poukázáno. A toto platí celkově u celé této formy – učitel musí mít jistý cit, odhad, takt ve chvíli, kdy pracuje se spontánně vzniklými situacemi. Na druhou stranu se ale mnohdy vyplatí tyto situace k oživení témat OSV využít, jsou totiž reálné a autentické, takže taková zkušenost může být výraznější a je bezprostředně spjata se životem žáků. Také se tím učitel může vyhnout situaci, kdy vidí, že se děje něco, o čem si myslím, že by se mělo dít jinak, ale nechá to být – pokud by žáci vnímali, že učitel na takové chování nijak nereaguje a pak by jim v hodině OSV vysvětloval, že také chování by se mělo dít jinak, pak by mu mohli snadno neuvěřit, když ve skutečné situaci nijak nezareagoval.

Jak píše Valenta (Valenta, 2013, s. 75), tak tyto první dvě popsané cesty realizace je užitečné mít zvládnuté i pokud se škola věnuje také dalším cestám, které teprve budu popisovat.

3, Cesta včlenění témat OSV do jiných předmětů (integrace předmětů a OSV)

Tuto cestu popíšu spíše stručněji, protože pro tuto práci není tak důležitá jako ostatní, které se na zkoumané škole vyskytují více.

Dle Valenty (2013, s. 78 – 79) existují čtyři možnosti realizace této cesty:

1, V učivu různých předmětů nalézáme též tematiku OSV – tato cesta znamená, že v tématech různých předmětů nacházíme taková témata, která jsou zároveň tématy OSV. Například v literatuře nebo v dějinách lze nalézat příběhy, které otevírají různé etické otázky, v českém jazyce lze nalézt témata vztažená ke komunikaci, v přírodních vědách lze nalézt například propojení s tématem emocí, které jsou vlastně pudovými reakcemi těla atp.

2, Ve výuce předmětu využíváme metod vhodných pro výuku daného předmětu/oboru, které ale současně oživují témata či jevy OSV – například může jít o postupy kooperativního učení¹⁰, o vedení k dobrému plánování si činností při řešení delšího úkolu (time-management¹¹), o práci se stresem před testem atp.

3, Ve výuce předmětu využíváme některá témata OSV jako zdroj učiva předmětu/oboru nebo jako východisko k tématům předmětu/oboru – zde jde tedy o to, že začínáme u osobních témat – například vlastní zkušenost s tím, když jsme někde noví nebo když nerozumíme řeči, ve které se mluví, lze využít jako odraz k tématu uprchlické krize.

4, Ve výuce předmětu využíváme metod nezbytných, typických pro samu OSV, ale ne zcela typických pro předměty, obory – to znamená, že metody, které jsou běžné pro OSV využijeme ve výuce jiného předmětu – například sehrání scének na probírané téma, akční hra evokující určité téma atp.

Valenta k této formě dodává, že je zásadní pamatovat na to, že při její realizaci operujeme se dvěma skupinami cílů. Jednak stanovujeme cíl pro daný předmět a za druhé stanovujeme cíl v rovině osobnostně-sociální výchovy. Aby mohl být cíl OSV naplněn, je nutné, aby byla aktivita, která vede k naplnění cíle OSV také reflektována. Například pokud využíváme v zeměpisu techniku, kdy se polovina studentů nejprve zabývá tropickým pásem a polovina

¹⁰ Způsob výuky, při kterém dochází ke skutečné kooperaci žáků, dle principů, které definuje například Kasíková (2004, s. 78 – 85)

¹¹ Organizace vlastního času.

subtropickým a pak mají ve dvojicích informace zasdílet a zároveň u toho mají aplikovat zásady aktivního naslouchání (které jim předem vysvětlíme), může být cílem předmětu „žák popíše specifika tropického pásu a subtropického pásu“ a zároveň cílem OSV „žák aplikuje zásady aktivního naslouchání při poslechu druhého“. Aby mohlo být vyhodnoceno, zda byl cíl OSV naplněn, tak je potřeba činnost ve dvojicích reflektovat – pojmenovat si, jaké techniky aktivního naslouchání posluchači používali, jak se při tom cítili mluvčí (zda vnímali, že jim bylo nasloucháno nebo nikoli).

4, Cesta samostatného předmětu, kurzu, výcviku, klubu atp.

Jde o cestu, kdy se cíle a témata OSV stávají hlavním obsahem dané výuky. Oproti mezipředmětové integraci jde o cestu méně častou, ovšem v poslední době je její využití spíše na vzestupu. Příkladám to tomu, že tématům osobnostní a sociální výchovy je přikládána stále větší důležitost a ukazuje se, že její zařazení formou integrace může být nedostatečné tím, že se nakonec stejně pozornost věnuje zejména předmětu, do něž by měla být OSV integrována a samotná OSV zůstane nerealizována. Tuto tendenci věnovat OSV speciální prostor potvrzují i současné změny, které přinášejí revize RVP – v RVP pro základní vzdělávání bude nově vedena OSV jako samostatný předmět, který budou školy povinně vyučovat. Tato forma by se tedy v budoucnu zřejmě postupně měla stát normou. Pro tuto práci je taktéž důležitá a to z toho důvodu, že právě tuto formu realizace volí sledovaná škola a předmět OSV na ní realizovaný je hlavním předmětem výzkumu.

Valenta (2013, s. 87) uvádí, že vnitřní strukturu této formy tvoří dva druhy témat. Jednak jde o témata „obsahová“. To jsou ta témata, která v sobě přímo nesou témata OSV a plynou z nich aktivity, kterými žáci nabývají kýžených dovedností (například nácvik asertivní komunikace, aktivního naslouchání, rozpoznávání vlastních emocí atp.). A poté jsou to témata tzv. „formální“. To jsou dle Valenty (2013, s. 87) ty kroky a aktivity v hodině, které vycházejí ze specifčnosti dané výchovy – jde například o mapování očekávání a obav na začátku kurzu, nastavení pravidel, reflexe na konci hodiny a kurzu atp. Jde tedy o takové aktivity, které musí výuka OSV obsahovat, aby dostala svým didaktickým principům a celému svému prakticky osobnostnímu pojetí. Tato témata se zároveň vyskytují v obdobných edukačních systémech (např. zážitková pedagogika, dramatická výchova atp.).

Každá hodina a každý kurz se obsahově liší, ale formální témata by se měla vyskytovat v každém kurzu/předmětu OSV. Níže je ve stručnosti vypisujeme, dle Valenty (2013, s. 87 – 92):

Formální témata na začátku kurzu/předmětu

- Vstupní informace – na začátku předmětu je potřeba sdělit základní informace o předmětu, případně lektorovi atp. Tato vstupní informace může být případně rovnou předána skrze adekvátní aktivitu.
- Uvolnění bariér, navození příjemné a otevřené atmosféry – tato fáze je důležitá pro to, že v OSV se pracuje s osobními tématy, vlastními zkušenostmi a náhledem na sebe sama. Je tedy zásadní, aby atmosféra v kolektivu byla bezpečná a podporující, aby se žáci nemuseli bát se otevřít a upřímně o sobě přemýšlet. Tuto atmosféru je tedy potřeba od začátku budovat. Valenta (2013, s. 88) doporučuje provést na začátku tyto tři kroky:
 - Změna momentálního stavu účastníků – ideálně jde o fyzickou aktivitu, která zároveň účastníky pozitivně ladí, je zábavná a tím odstraňuje případnou úvodní nervozitu
 - Kontakt všech se všemi – důležitou součástí takové aktivity je promísení celé skupiny, fyzická blízkost a společný zážitek. Fyzický kontakt prolamuje bariéry mnohem rychleji než povídání a společný zážitek může velmi rychle stmelit skupinu.
 - Chvilka pro jednoho – zde jde o to, aby každý na chvíli vystoupil ze skupiny a před skupinu. Taková aktivita stvrzuje, že tu nejsme jen jako anonymní skupina, ale i jako jednotlivci, každý je důležitou součástí, bude respektován a každý obdrží jistou porci prostoru. Tuto aktivitu lze provázat s následným vzájemným poznáváním.
- Základní vzájemné poznávání – jde zde o to dozvědět se o každém jméno případně další informace a poté podpořit zapamatování jména nějakou další aktivitou (když se skupina bude navzájem dobře znát jmény, je práce mnohem příjemnější).
 - Představení se
 - Fixace jména
- Očekávání a obavy – zmapování očekávání a obav účastníků je také důležitým prvkem už jen z toho důvodu, že u OSV na rozdíl od jiných předmětů mohou žáci nemít jasnou představu, o tom, co je čeká, což může způsobovat nejistotu. Zároveň tím učitel dává najevo, že na účastnících a jejich přáních záleží. Na přání a obavy žáků učitel reaguje v další fázi. Pro zmapování očekávání a obav Valenta (2013, s. 89) nejvíce doporučuje vyjít z individuální činnosti účastníků, kde každý žák svá očekávání a obavy napíše.

- Cíle a záměry učitele (respektive cíle předmětu/bloku) – zde učitel reaguje na očekávání a obavy účastníků a dochází ke koordinaci představ učitele a žáků. Učitel tedy vysvětluje své záměry a cíle předmětu, ale zároveň je usouvztažňuje s přáními žáků.
- Formulace pravidel fungování skupiny – to je v předmětu OSV opět velmi zásadní. Pravidla velmi ovlivňují atmosféru předmětu, o které už jsme zmínili, že musí být taková, aby se v ní žáci cítili bezpečně. Je tedy nutné nastavit určitá pravidla komunikace, vzájemného chování, psychické bezpečnosti – například pravidla o tom, že se nevynáší mimo skupinu sdílené zkušenosti druhých nebo pravidlo, které umožňuje neúčastnit se aktivity, když se na to člověk necítí, ale třeba i pravidla technického rázu (včasné příchody atp.). Formulace pravidel může probíhat v různých variantách – můžou je formulovat nejprve jednotlivci nebo malé skupiny a dál se pravidla diskutují v plénu nebo mohou vznikat rovnou v plénu nebo je nabízí učitel. Platí zde, že čím více angažovaní budou žáci ve tvorbě pravidel, tím lépe, protože pak budou pravidla brát více za svá. Všichni by také měli pravidla společně nějak „podepsat“ a stvrdit tak pro sebe jejich platnost.

Formální témata na konci kurzu/předmětu

- Go home aktivita – jde o aktivitu, která se používá například na výjezdech – všude tam, kde může dojít k prudkému nárazu při přechodu z časoprostoru dané akce do obvyklé reality. Jde o aktivity, které zaměřují myšlenky účastníků do místa, kam se vrací a týkají se jeho pozitivních aspektů – co tam mají rádi, na co se těší atd.
- Závěrečná reflexe – tato reflexe se ohlíží za celým předmětem, za nabytými zkušenostmi, za jeho průběhem a zhodnocuje ho. Je také možné se vrátit k původním očekáváním a obavám a porovnat je s proběhlým.

Formální témata opakující se obvykle na začátku lekce

- Počáteční aktivita/hra, případně debata – tato aktivita slouží k tomu, aby se žáci naladili a přeladili na nastávající hodinu OSV, tedy na to, že se budou zabývat tématy, která se týkají jich samotných a jejich života a také skupiny, ve které se učí. Součástí této aktivity může být rozhýbaní, uvolnění nebo naopak zklidnění (dle toho, co je třeba a co předcházelo), koncentraci na sebe a na skupinu, přerámování – žák se naladí na aktuální témata. Touto aktivitou lze také aktivizovat některé dále potřebné funkce – kreativita, zapojení obou hemisfér atp. A v neposlední řadě může tato aktivita sloužit také

k navození tématu hodiny. Počáteční aktivita nemusí být nutně fyzicky aktivní, jednou z možností je i počáteční debata.

Formální témata opakující se obvykle na konci lekce

- Závěrečná reflexe průběhu hodiny – zde se žáci spolu s učitelem ohlížejí za hodinou, pojmenovávají si, co se naučili, jakou zkušenost si odnášejí, co jim hodina přinesla.
- Ukončení lekce – může jít o prosté rozloučení nebo o nějaký specifický rituál.

Valenta dále ještě uvádí, že v průběhu lekcí se opakují aktivity se schématem I – A – R, kterému jsme se věnovali již v části věnované metodám.

Podle: (Valenta, 2013, s. 87 – 92)

Této možnosti jsme věnovali o něco více pozornosti pro to, že v empirické části budeme zkoumat realizaci OSV nejvíce právě v podobě samostatného předmětu.

5, Cesta využití žákovských aktiv také k rozvoji životních dovedností

Tato cesta se vztahuje k různým žákovským aktivitám jako je například školní parlament a další druhy žákovských samospráv nebo aktivit, ve kterých žáci ovlivňují dění ve škole, ale i v okolí. V rámci těchto aktivit potřebují žáci uplatňovat celou řadu dovedností z osobnostně-sociální oblasti. Tuto formu realizace OSV lze tedy provádět tak, že žákům angažovaných v těchto aktivitách pomůžeme těchto dovedností nabývat. To lze dle Valenty (2013, s. 99) několika způsoby:

- 1, Forma samostatného kurzu – probíhá obdobně jako samostatný kurz, jen je určen specificky pro žáky angažované ve výše zmíněných aktivitách a může se o něco specifičtěji vztahovat k dovednostem, které potřebují pro dané aktivity.
- 2, Forma, při které jsou k rozvoji využívány skutečné situace, které nastávají v rámci realizaci dané aktivity (ať už situace náročné nebo inspirativní). Zde se pracuje stejným způsobem jako obecně u práce se skutečnými situacemi – tedy skrze reflexi.
- 3, Supervize¹² – jde o supervizi celého žákova snažení v dané funkci. Na rozdíl od reflexe v předchozím bodě se netýká jen konkrétní situace, ale jde o kontinuální podporu v zamýšlení se nad tím, jak funkci žák vykonává, jak ho rozvíjí atp.

¹² Český institut pro supervizi uvádí, že supervize má být bezpečnou, laskavou a obohacující zkušeností. Supervizor má být průvodcem, který pomáhá supervidovanému jedinci, týmu, skupině či organizaci

Tato forma obvykle ovlivní jen některé žáky a to ty, kteří jsou angažovaní v daných aktivitách. Na druhou stranu, tyto aktivity mají dopad na fungování školy, takže jednání jejích zástupců může výrazně ovlivňovat kulturu školy a tím i ostatní žáky. Specifickou oblastí je pak peer-poradenství¹³, kde může docházet i ke školení žáků žáky.

1. 1. 6 Shrnutí

V této kapitole jsme se věnovali definici osobnostní a sociální výchovy jakožto praktické disciplíny, která rozvíjí dovednosti v oblasti osobnostní, sociální a morální. Představili jsme její důležité didaktické kategorie: cíle, které jsou zejména z oblasti behaviorální, ale doplňují je i cíle znalostní či postojové; základní didaktické principy (praktická, zosobněná, provázející); obsah OSV, jehož specifikum tkví ve zosobněnosti a výběr témat má tedy vycházet ne jen z dokumentů, ale také z potřeb třídy a úvahy učitele; metody, jichž je velké množství, ale důležitým principem je schéma I -A – R, které je typické pro zkušenostní učení a také pojem „jádrová činnost“; a nakonec formy realizace, kde jsme o něco větší pozornost věnovali formě samostatného kurzu, protože tuto formu využívá i sledovaná škola v empirické části práce. Cílem této kapitoly bylo čtenáře seznámit s nejdůležitějšími specifiky a pojmy teorie osobnostní a sociální výchovy, které tvoří potřebný kontext pro empirickou část práce, kde sledujeme jedno konkrétní provedení této výchovy.

1. 2 Alternativní a inovativní školy

V této kapitole chci krátce představit pojmy alternativní a inovativní škola a to ze dvou důvodů. Jedním je, že škola, na které v praktické části zkoumám realizaci OSV, se také vyznačuje jistou měrou alternativnosti a druhým je, že vznik alternativních škol je spjat také se vznikem různých edukačních systémů, včetně systémů zaměřených na osobnostní a sociální rozvoj.

1. 2. 1 Alternativní školy

Pojem „alternativní škola“ se objevuje v 70. letech 20. století, ale zpětně jsou pod něj zařazovány i koncepce, které vznikaly počátkem 20. století v rámci tzv. reformního hnutí.

vnímat a reflektovat vlastní práci a vztahy, být u nalézání nových řešení problematických situací. Ve školním prostředí může takovou supervizi poskytnout učitel žákovi. (Supervize.eu, 2025)

¹³ Peer = odborník, jehož znalosti a dovednosti vychází zejména z vlastní životní zkušenosti s řešením určitých problémů. V oblasti školství se označení používá pro vzájemnou pomoc od studentů studentům – např. peer poradenství.

Průcha (2001, s. 17) ve své publikaci poukazuje na nejednoznačné užívání pojmu „alternativní škola“ a snaží se toto užívání zpřehlednit tím, že na alternativní školy nahlíží skrze tři aspekty. Prvním je aspekt školsko-politický, který školy rozděluje na státní (veřejné) – tedy školy zřizované obcí, krajským úřadem nebo ministerstvem (nejčastěji ministerstvem školství, ale lze i jiným rezortem). A školy nestátní – tedy školy zřizované jinými zřizovateli než státními orgány (soukromý zřizovatel či církev). S prvním aspektem pak souvisí druhý aspekt – tj. aspekt ekonomický. Jde o to, jak je škola financována – školy státní jsou financovány ze státních zdrojů, školy soukromé jsou financovány zčásti zřizovatelem a zčásti školným, které platí žáci, resp. jejich rodiče. Někdy tedy dochází k tomu, že se jako alternativní školy označují školy soukromé, což je patrně ovlivněno tím, že soukromé školy častěji nesou jistou míru alternativnosti, ke které také mohou mít více prostředků skrze platbu školného. Toto označování je však nesprávné a pro pedagogické úvahy i pro vymezení pojmu má největší význam náhled skrze třetí aspekt zmiňovaný Průchou a to je aspekt pedagogický a didaktický. Dle něj můžeme jako alternativní školy označovat takové školy, které „*uplatňují zvláštní, nestandardní, inovativní, experimentální formy, obsahy či metody vzdělávání, jiné didaktické přístupy apod. na rozdíl od běžně uplatňovaných (standardních) pedagogických a didaktických koncepcí.*“ (Průcha, 2001, s. 20) Dále Průcha doplňuje, že označení „alternativní“ v tomto pojetí není závislé na tom, zda je škola soukromá či státní, protože na školách veřejných mohou být taktéž uplatňovány alternativní (více či méně ucelené) koncepce, takže i škola veřejná může být školou alternativní.

Jako definici alternativních škol, která se opírá právě o pedagogicko-didaktický aspekt uvádí Průcha následující definici:

„Jako alternativní budeme chápat všechny druhy škol bez ohledu na zřizovatele, tedy školy soukromé, církevní a veřejné, které mají jeden podstatný rys – odlišují se něčím od hlavního proudu standardních (běžných, převažujících) škol daného vzdělávacího systému.“ (Průcha, 2001, s. 20)

Dále Průcha uvádí, v čem může tato odlišnost spočívat:

„Odlišnost alternativních škol může spočívat v jiných:

- *způsobech organizace výuky nebo života dětí ve škole;*
- *kurikulárních programech (změny v obsahu nebo cílech vzdělávání či v obojím);*
- *parametrech edukačního prostředí (např. nestandardní architektonické řešení učeben nebo jiná komunikace mezi učiteli a žáky);*

- *způsobech hodnocení výkonů žáků (např. slovní hodnocení);*
- *vztazích mezi školou a rodiči, školou a místní komunitou aj. “*

(Průcha 2001, s. 20)

Obměnu této definice lze najít také v Pedagogickém slovníku (srov. Průcha et al, 2003, s. 16)

Vzhledem k tomu, že pedagogicko-didaktický aspekt je klíčový i pro tuto práci, pak považuji tuto definici za vyhovující. Vypsání oblastí, v nichž se může zmíněná „odlišnost“ alternativních škol projevovat pak mohou být nápomocné v momentě, kdy se snažíme popsat míru alternativnosti konkrétní školy a mohou je tedy použít jako vodítko pro to, jak zařadit školu, která je výzkumným terénem v empirické části práce.

Pro úplnost pohledu na pojem „alternativní školy“ je ale také třeba objasnit vztah mezi vznikem pojmu „alternativní škola“, který začal být používán až v 70. letech 20. století a školami, které vznikaly v rámci reformní pedagogiky na začátku 20. století a dnes jsou také označovány pojmem „alternativní“. Pomůže nám k tomu úryvek z Učitelských listů, kde se k alternativním školám Karel Rýdl vyjadřuje takto:

*„Z užšího hlediska se jedná jen o ty školy, které byly označovány pojmem „alternativní“ od 70. let minulého století, v období nespokojenosti veřejnosti s obsahem a organizací veřejného školství a zakládání škol podle představ určitých skupin veřejnosti. Z tohoto hlediska hrál prioritní roli jen a jen pedagogický přístup. **Alternativní školy jsou potom ty, které pracují na základě partnerského přístupu k dětem a respektu k jejich individuálním potřebám.** Protože se již podobné dílčí zkušenosti objevovaly v pedagogické praxi výuky v řadě škol s reformním nebo pokusným programem z počátku 20. století, velmi rychle se zařadily mezi alternativní školy i školy montessoriovské, jenské, daltonské, freinetovské, decrolyovské, lietзовské a částečně i waldorfské.“* (Rýdl, 2001–2002, s. 23)

Pojem „alternativní školy“ tedy začal v 70. letech 20. století označovat takové přístupy, které byly reformním hnutím uplatňovány už na začátku téhož století. V širším pojetí do sebe tedy pojem „alternativní“ zahrnuje i školy reformní. Klíčovým spojovacím prvkem velmi různorodých přístupů jsou pak ve výše zmíněném úryvku zvýrazněné principy partnerského přístupu k dítěti a respektu k jeho individuálním potřebám.

1. 2. 2 Inovativní školy

Termín inovativní či inovující se škola je dle Průchy (2013, s. 22) termín, který začal být v českém prostředí používán v 90. letech 20. století a má označovat takové školy, které se

„účelově a na základě svého vlastního usilování mění tím, že realizují určité inovace“

(Průcha, 2013, s. 22.) Průcha dále uvádí, že pojem nebyl přesně vymezen a že z některých snah o definici lze vyčíst, že školy alternativní taktéž spadají pod školy inovativní, protože také realizují inovace. Průcha dále uvažuje o pojmu „inovace“ a přezkoumává, zda ho lze spojit s pojmem „modernizace“ a spolu se slovenským pedagogem E. Petlákem (Petlák 1999, in Průcha, 2001, s. 24) dochází k tomu, že ano. E. Petlák o inovaci a modernizaci píše takto:

„Z pedagogického hlediska nejde o zásadní rozdíl, protože oba pojmy vyjadřují stejné úsilí a cíl – zdokonalit průběh a výsledky výchovně vzdělávacího procesu. Přesto ale „inovace“ vyjadřuje, že jde o obnovování určitých stránek školní edukace, které ve skutečnosti nejsou nové, byly zde již dříve, ovšem zůstaly nerealizovány a v současnosti se pouze jeví jako nové – např. doceňování žáka jako subjektu vzdělávání apod. V podstatě jde o renesanci mnohých idejí reformní pedagogiky.“ (Petlák 1999, in Průcha, 2001, s. 24)

Vodítko k tomu, jak tedy chápat rozdíl mezi pojmem alternativní a inovativní škola dává zejména až komentář V. Spilkové a J. Koti z článku Zamyšlení nad současnou českou školou:

Přitom inovativní školy, které se snaží o vnitřní proměnu většinou v rámci běžné státní školy (a kladou důraz na osobnostní a sociální rozvoj žáků, na konstruktivistické způsoby ve zprostředkovávání poznání, na propojování poznatků z různých vzdělávacích oblastí, na kooperativní strategie učení, na otevřenou, partnerskou komunikaci uvnitř školy, na spolupráci školy s rodinou a místní komunitou apod.) jsou v českém školství novým a nikoliv jednoduchým jevem. Zrovna tak jako alternativní školy, které představují výrazné didaktické alternativy s vlastními vzdělávacími programy. (Spilková, Kot'a, 1998, s. 342)

Článek je komentářem k tomu, že v době jeho vzniku není prováděn adekvátní výzkum na poli českého školství a zejména v oblasti alternativních a inovativních škol a že zhodnocovat, zda jsou určité změny ve školství dobré, lze jen těžko, když v dané době není definován cíl, ke kterému se chce podoba českého školství ubírat. Článek tedy nedefinuje pojmy alternativní a inovativní škola (naopak upozorňuje, že tyto pojmy jsou stále ne zcela jasné), ovšem v citované části autoři svým způsobem vymezují, jak chápou pojem inovativní škola vůči pojmu alternativní škola. Zmiňují, že **inovativní školy se snaží o vnitřní proměnu většinou v rámci běžné státní školy**. Kdežto alternativní školy představují výrazné didaktické alternativy s vlastními vzdělávacími programy. Vymezení pojmu inovativní škola zde tedy chápou tak, že jde o postupné inovace již existující „tradiční“ školy tak, aby se přetvořila do nové podoby a že jde tedy spíše o jistou formu evoluce. Oproti tomu alternativní škola obvykle již při svém založení začíná s netradiční koncepcí, proměna neprobíhá postupně

uvnitř školy, ale jde spíš o jistý projev revoluce v moment, kdy dojde k založení školy. Paradoxní je, že poté může alternativní škola vlastně ve svém alternativním pojetí fungovat stále stejně, aniž by sama sebe inovovala.

O tom, jak velký význam má pro pedagogickou teorii pojem „inovativní škola“ určitě mohou být vedeny spory. Já ho ale považuji za užitečný právě pro to, že zastupuje ty školy, které nejdou cestou revoluce, ale evoluce, tedy postupné proměny, která by ale zároveň neměla nikdy zcela ustát, protože neustále vznikají nové výzvy, na které lze a je dobré reagovat inovací.

Samozřejmě lze pak ještě namítat, že každá škola by měla ideálně být školou inovující se a že některé oblasti, které V. Spilková a J. Kořa (1998, s. 342) vyjmenovávají jako příslušné ke škole inovativní se dnes již rozšiřují i do hlavního tedy „tradičního“ proudu vzdělávání (např. konstruktivistické způsoby učení, partnerská komunikace uvnitř školy a koneckonců i důraz na osobnostní a sociální rozvoj žáků, který souvisí s tématem této práce). S tím vlastně nelze nesouhlasit a je dobrým vývojem, pokud tyto aspekty prorůstají do čím dál širšího spektra škol. Přesto bych se pojmu „inovativní škola“ nevzdávala a to s poukazem na jeden bod zmíněné definice – „inovativní školy, **kteřé se snaží** o vnitřní proměnu“. Zásadní pro to, aby bylo školu možné považovat za inovativní, je podle mého názoru to, zda je tato proměna záměrným, vědomým a cíleným procesem, zda je zde usilováno o to inovací školu proměnit do konkrétní nové podoby nebo zda se inovace ve škole objevují spíše nesystematicky z iniciativ jednotlivců nebo z příkazů vyšších instancí, ale bez skutečného cíle školu proměnit.

Pojem inovativní školy tedy pro účely této práce budu spolu s V. Spilkovou a J. Kořou chápat jako školu, která se skrze inovace snaží o vnitřní proměnu obvykle v rámci běžné státní školy a jde spíše cestou evoluce – tedy postupné proměny, než cestou revoluce, která více odpovídá alternativním školám, které obvykle již od založení školy operují s výrazně odlišnými vzdělávacími programy a postupy.

1. 2. 3. Alternativní školy a inovace jako půda pro vznik edukačních systémů včetně OSV

Na tomto místě bych se ještě krátce chtěla zmínit o propojenosti historie vzniku alternativních škol a inovativních přístupů se vznikem edukačních systémů, mezi které se řadí vedle např. environmentální výchovy, multikulturní výchovy, dramatické výchovy atp. také osobnostní a sociální výchova. Půjčím si zde slova Josefa Valenty, kterými ve své knize Didaktika

osobnostní a sociální výchovy uvozuje kapitolu ke kontextu vzniku osobnostně a sociálně orientovaných systémů: „Změny kurikula obvykle probíhají na pozadí tří základních obecných vlivů: jedním jsou aktuální i předpokládané perspektivní společenské potřeby, druhým rozvoj věd(y) a třetím vlastní potřeby „klientů“ edukačních institucí.“ (Valenta, 2013, s. 14) Výrazné podněty z těchto oblastí a následné reakce v podobě proměn kurikula včetně vývoje zcela nových přístupů se objevily na přelomu 19. a 20. století a poté ve druhé polovině století dvacátého.

V prvním ze zmíněných období šlo o jev, který se nazývá „reformní pedagogika“. Ten vzešel z kritiky tehdy rozšířené podoby školství, která v sobě mimo jiné nesla stopy „herbartismu“ – tedy zjednodušeného pojetí myšlenek J. F. Herbartu. V rámci tohoto zjednodušení, kterého se dopustili Herbartovi následovníci dochází ke schematizaci výukové jednotky, v níž je potřeba stihnout všechny kroky Herbartem vytvořeného cyklu „jasnost – asociace – systém – metoda“¹⁴. Reformní pedagogika nebyla jedním sjednoceným proudem, ale spadalo do ní mnoho alternativních proudů, které vykazovaly společné znaky. Důležitým spisem reformně-pedagogických snah byl poté spis švédky Ellen Key „Století dítěte“, v němž mimo jiné píše:

„Doba si žádá „osobnosti“, ale bude po nich volat marně, dokud nenecháme děti žít a učit se jako osobnosti; dokud jim nedovolíme mít vlastní vůli, myslet vlastní myšlenky, dopracovávat se k vlastním vědomostem, vytvářet si vlastní úsudek. Pokud, řečeno jinými slovy, nepřestaneme ve školách dusit jakýkoli základ osobnosti, abychom jej pak v dospělých marně hledali.“ (Key, 2022)

Společnými znaky škol spadajících do reformní pedagogiky poté bylo: **pedocentrismus**; svobodná výchova dítěte; respekt k dítěti; důraz na individualizaci i spolupráci a kooperaci; koncentrované a globalizované vyučování (tj. spojování předmětu v bloky, které tematicky souvisí a zároveň je jim věnováno více času); **činnostní učení, získávání zkušeností a řešení problémových situací se stává základem vyučování**; sebekázeň dětí (povzbuzování vlastní svobody, ale také k ní náležící zodpovědnosti); spolupráce s rodiči a širší veřejností. (Podle Kasper, Kasperová, 2008, s.113)

A zde bych právě chtěla upozornit na to, že některé z těchto znaků jsou typické i pro osobnostní a sociální výchovu a díky tomu, že na ně školy reformní pedagogiky začaly klást důraz, se pak mohly stát základem dalších edukačních systémů včetně OSV. Týká se to více vypsanych znaků, ale zvýraznila jsme především dva – pedocentrismus jako směr, který

¹⁴ Herbartovu metodu vysvětlují např. Kasper, Kasperová (2008, s. 109)

vychází z respektu k osobnosti a individualitě dítěte, vychází „z dítěte“ (a připomeňme, že v OSV provázející princip respektuje individualitu dítěte, výběr učiva je realizován na základě potřeb dané skupiny atp.) a poté principy činnostního a zkušenostního učení, na kterém stojí celé didaktické pojetí osobnostní a sociální výchovy. Již reformní pedagogika tedy pomáhala utvářet půdu pro vznik OSV a podobných systémů. A tato tendence měla pokračování ve druhé polovině 20. století.

„Nejen počátek, ale znovu i druhá polovina 20. století probudily v euroatlantické civilizaci snahu o pedagogickou reflexi měnících se parametrů doby. Cílem této reflexe byla (a stále je) snaha napomoci řešení závažných problémů světa edukační cestou.“ (Valenta, 2013, s. 14)

A právě v této době, ve které také oficiálně vznikl pojem „alternativní školy“, kam byly zpětně zařazeny i ty reformní, dochází ke vzniku různých edukačních systémů včetně OSV, respektive v jazyce zemí, kde vznikla „*personal and social education*“. Jako faktory, které podpořily vznik systémů orientovaných na osobnostně-sociální rozvoj uvádí Valenta (2013, s. 16) například potřebu podpořit mladé lidi v oblastech zvládnutí komunikace, stresu či vlastní vůle, které byly potřebné vždy, ale v době vzniku OSV bylo reflektováno, že se s proměňujícím se světem stává společnost komplexnější a obsahuje tedy i více fenoménů, které představují výzvy – sociální fenomény, rozvoj technologií, ekonomické proměny, nové mezigenerační vztahy, proměňující se životní styly. Dále šlo také o snahu realizovat prevenci nežádoucího chování nebo potřebu posílit demokracii. Opět tedy můžeme vidět, že rozvoj vzdělávání skutečně reaguje kromě rozvoje věd také na potřeby společnosti i svých „klientů“, tedy žáků. V této době zároveň vznikají další koncepce alternativních škol a s edukačními systémy jako je OSV se navzájem ovlivňují, inspirují nebo si navzájem dávají prostor (na alternativních školách lze o něco častěji nalézt zavedený některý takto specifický edukační systém jako OSV, dramatická výchova, environmentální výchova a další).

Vývoj edukačních systémů jako je OSV tedy také vychází z reakcí na potřeby společnosti i „klientů“ vzdělávání a zároveň je její vznik propojen a podpořen také vznikem alternativních škol, které vytvořily půdu pro mnoho principů, které OSV využívá.

1. 2. 4 Shrnutí

V této kapitole jsem představila pojmy „alternativní škola“ a „inovativní škola“ skrze jejich různé definice a kontexty tak, abych objasnila, jak pojmy pro účely této práce vnímáme. Pro empirickou část je objasnění těchto pojmů důležité z toho důvodu, že výzkum probíhá na škole, která se také vyznačuje jistou mírou alternativnosti, přestože jde o veřejné gymnázium

a i to je důležitým kontextem pro to, jak na škole výuka OSV probíhá a při designu případové studie je také důležité znát pozorovaný případ komplexně.

Zároveň jsem ještě malou odbočkou doplnila, že vznik OSV a rozvoj alternativních koncepcí vzdělávání spolu souvisejí. Již reformní pedagogika vytvořila prostor pro to, aby mohly být objevovány a uplatňovány principy, na kterých OSV stojí a ve druhé polovině dvacátého století pak vznik specifických edukačních systémů stejně jako vznik dalších alternativních vzdělávacích koncepcí opět výrazně reagoval na výzvy doby, zejména na potřeby společnosti i „klientů“ vzdělání.

1. 3 Osobnostní a sociální výchova v RVP pro gymnázia

V současném RVP pro gymnázia je osobnostní a sociální výchova pojímána jako průřezové téma.

Toto pojetí nabízí následující formy realizace, které jsou v RVP pro gymnázia popsány pro všechna průřezová témata:

„Průřezová témata lze realizovat jako součást vzdělávacího obsahu vyučovacích předmětů, je možné jim věnovat samostatné projekty, semináře, kurzy, besedy apod., případně je lze realizovat jako samostatný vyučovací předmět. Uvedené formy lze libovolně kombinovat.“ (MŠMT, 2021, s. 66)

Z popisu průřezového tématu v RVP je dále patrné, že jeho zařazení není náhodné, ale vychází z potřeb současného vzdělávání tohoto stupně:

„Osobnostní a sociální výchova vyplývá na jedné straně z obecných tendencí vývoje tohoto světa a nároků, které takový vývoj před středoškolské vzdělávání staví, a na druhé straně bezprostředně z výchozích kapitol RVP G, které již výše zmíněné nároky reflektují.“ (MŠMT, 2021, s. 66)

Již v úvodu práce jsem uvedla citaci z RVP pro gymnázia, která rozvádí, o jaké nároky jde, když se hovoří o „obecných tendencích vývoje tohoto světa a nároků, které takový vývoj před středoškolské vzdělávání staví“ - patří mezi ně výzvy jako ohrožení psychické stability i fyzické existence, sociální problémy, zvyhodňování podmínek pro globální terorismus; rozrušování stabilních sociálních vazeb; devastace životního prostředí.

Dále se výše uvedená citace odkazuje také na výchozí kapitoly RVP. Pokud se do nich podíváme, pak lze soudit, že zmíněná reflexe nároků měnícího se světa se propisuje i do

stanovení cílů vzdělávání a také do jeho pojetí, v němž se operuje s pojmem „klíčové kompetence“. Když se podíváme na cíle gymnaziálního vzdělávání, tak v úvodu RVP pro gymnázia lze nalézt tuto formulaci:

Vzděláváním na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií se usiluje o naplnění těchto cílů:

- **vybavit žáky klíčovými kompetencemi na úrovni, kterou předpokládá RVP G;**
- **vybavit žáky širokým vzdělanostním základem na úrovni, kterou popisuje RVP G;**
- **připravit žáky k celoživotnímu učení, profesnímu, občanskému i osobnímu uplatnění.**

(MŠMT, 2021, s. 6)

Tučně zde zvýrazňuji ty oblasti, u kterých se dá předpokládat, že by měly být naplňovány i skrze OSV. Pro úplnost ještě dále uvádím citaci, v níž se nachází seznam klíčových kompetencí, které jsou stanoveny pro gymnaziální vzdělávání a opět mezi nimi zvýrazňuji ty, které může pomoci rozvíjet také OSV:

„Na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií by si žák měl osvojit: kompetenci k učení, kompetenci k řešení problémů, kompetenci komunikativní, kompetenci sociální a personální, kompetenci občanskou, kompetenci k podnikavosti, kompetenci digitální.“ (MŠMT, 2021, s. 7)

Pokud se tedy v popisu průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova píše, že vychází kromě tendencí vývoje světa a z toho plynoucích nároků také z výchozích kapitol RVP, pak to lze potvrdit. Dále je v popisu průřezového tématu uvedeno:

„Osobnostní a sociální výchova pomáhá žákům vést zdravý a zodpovědný život jako jednotlivcům i členům společnosti, poskytuje žákům příležitosti 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.“ (MŠMT, 2021, s. 66)

1. 3. 1 Cíle

V popisu průřezového tématu je nejprve v obecnější rovině uvedeno, k čemu průřezové téma směřuje:

Průřezové téma směřuje k:

- *rozvoji osobnostních, individuálních předpokladů každého jedince pro život se sebou samým i s druhými lidmi v aktuálním společenském kontextu;*
- *rozvoji sociálních (interakčních, vztahových) dovedností pro život s druhými lidmi;*
- *rozvoji etických předpokladů pro život ve společenství lidí a v tomto světě vůbec.*

(MŠMT, 2021, s. 67)

Zde můžeme vidět, že je cíleno na tři oblasti rozvoje člověka, které jsem zmínila již při představení OSV jako disciplíny – na oblast osobnostní (vztah sám k sobě), oblast sociální (vztahy s druhými lidmi) a oblast etickou/morální (vztah ke světu).

V RVP jsou pak cíle osobnostní a sociální výchovy formulovány jako „*přínosy k rozvoji osobnosti žáka*“. (MŠMT, 2021, s. 67) Tyto přínosy se dělí do dvou oblastí: oblast postojů a hodnot a oblast vědomostí, dovedností a schopností.

V oblasti postojů a hodnot má průřezové téma žákovi pomoci:

- *uvědomit si a respektovat přirozenost a hodnotu rozmanitosti projevů života, kultury a každého jednotlivého člověka;*
- *uvědomit si, že téměř každý sociální nebo komunikační akt má svůj mravní rozměr;*
- *uvědomit si hodnotu lidské spolupráce;*
- *uvědomit si, že v různých životních situacích často nebývá pouze jediné řešení.*

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností má průřezové téma žákovi pomoci:

- *směřovat k porozumění sobě samému, vytvářet vyvážené sebepojetí (rozpoznávat a zvládat vlastní pocity; uvědomovat si své osobní kvality, dovednosti, úspěchy a potenciál a hodnotit je; uvědomovat si svou vlastní identitu; rozvíjet sebedůvěru a zodpovědnost a využívat své schopnosti; v souladu s tím nastavovat své osobní cíle a plánovat osobní rozvoj; uvědomovat si, jak ho vnímají ostatní, umět přijímat chválu i kritiku, úspěch i neúspěch pozitivním způsobem a umět se poučit ze zkušenosti; prezentovat se účelně v různých situacích)*
- *hledat cesty, jak čelit zátěžím vyplývajícím z charakteru života v dané době;*
- *rozpoznávat faktory ovlivňující duševní energii a kreativitu;*
- *nabýt specifické dovednosti (seberegulativní i komunikační) pro zvládání různých sociálních situací (komunikačně složité situace, soutěž, spolupráce, pomoc atd.);*
- *vytvořit si rejstřík různých variant chování a zodpovědně se rozhodovat o využití různých typů chování a jednání v různých situacích;*

- *porozumět sociální skupině, v níž žije;*
- *tvorit kvalitní mezilidské vztahy, brát ohled na druhé; být si vědom svých práv, závazků a zodpovědnosti v rámci skupiny i práv a závazků druhých;*
- *umět spolupracovat;*
- *věnovat pozornost morálnímu jednání a interpretaci etických fenoménů ve vlastním jednání;*
- *zkoumat realie a témata každodenního života člověka;*
- *znát základy teorie jevů, s nimiž se v Osobnostní a sociální výchově setkává, a zamýšlet se nad nimi.*

(MŠMT, 2021, s. 67 – 68)

Na tomto místě bych chtěla připomenout, že primární oblast cílů v OSV je oblast behaviorální (oblast chování či oblast dovedností). Ve výše uvedené druhé oblasti lze tedy ve značné míře pozorovat formulace, které naznačují, že cílem je konkrétní chování aplikované na sebe sama a na vlastní život. Např. „vytvářet vyvážené sebepojetí; zvládat vlastní pocity; rozpoznávat faktory, hledat cesty, tvořit kvalitní mezilidské vztahy atp.). Zároveň zde ale nechybí ani podpůrné cíle jak postojové (celá první oblast), tak znalostní – např. *znát základy teorie jevů s nimiž se v OSV setkává a zamýšlet se nad nimi.*

1. 3. 2 Témata

Jak jsem již zmínila v části věnované učivu v OSV, tak v RVP pro gymnázia je u průřezového tématu uvedeno pět tematických okruhů, které vymezují základní rámec toho, co by mělo být obsahem osobnostní a sociální výchovy na tomto stupni vzdělávání. Pod každý z pěti okruhů pak spadá kolem deseti až patnácti bodů, které již zmiňují konkrétní témata, která pod daný okruh spadají. Níže vypisuji těchto pět okruhů a k nim shrnutí podtémat, která pod ně spadají. Následující souhrn je vytvoření podle MŠMT (2021, s. 68 – 70):

Poznávání a rozvoj vlastní osobnosti

Porozumění sám sobě – vlastnímu myšlení, chování, prožívání, reagování, přístup k sobě sama, vnímání své jedinečnosti, jaký chci být, co mohu dělat pro svůj rozvoj, strategie učení, vztah k druhým lidem, připravenost na změny, moje sociální role.

Seberegulace, organizační dovednosti a efektivní řešení problémů

Reflexe sebeovládání a vůle, péče o sebe sama, předcházení a zvládání zátěžových situací, relaxace, komunikační dovednosti, hledání informací a poradenství, organizace vlastního času, práce s vlastní snahou a dosahováním cílů, organizační dovednosti, situace řešení problémů –

strategie zvládání a sebeovládání, sociální dovednosti pro řešení problémů, role vedoucího a vedeného, jak činím životní rozhodnutí.

Sociální komunikace

Verbální a neverbální komunikace, co vím o svém komunikačním chování, dovednosti spjaté s kvalitami komunikace – vnímající (aktivní naslouchání, orientace na partnera), rozumějící (porozumění signálům) respektující (respekt k odlišným názorům), přesná (jasnost, srozumitelnost), pozitivní (výroky druhého jako inspirace), tvořivá (bohatost, estetizovanost), účelově efektivní (konstruktivní, asertivita, otevřenost, vyjednávání v konfliktech, orientace na problém).

Morálka všedního dne

Hodnotové žebříčky, jakou morálku vyznávám, jak morálně jedním ve všedních situacích, jak přebírám zodpovědnost, jak rozlišuji mezi dobrem a zlem, jak mohu rozvíjet dobré vztahy, jak se angažovat ve prospěch druhých – pomoc, angažovanost ve spol. otázkách, moje hodnoty, já a morální dilemata dnešní doby.

Spolupráce a soutěž

Můj vztah ke spolupráci a soutěži, osobnostní předpoklady, originalita a přizpůsobování se, vyrovnávání se situacemi, které se nedějí dle mých představ, spolupráce rozdílných lidí, jak přijímám názory druhých a dokážu je rozvíjet, fungování jako člen skupiny/komunity, jak umím pomáhat, podílení na obecně prospěšných aktivitách, jak zvládám situace soutěže a jaké volím taktiky, rozpoznání situace soutěže a spolupráce a jejich prožívání.

1. 3. 3 Shrnutí

V této kapitole jsem čtenáře seznámila s tím, jak je v současné době definováno průřezové téma „osobnostní a sociální výchova“ v RVP pro gymnázia. Věnovala jsme se tomu, v jakých formách je možné průřezové téma realizovat, na co průřezové téma reaguje a jak souvisí s vývojem současného světa, které se odráží v celkovém pojetí RVP pro gymnázia. Poté jsem se věnovala tomu, jakým způsobem jsou u průřezového tématu definovány cíle (přínosy k rozvoji osobnosti žáka) a jak témata. Tuto kapitolu považuji taktéž za důležitou pro kontext empirické části práce, protože zkoumaná škola je gymnáziem a vymezení průřezového tématu v RVP je tedy východiskem pro pojetí dané výchovy i na této škole.

2. Empirická část

2. 1 Metodologie výzkumu

2. 1. 1 Stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek

Hlavním cílem empirické části této diplomové práce je zjistit a popsat, jak probíhá realizace osobnostní a sociální výchovy na Gymnáziu Na Zatlance.

V teoretické části jsem představila osobnostní a sociální výchovu jako obor, který je pro gymnaziální stupeň výuky průřezovým tématem a toto průřezové téma má různé možnosti své realizace (kapitola 1. 3). Gymnázium Na Zatlance je specifické tím, že se zde toto průřezové téma realizuje formou samostatného předmětu. O tomto specifiku jsem se dozvěděla díky tomu, že jednu z přednášek na filosofické fakultě navštívila učitelka, která je garantkou tohoto předmětu na dané škole. Z krátkého rozhovoru, který jsme po přednášce měly, vyplynulo také to, že kromě realizace předmětu osobnostní a sociální výchova se na dané škole konají také další aktivity a akce, které s osobnostní a sociální výchovou souvisí. Když tedy vznikl záměr v diplomové práci zmapovat realizaci osobnostní a sociální výchovy na tomto gymnáziu, tak bylo zřejmé, že se teprve v průběhu výzkumu budu dozvídat, jednak to, jak probíhá samotný předmět, ale zároveň také to, jaké další akce nebo principy školy s touto výchovou souvisí. Chtěla jsem tedy zvolit takový design práce, který nechává otevřené, co vše se může stát předmětem výzkumu a na co se zaměří největší pozornost. Pro komplexnost obrazu jsem pak považovala za důležité nevynechat také to, jak na této škole osobnostní a sociální výchovu vnímají aktéři výchovně-vzdělávacího procesu (studenti, učitelé, případně vedení školy).

Aby byly cíle výzkumu naplněny, bylo tedy třeba zvolit výzkumné otázky. Hlavní otázkou výzkumu je:

Jak probíhá realizace osobnostní a sociální výchovy na Gymnáziu na Zatlance?

Tato hlavní otázka je dále konkretizována za pomoci tří následujících výzkumných otázek, které v sobě zahrnují podotázky:

1, Jaká je podoba předmětu Osobnostní a sociální výchova vyučovaného na tomto gymnáziu?

- Jak předmět na tomto gymnáziu vznikl?

- Jaká je organizace předmětu?¹⁵
- Co je obsahem předmětu?
- Jak probíhá přímá realizace výuky?
- Jakým způsobem probíhá hodnocení v tomto předmětu?

2, V jakých dalších podobách se studenti v životě této školy setkávají s tématy OSV¹⁶?

3, Jak výuku osobnostní a sociální výchovy vnímají aktéři výchovně-vzdělávacího procesu?

- Jaké vidí přínosy této výuky?¹⁷
- Jaké vidí výzvy této výuky?

2. 1. 2 Design práce

V této diplomové práci je využitý design případové studie.

*„Yin (2003, s. 9) považuje případovou studii za nejvýhodnější výzkumnou strategii v situacích, kdy se ptáme, **jak** nebo **proč** se dějí určité **současné jevy** (události), nad kterými máme jenom **omezenou** nebo **vůbec žádnou kontrolu** a jako výzkumníci jejich existenci ovlivňujeme **minimálně** či **vůbec**.“* (Yin, 2003, s. 9 in Švaříček, Šedřová et al., 2007, s. 101)

Tato citace odkazuje na tři kritéria vhodnosti využití určité výzkumné strategie (typ výzkumné otázky; rozsah kontroly badatele nad událostmi; zaměření na proběhlé/současné události). Má výzkumná otázka se ptá na ono „jak“ které Yin zmiňuje jako vhodné pro design případové studie (jak probíhá realizace osobnostní a sociální výchovy na zvoleném gymnáziu), dále míra

¹⁵ Podotázky Jaká je organizace předmětu? a Co je obsahem předmětu? se obě vztahují k rovině obecnějšího plánování předmětu, které je určeno školními dokumenty. Tyto dokumenty, na které se blíže odkážu v odpovídajících kapitolách, udávají jak obsah předmětu (na který se ptá otázka Co je obsahem předmětu?), tak také organizační podmínky – např. jakou má předmět časovou dotaci, jak je personálně zajištěn atp. Na tyto organizační podmínky se ptám otázkou „Jaká je organizace předmětu?“ Otázka „Jak probíhá přímá realizace výuky?“ se pak ptá na to, co se děje už konkrétně v hodinách předmětu OSV – jaké učební aktivity v nich probíhají a jaké další jevy je během hodin možné pozorovat.

¹⁶ V následujícím textu používám samostatně uváděnou zkratku „OSV“ jako zkratku oboru „osobnostní a sociální výchova“. Tato zkratka se ale také používá jako zkratka předmětu osobnostní a sociální výchova. Pro označení předmětu touto zkratkou budu vždy používat označení „předmět OSV“.

¹⁷ Zde chci opět upřesnit, co je myšleno pojmy „přínosy“ a „výzvy“.

Pojmem „přínos“ je myšlena přidaná hodnota, která vzniká pro aktéry výchovně-vzdělávacího procesu díky účasti na předmětu OSV nebo díky tomu, že je na této škole předmět OSV realizován (nabyté znalosti, dovednosti, postoje či jiné pozitivní změny v chování a životě respondenta nebo jiných aktérů výchovně-vzdělávacího procesu, na kterých respondent tyto změny vidí).

Pojem „výzva“ pak zahrnuje zejména dvě oblasti – cokoli, co se v rámci předmětu OSV jeví jako výzva pro samotného respondenta (to, co je pro něj v rámci přítomnosti či zapojení do realizace předmětu například náročné) a poté to, co respondent vidí jako nějaký problematický aspekt předmětu jako takového nebo v jeho provedení, tedy něco, s čím vyjadřuje nespokojenost a co by na předmětu změnil, kdyby mohl.

Toto pojetí přínosů i výzev se poté odráží v otázkách, které jsem respondentům pokládala.

kontroly, kterou mám nad sledovanou událostí je velmi nízká až nulová – na škole neučím předmět osobnostní a sociální výchova, ani se nijak nepodílím na tvorbě jeho metodiky. Tím, že na gymnáziu učím jeden jiný předmět, tak mohu některé studenty ovlivňovat tím, že se svým jednáním držím některých pravidel, která znají z osobností a sociální výchovy, ale to je jen velmi malá míra ovlivnění a není to nic, co by se nedělo i tak skrze další učitele. Yin nakonec pro případovou studii doporučuje, aby zkoumala současné jevy, čímž realizace osobnostní a sociální výchovy na Gymnáziu Na Zatlance je.

Jak dále píše Švaříček, Šed'ová et al (2007, s. 100), tak volba výzkumného designu by se měla odvíjet zejména od povahy výzkumné otázky. Vzhledem k tomu, že se diplomová práce zaměřuje na to, jak probíhá osobnostní a sociální výchova na jedné konkrétní škole (konkrétní případ) a klade si za cíl podat popis této realizace v její komplexnosti, tak design případové studie považuji za nejvhodnější pro dosažení cílů práce. Potvrdit to může i následující citace.

Skutečnost, jestli je určitý výzkumný design pro dané šetření výhodný, či nikoli, závisí zejména na povaze výzkumné otázky. Zajímá-li nás například, jaké výsledky má nový vzdělávací program, zvolíme pravděpodobně kvantitativní šetření. V případě, že budeme usilovat o poznání, jak program v praxi funguje nebo jak a proč působí na školní aktéry, je vhodné využít případovou studii školy nebo série případových šetření.“ (Švaříček, Šed'ová et al., 2007, s. 101)

Protože je cílem této studie popsát, jak probíhá realizace dané výchovy na zvoleném gymnáziu, tak půjde o **případovou studii deskriptivní**, která má „*dodat kompletní popis jevu*“ (Hendl, 2016, s. 108) Cílem práce je skutečně podat kompletní popis toho, jak realizace osobnostní a sociální výchovy na Zatlance probíhá, neklade si za cíl toto provedení evaluovat (jako by to bylo u studie evaluační) nebo vytvářet hypotézy (studie exploratorní) nebo podávat vysvětlení (studie explanatorní).

Dále je možné případové studie dělit ještě **podle typu zkoumaného případu a tato studie se řadí k těm, které volí případ tzv. unikátní**. (Podle Yin, 2003, s. 40 – 41 in Švaříček, Šed'ová et al., 2007, s. 104) Je to proto, že v době, kdy studie vzniká, je jen málo běžné, že by se na školách obecně i konkrétně na gymnáziích vyučovala osobnostní a sociální výchova jako povinný předmět. Vzhledem k aktuálním tendencím a změnám ve školství je ale pravděpodobné, že takových škol bude přibývat. I pro ně může být tato studie přínosem, pokud by chtěli zjistit, jak může tato realizace vypadat.

Designem práce je tedy deskriptivní případová studie s volbou unikátního případu.

2. 1. 3 Metody sběru dat

Analýza dokumentů

Dle rozdělení, které zmiňuje Hendl v této práci využívám tyto druhy dokumentů:

„Úřední dokumenty jsou napsané, fotografované nebo jinak pořízené dokumenty ve firmách nebo úřadech. Může jít o výroční zprávy, zápisy ze schůzí, vyhlášky, dokumentace práce studenta.“ (Hendl, 2016, s. 208)

Mnou analyzované úřední dokumenty jsou takové dokumenty školy, které udávají podobu výuky osobnostní a sociální výchovy na této škole, způsob hodnocení tohoto předmětu a dále určují i celkovou organizaci studia, kterou je někdy také nutné zmínit pro potřebný kontext. Konkrétně jde tedy o tematický plán předmětu OSV, sylaby jednotlivých tematických období, písemné přípravy učitelek na předmět OSV, list k sebehodnocení žáka, podmínky pro hodnocení a další interní dokumenty školy.

„Virtuální data se nacházejí na internetu. ... Patří mezi ně internetové stránky, obsahy internetové pošty a obsahy internetových diskusí.“ (Hendl, 2016, s. 208)

Virtuální data čerpám z webových stránek školy a využívám je nejvíce pro popis výzkumného terénu.

„Předmětná data jsou tvořena fyzickými stopami jako důsledky lidské činnosti.“ (Hendl, 2016, s. 208)

Tato data tvoří nejmenší zdroj mých dat a slouží spíše pro doplnění. Jde o artefakty, které jsem mohla vidět během pozorování. Jako příklad mohu uvést sepsaná pravidla pro předmět OSV na nástěnce ve třídě nebo grafiku hodnot školy vyvěšenou na chodbách.

Jak je zřejmé z výše uvedeného, tak nejzásadnějšími dokumenty jsou pro tuto práci dokumenty úřední. Z nich jsem čerpala data ke zodpovězení otázek: *1, Jaká je podoba předmětu Osobnostní a sociální výchova vyučovaného na tomto gymnáziu?: Jak předmět na tomto gymnáziu vznikl?; Jaká je organizace předmětu?; Co je obsahem předmětu?; Jak probíhá přímá realizace výuky?; Jakým způsobem probíhá hodnocení v tomto předmětu? 2, V jakých dalších podobách se studenti tohoto gymnázia setkávají s tématy OSV?*

Analýza dokumentů byla první fází mého výzkumu. U některých výzkumných otázek hrála zásadní roli, protože jsem díky ní vyhledala důležité pojmy a ty se staly kategoriemi, ke kterým jsem zjišťovala další informace. U otázky *Jak probíhá přímá realizace výuky?* jsem pak

dokumenty (konkrétně písemnou přípravu učitelek na hodinu) analyzovala společně se záznamy z pozorování. Podrobněji se k analýze vyjadřuji v podkapitole věnované analýze dat.

Hloubkový polostrukturovaný rozhovor

„Rozhovor je nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Používá se pro něj označení hloubkový rozhovor (in-depth interview), jež můžeme definovat jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.“ (Švaříček, Šed'ová et al., 2007, s. 159)

„Pomocí otevřených otázek může badatel porozumět pohledu jiných lidí, aniž by jejich pohled omezoval pomocí výběru položek v dotazníku. Hloubkový rozhovor umožňuje zachytit výpovědi a slova v jejich přirozené podobě, což je jeden ze základních principů kvalitativního výzkumu.“ (Lofland, 1971, cit. Podle Paton, 2002 in Švaříček, Šed'ová et al., 2007, s. 160).

Jak je uvedeno výše, tak rozhovor, tak, jak je pojmán v kvalitativním výzkumu, umožňuje získat pestřejší a komplexnější data na rozdíl od standardizovaného dotazníku díky tomu, že používá otevřené otázky, na které respondenti odpovídají svými vlastními slovy a ne předpřipravenými položkami jako by to bylo u standardizovaného dotazníku.

Rozhovor se dále dělí na několik typů, podle své strukturovanosti. V kvalitativním výzkumu se obvykle využívá buď nestrukturovaný nebo polostrukturovaný rozhovor. Pro tento výzkum jsem zvolila **polostrukturovaný rozhovor**. Takový rozhovor operuje s předem připravenou sadou témat či otázek, které v rozhovoru určitě zazní, ale zároveň při něm výzkumník může klást otázky doplňující. Tuto variantu jsem považovala za nejlepší volbu z toho důvodu, že jsem věděla, na které okruhy témat se chci respondentů dotazovat, ale zároveň jsem chtěla ponechat prostor pro to doptat se i na témata, která z rozhovoru spontánně vyvstanou a budou se jevit jako pro práci důležitá. Polostrukturovaný rozhovor je někdy také označován za určitý „kompromis“ mezi rozhovorem strukturovaným a nestrukturovaným. *„Kompromisem mezi těmito dvěma možnostmi je polostrukturované interview....podle situace se může polostrukturované interview blížit více strukturované nebo naopak nestrukturované formě.“* (Gavora, 2000, s. 111) Když se zpětně podívám na provedení rozhovorů v mém výzkumu, tak by na oné pomyslné škále bylo blíže strukturovanosti. Pokládala jsem respondentům doplňující otázky, ale obvykle jsme se nevzdálili od původního tématu. Někdy se také stalo, že jsem nově vzniklou otázku zařadila do sady otázek rozhovoru, protože mě zajímal i pohled dalších respondentů (to se dělo zejména u rozhovorů se studenty).

Polostrukturovaný hloubkový rozhovor jsem realizovala s vícero respondenty, kteří zastupují různé role ve výchovně-vzdělávacím procesu. Otázky rozhovorů se různily a to proto, že každý z rozhovorů měl přinést data k jiným výzkumným otázkám. Zde vypisuji, s jakými respondenty jsem rozhovory realizovala a k jakým výzkumným otázkám měl daný rozhovor přinést data.

a, garantka OSV: Garantka OSV byla mým klíčovým informátorem, proto byl rozhovor s ní nejobsáhlejší a přinášel mi doplňující data ke všem výzkumným otázkám. Ne u všech otázek ale byla ve výsledku použita. Zároveň jsem pro danou výzkumnou otázku měla vždy minimálně jeden další zdroj, abych minimalizovala ovlivnění výzkumu subjektivitou klíčové informátorky.

b, druhá učitelka, která OSV na škole učí: Rozhovor sbíral data k otázkám *1, Jaká je podoba předmětu Osobnostní a sociální výchova vyučovaného na tomto gymnáziu?: Jak probíhá přímá realizace výuky?; Jakým způsobem probíhá hodnocení v tomto předmětu? 3, Jak výuku osobnostní a sociální výchovy vnímají aktéři výchovně-vzdělávacího procesu?: Jaké vidí přínosy této výuky?; Jaké vidí výzvy této výuky?*

c, bývalá ředitelka školy, která byla ředitelkou v době vzniku předmětu OSV: Rozhovor s touto respondentkou sbíral data k těmto otázkám: *1, Jaká je podoba předmětu Osobnostní a sociální výchova vyučovaného na tomto gymnáziu? : Jak předmět na tomto gymnáziu vznikl? 2, V jakých dalších podobách se studenti tohoto gymnázia setkávají s tématy OSV? 3, Jak výuku osobnostní a sociální výchovy vnímají aktéři výchovně-vzdělávacího procesu? Jaké vidí přínosy této výuky?; Jaké vidí výzvy této výuky?*

Zároveň jsem z tohoto rozhovoru získala ještě data, která doplnila popis výzkumného terénu.

d, se studenty: Respondentů – studentů a studentek bylo celkem deset. Výběr respondentů a přesnou metodologii těchto rozhovorů popíšu v té části práce, kde představím také výsledky získané těmito rozhovory. Všechny rozhovory se studenty sbíraly data k této výzkumné otázce: *3, Jak výuku osobnostní a sociální výchovy vnímají aktéři výchovně-vzdělávacího procesu?: Jaké vidí přínosy této výuky?; Jaké vidí výzvy této výuky?*

Dále bylo záměrem realizovat také rozhovory s učiteli, které by získávaly data k otázce: *3, Jak výuku osobnostní a sociální výchovy vnímají aktéři výchovně-vzdělávacího procesu? Jaké vidí přínosy této výuky?; Jaké vidí výzvy této výuky?* V plánu výzkumu ale došlo ke změně, kterou popisují v kapitole 2. 1. 5, takže tyto rozhovory byly realizovány jen z části a data z nich nebyla využita.

Příprava rozhovorů, průběh rozhovorů, evidence dat a přepis

Rozhovory jsem připravovala tak, aby mi pomohly získat data ke zodpovězení výzkumných otázek. To znamená, že jsem si vždy určila, od jakého respondenta chci zjišťovat data ke kterým výzkumným otázkám a formulovala jsem otázky tak, aby vycházely z výzkumných otázek. Zároveň jsem některé otázky pokládala také pro objasnění dat, která jsem již získala, ale chtěla jsem si je ověřit nebo k nim dostat podrobnější informace. Také jsem se snažila myslet na to, aby rozhovor začínal úvodními otázkami, které jsou snazší na zodpovězení (např. Co se Ti/Vám vybaví jako první asociace, když se řekne předmět OSV?), poté následovaly hlavní otázky zjišťující zásadní data pro zodpovězení otázek a na konci byly otázky, které umožňovaly dodat něco, co by respondent/ka ještě chtěl/a zmínit, ale nedošlo na to (např. Je něco, na co jsem se nezeptala, ale chtěl/a bys/te to zmínit?) Vždy před započítím rozhovoru jsem respondentům představila výzkum i s uvedením, kde bude zveřejněn a s prostorem na otázky. Poté jsem jim dala k pročtení a podepsání informovaný souhlas. Poté jsem se zeptala, zda souhlasí s nahráváním rozhovoru a vysvětlila jsem, proč je to přínosné. Respondenti byli vstřícní a všichni s nahráváním souhlasili. Vždy jsem také vysvětlila, jak budu s daty nakládat, že budou uložena pod anonymním kódem a že části jejich výpovědí mohou být anonymně citovány v souladu s významem v rozhovoru. Nahrávky rozhovorů i jejich přepisy pak byly uchovány pod zakódovanými názvy v zařízení opatřeném heslem. Přepis rozhovorů jsem prováděla s pomocí softwaru určeného na přepis rozhovorů a používala jsem techniku doslovné transkripce. Výsledný text jsem pak upravovala pouze v malé míře a šlo zejména o odstranění výplňkových slov, jako je „jako, vlastně, třeba“ atp. Hendl uvádí, že *"Někdy se přenáší text do spisovného jazyka. Očišťuje se od dialektu a chyb ve větné skladbě. Upravuje se stylisticky."* (Hendl, 2016, s. 212) a to zejména v tom případě, že se soustředíme na obsahově-tematickou rovinu, kdy nám tedy nejde tolik o to, jakým způsobem respondent informace sděluje, ale co sděluje. Vzhledem k tomu, že jsem se v tomto výzkumu zaměřovala zejména na rovinu obsahově-tematickou, tak mi přišlo adekvátní upravit text právě odebráním výplňkových slov, které nemají pro význam takovou roli. Dále jsem na některých místech jazyk převáděla do spisovnější podoby, ale ne vždy, protože jsem chtěla zachovat i jistou míru autenticity projevu respondentů.

Analýzu dat získaných skrze rozhovory popisují v podkapitole věnované analýze.

V textu práce také používám citace z přepisů rozhovorů. Zde chci doplnit, že s garantkou OSV, druhou učitelkou OSV a bývalou ředitelkou školy jsem realizovala vždy jen jeden rozhovor. Za citacemi z těchto rozhovorů tedy uvádím vždy jen označení respondentky, tj. „Garantka OSV“,

„Učitelka OSV“ nebo „Bývalá ředitelka školy“. Toto označení značí, že jde o citaci z odpovídajícího rozhovoru.

Zúčastněné pozorování

„Zúčastněné pozorování patří mezi nejdůležitější metody kvalitativního výzkumu (Jorgensen 1989). Zúčastněným pozorováním je možné popsat, co se děje, kdo nebo co se účastní dění, kdy a kde se věci dějí, jak se objevují a proč.“ (Hendl, 2016, s. 197)

V teoriích o kvalitativním výzkumu zřejmě nepanuje zcela jasná shoda na tom, kdy se pozorování označuje za zúčastněné a kdy nikoli. Například Švaříček a Šed'ová označují za zúčastněné pozorování každé pozorování, kde je výzkumník fyzicky přítomen a pozorování o něm vědí.

„Zúčastněné pozorování znamená takový druh pozorování, kdy sledujeme studované jevy přímo v prostředí, kde se odehrávají. Toto pozorování se nazývá zúčastněné proto, že dochází k interakci mezi výzkumníkem a pozorovanými účastníky výzkumu, i když badatel nezasahuje do výuky. Jak říká Watzlavick (Watzlavik, Belevasová, Jackson, 2000), není možné nekomunikovat, neboť chování nemá protiklad.“ (Švaříček, Šed'ová et al., 2016, s. 144)

Hendl dále uvádí, že *„forma interakce nebo role pozorovatele se v kvalitativním pozorování pohybuje na kontinuu účasti na dění až neúčasti na dění“* (Hendl, 2016, s. 195 – 196) a rozlišuje dle toho čtyři možné role výzkumníka: úplný účastník, účastník jako pozorovatel, pozorovatel jako účastník a úplný pozorovatel. Dle tohoto rozdělení bych soudila, že většinu času jsem byla v roli „pozorovatel jako účastník“, kterou Hendl popisuje takto: *„Pozorovatel jako účastník funguje spíš jako tazatel. Provádí pozorování, ale málo se zúčastňuje dění ve skupině. Jako v předchozím případě (pozn. role účastník jako pozorovatel) si jsou ostatní vědomi jeho totožnosti. Například výzkumník si domluví přístup na nějakou schůzi školy nebo do určité třídy a krátkou dobu provádí pozorování nebo uskuteční několik rozhovorů.“* (Hendl, 2016, s. 196) Jde zde tedy stále o zúčastněné pozorování (jakmile je výzkumník přítomen, tak už tím ovlivňuje své dění), ovšem s nízkou mírou účasti. Zároveň jsem se však někdy dostala i do více zúčastněné role, jak píšu níže.

Pozorování v tomto výzkumu jsem realizovala v hodinách předmětu OSV, kde jsem byla většinu času přítomná pouze jako pozorovatel. Zároveň bylo ale několik momentů, kdy došlo k větší interakci mezi mnou a pozorovanými. Jednou jsem učitelce OSV pomohla sehrát scénku, na kterou jí chyběla kolegyně a poté se vícekrát stalo, že se na mě studenti obrátili (například o přestávce) s nějakým tématem, které se netýkalo OSV, ale vzcházelo z toho, že

jsem na této škole zároveň v roli učitele (to více vysvětluji v podkapitole „pozice výzkumníka“).

Tím pádem bych celkově své pozorování označila jako zúčastněné s převažující nízkou mírou účasti (dle Hendla role účastník jako pozorovatel), ale někdy jsem se dostala i do větší míry účasti. Bylo to však jen v malém množství. Sama jsem se naopak snažila o co nejmenší účast na dění, abych se mohla soustředit na pozorování a neovlivňovala průběh hodin. Také je důležité zmínit, že pozorování věděli, že jsem zde v roli výzkumníka (vždy na začátku pozorování, tedy i hodiny jsem se představila a řekla jim o účelu mé přítomnosti).

Dále šlo o pozorování nestrukturované, které je typické pro kvalitativní výzkum. Zároveň ale postupně vyvstávaly oblasti, na které jsem se rozhodla více zaměřit. „*Spradley (1989) uvažuje tři typy pozorování: popisné, fokusované a selektivní. Jejich vzájemný vztah přirovnává k trychtýři. Pozorování se stává stále koncentrovanějším na vytypované aspekty situací.*“ (Hendl, 2016, s. 199) I já se nejprve zaměřovala na situaci výuky jako na celek, což odpovídá popisnému pozorování. Poté jsem si určila několik oblastí, na které jsem se soustředila více – zde šlo tedy o fokusované pozorování. V některých z posledních pozorování jsem u některých konkrétních detailů přešla i do fáze selektivního pozorování, ale myslím si, že nikdy nešlo o pozorování čistě selektivní, protože jsem zároveň nechtěla úplně uzavřít pozornost tomu, kdyby se objevil podnět, který je zajímavý ale zrovna nespadá do oblasti, na kterou se více soustředím. Pozorování bylo možné více fokusovat i proto, že jsem celkem realizovala 10 pozorování. Byla to pozorování ve čtyřech různých třídách u obou učitelek OSV, viděla jsem hodiny na obou školních větvích a v prvním i druhém ročníku.

Záznam: pozorování jsem zaznamenávala formou terénních poznámek a snažila jsem se používat zejména terénní poznámky popisné, abych zachytila probíhající jevy co nejpřesněji. Doplnovala jsem ho také poznámkami reflektujícími, ale těch bylo méně, abych nezačala v průběhu pozorování příliš přemýšlet nad svou interpretací, ale soustředila se i na další dění.

Zároveň bych doplnila, že kromě tohoto hlavního pozorování, které probíhalo v hodinách OSV jsem pak během výzkumu prováděla i jisté druhotné pozorování, a to dlouhodobější pozorování života školy z pozice učitele, který na ní učí a který se tedy v prostředí pravidelně vyskytuje. V tomto případě jsem dle Hendla (2016, s. 196) byla v roli „úplného účastníka až účastníka jako pozorovatele“, kdy jsem rovnoprávným členem skupiny a zkoumám prostředí, v němž se běžně nacházím. Toto pozorování zahrnuje to, že znám hmotné prostředí školy, způsoby komunikace mezi lidmi ve škole a například i řešení různých výzev nebo způsoby studentských iniciativ atp. Toto pozorování však není zachyceno písemně, protože probíhá automaticky

pokaždé, když se v prostředí nacházím. Proto z něj čerpám pouze méně a to v případech, kdy tímto pozorováním mohu spíše potvrdit nějakou skutečnost nebo mi dalo podněty pro otázky, díky kterým jsem ale získala již zaznamenaná data od respondentů. Skutečnost, že jsem mohla realizovat i tento druh pozorování se úzce pojí s tím, jakou mám pozici vzhledem ke sledovanému prostředí (na škole učím). Tomuto specifiku se budu věnovat v kapitole 2. 1. 7 věnované pozici výzkumníka.

2. 1. 4 Analýza dat

Popis analýzy uvádím takto po představení metod sběru dat z toho důvodu, že analýza dat probíhala často napříč získanými daty a je důležité popsat její celý průběh.

Analýza dat pro získání odpovědi na danou výzkumnou otázku probíhala vždy jedním ze dvou přístupů. Ten byl odvozen zejména z podstaty otázky samotné. Níže popisují oba dva přístupy.

První přístup – nalezení důležitých pojmů a jejich další objasňování

Při prvním z obou přístupů jsem nejprve začínala analýzou dokumentů, ve kterých jsem našla důležité pojmy k daným otázkám. Tyto pojmy se poté staly mými kategoriemi. Zároveň se tyto kategorie již nacházely v určitých vztazích, které jim určují analyzované dokumenty - například kategorie „tematické bloky“ má v analyzovaných dokumentech již jasně definovaný vztah ke kategoriím „tematický plán, syllabus, cíle bloku, výstup bloku, obsah bloku“. Tyto vztahy jsem v dokumentech tedy pouze vyhledala, nemohla jsem je sama vytvářet, protože jde o skutečnosti, které pro OSV na Zatlance platí a jsou nezávislé na interpretaci. Dalším krokem v tomto přístupu poté bylo získat podrobnější informace k těmto pojmům, což obvykle probíhalo kombinací hlubší analýzy dokumentů a analýzy některého z rozhovorů, protože v rozhovorech jsem se mohla dozvědět i informace, které jsem v dokumentech nedokázala dohledat nebo mi nebyly jasné. Hledala jsem tedy veškeré informační úseky z rozhovorů nebo dokumentů, které bych mohla přiřadit k této kategorii, označovala jsem je a poté jsem z nich čerpala podrobnější data.

Výsledky takového postupu jsou pak představeny tak, že představují jednotlivé kategorie skrze tyto zjištěné úseky.

Tento přístup jsem využila u těchto podotázek první otázky: *Jaká je organizace předmětu?; Co je obsahem předmětu?; Jakým způsobem probíhá hodnocení v tomto předmětu?*

Druhý přístup – přístup induktivního zjišťování kódů, kategorií a vztahů mezi nimi

Při použití druhého přístupu jsem nemohla analýzou dokumentů získat pojmy nebo kategorie, ke kterým bych „pouze“ získávala další informace, protože žádné příslušné nadřazené pojmy a kategorie ještě neexistovaly, protože vzešly teprve induktivně z mého výzkumu. Například pohled aktérů výchovně-vzdělávacího procesu na předmět zatím nikdo takto systematicky nezkoumal, k němu nejsou žádné již nalezené pojmy. V tomto případě bylo tedy nutné jít zcela induktivní cestou. Zde jsem tedy analyzovala příslušná data (záznamy pozorování, přepisy rozhovorů, i některé dokumenty, zejména přípravy učitelek na hodiny) pomocí otevřeného kódování a až z těchto kódů vznikly nadřazené kategorie a vztahy mezi nimi.

Zde jsem tedy používala techniku otevřeného kódování, které Švaříček a Šed'ová definují takto: *„Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje.“* (Švaříček, Šed'ová et al., 2007, s. 211) Tímto způsobem jsem tedy data rozčlenila a poté jsem kódy seskupovala dle podobnosti a tak vznikaly nadřazené kategorie jak dále píše Švaříček a Šed'ová: *„Jde o techniku naprosto induktivní. Pojmy a kategorie jsou vytvářeny na základě materiálu. Tak dochází ke tvorbě něčeho nového, v mnoha případech nepředpokládaného a překvapujícího. Tím novým, co v průběhu otevřeného kódování vzniká, je sada pojmů, kategorií a konceptů, které jsou následně seskupovány podle podobnosti a tak se buduje základ pro jejich další síťování, definování vztahů a závislostí mezi nimi.“* (Švaříček, Šed'ová et al., 2007, s. 222) Po tomto kroku jsem analýzu a představení výsledků dokončila buď technikou vyložení karet, ve které jsem si nejprve vizualizovala kategorie a vztahy mezi nimi a poté jsem převyprávěla obsah daných kategorií za pomoci citací z dat nebo jsem pouze představila dané kategorie skrze převyprávění obsahu kódů za využití citací z dat.

Tento druhý přístup jsem volila u podotázky: *Jak probíhá přímá realizace výuky?* A dále u otázek: 2, *V jakých dalších podobách se studenti na této škole setkávají s tématy OSV?* 3, *Jak výuku osobnostní a sociální výchovy vnímají aktéři výchovně-vzdělávacího procesu? (Jaké vidí přínosy této výuky? Jaké vidí výzvy této výuky?)*

U obou přístupů jsem pracovala s kategoriemi a kategoriálním systémem, kdy Hendl tvorbu takového systému popisuje takto: *„Konstrukcí kategoriálních systémů se myslí návrh popisného systému kategorií pro systematickou klasifikaci a rozřídění dat, přičemž se silněji nebo slaběji vychází přímo z nashromážděných dat. Jejich pomocí uspořádáváme datový materiál tím, že ho přiřazujeme k různým nadpisům.“* (Hendl, 20016, s. 215) Rozdíl mezi oběma přístupy zde byl v tom, kdy vznikl kategoriální systém. U prvního přístupu vznikl poté, co jsem v dokumentech vyhledala důležité pojmy, ty se staly kategoriemi a k těm jsem hledala

další objasňující data. U druhého přístupu jsem data nejprve kódovala a kategorie vznikly až seskupováním kódů a kategoriální systém tedy mohl vypadat různě podle toho, jak data seskupím a já se snažila najít takovou variantu, která bude nejvíce objasňovat podstatu dat.

Výsledky obou těchto přístupů mají v práci své opodstatnění. Jako zajímavější a z pohledu výzkumu cennější se jeví výsledky získané druhým přístupem, protože vykazují „objektivní novost“ – jsou zcela nové a to i pro ty, kdo jsou součástí společenství školy. Výsledky prvního z přístupů jsou více vázány na to, co je již uvedeno v dokumentech školy, takže pokud má tyto dokumenty někdo k dispozici, může část zjištění již znát. Ovšem vzhledem k tomu, že většina potenciálních čtenářů nemá přístup k interním dokumentům této školy, tak považuji i tyto výsledky za důležité. Zejména vzhledem k cíli práce, kterým je popsat podobu osobnostní a sociální výchovy na této konkrétní škole v její komplexnosti. Zároveň i v těchto výsledcích se objevují zjištění, která ještě nebyla nikde zachycena, protože čerpají i z rozhovorů s respondenty, kteří k datům z dokumentů dodávají kontexty, jež nikde uvedeny nejsou.

2. 1. 5 Změny v průběhu výzkumu

V průběhu výzkumu jsem se snažila výše popsanými metodami získat a analyzovat data k výzkumným otázkám. Jediná větší změna, která v postupu nastala, byla, že jsem v průběhu výzkumu zúžila zaměření třetí výzkumné otázky. Ta zní: *3, Jak výuku osobnostní a sociální výchovy vnímají aktéři výchovně-vzdělávacího procesu? (Podotázky: Jaké vidí přínosy této výuky?; Jaké vidí výzvy této výuky?)*. Původně bylo mým záměrem zjistit tento pohled od studentů, učitelů, případně vedení školy. V průběhu výzkumu jsem ale toto zaměření zúžila pouze na studenty. Ukázalo se totiž, že zkoumání pohledu všech tří skupin by zřejmě již šlo nad rámec kapacit této práce, proto jsem zvolila, že se zaměřím pouze na studenty, jejichž pohled jako těch, které má výuka ovlivnit, jsem vyhodnotila jako nejdůležitější. K této změně se vracím kapitole věnované shrnutí a vyhodnocení výsledků výzkumu, kde zhodnocuji, jakým způsobem se projevila nebo neprojevila na naplnění cíle práce.

2. 1. 6 Kontaktní osoba / klíčový informátor

Hendl v kapitole věnované zúčastněnému pozorování uvádí, že „zásadní roli při získávání informací o skupině při zúčastněném pozorování může sehrát správná volba klíčového informátora. Klíčový informátor je důležitým zdrojem informací v každé fázi zúčastněného a etnografického výzkumu.“ (Hendl, 2016, s. 198-199) Hendl zde o této roli tedy píše v souvislosti se zúčastněným pozorováním, zároveň ale uvádí, že je klíčový informátor důležitým zdrojem informací v každé části výzkumu. Považuji za důležité pro tuto práci

objasnit, kdo byl mým klíčovým informátorem, protože to může mít vliv na podobu práce. Mým klíčovým informátorem byla garantka OSV na této škole. Jde o člověka, který zde vytvořil předmět OSV a zároveň učí větší část hodin OSV a garantuje tuto předmětovou oblast. Dle Švaříčka a Šed'ové, kteří mluví o klíčových osobách, mají tyto osoby ve výzkumu tento význam: „*Klíčové osoby zaprvé poskytují informace o tom, co badatel nemohl prožít, co mu zůstalo doposud nevysvětleno a zadruhé získáním jejich důvěry si může výzkumník naklonit ostatní členy studované skupiny. Klíčové osoby jsou lidé, kteří se pohybují ve zkoumané realitě a jejich pohled může badateli objasnit vše, co se v terénu děje.*“ (Hendl, 2016, s. 199) Podle této definice byla volba mé klíčové informátorky zcela na místě. Garantka OSV je tím člověkem, který mi dokázal poskytnout informace o dějích, jimž jsem nemohla být přímo přítomná (například expedice, individuální konzultace a mnoho dalšího) a také mi doplňovala informace k oblastem, které byly nejasné – například k nejasnostem, které mi vyplynuly po analýze dokumentů nebo k nejasnostem, které vyplynuly z pozorování hodin. Zároveň platí i to, že jsem díky ní získala důvěru dalších členů pozorované skupiny a to zejména ze začátku výzkumu – to se týkalo zejména vedení školy a poté i v průběhu výzkumu (například důvěra studentů v hodinách, které jsem pozorovala a které tato garantka učila). Švaříček a Šed'ová i Hendl upozorňují i na riziko spjaté s klíčovým informátorem: „*Existuje zde však jedno nebezpečí, kterého by se měl každý badatel vyvarovat – nespolehat příliš a pouze na informace od klíčových osob. Jejich informace jsou totiž vždy nutně selektivní, omezené a subjektivní. Badatel je ten, který se rozhodne pro tu či onu interpretaci situace.*“ (Švaříček, Šed'ová et al., 2007, s. 155) Z toho důvodu se oblastech, kde čerpám informace od klíčové informátorky snažím mít vždy alespoň jeden další zdroj – například bývalou ředitelku školy, druhou učitelku, která OSV učí, vlastní pozorování nebo dokumenty školy. Hendl také upozorňuje, že „*informace od klíčových informátorů je nutné ve zprávě o výzkumu identifikovat.*“ (Hendl, 2016, s. 199) To dodržuji a informace od garantky buď přímo cituji nebo uvádím, že dané informace byly získány z rozhovoru s garantkou OSV.

2. 1. 7 Pozice výzkumníka

Pro celý kontext práce je třeba doplnit také to, v jaké pozici se nachází výzkumník ve vztahu ke zkoumanému vzorku. Má pozice se v průběhu výzkumu proměnila. Na začátku, když jsem oslovovala školu s otázkou, zda bych na ní mohla provádět výzkum, jsem neměla žádnou specifickou roli spjatou s danou školou. Pouze jsem za sebou měla jedno osobní setkání s klíčovou informátorkou. Po dohodě na možnosti realizovat zde výzkum mi byla nabídnuta pozice vedoucí divadelního souboru na této škole a poté i učitelky předmětu Tvorba, které jsem

přijala. Dostala jsem se tedy do specifictější pozice, kdy jsem učitelkou na dané škole. Nejsem ovšem učitelkou výchovy, která je zkoumána, což považuji za základní kritérium pro objektivitu výzkumu. Vůči předmětu výzkumu – tedy osobnostní a sociální výchově na Zatlance jsem tedy byla po celou dobu výzkumu pouze pozorovatelem. Jediná oblast, do které mohlo mé jednání zasáhnout, je oblast realizace osobnostní a sociální výchovy skrze chování učitelů. Zde ovšem moje působení nebylo nijak odlišné od působení mnoha jiných kolegů a řídilo se celkovým nastavením a hodnotami školy. Moje přítomnost tedy předmět výzkumu nijak neovlivňovala. Zároveň jsem ale díky této specifické pozici měla snazší některé aspekty výzkumu – například domluva na rozhovorech i následích byla o hodně jednodušší tím, že jsem součástí dané školy a nepřicházím tedy jako někdo cizí zvenku. Na druhou stranu jsem se více soustředila na to, že musím například při rozhovorech se studenty více deklarovat svou nestrannost a ujistit je, že data budou využita pouze pro účely výzkumu a že nebudou v žádném dílčím stavu poskytnuta například kolegům. Nakonec ale byli studenti velmi otevření i přes fakt, že patřím do pedagogického sboru. Myslím si, že to bylo tím, že část z nich mě neznala, protože učím jen několik hodin týdně a ti, kteří mě znali, vůči mně projevíli důvěru.

2. 2 Popis výzkumného terénu – Gymnázium Na Zatlance

Gymnázium Na Zatlance je pražské veřejné čtyřleté gymnázium, které v roce 2024 oslavilo 140 let od svého založení. Zřizovatelem gymnázia je Hlavní město Praha. Dle stránek školy se na škole nachází 16 tříd a přibližně 480 žáků, to je ale starší informace, ve školním roce 2024/2025 je na škole již 17 tříd a tedy i vyšší počet žáků. Škola je umístěna ve zrekonstruované budově na Praze 5.

Škola je známá pro svůj progresivní přístup a patří mezi gymnázia, o které bývá u uchazečů vyšší zájem – ve školním roce 2024/2025 bylo na školu podáno 565 přihlášek a přijato bylo 144 studentů. Na škole existují dva školní vzdělávací programy¹⁸, které se také označují jako školní „větev“. Je tomu tak od roku 2017, kdy byl vedle dosavadního ŠVP označovaného nyní jako VIA (dříve „Objevovat a rozvíjet“), otevřen alternativně pojatý školní vzdělávací program ALT¹⁹.

Jde tedy o veřejnou školu, která ovšem obsahuje alternativní větev a její celkový přístup je progresivní. V teoretické části práce se jedna z kapitol věnovala pojmům alternativní a

¹⁸ Pojem „školní vzdělávací program“ budu dále označovat obecně užívanou zkratkou ŠVP.

¹⁹ Pro označení těchto dvou školních vzdělávacích programů používám v textu jejich názvy ALT a VIA, někdy také uvádím spojení ŠVP ALT a ŠVP VIA a někdy používám označení „školní větev“ ALT/VIA, protože tímto způsobem bývají na škole programy také označovány.

inovativní škola a to právě z toho důvodu, abychom zde mohli toto gymnázium adekvátně zařadit. Při rozhovoru s bývalou paní ředitelkou školy jsem jí položila otázku, jak by ona gymnázium zařadila na škále tradiční a alternativní. Odpověď zněla: „*Tak já bych řekla, že je to někde tak na půl cesty. Kdybych měla k tomu hledat nějaké pojmenování, tak je to všeobecné gymnázium s inovativními prvky.*“ Bývalá ředitelka školy Z tohoto vyjádření plyne, že respondentka řadí gymnázium někam k pomyslnému středu mezi klasikou a alternativou a že gymnázium nejde cestou radikálních změn, ale spíše postupných inovací („inovativní prvky“). V teoretické části jsme si definovali, jak vnímáme pro účely této práce pojem inovativní škola vůči pojmu alternativní škola: „*Pojem inovativní školy tedy pro účely této práce budu spolu s V. Spilkovou a J. Kořou chápat jako školu, která se skrze inovace snaží o vnitřní proměnu obvykle v rámci běžné státní školy a jde spíše cestou evoluce – tedy postupné proměny, než cestou revoluce, která více odpovídá alternativním školám, které obvykle již od založení školy operují s výrazně odlišnými vzdělávacími programy a postupy.*“ Kapitola 1. 2. 2. této práce Dle této definice bych tedy Gymnázium Na Zatlance zařadila mezi inovativní školy. A to také proto, že odpovídá téměř všem bodům, které Kořa a Spilková uvádí jako znaky inovativních škol: „*„inovativní školy, které se snaží o vnitřní proměnu většinou v rámci běžné státní školy kladou důraz na osobnostní a sociální rozvoj žáků, na konstruktivistické způsoby ve zprostředkovávání poznání, na propojování poznatků z různých vzdělávacích oblastí, na kooperativní strategie učení, na otevřenou, partnerskou komunikaci uvnitř školy, na spolupráci školy s rodinou a místní komunitou apod.*“ (Spilková, Kořa, 1998, s. 342) Všechny tyto znaky lze na této škole pozorovat, některé výrazněji na větvi ALT, ale mnohé na obou větvích – důraz na osobnostní a sociální rozvoj je zřejmý skrze výuku OSV, propojování poznatků se děje na větvi ALT skrze integrované oblasti, konstruktivistické způsoby a kooperativní strategie závisí na předmětu, ale obecně jsou podporovány, partnerská komunikace vyplývá z hodnot školy (viz. níže), spolupráce s komunitou je realizována skrze mnoho akcí a projektů, které vytváří škola i studentské iniciativy (např. benefiční koncerty, swap, dobrovolnické expedice atp.).

Jak již bylo uvedeno, na škole existují dva školní vzdělávací programy. Podrobněji zde popíši ŠVP ALT, z toho důvodu, že se více liší od klasického pojetí gymnázia a zároveň zde obvykle začínají inovace, které se někdy rozšiřují také na větev VIA. Tak tomu bylo i v případě předmětu OSV, který vznikl společně s větví ALT, ale později se rozšířil i na větev VIA.

Na základě informací z webových stránek školy a z mého vlastního pozorování mohu školní vzdělávací program ALT v bodech představit takto:

- **Integrace předmětů do bloků.** Značná část klasických předmětů je zde propojena ve větší celky a tak vznikají nové předměty: SAK (společnost a kultura – zahrnuje dějepis, geografii, občanskou výchovu, ale i etickou výchovu, psychologii, literaturu), PIV (přírodní vědy – zahrnuje biologii, fyziku, chemii), TVO (tvorba – zahrnuje estetické výchovy). Tyto předměty se učí v blocích, např. 3 až 4 vyučovací hodiny (přesná délka se ale různí podle toho, jak vyjde rozvrh).
- **Jiná organizace školního roku.** Studium je akademicky orientované a náročné. Školní rok je rozdělen na tzv. „tematická období“ (přibližně 5 týdnů), kdy se studenti učí a poté následuje zkouškové období (týden), kdy skládají účty z předmětů.
- **Důraz rozvoj kompetencí (soft skills) a silných stránek studentů.** Osobnostní a sociální výchova je jedním z pilířů větve ALT a na vyučují se zde předměty osobnostní a sociální výchova a svět práce, kde se studenti věnují např. práci s časem, učebním strategiím nebo umění komunikovat.
- **Expedice** – během školního roku absolvují studenti programu ALT několik „expedic“ – jde o týden, kdy se studenti učí mimo prostory školy. Expedice jsou navázány na jeden nebo více předmětů, např. dobrovolnická expedice (Svět práce), divadelní expedice (Tvorba), biologický kurz, expedice navázané na OSV (například zimní expedice), velká expedice na konci roku atp.
- **Kurzy** – několikrát do roka probíhají také týdny, věnované „kurzům“. Jsou to týdny, kdy se studenti neučí klasicky, ale mají kurzy zaměřené na různá témata. Například: Mediální kurz, kurz práva, kurz topografie, kurz první pomoci, kurz práce v týmu, literární kurz atd.
- **Různorodé moderní výukové metody** – výuka v učitelské dvojici, tj. tandemu (zejména u integrovaných předmětů), kooperativní učení, badatelská výuka atp.
- **Odlišné hodnocení** – nejsou používány známky, ve většině předmětů se hodnotí písmeny na dvou škálách, na jedné škále se hodnotí kvalita výstupu/výkonu, na druhé snaha (aktivita). Dále je snaha podávání zpětné vazby.

Toto jsou tedy základní prvky, které jsou specifické pro větev ALT. Důležité je ale také zmínit, že přestože má škola dva vzdělávací programy, tak stále funguje jako jeden celek, kde se programy navzájem ovlivňují, studentské iniciativy i část školních akcí jsou společné a vize a hodnoty školy spojují školu ve stejném záměru. Bývalá paní ředitelka se k rozdílnosti dvou programů, které jsou ale zároveň propojeny v celek jedné školy v rozhovoru vyjádřila takto: *„Když to vzniklo, tak samozřejmě jsme pěstovali ALT jako samostatnou věc, ale já jsem měla takový vnitřní jsem pocit, že by se to mělo k sobě přibližovat. (...) Ale zároveň si myslím, že je*

dobře, že jsou tu ty 2 programy, protože opravdu pro některé děti ten ALT není a pro některé, co jsou v ALTu zase není VIA jo. (...) Takže 2 programy určitě jsou různé, mají různé přístupy, něco se tam prolíná. A myslím si, že hodně důležité je ale to, aby ta škola byla jako jeden celek, což jsme se snažili a myslím si, že relativně se to povedlo. (...) že se podařilo třeba rozhybat hodně ten parlament školní, čemuž jsme se jako hodně věnovali. Tak to si myslím, že je ta zastřešující věc. Ale i se mi zdá, že některý ty akce, co se pořád dějí, že tam chodí děti z obou těch větví, jsem ráda, že se podařilo, že jsme třeba zkoušeli i tu divadelní expedici ve VIE, protože ty děti to taky potřebují, a tak, jo, takže to jako byla moje myšlenka, aby ty dobré věci se vlastně používaly v obou těch programech.“ Bývalá ředitelka školy Bývalá paní ředitelka tedy zároveň zdůrazňuje, že každý program je jiný, ale zároveň zmiňuje, že na škole jsou věci, které studenty z obou větví spojují (školní parlament, další akce) a že je zde tendence postupně přebírat, to co se dobře osvědčí v jednom programu i do toho druhého.

Vize a hodnoty školy

Škola má svou vizi a své hodnoty. Soupis obojího mám jako učitelka školy k dispozici v online podobě a zároveň je možné se plakátky s vizí a hodnotami setkat i v prostředí školy. Vize školy zní: *„Vytváříme školu, kde má každý možnost se v podnětném, svobodném, respektujícím a přiměřeně náročném prostředí učit a rozvíjet.“* Její hodnoty poté jsou: Respekt (stavíme na partnerském přístupu a bereme ohled na sebe i na ostatní); Otevřenost a odvaha (Jednáme vždy s otevřenou myslí a srdcem); Svoboda a odpovědnost (Máme možnost se rozhodovat a převzít zodpovědnost); Aktivita a samostatnost (Využíváme vlastní potenciál a máme možnost se zapojit). Vzhledem ke specifičnosti mé pozice, kterou jsem popsala výše, jsem mohla během výzkumu život a prostředí školy pozorovat také zevnitř z pozice pedagoga. Z mého pobytu na škole a z pozorování jejího života je zřejmé, že pro školu jsou její hodnoty důležité. Jednak jim je věnovaná pozornost – učitelé i vedení se jimi zabývá na pedagogických vzdělávacích dnech, se studenty jsou probírány na adaptačních kurzech, expedicích či hodinách a jsou i součástí interiéru školy (jsou vyvěšené ve třídách a studentský parlament například vyhlásil také výtvarnou soutěž o jejich zpracování). A zároveň se v mnoha případech opravdu propisují do života školy. Učitelé jsou například podporováni ve zkoušení nových způsobů výuky a je možné realizovat vzájemné inspirativní náslechy (otevřenost a odvaha), studenti mají velkou míru možnosti se zapojit a něco na škole měnit (například skrze studentský parlament) nebo přebírat zodpovědnost za svůj rozvoj skrze různé platformy (DoFe, SOČ, individuální a rozvojový plán, platforma GrowZ na podporu nadání, předmět OpenSpace). Jsou podporovány učící se skupiny mezi pedagogy i studenty a mnoho dalšího. Škola se také skutečně snaží stavět na partnerském

přístupu jak mezi studenty a učiteli, tak mezi vedením a dalšími aktéry školy. To lze dobře pozorovat na způsobu komunikace mezi studenty a učiteli, ale i skrze způsob řešení potíží a podnětů.

Shrnutí: Výzkumných terénem je škola, která je veřejným pražským čtyřletým gymnáziem, ve školním roce 2024/2025 má 17 tříd a kolem 500 studentů. Škola je známá pro svůj progresivní přístup a řadí se mezi gymnázia, o která bývá zvýšený zájem. Na škole od roku 2017 existují dva školní vzdělávací programy – program VIA (dříve „Objevovat a rozvíjet“) a program ALT. Dle teorie uvedené v teoretické části práce je možné školu označit jako školu inovativní. Podrobněji je dále popsán ŠVP ALT, protože společně s jeho vznikem vznikla na Zatlance i výuka předmětu OSV a jeho podoba ji tedy částečně určovala. Specifika větve ALT jsou tato: integrace předmětů do bloků (společnost a kultura, přírodní vědy, tvorba); organizace školního roku do tematických a zkouškových období; důraz na rozvoj kompetencí (soft-skills) a silných stránek studentů; realizace výuky také v podobě expedic (týdenní výuka mimo školu) a kurzů (dny věnované speciálně organizované výuce – např. mediální kurz); zapojení různorodých moderních metod (výuka v tandemu, kooperativní výuka, badatelská výuka); odlišné hodnocení (kombinace dvou škál – jedna pro výkon, jedna pro aktivitu a přístup plus slovní hodnocení). Dále jsem uvedla, že přestože má škola dva vzdělávací programy, které jsou různé, tak je snaha o to, aby fungovala jako jeden celek, což podporují společné aktivity, činnost studentského parlamentu i vzájemné přebírání dobré praxe. Na závěr byly zmíněny ještě hodnoty školy, které ji také mohou sjednocovat. Těmito hodnotami jsou: respekt, otevřenost a odvaha, svoboda a odpovědnost, aktivita a samostatnost. Z dlouhodobějšího pozorování života školy pak lze potvrdit, že s hodnotami se zde aktivně pracuje, jsou probírány s pedagogy i studenty a propisují se do života školy například skrze podporu pedagogů v experimentování s metodami, v možnostech studentů podílet se na životě školy nebo podpoře partnerského přístupu, který se projevuje například v komunikaci mezi učiteli a studenty.

2. 3 Předmět osobnostní a sociální výchova

V této kapitole představuji výsledky výzkumu, které odpovídají na výzkumnou otázku „*Jaká je podoba předmětu Osobnostní a sociální výchova vyučovaného na tomto gymnáziu?*“ a na její podotázky. Vzhledem k tomu, že jde o poměrně rozsáhlou kapitolu, tak zde uvádím shrnutí poznatků po každé z dílčích kapitol, aby se čtenář mohl lépe orientovat. Tato kapitola se tedy snaží podat co nejkomplexnější popis toho, jakou podobu má předmět OSV na tomto gymnáziu.

2. 3. 1 Vznik předmětu OSV

Tato podkapitola představuje výsledky výzkumu, které se týkají výzkumné podotázky: „*Jak předmět na tomto gymnáziu vznikl?*“ Ke zodpovězení této otázky jsem čerpala z rozhovoru s ředitelkou školy a z rozhovoru s garantkou OSV, které jsem analyzovala tím způsobem, že jsem se snažila najít všechny informace, které se týkají vzniku předmětu OSV na tomto gymnáziu. Zároveň je důležité upozornit, že tato kapitola může být ovlivněna subjektivitou vzpomínek respondentek, jak i ony samy uvádějí. Jde však o vzpomínky dvou lidí, kteří byli při vzniku předmětu přítomni velmi intenzivně a protože není nikde objektivně zapsán proces vzniku předmětu, pak jsou jejich výpovědi nejlepšími možnými zdroji.

Vznik předmětu společně se vznikem ŠVP ALT

Na sledovaném gymnáziu se osobnostní a sociální výchova jako předmět ukotvila společně se vznikem alternativního vzdělávacího programu, tedy školního vzdělávacího programu ALT. „*Když jsme se pak rozhodli, že teda vytvoříme ten ALT, tak se vytvářeli nějaký ty pilíře, které jsou tam, to znamená to dobré akademické vzdělání jsme si říkali, potom osobnostní rozvoj a potom ta péče o talenty nebo o silné stránky.*“ Bývalá ředitelka školy Tato alternativní větev tedy stojí na třech pilířích: kvalitní akademické vzdělání, osobnostní rozvoj a hledání a podpora silných stránek. Osobnostní rozvoj, který je součástí osobnostní a sociální výchovy je zde tedy ukotven již jako jeden ze tří pilířů větve ALT a při vzniku ŠVP ALT bylo rozhodnuto, že osobnostní a sociální výchova se bude na této větvi vyučovat jako předmět. Bývalá paní ředitelka uvádí, že podoba nového ŠVP vznikala v debatách jeho tvůrců a že tedy už není schopna přesně říct, kdo navrhl koncipovat OSV jako předmět, ale že podle ní šlo o přirozené vyústění toho, co už se dříve na Zatlanecké dělo. „*Myslím si, že OSV navazovalo na některé projekty, které už jsme tady měli předtím, které se týkaly třeba nějakýho životního směřování - my jsme měli takový kurz pro třetíáky, kdy v době maturit byly asi tři dny, kdy oni se věnovali sami sobě pod vedením těch lektorů. A pak si myslím, že to částečně, ale to asi jenom částečně navazovalo na předmět Psychologie lidské komunikace. (...) A já myslím, že nevím, jako kdo to*

vymyslel, nebo kdo to řekl, to vznikalo nějak v těch debatách. A protože já jsem vystudovala pedagogiku, chodila jsem na tu Artamu a na tu Damu a měla jsem vlastně k tomu pořád nějaký vztah, tak mně to přišlo jako úplně přirozené vyústění tady toho našeho snažení.“ Dále bývalá ředitelka školy uvádí, že vyvstala otázka, kdo bude daný předmět učit. „My jsme vlastně říkali, no jo, OSV, ale kdo to bude učit, protože jako nikdo neměl ani tu aprobaci na to, na tož nějaký zkušenosti, takovýhle systematický.“ K tomu dodává, že měli štěstí, že se jim pro tvorbu předmětu OSV a jeho výuku podařilo získat současnou garantku OSV. Ta dodává, že se do spojení se Zatlankou dostala tak, že se tři učitelé ze Zatlanky zúčastnili kurzu filosofie pro děti, který vedla. Ten se jim líbil a při hledání člověka, který by vymýšlel a učil předmět OSV, oslovili ji. Na otázku, jak vznikala podoba předmětu OSV, odpovídá garantka tak, že ho vytvářela ve spolupráci s garantem větve ALT, který byl zároveň třídním učitelem v první třídě ALTu, kde se výuka předmětu OSV pilotovala. Tyto pilotní hodiny tedy učili spolu v tandemu. „My jsme hodně často sedávali vlastně s (garantem ALTu)²⁰ ještě než bylo vůbec září, tak my jsme třeba půl roku se občas potkávali a přemýšleli. On mi ukazoval tu svojí vizi, jak by to vlastně jako mohlo být, co jsou ta témata, kterým bychom se mohli věnovat. A pak vždycky, než byla ta první pilotní hodina s téma dětma, ta trojhodinovka, tak jsme předtím spolu ještě jako 2 hodiny seděli, kdy jsme to připravovali.“ Garantka OSV Takto tedy vypadaly začátky předmětu, který se na škole začal učit spolu se zahájením výuky na větvi ALT, tedy v roce 2017. Ve školním roce 2024/2025 se na větvi ALT vyučuje osobnostní a sociální výchova v podobě předmětu osmým rokem.

Rozšíření předmětu na větev VIA

Po několika letech se předmět OSV začal vyučovat i na větvi VIA. Respondentky (garantka OSV a bývalá ředitelka školy) uvedly několik možných důvodů, proč k tomuto rozšíření došlo. Jedním je, že samotní studenti vnímali rozdíl v softskills u lidí, kteří studují na větvi ALT a na větvi VIA. „protože studenti z VII a ALTu se potkávali ve školním parlamentu a tam vlastně zjišťovali, že hlavně ty studenti, kteří byli z VII, že nemají některé kompetence, znalosti, dovednosti, které mají ty studenti z ALTu.“ Garantka OSV Dalším důvodem mohla být poptávka rodičů „Pak jsme taky dělali školení komunikace s teenagery pro rodiče, kde byla tenkrát i paní ředitelka. Přišlo tam asi 70 rodičů. A já jsem na konci toho školení těm rodičům řekla, že to, co teďka tady vlastně zažili tak, že děláme s prvákama. Protože to bylo na komunikaci podle fungování mozku, aby se cítili bezpečně, aby komunikovali efektivně, aby

²⁰ Z důvodu zachování anonymity uvádím v citacích místo jmen zmíněných respondentů označení funkce jmenovaného, takové označení uvádím v závorce.

nepoužívali komunikační stopky, jaká je možnost využití zpětné vazby a podobně. A tam se ohradili ty rodiče, který neměli děti v ALTu, jaktože to vlastně nedostávají i jejich děti, že by to pro svoje děti chtěli taky.“ Garantka OSV Dalším faktorem byl pohled dalších učitelů, souhlas vedoucích předmětových komis a také ochota věnovat předmětu OSV jednu hodinu z českého jazyka a jednu hodinu z anglického jazyka. „Zároveň možná i někteří ostatní učitelé tady viděli, že to má nějaký výsledek a že to k něčemu vede. A tak pak se sešly někdy na jaře vedoucí předmětových komisí všech těch předmětů a odhlasovali vlastně jednohlasně, že by to taky chtěli i v té VIE, ale museli se někde vzít ty 2 hodiny vyučovací a tuším, že češtináři vlastně jako uvolili jednu hodinu a angličtináři taky.“ Garantka OSV Na této větvi se ve školním roce 2024/2025 předmět OSV vyučuje třetím rokem.

Shrnutí:

Předmět OSV vznikl spolu se vznikem ŠVP ALT. Osobnostní rozvoj, který je součástí předmětu OSV byl zvolen jako jeden z pilířů tohoto ŠVP. Bývalá paní ředitelka uvádí, že zavedení předmětu OSV bylo z jejího pohledu přirozeným vyústěním aktivit, které již na škole probíhaly ve spojení se vznikem nového ŠVP. Dále uvádí, že důležitou výzvou bylo nalézt aprobovaného člověka, který by předmět učil a tím se stala současná garantka OSV. Ta uvádí, že předmět vytvářela ve spolupráci s garantem větve ALT. Po několika letech došlo k rozšíření na větev VIA a možné faktory, které rozšíření podpořili jsou: že samotní studenti vnímali rozdíl v oblasti softskills mezi studenty VIA a ALT, rodiče studentů z VIA chtěli pro své děti také OSV, učitelé viděli význam OSV a předmětové komise podpořili jeho zavedení a učitelé českého a anglického jazyka věnovali jednu hodinu týdně ze svého předmětu pro předmět OSV.

2. 3. 2 Organizace předmětu

Tato kapitola představuje výsledky výzkumu, které odpovídají na výzkumnou podotázku „*Jaká je organizace předmětu?*“. Pro odpověď na tuto podotázku jsem čerpala z dokumentů školy (harmonogram roku, tematický plán, sylaby), elektronických zdrojů školy (systém bakaláři) a z rozhovoru s garantkou OSV. Nejprve jsem určila několik oblastí organizace (časová dotace pro předmět, organizace výuky v průběhu školního roku a personální zajištění) a při analýze jsem hledala všechny informace k těmto oblastem.

Časová dotace pro předmět

Data, která se týkají časové dotace předmětu byla získána zejména skrze rozhovor s garantkou OSV a ověřena nahlédnutím do elektronického systému bakaláři, kde se nacházejí rozvrhy všech tříd.

Jak uvádí garantka OSV, tak při vzniku předmětu OSV na větvi ALT byla pro předmět vyhrazena časová dotace 3 hodiny týdně v prvním a ve druhém ročníku. Tyto 3 hodiny vždy probíhaly ve spojeném bloku. Ve třetím ročníku pak na hodiny předmětu OSV navazoval ještě předmět Svět práce s časovou dotací 2 hodiny týdně (taktéž ve spojeném bloku).

Při rozšíření OSV na větev VIA byla předmětu OSV na této větvi určena dotace 2 hodiny týdně v prvním ročníku, které také probíhají ve spojeném bloku. Jak uvedla garantka OSV, tak tento prostor vznikl ubráním dotace z předmětů Anglický jazyk a Český jazyk a komunikace. Ve druhém a čtvrtém ročníku bylo v plánu vyhradit jednu hodinu týdně na třídnickou hodinu, která může na principy OSV navazovat a do které si mohou třídní učitelé přizvat na pomoc pedagoga OSV.

Ve školním roce 2024/2025 došlo ke změně časové dotace. Garantka OSV uvádí, že dle vedení školy bylo důvodem snížení PH max²¹ a tím také snížení počtu hodin, které mohou být vedeny tandemově, což hodiny OSV jsou.

V programu ALT se časová dotace pro předmět OSV snížila na 2 hodiny týdně v prvním i druhém ročníku, dále zůstává zachován princip propojení do jednoho bloku. Zůstává také předmět Svět práce ve třetím ročníku s časovou dotací 2 hodiny týdně ve spojeném bloku.

V programu VIA zůstává časová dotace 2 hodiny týdně v prvním ročníku ve spojeném bloku.

Garantka OSV dále uvádí, že pojetí třídnických hodin, které navazují na předmět OSV se postupně proměňovalo a verze platná ve školním roce 2024/2025 je taková, že třídy VIA mají ve druhém, třetím i čtvrtém ročníku 1 hodinu týdně, s tím, že ve druhém ročníku vede tuto hodinu třídní učitel v tandemu s pedagogem OSV či pracovníkem ŠPP. Ve třetím a čtvrtém ročníku vede třídnickou hodinu třídní učitel sám. Princip třídnických hodin zároveň existuje i na ŠVP ALT – zde mají třídy jednu třídnickou hodinu týdně ve čtvrtém ročníku.

V následující tabulce tedy přehledně shrnuji, jaká je časová dotace předmětu OSV a předmětů na OSV navazujících v jednotlivých ročnících. Tabulka je platná pro školní rok 2024/2025.

²¹ PH max = maximální týdenní počet hodin vyučování v rozsahu podle rámcového vzdělávacího programu financovaný ze státního rozpočtu, též dostupné z: <https://msmt.gov.cz>

Ročník	Alt	Via
1. ročník	OSV 2 hodiny	OSV 2 hodiny
2. ročník	OSV 2 hodiny	Tř. H. v tandemu 1 hodina
3. ročník	SPr 2 hodiny	Tř. H. 1 hodina
4. ročník	Tř. H. 1 hodina	Tř. H. 1 hodina

Tabulka 1: Časová dotace předmětu OSV (OSV), předmětu Svět práce (SPr), třídnických hodin (Tř.h.)

V následující části výzkumné zprávy se budu věnovat pouze předmětu OSV. K třídnickým hodinám a předmětu Svět práce se vrátím v části zprávy 2. 4. 1, kde se budu věnovat dalším oblastem, v nichž se mohou studenti tohoto gymnázia setkat s tématy OSV.

Organizace výuky v průběhu školního roku

Data pro následující část práce jsem získala analýzou dokumentů, které na tomto gymnáziu určují podobu předmětu OSV (tematický plán, sylaby) a dalšího interního dokumentu školy (harmonogram školního roku pro větev ALT).

Výuka na větvi ALT

Z harmonogramu školního roku je zřejmé, že na větvi ALT je veškerá výuka organizovaná v tematických obdobích (jak je uvedeno také v představení výzkumného terénu). Jedno tematické období trvá přibližně 4 - 5 týdnů a studenti se v rámci něj věnují jednomu tématu. V předmětu OSV může jít například o téma „Komunikace“ nebo „Práce s časem“ atp. Poté následuje týden tzv. „zkouškového období“, kdy studenti plní zkoušky a zápočty ze všech předmětů. V předmětu OSV může ověření naučeného ve zkouškovém období nabývat několika podob, které budou představeny v kapitole 2. 3. 4. 1 v části věnované zakončení tematického období. Na větvi ALT zároveň část výuky předmětu OSV probíhá na školních akcích tzv. expedicích nebo v intenzivních „kurzech“. Pro předmět OSV je vypracován **tematický plán**. V něm připadá na každé tematické období, expedici, či kurz určité téma.

Výuka na větvi VIA

Na větvi VIA není výuka rozdělená do tematických období, po kterých by probíhal týden zkouškového období. ŠVP VIA zároveň neobsahuje expedice a kurzy. Z hlediska organizace jde tedy o „běžnou“ výuku. Z hlediska předmětu OSV je pro tuto větev také vypracován **tematický plán**, který se značně překrývá s tematickým plánem pro větev ALT. Výuka je zde

také rozdělená na tematické bloky, které se přibližně překrývají s tematickými obdobími na větvi ALT, ale po konci daného bloku nenásleduje zkouškové období. Témata, která se na větvi ALT učí na expedicích či kurzech jsou zde včleněna do klasické výuky.

Personální zajištění výuky

Výuka předmětu OSV se na obou větvích realizuje v podobě tandemu (což znamená, že hodinu realizují dva učitelé společně). Tento tandem vždy tvoří třídní učitel a poté učitel, který se specializuje na osobnostní a sociální výchovu. Ve školním roce 2024/2025 jsou na škole dvě učitelky, které se specializují na OSV – garantka OSV a druhá učitelka OSV. Myšlenka, že se bude OSV učit v tandemu specializovaného učitele a třídního učitele dané třídy, vznikla už ve chvíli, kdy na Zatlanece předmět vznikal, jak popisuje bývalá ředitelka školy: *„Pořád tam v tom byla vlastně ta idea toho tandemu s tím třídním učitelem, protože my jsme vlastně i předtím řešili to téma třídnických hodin. Jak nám to nejde, proč nám to nejde, jak to zařídit... Protože že jo kolegové, pořád říkali: No jo, ale ty třídnické hodiny, ale my to neumíme a my nevíme, co tam s nimi dělat. Tak jsme si říkali, že to bude fajn, když ten třídní prostě půjde s tou třídou. A ta učitelka OSV to bude dělat (pozn. OSV program se třídou).“* Bývalá ředitelka školy

Ve školním roce 2024/2025 se zároveň tandemově vyučují také třídnické hodiny ve druhém ročníku na větvi VIA (na větvi ALT je ve druhém ročníku ještě přímo předmět OSV). Tuto tandemovou výuku tvoří opět třídní učitel a poté buď jedna z učitelek OSV nebo některý pracovník ze školního poradenského pracoviště.

Shrnutí:

K organizačním podmínkám předmětu OSV na této škole bylo zjištěno následující. **Časová dotace** vyhrazena předmětu jsou 2 hodiny týdně ve spojitém bloku v prvním a druhém ročníku na větvi ALT a 2 hodiny týdně ve spojitém bloku v prvním ročníku na větvi VIA. Na OSV v dalších ročnících navazují třídnické hodiny (ALT: 1 hodina týdně ve čtvrtém ročníku, VIA: 1 hodina týdně ve druhém, třetím a čtvrtém ročníku) a na větvi VIA také předmět Svět práce (ALT: 2 hodiny týdně ve třetím ročníku). Původní časová dotace na větvi ALT byla vyšší, ale byla snížena patrně kvůli snížení PH max. **Organizace výuky v průběhu školního roku** se liší dle jednotlivých ŠVP. Na větvi ALT je veškerá výuka organizována do tematických období, tj. 4–5 týdnů, kdy se studenti v OSV i dalších předmětech věnují jednomu tématu. Poté následuje zkouškový týden, kdy dochází k ověření naučeného. Na větvi ALT zároveň část výuky OSV probíhá na školních akcích tzv. expedicích nebo v intenzivních „kurzech“. Na větvi VIA není výuka oficiálně členěna do tematických období, ale v OSV obsahuje tematické bloky, kdy se studenti věnují jednomu tématu. Pro každou větev je vypracován tematický plán. **Personální**

zajištění předmětu je tvořeno tak, že hodiny OSV jsou vyučovány v tandemu pedagoga, který se specializuje na OSV a třídního učitele dané třídy. V návazných třídnických hodinách se na výuce podílejí také pracovníci ŠPP.

2. 3. 3 Obsah předmětu OSV

Tato kapitola představuje zjištění k výzkumné podotázce: „*Co je obsahem předmětu?*“ Data ke zodpovězení této otázky byla zjištěna pomocí analýzy dokumentů, které určují obsah předmětu OSV (tematický plán k OSV, sylaby) a také skrze analýzu rozhovoru s garantkou OSV. Nejprve jsem v dokumentech našla důležité pojmy, které se obsahu OSV na této škole týkají a k nim jsem poté hledala další informace v dokumentech i v rozhovoru s garantkou OSV. Tyto pojmy tedy vysvětluji níže:

Tematický plán OSV

Tematický plán předmětu OSV je dokument, který je vypracován pro větev VIA i pro větev ALT. V něm jsou vypsána jednotlivá tematická období či tematické bloky, jak se učí v průběhu roku popořadě a ke každému období/bloku je v tematickém plánu uvedeno následující:

- Ročník, v němž se tematický blok koná
- Kdy a jakou formou sedaný tematický blok realizuje (tj. pořadí tematického bloku v rámci roku nebo realizace bloku skrze expedici či kurz)
- Název tematického bloku
- Cíle tematického bloku
- Orientační obsah tematického bloku
- Odhad časové dotace pro daný tematický blok
- Výstupy tematického bloku (povinně vypracované úkoly studentů, kterými zakončují tematický blok)

Zdroj: Tematický plán OSV, ukázka v příloze č. 1

Tematická období/ tematické bloky

Tematické období nebo tematický blok je určitý časový úsek, v němž je v předmětu OSV probíráno jedno téma. Pojem tematické období se užívá na větvi ALT a trvá obvykle 4-5 týdnů a pojem tematický blok se užívá na větvi VIA a má různou časovou dotaci, ale obvykle podobnou jako tematické období na větvi ALT²². Jaká tematická období a tematické bloky jsou

²² Vzhledem k tomu, že se pojmy tematické období a tematický blok ve svém praktickém provedení v podstatě překrývají, tak budu pro zjednodušení dalšího textu používat pro oba tyto pojmy zastřešující pojem „tematický

v rámci předmětu OSV realizovány jsem zjistila skrze analýzu tematických plánů předmětu. Zjištěné výsledky uvádím pro přehlednost ve dvou tabulkách níže.

1. ročník	Název (zastřešující téma)	Realizace ALT	Realizace VIA
1. pol.	Komunikace I	1. TO	1. tematický blok - cca 8vh
	"Já v altu"	expedice	-
	Práce s časem a psychohygiena	2. TO	2. tematický blok - cca 6vh
	Učení	3. TO	3. tematický blok - cca 4vh
	Práce se skupinou/týmová práce	kurz 6vh	4. tematický blok - cca 2vh
2. pol.	Já a moje emoce	zimní expedice	5. tematický blok - cca 4vh
	Komunikace II	4. TO	6. tematický blok - cca 8vh
	Komunikace III - mezilidské vztahy	5. TO	7. tematický blok - cca 6vh
	Podpora týmové práce	kurz	-
	Silné stránky	kurz	kurz cca 2-4vh
	Já a my při práci v týmu	velká expedice	-

Tabulka 2 – Tematická období a bloky předmětu OSV první ročník, zkratka TO = tematické období

2. ročník	Název (zastřešující téma)	Realizace ALT
1. pol.	Práce s časem a psychohygiena	1. TO
	My v altu	expedice
	Komunikace IV	2. TO
	Učení	3. TO
	Silné stránky II.	kurz
2. pol.	Komunikace V - konflikty a jejich řešení	4. TO
	Komunikace VI - konflikty a jejich řešení	5. TO
	Podpora týmové práce	kurz
	Rozvoj silné stránky a práce v týmu	velká expedice

Tabulka 3 – Tematická období a bloky předmětu OSV druhý ročník, zkratka TO = tematické období

V tabulkách jsou vypsány názvy tematických bloků, které odpovídají probíranému tématu. V první tabulce je dále vypsán způsob, jakým je daný tematický blok realizován na větvi VIA a na větvi ALT. Zde lze dobře vidět, že na větvi ALT se některé bloky realizují na expedicích nebo speciálních kurzech. U větve VIA je doplněna odhadovaná časová dotace každého tematického bloku, která je v tematickém plánu taktéž uvedena. Ve druhé tabulce je uvedena pouze realizace ve třídách ALT, protože třídy VIA ve druhém ročníku již OSV nemají.

Dále uvádím **doplňující zjištění k tematickým blokům**:

V první tabulce je vidět, že v **prvním ročníku má větev ALT tři tematické bloky navíc oproti větvi VIA**. Jsou to tematické bloky s názvy „Já v ALTu“, „Podpora týmové práce“ a „Já a my

blok“ tj. časový úsek, v němž je probíráno jedno větší téma. Rozlišovat mezi těmito pojmy budu pouze tam, kde je to nutné pro správné pochopení.

při práci v týmu“. Tyto bloky se všechny vážou k expedicím (buď se přímo realizují na expedicích nebo jde o přípravu na expedici). Expedicím se budu podrobně věnovat v kapitole 2. 3. 5. 2, proto obsah těchto bloků nebudu v této kapitole blíže představovat.

Dalším zjištěním je **skutečnost, že na větvi ALT, kde se OSV učí dva roky, mají ve druhém ročníku tematické bloky stejné nebo podobné názvy, jako v prvním ročníku**. Je tedy zřejmé, že témata se zde určitým způsobem opakují. Garantka OSV tuto skutečnost vysvětluje takto: „*Ta témata v prvním a druhém ročníku se opakují, jdeme jako po spirále a vracíme se k tomu. Někteří třeba říkají: „Jo, to jsme vlastně dělali minulý rok. Na to jsem úplně zapomněla. ‘ A jiní naopak: „Jo, to je zajímavý teďka vidět, jak jsem o tom přemýšlela před rokem a jak o tom přemýšlím teď’.*““ Garantka OSV Dále garantka dodává, že se témata sice opakují, ale jsou dále rozvíjena. „*Rozvíjíme je dál, zatímco třeba v prváku děláme zpětnou vazbu, asertivní techniky, tak v tom druháku už jdeme víc do řešení konfliktů. Když jsme u psychohygieny, tak na začátku v prváku ohledávají svoji potřebu, motivace. U práce s časem vlastně vůbec mapují ten svůj čas a jak ho distribuují, nastavují si nějaké priority, v tom druháku už se hodně dotýkáme hodnot a dělají si třeba rozlišování, co je důležité, co je naléhavé, jak by mezi tím volili a podobně.*“ Garantka OSV

Průběžný souhrn: Tematický plán je hlavním dokumentem, z něžž je možné vyčíst plánovaný obsah předmětu OSV. Podle něj jsem v tabulce 2 a tabulce 3 uvedla názvy všech tematických bloků. Dále bylo zjištěno, že na větvi ALT v prvním ročníku jsou tři tematické bloky navíc oproti větvi VIA a vážou se k expedicím. Těmto blokům se budeme věnovat více v kapitole 2. 3. 5. 2 Na větvi ALT se oproti větvi VIA OSV vyučuje i ve druhém ročníku. Bylo zjištěno, že ve druhém ročníku se témata do jisté míry opakují, ale jsou rozvíjena dále a jde se v nich do větší hloubky. **Z důvodu těchto zjištění představím v následující části podrobněji pouze obsah tematických bloků prvního ročníku, které se konají na větvi VIA i ALT.** Těmito tematickými bloky totiž prochází všichni studenti školy a jde tedy o základní obsah OSV na této škole.

Obsah tematických bloků

Z názvů tematických bloků, které jsem uváděla tabulce 2 a tabulce 3, se dá vyčíst zastřešující téma bloku v jisté obecnosti. Konkrétnější plánovaný obsah jednotlivých bloků se poté dá vyčíst z **tematického plánu** (ukázka v příloze 1) a ze **sylabů**. Tematický plán jsem již představila.

Sylaby jsou dokumenty, které se používají pouze na větví ALT, jeden syllabus náleží vždy jednomu tematickému období a obsahuje podrobnější informace k němu. To zahrnuje: Předmět, ročník, název tematického bloku, cíle a témata bloku (kryje se s tematickým plánem) a výstupy, které jsou v sylabu popsány podrobněji. Je důležité zmínit, že syllabus je oficiálním dokumentem pro studenty (na větví ALT), který mají k dispozici od začátku tematického období. Již od začátku tedy vědí, jaká témata budou probírat a jaké jsou cíle tematického období a také, jaké výsledné výstupy budou muset odevzdat (těmi prokazují získané dovednosti a znalosti v rámci tematického období). Ukázku sylabu připojuji v příloze 2.

Analýzou těchto dvou dokumentů (tematického plánu a sylabů) jsem ke každému tematickému bloku zjistila obsah následujících kategorií, které konkretizují obsah daného bloku. Jsou to tyto kategorie:

- Cíle tematického bloku
- Orientační obsah / témata tematického bloku
- Výstupy

Tuto analýzu jsem doplnila ještě analýzou příprav učitelek na hodiny, v nichž jsou někdy témata pojata konkrétněji než v tematickém plánu a mohou tak čtenáři lépe napovědět, o co v tématu jde.

Obsah tematických bloků skrze tyto kategorie představuji v následující tabulce:

	Cíle	Témata	Výstupy
Komunikace I	Formulovat a respektovat pravidla vzájemného chování a komunikace v hodinách OSV. Rozlišit projevy respektující a nerespektující (resp. efektivní a neefektivní) komunikace. Znat propojení ve fungování mozku a komunikace. Znat komunikační schéma a zásady funkční komunikace. Dodržovat pravidla efektivního rozhovoru Komunikovat věcně správně (jasně, stručně, srozumitelně) Vědět co je zpětná vazba a rozvíjet dovednost ji správně poskytnout	Představení učitelů a způsobů práce v hodinách OSV Formulace pravidel pro hodiny OSV (se studenty) Mapování obav, otázek a očekávání studentů od OSV Úvod do komunikace, co už o komunikaci vědí? Jednosměrná a neefektivní komunikace Věcná a vztahová úroveň komunikace Jasně a stručně vyjadřování - přenos informace Propojení komunikace s fungováním mozku Neefektivní komunikace - útočení na primární sociální potřeby druhého VS respektující a věcná komunikace Zpětná vazba - její smysl a jak ji správně poskytnout Působení zpětné vazby - Johariho okno	-Podání zpětné vazby alespoň dvěma lidem - pracovní list odevzdat do úkolu v Classroomu. - Průběžné mapování vztahových výroků a zpětné vazby - bude využito ve zkouškovém období - student vybere min. 2 a popíše – co jej na daném výroku zaujalo a proč.
Práce s časem a psychohygienu	Uvědomit si čas jako velmi omezenou komoditu. Poznat, co je prokrastinace a co se s ní dá dělat. Umět plánovat svůj čas. Pochopit význam odpočinku. Rozpoznat nežádoucí stres a odstraňovat příslušné stresory. Znat relaxační techniky a postupy a vědět, které mi vyhovují.	Pohled na naplňování vlastního času. Tipy na pro efektivní práci s časem. Tvorba SMART cíle a jeho naplňování - koučovací dvojice. Stres (eustres, distres) a strategie zvládání stresu. Trojúhelník zdraví, význam odpočinku, potřeby. Psychohygienu, relaxace. Copingové strategie.	Plán zlepšení/udržení školních výsledků nebo změny ve své práci s časem, je třeba mít jej s sebou písemně na konzultaci ve zkouškovém období. Přehled mých stresorů a strategie, jak proti nim bojuji - student přinese až na konzultaci.

Učení	Zmapovat, jak se učím. Vědět, jaké jsou optimální podmínky pro učení a umět je navodit. Znáť techniky pro efektivní učení. Umět vysvětlit alespoň tři principy fungování paměti.	Postupy efektivního učení, pozornost, techniky na rychlé zapamatování. Studijní strategie a techniky, metakognice, pozornost, soustředění, principy fungování paměti. Překážky v učení a práce s nimi. Podmínky učení, jak navodit dobré podmínky pro učení.	Reflexe vlastního stylu učení - myšlenková mapa, elektronický soubor umožňující komentování. Reflexe na realizaci plánu na dosažení SMART cíle - na konzultaci, odevzdat předem.
Týmová práce	Vědět, jaké jsou týmové role, které role mi sedí nejvíce. Umět pracovat v týmu a přispět ke splnění týmového cíle. Znáť principy efektivní týmové práce, práce se zpětnou vazbou v týmu.	Mapování - co je v týmové spolupráci problematické a co jí prospívá. Test týmových rolí, zjištění své týmové role. Zamyšlení nad svými vlastnostmi, kterými mohu přispět týmové práci. Pojmenování principů efektivní práce v týmu. Trénink zpětné vazby. Reflexe dosavadně zažitých týmových prací - do fungovalo, co by potřebovali jinak?	Jde o výuku v podobě kurzu, formulace výstupu nebyla nalezena.
Komunikace II	Umět naslouchat. Umět dávat najevo nesouhlas s citem. Respektovat názory ostatních a umět na ně navázat. Umět rozeznat chování v problémových (konfliktních) situacích (agresivní, pasivní, manipulativní). Poznat své strategie při prosazení svých potřeb a názorů, odmítnutí žádosti o laskavost - asertivita.	Aktivní naslouchání - pochopení a trénink Typy chování v náročných situacích (agresivní, pasivní, manipulativní) Mapování vlastních komunikačních tendencí (tíhnu k agresivě x pasivitě x manipulaci) Asertivní komunikace a její techniky Asertivní odmítnutí žádosti o laskavost Asertivní prosazení oprávněného požadavku	Student si vybere: - Zhodnocení dvou situací, které jsou pro mne komunikačně náročné v písemné formě - zaměřeno na rozpoznávání komunikačních stylů (agresivní, pasivní, manipulativní, asertivní) - Laskavé odmítnutí žádosti o laskavost nebo prosazení oprávněného požadavku - scénář či fotokomiks
Já a moje emoce	Vědomě pracovat se svými emocemi. Najít pro sebe vhodné techniky na práci s vlastními emocemi, na zvládnutí vlastní agresivity. Uplatnit vůli při fyzicky náročné situaci. Prožívat se svými spolužáky situace blízkosti, důvěry.	Určování emocí v různých situacích Slovní zásoba pro pojmenování emocí, komunikace v emocích o emocích Tělesné projevy emocí Propojení emocí a potřeb Efektivní zvládání silných emocí ve vypjatých situacích (vnímání, pochopení, přijetí) Posloupnost: spouštěč - emoce - reakce Techniky na práci se silnými emocemi (vzteky, strach - tréma atp.)	Formulace výstupu nebyla nalezena.
Komunikace - mezilidské vztahy III	Uvědomovat si blíže svou neverbalitu a vědomě s ní pracovat. Umět zvládnout sdělení i přijímání kritiky. Umět obranné techniky proti manipulaci. Umět dát i přijmout pochvalu.	Význam neverbální komunikace, nácvik vnímání neverbální komunikace. Komunikační mýty. Mapování vlastních silných a slabých stránek v komunikaci. Sdělování a přijímání kritiky, kritika oprávněná a konkrétní / nekonkrétní / neoprávněná a reakce na ni. Podávání zpětné vazby. Dávání a přijímání pochvaly.	Student si vybere: - Já jako komunikační partner - vlastní reflexe. - Práce s kritikou - 2 dialogy - sdělení konkrétní a oprávněné kritiky a přijetí nekonkrétní/manipulativní kritiky
Silné stránky	Umět popsat, co jsou silné stránky a proč je dobré ty své znát. Znáť strategie, jak identifikovat silné stránky a uvědomit si, jaké jsou mé silné stránky. Definovat lépe své silné stránky uvědomit si, jak mohu své silné stránky rozvíjet. Výběr silných stránek a jejich rozvoje buď na velkou expedici nebo v denním životě.	Proč jsou silné stránky důležité. Jaké jsou strategie k nalezení silných stránek. Test Values in action - test 24 charakterových vlastností/silných stránek. Mapování vlastních silných stránek (vlastní pohled, pohled druhých, vztah ke vzorům). Co chci rozvíjet, co mohu nabídnout (např. ve spolupráci).	Jde o výuku v podobě kurzu, formulace výstupu nebyla nalezena.

Tabulka 4 – Témata, cíle a výstupy tematických bloků prvního ročníku (bez speciálních bloků větve ALT). Tuto tabulku přikládám také v příloze číslo 3, kde je lépe čitelná.

Zdroje pro tvorbu tabulky: Cíle tematického bloku jsou citovány z tematického plánu, témata daného bloku byla zjištěna kombinací analýzy tematického plánu a příprav učitelek na hodiny (tam jsou témata zřejmá v konkrétnější podobě) a výstupy tematických bloků jsou zjištěna ze sylabů pro daná tematická období, případně z tematického plánu.

V tabulce se snažím témata tematického bloku uvádět v pořadí, v jakém se postupně objevují v hodinách (toto pořadí jsem zjistila z písemných příprav učitelek na hodiny). Je tedy možné představit si skrze toto řazení i posloupnost výuky. Tato posloupnost ve výuce ale neplatí vždy stoprocentně. Při rozhovoru s garantkou OSV jsem zjistila, že obsah předmětu může být

upravován. Dále tedy představím faktory na základě kterých může docházet k úpravě obsahu předmětu.

Úpravy obsahu předmětu

Garantka OSV uvedla, že učitelky reagují na aktuální potřeby třídy, což se může projevit dvěma způsoby – **může dojít k prohození pořadí celých tematických období** nebo **může být upraven obsah či pořadí podtémat uvnitř tematického období**. Jako příklad změny pořadí celých tematických období uvádí garantka OSV tento: *„ted' třeba vlastně v té jedné třídě jsem začala dělat skupinovou dynamiku ted', protože ty děti byly hodně nastavené na to tvořit si nějaký pravidla a podobně a už jsou vlastně takové komunikativnější a hrozně se tam ta skupinová dynamika jim hodila. Takže jsme přeskočili a práci s časem budeme vlastně dělat až ted'.“* Garantka OSV

Na příkladu jiné třídy naopak učitelka upozorňuje na úpravu samotného obsahu uvnitř jednoho bloku na základě potřeb třídy. Zmiňuje, že jde o třídu, která je o něco uzavřenější, takže *„tam jedeme mnohem víc nějakých jako takových těch hříček a cvičení na podporu toho, aby se navzájem poznávali, mixovali a spolupracovali. Protože tam vnímám, že oni se vlastně musejí mnohem víc poznat, že tam to bude trvat déle.“*

Dále může podobu obsahu OSV ovlivnit i to, co třída aktuálně řeší. Tyto hodiny OSV jsou totiž zároveň také prostorem pro řešení třídnických záležitostí. Někdy se tedy hodina věnuje konkrétnímu problému či tématu, které třída právě řeší, místo, aby se probíral naplánovaný obsah OSV.

Dále dle garantky **podobu obsahu a průběh hodin ovlivňuje také tandemující třídní učitel** a to, co do procesu výuky přináší. Jako příklad uvádí, že jedna z kolegyň během hodin OSV například se studenty více pracuje s komunikačními deníky, což je nástroj, který slouží třídním učitelům pro komunikaci se třídou. Z mých pozorování také bylo zřejmé, že zejména průběh hodin je ovlivněn konkrétním tandemem.

Dle garantky OSV pak **někdy hrají roli v odklonu od plánu také prosté organizační faktory** – například pokud na hodiny OSV padnou svátky nebo je učitelka OSV nemocná, tak se tím ukrátí čas na některé tematické období. Tím pádem se musí buď některé aktivity vynechat nebo například dochází k tomu, že se dvě tematické období spojí, aby se jedno nemuselo probírat v příliš velké zkratce.

Učitelky OSV zároveň někdy pracují s tím principem, že dají studentům přímo vybrat, jaké tematické období chtějí probírat dříve (o kterém si myslí, že ho více potřebují). Pravidelně se to prý děje po prvním tematickém období, kdy studenti dostávají na výběr, zda chtějí jako další probírat spíše práci s vlastním časem a psychohygienu nebo učení (práci s tím, jak se umět učit). V tematickém plánu je tedy období „práce s časem a psychohygienu“ zapsáno jako druhé tematické období, ale u některých tříd se může stát, že ho probírají až jako třetí a místo toho jako druhé probírají „učení“. Zde to často vychází z toho, jak moc je daná třída zaměřená na školní výsledky a jak brzy se tedy chtějí učit o učení. Obdobný princip výběru je pak často používán ke konci školního roku, kdy se zejména na větvi VIA může ukázat, že již zbývá omezený čas, takže některá témata budou probrána jen ve zkratce. Zde si pak studenti skrze hlasování volí, kterým ze zbývajících témat chtějí věnovat více času.

Toto tedy byly zjištěné faktory, které mohou ovlivnit obsah předmětu OSV, který tak může mít trochu jinou podobu nebo pořadí probírání pro každou individuální třídu.

Ke konci této kapitoly ještě připojuji jedno **zjištění** a to **o celkové proměně obsahu předmětu OSV**, ke které dle garantky za dobu existence předmětu postupně dochází:

Garantka při rozhovoru upozornila na to, že se obsah za dobu, kdy se OSV na Zatlance učí, dále proměňuje: „*A řekla bych, že za těch 7 let se to i obsahově trochu změnilo, že jsou témata, která jsme předtím mysleli, že ti studenti budou potřebovat, že budeme dělat a neděláme je. A naopak, teď bych řekla, že na úkor komunikace, nebo to není jako na úkor, ale vlastně ty děti mnohem víc potřebují víc jako práci se stresem a nějakou psychohygienu. Než třeba komunikaci. A ukazuje se, že jak ty děti přichází, tak postupně jich je víc a víc, které třeba vlastně už umějí podávat zpětnou vazbu. Že to je vlastně hezké, že už čím dál každý rok přichází víc a víc dětí, teda zejména jako do ALTu, které jsou z nějaké alternativní školy, nebo z nějaké progresivní školy, kde už se nějaká OSV dělala. Zároveň se ukazuje, že psychohygieny a stresu je prostě potřeba dělat víc, že ty děti víc potřebují zkoušet si ty techniky, ohledávat si to, vracet se k tomu dokola...*“

Shrnutí:

Tato kapitola odpovídá na otázku Co je obsahem předmětu OSV? Bylo zjištěno, že tento obsah je udáván **tematických plánem**, kde se nachází popis všech tematických bloků a na větvi ALT také skrze **sylaby**, které upřesňují například výstupy jednotlivých bloků. **Tematický blok (či období)** je časový úsek, který se věnuje jednomu tématu. Názvy tematických bloků, které se nacházejí na větvi VIA i ALT jsou: Komunikace I., Práce s časem a psychohygienu, Učení,

Komunikace II., Práce se skupinou/týmová práce; Já a moje emoce, Komunikace III. – mezilidské vztahy, Silné stránky. Na větvi ALT se ve druhém ročníku názvy tematických bloků opakují, ale témata jsou probírána více do hloubky a na ALTu v prvním ročníku jsou tři období navíc, která na větvi VIA nejsou a jsou to období, která se vážou na expedice, kterým se věnuje kapitola 2. 3. 5. 2. **Obsah jednotlivých bloků** je vymezen cíli bloku, orientačním obsahem a výstupy, přičemž tyto kategorie lze nalézt v tematickém plánu a sylabech. Zjištěný obsah bloků jsem představila v tabulce 4. V této tabulce představuji obsah těch bloků, které se realizují i na větvi VIA i na větvi ALT (tabulka neobsahuje tematické bloky druhého ročníku ALTu nebo bloky, které se vážou k expedicím v ALTu). **Dále bylo k obsahu předmětu zjištěno, že může být měněno jeho pořadí nebo i samotný obsah** a to na základě potřeb třídy, kdy může dojít k prohození pořadí tematických bloků nebo pozměnění obsahu v rámci jednoho tematického bloku. Dále může podobu obsahu ovlivnit to, co třída aktuálně řeší (konkrétnímu problému se dá přednost před plánovanou látkou), poté může podobu obsahu ovlivnit vklad či přístup tandemujícího učitele či i prosté organizační faktory. Pedagožky OSV také pracují s tím, že dávají studentům v některých chvílích na výběr z různých možností obsahu. Na konec bylo ještě připojeno zjištění, že dle garantky OSV se obsah předmětu průběžně proměňuje.

2. 3. 4 Realizace hodin (lekci) ²³ předmětu OSV

Tato kapitola představuje výsledky výzkumu, které odpovídají na výzkumnou otázku „*Jak probíhá přímá realizace předmětu?*“ Jak jsem již uvedla v kapitole 2. 3. 2, tak realizace předmětu na této škole má zejména formu klasických školních hodin, ale na větvi ALT může nabývat také podoby expedic nebo kurzů. Výsledky výzkumu k realizaci ve formě expedic a kurzů představím až v kapitole 2. 3. 5. V následující kapitole se naopak budu věnovat realizaci předmětu ve formě klasických hodin, která se uskutečňuje na větvi VIA i ALT a jde o hlavní formu realizace předmětu.

Data k této podkapitole jsem získala analýzou zápisů z pozorování (ukázku ze zápisu příkládám v příloze číslo 4) a analýzou písemných příprav učitelek OSV na hodiny. Mým cílem bylo popsat průběh hodin OSV, proto jsem si všímala takových učebních činností i dalších jevů, které se v zápisech z pozorování i v písemných přípravách učitelek opakovaly. Tak vznikly kódy, které jsem poté shromáždila do kategorií. Seznam kategorií a kódů příkládám v příloze (příloha číslo 5). Mnou zvolené kódy se daly zařadit do dvou velkých skupin – jedny označovaly učební činnosti, druhé označovaly jevy, které se v hodinách opakují, ale nejsou

²³ Jak uvedu dále, tak slovo „lekce“ budu používat pro označení jednoho setkání v předmětu OSV (tedy obvykle jedné dvouhodinovky).

učebními činnostmi. Jde tím pádem o jevy, které ovlivňují celkovou atmosféru průběhu hodin. Tyto kódy jsem tedy zařadila pod kategorii „atmosféra hodin“. Z kódů učebních činností mi vzešlo více kategorií a to jsou: úvodní lekce – seznámení s tématem; evokace; teoretické ukotvení; praktická část; reflexe; zakončení tematického bloku/období. Dále jsem jako podpůrný zdroj využila také rozhovor s garantkou OSV, který jsem realizovala až po provedených pozorováních a mohla jsem se v něm doptat například na význam aktivit nebo další souvislosti či nejasnosti. Nejdůležitější pro mě využití dat z tohoto rozhovoru bylo pro doplnění dat z kategorie „zakončení tematického bloku/období“, protože toto zakončení jsem nemohla pozorovat, takže jsem potřebovala získat informace zprostředkovaně.

Výsledky představuji skrze představení obsahu kategorií a kódů a za pomoci citací ze zápisů z pozorování, z písemných příprav učitelek a z rozhovoru s garantkou OSV. Zároveň jako přílohu k této práci připojuji popis dvou lekcí OSV, které jsem vytvořila ze svých poznámek z pozorování (příloha číslo 6 a příloha číslo 7). K těmto popsáním lekcím se v některých částech textu také odkazuji, protože na některých aktivitách z nich a na jejich průběhu ilustruji, co je obsahem daného kódu. Zároveň mohou čtenáři pomoci představit si průběh celé lekce.

Před představením výsledků ještě ujasním jeden pojem, který budu dále používat. Jde o pojem „lekce OSV“. Výuka OSV se totiž vždy odehrává v celcích vždy po alespoň dvou vyučovacích hodinách. Pojem „lekce“ bude tedy označovat jedno celé setkání k OSV o délce obvykle dvou hodin. Slovo „hodina“ bude dále znamenat jednu vyučovací hodinu.

2. 3. 4. 1 Učební činnosti v lekcích

V pozorování realizace předmětu jsem viděla, že lekce OSV jsou velmi různorodé. Stejně to při rozhovoru pojmenovala i garantka OSV. Obvykle se ale v každé lekci nachází nějaká forma evokace, teoretického ukotvení, nějaká podoba praktické části a různé podoby reflexe. V následující části představím, jakých podob mohou tyto kategorie v lekcích nabývat. Stejně tak uvedu možné podoby seznámení s tématem celého tematického bloku v rámci úvodní lekce a možné činnosti, které se mohou vyskytovat naopak na konci tematického bloku.

Předtím, než k tomuto představení dojde, ještě představím jedno **zjištění, které se vztahuje k celkovému pojmání činností, které se v hodinách OSV realizují**. Při analýze pozorovaných učebních činností vyšlo najevo, že výrazně **převažují takové učební činnosti,**

ve kterých převažuje aktivita žáků nad aktivitou učitelů²⁴ – v praxi jde o takové činnosti, ve kterých si žáci něco aktivně zkouší, o něčem sami přemýšlejí, své myšlenky sdílejí, hledají řešení atp. Dále jsou tu výraznou měrou zastoupeny ty činnosti, kde jsou aktivní jak studenti, tak učitelé – jde například o společnou diskusi. Nejméně jsou v hodinách zastoupeny ty aktivity, kdy jsou aktivní pouze učitelé a studenti ne. Takový druh aktivit se objevuje například v rámci teoretického ukotvení probírané látky (například výklad nebo vyprávění) – ovšem i teoretické ukotvení se často odehrává formou, která studenty aktivizuje. Často například pracují s teoretickými listy nebo je místo jednostranného výkladu použit rozhovor – učitelka klade otázky (například zjišťuje, co již studenti vědí o komunikaci) a řečené doplňuje teoretickými poznatky.

Dále tedy již představuji kategorie činností, z nichž se lekce obvykle skládá a jejich možné formy realizace.

Úvodní lekce: Seznámení s tématem tematického období/tematického bloku

V úvodní lekci tematického období na začátku obvykle probíhá seznámení studentů s tématem, kterému se budou v následujících několika lekcích věnovat. Ve třídách ALT probíhá první fáze **seznámení s tématem za pomoci *sylabu***, který jsme si již představili dříve. Sylabus mají studenti vždy od začátku tematického období k dispozici v Google Classroom²⁵. Součástí seznámení s tematickým obdobím skrze sylabus je rovnou také obeznámí studentů s požadovaným výstupem za dané období. Studenti tedy od počátku vědí, co by měli na konci tematického období umět a jak to budou muset prokázat (formulaci výstupů pro jednotlivé bloky/období jsem uváděla v tabulce „*Tabulka 4 – Témata, cíle a výstupy tematických bloků prvního ročníku (bez speciálních bloků větve ALT*“, dostupné též v příloze č. 3) Po seznámení se sylabem následuje fáze „evokace tématu“, jejíž možné podoby vypisuji dále. Ve třídách VIA se neoperuje se sylaby, protože třídy VIA nemají školní rok členěný do tematických období jako třídy ALT. Podle mého pozorování i příprav garantky OSV je ale výuka OSV ve třídách VIA tematicky a termínově organizována obdobně jako ve třídách ALT (tematické „bloky“ na VIA se kryjí s tematickými obdobími ALTU), což jsem již uvedla v kapitole 2. 3. 2. Seznámení

²⁴ Zde je potřeba uvést na pravou míru, že to neznamená, že by učitelé byli pasivní. Jde ale o takové činnosti, které učitelé vědomě připravili s tím záměrem, že aktivními subjekty jsou v nich žáci, kteří se vlastní aktivitou učí. Učitelé jsou samozřejmě k dispozici v roli průvodců a pomocníků.

²⁵ Webový program, ve kterém mají studenti pro každý předmět vytvořenou online „třídu“, ve které dostávají zadané úkoly, materiály atp. Tento program je oficiálním komunikačním kanálem mezi třídou a učiteli v rámci předmětu. V dalším textu budu pro označení tohoto nástroje používat zkrácenou verzi „classroom“.

s tématem na větvi VIA tedy neobsahuje seznámení se sylabem, ale obvykle probíhá rovnou **seznámením skrze některou z možností „evokace“ tématu**, které vypisují níže.

Ráda bych zde zmínila ještě jeden konkrétní začátek úvodní lekce, který nastal při jednom z pozorování. Došlo v něm k tomu, že učitelka **téma** uvedla v kontextu toho, že je teď **momentálně pro třídu důležité** a proto ho nyní budou probírat. Ze záznamu pozorování: *„Studenti sedí klasicky v lavicích, učitelka OSV vysvětluje, že navazuje tímto tématem, protože si ve skupinové dynamice (pozn. předcházející lekce v OSV) řekli, že se chtějí dobře poznat, rozumět si (někteří studenti přikyvuji), tak bude téma aktivní naslouchání²⁶ a že možná jim bude připadat zvláštní, co budou dělat v té první hodině, ale ve druhé už to budou trénovat.“* Učitelka zde tedy zvolila téma, o kterém soudí, že by mohlo dobře reagovat na potřeby studentů, které vyjádřili v předcházejících hodinách. Po lekci mi učitelka vysvětlila, že v hodinách věnovaných skupinové dynamice třída kladla velký důraz na to, že chtějí mít dobré vztahy, že by se rádi potkávali i po střední a tyto „vztahové“ cíle kladli i nad výsledky studijní. Proto se učitelka rozhodla v rámci roku dříve probrat právě téma aktivního naslouchání, které pomáhá k budování dobrých vztahů a na později posunout téma „učení“, které by se naopak nabízelo, kdyby studenti byli zaměřeni spíše na školní výkon. To ukazuje, že obsah hodin OSV nebo pořadí zařazení témat může být uzpůsobováno aktuálním potřebám třídy a studentů v ní. Jen pro vysvětlení celé věty učitelky doplňuji, že druhá část věty učitelky poukazovala na to, že v první hodině následné lekce si studenti zkoušeli cvičení, ve kterých je aktivní naslouchání naopak blokováno, aby zjistili, co s sebou nese jeho absence a proč je tedy potřebné a druhá hodina už byla zaměřena přímo na nácvik aktivního naslouchání.

Úvodní lekce – shrnutí: Specifická učební činnost **„seznámení s tématem“** se vyskytuje v první lekci daného tematického bloku a nabývá těchto podob: seznámení se sylabem (pouze na větvi ALT), seznámení s tématem přímo skrze některou z forem evokace či seznámení s tématem s upozorněním na to, že jde o téma, které je teď pro třídu důležité.

²⁶ Aktivní naslouchání lze chápat jako účastné naslouchání, při kterém posluchač drží pozornost u promluvy mluvčího a využívá techniky aktivního naslouchání pro ověření porozumění sdělovanému a pro podporu mluvčího v další řeči. Techniky aktivního naslouchání jsou např.: oční kontakt, přikyvování, reakce jako „mhm, rozumím“, zrcadlení druhého, otázky ověřující pochopení (chápu to správně, že...?). Srov. též Palenčárová, Šebesta, 2006, s. 53–54.

Evokace²⁷ tématu

Evokace se v lekcích objevují na různých místech a v různých podobách. V první lekci tematického bloku jde obvykle o evokaci celého tématu. Dále se evokace vyskytují i na začátku dalších lekcí – zde buď evokují podtéma hodiny nebo připomínají, co je již probráno nebo na co studenti přišli v mezidobí mezi hodinami. Někdy jsou evokace založené více na vlastním či společném přemýšlení studentů, někdy jde o evokaci rovnou skrze nějakou aktivitu, někdy se jedná o inspirační materiál nebo demonstraci (například učitelé sehrají scénky na určité téma). Evokace se někdy ale také objevují i dále v průběhu hodiny, pokud se například studenti posouvají k dalšímu podtématu daného tematického období.

Možnosti evokace tématu na začátku první lekce tematického období:

Někdy dojde k **otevření a evokaci tématu tím, že se mapuje, co o něm již studenti vědí**, případně jaká mají očekávání a obavy při jeho probírání - uvádím příklad přípravy na takovou evokaci z písemné přípravy učitelek na úvodní hodinu období Komunikace I. v prvním ročníku třídy VIA: *10' Zmapování toho, co ví - co se jim vybaví, když se řekne komunikace? diskuse ve skupině nebo Volné psaní 2' – sdílení ve dvojicích), poté společné sdílení (pozn. – sdílení v celé třídě, které vede jedna z učitelek) a na základě něj myšlenková mapa na tabuli a reflexe.* Po citované části následuje v přípravě teoretické ukotvení podstaty a kontextů pojmu komunikace a témat, kterými se v rámci komunikace v tomto období budou studenti zabývat.

Jinou možností evokace je **evokace demonstrační technikou – tj. nějakým příběhem či příkladem**, který nese jisté poselství k tématu. Například na začátku úvodní hodiny tematického období *Práce s časem a psychohygienu* je studentům předveden „pokus“ se dvěma sklenicemi. Jeden učitel z tandemu naplní sklenici nejprve mandarinkami a zeptá se, zda je sklenice plná. Poté do ní vsype těstoviny a ukáže se, že ty zabírají volná místa, poté čochu a kuskus – menší suroviny se vždy prosypou mezírkami a vejdu se. Druhý učitel tandemu má stejné množství surovin, ale plní druhou sklenici v opačném pořadí – začne kuskusem a mandarinky jdou až nakonec. Pak padne otázka, kolik mandarinek se nevešlo a zároveň mají studenti rozklíčovat, pro co je tento pokus metaforou. Jde o symbol plnění našeho času – často strávíme až 80% času drobnostmi a jen 20% tím, co bychom označili za priority (kvůli

²⁷ Pojem Evokace je nejhojněji používán v didaktické metodě evokace – uvědomění – reflexe, která je metodou konstruktivistické výuky. Ve fázi evokace jde o to poskytnout studentům podnět či příležitost k tomu, aby si vybavili, co se jim spojuje s evokovaným tématem, co o něm už ví nebo co je k němu napadá. Tímto pojmem označila některé činnosti uvedené v této kategorii i garantka OSV, proto ho používám jako název kategorie. Srov. též Rutová, 2021.

upřednostňování drobností se priority – mandarinky - nevejdou do naší sklenice času). Alternativní možností této evokace je přečtení příběhu nebo puštění videa, kde tento „pokus“ dělá profesor filosofie a vysvětluje ho. K tomu studenti dostanou vytištěný obrázek takové sklenice a mohou si dopsat do mandarinek, co jsou jejich životní priority, které nechtějí, aby se ze sklenice ztratili.²⁸ Jiným příkladem může být demonstrace formou sehrání ukázkových scének (hrají učitelé). Takové provedení jsem pozorovala v lekci věnované komunikaci a komunikačním stopkám. Jeden učitel hraje roli žáka, který jde pozdě, druhý učitel hraje roli učitele. Situaci pozdního příchodu sehrávají několikrát a postava učitele vždy zareaguje nějakou komunikační stopkou.²⁹ Studenti poté popisují, jak se asi může cítit žák, když toto slyší. I učitel, který hrál roli žáka, říká, jak by se jeho postava asi cítila. Tím se studentům ukazuje důležitý aspekt komunikačních stopek – nezaměřují se na řešení problému, ale útočí na osobu druhého.

Další možností je **evokace přímo skrze nějakou aktivitu, v jejíž reflexi se otevře dané téma.** Například úvodní hodina tematického období *Učení*, kde se jako první podtéma objeví paměť, má dle písemných příprav učitelek po ohlédnutí za zkouškovým obdobím následující aktivitu: Studenti dostanou odkaz na webovou stránku, kde se jim spustí test, ve kterém si mají zapamatovat přibližně 15 nesouvisejících slov v zadaném pořadí. Stránka samotná jim poté vyhodnotí výsledek a zároveň doporučí techniku, aby si spojili slova do určitého příběhu. Otevře se tedy téma toho, že si lépe zapamatováváme věci v příbězích, souvislostech a ideálně také s nějakým emočním nábojem (příběh může být vtipný nebo dramatický), než jako oddělené pojmy, které nenesou zásadní význam.

Možnosti evokace tématu na začátku lekcí v průběhu tematického období:

I lekce, které nejsou na začátku tematického období často začínají evokací. Tyto evokace často navazují buď na práci v minulé lekci nebo na tzv. „práci v mezičase“ – tj. domácí úkol, který byl zadán na minulé lekci. Tyto domácí úkoly bývají často zadány tak, aby se studenti buď zamysleli nad svou osobní zkušeností s probíraným tématem nebo zkusili uplatnit nějakou techniku, kterou si na hodinách zkoušeli ve svém každodenním životě.

²⁸ Uchopení stejného příběhu pro evokaci akorát ve formě domácího úkolu uvádím v lekci 2 v příloze č. 7.

²⁹ Komunikační stopky = výroky, které brání efektivní komunikaci. Převádí komunikaci z roviny věcného řešení problému (Potřeboval bych, abychom dodržovali stanovený čas příchodu.) do roviny osobní, v níž dochází k útoku na osobu druhého (Už zase jdeš pozdě? To se dalo čekat!).

Zasdílení vlastní zkušenosti s tématem nebo s použitím nějaké techniky

Tento způsob evokace obvykle navazuje na domácí úkol, tj. „práci v mezičase“. Když studenti proberou na lekci nějaké téma, tak na konci lekce mohou dostat za úkol sledovat ve svém životě situace, kde se to téma nějak projevuje. Případně když se naučí nějakou novou techniku, či pracují na zlepšení dovednosti, tak mohou mít za úkol zkoušet si tuto techniku ve skutečných životních situacích. Například na první lekci tematického období Komunikace II., jejíž popis příkládám v příloze číslo 6, bylo tématem aktivní naslouchání a dále techniky, které lze aplikovat, aby člověk skutečně aktivně naslouchal. Domácí úkol byl tedy takový, že si studenti měli ve svém životě všimnout situací, kdy jim je aktivně nasloucháno a kdy není a zároveň si měli vyzkoušet nějakou z technik aktivního naslouchání, která pro ně byla na lekci nová. Tento způsob evokace tedy pak probíhal tak, že studenti zaslíleli své zkušenosti s aktivním/neaktivním nasloucháním a poté také s vlastním zkoušením nějaké techniky. Probíhalo to tak, že studenti nejprve ukazovali na prstech počet situací, kdy jim bylo aktivně nasloucháno a kdy ne, poté měli čas na to zaslílet si ty situace ve dvojicích a ten, kdo chtěl poté mohl situace zaslílet i před třídou. Poté padla otázka, kdo si vyzkoušel nějakou novou techniku aktivního naslouchání a jakou a studenti mohli zaslílet, co vyzkoušeli.

Zasdílení inspirace z materiálu, který byl zadán k prostudování

V tomto případě jde opět o evokaci, která navazuje na domácí úkol. Ten obsahuje prostudování nějakého materiálu k tématu – přičemž nemusí jít jen o písemný materiál. Na jedné z pozorovaných hodin se například studenti vraceli k úkolu, kterým byl poslech podcastu k probíranému tématu a měli zaslílet inspiraci, kterou v něm k tématu našli.

Návrat k minulé hodině – 3 slova z minule

Kromě návaznosti na domácí úkol se někdy také naváže přímo na práci v minulé lekci. Jedním ze způsobů je jen úplně rychlé připomenutí a to tak, že se učitelka zeptá, co si studenti vybaví z minulé lekce. Někdy je to také formulováno jako „tři slova“ z minule – tj. studenti mají říct tři klíčová slova, co se jim z minulé lekce vybaví (tento způsob lze pozorovat v lekci 2 popsané v příloze číslo 7). Mluví buď ti, které něco napadne a nebo probíhá losování studentů za pomoci dřevěných dřívěk se jmény, které jsou nejen v předmětu OSV, ale i v ostatních předmětech na škole používanou didaktickou pomůckou. To znamená, že každý student musí klíčová slova promyslet, protože může být vylosován.

Návrat k „exit lístečkům“ z minule

Tato forma je o něco komplexnějším návratem k minulé lekci. Čerpá z toho, že na závěr některých lekcí mají studenti za úkol napsat na tzv. „exit lísteček“³⁰ to, co si z hodiny odnášejí, případně nějakou otázku, kterou dále k tématu mají. Jde o jeden z možných způsobů reflexe na konci hodiny. Tyto exit lístečky si poté učitelé OSV pročtou a následující hodinu otevřou tím, že se vrátí k tomu, co studenti napsali. Zde je tedy „práce v mezičase“ spíše na straně pedagogů. V pozorovaných hodinách bylo vidět, že při návratu k exit lístečkům učitelka vybrala z exit lístečků úvahy a otázky, které: 1, chtěla nějak vyzdvihnout a zasdílet – například proto, že bylo na lístečku pojmenováno něco důležitého z minulé hodiny, co je dobré si připomenout a zároveň je to něco, co někdo ze studentů označil za přínosné (ne pouze direktivně učitel). 2, otázky, které chtěla pomoci ještě zodpovědět – protože se tak třeba ukázalo, že někoho k tématu napadá otázka, která v minulé lekci nebyla zodpovězená, takže je možné ji zkusit zodpovědět v následující hodině či už na začátku ve společné diskusi. 3, úvahy nebo otázky, které lze využít jako přechod k další fázi tématu, tj. k obsahu lekce, která právě nastává. První dvě možnosti jsou tedy ještě zčásti takovým zakončením reflexe minulé lekce, která se zároveň stává evokací pro tu nadcházející a třetí možnost je už skutečně evokací k tématu nové lekce.

Vybavení vlastní situace

Jde o to, že si mají studenti vybavit situaci z vlastního života, ve které se otvírané téma nějak objevuje. Například na lekci věnované komunikačním stylům (manipulativní x agresivní x asertivní x pasivní)³¹ si při začátku tohoto tématu mají studenti vybavit nějakou komunikační situaci ve které se necítili dobře. Zároveň si mají zkusit uvědomit, jaká tam padla přímá řeč. Tím jim vznikne materiál, který využijí dále v hodině. Situace budou sdílet ve skupinách (to je jim dopředu sděleno) a ve skupinách se budou snažit popsat, jak se účastníci komunikace chovali a poté zařadit dané chování k odpovídajícímu stylu komunikace.

Evokace – shrnutí:

Evokace se objevuje na začátku tematického bloku a může mít podobu mapování toho, co studenti o tématu již vědí dále otevření tématu příběhem či příkladem nebo aktivitou, v jejíž reflexi se téma otevře. Evokace se dále objevuje na začátku každé lekce nebo i v jejím průběhu,

³⁰ „Lísteček na odchodnou“, význam pojmu vysvětluji v textu.

³¹ Komunikační styl označuje způsob, jakým v určité chvíli jedná mluvčí s druhým. Pasivní = neprosazuje své zájmy, snaha vyhnout se konfliktu; Agresivní = překračuje hranice druhého, výhrůžky, tlak; Manipulativní = manipuluje druhého, působí na pocity, aby druhý udělal, co on chce; Asertivní = obvykle optimální způsob, hovoří jasně o svých záměrech a potřebách a respektuje totéž u druhého.

když se v lekci otvírá další podtéma. Evokace, která nastává v průběhu tematického bloku může navazovat na domácí úkol v podobě sdílení od studentů – jde o sdílení zkušenosti s tématem nebo inspirace z prostudovaného materiálu, dále může evokace probíhat formou návratu k minulé hodině (3 slova z minule, návrat k exit lístečkům) nebo může jít o takovou evokaci, kdy si studenti mají vybavit nějakou vlastní situaci spojenou s tématem.

Teoretické ukotvení tématu

Z provedených pozorování i analyzovaných příprav je zřejmé, že větší část výuky OSV je vedena prakticky – tedy, že si studenti aktivně zkouší různé techniky nebo přemýšlejí nad svými zkušenostmi či diskutují. I tak ale v hodinách najdeme také teoretické ukotvení tématu, které má několik možných podob. Při kódování různých forem teoretického ukotvení jsem vycházela z označení forem výuky, tak jak je uvádí V. Žák v materiálu „*Metody a formy výuky*“ (Žák, 2012, s. 17 - 22)

Výklad

První možností je výklad. Výklad v hodinách OSV se jen velmi málo realizuje tak, že by učitel pouze mluvil. Často je výklad podpořen promítáním prezentace nebo například teoretického listu. Ještě zásadnějším specifikem ale je, že je výklad často prokládán otázkami, které aktivizují studenty. Někdy je výklad proložen také vyprávěním. Zároveň se také může stát, že výklad nerealizuje učitel, ale někdo ze studentů. Příklad takového pojetí se nachází v lekci 2 v příloze 7. Zde několik studentek prezentuje nástroje na práci s časem, se kterými mají dobrou zkušenost. Tato prezentace probíhá pro předchozí domluvě.

Rozhovor

Rozhovor záměrně uvádím hned za výkladem, protože se v mnou sledovaných hodinách často dělo, že učitelka plynule přecházela z výkladu do rozhovoru a zpět. Jak jsem zmiňovala u výkladu, tak je v hodinách OSV velmi časté, že je výklad prokládán otázkami. Někdy se pak tento princip stane hlavní metodou – jde zde o rozhovor, ve kterém studenti na základě otázek od učitelky sami přispívají svými zkušenostmi a znalostmi k tématu a odhalují tak teorii. Učitelka pak to, co říkají, dává do souvislosti s teorií, takže se propojují jejich znalosti a zkušenost s teoretickouází daného tématu. Příkladem takového využití je aktivita 5 v lekci 1 (příloha 6). Zároveň může být tato metoda využita nejen v konstelaci, kdy se učitelka ptá, ale může jít i o rozhovor mezi studenty. Můžou takto hovořit například o teoretickém listu, který si předtím pročetli a navzájem sdílet, co je pro ně zásadní nebo si klást otázky. To souvisí také s tím, že rozhovor jako metoda je užíván v OSV velmi hojně i mimo oblast teoretického

ukotvení. Nejčastěji se tak děje v rámci reflexe a právě i reflexe zde může být součástí teoretického ukotvení. Když se vrátím k příkladu, že studenti hovoří o teoretickém listu, který předtím četli, tak rozhovor, který o něm pak vedou, je také do značné míry reflexí jejich předchozí akce, kdy se s listem seznamovali. Reflektují, co je pro ně v listu nové, čemu nerozumí, co považují za důležité atp.

Práce s textem

Další možností, jak se studenti seznamují s teorií je využití teoretických či pracovních listů, se kterými studenti pracují obvykle individuálně nebo ve skupinách a svá zjištění poté sdílejí v reflexi. Obvykle není úkolem pouze si teoretický list přečíst, ale většinou na to navazuje další práce. Někdy jde například o to, že si studenti list pročítají metodou INSERT³², jejímž principem je to, že studenti si jednoduchými znaky označují v textu informace, které pro ně mají různé kvality, např. informace, které již znají, informace, které jim přijdou zásadní, informace, kterým nerozumí, informace, se kterými nesouhlasí atp. Jindy je práce s teoretickým materiálem rozdělena na více fází, kdy si studenti nejprve projdou informace sami a poté mají další úkol ve skupině nebo nejprve pracují v menší skupině a poté sdílejí výsledky s celou třídou. V jedné z pozorovaných hodin k tématu komunikace jsem například viděla aktivitu, v níž je několik skupin studentů a každá pracuje s materiálem k jednomu z typů komunikace – manipulativní, agresivní, pasivní, asertivní. Poté má každá skupina za úkol vypsát z daného typu komunikace její výhody/nevýhody a představit je zbytku třídy.

Vyprávění učitele

Tato metoda se často objevuje jako doplnění výkladu, jde často o příklad, který může něco ilustrovat. Na jedné z hodin chtěla například učitelka ilustrovat princip tzv. Johari okna³³. Učitelka vyprávěla svou vlastní prožitou situaci, ve které o ní v tu chvíli něco důležitého vědělo její okolí, ale ona ne. Když jí to pak někdo prozradil, tak dostala zpětnou vazbu – díky tomu se dozvěděla to, co ostatní věděli. Učitelka tedy tímto příkladem ilustrovala jednu z oblastí Johariho okna. Záměrně ilustrovala právě tuto oblast a to proto, že k ní se váže pojem zpětná vazba a to, co nám může přinést, když jí dostaneme (dozvíme se o sobě něco, co druzí vidí, ale

³² Jde o metodu kritického myšlení a název je zkratkou anglického „Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking“, tj. v překladu interaktivní poznámkový systém pro efektivní čtení a myšlení. Princip metody vysvětlují v textu.

³³ Jde o metodu sebezpoznání vytvořenou Josephem Luftem a Harringtonem Inghamem (z těchto jmen zkratka Johari), ve které se pracuje se čtyřmi pomyslnými oblastmi – informace, které o sobě ví dotyčný i jeho okolí, poté informace, které o sobě neví dotyčný, ale ví je o něm jeho okolí, poté to, co o sobě ví dotyčný, ale neví to jeho okolí a poté to, co o sobě neví ani dotyčný, ani jeho okolí.

my ne). S tématem zpětné vazby se v lekci dále pracovalo. Princip vyprávění zároveň může podporovat jistou otevřenost. V lekcích OSV je totiž často vítáno, když studenti vnesou své zkušenosti s různými tématy vyprávění pedagogů, ve kterém oni vnesou ty své, může pomoci vytvářet otevřenější atmosféru, ve které je bezpečné takto sdílet.

Demonstrační technika

O demonstrační technice jsme se zmiňovali už v oblasti evokace. Někdy ale tato technika slouží také k seznámení s teorií. Příkladem může být pouštění videa, ve kterém je definováno, co znamená SMART cíl³⁴ nebo video, které ukazuje dva příklady komunikační situace mezi otcem a synem – jednou jde o situaci, kdy otec synovi nenaslouchá a používá komunikační stopky a podruhé jde o situaci, kdy otec synovi aktivně naslouchá. Součástí videa je poté komentář, který právě komunikační stopky a aktivní naslouchání i teoreticky ukotvuje. Tato aktivita je součástí lekce 1 (příloha 6), konkrétně jde o aktivitu číslo 4.

Doporučené zdroje

V sylabech (ukázka v příloze 2), které studenti na větví ALT mají ke každému tematickému období jsou vždy uvedeny doporučené zdroje, které jsou ještě často rozděleny na „základní“ a „pro nadšence“. V základních zdrojích jsou obvykle zejména teoretické a pracovní listy z hodin, které ale také často vycházejí z další odborné literatury. V kategorii „pro nadšence“ pak lze nalézt vždy několik odborných publikací, které se věnují tématům daného období a z nichž čerpají také učitelky.

Teoretické ukotvení – shrnutí:

Teoretické ukotvení může nabývat různých forem. Může nabývat forem, v nichž pracuje celá třída společně a učitel je součástí této práce – jde o formy: výklad teorie, rozhovor o tématu, vyprávění učitele či o demonstrační techniku vysvětlující teorii. Nebo může teoretické ukotvení probíhat v individuální či skupinové formě, kde dochází k práci s textem, vedení rozhovoru mezi studenty a navazuje reflexe ve skupině i v celé třídě. Ať už jde o jakoukoli z těchto technik, tak je ale vždy snaha co nejvíce aktivizovat samotné studenty. I pokud jde o formu výkladu, tak je tento výklad obvykle prokládán otázkami ke studentům a často mu předchází nebo a něj navazuje forma rozhovoru. Specifickou možností teoretického ukotvení je odkázání

³⁴ SMART cíl = slovo „SMART“ je zkratkou počátečních písmen vlastností, které by měl mít cíl, který je touto metodou naplánován. Jsou to vlastnosti: Specific (konkrétní), Measurable (měřitelný), Achievable (dosažitelný), Relevant (smysluplný/akceptovatelný pro toho, kdo jej naplňuje), Time Specific (časově ohraničený). Obdobně též : WAGNEROVÁ, 2008.

na doporučené zdroje, které lze využít, když se studenti chtějí o teorii dozvědět více, ale hodina se věnuje spíše praktické části.

Praktická část

Jako praktickou část lekce označuji tu, která obsahuje aktivity, které směřují k naplňování hlavních cílů lekce (příklady cílů lekce lze najít v přílohách 6 a 7, kde popisují průběh dvou lekcí). V OSV to nejčastěji bývají dovednostní (behaviorální cíle), proto sem řadím činnosti s kódem „návik dovednosti“, ale také činnosti s kódem „hledání vlastní cesty“, v nichž nedochází přímo k nácviku dovednosti, ale může v nich docházet k volbě určité strategie či dovednosti, kterou student zkusí uplatnit třeba později. Dále sem řadím činnosti s kódem „pochopení významu látky“, které míří k naplnění postojových cílů. A nakonec sem řadím také aktivity s kódem „vztahování tématu k vlastnímu životu“, které směřuje k dalšímu cíli OSV a to, aby se téma studentům propojilo s jejich životem a ideálně v něm nabyté dovednosti uplatnili.

Pochopení významu látky

Jde o takové učební činnosti, které se snaží dát studentům možnost zjistit, proč může být určitá strategie zvládnání nějaké situace, kterou se snaží si v OSV osvojit, užitečná nebo co naopak může nastat, když není používána. Například v činnostech 2 a 3 v lekci 1 (příloha 6) si studenti zkouší nejprve situaci komunikace bez projevů aktivního naslouchání a poté dokonce komunikaci se zadanými komunikačními stopkami. V obou případech jde o situace, kdy není volená vhodná strategie k jejímu zvládnutí – není používáno aktivní naslouchání, případně jsou uplatňovány komunikační stopky, které brzdí konstruktivní komunikaci. Po aktivitách vždy následuje reflexe, v níž si studenti pojmenovávají, jaká pro ně situace byla a můžou pojmenovat například pocity, které ve druhém vyvolává, když mu není nasloucháno nebo když jsou proti němu použity komunikační stopky. Díky tomu mohou studenti vidět, jaké důsledky mají tyto strategie a když se poté dostanou k nácviku funkční strategie, tak mohou sami posoudit rozdíl, který v situaci vzniká tím, že použijí vhodnější strategii. Jinou alternativou učební činnosti, která vede k pochopení významu látky a k motivaci studentů jsou činnosti, které studentům pomáhají zvědomit si, jak jsou na tom ve vztahu k určitému tématu. Například aktivita 2 v lekci 2 (příloha 7) dává studentům možnost uvědomit si, jakým činnostem by chtěli dávat svůj čas a jestli se jim to daří. Pokud studenti zjistí, že by se svým časem chtěli nakládat lépe, tak tím získávají motivaci pro osvojování si tipů na práci s časem.

Návik dovednosti

Zde jde o takové učební činnosti, kdy probíhá přímý nácvik určité dovednosti nebo strategie³⁵ zvládnání nějaké situace. Studenti se danou dovednost či strategii učí tím, že si ji sami zkouší (a zároveň ji poté reflektují). Příkladem může být aktivita 6 v lekci 1 (příloha 6), kdy si studenti trénují aktivní naslouchání. Nácvik probíhá tak, že jsou studenti ve skupinách, jeden v roli mluvčího, druhý posluchače a třetí pozorovatele. Dovednost trénuje vždy ten, kdo je v roli posluchače a v rolích se členové skupiny postupně vystřídají. Po každém tréninku následuje reflexe, ve které může pozorovatel uvést, jak se posluchači dařilo užívat prvky aktivního naslouchání a i mluvčí sdílí, zda měl pocit, že mu bylo nasloucháno. Studenti zde tedy procházejí zkušeností, kdy si v určité situaci zkouší danou dovednost a tuto zkušenost poté reflektují a mohou si uvědomovat, jak se jim dařilo. Touto situační formou probíhá obvykle nácvik sociálních dovedností (tj. například dovednosti z oblasti komunikace). Někdy dochází také k nácviku dovedností, které se více týkají osobnostního rozvoje – může jít například o některé relaxační techniky nebo můžeme jako příklad uvést aktivitu 8b z lekce 2 (příloha 7), kdy si studenti specifikují zvolený cíl do podoby SMART cíle. Aktivita probíhá v koučovací dvojici – to znamená, že si s touto specifikací studenti ve dvojici vzájemně pomáhají a ověřují, zda cíl splňuje podmínky SMART cíle. Zde jde taktéž o nácvik praktické dovednosti, tj. dovednosti formulovat SMART cíl. Reflexe zde probíhá průběžně – společník v koučovací dvojici přezkoumává, zda cíl splňuje podmínky SMART a společně ho případně upravují. Tím dochází k ověřování toho, zda student umí specifikovat cíl jako SMART a pokud to někde neodpovídá, tak se dál učí tím, že ho s pomocí kouče upravuje. Podstatné je dodat, že v tomto nácviku jde obvykle o nácvik dovednosti či strategie, kterou lze označit za obecně funkční pro dobré zvládnutí určité situace. Jsou to tedy dovednosti či strategie, jejichž funkčnost je podložena určitou teorií a to zejména z oblasti psychologie, ale také neurověd, sociologie atp. Příkladem mohou být různé teorie efektivní komunikace (definice komunikačních stopek, věcné a emocionální roviny řešení problému, asertivní x pasivní x agresivní x manipulativní komunikace atp.).

Hledání vlastní cesty

Zde jde o činnosti, ve kterých se studenti dozvídají o různých možnostech dobrého zvládnání určité situace a volí si nebo tvoří si tu, která vyhovuje právě jim. Oproti nácviku dovedností se tyto učební aktivity totiž týkají témat, u kterých nelze určit jeden správný postup, který by měl obecnou platnost. Příkladem je aktivita 4 (částečně i na ní navazující 5 a 6) v lekci 2 uvedené

³⁵ Kód těchto činností se jmenuje „nácvik dovedností“ ovšem zahrnuji do něj jak činnosti, v nichž jde skutečně o nácvik dovednosti, tak činnosti, v nichž jde spíše o osvojení si určité strategie zvládnání nějaké situace. O jakou z těchto činností jde pak závisí na tématu lekce.

v příloze 7. Na příkladu aktivity 4 je vidět, že studenti přímo v hodině nenacvičují zvolenou strategii, ale vzniká zde plán, kdy si zkusí danou strategii použít. U těchto aktivit tedy nemusí v hodině docházet přímo k nácviku strategie, kterou si studenti zvolí jako svou cestu. Někdy to totiž ani není možné nebo výhodné – například v tomto příkladu uvedené strategie na práci s časem si studenti lépe vyzkouší ve své skutečné situaci, kdy potřebují s časem pracovat.

Vztahování tématu k vlastnímu životu

V těchto učebních aktivitách si studenti probírané téma propojují s vlastním životem. Můžou zkoumat například to, jakým způsobem se s tématem setkávají nebo jaký mají k tématu oni sami přístup a zda v tom chtějí něco změnit. Příkladem aktivity, kdy studenti zjišťují, jak se s tématem setkávají je aktivita 8 v lekci 1 (příloha 6), kterou dostávají za domácí úkol. V tomto úkolu si studenti mohou zaznamenávat situace, kdy jim je nebo není aktivně nasloucháno nebo takové, kde se oni sami snaží aktivně naslouchat. Zároveň jsou vyzváni k tomu, že mohou v takové chvíli zkusit uplatnit nějakou techniku aktivního naslouchání, kterou obvykle nepoužívají nebo ji nemají tolik osvojenou. Studenti díky tomu tedy jednak mohou najít skutečné příklady situací, které v lekci OSV a také si mohou nově nabytou dovednost vyzkoušet v praxi. Opět zde obvykle následuje reflexe, kdy se na začátku další hodiny k úkolu vrací a sdílejí své poznatky a zkušenosti. Příkladem propojení probíraného s vlastním životem je pak také aktivita 6 v lekci 2 (příloha 7), kdy se studenti mají zamyslet nad tím, co ve svém skutečném životě chtějí buď změnit nebo zvládnout a k tomu si poté naformulují SMART cíl. Formulace a naplňování SMART cíle zde tedy neprobíhá na hypotetické úrovni, ale studenti ho zkouší skutečně aplikovat na svůj život, protože následně zkouší naplánovaný SMART cíl také opravdu naplňovat a v lekcích toto naplňování reflektují. Někdy může v aktivitě jít také o mapování toho, jak to sám student má s daným tématem. Například v aktivitě 2 z lekce 2 (příloha 7) si student mapuje, co je pro něj důležité a čemu chce věnovat svůj čas a může si zhodnotit, jak se mu to daří a zda by chtěl něco změnit. To může vést také k motivaci zabývat se tématem, proto tuto aktivitu uvádím i u kategorie „pochopení významu látky“.

Rozsah praktické části a dvě možné podoby praktické části lekcí OSV

Doplňujícím zjištěním je, že praktická část v tomto pojetí obvykle zaplňuje z hlediska času velkou část lekce. Je to mimo jiné proto, že aktivity z této části obvykle zabírají více času, protože v nich často dochází k praktickému zkoušení, které trvá déle. A také proto, že právě v těchto aktivitách dochází k naplňování hlavních cílů výuky (tedy dovednostních, případně postojových), takže je na ně kladen větší důraz.

Dalším důležité zjištění týkající se praktické části lekcí je, že praktická část může v lekci nabývat dvou různých podob a to v závislosti na tématu lekce. Při analýze zápisů pozorování i příprav učitelek na hodinu bylo zjištěno, že v některých lekcích je největší důraz kladen na činnosti z oblasti „praktického nácviku“ a v některých lekcích na činnosti z oblasti „hledání vlastní cesty“. Ukázalo se, že tento důraz je určen tím, jaké téma lekce má. Pokud se lekce věnuje tématu, ve kterém existuje jistá strategie nebo dovednost, která je na základě odborných poznatků považována za dobrou pro zvládnutí určité situace (např. schéma podání zpětné vazby), pak je největší důraz kladen na aktivitu z oblasti praktického nácviku dovednosti (příkladem je lekce popsána v příloze č. 6, klíčovou činností je zde aktivita 6). Druhá varianta nastává u témat, kde existuje škála možných strategií pro zvládnutí dané životní situace a každý člověk si musí najít cestu, která vyhovuje zrovna jemu (jde například o témata práce s vlastním časem, zvládnutí stresu atp). Zde je poté klíčovou aktivitou činnost z oblasti „hledání vlastní cesty.“ Příkladem je první polovina lekce, která je popsána v příloze 7, klíčovou činností je zde aktivita 4 (a návazně 5 a 6). Zároveň bylo zjištěno, že ať už se jedná o kterýkoli z těchto dvou typů praktické části, tak obvykle obsahuje i nějakou činnost z oblasti „pochopení významu látky“ i z oblasti „vztahování tématu k vlastnímu životu“. Aktivita motivační většinou předchází činností praktického nácviku/hledání vlastní cesty a aktivity vztahující téma k vlastnímu životu se obvykle zařazují poté. Nemusí to takto platit vždy, mohou být zařazeny i v jiném pořadí, ale obvykle v lekcích nechybí, protože jejich prostřednictvím dochází k motivaci studentů pro téma a také ke vztažení tématu do kontextu života studentů.

Praktická část – shrnutí

Praktická část obsahuje obvykle tyto druhy činností: činnosti, které objasňují význam probírané látky/dovednosti a působí na motivaci studentů, činnosti, kde dochází k praktickému nácviku dovedností či strategií, činnosti, v nichž si studenti mapují možnosti strategií ke zvládnutí určité situace a volí si vlastní vyhovující cestu a činnosti, v nichž studenti vztahují probírané téma k vlastnímu životu. Dále bylo zjištěno, že tato praktická část obvykle zabírá poměrně značnou část času lekce a podle tématu nabývá praktická část lekcí dvou možných podob. U témat, která obsahují nějakou obecně funkční strategii, je hlavní činností praktické části praktický nácvik, u témat, v nichž si každý student individuálně musí zvolit či vytvořit strategii, která vyhovuje právě jemu, bývá hlavní aktivitou hledání vlastní cesty. V obou variantách praktické části se pak obvykle vyskytují také činnosti z oblasti „pochopení významu látky“ a vztahování témat k vlastnímu životu.

Reflexe

Jak jsem již zmínila výše, tak většina výuky předmětu OSV na tomto gymnáziu se odehrává skrze činnosti, ve kterých převažuje vlastní aktivita studentů, jde o učení praktické a činnostní a to obvykle využívá didaktický princip I – A – R, tedy instrukce – akce – reflexe, který jsem osvětlila v teoretické části. Využívání tohoto principu v rozhovoru uvedla i garantka OSV. Z mého pozorování poté plyne, že tento princip je použitý u většiny aktivit, které během hodiny proběhnou (ty aktivity, které jsou vedeny prakticky, jsou nejprve uvedeny instrukcí, poté probíhá vlastní činnost – akce a poté dochází k reflexi). Téměř po každé aktivitě tedy následuje nějaký druh reflexe (ta chybí obvykle jen u těch částí hodiny, ve kterých studenti sami prakticky nepracují – například když probíhá výklad). Zároveň má obvykle ještě speciální místo reflexe na samém konci lekce. Při pozorování jsem si uvědomila, jak zásadní místo reflexe v procesu výuky OSV má. Bylo to právě znění otázek reflexe i odpovědí studentů, které jsem si zkoušela při pozorování podrobně zaznamenat, protože z něj plynulo, co si studenti z proběhlé aktivity odnesli a co z ní vyvozují. Reflexe zároveň ve sledované výuce nabývala různých podob.

Reflexe v průběhu aktivity

Zde jde o reflexi, která v pomyslném schématu instrukce – akce – reflexe probíhá vlastně ještě během akce. V části praktického nácviku (zejména v oblasti témat komunikace) se totiž často vyskytují aktivity, kdy studenti pracují ve trojicích, přičemž dva si zkouší realizovat zadání a jeden je pozorovatel, který poté dává zpětnou vazbu. V oblasti komunikace jsou někdy role pro tři aktéry definovány jako mluvčí, posluchač a pozorovatel. Mluvčí a posluchač realizují akci – například mluvčí něco říká posluchači a jeho úkolem je aktivně naslouchat. Nebo jde například o roli toho, kdo má asertivně odmítnout žádost o laskavost a toho, kdo o ni žádá a opět je tu pozorovatel, který po proběhlém pokusu dává zpětnou vazbu. Obvykle to v aktivitě probíhá tak, že si aktéři situaci zkusí třikrát, aby si postupně vyzkoušeli všechny tři role. Reflexe aktivity zde tedy probíhá vždy poté, co jedna dvojice dozkouší akci. Poté dává pozorovatel zpětnou vazbu a zároveň je někdy i v roli toho, kdo pak položí aktérům nějaké reflektivní otázky – např. měl jsi pocit, že Ti bylo nasloucháno? Atp. Reflexe toho, jak aktivita proběhla a co se v ní dařilo tedy probíhá hned po akci v takto úzké skupině. Myslím, že jde o velmi užitečnou možnost, jak nechat studenty něco zkoušet ve skupinách tak, aby ale zároveň měli možnost si pojmenovat, co jim to přineslo (protože kdyby si něco zkoušela jen dvojice a nenásledovala by reflexe z pozorovatelem, tak by si nepojmenovali mnoho z toho, co proběhlo). Zároveň pak ale nechybí ani závěrečná reflexe v celé třídě, kdy se trojice sejdou zpátky. To ale již spadá do níže představených druhů reflexe.

Za specifický druh reflexe probíhající uvnitř akce bych pak označila ty momenty, kdy zadaná činnost (akce) sama o sobě zahrnuje nějaké zvládnutí reflexe. Může jít například o práci ve dvojicích, kdy si studenti nejprve každý individuálně nadefinují svůj SMART cíl a poté se setkají v koučovacích dvojicích, kde je jeden druhému koučem. Studentům je nejprve vysvětleno, co role kouče obnáší a že neuděluje rady, ale klade otázky, aby se koučovaný musel sám více zamýšlet (studenti mají i nabídnutou sadu otázek, pokud se s touto rolí setkávají poprvé). V dané aktivitě si jednak studenti zkouší princip koučování, ale zároveň zde dochází k reflexi SMART cíle postupně každého z nich. Tato práce v koučovacích dvojicích probíhá kontinuálně během jednoho tematického období, takže nejprve se reflektuje nadefinování SMART cíle a poté, jak se studentům daří naplňovat kroky vedoucí k naplnění SMART cíle. Uvnitř této akce dochází tedy k reflexi práce na SMART cíli. Zároveň jde ale o akci, která je poté ještě reflektována a v reflexi se řeší to, jak se studentům dařilo pracovat v koučovací dvojici – zda kouč naplňoval svojí roli a neradil a zda koučovaný na základě otázek hlouběji promýšlel svou práci na SMART cíli.

Reflexe v celé třídě po aktivitě

Zde jde o reflexi, které se účastní celá třída a reflexe je vedená učitelkou. Ve většině případů bylo zřejmé, že měly učitelky připravené otázky k reflexi. Zároveň jsou ale schopny reagovat na to, co přinesou do reflexe studenti. Pokud vyvstane díky reflexi aktivity od studentů nějaká otázka k tématu nebo poukážou na něco, co je pro ně v tématu náročné, tak se učitelky snaží hledat odpověď. Reflexe tedy vždy začíná u některých otázek od učitelky a ty mohou být různé zaměřené. Když jde o aktivitu, ve které je cílem zvědomit si, jaké v nás třeba určité chování vyvolává pocity, tak může otázka být: „Jak jste se v tom cítili?“ „Jak vám v tom bylo?“, když jde o to zvědomit si, zda se dařilo v akci uplatnit nějakou dovednost, tak může otázka být: „Jaké techniky aktivního naslouchání se vám jako posluchačům podařilo využívat?“ „U jaké máte pocit, že je pro vás náročná?“ Variant toho, jak mohou otázky reflexe vypadat je bezpočet a jsou odvozovány od cíle aktivity. Pro dobrou reflexi je důležitá také bezpečná atmosféra a nehodnotící komunikace ze strany učitelek. Jde o to upřímně zasdílet, pokud je pro studenta například nějaká technika složitá. Ne se tvářit, že všichni vše zvládli perfektně, jen aby vyhověli učitelkám. A k tomu je potřeba vědět, že je úplně v pořádku, že každý má jinak rychlý postup v rozvoji některé dovednosti. A tím spíš je toto nastavení důležité u těch oblastí, které nevyužívají všeobecně platnou dovednost, ale kde studenti hledají vlastní způsoby a vlastní cesty, jak s tématem nakládat. Například každý si volí jiné tipy pro svou práci s časem, každému

funguje jiný způsob zvládání stresu a někdy se můžou vyskytnout u dvou studentů třeba zcela protichůdné cesty, ale i to je v pořádku.

Způsob, jakým tato reflexe v celé třídě probíhá, se různí. Někdy je otázka vložena do pléna a může odpovídat kdokoli, kdo chce něco sdílet. Někdy je otázka směřovaná třeba jen na část studentů, protože měli v proběhlé aktivitě nějakou specifickou roli (například byli posluchači) a poté zase na další část studentů, kteří měli roli jinou. Dalším způsobem je využití „losovacích dřívků“. Jde o dřívka, na kterých jsou napsaná jména studentů a učitel může losovat, kdo bude odpovídat. Užitečné je to v momentech, kdy není prostor pro to, aby sdíleli všichni nebo když chce učitel zapojit i ty studenty, kteří sdílí méně. Výhodou je, že díky losování studenti neví, kdo bude odpovídat, takže by se měli nad otázkou všichni zamyslet. Důležité zde ale je, že by tento způsob měl být volený v těch případech, kdy je aktivita v takové rovině, že je pro všechny bezpečné být vylosován a sdílet. Tedy zejména tam, kde jde o reflexi nějakého nácviku. V aktivitách, které jdou více směrem k mapování vlastního vnitřního světa, není tento způsob příliš vhodný a učitelky se tedy snaží volit jiné způsoby. U těchto témat často také nedochází ani k celoskupinové reflexi, ale třeba jen k reflexi ve dvojicích či menší skupině nebo je celoskupinová reflexe opravdu více dobrovolná. Učitelka OSV k tomu dodává, že je pro studenty vždy důležité vědět, co budou sdílet ve skupině a co zůstane čistě jejich osobním mapováním bez sdílení. Jako příklad můžu uvést situaci z jedné z pozorovaných hodin, kdy si studenti vytvářeli koláčový graf vlastního stresu a učitelka jim na začátku řekla, že obsah toho koláče bude jen pro ně (tj. jaké stresory tam mají a kolik procent jim zabírá který stresor) a že sdílet budou pouze: informaci o tom, kolik procent celkově jim stres aktuálně v životě zabírá a poté poměr toho, kolik jejich stresorů souvisí se školou vůči těm, které jsou z jiných oblastí. A i toto sdílení je dobrovolné.

Reflexe ve dvojicích či menších skupinách

Jde o variantu, kdy určitá část reflexe probíhá v menších skupinách nebo dvojicích místo v celé třídě. Tyto reflexe často následují jako druhý krok poté, co se studenti věnují nějaké aktivitě samostatně. Například si studenti mají ke třem zvoleným potřebám napsat, kdy naposledy cítili, že měli tuto potřebu nenaplněnou. A poté se mají potkat postupně se třemi spolužáky a zasdílet k čemu došli. Sdílením reflektují svou předchozí aktivitu – tj. skrze slova si více zvědomují na co přišli o svých potřebách. Zároveň jde ale o poměrně intimní téma, takže mají možnost zvolit si ty spolužáky, se kterými je pro ně v pořádku toto téma sdílet. Poté ještě navazuje reflexe v celé skupině, zde ale může každý pouze dobrovolně vybrat něco zajímavého ze sdílení, ale ti kdo nechtějí, tak nic sdílet s celou skupinou nemusí.

Reflexe na konci lekce

Reflexe na konci lekce má sloužit hlavně k tomu, aby si studenti uvědomili, co důležitého si pro sebe z proběhlé lekce odnášejí. Často jde tedy o reflexi, která probíhá individuálně a kdy si student запиše, co si z lekce odnáší. Tento zápis může být buď do osobního deníku (sešit či jiná platforma, který studenti v OSV používají a kam si zapisují vše podstatné z hodin). Nebo může jít o zápis na exit ticket. V tomto případě napíšou studenti to, co si odnášejí, na lísteček, který pak odevzdají (exit ticket je anonymní). Tento způsob využívají učitelky v případech, kdy potřebují vědět, co studentům utkvělo, aby na to mohly navázat v příští lekci. Pokud není prostor na jeden z těchto druhů zápisu, tak někdy tato reflexe proběhne tak, že učitelky vyzvou kohokoli, aby zasedl, co si z dneška odnáší nebo někoho vylosují (obvykle cca 3 studenty). Tyto formy se také různě kombinují. Někdy se do této fáze nedojde například proto, že se skupinová reflexe protáhne, takže zhodnocování a otázky vyvstávají už v ní a hodina tedy končí spíše touto skupinovou reflexí. Někdy také nedochází k reflexi celé hodiny, protože se v ní třeba probírají různorodější témata, takže jsou důležitější spíše dílčí reflexe. A někdy na konci nedochází k reflexi, ale spíše k prokázání toho, že studenti pochopili nějaký princip či dovednost – například na exit ticket napíšou formulované tři kroky zpětné vazby, které odevzdají učitelce, takže ta pak může vyhodnotit, jak moc studenti látku pochopili a příště na to navázat. Někdy také může závěr hodiny být v práci ve dvojicích či menších skupinách, takže poslední reflexe hodiny je tak ve dvojici či v menší skupině, případně doplněno tím, že si má student zaznamenat, co si odnáší z této reflexe (například záznam toho, na co přišel při koučovacím rozhovoru s koučem).

Reflexe na začátku další lekce

Někdy dochází k jisté velmi jednoduché reflexi lekce také na začátku lekce následující. Tato reflexe slouží zároveň jako evokace. Obvykle jde hlavně o připomenutí toho, co si studenti z minulé lekce vybaví. Může tedy jít jednoduše o otázku, „co vám utkvělo z minulé lekce?“ nebo se používá například technika „3 slova“. Tj. student má říct tři slova, která si asociuje s minulou lekcí.

Dalším uplatněním reflexe na začátku lekce je, když se na konci lekce učitelce odevzdaly exit tickety, ona je prošla a na začátku nové lekce reaguje na tuto reflexi – tj. třeba na otázky nebo nejasnosti a nebo naopak vypíchne, když někdo dobře zformuloval nějaký poznatek, který může obohatit i ostatní.

Aktivity reflektivního charakteru

Zároveň se v hodinách OSV vyskytují také aktivity, které neobsahují klasickou reflexi, v níž se ohlížíme za tím, jak proběhla akce, ale jsou svou podstatou dost reflektivní. Například když si studenti procházejí teoretický list metodou INSERT. Při této metodě probíhá průběžná reflexe, toho, co už znám, co vyhodnocuji jako důležité nebo to, s čím nesouhlasím, co mi není jasné. Když si studenti mají zvolit kartu, která reprezentuje, jak se aktuálně cítí, tak je zvolená karta jistou reflexí, obrazem jejich vnitřního světa. Často se zde tedy pracuje také s rozvíjením schopnosti vlastního sebevnímání a tedy i sebe-reflexe. Studenti se také často mají zamýšlet nad tím, jakou mají oni zkušenost s daným tématem – i v tom případě se dívají na své životní situace reflektivně – reflektují své jednání i jednání druhých (například způsob komunikace nebo vlastní aktuální míra stresu či emocionální reakce na různé podněty).

Význam reflexe

V didaktice OSV i dalších oborů, které stojí na činnostním učení, je vždy zdůrazňován význam reflexe jako důležitý moment učení. Že nestačí provést jen akci, ale je potřeba zvědomit si, co se v akci dělo a co jsem se učil. Garantka OSV k tomu dodává toto: „*A bez té reflexe by to bylo takový jako plácnutí, jo. Já třeba chodím často i mezi těma skupinama, koukám, jak pracujou, co dělají a pak někdy do té reflexe vytáhnu něco, co mně přijde užitečný, že zaznělo v jedné skupině a nebylo v těch jinejch, když to ta skupina neřekne a úkolem je vlastně jako ohlédnout se za tím zpátky. Ted' jsme třeba ve druháku udělali kolbův cyklus, kdy pracovali ve skupinách a řekla jsem si, že možná by pro ně bylo dobré si vyzkoušet toho kolba v praxi, jak to vlastně funguje, takže stavěli prostě něco z dostupného, co zrovna jako měli. Dělali si nějaké odhady a tam bylo hrozně hezké, že v rámci té reflexe pak jedna studentka řekla, že to je vlastně hodně kognitivní, že by bylo dobré to třeba využít někdy na práci s emocemi. A v těch reflexích mně přijde - co tam jako některý ty děti vlastně přinesou, jo, často se stává, že tam prostě někdo třeba přinese víc, než bych tam přinesla já, že to prostě dokáže ještě jako... jako vystihnout ještě nějakou podstatu, kterou ne že bych vlastně nevěděla, ale třeba by mě nenapadlo na ní jako upozornit, jo. A vidím, že to je ale pro ně důležitý.*“ Z této citace tedy plyne, že v reflexi, obzvláště v té společné mohou studenti ze své zkušenosti zároveň vyvozovat některé závěry k probíraným tématům. Sama jsem byla přítomna na jedné z hodin, kde proběhlo přesně to, co zde uvádí garantka OSV. Jeden ze studentů pojmenoval jistý princip týkající se komunikace a garantka zcela upřímně řekla, že je to naprosto výstižné a že to takhle snad ještě nikdo nepojmenoval, ale že jí to přijde naprosto trefné. Student zde tedy pro sebe, ale i pro spolužáky pojmenoval něco zásadního, na co přišel skrze vlastní zkušenost v akci. I k tomu tedy slouží

reflexe a hezky to ukazuje, že je ideální, pokud si studenti to, na co přijdou, pojmenovávají sami a učitel může být spíše průvodcem než předavatelem poznatků.

Reflexe – shrnutí:

Reflexe jsou nedílnou součástí lekcí OSV na této škole a v každé lekci se objevují několikrát. Mohou probíhat již v průběhu aktivity, po aktivitě v menších skupinách nebo v celé třídě (případně postupně obojí), dále na konci celé lekce nebo i na začátku lekce příští. Garantka OSV uvedla, že reflexe je významnou součástí procesu, protože si v ní studenti uvědomují, jakou zkušeností prošli a hlavně pojmenovávají, na co díky tomu přišli. Díky reflexi se tedy studenti mohou skutečně učit z vlastní zkušenosti. V lekcích OSV se dále vyskytují také aktivity reflektivního charakteru, kdy studenti již v průběhu aktivity reflektují své znalosti nebo zkušenosti (například procházení materiálu metodou INSERT).

Zakončení tematického bloku/období

Zakončení na větvi ALT

Zakončení tematického období obsahuje několik činností, které níže představuji:

Odevzdání výstupů

Na konci tematického období je zadán výstup nebo výstupy z daného období. Výstupy slouží dle garantky OSV k tomu, že v nich studenti „*mají možnost prokázat, co se v tom období naučili, jak o tom vlastně přemýšlejí.*“ Garantka OSV Výstupy pro studenty nejsou překvapením – už na začátku tematického období jim je představen syllabus daného období, kde jsou výstupy již specifikovány. Na některých výstupech studenti pracují již během hodiny, například si již během hodiny formulují SMART cíl a výsledná formulace dle pravidel pro formulování SMART cíle je jedním z výstupů. Na některých výstupech pak studenti pracují mimo hodinu, ale zužitkovávají v nich zkušenosti z hodin. Výstupy pak lze pomyslně rozdělit na dva druhy. Jedna skupina jsou výstupy, u kterých má student prokázat, že správně rozumí jistému principu, postupu či ovládá jistou dovednost. Příkladem může být výstup, který je splněn odevzdáním sepsaných dvou zpětných vazeb dle pravidel a kroků zpětné vazby³⁶. Zde studenti prokazují, že ovládají dovednost formulovat zpětnou vazbu dle správných kroků zpětné vazby. A zužitkovávají zkušenost z hodin, kde se tyto kroky probírají a kde si je zkouší

³⁶ Podávání zpětné vazby druhému má kroky, které by mělo obsahovat. Jsou jimi: popis chování druhého, popis vlastní emoce, kterou to v nás vyvolává a vyjádření potřeby (přání). Např. Jsem naštvaná, protože jsi neumyl nádobí, když na tobě byla řada. Potřebovala bych, abychom se v mytí nádobí střídali, jak jsme se domluvili.

formulovat. Jde tedy o skupinu výstupů, kde lze zhodnotit, zda je výstup splněn dle určitých kritérií správně či ne. Druhá skupina jsou pak výstupy, ve kterých studenti nějak reflektují svůj posun v myšlení ohledně daného tématu nebo objevy, které učinili o sobě samém v rámci daného tématu nebo o způsobech uchopení tématu, které jsou pro ně vhodné. Může jít například o myšlenkovou mapu k tématu stres. Zde tedy studenti zužitkovávají, co se o stresu v hodinách dozvěděli a hlavně na co přišli o vlastním stresu nebo o strategiích zvládnání stresu, které mohou být právě pro ně užitečné. V této skupině výstupů tedy nelze hodnotit, jaká by měla být správná náplň takové mapy či obecně takového výstupu. Lze tedy zhodnotit pouze to, zda byla splněna například forma, rozsah nebo zda bylo odpovězeno na všechny otázky a třeba jak rozsáhle.

Odevzdání sebehodnocení

Na konci většiny tematických období poté studenti odevzdávají ještě vyplněné sebehodnocení. Dle garantky OSV se tak v jejích hodinách na větví ALT děje přibližně čtyřikrát až pětkrát ročně (po každém období, ale někdy se stane, že se třeba spojí dvě období dohromady).

Studenti dostávají k sebehodnocení sebehodnotící list. V něm jsou vždy uvedeny cíle období, za které sebehodnocení realizují – tj. buď cíle za jedno tematické období či za celé pololetí. Konkrétní podoby analyzovaných sebehodnotících listů se od sebe drobně liší na základě období, které shrnují, dále na základě toho, která učitelka ho zadávala a také je vidět, že v průběhu let procházejí tyto sebehodnotící listy vývojem. Lze ale identifikovat některé body, které se téměř všude opakují a jsou tedy zásadní. Tyto body jsem indentifikovala analýzou těchto sebehodnotících listů, které se nacházejí v interních dokumentech školy.

Jedním bodem je, že student zhodnotí svou aktivitu na škále A – C, která je používána pro hodnocení aktivity na větví ALT. Student má tedy napsat, jakým z těchto písmen by se ohodnotil a komentářem má vysvětlit, proč. Zadání může vypadat například takto:

Uved'te sebehodnocení na škále A - C a reflektuje práci v hodině i mimo ni, zvládnuté dovednosti a snahu:

Komentář k sebehodnocení:

Dále se obvykle v listu nacházejí ještě následující otázky nebo jejich variace:

Co jsem se během tohoto období naučil/a?

A jaké pro to mám důkazy - postřehy, čeho jsem si všiml u sebe/ostatních, co dělám jinak?

Na čem potřebuji ještě pracovat a co pro to mohu udělat?

Vzkaz pro vyučující (dobrovolně).

Nebo ještě uvádím příklad jiné formulace obdobných otázek:

Projděte si přehled cílů OSV v 1. pololetí a napište co nejkonkrétněji, co jste se během tohoto období skutečně naučili:

Napište, čím byste mohli doložit, že jste vámi vyjmenované dovednosti a znalosti získali (zajímá nás, co teď děláte jinak, jakých změn si na vás všimli druzí, co na sobě pozorujete vy sami nebo jaké konkrétní situace se vám podařilo zvládnout lépe než dříve atd.):

Na čem potřebujete v dosud probraných oblastech ještě pracovat, abyste byli spokojenější:

Vzkaz pro vyučující (dobrovolně):

Zdroj: sebehodnotící list žáka (v interních dokumentech školy)

Zpětná vazba od pedagogů

Výstupy i sebehodnocení studenti odevzdávají do předem určeného data a poté následují další kroky. Nejprve učitel OSV a tandemující třídní pročítají výstupy i sebehodnocení. Každý z nich pročítá práce od poloviny studentů. K výstupům poté píšou studentům zpětnou vazbu, komentář. Po obdržení komentáře mají studenti možnost si na základě této zpětné vazby výstup opravit, doladit.

Jako uzavření tematického období poté nastává jedna z následujících možností:

Individuální konzultace

Aby se student mohl zúčastnit individuální konzultace, tak musí včas odevzdat své výstupy a vyplněné sebehodnocení. Poté obdrží studenti ke svým výstupům od pedagogů zpětnou vazbu a poté jsou vypsány termíny na osobní konzultace (ty probíhají ve zkouškovém týdnu nebo někdy i v týdnu poté, aby se stihly všechny konzultace). Polovina studentů jde opět k učitelce OSV a polovina k tandemujícímu třídnímu. Čas na konzultaci je obvykle 10 až 15 minut na studenta a v rámci konzultace se učitel se studentem věnují studentovým výstupům a sebehodnocení. Záleží pak dost na tom, zda se ve výstupu ukázalo, že student ovládá probírané téma či dovednost a nebo, zda je ještě potřeba něco doujasnit. Průběh konzultace popsala učitelka OSV v rozhovoru takto: „*Ta konzultace probíhá tak, že máme 10 až 15 minut vlastně na 1 člověka. My si ty sebehodnocení (pozn. a také výstupy) načteme před tím setkáním, já k tomu těm studentům ještě vlastně dopředu i píšu třeba nějaký doplňující otázky, komentáře a podobně. A studenti, kteří mají skvělej výstup, kde není nic dodat, je to prostě excelentní, tak*

mají možnost třeba na té konzultaci se mnou jako řešit věci, se kterýma si neví rady. Takže teď třeba někdo přišel a měl čtyři jako otázky, které se vázaly ke komunikaci - co dělat, když se děje tohle? Jo, že třeba umím dát super zpětnou vazbu, ale tahle situace je pro mě náročná a nevím, co bych v tu chvíli jako dělala. A pak, když to takhle není, když ten výstup se jim úplně nepovedl, tak přináší jako tu opravu. Mluví o tom, jak tomu rozuměli a podobně, někdy si to jako vysvětlujeme, jak to vlastně je. A někdy ta konzultace je o tom, že někdo vlastně to třeba úplně nepochopil, nerozumí tomu, takže se mu to individuálně jako vysvětlí. A teď třeba asi 2 lidi doposílali z mojí půlky nově ty zpětné vazby, protože se ukázalo, že tomu vlastně úplně neporozuměli. Takže dostanou nebo řeknou si nějaký termín, do kdy to pošlou ještě jednou. “

Konzultace se tedy hodně odvíjí od toho, jak student chápe dané téma a jaký odevzdal výstup a sebehodnocení, ke čemuž už mezitím dostal zpětnou vazbu a výstup přináší na konzultaci opravený na základě této zpětné vazby.

Čtení výstupů a konzultace na vyžádání

Tento způsob zakončení vychází z toho, že individuální konzultace jsou časově náročné a můžou zabrat i dva termíny výuky OSV (tj. dvě dvouhodinovky čili dva týdny). Proto se nerealizují po každém tematickém období. Po některých tematických obdobích tedy jen učitelé čtou výstupy studentů a dávají jim písemnou zpětnou vazbu. Zároveň je ale možné realizovat tzv. konzultaci na vyžádání – a to může být ze strany učitele či ze strany studenta. Garantka OSV to komentuje tak, že jsou studenti pro které je to čistě písemné zpracování hodně náročné a chtějí mít tu konzultaci ideálně po každém období. Dodává, že když to není masová záležitost, tak je to možné. Tato konzultace pak probíhá stejně, jen ji v tom období nemá celá třída, ale jen ti, kdo o ni požádají nebo to může být i ze strany učitele. Někdy se také zvolí taková varianta, že má po jednom tematickém období konzultaci polovina třídy a po dalším období druhá polovina.

Kolokvium

Tento způsob zakončení zavedli učitelky OSV nově v tomto roce. Jako příklad garantka OSV popisuje jedno z již proběhlých kolokvií. *V druháku letos jsme měli kolokvium hnedka v září, kdy jejich výstupem bylo, že dostali sedm zásad zdravé psychohygieny, se kterýma my jsme vlastně pracovali v průběhu toho tematického období a jejich úkol byl si vlastně zmapovat na kolik mají jako naplněné jednotlivé ty zásady, s čím jsou spokojený a co by případně chtěli jinak. A pak vlastně u toho kolokvia se sešli 4 lidi a sdíleli ty svoje reflexe. A aby to pro ně bylo bezpečný a komfortní, tak protože jich tam bylo sedm (pozn. sedm zásad zdravé*

psychohygieny), *tak si každý mohl vlastně vybrat jedno to téma* (pozn. jednu z daných zásad), *kteří si myslí, že by mohlo být pro ty ostatní užitečný a oni i třeba navzájem mohli říct: Hele, já třeba si nevím rady s tímhle, tak kdybyste si někdo vzal tohle, tak pro mě by to vlastně bylo zajímavý.* V rámci kolokvia tedy studenti sdílí výsledek svého výstupu s několika dalšími studenty. Cílem tedy není jen zjistit, jak výstup splnil daný student a jak o něm uvažuje, ale svým výstupem může také obohatit ostatní, kteří si třeba zvolili jiné téma. Jak garantka OSV zmiňovala, tak v tomto případě se studenti mohli i domluvit, kdo si jaké téma vezme, na jaké se cítí a s jakým si naopak neví rady a třeba by mu pomohlo, kdyby ho někdo jiný zpracoval.

Jedním z těchto tří způsobů tedy probíhá zakončení tematického období na ALTu. Časově se tak děje ve zkouškovém týdnu – tj. týden, který následuje po skončení tematického období (ten je určen čistě k zakončování předmětů, klasická výuka neprobíhá) a v některých případech pak zakončení v OSV dobíhá ještě v týdnu po tomto zkouškovém (zejména když jde o variantu s individuálními konzultacemi) a s novým tematickým obdobím se v tom případě začíná později.

Zakončení na větvi VIA

Zakončení tematického období na větvi VIA vychází ze způsobů, jakými probíhá zakončení na ALTu, ovšem je ovlivněno tím, že zde není speciální zkouškový týden, ve kterém by bylo možné udělat konzultace nebo jinaká speciální zakončení. Zakončení na VIE tedy obvykle probíhá tak, že studenti odevzdávají výstupy a učitel OSV a třídní učitel je čtou a dávají jim zpětnou vazbu, ovšem bez konzultace. Individuální konzultace se pak koná jednou za pololetí. Sebehodnocení odevzdávají studenti na větvi VIA jednou za čtvrtletí nebo jednou za pololetí, to má každá z učitelek OSV nastaveno jinak.

Zakončení tematického bloku/období – shrnutí:

Na větvi ALT studenti nejprve odevzdávají výstupy a také vlastní sebehodnocení. K výstupům poté obdrží zpětnou vazbu – písemné komentáře od učitelů a poté nastává zkouškový týden. V něm může dojít k zakončení tematického období jedním z těchto způsobů: individuální konzultace (každý student se potká s učitelem a probírají výstup), čtení výstupů a konzultace na vyžádání (učitelé čtou výstupy a dávají k nim zpětnou vazbu a student či učitel si může vyžádat konzultaci), kolokvium (student sdílí výsledky svého výstupu před několika dalšími studenty a dochází i ke vzájemnému obohacení). Zakončení na větvi VIA probíhá obvykle tak, že studenti odevzdávají výstupy a dostávají k nim zpětnou vazbu od pedagogů. Individuální konzultace se koná jednou za pololetí, odevzdání sebehodnocení jednou za čtvrtletí či pololetí.

Činnosti v hodinách - shrnutí

Vzhledem k většímu rozsahu této kapitoly byla shrnutí uváděna po představení každé z kategorií: Úvodní lekce – seznámení s tématem, evokace, teoretické ukotvení, praktická část, reflexe, zakončení tematického bloku/období. Na tomto místě tedy shrnutí nebudu opakovat, ale shrnutí všech poznatků z této kapitoly nalezne čtenář v kapitole 2. 6.

2. 3. 4. 2 Atmosféra výuky

Pro popis atmosféry hodin jsem čerpala ze svých pozorování. Níže vypisuji faktory (nalezené kódy), které mohou mít vliv na atmosféru ve třídě. Za popisem jevu vždy připojuji komentář, ve kterém vysvětluji, proč jsem jev vybrala jako něco, co může mít vliv na atmosféru lekcí OSV a jaký ten vliv může být. Zde však jde o mou interpretaci, proto dané části jasně odděluji od zbylého textu.

Časové uspořádání – dodržování délky přestávek

V rámci jedné lekce platí dohoda ohledně času přestávky - studenti budou mít přestávku v délce, v jaké je zapsaná v rozvrhu (obvykle 10 minut), ale přesný čas přestávky se může posunout podle toho, v jaké fázi práce se nacházejí. Přestávka se tedy nemusí krýt se zvoněním (tedy s přesným časem vyučovacích hodin). Lekce tedy může probíhat například tak, že je 60 minut práce, poté 10 minut přestávka a poté 30 minut dokončení práce místo klasického modelu 45 – 10 – 45. Časové umístění přestávky zároveň není vždy pevně stanoveno, tandem pedagogů často reaguje na aktuální atmosféru v hodině a podle toho přestávku vyhlašuje.

Komentář: Takovéto časové uspořádání podle mého názoru působí příznivě na průběh hodin. Na jednu stranu umožňuje svobodnější práci s časem, takže diskuse nemusí být utřata se zvoněním nebo lze naopak přestávku zařadit dříve, když je skupina unavená, ale zároveň zde platí dohoda o délce přestávky, která garantuje, že bude volný čas dodržen.

Prostorové uspořádání

V hodinách, které probíhají ve třídách ALT je obvyklým základním uspořádáním třídy v hodinách OSV kruh z židlí (lavice jsou po stranách třídy, takže v kruhu na sebe všichni vidí a nejsou mezi nimi bariéry). Ve třídách VIA častěji zůstává rozestavení třídy frontální. Pokud je vytvořen kruh, tak se učitelé pohybují na několika možných místech – při diskusi bývají často součástí kruhu, sedí přímo v něm (pozice rovnocenná se studenty), někdy se pohybují mezi

kruhem a tabulí či počítačem. Někdy také chodí uvnitř kruhu a to obvykle ve chvíli, kdy je třída rozdělena na skupiny a učitelé skupiny obcházejí. Pokud zůstává třída klasicky rozvržena, tak se učitelka OSV pohybuje vepředu u tabule, ale zároveň chodí i do uliček a mezi lavicemi, jde například blíže ke studentům, kteří právě mluví. Když je třída rozdělena na skupiny v tomto formátu, tak oba učitelé obvykle chodí po celé třídě k jednotlivých skupinkám.

Komentář: Z tohoto popisu vyplývá, že v hodinách ve třídách ALT a v některých hodinách ve třídách VIA je používán kruh jako způsob uspořádání, který umožňuje rovnocennou komunikaci všech aktérů.

Dělení na skupiny

Když se třída rozděluje na skupiny, tak jsou různé možnosti takového dělení. Jednou z možností je, že se do dvojic/trojic propojí ti, co jsou si zkrátka prostorově nejbližší. Při uspořádání v kruhu tak obvykle studenti zůstanou v kruhu, jen si k sobě otočí židle, takže vzniknou menší skupinky otočené k sobě po jeho obvodu. Při klasickém uspořádání třídy se často sesednou studenti ze dvou blízkých lavic – vezmou si židle k jedné z nich. Dalším možným způsobem rozdělení, který je používán, je, že učitelé studenty rozpočítají nebo je jiným způsobem rozdělí do náhodných skupin. Toto je obvykle použito z toho důvodu, aby skupiny nebyly stále obdobné (stále ti, kdo sedí poblíž sebe). Dalším způsobem rozdělení, který nastává zejména u aktivit, kde mají studenti mluvit o tématech, která mohou být osobnější, probíhá dělení tak, že učitelé řeknou studentům, ať si najdou takovou skupinu, ve které jim bude komfortní hovořit o nějakém tématu nebo sdílet své zkušenosti. Zde jde právě o situace, kdy následná aktivita zahrnuje sdílení nějaké osobní zkušenosti.

Komentář: Pro zkoumání atmosféry jsou zajímavé hlavně druhé dva způsoby dělení. Jednak ten, který záměrně promíchává žáky, aby pracovali i s někým, s kým obvykle nepracují, což může podporovat vzájemné poznávání a propojování třídy. A poté naopak způsob, kdy si studenti mají skupinu zvolit tak, aby jim bylo komfortně. To může přispívat k pocitu bezpečí u aktivit, v nichž se studenti zabývají osobnějšími tématy.

Pravidla OSV

Při pozorování jsem dále zjistila, že ve třídách, kde se hodiny OSV konají, jsou obvykle vyvěšená napsaná pravidla OSV. Každá pravidla vypadají vizuálně trochu jinak, protože je zapisuje někdo ze třídy. Tato pravidla jsou: Pravidlo STOP – tedy pravidlo, které dává studentům možnost neúčastnit se aktivity nebo se jí účastnit jinak (má jít zejména o situace, kdy by studentovi nebylo komfortní účastnit se aktivity nebo například něco sdílet), dále

pravidlo „Las Vegas“ – které vychází z motta „Co se stane v Las Vegas, zůstane v Las Vegas“ a prakticky to znamená, že se mimo hodiny nevynášejí informace, které někdo zaslílel skupině (může se mluvit o to, co se na OSV dělalo, ale nemělo by se sdílet co kdo konkrétně řekl). V některých třídách je také nastaveno, že studenti (ani učitelé) nejsou v průběhu hodiny na mobilních telefonech. Garantka OSV dodala, že jim toto pravidlo vysvětluje tak, že je chce vést k soustředěnosti a k vnímání a napojení na sebe i na druhé. Dále garantka dodává, že si různé třídy různá pravidla doplňují. Například jsem v jedné třídě viděla v pravidlech dopsáno pravidlo o dodržování času přestávky nebo pravidlo „mluví jen jeden“. Garantka OSV dodává, že se často odkazuje také na hodnoty školy (např. projevem respektu (který je hodnotou školy) je, že když někdo mluví, tak ho vnímáme, díváme se na něj) a že tedy některé věci nejsou v pravidlech, ale vycházejí z hodnot školy. Co se pravidel týče, tak jsem v pozorování také viděla situaci, kdy bylo uplatněno pravidlo stop. Došlo k tomu před aktivitou, v níž si studenti měli vybrat Dixit kartu³⁷, která reprezentuje, jak se v poslední době nebo aktuálně cítí a poté docházelo ke sdílení s dalšími spolužáky v kolečku, kde vycházelo náhodně, kdo s kým bude zrovna sdílet. Protože učitelka zde měla konkrétní tušení, že může být pro někoho tato aktivita momentálně problematická, tak pravidlo stop raději ještě připomněla. Následně se s ní přibližně čtyři studenti/studentky domluvili, že by rádi sdíleli v odděleném kolečku, což jim bylo umožněno. Učitelka mi poté vysvětlila, že zná kontext problému a že by v tuto chvíli bylo studentům nekomfortní sdílet s ostatními ve velkém kruhu.

Komentář: Pravidla, která třída chápe, je s nimi v souladu a jsou dodržována jsou zásadní pro to, aby byla garantována bezpečná atmosféra ve třídě. Výše zmíněná pravidla vycházejí ze specifik OSV. Pravidlo stop je zde důležité pro to, že každý má jinou míru toho, jaké aktivity jsou mu komfortní či co je mu komfortní sdílet. Pravidlo Las Vegas zase může podporovat ochotu sdílet, protože by mělo garantovat, že informace nebudou vynášeny. Také si myslím, že je užitečné, když jsou pravidla fyzicky přítomná ve třídě, protože je pak jednodušší se na ně odkazovat. Zároveň mi přijde důležité, že se třída na tvorbě pravidel podílí – jak řekla garantka OSV, tak může třída pravidla doplňovat, protože když jde o společnou dohodu, tak se pravidla přijímají lépe, než když jsou pouze stanovená.

Verbální projev pedagogů

V hodinách jsem si všímala, že verbální projev pedagogů je ovlivněn pravidly efektivní komunikace, které učitelé učí studenty. Viděla jsem například využití parafráze: *Pokud tomu,*

³⁷ Obrázkové karty ze stolní hry Dixit, které jsou v hodinách někdy používány právě k tomu, aby studenti jejich výběrem mohli metaforicky vyjádřit to, jak se cítí, případně něco jiného.

dobře rozumím, tak...“ nebo *„Rozumím tomu správně, že myslíš...?“* Dále vyjádření vlastní potřeby *„Přiznám se, že se v téhle situaci necítím úplně komfortně, mám o Kláru trochu strach...“* Zde šlo o komentář k situaci, kdy o přestávce studentka dělala něco, co se mohlo stát rizikovým. Dále jsem si v komunikaci učitelů se studenty všimla snahy reflektovat potřeby studentů a dávat jim na výběr: *„Vidím, že vypadáte unaveně, chcete spíš toto téma dokončit nebo si dáme aktivitu na probuzení?“* Dále jsem si také všimla situace, kdy učitelka sdělila svůj názor, ale poté uvedla, že je to pouze názor a že se může plést: *„Dalším stupněm je diář, možná jste ho na základce nepotřebovali, tak teď už spíš budete - ale možná se pletu, možná ho někdo nepotřebujete a vše držíte v hlavě, to se dozvíme z toho výstupu.“* Důležité je dodat, že tón hlasu byl upřímný a neironický (nešlo o výzvu „tak uvidíme, jestli by to někdo zvládl bez diáře“), ale o upřímné vyjádření, že se v tomto předpokladu může mýlit. Někdy jsem ale také zaznamenala situaci, kdy se učitelka držela pravidel efektivní komunikace, ale zároveň byl její tón hlasu naléhavý a mohl působit dojmem obvinění. Šlo o tuto větu: *„Půjdeme dál, já se teď bojím, že nestihneme ani to, co máme poznamenané.“*

Komentář: Vzhledem k tomu, že komunikace je jedním z témat výuky OSV, tak to na učitele OSV klade nárok, aby v ní sami byli vzorem a způsob, jakým se studenty komunikují, může výrazně ovlivnit atmosféru hodin i důvěru studentů v platnost probírané látky. Z mého pozorování plyne, že učitelky OSV obvykle jsou vzorem v komunikaci a drží se pravidel, které samy učí. Když ale dojde k nějakému narušení (i když jde například jen o tón hlasu), tak to může rychleji vést k narušení důvěry. Zároveň mi v komunikaci učitelek přijde zásadní, pokud umí přiznat, že něco je pouze jejich názorem a studenti to mohou mít úplně jinak a je to v pořádku. Tato schopnost je důležitá pro to, že látka v OSV je specifická tím, že obsahuje i obecně platné teoretické koncepty, ale pak také mnoho témat, která každý uchopuje přes svou vlastní individualitu. Osobní zkušenost a přístup učitele se tedy vůbec nemusí krýt s přístupem, který bude vyhovovat studentům.

Sdílení

V hodinách často nastává moment, kdy mají studenti do pléna třídy zasdílet své nápady, zkušenosti s tématem nebo odpovědi. Obvykle sdílení předchází jiná aktivita – studenti si mají například sami vybavit zkušenosti s takovou situací nebo studenti nějaké téma probírají nejprve v menších skupinách a pak mají zasdílet, na co přišli. Někdy je sdílení provedeno tak, že může sdílet ten, kdo se přihlásí a někdy se používá losování dřívěk, na nichž jsou napsána jména studentů. Při jednom pozorování jsem viděla také to, že losování realizoval vždy student, který byl vylosován předtím, což podporovalo transparentnost. I na sdílení, zejména to, které je více

osobní, se vztahuje pravidlo stop – tedy možnost nesdílet. V jednom z pozorování jsem také viděla, že učitelka dopředu studenty informuje o tom, jaká část informace z vypracovávaného úkolu se bude sdílet. Po hodině to učitelka komentovala takto: „*a někdy třeba jako dneska vyloženě řeknu - nemusíte se bát, protože to nebudete sdílet. Sdílet se z toho bude akorát to a to.*“

Komentář: Sdílení vlastních zkušeností a pohledů je pro OSV typické a zároveň se vzhledem k tématům OSV může sdílení týkat i témat, která mohou být pro studenty (i učitele) osobní. Na tom, jak je sdílení prováděno a jakými pravidly je ošetřeno, tedy závisí, jak se u něj budou studenti cítit. Jako faktory, které mohou napomoci pocitu bezpečí při sdílení zde vidím pravidlo stop a také to, když učitelka dopředu uvede, co se bude sdílet. Otázkou je, jak na bezpečí působí varianta losování těch, kdo mají sdílet. Zde se nejspíš pocit bezpečí bude odvíjet od toho, jak jsou si studenti ve třídě blízcí a jaká panuje celková atmosféra a také, o jak citlivé téma zrovna jde. U momentů, kde jde o sdílení nějakých zjištění k tématu, která nejsou osobní se naopak zdá losování jako funkční způsob, jak férově vybrat toho, kdo má sdílet.

Tandemová výuka

Jak již bylo uvedeno v kapitole 2. 3. 2, tak výuka OSV probíhá v tandemu učitele, který se specializuje na OSV a třídního učitele. V rámci pozorování jsem viděla různé podoby tandemové výuky, v nichž se lišila zejména role třídního učitele. Ve většině pozorovaných hodin a tříd bylo vedení výuky zejména na učiteli specializovaném na OSV a třídní učitel byl spíše pozorovatelem, který někdy také sdílí svou zkušenost nebo sleduje a podporuje práci studentů, ale aktivity spíše nezadává, nevede výklad atp. V případě jedné třídy pak byla role učitele specializovaného na OSV a třídního učitele vyrovnanější a ve vedení hodiny se v zásadě rovnocenně doplňovali. Ať už se jedná o jakoukoli z těchto forem spolupráce, tak má přítomnost třídního učitele na hodiny OSV určitě vliv. Druhá učitelka OSV uvádí, že v přítomnosti třídního učitele vidí tyto benefity: „*Že ten třídní má příležitost vidět studenty u jiných věcí, než je třeba matematika. Kolegyně učí matematiku a tělocvik a tady si načítá třeba jejich smart cíle, takže ví, že někdo hraje na klavír a ví, že někdo vaří a nějak je provází víc intenzivně ty čtyři roky tou cestou. Tak to samozřejmě pro třídního je velký benefit a zároveň ale i pro tu třídu, protože mají větší vztah s tím třídním učitelem. Na všech těch individuálních konzultacích a tak. A samozřejmě je fajn, když jsme tam dva, že můžeme pokrýt víc věcí, ona se může soustředit třeba na to, aby zaznamenávala právě aktivity těch lidí, protože součástí hodnocení je aktivita v hodině a tak. A vždycky k tomu má co říct - může to nějakým způsobem doplnit o tu žitou zkušenost, právě o tu žitou praxi.*“ Z mého pozorování pak vyplynul ještě

jeden možný vliv přítomnosti třídního na výuku a to ten, že zná třídu a může mít lepší přehled o tom, co se v ní děje a díky tomu může pomoci adekvátně upravit obsah. Při jedné z příprav učitelek na hodinu OSV jsem tak viděla, že učitelky změnily situace, které budou sehrávat jako evokaci, protože v původním plánu byla situace, která by v této třídě evokovala určitý problém, který třída nedlouho předtím řešila. To nebylo cílem a protože o daném problému třídní učitelka věděla, tak na to mohla upozornit a došlo k úpravě.

Komentář: Skutečnost, že výuka probíhá v takovémto tandemu má určitě vliv na atmosféru ve třídě. Třídní zná studenty jmény obvykle dříve, než učitel OSV, což může být v počátečních lekcích výhodou, dále zná také širší kontext toho, co se ve třídě děje, takže může pomoci adekvátně upravit průběh lekce. Dále jde o další osobu, která má nějakou svou žitou zkušenost, kterou může sdílet a která může být jiná než ta, co má učitel OSV, takže to může napomáhat ukázat jistou diverzitu. Dále je výhodou tandemu, že když jeden učitel (obvykle učitel OSV) vede aktivitu, tak si druhý učitel může všimnout dění ve třídě a reagovat na něj (připomenout, že se někdo hlásí atp.) snáz, než kdyby byl ve třídě jeden učitel.

Shrnutí:

Na atmosféru výuky mohou mít vliv tyto pozorované jevy: časové rozvržení lekce (dodržení délky přestávky, ale volnost v jejím umístění), prostorové rozvržení (užívání kruhu jako tvaru pro symetrickou komunikaci); dělení na skupiny (někdy je záměrem studenty mixovat, někdy naopak vznikají komfortní skupiny – při sdílení osobnějších témat), pravidla OSV (Las Vegas, STOP, bez mobilů, případně mluví jen jeden a další, která si studenti mohou přidat, pravidla jsou umístěna ve třídách), verbální projev učitelů (většinu času se drží pravidel efektivní komunikace a je tedy vzorem toho, co se studenti sami učí), sdílení vlastních zkušeností a názorů (vyvstává otázka pocitu bezpečí při sdílení, pozitivní vliv může mít ohlášení, co se bude a co se nebude sdílet, mělo by pro něj také platit pravidlo stop a někdy se k výběru studentů, co budou sdílet užívá losování dřivek, které působí adekvátněji v případech, kdy nejde o sdílení citlivějších témat); tandemová výuka (učitelka specializující se na OSV a třídní učitel/ka, možné benefity: třídní a třída se více poznají, třídní může znát nějakou speciální situaci či problém ve třídě, kterému je nutno výuku přizpůsobit, lepší možnost reagovat na studenty a vnímat dění ve třídě).

2. 3. 5 Realizace předmětu OSV skrze speciální formy

Tato kapitola navazuje na předchozí a představuje další výsledky výzkumu k výzkumné otázce „Jak probíhá realizace výuky OSV?“ Tato kapitola ale oproti předchozí představuje, jak probíhá

výuka OSV ve formě expedic a kurzů. Vzhledem k tomu, že jsem nebyla osobně přítomna na expedicích a kurzech, tak nemohu čerpat z vlastního pozorování. Data pro tuto kapitolu byla tedy získána analýzou tematického plánu OSV (ukázka z tematického plánu je v příloze 1), ve kterém se nachází rozpis témat k expedicím a kurzům, analýzou harmonogramu školního roku pro větev ALT (interní dokument školy), kde se nachází umístění kurzu v průběhu roku a dále analýzou rozhovorů s garantkou OSV a učitelkou OSV, které obě se třídami již mnoho expedic a kurzů absolvovaly.

Z tematického plánu pro větev ALT lze tedy vyčíst, že u některých tematických období je realizace daného tematického okruhu stanovena v podobě expedice nebo kurzu, jak jsem uvedla již v tabulce 2 a v tabulce 3 v kapitole 2. 3. 3. Z harmonogramu školního roku pak lze vyčíst, že jde o způsoby realizace, které jsou oba specifické pro ŠVP ALT, využívají je i další předměty a konají se několikrát během roku. V následující části uvádím dvě podkapitoly a v každé představuji výsledky výzkumu k jednomu z těchto dvou způsobů realizace.

2. 3. 5. 1 Realizace OSV v podobě kurzů

Z harmonogramu školního roku lze vyčíst, že po zkouškovém období obvykle nastává týden, který je věnován kurzům. To spočívá v tom, že je vždy delší časový blok (například celý den nebo čtyři vyučovací hodiny) věnován výuce nějakého tématu. Některá z témat spadají přímo do některých předmětů a jiná některé předměty spíše doplňují (například Právnický kurz nebo Kurz první pomoci). Některé kurzy jsou vedeny pedagogy školy a některé externími odborníky.

Z tabulek 2 a 3 vyplývá, že tematické bloky Práce v týmu, Podpora týmové práce a Silné stránky v prvním ročníku a tematické bloky Silné stránky II. a Podpora týmové práce ve druhém ročníku se na větvi ALT realizují v podobě kurzů. Mým cílem při rozhovoru s garantkou OSV bylo zjistit, proč se tato témata realizují v podobě kurzů a zda má taková výuka nějaká specifika.

„Tak kurzy jsou - ty kurzy by možná nemusely být vlastně kurzy, ale tím, že je pět tematických období, tak já jsem musela vytyčit nějakých 5 témat, jo, ale zároveň mně přišlo, že je důležitý, aby ty děti, jestliže je naším pilířem jako silné stránky, tak aby se taky vůbec dozvěděli, co to ty silné stránky jsou, měly kde je jak ohledat a víc vlastně jako je zkoumat.“ Garantka OSV

Z uvedené citace vyplývá, že kurzy zaměřené na silné stránky vznikly tak, že na dané téma by v pěti tematických obdobích už časově nebylo místo, ale garantce přišlo důležité, aby toto téma studenti také probíraly, zejména proto, že rozvoj silných stránek je jedním z pilířů ŠVP ALT. Garantka také říká, že „ty kurzy by možná nemusely být vlastně kurzy“ – z toho lze vyvodit, že kurzy neprobíhají nějakou specifickou formou, ale jde spíše o koncentrovanou klasickou výuku

na dané téma. V následující citaci garantka ještě vysvětluje, jak v rámci kurzů operuje s časovým odstupem:

„Tudíž v prvním ročníku mají 3 hodiny plus 3 hodiny, který jsou věnovány na silný stránky s odstupem jednoho týdne, že v jednom týdnu se to vlastně dozví, pak mají týden to jako ohledávat, sledovat a pak máme další 3 hodiny. A ve třetím ročníku k tomu mají zase daný jako další takovou nadstavbu jako 3 hodiny, aby už se zaměřovali jako víc do hloubky na to nejenom co to je a co jsou moje silný stránky, ale jak je mám vlastně jako zvládnutý a podobně.“
Garantka OSV

Z této citace lze tedy vyčíst, že se ve výuce v rámci kurzů objevují stejné principy jako u klasické výuky – jednak se pracuje s časovým odstupem, kdy studenti mezi jednotlivými hodinami mohou přemýšlet nad probíraným tématem (v klasických hodinách často dostávají úkoly na práci v mezech) a zároveň zde platí také princip spirálového návratu témat ve druhém ročníku – zde mají studenti opět blok silných stránek, ale jak říká garantka, jde o „nadstavbu“ – v tématu se jde dál než v prvním ročníku.

Druhým tématem, které se probírá na kurzech je týmová práce (tematické bloky Práce v týmu a Podpora týmové práce). Z harmonogramu školního roku platného pro školní rok 2024/2025 lze vyčíst, že studenti prvního ročníku absolvují Kurz práce v týmu I. na konci ledna, poté kurz Práce v týmu II. na konci března a kurz, který je nazván buď Podpora týmové práce nebo „OSV ladění“ na začátku června, což znamená v týdnu před tzv. Velkou expedicí. Význam těchto kurzů se lépe ukáže právě v kontextu expedic, protože, jak bylo zmíněno výše v citaci ze stránek školy, tak studenti se podílejí na přípravách expedic a zároveň na velké expedici pracují v týmech, ve kterých si stanovují cíle a ověřují si schopnosti týmové práce. Týmy jsou navíc namixovány ze studentů prvních a druhých ročníků, protože velkou expedici mají tyto ročníky společně, takže i poslední kurz před expedicí „Podpora týmové práce“ či „OSV ladění“ absolvují studenti prvních a druhých ročníků společně.

Shrnutí: Kurzy OSV jsou delší časové bloky (např. čtyři hodiny), kdy se probírá dané téma. Realizace se příliš neliší od klasických hodin výuky, jen je téma probíráno koncentrovaněji. Na kurzech se probírá téma Silné stránky – protože by na něm v klasickém čase výuky nezbylo dost času a zároveň je jedním z pilířů ŠVP ALT a téma Týmová práce, jehož cílem je připravit studenty mimo jiné na týmovou práci na expedicích. Specifický je pak kurz „Podpora týmové práce“ / „OSV ladění“, který absolvují studenti prvního a druhého ročníku dohromady, protože jsou již v týmech, které spolu budou pracovat na Velké expedici.

2. 3. 5. 2 Realizace OSV na expedicích

Vzhledem k tomu, že jsem žádnou expedici zaměřenou na OSV sama neviděla probíhat, tak v následující části čerpám jednak z tematického plánu, ale zejména ze dvou rozhovorů – s garantkou OSV a s druhou učitelkou, která OSV učí.

Expedice je v širším slova smyslu výjezd, kdy třída dohromady na jeden školní týden odjede mimo školu a proces výuky probíhá tam. Na stránkách školy lze v části pro uchazeče nalézt k expedicím tuto poznámku: *„Nejméně třikrát ročně vyrazíme na badatelské nebo dobrovolnické výjezdy. Tyto výjezdy pomáhají organizovat sami studenti.“* Zdroj: Stránky školy. Tyto výjezdy se vážou k různým předmětům a některé z nich právě k OSV.

Když se podíváme na tabulky 2 a 3, tak vidíme, které expedice se počítají jako součást výuky OSV na větvi ALT.

V prvním ročníku to jsou:

- expedice na začátku šk. roku s tématem „Já v ALTu“
- zimní expedice s tématem „Já a moje emoce“
- tzv. velká expedice na konci šk. roku s tématem „Já a my při práci v týmu“.

Ve druhém ročníku to jsou:

- expedice s tématem „My v ALTu“ – tato expedice je sice v tematickém plánu uvedena na začátku školního roku, ale dle rozhovoru s garantkou OSV na začátku roku probíhá dobrovolnická expedice a toto téma se realizuje na expedici Petráška, která probíhá v polovině druhého ročníku
- tzv. velká expedice na konci šk. roku s tématem „Rozvoj silné stránky a práce v týmu“

Kromě toho učitelky uvedly, že k tématům OSV se váže ještě expedice v polovině třetího ročníku s názvem Rozhledna.

Vzhledem k tomu, že každá z expedic je zaměřena na něco jiného, tak nejprve ve stručnosti věnuji prostor tomu, co jsem zjistila o každé z expedic. Dále se v rozhovorech objevily komentáře k pojetí výuky OSV na expedicích obecně – v čem je výuka OSV na expedicích specifická a v čem se naopak neliší od té běžné a také z rozhovorů vyplynulo, co učitelky považují za přínos expedic ve vztahu k OSV. Této oblasti se budu věnovat po představení jednotlivých expedic.

Jednotlivé expedice

Expedice v říjnu prvního ročníku, (téma „Já v ALTu“)

„Ta expedice říjnová je hodně zaměřená na to, aby se dál prohlubovalo poznání těch lidí uvnitř třídy a pocit takové jako sounáležitosti, sehranosti a potom je potřeba zaměřit se na to, co jsou třeba vlastně... jak uvažují o skupinových normách. Představí se jim model skupinové dynamiky, samozřejmě různými aktivitami, a mluví se s nimi o tom, ve které fázi se poznávají, podle čeho třeba. ... Nastavují si i některá pravidla pro fungování uvnitř třídy, aby se jim spolu dobře diskutovalo, když nemají řízenou diskuzi učitelem, ale společně, tak třeba, aby měli nějaká pravidla určená pro to. ... Mluví se o hodnotách školy - co jsou hodnoty školy, jak oni s tím budou souznit, nebo ne, vůbec to ohledávají to téma hodnoty školy a kultura školy. A pak taky úplně prakticky se rozdělují, co kdo bude mít na starosti, takže různé role ve třídě. Třeba já nevím PR tým, nebo tým krásná třída, tým odpad a tak dále, kronikáři a tak, takže si rozdělují, kdo co bude mít na starosti a jak budou fungovat jako celek.“ Učitelka OSV

Obsah této první expedice je tedy hodně zaměřen na budování třídního kolektivu (vzájemné poznávání, nastavování pravidel, praktické rozdělování rolí, probírání skupinové dynamiky, podpora pocitu sounáležitosti) a také na to, aby si studenti mohli zvědomit svůj vztah ke škole, včetně jejích hodnot. V této souvislosti je dobré zmínit, že nejde o adaptační kurz. Ten na Zatlace také probíhá pod názvem „Zatlaják“ a velmi pravděpodobně na něm také probíhají i aktivity, které tematicky souvisí s OSV, ale nepatří mezi expedice.

Zimní expedice v prvním ročníku (téma „Já a moje emoce“)

„Je to expedice, kde to OSV se neučí teda ve škole, ale tam a je to kapitola emoce, zvládání emocí, poznávání emocí, propisování emocí do neverbální komunikace. Takže souvislost s emoční inteligencí a tak a zase do praxe tak aby se jim to propisovalo do toho jejich běžného žitého života.“ Garantka OSV

Z této citace je zřejmé, že na této expedici se probírá jedno témat z OSV a tím jsou emoce. K tomu, jak tato výuka probíhá se dostaneme níže při popisu pojetí výuky na expedicích.

Expedice Petráška ve druhém ročníku (téma My v ALTu)

„Potom mají v zimě Petrášku a tam je to zaměřené na takové, jako jsou v poločase vlastně nebo v poločase jako v polovině druháku, takže se ohlížíme za tím, co nám ten ALT umožňuje, dává a jak my to vlastně jako využíváme, nebo jestli tomu taky nějak jako přispíváme.“ Garantka OSV

Jde tedy o expedici, kde si studenti zhodnocují svůj dosavadní pobyt na škole na větvi ALT. Učitelka OSV také doplňuje, že na této expedici mohou vystat různá témata dle potřeb třídy. Například jedna třída v rámci vyhodnocování toho, s čím jsou nebo nejsou spokojeni otevřela téma hodnocení v OSV, které se na základě tohoto podnětu proměnilo (dříve bylo hodnocení pojato jinak a výstupy v OSV se hodnotily stejně jako výstupy v jiných předmětech). „*A měli jsme i takovou kapitolu, co by třeba chtěli změnit, a to, co oni vymysleli na té expedici, tak se opravdu propsalo. Takže třeba jedna třída chtěla konkrétně změnit to, že nechtějí mít hodnocené výstupy zrovna z OSV na škále v až y, že je to nehodnotitelné, že je to vlastně pro ně demotivující a od té doby se udělalo všechno proto, takže teď je prostě splnil, nesplnil a má to tak VIA i ALT.*“ Učitelka OSV

Velká expedice probíhá na konci prvního i druhého ročníku a jejím specifikem je, že na ní vyrazí studenti prvních a druhých ročníků dohromady. Studenti vytvářejí pro účast na expedici týmy, které jsou namíchané právě ze studentů prvních a druhých ročníků. „*Ta skupina je vždycky nakombinovaná ze dvou prváků a ze dvou druháků tak, aby tam byl navíc ještě ten program „já už jsem tady zkušený a teď jsem tu kvůli tobě, abych tě to taky naučil a pomohl ti“.* A teď tam teda protože budou dvě třídy prváku tak to bude muset být šestice.“ Učitelka OSV Tyto týmy se ještě před expedicí setkávají a probíhá společné „ladění“. „*Před tím mají vždycky ještě takový jako tříhodinový společný ladění, kde se jako ladí v podstatě lidsky a projektově na sebe, kde si dělí ty role, kde si vlastně formulují, co je pro ně důležitý, klíčový, jestli je tam někdo, kdo je nějaký jako lídr, nebo ne, jak se to vlastně jako rozdělí, dělají si takovou jako swot analýzu celého toho týmu jo, co jsou jejich silný stránky, příležitosti, hrozby a podobně.*“ Garantka OSV Na expedici pak mají více dvě roviny úkolů – jednou je badatelský úkol, který vychází z předmětu Společnost a kultura nebo Přírodní vědy a poté je zde právě rovina OSV, kde studenti reflektují práci v týmu a zároveň si stanovují i své osobní cíle v rámci projektu a reflektují je. „*Takže oni mají jednak reflexe týmové spolupráce, učí se předem o týmových rolích. A taky mají potom vlastní osobní cíl na tu expedici a konzultují se potom individuální cíle. Čeho chtějí dosáhnout, jaký rozvojový cíl si dali na tu badatelskou výuku a tak dále, takže tam je to zase trošku jiný charakter, protože zároveň teda konzultují skupinu a svou roli v té skupině a zároveň teda nějaký vlastní osobní rozvojový cíl.*“ Učitelka OSV Tyto roviny se navzájem propojují a podporují. Rovina OSV pomáhá reflektovat práci v týmu, který potřebuje zvládnout svůj zvolený badatelský úkol. A tato badatelská práce v týmu je zase zpětně „materiálem“ pro to, aby si v rámci ní studenti mohli zkoušet a zakoušet i témata OSV. Každá z rovin má svého garanta a přímo na expedici probíhají k obojímu konzultace. „*Odborný garant garantuje tu odbornou stránku, takže chodí na konzultace k tomu z jakých zdrojů si připraví*

teoretickou část, jak naplánovat praktickou část, jak si naplánovat ty cíle a tak dále. A ten garant OSV s nimi právě připravuje ty týmové role, kdo co jak bude mít rozděleno a jak budou spolu komunikovat, jak se budou scházet, plánovat a zároveň teda jsou připravováni na to, jak rozvíjet silné stránky třeba. Takže je tam kapitola silné stránky a podle toho si taky určují ten svůj vlastní osobní cíl a přímo v tom terénu potom oni mají ten svůj plán badatelský, ale zároveň si tam musí naučit naplánovat právě ty konzultace odborné, ale zároveň už na místě i ty konzultace OSV, takže je to taková jako praxe i v tom, že oni musí fungovat v té komunikaci s těmi učiteli. Opravdu naživo, že to není už žádná teorie a žádné cvičení, ale je to realita, kterou musí zvládnout.“ Učitelka OSV Učitelky OSV tedy tuto expedici vnímají také jako takové završení a uplatnění toho, k čemu se v OSV směřovalo. Ta poslední (pozn. expedice) je tak vůbec jako to, že aplikují to, co jsme, na co jsme se celou dobu chystali - jako práce v tom týmu plus využití mojí silné stránky jako v práci pro ten tým, pro ten projekt jako takový.“ Garantka OSV zároveň dodává, že ve druhém ročníku se kromě již zmíněného zvládnutí role toho, kdo je zde zkušenější a může prvkům pomoci ještě trochu proměňuje cíl, který se týká silných stránek. „A na konci pak mají zase tu velkou expedici, kde už jsou ale v roli těch starších zkušenějších a tam už to není o tom jenom využít mojí silnou stránku, ale všimnout si jako kdy ta silná stránka vlastně je jako zvládnutá a jako využívám ji ve svůj prospěch a těch ostatních, nebo kdy naopak jako mi škodí a škodí jako i těm ostatním. Tam je takový jako posun.“

Garantka OSV

Rozhledna

Tato expedice probíhá ve třetím ročníku a dle garantky OSV obsahově doplňuje předmět Svět práce. „Tam ty děti se zase ohlíží na to, co mají za sebou a co mají naopak před sebou, kam by chtěly jít? Ono se to dřív jmenovalo ohlížák, že se hodně ohlíželi zpátky. Ted' je to rozhledna, protože se vlastně rozhlíží i dopředu, ohledávají svoje nějaký hodnoty, nastavují si nějaký cíle, svoje priority, kam by dál chtěli směřovat.“ Garantka OSV Dle učitelky OSV oproti jiným expedicím nejvíce využívá zážitkovou pedagogiku a jako příklad zmiňuje zejména dvě aktivity, které považuje za nejdůležitější části programu. Jedno je hra „s čarodějnicí“ týkající se hodnot, kde si studenti prioritizují hodnoty, až si nakonec mohou ponechat jen jednu. „Takže předem dopoledne si sestavují žebříček hodnot, hodně se o tom mluví, postupně tak jako ubírají ty hodnoty, aby zbyly jenom ta dřev, ty nepřekročitelné potřeby a v noci je takový putování a v jednu chvíli musí jednu ze dvou, co jim zbyla spálit u té čarodějnice a musí se hodně rozhodovat o tom, co je teda jako to gró v jejich životě.“ Učitelka OSV Druhá hra se pak týká plánů a cílů studentů. „A ten poslední den, když se plánují na takové jako ose, takové cestě různé cíle, co by

chtěli splnit všechno v profesním, studijním životě, ale i jinde, tak my si potom od nich vezmeme ty jejich plány a přetavíme je do bodu na mapě - je tam mapa okolí, máme tam zaznamenané nějaká stanoviště a ta stanoviště se zapiší jako některý z těch jejich cílů, co tam mají. A podle toho, jak náročný ten cíl je, tak je to místo vzdálené na té mapě. A když jich tam mají příliš mnoho, tak je tam příliš mnoho těch bodů a je zřejmé, že to zřejmě nestihnou obejít, aby si museli uvědomit tu prioritizaci a význam těch cílů. A co doopravdy hodně chtějí, za čím fakt chtějí jít a jak to chtějí mít popořadě.“ Učitelka OSV Učitelka OSV dále uvádí, že takováto zážitková forma je specifická zejména pro tuto expedici Rozhledna. Specifika výuky OSV na ostatních expedicích jsou představeny dále.

Pojetí výuky OSV na expedicích a přínos expedic pro OSV

Když jsem se učitelek ptala na to, v čem je rozdíl mezi výukou OSV na expedicích a klasickou výukou stejných témat v hodině, tak poukazovaly zejména na celkový kontext a specifikum té situace expedice oproti situaci, kdy jsou studenti klasicky ve škole. Učitelka OSV to popisuje takto:

„No je tam samozřejmě jiná atmosféra tím, že se pobývá hodně venku, že jsou některé ty věci, hry, přípravy přesunuty ven. Je to taky jiná atmosféra tím, že oni se musí starat samy o sebe, takže třeba na část toho OSV programu někdo třeba ani není, protože musí vařit. Někdy ta část toho OSV programu je až docela v pozdních hodinách, takže je tam taková jiná dynamika toho všeho, protože se tak třeba různě u toho povalují a tak a je tam víc času na třeba nějaké kreativní aktivity a tak. Ale zároveň je to víc v praxi, že tam to není žádná teorie nebo simulace. Ale už jenom ten prostý fakt, že tam musí být víc spolu, rozdělit si třeba, já nevím, kdo co bude uklízet, kdy kdo bude vařit, jestli jim jejich plán na to, kolik bude potřeba potravin vyšel nebo nevyšel. Čelit tomu, když zjistí, že je málo jídla a ti lidé jsou hladoví. To je pro mě OSV fakt v praxi jako ta žitá věc a může se tam samozřejmě zařadit něco, co je úplně aktuálně trápí třeba teďko. Protože se začíná většinou komunitním kruhem a vylezou na něm třeba různá témata, co by chtěli probrat, tak najednou se ten program úplně změní, protože oni chtějí se zaměřit na tuhle věc, takže tam musíš jako učitel OSV rychle zareagovat a vymyslet, jak třeba vést ten program, se kterým si předem nepočítala.“ Učitelka OSV.

Zároveň ale dodává, že některé probírání látky se děje podobně jako ve škole, například na expedici věnované emocím jsou emoce probírány podobně jako by byly ve škole, ale kontext situace je zde jiný. A právě v tom, že se díky situaci té expedice dostávají studenti do reálných situací, které musejí řešit, vnímá garantka OSV velký přínos a potenciál pro uplatnění a pochopení OSV v dalším rozměru. Popisuje to takto:

„Ty expedice neuvěřitelně pomáhají tomu OSV, že tam mají ty děti možnost si to jako zažívat, spolupracovat jako společně. Mají tam ten ohromný prostor pro tu autonomii a tam to vidíš, jak to jede v reálu jo. Třeba já to vidím už v některých třídách jako postupně na těch expedicích jo, jak to hezky žije, jak to ty děti, že mám srovnání s tou viou, jo, jak tý VIE to vlastně hrozně chybí, že nemají tyhleto společný výjezdy. A když máme pak třeba velkou expedici, kde ještě jsou napříč těmi třídami prváci a druháci v tom ALTu, tak některé děti, pak, když to reflektujeme, tak říkají: To mi to konečně prostě úplně došlo, co to tady jako celou dobu ten školní rok děláme jo v tom OSV, tam se mi to vlastně na té expedici jako spojilo – komunikace, spolupráce prostě, time management a podobně.“ Garantka OSV

Shrnutí: Expedice jsou na Zatlance pojímány jako výjezdy, které studenti pomáhají zařizovat a na které probíhá výuka některých předmětů, ale v mimoškolním prostředí a v jiných formách. Expedice spojené s OSV se věnují výuce některých témat OSV (ladění v kolektivu, téma emocí) a na tzv. Velké expedici studenti uplatňují to, co se na OSV naučili o práci v týmu, práci se silnými stránkami, efektivní spolupráci a komunikaci. Zároveň pracují v týmech složených ze studentů prvních i druhých ročníků. Expedice Rozhledna ve třetím ročníku se vztahuje k dalšímu směřování studentů a některé aktivity jsou pojaty více zážitkovou formou. Dle učitelek OSV jsou expedice místem, kde se studenti dostávají do reálných situací, kde mohou uplatňovat dovednosti nabyté v OSV a jsou tedy důležitým článkem výuky OSV na větví ALT.

2. 3. 6 Hodnocení v předmětu OSV

Data pro tuto část byla získána analýzou dokumentu *Obecná pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků ve školních vzdělávacích programech VIA, ALT*.

Tento dokument stanovuje, jakým způsobem probíhá hodnocení studentů ve všech předmětech na obou ŠVP této školy. Dokument je součástí školního řádu a je veřejně přístupný na stránkách školy, odkaz na něj uvádím v elektronických zdrojích práce. Zjištění z tohoto dokumentu jsem poté doplnila zjištěními z rozhovoru s garantkou OSV a s jejím dovolením cituji také příklady zpětné vazby z podkladů pro hodnocení.

Ve výše zmíněném dokumentu jsem analyzovala konkrétně část *Předměty s převahou osobnostní a sociální výchovy*, kam se kromě předmětu OSV řadí také předmět Svět práce. Pro přečtení dokumentu jsem určila klíčová slova (dále vyznačena tučně), ke kterým bylo třeba získat další informace.

*„V průběhu pololetí jsou studenti v Osobnostní a sociální výchově hodnoceni slovně a dostávají průběžně zpětnou vazbu na svou práci v podobě komentářů u výstupů a na individuálních konzultacích, zároveň je využíváno **sebehodnocení studentů**.“*

Na vysvědčení pak mají v ALTu opět slovní hodnocení, které je výsledkem kombinace dvou škál - aktivity a přístupu studenta a jejich znalostí a dovedností.

Na vysvědčení pak mají ve VIA známku, která vychází z převodu výsledného slovního hodnocení, které je výsledkem kombinace dvou škál - aktivity a přístupu studenta a jejich znalostí a dovedností.

*V osobnostní a sociální výchově jsou využívány **dvě škály hodnocení**:*

- *hodnocení aktivity žáka na škále A - B - C*
- *dovednosti/znalosti/kompetence jsou hodnoceny ve VIA: S (splněno)/N (nesplněno) - v ALTu: ekvivalentem Z (započteno)/Q (nezapočteno)*

(Obecná pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků ve školních vzdělávacích programech VIA, ALT)

V analyzovaném textu jsem zvýraznila důležité pojmy, ke kterým jsem poté doplnila informace skrze rozhovor s garantkou OSV a tato zjištění dále vypisuji.

Dvě škály pro hodnocení

Z rozhovoru s garantkou OSV jsem zjistila, jak se tyto škály konkrétně využívají.

Hodnocení aktivity žáka: škála A – B -C

„Vlastně máme 2 škály, jednak máme aktivitu a přístup toho žáka, což vidíš jednak v hodinách, a k tomu se teda snažím vést třídní učitele, aby k tomu byli vnímaví a zaznamenávali si to. Takže vedu k tomu, aby ideálně měli třeba nějaký seznam žáků a tam se dívali, kdo vlastně se hlásí, kdo uvádí nějaké příklady, abychom měli někde nashromážděný důkazy o učení jo.“ Garantka OSV

Pro hodnocení na této škále, která se dle garantky vztahuje k „aktivitě a přístupu žáka“ (tedy škála A-B-C) je tedy ideální, aby si učitelé zaznamenávali v průběhu pololetí podklady, které garantka OSV nazývá „důkazy o učení“. Na některých z pozorovaných lekcí jsem zaznamenala, že si učitelka OSV poznamenávala malá písmenka „A“ (jako aktivita) do seznamu studentů na základě toho, kdo v hodině reagoval a vyjadřoval se k tématu. Při nahlédnutí do interních dokumentů, které slouží jako podklady pro hodnocení jsem poté zjistila, že tyto poznámky o

důkazech o učení jsou zaznamenávány do tabulek, kde je vždy uvedena daná hodina, seznam studentů a u každého kolonka, kam lze zaznamenat poznámky o aktivitě. Tabulky se drobně různí podle pedagogů, kteří je spravují, ale často se v nich nachází i další poznámky a značky, než pouze „A“, které podrobněji komentují zapojení studentů v hodinách. Kromě tohoto sběru podkladů přímo v hodinách mohou dále učitelé najít podklady také v tom, kolik práce věnuje student například výstupům nebo sebehodnocení (některý student například může být více introvertní a neprojevat mnoho aktivity v hodině, ale pak vše třeba zevrubně reflektuje v písemné podobě nebo na individuální konzultaci a z toho vyjde najevo, že je také přítomný a aktivní i když méně mluví). Během pololetí tedy učitelé sbírají podklady k tomu, jakým písmenem ze škály A – B – C bude student hodnocen na konci pololetí.

Škála pro hodnocení dovedností/znalostí/kompetencí, která je hodnocena splnil/nesplnil resp. započteno/nezapočteno

Tato škála se poté týká hodnocení výstupů, které studenti odevzdávají vždy na konci probíraného tématu. Zjištění o podstatě výstupů byla představena již v části věnující se zakončení tematického období. V ní bylo také zmíněno, že lze rozlišit dva druhy výstupů – jeden, u kterého lze určit, zda je splněn správně (student v něm musí prokázat, že ovládá nějakou techniku) a druhý typ, jehož řešení je značně individuální a hodnotit lze tedy pouze, zda student vypracoval celý úkol. Garantka OSV při rozhovoru mluvila o hodnocení těchto dvou typů výstupů takto:

Typ výstupu, kde lze rozlišit správné a špatné provedení:

„A pak, když je učíme nějakou jako dovednost, jako třeba podat zpětnou vazbu, rozeznat komunikační stopku, tak tam to hodnotíme, jestli to jako zvládli nebo nezvládli, jestli to umí nebo neumí a na to dostávají vlastně jako zpětnou vazbu. Třeba u asertivity (hodnotíme – pozn. autorky) že dokáže jako prosadit oprávněný požadavek, že používá nějaký kroky třeba zvládání práce s nekonkrétní kritikou...“ Garantka OSV

Typ výstupu, kde lze zhodnotit pouze to, zda byl výstup splněn celý:

„ale máme i výstupy typu, že vlastně jako zmapuje svůj stres a svojí práci s ním a tam vlastně potom hodnotíš to, jestli odpověděl na všechny ty otázky. Jo, těžko budeš hodnotit, jestli to dělá dobře nebo špatně, protože to je jako o každém, co používá. A to stojí víc na tom, že jako dostane ten člověk nějakou zpětnou vazbu.“ Garantka OSV

Za každý odevzdaný výstup tedy student dostane buď hodnocení splnil (VIA) / započteno (ALT) – v případě, že výstup splňuje požadavky, tedy student v něm prokazuje znalost techniky nebo splnil celý úkol. Nebo student obdrží hodnocení nesplnil (VIA)/nezapočteno (ALT), pokud neprokázal znalost dané techniky nebo úkol nesplnil celý. Kromě tohoto hodnocení poté student obdrží ještě zpětnou vazbu, na základě si svůj výstup může například i opravit. Zjištění k tématu zpětné vazby jsou představena níže.

Průběžná zpětná vazba

Tato průběžná zpětná vazba nabývá podoby písemných komentářů k odevzdaným výstupům a také ústní zpětné vazby na konzultaci po zkouškovém období. Garantka OSV při rozhovoru zmínila, že když jde o výstup, kterým má student prokázat, že ovládá nějakou techniku, tak například *„vždycky беру ten výstup a označuju tam do komentářů jednotlivý ty nedobrý části. Bud' tam třeba napíšu, jestli tohle náhodou není stopka, jestli pak na to ten druhý zareaguje, všimne si toho a pak ty studenti vlastně mají šanci to jako upravit.“* Garantka OSV Zároveň i pokud jde o výstup, kde není jasné „správně“ a „špatně“, tak studenti také dostávají zpětnou vazbu. Jejím základem je obvykle popisná zpětná vazba toho, co student v úkolu udělal – například *„svůj stres a strategie práce s ním jste zmapoval/a“* Zdroj: Podklady k hodnocení garantky OSV a když k tomu učitele napadá doplňující otázka či podnět, tak tím naváže – např. *„přemýšlím, zda máte nějakou strategii na každý typ stresoru nebo si s něčím nevíte rady?“* Zdroj: podklady k hodnocení garantky OSV Ať už jde o jakýkoli z těchto dvou typů výstupu, tak základem zpětné vazby je popis toho, co student v úkolu udělal a případné doplňující otázky nebo hlubší reflexe toho, co student z pohledu pedagoga ve výstupu prokázal, např. *„Je vidět, že teorii konfliktu opravdu rozumíš, dokážeš rozlišit druh i příčinu, vnímáš i vliv typického chování na vývoj konfliktu. Vnímáš, kde je ta tenká hranice, kdy se konflikt mění a víš co by jej pomohlo zastavit.“* Zdroj: Podklady k hodnocení garantky OSV

Kromě této písemné zpětné vazby pak probíhá zpětná vazba ještě ústně na individuálních konzultacích, kde učitel a student probírají výstup a studentovo sebehodnocení, jak garantka OSV v rozhovoru také uvádí: *„když jsou ty individuální konzultace, je to jednodušší, protože pak ještě nad tím spolu sedíme a povídáme si o tom.“* Garantka OSV

Sebehodnocení studentů

Tento pojem byl již vysvětlen v části věnující se zakončení tematického období. Zde je důležité pouze zdůraznit, že sebehodnocení studentů je také jedním z podkladů k výslednému hodnocení v pololetí, jak budu dál vysvětlovat níže.

Hodnocení na vysvědčení (v pololetí a na konci šk. roku)

Ve výše zmíněném citátu z dokumentu k hodnocení stojí:

Na vysvědčení pak mají v ALTu opět slovní hodnocení, které je výsledkem kombinace dvou škál - aktivity a přístupu studenta a jejich znalostí a dovedností.

Na vysvědčení pak mají ve VIA známku, která vychází z převodu výsledného slovního hodnocení, které je výsledkem kombinace dvou škál - aktivity a přístupu studenta a jejich znalostí a dovedností.

V obou případech tedy výsledné hodnocení vzniká na základě kombinace písmen ze dvou škál, tj. A – B – C a S/N – splnil/nesplnil.

Výsledné hodnocení na škále ABC určují společně třídní učitel, který je vždy tandemovým učitelem pro OSV a učitel OSV a vycházejí u toho také ze sebehodnocení studenta, jak uvádí garantka OSV: „Když děláme to výsledné hodnocení, tak se s tím třídním setkám, sedneme a koukáme, jak to vidí ten student a jestli mi to vlastně jako vidíme stejně.“ Garantka OSV Ke zhodnocení aktivity slouží pedagogům jejich poznámky – důkazy o učení, které si průběžně zaznamenávají, jak bylo řečeno výše. Dále mohou vycházet z toho, kolik práce student věnuje výstupům a sebehodnocení.

Výsledné hodnocení na škále splnil/nesplnil je odvozeno od toho, zda student splnil nebo nesplnil jednotlivé výstupy, které odevzdával v průběhu roku.

Když se obě škály zkombinují, tak vzniká tato kombinace písmen:

AS, BS, CS, AN, BN, CN.

Ta je poté převedena buď na slovní hodnocení (na větvi ALT) nebo na známku (na větvi VIA.)

Ukázka převodu:

Převod kombinace písmen na známku: AS = 1 BS = 2 CS, AN = 3 BN = 4 CN = 5

Převod kombinace písmen na slovní hodnocení:

B = Tvá aktivita v hodinách a práce na vlastním rozvoji je na dobré úrovni a splňuje očekávané požadavky. Při řešení třídních věcí jsi konstruktivní, ne vždy se angažuješ, ale pokud jsi k tomu vyzván či okolnostmi doveden, zapojuješ se do práce v rámci třídy, využíváš svůj potenciál, a snažíš se aktivně naslouchat ostatním. Plníš dohody a dodržuješ dohodnutá pravidla. Zkus být proaktivní v hledání příležitostí pro spolupráci a svůj rozvoj.

S = Tvé znalosti a dovednosti prokazované ve výstupech splňují požadovanou úroveň.

Tj. kombinace BS bude na vysvědčení uvedena v podobě slovního hodnocení takto:

BS = Tvá aktivita v hodinách a práce na vlastním rozvoji je na dobré úrovni a splňuje očekávané požadavky. Při řešení třídních věcí jsi konstruktivní, ne vždy se angažuješ, ale pokud jsi k tomu vyzván či okolnostmi doveden, zapojuješ se do práce v rámci třídy, využíváš svůj potenciál, a snažíš se aktivně naslouchat ostatním. Plníš dohody a dodržuješ dohodnutá pravidla. Zkus být proaktivní v hledání příležitostí pro spolupráci a svůj rozvoj. Tvé znalosti a dovednosti prokazované ve výstupech splňují požadovanou úroveň.

Zdroj: Obecná pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků ve školních vzdělávacích programech VIA, ALT.

Shrnutí: Kapitola popisuje, jakým způsobem jsou studenti hodnoceni z předmětu OSV a to jak v průběhu pololetí, tak na vysvědčení. V průběhu pololetí dostávají studenti za odevzdané výstupy hodnocení splnil/nesplnil či započteno/nezapočteno a dále dostávají průběžnou zpětnou vazbu v podobě písemných komentářů k výstupům a ústní zpětnou vazbu na individuálních konzultacích. Pro hodnocení na vysvědčení se používají dvě škály: aktivita (A-B-C) a dovednosti/znalosti (splněno/nesplněno). Výsledné hodnocení na vysvědčení je kombinací těchto dvou škál (např. AS, BN), která se následně převádí na slovní hodnocení (ALT) nebo známku (VIA). Hodnocení splnil/nesplnil pak závisí na tom, zda student odevzdal všechny průběžné výstupy. Pro hodnocení na škále aktivity sbírají učitelé průběžné podklady a zároveň berou v potaz sebehodnocení studentů.

2. 4 Další předměty a činnosti školy obsahující témata OSV

Následující část práce se vztahuje k výzkumné otázce „V jakých dalších podobách se studenti v životě této školy setkávají s tématy OSV?“. Je rozdělena na dvě podkapitoly. Nejprve je pozornost věnována předmětům, které navazují na OSV a poté dalším aktivitám a principům školy, které už nejsou ukotveny jako výuka, ale přesto v nich lze nalézt témata OSV.

2. 4. 1 Předměty navazující na OSV

Pro tuto část jsem čerpala zejména z rozhovoru s garantkou OSV. K navazujícím předmětům jsme se dostaly tak, že jsem se garantky ptala, v jakých ročnících probíhá OSV a respondentka rovnou zmínila, že existují ještě tyto předměty, které v dalších ročnících na OSV navazují.

Informace od garantky a spolu s nimi také některé interní dokumenty školy (tematický plán předmětu Svět práce) jsou hlavním zdrojem pro tuto část.

Třídnické hodiny

Z rozhovoru s garantkou OSV vyplynulo, že třídnické hodiny na této škole pomyslně navazují na předmět OSV a to ve vyšších ročnících, kde již předmět OSV není. Z rozhovorů se studenty vyplynulo, že někteří tyto hodiny berou dále jako předmět OSV, přestože náplň se o něco liší. Dle rozhovoru s garantkou OSV probíhají třídnické hodiny na větvi VIA ve druhém až čtvrtém ročníku a na větvi ALT ve čtvrtém ročníku. Zároveň jde o koncept, který je pořád ve vývoji, ve školním roce 2024/2025 například došlo k té změně, že ve druhém ročníku hodinu nevede pouze třídní učitel, ale má v ní tandemovou podporu buď od učitele OSV nebo od pracovníka ŠPP. Dle garantky OSV, která sama v některých třídách je touto tandemovou oporou pak vypadá obsah hodin takto:

„A nastavili jsme si to vlastně s tím současným třídním tak, že v tom prvním pololetí dáváme prostor těm dětem, aby si ty hodiny dělaly jako sami jo, takže se rozdělily do skupin a vytváří nějaké aktivity. Máme takovou tabulku na to, kde oni se rozdělili, kdo bude s kým ve skupině, co bude dělat, kolik času na to potřebuje a na kdy si to připraví. A my vlastně s (kolegou třídním) jako vyplňujeme ten zbytek těch hodin. Zároveň jsem jim na nějaké další hodině vypsala témata, který jako já jim nabízím a oni přes mentimetr vlastně hlasovali, co je to další, co je by vlastně zajímalo a podle toho, co si oni určili, že je pro ně nejdůležitější, tak vlastně my stavíme ty další hodiny mezi to. ... A tohle schéma vlastně jsme diskutovali i v těch ostatních dvou třídách, že ty hodiny zkusíme jako postavit takhle na to, co by vlastně potřebovaly jako ty děti.“ Garantka OSV

Třetí a čtvrtý ročník pak vedou třídní učitelé sami, s tím, že zde probíhá podpora třídních od zkušenějších kolegů a garantka OSV jim poskytuje metodickou podporu. *„Já jsem třeba nasdílala těm třídám metodiky, které vyšly od Sofy - čtyři R³⁸, kde mají už hotový lekce, co by s těmi dětmi mohly dělat.“ Garantka OSV*

Předmět Svět práce

Tento předmět se nachází pouze na větvi ALT a to ve třetím ročníku. Garantka uvedla, že v předchozích letech byla obě pololetí koncipována tak, že navazovala na OSV. V rámci změny

³⁸ Metodiky RRRR (Respekt, Rozmanitost, Rovnost, Resilience) pro rozvoj socio-emočních dovedností a dobrých vztahů mezi žáky pro učitele ZŠ a SŠ, která vydala organizace SOFA = Society for All. Online dostupné z: <https://www.societyforall.cz/metodiky-rrrr>

časových dotací ale došlo k tomu, že nyní navazuje na OSV až druhé pololetí a v prvním se probírají témata, která navazují spíše na předmět Společnost a kultura.

„Náplní v prvním pololetí je tudíž ekonomie, podnikání, právo. A v druhém pololetí je to takový to kariérní poradenství a vzdělávání, kde na konci budou mít vlastně jako tu pracovní praxi. Ale to, co se předtím dělo vlastně v roce, tak teď bude v půl roce a ubrala se z toho průběžná dobrovolnická praxe, že tu už vlastně mít nebudou.“

Propojení s OSV tedy zůstává zejména ve druhém pololetí. Garantka popisuje, jak je toto pololetí vedeno (sama předmět učí) a uvádí, že ho i sami studenti někdy vnímají jako pokračování OSV: *Někteří to i pojmenovávají, že to je jako OSV, ale v jiném kabátku - to takhle vyloženě explicitně někdo řekl. A je to zaměřené hodně na to, co už jsme se ... čerpáš z toho, kde jsou, protože ty děti si vlastně ohledávají svoje silné stránky, jak se vidím já, jak mě vidí ostatní, ohledávají i ten trh práce. Čím chci být, jaké jsou ty možnosti, zkoušejí si tam pracovní pohovor, zjišťují, jak vůbec ten trh práce funguje, že se to taky nějak vyvíjí, že jsou nějaké pracovní pozice, které třeba dřív vůbec neexistovaly, některé, které už možná existovat nebudou a podobně.“*

V tematickém plánu tohoto předmětu, který je interním dokumentem jsou uvedeny cíle tematických období. Nalezla jsem mezi nimi ty, které odpovídají i tématům OSV a některé zde pro příklad vypisuji:

- Vlastními slovy zformulovat odpovědi na otázky „Kdo jsem?“ a „Kým bych chtěl být?“
- Sami pro sebe si zhodnotit, jak velký je rozdíl mezi naším sebeobrazem a sebeideálem a jak tento rozdíl prožíváme
- Sebereflexe a podání zpětné vazby druhým skrze 360°ZV
- Umět se připravit na přijímací pohovor
- Zpracování testu pracovní orientace a reflexe na jeho výsledek
- Reflexe na vlastní hodnoty a pracovní orientaci
- Prozkoumat, co mohu udělat pro to, aby byly větší průniky mezi tím, co mám rád, v čem jsme dobrý, co svět potřebuje a co mne uživí?
- Uvědomit si, kde jsou v rámci uplatnění v praxi mé silné a slabé stránky, na čem je třeba ještě pracovat

Z výše uvedeného je patrné, že předmět obsahuje některá témata osobnostní a sociální výchovy, která nalézáme v RVP a které jsem uvedla v kapitole 1. 3. 2 – např. témata: *jaký chci být; moje hodnoty a hodnotové žebříčky; jak činím životní rozhodnutí; jak se angažovat ve prospěch*

druhých – pomoc, angažovanost ve spol. otázkách; fungování jako člen skupiny/komunity; práce s vlastní snahou a dosahováním cílů. Tímto tedy tematicky doplňuje předmět OSV, který v sobě naopak některá tato témata zahrnuje méně.

Shrnutí: Kapitola představila dva předměty, které navazují na OSV. Třídnické hodiny navazují na OSV v ročnících, kde již OSV není. Někteří studenti tyto hodiny i dále označují jako OSV. Pojetí těchto hodin je stále ve vývoji, v současné chvíli (školní rok 2024/2025) se ve druhém ročníku tyto hodiny opět učí v tandemu. Obsah si z velké části volí studenti, kteří si některá témata také zpracovávají a navzájem si vedou hodiny a aktivity. Zároveň učitelé nabízí témata, která se například nestihla v prvním ročníku. Předmět Svět práce se nachází na větví ALT ve třetím ročníku. V prvním pololetí je jeho obsahem právo, ekonomie, podnikání atp., ve druhém pololetí pak témata, která jsou dle RVP i tématy OSV – například zkoumání sebepojetí, kdo jsem a kým chci být, zkoumání vlastních hodnot a priorit, příprava na pohovor, zkoumání toho, jak propojit to, co studenta baví, jde mu, je užitečné a uživí ho, uplatnění silných stránek atp.

2. 4. 2 Další činnosti školy obsahující témata OSV

Pro následující část práce jsem čerpala z rozhovoru s garantkou OSV a z vlastního dlouhodobějšího pozorování aktivit a života školy. V rámci pozorování života školy jsem vyzorovala některé aktivity, o kterých jsem soudila, že v sobě zahrnují prvky nebo témata osobnostní a sociální výchovy. Na tyto aktivity jsem se tedy při rozhovoru garantky zeptala a zároveň jsem se jí ptala, které aktivity podle ní ještě s osobnostní a sociální výchovou na Zatlace souvisí nebo ji doplňují. Výsledky mohou být tedy ovlivněny tím, co tato respondentka ze svého pohledu hodnotí jako oblasti, které na Zatlace s OSV souvisejí.

Důraz na osobnostní a sociální rozvoj jako princip přítomný ve škole

Na otázku, zda a kde bychom našli osobnostní a sociální výchovu i mimo předmět OSV byla první odpověď jeho garantky, že důraz na osobnostní a sociální rozvoj je i určitý princip či pilíř, který se nachází v životě školy i mimo hodiny, který souvisí s hodnotami školy, s naladěním učitelů, se vztahem mezi učiteli a žáky, s úrovní vzájemné komunikace a také například s tím, že studenti dostávají větší porci autonomie a zodpovědnosti. Níže uvádím úryvky z rozhovoru s garantkou OSV, kde o těchto tématech hovoří:

„No, jak už jsem řekla na začátku, tak OSV vlastně není jenom předmět, ale je to jako i jeden jako z těch pilířů té výuky. Jo a já mám pocit, že to vlastně jako tak žije, jako nebo by to mělo žít jako napříč těmi předměty jo a myslím si, že ten úspěch jako není jenom v tom, že já něco učím v tom OSV a vedu k tomu ty děti, ale že i ty učitelé ostatní jsou vlastně jako nastavený na

podobnou notu. “ Garantka OSV Zde bych jen pro přesnost dodala, že oficiálně je osobnostní rozvoj pilířem na větvi ALT, jak jsem již dříve uvedla. Dále garantka hovoří o spojení s hodnotami školy, které platí pro celou školu: „Řekla bych, že rozhodně s tím souvisí hodnoty školy, které vlastně připomínáme v těch hodinách, věnujeme se jim, vysvětlujeme si je, říkáme, co to pro ně znamená, jak by to vypadalo, kdyby ty hodnoty nebyly. Čím konkrétně oni vidí, že se to propisuje? Co oni pro to můžou dělat?“ Garantka OSV Ze svého pozorování v terénu mohu dodat, že s hodnotami se na této škole pravdu pracuje, a to nejen se studenty, ale i v rámci pedagogického sboru, kde jsem sama absolvovala program, kde pedagogický sbor o hodnotách školy aktivně přemýšlel a diskutoval. Dále garantka upozorňuje, že OSV je propojeno také s nastavením vztahů a vzájemné komunikace: „Já si myslím, že to je vůbec jako o nějakém jako vztahu učitel - student, o nějaké jako atmosféře, úrovni komunikace a podobně.“ Garantka OSV Zde mohu opět potvrdit, že jsem se setkala s mnoha příklady dobře vedené komunikace učitelů se studenty, kde učitelé dodržovali pravidla efektivní a respektující komunikace, což je vzorem pro studenty. Nakonec garantka zmiňuje ještě souvislost s tím, že studenti zde mají větší autonomii a zodpovědnost například, když si musí zorganizovat své učení v rámci zkouškového týdne (na větvi ALT), ale také když dostávají třeba na výběr z výstupů ten, který chtějí zpracovat a za který pak nesou zodpovědnost. „A já se snažím jako i v OSV třeba jim postupně dávat jako výstupy, kde si můžou víc vybírat, který si vyberou, že jsou volitelný a já si můžu vybrat, jestli prostě zpracuji tohle, tohle, nebo tohle, a pak teda беру zodpovědnost za to, co jsem si vybrala.“ Garantka OSV Ze svého pozorování bych ještě doplnila, že například z výzdoby školy je znát, že klade důraz na témata jako je duševní zdraví a wellbeing – na nástěnkách lze nalézt mnoho možností, co dělat, když se člověk necítí dobře a jak prospívat své duševní pohodě.

Školní parlament

Dále garantka jako místo, kde lze rozvíjet dovednosti z oblasti osobnostně-sociálního rozvoje uvádí školní parlament. *„Pak mě napadá třeba školní parlament, jo, že tam je taky neuvěřitelný množství jako příležitostí, kde ty děti můžou rozvíjet nějaké svoje dovednosti.“* Garantka OSV Z pozorování terénu mohu říct, že studentský parlament je na této škole opravdu aktivní – lze to vyčíst z nástěnek i mailové korespondence, kde parlament často upozorňuje na akce, které pořádá, ale i změny, které ve škole díky jeho činnosti nastávají. Důležité je také zmínit, že parlamentu přisuzuje důležitost také vedení školy a vnímá ho jako skutečného partnera ke komunikaci a spolupráci. Tím pádem má parlament možnost realizovat skutečné změny, které se propisují do života školy. Parlament má několik výborů a pořádá také své teambuildingy,

které mohou být opět příkladem propojení s OSV, jak uvedla garantka: „*Když třeba dělali teambuilding pro školní parlament, tak mě zajímalo, co tam dělají. Tak jsem si poprosila, jestli by mi dali ty materiály, jak s nimi vlastně pracují a zjistila jsem, že používají všechno, co děláme v OSV vlastně.*“ To, co z citace nevyplývá, ale posléze jsem se na to v rozhovoru doptala je, že teambuilding si také organizují samotní studenti. Dochází zde tedy i k jisté peer³⁹ předávce, kdy jedni studenti vytvářejí osobnostně-rozvojový program pro druhé.

Akce školy zaměřené na témata OSV

Při pozorování života školy jsem se setkala nebo dozvěděla o několika akcích, které v sobě zahrnují některá témata OSV. Jde například o tyto akce: Týden pro maturanty, setkání „Co dělat, když?“ Den pro duši, projekt Žijí mezi námi. Na tyto akce jsem se tedy blíže zeptala garantky OSV. Týden pro maturanty probíhal vždy první týden školního roku v maturitním ročníku a byl určen studentům větve VIA, kteří ještě neměli předmět OSV (protože na větvi VIA výuka OSV začala nedávno, jak uvádím dříve). „*Letos máme poslední ročník, který vůbec neprošel OSV. A pro ty jsme teda dělali to, že dostali nějakou trošku nalejvárníčku na time management, práci se stresem a mindfulness. A v rámci toho třeba dřív, dokud byly povinný závěrečný práce, tak chodili do národní technické knihovny na workshop jak psát tyhle práce. Ze Scia⁴⁰ jim sem přicházeli vysvětlovat jak fungují scio testy pro ty maturanty, které jsou pak uznávané na ty vejšky a podobně.*“ Garantka OSV Jde tedy o akci, která měla alespoň v nějaké míře poskytnout maturantům část předmětu OSV, který neměli. Akce, která je také určená studentům na přelomu třetího a čtvrtého ročníku, ale tentokrát všem (i z větve ALT i z větve VIA) je akce „Co dělat když?“, kterou vede školní psychologka. Dle garantky OSV jde o setkání, na kterém se studenti dozvídají o tom, jak mají možnosti, když se dostanou během čtvrtého ročníku do nějaké náročnější situace, např.: „*Co dělat, když neodmaturuji, co dělat, když budu hodně chybět? Co dělat, když neuzavřu první pololetí? A zase dostávají nějakou podporu a odkazy na to, že na to nemusí být sami, že je x možností a tak.*“ Garantka OSV Den pro duši je poté projektový den, kdy jsou na Zatlanku pozváni různorodí hosté zabývající se problematikou duševního zdraví, studenti se neučí, ale zapíší se na dvě přednášky/workshopy k některým z těchto hostů. „*Cílem vlastně bylo poukázat, na to, že na duševním zdraví nám záleží. Chtěli jsme dát nějaký vyčleněný prostor tomu, že někdy je prostě duševní zdraví a naše pohoda důležitější než třeba chemie a matematika. Proto se ten den ty děti neučí, mají nabídku*

³⁹ Peer = odborník, jehož znalosti a dovednosti vychází zejména z vlastní životní zkušenosti s řešením určitých problémů. V oblasti školství se označení používá pro vzájemnou pomoc od studentů studentům – např. peer poradenství.

⁴⁰ Scio = konkrétní česká obchodní společnost zaměřená na školní i mimoškolní vzdělávání dětí.

několika workshopů, ze kterých si můžou vybírat. A zase si každý zapíše na co chce a kde je ještě místo a smyslem je inspirovat ty studenty k tomu, aby věděli, jaké jsou cesty k tomu, jak buď žít nějaký spokojenější naplněnější život, nebo jak se možná vyrovnávat s některýma náročnýma životníma situacema.“ Garantka OSV Zde je tedy propojení s OSV zřejmé, protože témata psychohygieny, wellbeingu a duševního zdraví do témat OSV patří. Na stejném principu, jen s jiným tématem pak funguje projektový den „Žijí mezi námi“, kde na Zatlanku přicházejí hosté z dobrovolnických organizací a studenti se účastní opět dvou workshopů/přednášek. Tato akce se tematicky váže k těm oblastem OSV, kde jde o otázky, jak se mohu angažovat, jak mohu pomáhat společnosti a komunitě. Dle dosavadního pozorování a harmonogramů školního roku usuzuji, že se tyto dvě akce střídají – jeden rok se koná Den pro duši, další rok Žijí mezi námi.

Platformy na podporu studentů v rozvoji oblastí vlastního zájmu

Mezi možnostmi, kde se studenti mohou rozvíjet v oblasti OSV pak garantka OSV uvedla ještě dvě platformy, které Zatlanka realizuje a které jsou určeny k tomu, aby se studenti rozvíjeli v oblastech, které je zajímají a aby v tom byli ze strany školy a učitelů podpořeni. Jde o platformu GrowZ a předmět OpenSpace.

Platforma GrowZ je na stránkách školy definována jako „*systém podpory silných stránek, aktivních a nadaných studentů na Zatlance*“. Dále je na stránkách uvedeno, že záměrem je:

- *podpořit studenty, kteří mají hlubší zájem o konkrétní obor či studijní oblast,*
- *vyjít vstříc těm, kteří se mimo běžnou výuku věnují nějakému oboru do větší hloubky, jsou kreativní a pouští se do vlastního vědeckého bádání či jinak rozvíjejí své nadání,*
- *podpořit silné stránky studentů a studentek a motivovat je k objevování nových souvislostí napříč obory* (webové stránky gymnázia Na Zatlance, 2025)

Tento rozvoj a podpora je realizována skrze tři oblasti: formou spolupráce studenta s patronem a mentorem, možností naplánování individuálního rozvojového plánu a také možností propojení se studenty se stejným zájmem (mohou vzniknout podpůrné, sdílející skupiny). Pokud jde o patrony a mentory, tak patron je některý z učitelů, který pomáhá studentovi propojit se s mentorem. Mentor je odborník na téma, o které se student zajímá a může jít buď o externího odborníka nebo také o učitele s odborností (učitel může být i patronem a mentorem současně).
Zdroj: interní dokumenty školy

Garantka OSV pak v souvislosti s touto platformou zmiňuje, že studenti se v rámci ní mohou věnovat také právě tématům osobnostně-sociálního rozvoje. Ona sama je patronkou a

mentorkou právě v této oblasti „třeba já jsem měla několik studentů, kteří vyloženě se chtěli zaměřovat na osobnostní rozvoj. Vždycky to byli studenti, kteří nebyli z ALTu a kterým to vlastně jako chybělo, protože to neměli, tak s těma jsem se průběžně potkávala.“ Garantka OSV

Open Space

Open Space je volitelný seminář, který si studenti mohou zvolit ve třetím a čtvrtém ročníku studia. Garantka OSV, která tento seminář vede, ho popisuje takto: „Pak je tady seminář Open Space, kde bych řekla, že to je taky další jako taková podoba OSV - kam se hlásí studenti, kteří jsou buď nadaný nebo aktivní s nějakým vlastním projektem a nebo třeba když se chtějí vzdělávat autonomně sami mimo Zatlanku, tudíž si třeba dělají nějaké kurzy na edexu, na kurzaře nebo chodí na přípravné kurzy. Tvoří si portfolia, vytvářejí podcasty, marketingové strategie pro svoje agentury a podobně.“ Garantka OSV V tomto předmětu se tedy rozvíjí autonomie a zodpovědnost studentů a zároveň se opět mohou věnovat i oblasti, která souvisí s osobně-sociálním rozvojem.

Shrnutí: Dle garantky OSV a mého pozorování se témata OSV nacházejí také v následujících činnostech školy. Za prvé byl zmíněn celkový důraz na osobnostní a sociální rozvoj, který prochází celým životem školy, souvisí s hodnotami školy, s podobou vztahů a komunikace mezi učiteli a studenty i s větší autonomií a zodpovědností studentů nebo také s tím, že i samotné prostředí školy dává prostor některým tématům (wellbeing, péče o duševní pohodu). Dále se studenti mohou s tématy OSV setkat na různých akcích školy (Týden pro maturanty; Co dělat, když?; Den pro duši; Žijí mezi námi.) a dovednosti spojené s OSV mohou studenti rozvíjet také v rámci studentského parlamentu nebo v rámci platform, které umožňují studentům věnovat se hlouběji a s podporou nějaké oblasti svého zájmu – platforma GrowZ a volitelný seminář Open Space.

2. 5 Pohled studentů na předmět OSV

Výsledky, které uvádím v této kapitole, byly získány analýzou dat z hloubkových polostrukturovaných rozhovorů se studenty. Uvádím zde nejprve podrobnější informace ke způsobu získání dat a jejich analýze, protože obojí mělo v této části výzkumu některá specifika, která chci rozvést a poté již představuji samotná zjištění.

Volba metody a výběr respondentů

Při počáteční úvaze o získání pohledu studentů jsem zvažovala také možnost analyzovat zpětné vazby, které studenti pravidelně na předmět OSV píší. Ty by byly dobrým materiálem, kdybych výzkum pojímala kvantitativně, protože je jich velké množství, ale nejdou tolik do hloubky. Zároveň jsem nakonec upřednostnila možnost získat vlastní data určená přímo pro potřeby mého výzkumu (zpětné vazby slouží učitelkám OSV). Při výběru metody získání dat jsem nejprve zvažovala kromě rozhovoru ještě dotazník s otevřenými otázkami, ale vzhledem k účelu výzkumu jsem se rozhodla pro rozhovor, protože jsem upřednostnila možnost komplexnějších a hlubších dat vedoucích k pochopení jevů před kvantitou. Realizovala jsem tedy rozhovor s celkem deseti respondenty. Šlo o studenty a studentky druhého ročníku, protože ti už prošli minimálně jedním celým rokem OSV.⁴¹ Abych i při malém počtu respondentů získala co nejpestřejší výsledky, tak jsem zvolila respondenty ze tří různých tříd a to jak z větve VIA, tak z větve ALT a zároveň od obou učitelek OSV. Dále jsem využila pomocnou techniku, kdy jsem respondentům nejprve dala dotazník se dvěma položkami – šlo o škály, na kterých měli označit, do jaké míry souhlasí s tvrzením.

Položky zněly takto:

Předmět OSV pro mě byl přínosný.

Zcela souhlasím – spíše souhlasím – spíše nesouhlasím - vůbec nesouhlasím.

Podoba předmětu OSV mi vyhovovala (byla přiměřeně náročná a neměnil/a bych ji).

Zcela souhlasím – spíše souhlasím – spíše nesouhlasím - vůbec nesouhlasím.

A poté jsem zvolila takovou kombinaci respondentů, aby byly možnosti zastoupeny vyváženě a zároveň smysluplně vůči mým otázkám. Cílem rozhovorů bylo zjistit, jaké vidí studenti v OSV přínosy a jaké naopak výzvy – tedy co je pro ně v OSV náročné, případně co by změnili. Nejlepší skupinou respondentů pro tento účel tedy byla kombinace, kdy student souhlasí

⁴¹ Ukázkou přepisu jednoho z rozhovorů uvádím v příloze číslo 8.

s přínosem, ale nesouhlasí s podobou (něco by na ní změnili - tedy vidí i výzvy). Respondentů s touto kombinací jsem tedy oslovila pět a poté jsem pro vyrovnanost oslovila dva, kteří vyjádřili u obou škál souhlas, dva, kteří vyjádřili u obou škál nesouhlas a jednoho, který vyjádřil u přínosu nesouhlas a u podoby souhlas. Mírou souhlasu a nesouhlasu jsem se neřídila, protože byla až podružným faktorem za polaritou. Tuto pomocnou metodu jsem využila pro to, abych zvýšila pravděpodobnost, že budu mluvit se studenty, kteří mají na OSV různé pohledy a nevznikne zkreslení tím, že bych mluvila buď pouze se studenty, kteří vidí samé přínosy nebo s těmi, kteří vidí samé výzvy.

Příprava rozhovoru

Data jsem získávala formou polostrukturovaných rozhovorů, kdy jsem měla vždy stejnou základní sadu otázek, ale zároveň jsem se studentů doptávala, pokud se objevilo nějaké téma, které mohlo mít význam pro práci. Otázky pro rozhovor vycházely z této výzkumné otázky a jejích podotázek:

3, Jak výuku osobnostní a sociální výchovy vnímají studenti?

- Jaké vidí přínosy této výuky?
- Jaké vidí výzvy této výuky?

Abych upřesnila, co myslím pojmy „přínosy“ a „výzvy“, tak pojmem přínos myslím přidanou hodnotu, která pro studenta vzniká díky absolvování předmětu OSV (nabyté znalosti, dovednosti, postoje či jiné pozitivní změny v chování a životě žáka či třídního kolektivu). Vzhledem k tomu, že mými respondenty byli žáci sami, pak zde jde o jejich subjektivní pohled zevnitř – tedy o to, co sami na sobě a pro sebe vyhodnocují jako přínos. Nemáme zde pohled zvenjšku, například od pedagogů či jiných osob. Pojem „výzva“ pak zahrnuje zejména dvě oblasti – cokoli, co se v rámci předmětu OSV jeví jako výzva pro samotného respondenta (to, co je pro něj v rámci předmětu například náročné) a poté to, co respondent vidí jako nějaký problematický aspekt předmětu jako takového nebo jeho provedení, tedy něco, s čím vyjadřuje nespokojenost a co by na předmětu změnil, kdyby mohl. Toto pojetí přínosů i výzev se poté odráží v otázkách, které jsem studentům pokládala a které přikládám v příloze číslo 9.

Průběh rozhovorů, etika a uchování dat

Před začátkem rozhovoru jsem respondenta vždy seznámila s cíli výzkumu a s ochranou jeho anonymity, dala jsem mu podepsat informovaný souhlas a prostor na cokoli se zeptat. Také jsem se zeptala na souhlas s nahráváním, který všichni respondenti udělili. Pro zachování

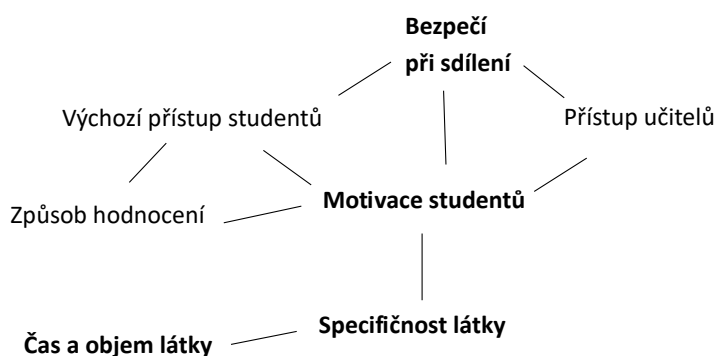
anonymity jsem poté nahrávky uchovávala pod kódy (S1 – S10) a pod stejnými kódy jsem uchovávala i přepisy rozhovorů.

Analýza dat

V rámci analýzy získaných dat od respondentů jsem nejprve provedla otevřené kódování a následnou kategorizaci kódů. Dále jsem se rozhodla použít metodu „vyložení karet“, kterou Švaříček a Šedřová definují takto: „*Jde zkrátka o to, že výzkumník vezme kategorizovaný seznam kódů, kategorie vzniklé skrze otevřené kódování uspořádá do nějakého obrazce či linky a na základě tohoto uspořádání sestaví text tak, že je vlastně převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií. Není přitom nutné, aby do výsledné analýzy vstoupily všechny kategorie, které jsme vytvořili – můžeme si vybrat jen některé z nich, a to podle toho, do jaké míry se vztahují k naší výzkumné otázce, a také podle toho, jaká je mezi nimi souvislost.*“ (Švaříček, Šedřová, 2007 s. 226)

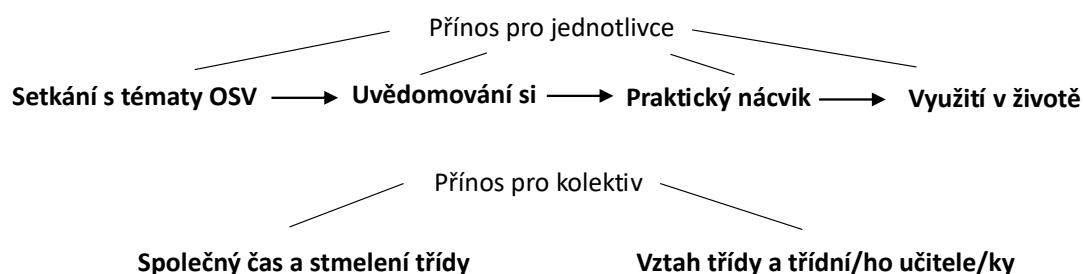
Vizualizaci jsem provedla zvlášť pro kategorie, které se týkají přínosů a kategorie, které se týkají výzev. Níže obě popisuji a uvádím.

U kategorií výzev vyplynula jedna kategorie, ke které se vztahují téměř všechny ostatní a to je „motivace studentů“. Proto jsem se rozhodla vyložit ostatní kategorie, které s ní souvisejí ve vztahu k této kategorii. Kategorie Bezpečí při sdílení, Specifičnost látky a Čas a objem látky jsou ale samy saturovány značným množstvím kódů, proto jsem se jim zároveň rozhodla věnovat pozornost také zvlášť a ne pouze ve vztahu ke kategorii Motivace studentů. Zbývající tři kategorie pak vykládám pouze ve vztahu ke kategorii Motivace studentů, protože všechny kódy v nich obsažené mají s touto kategorií souvislost.



Vizualizace 1 – výzvy, též v příloze číslo 10.

U kategorií přínosů pak vznikla tato vizualizace:



Vizualizace 2 – přínosy, též v příloze číslo 11.

V oblasti přínosů jsem operovala se šesti kategoriemi, které jsou vyznačené tučně. Když jsem je vizualizovala, tak jsem je přiřadila ke dvěma „nadkategoriím“ – čtyři spojuje to, že jde o přínosy pro jednotlivce, dvě naopak to, že jde o přínosy pro kolektiv. V nadkategorii „přínos pro jednotlivce“ jsem pak mezi kategoriemi našla propojení, kde kategorie tvoří takovou pomyslnou řadu v úrovni přínosů, která kopíruje i jisté fáze v didaktice OSV. Studenti se s tématy nejprve seznamují, pak je reflektují a vztahují ke svému životu a své zkušenosti (kategorie **Uvědomování si**), pak probíhá praktický nácvik dovednosti a pomyslná nejvyšší meta je uplatnění naučeného v situacích skutečného života. To vše by v OSV mělo probíhat a zajímavé je, že různí respondenti vidí největší přínos předmětu OSV v různých z těchto úrovní.

Pro celé pojetí sběru i analýzy těchto dat pak bylo důležité si uvědomit, že záměrem není kvantifikace jevů – tedy snaha zjistit, kolik studentů vnímá, které přínosy a které výzvy. Cílem je zjistit, co a proč studenti vnímají jako přínosy a výzvy, pochopit dané jevy a případně souvislosti mezi nimi. Proto postupuji u výkladu kategorií tak, že vysvětluji, co je dle respondentů součástí daného přínosu nebo výzvy, u výzev pak často také to, co může daný jev způsobovat negativního a co pozitivního, případně co naopak na daný jev působí pozitivně či negativně. Zejména u kategorie **Motivace studentů**, která se ukázala jako centrální v oblasti výzev ji dávám do souvislosti s dalšími jevy a s tím, jaký na tuto kategorii mohou mít vliv. Nejde zde tedy o zhodnocení toho, které výzvy jsou pro výuku OSV na této škole nejpalčivější a co je naopak vnímáno jako nejčastější přínos. To není v možnostech a ani záměrem kvalitativního výzkumu. Jde zde naopak o popis a pochopení pohledu studentů na dané jevy, bez možnosti doložit, jak časté jsou. Následuje tedy představení výsledků.

Představení výsledků⁴²:

Přínosy

Rovina přínosu pro jednotlivce

Setkání s tématy OSV

Kódy: Témata, o kterých nikdy neslyšel; pozitivum – dozvědět se o těch tématech; zamyslet se nad každodenními tématy; nakousnutí témat; ocenění výběru témat; užitečná témata; nenaplnění očekávání.

Jednou oblastí, kterou studenti hodnotí jako přínos je vůbec možnost setkat se s tématy, které OSV obsahuje a dostat prostor se o nich učit a zamyslet se nad nimi. „*A taky bylo fajn, že jsme se bavili o věcech, o kterých jsem ještě nikdy ve škole jako nic neslyšel. Když třeba na základce o těchto věcech nepadlo ani slovo. (...) to jsou témata, která se jako tady v našich kruzích, tady u nás v republice, že se o tom tolik nemluví (...) jako třeba time management, prostě někdo vám řekne, no tak nemáš čas, tak si ho prostě udělej nebo prostě nedělej tohle, nějak to zvládni, ale proto, abychom to pochopili, potřebujeme kriticky myslet a nějak se nad tím zamyslet. Takže určitě ten předmět nás přiměl k tomu, abychom se nad tím zamysleli i kriticky, abychom si to dali do souvislostí a do nějakýho ucelenějšího obrazu, co se jako nás týče (...) brali jsme, jak se vypořádávat se stresem, jak zvládnout náročné situace, což taky jako někdo vám řekne, no tak prostě se přes to jako.. Překonej to nějak, ale jak? Někdo prostě neví. Někdo fakt neví, jak to zvládnout... což nám bylo řečeno.“ S1 Někdo také dodává, že témata jsou v OSV pomyslně otevřena či nakousnuta a student se jimi může zabývat i dál. „*Já si myslím, že ono to většinou ty témata spíš tak jako nakousne a pak když to toho studenta zaujme, tak se tomu může dál věnovat.*“ S2 Studenti také oceňují volbu témat a hodnotí je jako užitečná. „*Jako ty témata jako taková jsou podle mě dobře vybraná, jakože si myslím, že si tam každé něco najde, že jsou to prostě fakt užitečné věci, ať už ty soft skills nebo nějaké zvládání těch emocí.*“ S2 ... „*přijde mi, že ty témata, který tam jsou - třeba jako time management, to mi asi hodně pomohlo, smart cíle - slyšel jsem o nich jakoby už dříve, ale tady jsem to vlastně jakoby se o tom dozvěděl tu tu podstatu hlavní*“ S7 ... „*Takže to bylo určitě fajn slyšet něco o těchto věcech. Time management, volný čas, komunikace, nějaké pocity, emoce, jsme hodně jsme brali emoce.*“ S1 Někdo má ale k obsahu také výhrady, což plyne například z toho, že se s probíranou látkou*

⁴² Poznámka: Za citacemi studentů uvádím vždy označení rozhovoru, z něž byla citace získána, jde o označení S1 – S10. Takto mohou zůstat studenti v anonymitě, ale zároveň je zřejmé, že jsem citace volila z různých rozhovorů.

naopak již setkal a očekával ještě hlubší probrání a nebo další témata. „*Já bych hlavně řekla, že já jsem si představovala ten předmět úplně jinak. Já jsem si to podle mě představovala víc, že to taky třeba bude rozvíjet i nějaký jako kritický myšlení.*“ S5

Uvědomování si

Kódy: Zamyšlení nad sebou ve vztahu k tématu; uvědomění a možnost změny chování; přínos sebereflexe; uvědomění, jak mluvím s lidmi; uvědomění, jak řeším problémy; zamyšlení v reálné situaci; uvědomění si něčeho v komunikaci; utvrzení významu chvíle díky výstupu.

Respondenti často zmiňovali, že pro ně bylo důležité, že si v rámci OSV něco uvědomili nebo že si díky OSV uvědomují některé věci ve svých skutečných životních situacích. Toto uvědomování by se dalo rozdělit do dvou podob. První je, že si studenti něco uvědomují přímo v hodinách předmětu OSV a druhá je pak ta, když si něco díky OSV poté uvědomují ve svých skutečných životních situacích.

V oblasti uvědomování si něčeho v hodinách respondenti zmiňují následující přínosy: to, že se můžou zamýšlet nad sebou samými ve vztahu k tématu. „*Takže spíš ty středy pro mě bylo něco jako že jdu se zamyslet nad tím, co a jak dělám a jdu se porovnat sám sebe s tím, co si k tomu tématu říkáme a jak se k tomu stavím já a v jaké situaci se nacházím, co se týče těchto věcí. ... Jestli jako využívám svůj potenciál naplno a jestli existuje prostor pro to se rozvíjet a někam se dál posunout.*“ „*Že by bylo fajn se zamyslet nad tím, jak někdy jako mluvím s lidmi a jak si jak udržuju mezilidské vztahy, takže to mi pomohlo si uvědomit, že existuje místo pro rozvoj a že bych to byl schopen posunout někam dál.*“ S1 Jako další přínos respondenti uvádějí, že na základě této úvahy mohou dále přemýšlet o tom, jestli se mohou v daném tématu nějak posunout, jestli můžou třeba svoje chování nějak změnit. „*Že třeba s tou komunikací jako jak komunikuju a že mám třeba občas sklony k takovému jako v diskuzi k tlaku na toho druhýho a jako zahrnout ho tím svým názorem a to si právě uvědomuju a pak když to vím, tak s tím můžu nějak pracovat.*“ S4 Pro někoho je oblast tohoto uvědomění a sebereflexe ještě důležitější než praktický nácvik toho, jak s tématem dobře zacházet. „*Hlavně mi na tom přijde přínosný to, že v průběhu toho si právě uvědomuju ty věci jako o sobě a o těch svých potřebách a vlastně to, co můžu jako zlepšovat, nebo nějak jako vést jinak, a někdy to, jak si říkáme, že bysme to prakticky měli dělat mi k tomu pomůže někdy to je pro mě jako trochu zbytečný, ale to vlastně uvědomění je pro mě asi nejto. (pozn. nejdůležitější).*“ S4 Někteří respondenti dokonce uvádějí, že si uvědomili, co třeba dříve dělali nebo dělají pomyslně špatně. „*i když jsme se bavili o komunikaci úplně na začátku roku, tak jsme se bavili o tom, jak efektivně komunikovat, jaký*

komunikační stopky, co říkat co neříkat. A uvědomil jsem si, že spoustu těch věcí dělám špatně, nebo že bych to mohl udělat i lépe.“ S1 A opět zde vidí také možnost pro rozvoj.

Druhou oblastí je potom přínos v uvědomování si něčeho ve skutečných životních situacích. V této oblasti se pak studenti v daný moment zamýšlejí buď nad situací jako celkem nebo nad jednáním druhých v dané situaci nebo nad svým vlastním jednáním. *„Spíš u většiny těch témat se zamýšlím nad tím, když nějaká ta situace jakoby nastane, tak já se zamyslím nad tím, jestli jsem to buď já, nebo ten kdo to, kdo to dělá, jestli to udělal správně? Vlastně už mi to jako naskakuje, že třeba tady ten člověk se dopustil dobře argumentační fauly tam ted'ka moc nepatřej, ale třeba taky. (...) Prostě jsou věci, kterých si jako začnu všímat a vlastně je to taková moje záchrana v tom, že to prostě považuju za správný za to jednání třeba tu zpětnou vazbu. Takže když nevím, tak se prostě přikloním k tomuhle a použiju to ale většinou, jako že bych to měl nějak zautomatizovaný to ne, že buď se nad tím zamyslím a nebo si toho začnu všímat hlavně...“ S7 Nejčastěji pak studenti toto reflektování situace uváděli ve spojení s komunikací. *„Myslím, že víc přemejšlím nad tím, jak s lidma mluvím a jak třeba řeším nějaký problémy a tak, že to, to vlastně nevím, jestli jsem dřív dělala, ale určitě jako nad tím ted'ka docela přemejšlím a i nad tím jako jak něco říct, nebo jak mi někdo něco řekl a... no asi hlavně v tom (pozn. vidí přínos).“ S9 „Že si taky jako uvědomuju nějaké ty komunikační stopky, když je slyším a občas mi...tuhle jsme se třeba jako ne vyloženě hádaly, ale nějak jsme prostě měli výměnu názorů s tátou přítelkyní. A právě ona pak něco řekla a já jsem si úplně uvědomila, jakože ted' vůbec nechci jí odpovídat. A když se nad tím zamyslela, proč tak mi došlo, že to jako že že vlastně řekla něco, co jako - nějakou tu komunikační stopku, která se mně vlastně jako dotkla. S2**

Celou oblast zvědomování si něčeho a sebereflexe mohou podpořit také výstupy. Jedna z respondentek o výstupech uvádí toto: *„Ted' jsem si to sepsala, viděla jsem to a možná to pro mě bylo i lepší, že jsem se tak jako utvrdila, jako že ten přínos té dané chvíle.“ S5*

Praktický nácvik

Kódy: Prospěšnost praktických cvičení; nutnost vyzkoušet si to prakticky; OSV učí, jak aplikovat; nutnost zažít v reálném životě; bavilo – praktické zkoušení.

Respondenti vícekrát uvedli, že oceňují zapojení prakticky zaměřených aktivit a cvičení. Mnohým to přijde jako zásadní součást této výuky: *„Protože slyšet něco třeba o time managementu teoreticky je dobrá věc, člověk nabude nějaké znalosti, ale pak si fakt udělat nějaký ten to do list nebo nějak to zavést do praxe, i když po nějakou zkušební dobu je určitě důležité. Což tady ty úkoly podporovaly a hnali nás k tomu nějakým způsobem.“ S1 Pro někoho*

je možnost pochopit, jak lze témata prakticky aplikovat, tím nejdůležitějším přínosem: „protože mi přijde, že o tom, jak jakože že existuje něco jako zpětná vazba a že existuje něco jako emoce, se samozřejmě dozvíme tak nějak buď obecně, nebo nějak v jinejch hodinách, ale OSV mi přijde praktický právě v tom, že se nám přímo řekne, jak na to, jak prostě se vyrovnávat se stresem zcela konkrétně, že existuje nějaký akutní a dlouhodobý stres a takovýhle věci a s tou zpětnou vazbou taky jsme měli přesnou strukturu prostě, jak by měla vypadat správná zpětná vazba... takže to je to co mi jako to OSV nejvíc přináší, že ty věci, který já už většinou jakoby jsem o nich věděl, teď vlastně doopravdy vím, jak na to.“ S7 Někteří poté dodávají, že kromě praktického zkoušení v hodinách je ale také důležité zkoušet si naučené strategie také ve skutečných situacích běžného života: „A určitě to bylo přínosné, že i někteří, kterým to je jedno, že to zkusili aspoň na těch 10 minut, že aspoň měli nějakou aspoň minimální zkušenost s tou danou věcí. Ale myslím si že proto, aby člověk ty věci opravdu chápal jako i v širším kontextu a aby si to uvědomil víc a měl utvořený nějaký širší, ucelenější obraz, tak si to potřebuje zažít v reálném životě v reálných situacích, reálně s těmi lidmi komunikovat.“ S1

Použití v životě

Kódy: Pojmenování si něčeho; použití v komunikaci; přeformulování komunikace; negativní zkušenost v použití; použití – změna v učení; použití – volný čas; přínos pro budoucí život; ulehčení života; užitečnost pro život; užitečné pro společnost.

Osobnostní a sociální výchova si klade za cíl, aby se naučené chování a jednání studentů přenášelo do jejich běžného života a pomáhalo jim zvládat životní situace. A respondenti skutečně uváděli i přínosy na této úrovni a příklady použití něčeho z OSV v situacích svého života. Do této roviny použití by se dalo zahrnout i již výše uváděné „uvědomování“ si. Pro přehlednost jsme ho ale oddělili. Další možnosti, jak studenti mohou OSV využít jako přínos pro svůj běžný život jsou:

Pojmenování si něčeho – tedy kromě uvědomění jde také o přiřazení si určitého jevu nebo situace k nějaké teorii, která pak může pomoci jevu či situaci pochopit. „Jako v nějakých těch ohledech mi to pomohlo, že si umím něco pojmenovat třeba. Jsme brali loni to flow, a to jsem vůbec nevěděla, že jako existuje takový věci a teď jako občas se nachytám při tom nebo tak a umím si to tak jako pojmenovat.“ S2 Nejčastěji zmiňovaným způsobem použití pak bylo využití znalostí/dovedností z OSV v rámci komunikace. „Třeba když jsem se někdy bavil s lidmi jako běžně a měl jsem už na jazyku, že něco řeknu, že prostě někomu vynadám, nebo jsem naštvaný, že jako prožívám frustrace, tak mi to tak došlo že no ale mohl bych to říct jinak, mohl bych to říct jako trochu slušněji, trochu sofistikovaněji a třeba jsem přeformuloval tu věc, co jsem chtěl

říct. “ S1 „Myslím si, že se snažíme to nějak aplikovat, že jako snažíme se (pozn. myšleno celá třída) otevřeně komunikovat a řešit ty věci nějak asertivně a myslím si, že to je i hodně tím nasazením toho, že jsme si o tom zjišťovali věci sami třeba a tak, než že bychom přímo jako začali hned aplikovat druhý den, co jsme to dělali na hodinách, ale myslím si, že to jako nějaký vliv mělo, že vůbec probíráme tuhle komunikační stránku.“ S10 V této oblasti se ale objevila i jedna spíše negativní zkušenost, kdy studentka aplikovala podání zpětné vazby. „Takhle se mi stalo, že vlastně ze začátku, když jsem z toho v prvéku byla fakt nadšená z toho předmětu, tak jsem potom si úplně řekla, jo, tak teďka podám nejlepší zpětnou vazbu na světě. A ve finále to bylo hrozně nepřírozený a tomu druhému člověku to bylo hrozně nepříjemný, protože to vlastně jako no že to jako ze mě nějak jako divně cítil.“ S9 Další příklady se týkají využití, které studenti opět vnímají přínosně a to například v oblasti metod učení se a v oblasti práce s vlastním časem. „Taky mně napadlo, že jsme se učili vlastně nějaký ty učící metody. Mně to teda úplně jako hrozně pomohlo tím, že třeba já jsem se snažila furt jako učit hodinu v kuse, abych to měla co nejdřív za sebou, protože prostě taková já jsem, ale vlastně jsem zjistila skrze to, co jsme dělali na OSV, že vlastně lepší je si dát někdy pauzu třeba po půl hodině, třeba i pět minut - dát si jako něco na pití na jídlo a potom zase jít se učit a víc se toho naučím a je mi to příjemnější vlastně.“ S6 A nebo když jsme se bavili o volném čase, kterýho já mám teda spoustu, tak jsem si tak nějak uvědomil, že existuje spousta věcí, ve kterých bych se mohl rozvíjet - jako já se rád učím cizí jazyky, takže mohl bych se jim věnovat víc, mohl bych víc sportovat. Mohl bych si najít víc času, který bych mohl trávit s kamarády s přáteli. A to si myslím, že se mnohdy povedlo a že ty věci, které jsme se učili, byly užitečné a velmi dobře aplikovatelné do každodenního života a do těch interakcí, kterými si procházíme.“ S1 Někteří respondenti se pak dívají na dovednosti nabyté v OSV i z dlouhodobějšího hlediska a vidí přínos OSV pro svůj budoucí život. „Ted' čím starší budeme, tak tím víc budeme jako muset komunikovat a zjišťovat si informace a prostě být samostatní. A tam se přesně propíše i tyhle věci, které jsem tady už zmínil. Budeme ve stresu, budeme něco prožívat. Budeme muset se správně vyjádřit. Budeme muset nějak sofistikovaně komunikovat a jednat, což určitě to OSV bylo dobrým jako odrazovým můstkem k tomu, abychom to měli snazší.“ S1 Někteří studenti pak také vnímají přínos OSV v tom, že to, co se v něm naučí jim může v životě ulehčit. „vlastně ty věci, co jsme dělali v prvním ročníku, mi přišly dost přínosný na to, aby se nám jako ulehčil život, dalo by se říct.“ S6 Někdo dále OSV celkově zhodnocuje jako užitečnou pro život: „Já na to někdy myslím i do teď upřímně a to je rok potom, ale to fakt záleží to je subjektivní věc, jak se k tomu kdo postaví, když to někdo vypustil hned ten den, tak to je prostě jeho záležitost. Ale určitě si myslím, že ty věci, které nám byly říkány a které jsme probírali, tak nám byly k něčemu určitě užitečné a bylo to něco, to

člověk potřebuje vědět a znát.“ S1 A někdo také upozorňuje na potenciální prospěch výuky OSV i pro společnost. „A jako fakt si myslím, že není vůbec na škodu, když se to takhle jako plošně vyučuje, protože to kdyby opravdu uměla jako drtivá většina lidí, tak to vyřeší strašně věci si myslím. A jako to si myslím, že je fakt důležitý. No a že jako docela to ve mně zůstalo dost toho.“ S2

Rovina přínosu pro kolektiv

Společný čas, stmelení třídy

Kódy: Vzájemné sdílení – nejsem v tom sám; komunikace s blízkými lidmi ve třídě; poznávání spolužáků; komunikace s lidmi, se kterými se tolik nebavím; možnost otevřít problémy na OSV; snaha učitelů stmelit třídu; větší přínos pro jednotlivce než pro třídu.

Studenti vnímají pozitivum a přínos předmětu také v možnosti určitého společného času a prostoru, který je věnován třídě. *„Mně to přijde dobrý v tom, že je to jako nějaká aktivita, kde je ta třída jako cca pohromadě a nějak třeba v tý nějaký společný diskuzi nebo v něčem, protože obvykle to je, že většinou je ta naše pozornost zaměřená k tomu učiteli a o těch přestávkách ne vždy jsme prostě všichni jako dohromady. Kdežto tady jo.“ S4 V tomto společném prostoru pak vidí více možných přínosů. Může zde například docházet ke vzájemné podpoře skrze sdílení: „Mně právě přijde super, že si sedneme v těch třeba koučovacích dvojicích a prostě jenom se pobavíme, jak to jde a nebo si celkově jako celá třída dáme zpětnou vazbu a každý třeba řekne jako jak se mu dařilo v tom zkouškovém a že pak vlastně spousta z nás mi přijde, že si pak uvědomí, že není on sám, co se mu nepovedl nějaký ten test, což mi přijde fakt super, že to si člověk pak takhle řekne. Nebo že si všichni řeknou, že nestíháme a jako to je taky dobrý. (...) Když jsme dělali tu komunikaci, tak mi hodně přišlo, že jsme jako sdíleli pak ty zkušenosti a člověk si v tom jako mohl najít to, co třeba zažil jako podobně a tak. Tak to mi přijde taky, že si vlastně pak jsme tak jako bližší v té třídě.“ S8 Dále může být přínosem větší poznávání spolužáků *„A často tam jsou rozhovory ve dvojicích, třeba s lidma, s kterými se obvykle nebavíme. Takže myslím, že pro tu třídu je to jako takovej trošku stmelovací prvek, ani si nemyslím tolik tím, co se tam učí, ale tím, že to je a jakou formou to je.“ S4 „To je taky fajn s tou třídou, že si třeba všimneš, nad čím ostatní přemýšlejí a co říkají a tak, takže to je možná fajn v tom, že vidíš za a, ty jiný úhly pohledu než ten tvůj a za b, že se třeba dokážeš naladit na toho konkrétního člověka, že se o něm i něco můžeš dozvědět. To vnímám z takovýhleh aktivit, kde vlastně třeba mluvíme s ostatníma.“ S8 Někdo vidí přínos OSV pro třídu také v tom, že je to prostor, kde se dají otevřít a řešit i problémy, které ve třídě vznikají. „Já si myslím, že tam byl největší prostor jako pro diskuzi, nejvíc to dalo prostor v tom, že ty lidi mohli říct, co tam**

vnímají jako tu největší bariéru a myslím si, že to bylo takové, že se to konečně tak jako řeklo, že to nebylo takové, jako že ty lidi prostě mlčeli, teď tenhle někomu prostě nesednul, teď tenhle se mi nelíbí, jak se chová, tenhle prostě nevím mi přijde divný, něco... a to OSV bylo to jediné místo, nebo dávalo nám ten prostor, aby ty lidi, kteří cejtí, že by měli k tomu co říct, tak prostě zvedli tu ruku a začali prostě a řekli, no mně prostě přijde, že tohle tady úplně nefunguje a že to byl vlastně ten největší prostor pro to, abysme se mohli jako vyjádřit.“ S5 Někdo z respondentů také reflektoval, že se učitelé OSV snažili o stmelení třídy, přestože úspěch dle respondenta neležel v jejich rukou, protože hodně závisel na ochotě třídy. „Za mě to bylo v prvním ročníku hodně tak, že jako sjednotit tu naši třídu, že se jako ty učitelé hodně snažili, ale já si myslím, že když ta třída nechce sama...“ S6 Někteří respondenti pak dodávají, že i přes tyto možné přínosy pro třídu vnímají přínos OSV více v té úrovni rozvoje každého jednotlivce než kolektivu. „Jak jsem už zmínil to jestli mě to nějak ovlivnilo v osobním životě, když jsme se bavili o té komunikaci a tak, tak spíš bych to bral takhle, že to ovlivnilo ty jednotlivce než celý kolektiv.“ S1 To může ale také záležet na kontextu například toho, zda student studuje na větvi VIA nebo ALT, kde na větvi ALT studenti zažívají i v rámci OSV expedice mimo školu, které mohou budování kolektivu přispívat zase dalším způsobem.

Vztah třída a třídní

Kódy: Větší kontakt s třídní; sblížení třídy a třídní; nacítění třídní na třídu; větší seznámení třídní a třídy; třídní spojená s OSV.

První oblastí, kterou studenti vnímají jako přínos pro jejich vztah s třídním učitelem/učitelkou, je už vůbec to, že s ním mají větší kontakt. „Myslím, že je fajn s ní (pozn. s třídní) mít nějaký takovýhle kontakt, protože to je třeba věc, co vlastně já skoro nemám s druhou třídní (pozn. na větvi ALT mají třídy dva třídní – tandem), protože ji ani nemám na angličtinu ani jí vlastně jako nemám na to OSV. Takže myslím, že je fajn ji nějak tímhle způsobem znát.“ S9 V důsledku toho je pro ně pak i přirozenější řešit s třídním různé záležitosti. „Tam na tom OSV se bavíme o tom jak se máme a tak. A tak vlastně mám pocit, že je k nám blíž a vím, že právě ty lidi, co nemají tu druhou učitelku vůbec, tak ji tak vůbec nevnímají, že vlastně, když by měli za někým jít ze třídních, tak jdou spíš za tou (kterou mají na OSV), protože jí mají na těch hodinách, takže mi to přijde určitě jako dobrý.“ S8 Studenti jako další přínos uvádí, že se můžou v hodinách OSV s třídním lépe seznámit a něco více se o něm dozvědět. „třídní to OSV neměla tolik nastudované (pozn. oproti učitelce OSV), ale vlastně mi přišlo, že tam nesedí celou dobu a měla spousta třeba jako věcí z praxe, takže jsme se o ní toho hodně dozvěděli a vlastně mi to taky přijde, že se s námi potom víc jako seznámila.“ S7 Někteří respondenti uvádějí, že k třídní díky OSV mají

blíží a že nedokážou přesně určit, zda je to primárně kvůli větší porci společně stráveného času nebo zda na to má vliv i fakt, že jde zrovna o předmět OSV. „*Přijde, že to hodně záleží na hodinách, že nějaký hodiny OSV bych vnímala asi jako že jsem k ní (pozn. třídní) stejně blízko jako právě třeba na tý angličtině, ale třeba jako jedna ta dvouhodinovka za měsíc, tak tam bych řekla, že se zase bavíme o nějakých jako osobnějších věcech. Tak tam bych asi řekla, že pak jsem si s tím člověkem blíže, takže bych neřekla, že úplně na to má vliv ten předmět, ale jako trochu jo.*“ S8 Jako další přínos jedna z respondentek uvedla, že třídni se díky OSV na třídu více nacítla a lépe pochopila, co ve třídě probíhá, což mělo vliv i mimo předmět. „*Já si myslím, že vlastně ta třídni se tak jako dokázala víc jako vcítit, nebo vžít do toho, jak to tam funguje, protože jak vlastně my jsme tam měli dusno, tak to bylo znát i v těch hodinách, když prostě byly třeba skupinový práce, tak bylo to prostě jako cejtit. A myslím si, že i to, že ona to vlastně slyšela jako od nás (pozn. v hodině OSV), jako že co my tam vnímáme jako problém, takže ona to tak víc navnímal. A i ten její přístup, třeba jak právě pak přistupovala k těm skupinovkám, že třeba to tak netlačila jako nutně, nás nechala - udělejte si ty skupinky prostě, jak chcete... a přišlo mi, že pomalinku se jako zvětšovaly ty počty těch lidí, který tam v té skupině měli být, takže vlastně pomalu navyšovala ten počet těch lidí, se kterejma se bavíte a pak to bylo daleko víc přirozený.*“ S5 Zároveň ale někdo z respondentů zmínil i možné negativum, které spočívá v tom, že třídni učitel může být asociován s hodinami OSV celkově a pokud někdo vnímá na OSV něco negativně, tak to může ovlivnit i vztah s třídním. „*Na druhou stranu. Je to někdy takový, jakože když vlastně třeba člověk nesouhlasí s tím, co se děje na té hodině, tak to pak vlastně tvoří i takovou nechuť k tomu vůbec jako i to, že je to vlastně asociovaný s tím, že tenhle člověk to po nás chce, takže v tom to třeba vnímám i trochu negativně.*“ S9

Výzvy

Specifičnost látky

Kódy: Blízkost probíraných témat; hodina „o vás“; nízká intelektuální náročnost; student/ka již něco znal/a; (ne)striktnost témat; užitečnost témat.

V rozhovorech často padlo vyjádření, které nějakým způsobem komentuje specifičnost látky, která je v OSV probírána. Tato specifičnost je často vnímána pozitivně, má v sobě ale i své výzvy. Nejčastěji studenti pojmenovávali dva aspekty látky – první, že jde o předmět, který je o nich, látka se jich týká a témata jsou jim blízká. „*Je to předmět o sebezrovoji, že je to předmět jako o vás*“ S3 „*(bylo to) o věcech, o situacích, o výzvách, kterým čelí spousta z nás a moderní společnost celkově a dovolím si říct, že ta témata nám byla blízká a určitě se spousta lidí něco*

nového dozvěděla. “ S1 To je obvykle vnímáno jako přínos, někdo ale také pojmenovává, že může být náročnější učit se věci, které jsou „pro vás“ – „Což jako, když je to pro vás, tak se to učí trochu hůř. Že to není jenom jako pro nějaký jako předmět. Je to jako že to jako děláte přímo pro sebe některý ty věci... “ S3 a že náročným aspektem pak může být aplikace naučeného do praxe běžného života. „Náročný mi přijde... my jsme si nějak řekli ty principy, a tak právě jakoby uvědomit si je konkrétně a vztáhnout je konkrétně k tomu svému jako životu a udělat tam právě ty jako ty změny nějaký.“ S4 Druhým aspektem je, že studenti vnímají látku jako ne tak náročnou na přemýšlení a poměrně snadnou na pochopení; „Ale to fakt nebyly úkoly, které by byly nějakým způsobem náročné, jako na přemýšlení nebo něco. A byly to spíš úkoly zaměřené jako na nějakou sebereflexi a jako vnitřní vhled do samého sebe.“ Aspektem, který byl pojmenováván o něco méně, ale také zazněl je, že studenti mohou mít velmi různou zkušenost s probíranými tématy, takže to, co si z předmětu odnesou, závisí i na tom, co již znali předtím. „Já si myslím, že už jsem jako většinu těch věcí věděla a byla jsem ráda, že i jako mí kamarádi se to tak naučili. “ Dále zaznělo, že u některých témat mají studenti pocit, že je látka probírána příliš striktně a že by bylo dobré zmiňovat i to, že může záležet na kontextu nebo individualitě „mám z toho ten pocit, že je to takový, jakože formule, kterou jako musím přesně replikovat ... že se možná málo soustředí na ten kontext ty hodiny... že to vlastně vnímám hodně jako vlastně striktní učivo, což myslím, že přesně ten jako osobnostní rozvoj by neměl být striktní učivo. “ S9 Nakonec studenti zmiňují také to, že látka jim obvykle přijde užitečná a aplikovatelná do praxe. „Ty věci, které jsme se učili, byly užitečné a velmi dobře aplikovatelné do každodenního života a do těch interakcí, kterými si procházíme. “ S1

Čas a objem látky

Kódy: Objem látky; nestíhání; odebrání témat, co všichni znají; vliv přístupu třídy na efektivitu; snížení časové dotace; zvýšení časové dotace.

Někteří respondenti uvádějí, že v OSV vidí velké množství látky, které je někdy těžké stihnout probrat a je méně času jít naopak více do hloubky. „Celkově jako vlastně hodně věcí jsme tam dělali a přišlo mi, že na to máme málo času, takže si to pak člověk tak nezprocesuje, asi si z toho nevezme to, co jako očekávají ty učitelé, no. Takže to bylo takový, jakože tam jde hodně všechno narychlo.“ S8 To může vést také k tomu, že se spěchá s některými aktivitami, na které by studenti rádi měli více času. Jde například o diskuse ve skupinách, které jsou někdy zastaveny dříve, než se mohou všichni vyjádřit. „My si třeba takhle sedneme jako do trojice a každý má čas jako říct nějakou tu svojí zkušenost nebo něco a dostanou se k tomu třeba jenom dva lidi vlastně.“ S8 Někteří studenti navrhuji, že by zmenšili počet probíraných témat a

odebrali ta, o kterých si myslí, že jsou hodně základní a že už je znali i před probíráním. „*Mně přijde totiž, že občas bereme jako věci, který jsou takový očividný. Že jako spousta z nás už to zná, takže bych to možná asi osekala (...) a brala bych to spíš jako, co ještě nikdo z nás nezná. Abysme právě tím měli víc času a nemuseli pořád tak spěchat.*“ S8 Někdo zase upozorňuje na možnost proces zefektivnit, ale zároveň reflektuje, že problematika nestíhání může souviset i s přístupem třídy „*No... v některých chvílích mi přišlo, že by šlo jet jako trochu rychleji a jako hustěji vlastně. (...) ono to jako částečně způsobujeme my, protože když je OSV, tak jako to bereme jako, že je to takový jako trošku relaxační předmět, takže nám trvá jako dost dlouho se jako přesunout od něčeho*“ S4 Různí se názor na časovou dotaci předmětu. Někteří studenti by ji snížili „*Jako bylo to dvouhodinovka, bylo to dlouhý, mnohdy ten čas ubíhal pomalu*“ S1, jiní naopak zvýšili, protože „*ten čas, který k tomu OSV je vyčleněný je strašně krátký, protože jedna hodina týdně (pozn. myšleno ve druhém ročníku) je strašně málo, takže i chápu, že vlastně mě to asi nedalo to, co bych chtěla, protože to má jako tak málo času, že prostě nejde dělat všechno, aby to všem pomohlo. Takže si třeba myslím, že kdybysme to OSV měli třeba dvě hodiny týdně tři, tak by mi to daleko víc pomohlo. Myslím si, že i ty profesori by měli větší prostor jako víc nás do toho tématu pohltnit*“. S5

Bezpečí při sdílení

Kódy: Náročné – sdílení před třídou; náročné – sdílení ve skupině, kde ne tak blízcí; možnost nesdílet; možnost sdílet s lidmi, co jsou bližší; ocenění – pravidlo Vegas; pocitu bezpečí pomáhá upřímnost všech; strach, že nebude přijato; nekomfortní – pocit, že když se nezařadím, tak špatně.

Otázka pocitu bezpečí se u respondentů nejvíce propojuje s tématem sdílení osobních zkušeností a pohledů. V tomto kontextu studenti uvádějí aspekty, které mohou pocit bezpečí či komfortu při sdílení ovlivňovat. Někteří respondenti uvádějí, že je sdílení náročné před celou třídou. „*Že vždycky, když jako učitelka chce nějaký příklad, tak se jako málokdy někdo přihlásil, což si taky myslím, že je náročný na tom, že prostě hodně lidí nechce to sdílet před tou celou třídou. Já jsem taky nechtěla, možná, kdyby to bylo 30 nějakých anonymních lidí, co už nikdy neuvidím, tak se mi to bude sdílet líp takové osobní věci, než právě jako před tou třídou, no.*“ S2 Nebo když se sejdou ve skupině, kde k druhým nemají tak blízko. *To záleží asi jak vyjdou ty skupiny - když je tam skupina čtyř kamarádů a mají být čtveřice, tak pak není problém se otevřít, že jo, ale když prostě jsme ve dvojici a teď jako nevíme s kým dalším bejt a jsme s někým dalším, kdo na nás vyjde, tak je to takové, že prostě jako dobrý pozdravím se s těma*

lidma, občas se s nima bavím, ale nepotřebuju jim tam prostě říkat nějaký svoje privátní informace.“ S2

Aspekty, které dle studentů pozitivně ovlivňují pocit bezpečí při sdílení, jsou: možnost nesdílet svou zkušenost/pohled, pokud nechci (a nehrozí za to žádný postih) „*když (student) nechce sdílet svoji zkušenost, nemusí, když je to pro něj něco osobního, ale není to ani nic, za co on by tam vlastně měl mít třeba nějaké špatné výsledky, nebo něco.*“ S5 „*ony se nás vždycky ptali ty učitelky, jestli nám je to v pohodě, já jsem si to rozmyslela - někdy jsem toho i využila, když to bylo hodně osobní*“ S6., dále možnost sdílet osobnější věci ve skupině s lidmi, které si člověk vybere a jsou mu ze třídy bližší „*ale většinou osobnější věci jsme dělali vždycky s tím, kdo sedí s náma nebo s kým jsme chtěli*“ S6, dále tzv. „pravidlo Vegas“ tj. pravidlo, že žádné osobní informace, které zazní na hodině OSV nejsou vynášeny nikam jinam „*Jo, my máme vlastně daný pravidlo, co se stane v las Vegas, to zůstane v Las Vegas, jako že je to jako tajemství vlastně, tak to mi přijde fajn, že pak se každý cítí jako líp, když tam máme něco svěřit.*“ S8 Dále dle jedné respondentky prospívá pocitu bezpečí, když jsou všichni – studenti i učitelé - otevření a upřímní. „*Jo mně přijde, že se tam cítím bezpečně, jako že ve většině určitě to ovlivňuje jako to, když jsme upřímní všichni, ale ne jenom jako spolužáci, ale i ty učitelé, když jako řeknou tu osobní zkušenost, tak pak to jako podpoří mi přijde nás všechny, jakože můžeme se svěřit, když jde o něco jako osobnějšího.*“ S8 Negativně naopak pocit bezpečí podle respondentů může ovlivnit, když mají studenti pocit, že by měli něco sdílet, i když oficiálně mají možnost nesdílet, například při losování dřívky se jmény „*občas je vlastně takový stresující, že my se o tom jako pobavíme v těch dvojicích a oni pak vytahují ty špachtličky a ptají se lidí, o čem si povídali, tak to je občas takový jako stresující jako člověk to nemusí říct, ale je to takový, že by měl odpovědět. (...) jako my to jako nemusíme říkat, jenom prostě, když to za sebou fakt neřeknou třeba tři lidi, kteří se vyvolají, tak pak už je to takový, jakože v té třídě už není taková atmosféra.*“ S8 Dále se tu objevuje téma obav, že odpověď studentů nebude přijata. Při tom může jít o nepřijetí odpovědi ze strany kolektivu „*Jsou témata, u kterých mám třeba pocit, že se mnou lidi budou souhlasit a že to řeknu a řeknu to dobře a bude to jako fajn. Ale pak jsou třeba věci, u kterých mám pocit, že mám jako jiný názor a že by to vlastně nebylo úplně přijaté. (...) A... pak se tam sem tam necítím úplně bezpečně s tou třídou.*“ S9 A případně také ze strany pedagogů – to může nastat ve chvíli, kdy mají studenti pocit, že existuje určitá správná odpověď, kterou musí říct, aby byla přijata. „*Jak jsem předtím říkala, že je to jako takový trochu striktní, tak vlastně podobně s tím vnímám i to, že když se třeba po nás chce nějaká odpověď, tak že když řeknu, že mně se to nějak jako nepovedlo se zařadit, že to vlastně je takový, jakože špatně, nebo nebo jako nepřijmutý. Že mám pocit, že vlastně i v té komunikaci nás a těch*

vyučujících je to trochu takový jakože na všechnu tu odpověď nějakou mít musíme a všechno musíme mít udělaný jako vyplněný podle těch představ. “S9

Motivace

Kódy: Přístup učitelů: Připravenost učitelek; nadšení učitelek; sdílení od učitelek; větší otevřenost učitelek; Způsob hodnocení: absence známek – demotivace; absence známek – motivace; Specifičnost látky: (již uvedeno dříve); Bezpečí při sdílení: (již uvedeno dříve); Výchozí přístup studentů: odpočinková hodina; různá míra otevřenosti studentů; kontext další výuky a umístění v rozvrhu; podpořit motivaci; vliv umístění v rozvrhu; zpětná změna pohledu na OSV.

Z kategorie **přístup učitelů** může motivaci a zájem studentů o předmět pozitivně ovlivnit: Když studenti vnímají, že jsou učitelé na hodinu připravení „*oceňuji to, že ty učitelky to měly vždycky předem připravené, že jako fakt věděli (...) ta učitelka nám to jako vysvětlila a říkala, s čím to je spojené, jaké to má důsledky a to se mi jako líbilo, že vlastně věděla, že to jako fakt říká ze srdíčka mi přišlo, že jako když to člověk takhle jako ví o tom a říká o tom všechny různé věci, tak potom toho člověka to zaujme mnohem víc, než když si to naučí jako nazpaměť a potom to tam říká, jak si to zapamatoval.*“ S6 a když mají pro téma nadšení „*Mně přišlo, že ty učitelé k tomu měli doopravdy vztah (...), že to vlastně vedly mi přišlo velmi dobře, obě dvě prostě v tom viděly doopravdy smysl, snažily se nám to jako fakt předat prostě ne jenom kvůli tomu, že by musely, ale protože jim to přišlo důležité. To bych na tom asi vyzdvihnul.*“ S7 Dále je motivující, když učitelé sdílejí vlastní zkušenosti s danými tématy a své vlastní příklady, což podporuje otevřenější a přátelštější atmosféru. „*Dávali příklady i jako z jejich života, i z jejich pocitů a vlastně někdy, i když jsme měli dělat nějaké scénky, tak to nejdřív oni předvedli a potom právě jsme to měli dělat, což mi přišlo jako dobrý jo, že se jako nestyděj.*“ S6 „*Když říkají ty učitelé třeba nějakou tu svojí zkušenost, tak je to určitě takový jako příjemnější, že tam jako spadne taková ta formalita jako učitel žák, takže se to tak víc spřátelští řekněme, takže i to je lepší.*“ S5 Naopak negativně může motivaci u této kategorie ovlivnit: Když je určitá látka, o níž si studenti myslí, že na ni existuje více úhlů pohledu a záleží na kontextu situace nebo individualitě člověka, prezentována učiteli striktně (tento pohled dokládá výše uvedená citace v oblasti specifičnost látky). Nebo, když si studenti nejsou jistí, zda platí pravidla předmětu, například, když mají studenti pocit, že není dodržena možnost, že mohou uplatnit pravidlo stop nebo něco nesdílet (tento pohled dokládá výše uvedená citace z kategorie bezpečí, která hovoří o losování dřivek a horší atmosféře, pokud více lidí neodpoví).

Různé názory jsou na souvislost motivace a způsobu, jakým jsou studenti v OSV hodnoceni (**kategorie způsob hodnocení**). Někteří respondenti uvádějí, že podle jejich názoru absence známek způsobuje, že mnozí studenti neberou předmět tak vážně, vnímají ho spíše odpočinkově, věnují mu tedy méně péče a pozornosti a tak ho nakonec považují za ne tak důležitý. „Protože ten předmět není hodnocený známkou, byl hodnocený jako písmeny nebo nějak slovně, což určitě přimělo hodně lidí, k tomu tomu jako nepřikládat takovou pozornost, kdyby za to byly známky jako v ostatních předmětech, tak bychom se snažili víc určitě. A já taky, protože jako někdo si řekne, no známky nic neznamena, což je do určité míry pravda, ale když existuje ten tlak toho, že za nějaký úkol můžu být jako nějak postihnutý...“ S1 Jiní naopak uvádějí, že absenci známek a zvolený způsob hodnocení vnímají velmi kladně a že se u nich díky tomu buduje vnitřní motivace. „Bavilo mě to, že to není na známky, to bylo super, protože potom ta motivace se přesunula jakoby na mě na sebe, že vlastně jsem to nechtěla dělat pro ty známky, ale kvůli sobě, což bylo jako dobrý a vlastně potom třeba nevím při češtině nebo při nějakých těch předmětech na známky vlastně já dávám pozor jenom kvůli tomu, abych prostě potom měla dobrý zápisky, abych potom měla jako dobrý známky, potom dobrý výsledky a takhle prostě se to úplně hrnulo. A při tom OSV jsem nejdřív teda nedávala pozor, protože jsem toho využívala, ale pak jsem si řekla, že vlastně, když jsem něco slyšela tak, že mě to zajímá, a tak jsem sama od sebe začala dávat pozor a potom mě to začalo bavit.“ S6 Další studenti také mluví o tom, že přizpůsobování hodnocení nebo ověřování znalostí parametrům „klasického“ předmětu by OSV uškodilo a zrušilo vnitřní motivaci. „Jediný co, tak by se z toho dali buď psát nějaký jako testy, ale to bych zase nerad. To mi přijde, že prostě z toho pak udělá takovej ten jako klasicej předmět, kde už prostě chybí ta vnitřní motivace.“ S7 Způsob hodnocení tedy může mít i negativní vliv na motivaci – někteří studenti ho vnímají jako odpočinkový či méně důležitý, ale naopak může mít také pozitivní vliv na motivaci, která se stává motivační vnitřní.

Z kategorie **specifičnost látky** může studenty motivovat skutečnost, že témata OSV jsou taková témata, která se týkají vlastního života studentů, jsou „o nich“ a dále to, že témata hodnotí jako dobře aplikovatelná. Faktor, který může vést naopak ke snížení motivace je, že studenti vnímají teorii předmětu jako ne příliš intelektuálně náročnou. Ve spojení se způsobem hodnocení pak může docházet k tomu, že studenti hodinu vnímají jako více odpočinkovou. Pro někoho může být také demotivační, když je látka podávána příliš striktně. Specifikem látky v OSV je také to, že studenti mohou mít velmi různou výchozí úroveň znalostí i dovedností. Také to může ovlivňovat jejich motivaci pro předmět.

Kategorie **bezpečí při sdílení** pak přináší náhled na motivaci z pohledu motivace pro sdílení osobních zkušeností v rámci hodin OSV. Pokud jsou naplňovány faktory pro pocit bezpečí při sdílení, které jsem uvedla výše, pak se zvyšuje i motivace sdílet své úhly pohledu. Pokud jsou naopak naplňovány faktory, které pocit bezpečí při sdílení snižují, tak se snižuje i motivace pro sdílení.

Respondenti ve více obměnách uváděli, že se liší také celkový **výchozí přístup studentů** k předmětu, tedy určitá otevřenost vůči tématům tohoto předmětu. A že často záleží hodně na postoji jednotlivce, co si z předmětu odnese. „*Spíš to bylo o tom pohledu toho jednotlivce, jak se k tomu stavěl a do jaké míry měl chuť se pojímat těch zadání a těch úkolů.*“ S1 V té souvislosti mluví o tom, že by bylo dobré nějak podpořit vnitřní motivaci těch, kdo jsou předmětu méně otevření. Jeden z respondentů pak navrhuje možný způsob takové podpory: „*Šířit nějakou jako motivaci a víc se zabývat tím, proč se to jako chceme naučit, nebo proč je to pro nás důležitý. To mi přijde, že občas jako může chybět.*“ S7 Někteří studenti také uvádějí, že jejich přístup může souviset i například s umístěním OSV v rámci rozvrhu nebo s tím, že jsou na ně zároveň kladeny nároky z ostatních předmětů „*protože jako s tím, že jsme to měli jako osmou hodinu, teda myslím po sedmi jako jinejch vyučovacích hodinách, máme školu od sedmičtyřicetipěti, prostě ta poslední hodina a furt to není jako úplně odpočinková hodina, takže to je takový náročný po všech těch testech se člověk jako cítí třeba občas jako vyhořeně a snažit se poslouchat o komunikačních stopkách a pak dělat nějaké extra práce, jako že si máte někde zaběhat nebo cokoli si tam jako vyberete, to občas není úplně jednoduché, protože je to prostě takový hodně, jako že se to na vás jako všechno jako nakypne.*“ S3 Někdo také uvádí, že jeho pohled na OSV se zpětně posunul a že až zpětně více docenjuje význam předmětu. „*Jinak celkově já to vnímám spíš pozitivně, i když někdy jsem často říkal, že mě to fakt nebaví a že bych to nechtěl, tak když na to kouknu zpětně, tak to bylo užitečný a nelituju toho, že jsme to měli.*“ S1

Shrnutí:

V této kapitole jsem představila výsledky získané analýzou rozhovorů s deseti respondenty – studenty a studentkami, kteří prošli předmětem OSV. Cílem bylo odpovědět na výzkumné podotázky Jaké vnímají studenti přínosy výuky OSV a jaké vidí výzvy výuky OSV.

Přínosy, které studenti uváděli, jsem rozdělila do dvou větších kategorií a to *přínos pro jednotlivce* a *přínos pro kolektiv*. V kategorii *přínos pro jednotlivce* se nacházejí další čtyři kategorie a to jsou: *setkání s tématy OSV*, *uvědomování si*, *praktický nácvik* a *využití v životě*. Kategorie *přínos pro kolektiv* pak obsahuje dvě kategorie a to je *společný čas* a *stmelení třídy*

a *vztah třídy a třídní učitelky/učitele*. Tyto kategorie byly vytvořeny z toho, co bylo studenty označováno jako přínos. Zároveň jsem ale představení kategorií doplnila i o kódy, v nichž studenti naopak daný přínos rozporovali nebo v nichž téma dané kategorie pouze komentovali. Tím jsem chtěla dosáhnout komplexnějšího pohledu na dané kategorie.

Výzvy, které studenti uváděli, byly rozděleny do těchto kategorií: Čas a objem látky, Specifičnost látky, Bezpečí při sdílení, Motivace studentů, Výchozí přístup studentů, Způsob hodnocení, Přístup učitelů. Ke kategorii Motivace studentů se pak vztahují téměř všechny ostatní kategorie, proto byly kategorie představeny ve vztahu k ní. Kategorie Čas a objem látky, Specifičnost látky a Bezpečí při sdílení byly ale představeny také zvlášť, protože byly samy saturovány velkým množstvím kódů a jde tedy o silnější témata i bez kontextu motivace studentů.

2. 6 Shrnutí a vyhodnocení výsledků výzkumu

V této kapitole zhodnotím, zda bylo odpovězeno na dílčí výzkumné otázky a shrnu příslušná zjištění. Pokud se podařilo odpovědět na dílčí výzkumné otázky, pak by skrze ně mělo být odpovězeno i na hlavní výzkumnou otázku a měl by tedy být naplněn cíl výzkumu, což zhodnotím v závěru této kapitoly.

1, Jaká je podoba předmětu Osobnostní a sociální výchova vyučovaného na tomto gymnáziu?

Jak předmět na tomto gymnáziu vznikl?

K této otázce se podařilo získat data vycházející ze vzpomínek bývalé paní ředitelky a garantky OSV. Bylo zjištěno, že předmět vznikl při vzniku ŠVP ALT, kde je osobnostní rozvoj i jedním ze tří pilířů výuky a vznikl v návaznosti na některé dřívější aktivity školy. Na rozšíření na větev VIA mělo vliv více faktorů, mezi nimi poptávka studentů i rodičů a podpora od předmětových komisí, které vznik předmětu odsouhlasily a poskytly pro předmět dvě vyučovací hodiny. Tuto otázku se tedy podařilo zodpovědět, pouze je nutné pamatovat na to, že vzpomínky respondentek mohou být subjektivní, jak ony samy během rozhovorů reflektovaly.

Jaká je organizace předmětu?

K této otázce byly zjištěny následující organizační aspekty předmětu: časová dotace, personální zajištění a organizace předmětu v průběhu školního roku. Časová dotace předmětu jsou dvě

hodiny týdně, na větví ALT v prvním a druhém ročníku, na větví VIA v prvním ročníku, výuka probíhá ve spojených dvouhodinových blocích. Na OSV v dalších ročnících navazují třídnické hodiny (ALT: 1 hodina týdně ve čtvrtém ročníku, VIA: 1 hodina týdně ve druhém, třetím a čtvrtém ročníku) a na větví ALT také předmět Svět práce (ALT: dvě hodiny týdně ve třetím ročníku). Personální zajištění je takové, že hodiny OSV jsou vyučovány v tandemu pedagoga, který se specializuje na OSV a třídního učitele dané třídy. V návazných třídnických hodinách se na výuce podílejí také pracovníci ŠPP. Organizace výuky během roku se liší dle jednotlivých ŠVP. Na větví ALT je výuka organizována do tematických období (4 – 5 týdnů), po kterém následuje zkouškové období. Na této větví zároveň část výuky OSV probíhá na školních akcích tzv. expedicích nebo v intenzivních „kurzech“. Na větví VIA není rok členěn do tematických období, ale OSV obsahuje tematické bloky, kdy se studenti věnují jednomu tématu.

Na tuto otázku bylo odpovězeno skrze zjištění a popis těch organizačních aspektů, které jsou nezbytné pro komplexní pochopení toho, jak probíhá výuka OSV na této škole.

Co je obsahem předmětu OSV?

Bylo zjištěno, že obsah předmětu OSV na této škole udávají zejména dva druhy dokumentů a to tematický plán a na větví ALT také sylaby jednotlivých období. Jejich analýzou se podařilo zjistit zastřešující témata tematických bloků, která jsou: Komunikace I., Práce s časem a psychohygienu, Učení, Komunikace II., Práce se skupinou/týmová práce; Já a moje emoce, Komunikace III. – mezilidské vztahy, Silné stránky. Podrobnější obsah jednotlivých tematických bloků pak udávají tři kategorie uváděné ve zmíněných dokumentech a to jsou cíle, orientační obsah (témata) a výstupy. Skrze soupis těchto kategorií pro každý tematický blok se podařilo zjistit a čtenáři představit obsah jednotlivých tematických bloků podrobněji. Výsledkem je přehledná tabulka, ze které může být čtenáři zřejmé, co je obsahem předmětu OSV – tedy jaká témata jsou v předmětu probírána. Doplnujícím zjištěním je poté skutečnost, že učitelky upravují samotný obsah nebo jeho pořadí na základě různých faktorů, mezi které patří aktuální potřeby nebo přání třídy nebo také vliv třídního učitele, který s nimi OSV učí. Dále bylo zjištěno, že podle garantky OSV se obsah předmětu postupně proměňuje a to tak, že dává postupně větší důraz na témata týkající se psychohygieny a práce se stresem.

Jak probíhá přímá realizace výuky?

Předmět je na této škole realizován ve více formách. Většinově je realizován skrze klasické vyučovací hodiny, které jsou vždy spojeny ve dvouhodinové bloky (1 dvouhodinový blok = 1 lekce OSV). V rámci ŠVP ALT poté dochází k realizaci části předmětu také v podobě

speciálních forem – tzv. expedic a kurzů. Pro zodpovězení této otázky bylo tedy třeba zjistit, jak probíhá realizace výuky v klasických hodinách (lekcích OSV) i ve speciálních formách.

Na otázku, **jak probíhá přímá realizace výuky v hodinách** bylo odpovězeno ve dvou rovinách – jednak byly zjištěny a popsány učební činnosti, které se v přímé realizaci výuky obvykle vyskytují a zároveň byly zjištěny a popsány opakující se jevy, které mohou mít vliv na celkovou atmosféru výuky.

Učební činnosti, které se v lekcích opakují jsou: evokace, teoretické ukotvení, praktická část a reflexe. Pro většinu učebních činností platí, že je v nich kladen důraz na vlastní aktivitu žáků. Evokace i teoretické ukotvení může nabývat mnoha různých forem, které byly představeny v kapitole 2. 3. 4. 1. Praktická část dále obvykle obsahuje čtyři druhy aktivit: pochopení významu látky; nácvik dovednosti; hledání vlastní cesty; vztahování tématu k vlastnímu životu. Dále bylo zjištěno, že tato praktická část obvykle nabývá jedné ze dvou podob, které vycházejí z probíraného tématu. Pokud je probíráno téma, u kterého existuje nějaká obecně funkční strategie či dovednost pro zvládnutí určité situace, pak je praktická část orientována více na nácvik této dovednosti. Pokud jde o téma, v němž neexistuje jedna funkční strategie, ale každému jedinci funguje něco jiného, pak je praktická část více orientována na hledání vlastní cesty. V obou případech se ale v praktické části nachází i aktivity z oblasti pochopení významu látky (aby bylo zřejmé, proč může být užitečné určitou dovednost či strategii ovládat a aplikovat) a také aktivity z oblasti vztahování tématu k vlastnímu životu (díky čemuž mohou - pokud chtějí - dosáhnout skutečných změn ve svém životě). Praktické části je také v rámci hodin věnováno poměrně dost času, protože skrze činnosti v ní se naplňují hlavní cíle lekce. Příklady těchto aktivit jsou uvedeny taktéž v kapitole 2. 3. 4. 1 i v rámci příloh 6 a 7. Nedílnou součástí hodin OSV je reflexe, která může probíhat po jednotlivé činnosti nebo i v jejím průběhu, v menších skupinách, v celé třídě, na konci celé lekce i na začátku příští. Garantka OSV vyzdvihuje význam reflexe jako moment, v němž studenti mohou z vlastní prožité zkušenosti vyvozovat závěry a zvědomovat si, co se učili. Dále jsou zde ještě dvě kategorie činností, které se vážou na specifickou část tematického bloku. První jsou činnosti, které studenty seznamují s tématem celého tematického bloku, což nastává v první lekci tematického bloku. Druhá je naopak zakončení tematického bloku/období, které na větvi ALT probíhá tak, že studenti nejprve odevzdávají výstupy (k nim dostávají zpětnou vazbu) a také vlastní sebehodnocení. Dále nastává zkouškový týden a jedna z možností zakončení: individuální konzultace (každý student se potká s učitelem a probírají výstup), čtení výstupů a konzultace na vyžádání (učitelé čtou výstupy a dávají k nim zpětnou vazbu a student či učitel si může

vyžádat konzultaci), kolokvium (student sdílí výsledky svého výstupu před několika dalšími studenty a dochází i ke vzájemnému obohacení). Zakončení na větvi VIA probíhá obvykle tak, že studenti odevzdají výstupy a dostávají k nim zpětnou vazbu od pedagogů. Individuální konzultace se na této větvi koná jednou za pololetí, odevzdání sebehodnocení jednou za čtvrtletí či pololetí.

Atmosféra výuky byla pospána skrze jevy, které jsou v hodinách stále přítomny nebo se během mých pozorování opakovaly a vyhodnotila jsem je jako jevy, které mohou mít vliv na atmosféru výuky. Patří mezi ně časové rozvržení lekce, ve kterém se dodržuje délka přestávky, ale ta může nastat v jiném čase, než klasická přestávka; prostorové rozvržení, kdy je na větvi ALT a někdy i na větvi VIA využíván kruh ze židliček jako tvar, který umožňuje rovnocennou komunikaci; způsoby rozdělování do skupin, z nichž je nejzajímavější způsob, v němž si studenti mají zvolit takovou skupinu, aby jim v ní bylo komfortní sdílet osobnější témata; pravidla OSV („Las Vegas“ o nevynášení informací, které se na hodinách zasílí, pravidlo STOP o možnosti neúčastnit se, pravidlo bez mobilů, případně mluví jen jeden a další), která visí na stěně ve třídách, kde OSV probíhá a studenti je mohou dotvářet; verbální projev pedagogů, který se po většinu času drží pravidel efektivní komunikace a je tedy vzorem toho, co se studenti sami učí, o to více ale může vyvstat, pokud někdy není dodržena respektující/efektivní komunikace; sdílení vlastních zkušeností a názorů – zde vyvstává otázka pocitu bezpečí, které může být pozitivně ovlivněno tím, že učitel dopředu řekne, co se bude a co se nebude sdílet, někdy je také pro sdílení použito losování dřívky se jmény, u nějž mají studenti také možnost využít pravidlo stop, ale dle rozhovorů se studenty to někdy stejně prožívají jako tlak, jak bylo někteří respondenti zmínili (v kapitole 2. 5); tandemová výuka ve dvojici učitelka specializující se na OSV a třídní učitel/ka, jejímiž benefity můžou být např. to, že třídní a třída se více poznají, že třídní může znát nějakou speciální situaci či problém ve třídě, kterému je nutno výuku přizpůsobit nebo i to, že jsou ve třídě dva učitelé a mají tedy větší možnost reagovat na studenty a vnímat dění ve třídě, případně individuálně obcházet studenty atp.

Na otázku, **jak probíhá realizace výuky na expedicích a kurzech** bylo odpovězeno v kapitole 2. 3. 5 skrze zprostředkované odpovědi garantky OSV a učitelky OSV, protože já jako výzkumník jsem nebyla přítomná přímé realizaci těchto akcí. Z odpovědí garantky OSV a učitelky OSV bylo zjištěno, že na **kurzech** (intenzivní několikahodinový blok výuky) věnovaných OSV se realizace příliš neliší od běžných hodin OSV. Kurzy jsou zde využity pro to, aby se mohla probrat i témata, na která by jinak nezbyl čas (Silné stránky, Týmová práce). Specifičtější kurzem je pak kurz „OSV ladění“ či „podpora práce v týmu“, který absolvují

studenti prvního a druhého ročníku dohromady, protože jsou již rozděleni do namíchaných týmů, které budou spolupracovat na Velké expedici. Dále bylo z odpovědí garantky OSV a učitelky OSV zjištěno, že expedice spojené s OSV se věnují výuce některých témat (ladění v kolektivu, téma emocí) a hlavním rozdílem oproti klasické výuce v hodinách je zejména to, že se v rámci expedice studenti dostávají do skutečných situací, které potřebují řešit (například dojde jídlo, jsou unavení atp.) a ve kterých mohou uplatnit dovednosti nabyté v OSV. Speciální místo zaujímá Velká expedice, na které by měli studenti uplatnit vše, co se v OSV naučili z oblasti práce v týmu, práce se silnými stránkami, efektivní spolupráce a komunikace. Za tím účelem jsou rozděleni do týmů, který je složen vždy ze studentů prvního i druhého ročníku, takže zde navíc přibývá téma pomoci zkušenějších druháků méně zkušeným prvákům. Celkově se na expedicích spíše nevyužívají odlišné metody výuky OSV, výjimkou je expedice Rozhledna ve třetím ročníku, ve které studenti procházejí dvěma výrazně zážitkovými aktivitami, které se týkají zkoumání vlastních hodnot a plánů.

Na otázku *Jak probíhá přímá realizace výuky?* tedy bylo odpovězeno v úrovni klasických hodin i speciálních forem. U hodin byly popsány učební činnosti, které se v hodinách obvykle vyskytují a tvoří tedy jádro toho, co se v předmětu skutečně děje. Dále byly popsány jevy, které mohou mít vliv na atmosféru výuky. U realizace speciálních forem bylo odpovězeno v obecnější rovině, protože jsem pracovala se zprostředkovanými odpověďmi, ale myslím, že i tak je možné představit si, jak jsou expedice a kurzy realizovány.

Jakým způsobem probíhá hodnocení v tomto předmětu?

V průběhu pololetí jsou studenti za odevzdané výstupy hodnoceni hodnocením splnil/nesplnil (či ekvivalent započteno/nezapočteno). Pro hodnocení „splnil“ musí studenti ve výstupu prokázat, že rozumí a dokážou aplikovat jistou strategii (pokud jde o výstup, který má určité správné řešení) a nebo, že výstupu věnovali dostatek práce (pokud jde o výstup, u kterého nelze určit jedno správné řešení, protože vychází z individuality každého člověka). K výstupům studenti dostávají písemnou zpětnou vazbu od učitelů, na větvi ALT se výstupy probírají na individuálních konzultacích nebo se prezentují na kolokviích. Zároveň si učitelé v průběhu pololetí zaznamenávají poznámky k aktivitě žáků. Na vysvědčení jsou studenti hodnoceni pomocí kombinace dvou škál. Škála dovedností/znalostí nabývá hodnot splněno/nesplněno (S/N) a škála aktivity nabývá hodnot A – B – C (tyto hodnoty jsou vymezeny kritérii, přičemž A odpovídá největší aktivitě a zapojení). Výsledné hodnocení na vysvědčení je kombinací těchto dvou škál (např. AS, BN), která se následně převádí na slovní hodnocení (ALT) nebo známku (VIA). Hodnocení splněno/nesplněno na vysvědčení pak závisí na tom, zda student

odevzdal všechny průběžné výstupy v požadované kvalitě. Hodnocení na škále aktivity vychází ze sebehodnocení studentů, které studenti odevzdávají. Učitelé ho berou v potaz a zároveň se řídí průběžně nasbíranými poznámkami k aktivitě žáků a určují finální hodnocení.

2, V jakých dalších podobách se studenti v životě této školy setkávají s tématy OSV?

Odpovědí na tuto otázku je výčet možností, v jakých se studenti mohou v životě této školy setkat s tématy OSV ještě jinde než přímo v předmětu OSV. Je to jednak v dalších dvou předmětech, které na OSV navazují tj. v třídnických hodinách a v předmětu Svět práce. V třídnických hodinách, které probíhají na větví VIA i ALT si v současné chvíli volí a tvoří jejich náplň sami studenti, tím, že si vybírají témata z OSV, kterým se chtějí věnovat a některé z nich i sami zpracovávají. V těchto hodinách kromě třídního učitele opět figuruje i některá z učitelek OSV nebo některý pracovník ŠPP. Dále jde o předmět Svět práce, který probíhá na větví ALT ve třetím ročníku a zahrnuje v sobě témata jako zkoumání vlastních hodnot, vlastního směřování a rozhodování atp. Mimo tyto předměty se pak témata OSV nalézají ještě v dalších aspektech/činnostech života školy. Garantka OSV uvedla, že vnímá osobnostní a sociální rozvoj jako něco, co prorůstá celým životem školy, souvisí s jejími hodnotami a projevuje se ve vztazích a komunikaci mezi učiteli, ve větší autonomii a zodpovědnosti studentů atp. Důraz na některá témata OSV je vidět i při pohledu na materiální stránku školy (například letáky k duševnímu zdraví a rozvoji talentů na nástěnkách). Dále se studenti mohou s tématy OSV setkat na různých akcích školy (Týden pro maturanty; Co dělat, když?; Den pro duši; Žijí mezi námi.) a dovednosti spojené s OSV mohou rozvíjet také v rámci studentského parlamentu nebo v rámci platform, které umožňují studentům věnovat se hlouběji a s podporou nějaké oblasti svého zájmu – platforma GrowZ a volitelný seminář Open Space. Na tuto otázku tedy bylo odpovězeno výčtem těchto možností, zároveň je důležité uvědomit si, že zjištění jsou čerpána zejména z rozhovoru s garantkou OSV a z mého dlouhodobějšího pozorování školy, takže tento výčet může být ovlivněn subjektivitou respondentky i výzkumníka.

3, Jak výuku osobnostní a sociální výchovy vnímají aktéři výchovně-vzdělávacího procesu?

- Jaké vidí přínosy této výuky?
- Jaké vidí výzvy této výuky?

K zodpovězení této otázky a jejích podotázek došlo částečně. Původně jsem zamýšlela představit pohled studentů, učitelů, případně i vedení školy, ale nakonec jsem zjistila a představila pouze pohled studentů. Je to z toho důvodu, že se práce snaží odpovídat na poměrně

dost otázek, které se OSV na této škole týkají, aby mohla podat opravdu komplexní náhled. Tím ale došlo k zisku a analýze velkého množství dat a z nich plynoucích zjištění a proto jsem se rozhodla tuto otázku zúžit pouze na pohled studentů. Myslím si, že tato změna ale nenarušila dosažení cílů výzkumu, protože práce se primárně zaměřuje na podobu realizace OSV na této škole, takže třetí výzkumná otázka je spíše doplňující. Výsledky ovšem uvádím s tím vědomím, že jde o pohled pouze jedné ze skupin zúčastněných. Rozhodně by bylo zajímavé zkoumat i pohled učitelů a vedení školy a dávat všechny pohledy do vzájemných vztahů, protože by výsledky byly komplexnější. Takový výzkum, pokud by byl proveden poctivě, by však již byl - domnívám se - nad rámec rozsahu této práce a není nezbytně nutný pro zodpovězení hlavní výzkumné otázky, proto jsem ho nakonec nerealizovala. Níže představuji shrnutí výsledků ke zjištěnému pohledu studentů.

To, **jak vnímají výuku OSV studenti** bylo zjištěno za pomoci zodpovězení dvou podotázek, tedy jaké vidí přínosy výuky a jaké vidí výzvy výuky. Výsledkem výzkumu je tedy výčet kategorií přínosů a výzev, které studenti při rozhovorech pojmenovávali.

V rámci odpovědi na otázku ***Jaké vidí přínosy výuky?*** byly zjištěny dvě větší kategorie přínosů – přínosy pro jednotlivce a přínosy pro kolektiv. V rámci přínosů pro jedince pak byly zjištěny tyto kategorie přínosů: *setkání s tématy OSV* (tedy vůbec možnost dozvědět se o některých tématech OSV, o kterých třeba studenti nic nevěděli nebo se je jinde neučili), *uvědomování si* (tedy možnost zamyslet se nad sebou samým ve vztahu k tématu, zamyslet se nad možnostmi změn ve vlastním chování, zamyslet se nad tím, jak komunikuji, jak řeším problémy atp.), *praktický nácvik* (tedy nácvik určité dovednosti, přičemž studenti uváděli i to, že některé věci teoreticky znali, ale na OSV oceňují právě možnost si dovednost prakticky vyzkoušet nebo hledat principy v různých příkladech) a *využití v životě* (tedy přenesení dovednosti či strategie do skutečných situací studenta, kde studenti zmiňovali různé příklady takového použití z oblasti komunikace, práce s časem, vlastním učením atp.).

V kategorii přínosů pro kolektiv pak byly zjištěny kategorie přínosů *společný čas a stmelení třídy* (studenti označují OSV jako čas, kdy celá třída může dohromady komunikovat, případně i řešit problémy, stmelující může být vzájemné sdílení, v dělení do skupin studenti poznají různé členy třídy) a *vztah třídy a třídní učitelky/učitele* (kde studenti uvádějí, že mohli učitele/ku lépe poznat a oni zase je, že pak třídní například získala větší pochopení pro dění ve třídě a že někdy je OSV i jedinou možností, kde se svou třídní třída setká).

V rámci odpovědi na otázku ***Jaké vidí výzvy výuky?*** byly výzvy, které studenti uváděli, rozděleny do několika kategorií, přičemž bylo zároveň zhodnoceno, že téměř všechny kategorie

se vztahují ke kategorii „motivace studentů“. Všechny kategorie byly tedy vyloženy ve vztahu k této kategorii a některé ještě samostatně.

Samostatně byly vyloženy tyto kategorie: *čas a objem látky* (problematika většího objemu látky a nestíhání, kdy by studenti někdy šli raději více do hloubky u méně témat); *specifičnost látky* (kde studenti uvádějí, že témata jsou jim blízká, zároveň je vnímají jako ne příliš intelektuálně náročná, někdy byl uveden pocit, že jsou témata podávána příliš striktně a hraje roli také to, že studenti mají různou výchozí úroveň znalosti témat); *bezpečí při sdílení* (sdílení vlastních pohledů a zkušeností může být náročné zejména před celou třídou či ve skupině, kde si studenti nejsou tak blízcí, pomáhat může možnost sdílet s bližšími lidmi, pravidlo Las Vegas o nevynášení i možnost nesdílet, někdy studenti uváděli strach, že něco nebude přijato).

Ve vztahu ke kategorii *motivace studentů* jsou vyloženy další kategorie: tedy z přístupu učitelů motivaci pozitivně ovlivňuje připravenost učitelek, nadšení, sdílení jejich vlastních příkladů a větší otevřenost; kategorie způsob hodnocení může mít různý vliv – studenti mohou mít nižší motivaci, protože předmět není na známky a nebo to naopak může zvýšit jejich vnitřní motivaci a skutečný zájem; z kategorie výchozí přístup studentů může být motivace ovlivněna tím, že někteří OSV vnímají jako odpočinkovou hodinu, jsou různě otevření k tématům OSV, roli může hrát také kontext další výuky a umístění OSV v rozvrhu, někteří studenti uvádějí, že by bylo dobré podpořit motivaci méně angažovaných spolužáků a zároveň bylo uvedeno, že pohled na OSV se může změnit s časem a že student zpětně hodnotí OSV jako přínosné, ale v době, kdy ho absolvoval ho přijímal méně), z kategorie bezpečí při sdílení přináší pohled na motivaci něco sdílet – pokud se studenti cítí bezpečně, mají větší motivaci sdílet, než pokud tomu tak není, z kategorie specifičnost látky může motivaci pozitivně ovlivnit, že probíraná témata jsou studentům blízká a že je hodnotí jako užitečná, negativní vliv může mít, že je vnímají jako méně intelektuálně náročná, což ve spojení absence známek může vést k menší angažovanosti, dále může mít negativní vliv, pokud studenti vnímají, že jsou témata podávána příliš striktně a roli hraje také to, že každý student má jinou výchozí úroveň znalostí a dovedností.

Tato otázka byla tedy zodpovězena dílčím způsobem, ale nebrání to zodpovězení hlavní výzkumné otázky a naplnění hlavního cíle výzkumu. Je ale třeba si uvědomit, že odpověď na tuto otázku zobrazuje jen jeden úhel pohledu a také čerpala z dat získaného od deseti respondentů, což je pouze zástupný vzorek a zjištění tedy nelze zobecnit jako názor všech studentů.

Zodpovězení hlavní výzkumné otázky a naplnění cíle výzkumu

Na hlavní výzkumnou otázku *Jak probíhá realizace osobnostní a sociální výchovy na Gymnáziu na Zatlance?* bylo odpovězeno skrze zodpovězení dílčích výzkumných otázek. Pouze třetí dílčí výzkumná otázka nebyla zodpovězena zcela, což ale nebrání zodpovězení hlavní výzkumné otázky, protože pohled aktérů výchovně-vzdělávacího procesu na OSV je pouze doplňujícím zjištěním. Cíl výzkumu, kterým bylo popsat realizaci osobnostní a sociální výchovy na Gymnáziu Na Zatlance byl tedy naplněn skrze zjištění uváděná v těle práce i ve shrnutích.

2. 7 Diskuse výsledků

V této části uvádím vybrané výsledky výzkumu do kontextu teorie, která byla představena v teoretické části práce. Cílem této práce nebylo zjišťovat, jak moc se pozorovaná výuka řídí didaktickými a teoretickými zásadami osobnostní a sociální výchovy, ale uvedení výsledků do kontextu teorie této výchovy může osvětlit širší souvislosti a ukázat čtenáři konkrétní příklady naplňování zásad, které jsem v teoretické části představila. V závěru této kapitoly se také ohlížím za specifickou pozici výzkumníka, která mohla mít vliv na možnosti a limity výzkumu.

Obsah předmětu

Při srovnání témat, která jsou pro OSV vymezena v RVP pro gymnázia a těch, která jsou uvedena v tematickém plánu této školy, lze konstatovat, že předmět OSV pokrývá velkou většinu témat udávaných v tematických okruzích RVP (kapitola 1. 3. 2). Nejmenší překryv lze pozorovat u tematického okruhu, který je v RVP pojmenován jako „morálka všedního dne“, jehož obsahem je mimo jiné zkoumání vlastních hodnot a hodnotových žebříčků. Tato témata se zde přímo v OSV vykytují méně, ovšem jsou hojně zastoupena v navazujícím předmětu Svět práce.

V didaktice OSV se dále uvádí, že obsah této výchovy by měl vycházet ze skutečného života žáků a jejich potřeb, hojně užívanou větou je, že „*předmětem v OSV se stává sám žák*“ (Valenta, 2013, s. 106) V teoretické části jsem uvedla, že dle Valenty by při výběru učiva měl hrát roli nejen obsah v RVP/ŠVP, ale i potřeby studentů, které sami pojmenují i potřeby, které na třídě vidí učitel. Při zkoumání obsahu OSV na této škole bylo zjištěno, že učitelky obsah nebo jeho pořadí upravují mimo jiné dle aktuálních potřeb a přání studentů a jsou schopné v OSV vytvořit i prostor pro řešení nějakého aktuálního problému, který třída řeší. Dále lze díky

poznatkům uvedeným v kapitole 2. 3. 4. 1 konstatovat, že některé aktivity v OSV vztahují probíraný obsah k životu žáků nebo vycházejí ze sdílení jejich vlastní zkušenosti. To zase odpovídá principu zosobněnosti učiva, ke kterému jsem v teoretické části uvedla například, že učivo se „*týká každodenní osobní a sociální existence žáka, jeho života se sebou a s druhými*“ (Valenta, 2013, s. 122). Práce s obsahem výuky OSV na této škole tedy odpovídá pojmání učiva, které by mělo fungovat v OSV. Za velmi pozitivní součást přístupu k obsahu OSV na této škole pak považuji schopnost reflektovat postupnou proměnu témat, která studenti více potřebují, kterou popsala garantka OSV. Tedy, že s postupem času vnímá větší potřebnost témat z oblasti práce se stresem a psychohygieny například oproti komunikaci, kterou už někdy studenti lépe zvládají z předchozích stupňů škol. Taková reflexe ukazuje, že učitelky OSV se opravdu zamýšlí nad tím, co je pro studenty aktuální a vnímají jejich potřeby. Zároveň bych zde poznamenala, že téma komunikace ovšem z obsahu jakékoli OSV pravděpodobně nezmizí, už proto, že komunikace je jedním ze základních kamenů sociální interakce a nastavení dobré komunikace je také součástí tvorby dobré atmosféry pro realizaci OSV.

Didaktická specifika výuky:

1, Cíle výuky

V teoretické části práce jsem uvedla, že hlavní cíle ve výuce OSV by měly být cíle behaviorální, v nichž má být výsledkem určité chování či jednání. Podpůrnými cíli jsou pak cíle kognitivní a postoje. Pokud se podíváme na cíle uváděné u jednotlivých tematických bloků předmětu OSV na této škole, pak vidíme, že zde můžeme nalézt všechny tyto druhy cílů. Můžeme to ukázat na příkladu cílů z tematického bloku „Práce s časem a psychohygienu“ a tematického bloku „Učení“⁴³, kde jsou mimo jiné uvedeny tyto cíle: *Umět plánovat svůj čas*. Zde jde o behaviorální cíl, protože jde o dovednost plánovat vlastní čas. *Pochopit význam odpočinku*. Zde jde o postojový cíl, jde o pochopení významu odpočinku, tedy přijetí odpočinku jako něčeho důležitého. *Znát relaxační techniky a postupy a vědět, které mi vyhovují*. Zde jde o kognitivní cíl (znát techniky – tedy vědět o nich v mysli), který ovšem může být předstupněm dalšího – behaviorálního cíle, který by již cílil na dovednost umět relaxační techniky použít. Propojení kognitivního a behaviorálního cíle můžeme vidět například v tematickém bloku „Učení“, kde je uveden také tento cíl: *Vědět, jaké jsou optimální podmínky pro učení a umět je navodit*. Zde jde v první části o kognitivní cíl (vědět, jaké jsou optimální podmínky pro učení), který je nezbytný pro to, aby bylo možné dostat se k dalšímu cíli, který je pro OSV podstatnější, protože

⁴³ Kompletní soupis cílů se nachází v tabulce 4 s názvem *Tabulka s tématy, cíli, výstupy* v příloze číslo 3.

leží v oblasti dovedností (umět navodit optimální podmínky pro učení). Na základě výsledků výzkumu lze tedy říct, že výuka OSV na této škole zahrnuje všechny tyto druhy cílů – behaviorální, afektivní i kognitivní. Jak bylo zmíněno v teoretické části, tak nejdůležitější z těchto cílů jsou v OSV cíle behaviorální. Z výsledků výzkumu lze soudit, že tomu tak je i v případě výuky OSV na této škole. To lze vyvodit jednak z toho, že u některých tematických bloků výrazně převažuje počet těchto cílů a i u bloků, kde to neplatí, pak při pohledu na přímou realizaci výuky zjistíme, že nejvíce času je věnováno praktické části, v níž si studenti osvojují nějakou dovednost (a při výuce dovednosti jde o behaviorální cíl) nebo hledají vlastní cestu, jejíž součástí také může být poznávání a nabývání určité dovednosti nebo strategie. Pokud výuka OSV klade důraz na behaviorální cíle, tak se to obvykle projeví v použitých metodách. U behaviorálních cílů, kdy jde o rozvoj dovednosti vedou k těmto cílům například metody, které jsem také zmínila v teoretické části – tedy metodický postup I – A – R a také tzv. jádrová činnost. K využití obou těchto metod ve výuce OSV na této škole dochází, jak popíšu dále.

2, Didaktické principy a metody OSV

OSV jako praktická, zosobněná, provázející

V teoretické části jsem uvedla tři hlavní didaktické principy OSV (praktická, zosobněná, provázející). Z výsledků provedeného výzkumu lze říct, že výuka předmětu OSV na této škole je s nimi v souladu. Jak bylo uvedeno v kapitole 2. 3. 4. 1, tak ve výuce OSV na této škole převládají aktivity, v nichž jsou aktivní sami žáci – sami si něco zkouší. Tyto učební činnosti obvykle probíhají tak, že studenti dostanou instrukci, poté si něco zkouší a poté činnost reflektují. Taková posloupnost odpovídá schématu I – A – R, které je používáno ve zkušenostním učení a zároveň odpovídá *principu praktičnosti* ve výuce OSV, který udává, že „*žáci se s tématy OSV setkávají při výuce v praktických situacích, v nichž sami jednají, myslí, prožívají atd.*“ (Valenta, 2013, s. 74) Princip praktičnosti může podporovat také využívání tzv. jádrové činnosti, ke které se vyjádřím po probrání didaktických principů.

Dále bylo zjištěno, že jedním typem aktivit, které se vyskytují v praktické části lekcí OSV je „vztahování tématu k vlastnímu životu“. Studenti zároveň jako jednu kategorii přínosů OSV pojmenovávali to, že si mohou uvědomit něco o svém fungování a o situacích ve vlastním životě a v další kategorii také to, že mohou dovednosti nabyté v OSV v běžném životě uplatnit. Dále se učební činnosti z kategorie evokace někdy zakládají na tom, že studenti přinášejí vlastní zkušenost a v oblasti reflexe pak zase to, co zažili, mohou přenášet i do kontextu svého života. Z toho všeho lze vyvodit, že tato **výuka je také zosobněná**, což je dalším principem OSV, který klade důraz právě na propojení s reálným životem studentů. Posledním ze tří didaktických

principů je **princip výuky provázející**. Jak uvádí Valenta, tak tento princip, znamená, že „učitel vytváří podmínky pro žákovo samostatné učení; chce mu nabízet k výběru možnosti zvládání životních situací s poukazem na ty, které nesou společensky, psychologicky, eticky atd. pozitivní znaménka; doprovází žáka při hledání jeho osobní cesty k optimálnímu prožívání a chování.“ (Valenta, 2013, s. 75) Tento princip je ve výuce OSV na této škole podpořen zejména skrze to, že jedna ze dvou možných variant praktické části lekcí je ta, v níž je klíčovou aktivitou hledání vlastní cesty, tedy výběr a případně osvojování strategie, která vyhovuje právě danému studentovi. Provázející cesta v sobě totiž nutně nese respekt k individualitě každého člověka a vědomí, že v některých tématech OSV nejde označovat jasně správné a jasně špatné cesty. To, že jsou si této skutečnosti učitelky učící OSV na této škole vědomy, lze mimo jiné vyvodit z podoby a hodnocení výstupů z některých tematických období. Jak uvedla garantka OSV, tak u některých výstupů se nehodnotí, zda byly provedeny správně, protože žádné jedno správné provedení není. Hodnotí se u nich tedy to, jak do hloubky student úkol zpracoval, ale podoba výstupu je u každého individuální. Ve výuce témat, která nemají jednu správnou strategii je tedy tento přístup na této škole také uplatňován. O něco méně zřejmé je uplatňování tohoto přístupu u témat, která mají jistou obecně správnou strategii (například postup podávání zpětné vazby). Jedna z výzev, která vyplynula z rozhovoru se studenty byla, že může být demotivující pokud je látka podávána příliš striktně, což se může týkat zřejmě právě těch témat, kde existuje jistá obecně platná strategie. Je tedy otázka, zda princip OSV jako výuky provázející funguje plně i v tomto případě nebo zda by zde mohl být lehce posílen. K této výzvě se vrátím v závěru práce.

Význam praktické části a jádrové činnosti

Činnosti praktické části vedou k naplňování behaviorálních cílů, které jsou v OSV nejdůležitější. Praktická část je tedy pro dobrou realizaci OSV velmi významná. Bylo zjištěno, že na této škole jí je v rámci lekcí věnována značná část času, což poukazuje na to, že učitelky OSV jsou si důležitosti této části vědomy. Dále bylo zjištěno, že praktická část může v lekcích OSV na této škole nabývat dvou možných podob podle toho, jaké je téma lekce – v jednom případě je hlavní důraz kladen na aktivity z oblasti praktického nácviku (v případě tématu, v němž existuje jistá obecně platná strategie), v druhém případě je kladen důraz na aktivity z oblasti hledání vlastní cesty (v případě tématu, v němž každý musí najít svou strategii). Pokud nyní tato zjištění zasadíme do kontextu OSV, tak zjistíme, že tato dvojí podoba může vznikat také proto, že od tématu lekce je odvozena právě v teorii již zmíněná jádrová činnost, která nabývá buď podoby nácviku dovednosti nebo podoby hledání vlastní cesty.

Jádrovou činnost jsem v teoretické části definovala jako činnost, která je zároveň obsažena v cílové formulaci (žáci se naučí podávat zpětnou vazbu) a zároveň jde o hlavní aktivitu, kterou se žáci učí a spějí k cíli (žáci se tomu učí tím, že si zkusí podávat zpětnou vazbu). Takové jádrové činnosti se v lekcích OSV na této škole daří identifikovat. Můžeme si to uvést na příkladu přiložených lekcí. Jádrovou činností lekce 1 (v příloze 6) je nácvik aktivního naslouchání (a hlavním cílem lekce je, aby student dokázal používat techniky aktivního naslouchání). Jádrové činnosti v lekci dvě (v příloze 2) můžeme nalézt dvě, protože šlo o tříhodinovou lekci, která pojala více témat. Jádrovou činností druhé poloviny lekce bylo nadefinovat si vlastní SMART cíl a cílem této části lekce bylo, aby studenti uměli nadefinovat SMART cíl. V první polovině lekce pak šlo o jádrovou činnost, která nerozvíjí rovnou dovednost, ale přesto pro ni platí definice jádrové činnosti. Zde je jádrovou činností to, že si studenti čtou tipy pro práci s vlastním časem a jejich úkolem je zapsat si do OSV deníku, které z nich už aplikují a fungují jim; kterým nerozumí; co by chtěli zkusit a kdy to zkusí a co sami dělají, ale v tipech to není (mohou to doporučit ostatním). Pak navazuje ještě aktivita, kdy své pohledy sdílí s ostatními a tvoří škálu těchto tipů od nejdůležitějších. V této jádrové činnosti nejde přímo o nácvik dovednosti a to ze dvou důvodů – jednak, každý student si zvolí jako pro sebe vhodnou jiný tip a zároveň jde o dovednost, kterou je možné zkoušet v reálném životě spíše než na hodině. Zde jde tedy o příklad lekce, v níž studenti hledají vlastní cestu a v jádrové činnosti nedochází k nácviku dovednosti, ale k volbě strategie, kterou chtějí studenti vyzkoušet a naplánování toho, že ji někdy zkusí. Zároveň cílem této části lekce je, aby si studenti zvědomili tipy na práci s časem, které používají a vybrali si další, které chtějí vyzkoušet. Z těchto tří jádrových činností byly dvě přímým nácvikem dovednosti (zde jde o lekci nebo část lekce, jejíž téma obsahuje určitou obecně platnou strategii) a jedna spočívala ve volbě vlastní cesty, která zahrnuje také to, že si student vybere, jakou strategii si sám později vyzkouší (zde jde o lekci, v rámci jejíhož tématu si každý student musí najít vlastní strategii).

Další podstatnou součástí praktické části, ať už nabývá kterékoli ze dvou možných podob jsou:

- **Činnosti, které vedou k pochopení významu látky.** V přiložených lekcích jde o aktivity, v nichž si studenti zkusí, jak to vypadá, když nějaká strategie uplatněná není – například když se nepoužívá aktivní naslouchání (v lekci 1, příloha 6). Nebo činnost, která nabízí metaforu a zamyšlení se nad tématem – metafora naplňování sklenice jako naplňování času, kde je dobré naplňovat ji nejprve tím nejdůležitějším (v lekci 2 příloha 7). **Tyto činnosti totiž působí na postoje studentů (směřují k postojovým cílům) a tím budují motivaci studentů pro to, aby se tématem zabývali.**

- **Činnosti, v nichž dochází ke vztahování tématu k vlastnímu životu.** V přiložených lekcích jde např. o činnosti zaznamenávání si vlastních situací k tématu v rámci domácího úkolu (lekce 1, příloha 6) nebo přemýšlení o tom, co by chtěl student ve svém životě změnit (na co napláňovat SMART cíl) – v lekci 2, příloha 7. **Tyto činnosti jsou naopak zásadní pro naplňování principu zosobnění.**

Význam reflexe

Dále lze konstatovat, že teorie OSV i způsob, jakým je OSV realizována na této škole se shodují na významu reflexe. Jak uvádí již John Dewey: „*Neučíme se zkušeností, učíme se reflexí zkušeností.*“ (Dewey, 1933, s. 78 in Valenta 2013, s. 179) Z výsledků výzkumu uvedených v kapitole 2. 3. 4. 1 plyne jednak hojné zařazování reflexí v lekcích OSV, ale také to, že reflexi učitelky OSV považují za důležitou součást výuky, jak řekla sama garantka OSV. Ta uvádí, že skrze reflexi se studenti ohlédnou za aktivitou a mohou z ní vyvozovat závěry pro další použití a fungování a že někdy se studentům v reflexi podaří pojmenovat něco, co by ani ji samotnou nenapadlo zdůraznit, ale ukáže se, že to je třeba to důležité, co si studenti z akce odnáší.

Bezpečná atmosféra výuky OSV

V rámci výsledků výzkumu jsem také popsala jevy, které jsem viděla při pozorování lekcí a které mohou mít vliv na atmosféru výuky. Při realizaci OSV je nutné navodit bezpečnou atmosféru, jak uvádí kolektiv z projektu Odyssea ve svém metodickém materiálu „Pravidla psychické bezpečnosti v osobnostní a sociální výchově“. V jeho úvodu je uvedeno: „*V osobnostní a sociální výchově se zabýváme tématy, ke kterým mají žáci i učitelé blízký emoční vztah. Tato témata se nás osobně dotýkají. Pokud svým žákům nechceme ublížit, musíme důsledně dodržovat základní pravidla psychické bezpečnosti.*“ (Srb et al., 2007b, s. 2) Autoři této metodiky dále uvádějí deset pravidel bezpečnosti, které přikládám v příloze číslo 12. Jedním z pravidel je zde pravidlo, že „*žák má právo neúčastnit se konkrétní aktivity, tedy pravidlo STOP*“. (Srb et al., 2007b s. 2) Toto pravidlo se nachází i mezi pravidly OSV na sledované škole. Při mém pozorování jsem viděla příklad situace, kdy bylo využito a zároveň z rozhovoru se studenty vyplynulo, že je pro ně důležité také v oblasti sdílení. Pokud se stane, že mají studenti pocit, že nemohou uplatnit pravidlo stop při sdílení, tak to může negativně ovlivnit důvěru v platnost pravidel a motivaci pro předmět. Naopak vědomí možnosti něco nesdílet může být velmi podpůrné pro větší pocit bezpečí při aktivitách, v nichž má ke sdílení docházet. S tím souvisí další pravidlo, které je uvedeno ve zmíněném materiálu, a to pravidlo „*Respektujeme právo na soukromí, o omezeních informujeme předem.*“ (Srb et al., 2007b s. 2) To uvádí, že „*každý si sám rozhoduje, co komu řekne a co ne*“ (Srb et al., 2007b s. 3) tj. co

bude sdílet před celou třídou, co jen ve skupině, co jen s učitelem a co s nikým. A zároveň toto pravidlo zdůrazňuje, že je podstatné informovat předem o tom, jak bude nastaveno sdílení po aktivitě. Autoři materiálu uvádí, že „*součástí respektu k soukromí žáků je i to, že žáky předem informujeme o tom, jak se bude nakládat s materiály, které vytvoří*“. (Srb et al., 2007b s. 4) Z výzkumu můžeme vyvodit, že na tento aspekt je ve výuce OSV na této škole pamatováno, konkrétně se k němu vyjádřila druhá učitelka OSV, která v citaci v kapitole 2. 3. 4. 2 uvádí, že bezpečí podporuje právě tím, že vždy dopředu říká, co se po aktivitě bude sdílet do celé třídy. Někdy může být překážkou v uplatňování tohoto informování výzva, kterou studenti pojmenovávali jako nedostatek času. Jak studenti uvedli, tak se někdy stane, že je na práci ve skupině méně času, než by bylo třeba, takže se nestihnou dohodnout, co by vlastně chtěli sdílet a při spěchu může dojít i k tomu, že není před aktivitou řečeno, co se po ní bude sdílet.

Kromě pravidel uvedených v tomto materiálu pak autoři z projektu Odyssea v materiálu, z nějž jsem čerpala i v teoretické části (Srb et al., 2007a) představují důležitost symetrické komunikace pro dobrou atmosféru v OSV. Tam uvádí, že symetrická a respektující komunikace dle nich spočívá především v tom, že se učitel sám řídí pravidly a principy, které požaduje od žáků, rozpoznává projevy nerespektující komunikace u sebe i druhých (ironie, manipulace apod.) a dokáže se jich sám vyvarovat. Dále používá efektivní komunikační nástroje jako je popisný jazyk, otevřené otázky, zpětná vazba atp. (Podle Srb et al., 2007a) Zjištění k verbálnímu projevu pedagogů uvedené v kapitole 2. 3. 4. 2 potvrzují, že se učitelky OSV soustředí na to, aby svým projevem dodržovaly pravidla a principy, které učí také studenty a zároveň jsem uvedla i několik příkladů, které odpovídají zde uvedeným efektivním komunikačním nástrojům – viděla jsem například použití popisného jazyka; použití zpětné vazby, která mluví o vlastních pocitech a potřebách místo aby obviňovala; otázku zapojující studenty do rozhodnutí o dalším průběhu lekce či parafrázi ujasňující si, zda učitelka něco správně pochopila.

Lze tedy konstatovat, že ve výuce OSV na této školy jsou uplatňovány některé principy, které podporují bezpečnou atmosféru, zejména podpora bezpečí pravidlem stop či možností nesdílet nebo avizováním toho, co se bude sdílet. Komunikace učitelek se snaží být vzorem pro studenty a dodržovat pravidla efektivní komunikace (je zřejmé, že učitelky jsou zvyklé využívat popisný jazyk a popisovat vlastní pohled a potřeby). Udržení všech těchto pravidel ale není snadné a studenti pojmenovali také některé výzvy, které mohou, jsou-li nezvládnuty pocit bezpečí narušit (když není čas na to, říct předem, co se bude sdílet; když mají studenti pocit, že by měli sdílet

a nemohou uplatnit pravidlo stop či pokud je komunikace například obsahově adekvátní, ale tón hlasu tomu neodpovídá).

Využití dalších forem realizace pro setkávání s tématy OSV na této škole

V teoretické části práce jsem v kapitole 1. 3 uvedla pět možných forem, kterých může dle Valenty nabývat realizace osobnostní a sociální výchovy. Na této škole probíhá výuka OSV zejména formou, kterou Valenta nazývá „*forma samostatného kurzu*“ (Valenta, 2013, s. 86) Valenta ale zároveň upozorňuje, že pro jakoukoli realizaci výuky OSV je dobré mít zároveň zvládnuté její další dvě formy, které jsou „*cesta uplatnění témat OSV prostřednictvím efektivního chování a jednání učitelů/lektorů*“ a „*cesta odhalení a využití potenciálu témat OSV v různých (běžných) spontánně vzniklých školních situacích.*“ (Valenta, 2013, s. 95 a 97) Můžeme tedy zkusit zhodnotit, zda se na této škole uskutečňují i tyto dvě formy. K formě, v níž jde o efektivní chování a jednání učitelů, nám podávají zprávu zjištění z kapitoly 2. 3. 4. 2, kde poukazují na verbální projev učitelek OSV, který se obvykle drží pravidel efektivní komunikace, takže lze tento projev ve většině případů považovat za naplnění této cesty formou efektivního a vzorového chování a jednání učitelů. Zároveň lze naplňování obou těchto forem spatřovat i v celkovém životě školy, jak bylo uvedeno v kapitole 2. 4. 2. Příkladem, který ukazuje naplnění obou těchto forem může být situace, o které se při rozhovoru zmínila bývalá ředitelka školy. Šlo o situaci, která nastala v době příprav oslav 140ti let od založení školy. Na oslavy byli pozváni absolventi a absolventky školy, ale shodou okolností pozvání přijali pouze muži. Poté, co byl zveřejněn seznam hostů pak dvě studentky zaslali vedení školy dopis s prohlášením, které podpořili další studenti a které se týkalo nesouhlasu s nulovým zastoupením žen na besedách a žádalo otevření tématu. Tento email jsem sama četla a byl formulován promyšleně a s pochopením pro to, že od školy zřejmě nešlo o špatný úmysl, ale zároveň byl dost důrazný a vedení by ho snadno mohlo vnímat s dotčením. Paní ředitelka ale zareagovala tak, že na email odepsala a nabídla autorkám osobní schůzku, kde mohou situaci probrat. Odpověď byla formulována zároveň s pochopením, ale zároveň s jasnou žádostí, aby situaci řešili osobně a napřímo, nikoli přes email a s pomocí tlaku otevřeného dopisu. Ke schůzce skutečně došlo a paní ředitelka k ní dodává toto: „*Já jsem říkala, no to nemůžeme nechat, takže jsem se s těma holkama setkala a fakt jsme to tak jako dospělácky si vyřešili. Jo, že ony mě vysvětlily, proč to udělaly. Já jsem jim vysvětlila, proč to vzniklo a domluvily jsme se na nějakým postupu a to bylo tak dospělý. A tak jako radostný vlastně řešení konfliktu.*“ Bývalá ředitelka školy Bývalá ředitelka školy Tato situace mi přijde jako velmi dobrým příkladem jak vzorového chování (tentokrát ne učitele, ale paní ředitelky), tak využití reálné situace pro to,

aby se v ní mohly rozvíjet dovednosti z OSV. Zároveň situace ukazuje, že je symetrická komunikace a schopnost konstruktivně řešit konflikty hodnotou i pro vedení školy. Paní ředitelka situaci nesmetla ze stolu z pozice moci, ale naopak navrhla symetrické jednání, přičemž zároveň jasně vymezila, že by byla ráda, aby se takováto témata řešila spíše osobně a přímo a ne prostřednictvím dopisu, čímž také ukázala určitou následování hodnou normu. Myslím si tedy, že na této škole jsou naplňovány i dvě výše zmíněné formy realizace. Můj výzkum k nim neshromažďoval data, takže to nemohu říct s jistotou, ale tento příklad minimálně prezentuje celkové nastavení školy, které je podpůrné pro to, aby studenti mohli dovednosti z OSV rozvíjet i v reálných situacích a o vzorovém chování jsem psala nejen v případě paní ředitelky, ale i v případě komunikace učitelek OSV.

Dále byla v teoretické části uvedena také forma „*využití žákovských aktiv*“ (Valenta, 2013, s. 98) Zde můžeme na této škole opět uvést určité naplnění této formy, protože bylo zjištěno, že studentský parlament pořádá pro své členy školení, které jsou zaměřeny i na to, co je probíráno v OSV (jak uvádím v kapitole 2. 4. 2). Zároveň je činnost studentského parlamentu na této škole opravdu rozsáhlá a hlavně se skutečně propisuje do života školy, takže studenti, kteří v něm jsou přebírají zodpovědnost za změny a aktivity, které iniciují a tím se také rozvíjí v oblasti osobnostně-sociálních dovedností.

Úvaha nad pozicí výzkumníka

V části věnované diskusi bývá zvykem se také ohlédnout za možnými diskutabilními místy výzkumu či za vlastní metodologií. Já bych se zde ráda ohlédla za aspektem, který mohl mít vliv na výzkum a zároveň jsem se s ním v průběhu výzkumu i představení výsledků snažila vypořádávat a tím je specifická pozice výzkumníka.

Náročné při výzkumu a také při představování výsledků ve výzkumné zprávě pro mě bylo vypořádávat se se dvěma aspekty, které souvisí se subjektivitou výzkumníka. První z nich je, že jsem se v průběhu výzkumu stala učitelkou na sledované škole. Nemyslím si, že bych se potýkala s tendencí kvůli tomu nějak zkreslovat data nebo s tím, že by tato role nějak významně ovlivnila například atmosféru rozhovorů se studenty. Jako náročné se ukázalo spíše to, že některé informace jsem se dozvíдалa prostě už tím, že jsem na škole byla přítomna. Tedy z emailů, z pozorování dění, z neplánovaných rozhovorů... Zároveň ale bylo potřeba myslet na to, že pro čtenáře je třeba kontext objasňovat, i když já ho vnímám jako běžnou součást dění. Že je nutné informace ověřovat a používat metody výzkumu i k zisku dat, s nimiž jsem byla základně obeznámena pouhou přítomností a to proto, aby byla přesná a abych doložila, odkud vycházejí. Zde jsem se ve svých možnostech i limitech dostávala možná až na pomezí

etnografického výzkumu, který ale nebyl mým zvoleným výzkumným designem. Druhý aspekt je, že se sama osobnostní a sociální výchovou zabývám a znám její didaktickou stránku tak, jak jsem ji představila v teorii. Při výzkumu jsem ale nechtěla předjímat nebo srovnávat viděné s těmito znalostmi. Aby nebyly výsledky výzkumu příliš ovlivněny mým odborným filtrem, tak jsem se snažila držet se při představení výsledků co nejvíce v úrovni popisu a větší interpretace jsem nechávala až do diskuse, aby bylo zřetelněji odděleno, co bylo zjištěno a co už je můj výklad zjištěného ve vztahu k teorii. Tento filtr ale nelze nikdy zcela odstranit, takže je možné, že se i tak projevil v některých dřívějších pasážích.

Dále je výzkum limitován těmi limity, které jsou obvykle připisovány případovým studiím. Na tyto limity se v práci snažím upozorňovat a pokud to lze, tak je dostupnými možnostmi kompenzovat.

Závěr a doporučení

Cílem této práce bylo popsat realizaci osobnostní a sociální výchovy na Gymnáziu Na Zatlance. Smyslem práce pak bylo poskytnout komukoli, kdo by se rád dozvěděl, jak je možné výuku této výchovy realizovat v podobě předmětu, komplexní vhled do jednoho konkrétního příkladu takové realizace. Zde bych ráda zhodnotila, že i přes některé pojmenované výzvy je realizace OSV na této škole inspirativním příkladem, na kterém lze v praxi vidět mnoho didaktických zásad i možností realizace této výchovy. Studenti, kteří touto výukou prošli, zmiňují její přínosy na všech úrovních, které se OSV snaží ovlivnit (seznámení s tématem, uvědomění si něčeho, praktické osvojení dovednosti a použití ve vlastním životě), takže i přes pojmenované výzvy lze výuku označit za úspěšnou.

Pokud bych měla na základě výsledků výzkumu dát doporučení, které by mohlo pomoci reagovat na některé zjištěné výzvy, pak by šlo o podporu motivace studentů a zároveň podporu provázejícího principu této výchovy. Tyto dva aspekty spolu zároveň souvisí. Z výsledků výzkumu plyne, že praktická část hodin obsahuje aktivity, které studentům osvětlují význam probíraného tématu či zvládání vlastní strategie. Otázkou je, zda dávají hodiny dostatek prostoru také pro to, aby si studenti mohli uvědomit význam daného tématu či dovednosti pro sebe samé a přijmout tento význam nejen teoreticky a obecně, ale opravdu svým vlastním postojem. Někdy by to mohlo znamenat, že si jako pro sebe důležitou vyhodnotí jen jistou část probíraného tématu, ale o to větší motivaci pak mohou mít k jejímu osvojení. S tím souvisí podpora principu provázení. Mezi výzvami, které studenti pojmenovávali, mimo jiné zaznělo, že pokud je nějaká látka v OSV podávána velmi striktně (jako jediná možnost nebo pravda), tak mají studenti tendenci se tomu bránit, protože si uvědomují, že stejný postup může fungovat různě v různých kontextech. Zde by mohlo pomoci právě posílení provázejícího přístupu, kdy je možné vždy uvést, že je nějaký postup třeba obecně funkční, ale že to neznamená, že ho odted' musí začít využívat ve všech situacích, ale někdy mohou využít třeba jen část postupu nebo určitý princip, na němž postup stojí. Zároveň si myslím, že učitelky, které zde OSV učí, jsou si těchto výzev vědomy a dělají mnohé pro to, aby byly tyto výzvy zvládnuty, což se často daří. Například učitelka OSV při rozhovoru uvedla, že vše, co studenty v OSV učí, je pro ně formulováno jako nabídka. A je na nich, do jaké míry ji využijí (citaci uvádím v příloze 13). Garantka OSV pak v souvislosti s motivací mluvila o tom, že dává studentům ve výstupech na výběr tak, aby si každý mohl zvolit to, co pro něj má význam (citace také v příloze 13)

Zároveň bych zde pro čtenáře ráda vyzdvihla tři aspekty realizace této výuky, které z výzkumu vzešly a které považuji za velmi podstatné faktory dobré realizace výuky OSV na této škole a mohou podle mě být inspirativním příkladem. Prvním je celkové naladění školy, které dává možnost uplatňovat to, co se studenti v OSV naučí a dále se v těchto oblastech rozvíjet. Takový přístup dává dovednostem, které žáci v OSV nabývají, skutečnou důležitost. Příkladem může být způsob komunikace mezi studenty a učiteli, v níž se učitelé opravdu snaží uplatňovat symetrickou efektivní komunikaci nebo skutečnost, že studenti (zejména na větví ALT) mají velkou porci autonomie a zodpovědnosti, v níž musí uplatňovat dovednosti pro práci s časem atp. Díky tomu může být OSV bráno vážně. Kdyby se studenti učili o efektivní komunikaci, ale se svými učiteli ji nemohli realizovat nebo kdyby se učili plánovat svůj čas, ale vše za ně nakonec naplánovala škola, pak by OSV působilo spíš jako hra, která nemá (v oblasti školy) skutečné využití. Druhým aspektem je didaktické uchopení samotné výuky. Zde lze konstatovat, že toto uchopení vychází z podstaty oboru OSV. Zásadní je zde důraz na praktickou část hodin, v níž studenti prochází nácvikem dovedností nebo hledáním vlastní cesty a k tomu nechybí vztahování k vlastnímu životu i aktivity pro osvětlení významu látky. Důležité je také využití metod činnostního učení a velmi vědomě pojatá práce s reflexí, která umožňuje učit se ze zkušenosti. Třetím aspektem, který je důležitý pro realizaci jakéhokoli vzdělávání a u OSV neméně, je schopnost reflektovat vlastní pojetí výuky, sledovat proměny obsahu i didaktických možností a neustrnout v jedné verzi provádění dané výchovy. Provádění takové reflexe může být při dalších nárocích školní výuky poměrně náročné, ale myslím si, že v rámci možností se to na této škole daří. Tato schopnost reflexe nebyla obsahem žádné kapitoly, ale bylo možné ji sledovat v komentářích k různým tématům – například reflexe proměny obsahu směrem k většímu důrazu na témata psychohygieny a zvládání stresu, dále to, že koncept třídnických hodin se stále vyvíjí; to, že obsah hodin OSV se může měnit dle potřeb třídy; to, že na expedici ve druhém ročníku studenti dávají mj. podněty, které jsou leckdy uplatněny (např. celková změna hodnocení v OSV) nebo také skutečnost, že učitelky si nechávají od studentů psát na předmět zpětné vazby atp.

Výuka OSV na této škole má tedy své výzvy, ale zejména mnoho inspirativních aspektů, z nichž jsem nyní zmínila tři, ale další si může čtenář sám nalézt v textu práce. V něm se snažím popsat výuku skrze všechny aspekty, které s ní souvisí, aby si čtenář mohl nalézt, co právě jeho zajímá a zároveň měl informace zasazené v kontextu. Snad bude tedy tento text čtenáři přemýšlejícímu o možnostech realizace OSV užitečný.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A DALŠÍCH ZDROJŮ

- Gavora, P. (2000) *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6
- Hendl, J. (2016) *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.
- Helus, Z. (2004) *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.
- Kasper, T., Kasperová D. (2008) *Dějiny pedagogiky*. Grada. ISBN-978-80-247-2429-4
- Kasíková, H. (2004) *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-0192-2
- Key, E. (2022) *Století nového dítěte. Úvahy o výchově*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1953-8
- Kopřiva P., Nováčková J. Nevolová D., Kopřivová, T. (2017) *Respektovat a být respektován*. Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021) *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, revidován 2021. ISBN 978-80-87000-11-3. Dostupné z:
https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/09/001_RVP_GYM_uplne_zneni.pdf
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020) *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* Praha: MŠMT. ISBN 978-80-87601-47-1. Dostupné z: www.msmt.cz
- Národní pedagogický institut české republiky. (2025) *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Dostupné z: <https://prohlednout.rvp.cz/export>
- Obst, O. (2006) *Manažerské minimum pro učitele*. Univerzita Palackého, pedagogická fakulta. ISBN 80-244-1359-0.
- Palenčárová, Šebesta, 2006. Aktivní naslouchání při vyučování: rozvíjení komunikačních dovedností na 1. stupni ZŠ. Vyd. 1. Praha: Portál.

- Průcha, J. (2001) *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha, Portál. ISBN 80-7178-584-9.
- Průcha, J. Walterová E., Mareš, J. (2003) *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8
- Rýdl, K. (2001 -2002) *Učitelské listy*. 6/2001–2002
- Spilková, V., Kořa, J. (1998) *Zamyšlení nad současnou českou školou*. Pedagogika, roč. XI, VII, s. 341 – 342.
- Srb, V. a kol. (2007a) *Jak na osobnostní a sociální výchovu? Výchozí příručka k metodikám OSV*. Praha: Projekt Odyssea o. s. ISBN 978-80-87145-00-5. Dostupné z: <https://odyssea.cz/wp-content/uploads/2023/07/Jak-na-osobnostni-a-socialni-vychovu.pdf>
- Srb, V., Srbová K., Dubec, M., Švec, J. (2007b) *Pravidla psychické bezpečnosti v osobnostní a sociální výchově*. Praha: Projekt Odyssea o. s. ISBN 978-80-87145-03-6 Dostupné z: <https://odyssea.cz/wp-content/uploads/2023/07/Pravidla-psychicke-bezpecnosti-v-OSV.pdf>
- Švaříček, R., Šedřová, K. et al. (2007) *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- Valenta, J. (2013) *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-4473-5.
- Valenta, J. (2006) *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS o. s. ISBN 80-239-4908-X
- Valetna, J. *Komplexní rozvoj osobnosti žáka*. In: Vališová, A., Kasíková, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2007, s. 263-281. ISBN 978-80-247-1734-0
- Wagnerová, I. (2008) *Hodnocení a řízení výkonnosti*. Grada Publishing a.s.
- Žák, V. (2012) *Metody a formy výuky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN: 978-80-87063-61-3 Dostupné z: https://nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/11_Metody_a_formy_vyuky.pdf

Internetové zdroje:

Gymnázium Na Zatlance, 2025, dostupné z:

<https://www.zatlanka.cz/>

Obecná pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků ve školních vzdělávacích programech VIA, ALT

<https://drive.google.com/file/d/1VZiPNMmolg240MHw3OJ9cvoxqoX0G!TM/view>

Society for all, 2025 – metodiky RRRR, dostupné z:

<https://www.societyforall.cz/metodiky-rrrr>

Česká asociace pro supervizi, 2025, dostupné z:

<https://www.supervize.eu>

Člověk v tísní, Rutová Nina, 2021: *Proč právě metody kritického myšlení a fáze E-U-R?*

Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/media/publications/1754/file/pro--pr-v--metody-kritick-ho-my-len--a-e-u-r.pdf>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2025, dostupné z:

<https://msmt.gov.cz/>

Národní pedagogický institut: Revize rámcových vzdělávacích programů,

dostupné z: <https://prohlednout.rvp.cz/>

SEZNAM OBRÁZKŮ

Tabulka 1 – Časová dotace předmětů OSV, SPr a Tř. h.	s. 61
Tabulka 2 – Tematická období a bloky předmětu OSV první ročník.....	s. 65
Tabulka 3 – Tematická období a bloky předmětu OSV druhý ročník.....	s. 65
Tabulka 4 – Témata, cíle a výstupy tematických bloků prvního ročníku..... (bez speciálních bloků větve ALT), též v příloze číslo 3	s. 67 - 68
Vizualizace 1 – výzvy, též v příloze číslo 10.....	s. 124
Vizualizace 2 – přínosy, též v příloze číslo 11.....	s. 125

SEZNAM ZKRATEK

RVP = rámcový vzdělávací program

MŠMT = ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NPI = národní pedagogický institut

OSV = osobnostní a sociální výchova

Předmět OSV = předmět „osobnostní a sociální výchova“

ŠVP = školní vzdělávací program

SPr = předmět Svět práce

Tř. H. = třídnická hodina

TO = tematické období

PŘÍLOHY

Příloha 1: Ukázka z tematického plánu pro větev ALT

Ročník	Tematické bloky	Název	Cíle bloku	Orientační obsah
1.	1	Komunikace I	formulovat a respektovat pravidla vzájemného chování a komunikace rozeznat projevy respektující a nerespektující komunikace znát propojení ve fungování mozku a komunikace znát komunikační schéma a zásady funkční komunikace dodržovat pravidla efektivního rozhovoru komunikovat věcně správně (jasně, stručně, srozumitelně) vědět co je zpětná vazba a snažit se ji správně	nastavení společných pravidel a toho, jak je vyžadovat, když se nedodržují (ze strany učitelů i spolužáků) nastavení práce v OSV komunikace a fungování mozku jasné a stručné vyjadřování - přenos informace respektující komunikace a naslouchání zpětná vazba - její smysl a jak ji poskytovat (ne)efektivní komunikace
1.	expedice	Já v ALTu	uvědomit si, proč jsme na ALTu a co od něj očekávám a co mohu za sebe nabídnout prožívat se svými spolužáky situace blízkosti, důvěry výkop k nastavení pravidel pro to, abychom se mohli učit sami od sebe, spolu seznámení se se skupinovou dynamikou	blíže seznámení s ostatními spolužáky ze třídy i ALTu alokace členů do pracovních skupin formulace svého bytí v ALTu a mne ve vztahu k cílům programu ALT uvědomění si příležitosti v programu ALT
1.	2	Práce s časem a psychohygienou	Uvědomění si času jako velmi omezené komodity Poznat, co je prokrastinace a co se s ní dá dělat umět plánovat svůj čas Pochopit význam odpočinku Rozeznat nežádoucí stres a odstraňovat příslušné stresory Znát relaxační techniky a postupy a vědět, které mi	plánování svého učení zdravý způsob života stres, frustrace, potřeby psychohygiena - relaxace copingové strategie

PŘÍLOHA 2: Ukázka sylabu

Blok/předmět: **OSV**

Ročník: **1.**

Tematické období: **2. Práce s časem a psychohygienu**

Cíle a témata:

- Uvědomění si času jako velmi omezené komodity.
- Rozvíjet dovednost organizovat svůj čas.
- Definovat konkrétní cíl a vytvořit prakticky proveditelný plán k dosažení cíle.
- Rozpoznat nežádoucí stres a odstraňovat příslušné stresory.

Výstupy:

Povinné výstupy	Hodnoceno na škále A-C: • Aktivní účast v hodinách OSV (účast min. 75 %) • Kompletní portfolio - obsahuje poznámky ze všech hodin a kompletní pracovní a teoretické listy, výstupy a hodnotící protokoly • Sebehodnocení po TO Hodnoceno na škále Z/Q: Plán zlepšení/udržení školních výsledků nebo změny ve své práci s časem, je třeba mít jej s sebou písemně na konzultaci ve zkouškovém období. Poznámka: Reflexe na realizaci plánu a jeho výsledek bude ve zkouškovém období po 3. TO Termín odevzdání výstupů 28. 11. 2023 do classroomu. Přehled mých stresorů a strategie, jak proti nim bojuji – zadání v classroom - student přinese až na konzultaci 8.12.
Nepovinné výstupy	Sdílení využívaného systému práce s časem - v hodině, bude hodnoceno A. Proběhne v rámci hodiny v TO po předchozím nahlášení zájmu a přípravě studenta. Co systém/metoda/aplikace řeší, jak a v čem pomohla.

Doporučené zdroje:

Základní

TL rozdávané v hodinách

Pro nadšence

Ludwig, Petr: Konec prokrastinace: Jak přestat odkládat a začít žít naplno. Jan Melvil Publishing, 2013.

Allan, David: Mít vše hotovo pro teenagery. Jan Melvil Publishing.

Mark, Williams: Všímavost. Anag, 2014.

Newport, Cal: Digitální minimalismus. Jan Melvil, 2019.
James Clear: Atomové návyky. Jan Melvil.

PŘÍLOHA 3: Tabulka 4 – Témata, cíle a výstupy tematických bloků prvního ročníku (bez speciálních bloků větve ALT)

	Cíle	Témata	Výstupy
Komunikace I	Formulovat a respektovat pravidla vzájemného chování a komunikace v hodinách OSV. Rozlišit projevy respektující a nerespекtuující (resp. efektivní a neefektivní) komunikace. Znát propojení ve fungování mozku a komunikace. Znát komunikační schéma a zásady funkční komunikace Dodržovat pravidla efektivního rozhovoru Komunikovat věcně správně (jasně, stručně, srozumitelně) Vědět co je zpětná vazba a rozvíjet dovednost ji správně poskytnout	Představení učitelů a způsobů práce v hodinách OSV Formulace pravidel pro hodiny OSV (se studenty) Mapování obav, otázek a očekávání studentů od OSV Úvod do komunikace, co už o komunikaci vědí? Jednosměrná a neefektivní komunikace Věcná a vztahová úroveň komunikace Jasně a stručně vyjadřování - přenos informace Propojení komunikace s fungováním mozku Neefektivní komunikace - útočení na primární sociální potřeby druhého VS respektující a věcná komunikace Zpětná vazba - její smysl a jak ji správně poskytnout Působení zpětné vazby - Johariho okno	Hodnoceno Z-Q: - Podání zpětné vazby alespoň dvěma lidem - pracovní list odevzdat do úkolu v Classroomu. - Průběžné mapování vztahových výroků a zpětné vazby - bude využito ve zkouškovém období - student vybere min. 2 a popíše – co jej na daném výroku zaujalo a proč.
Práce s časem a psychohygienu	Uvědomit si čas jako velmi omezenou komoditu. Poznat, co je prokrastinace a co se s ní dá dělat. Umět plánovat svůj čas. Pochopit význam odpočinku. Rozeznat nežádoucí stres a odstraňovat příslušné stresory. Znát relaxační techniky a postupy a vědět, které mi vyhovují.	Pohled na naplňování vlastního času. Tipy na pro efektivní práci s časem. Tvorba SMART cíle a jeho naplňování - koučovací dvojice. Stres (eustres, distres) a strategie zvládání stresu. Trojúhelník zdraví, význam odpočinku, potřeby. Psychohygienu, relaxace. Copingové strategie.	Plán zlepšení/udržení školních výsledků nebo změny ve své práci s časem, je třeba mít jej s sebou písemně na konzultaci ve zkouškovém období. Přehled mých stresorů a strategie, jak proti nim bojuji - student přinese až na konzultaci.
Učení	Zmapovat, jak se učím. Vědět, jaké jsou optimální podmínky pro učení a umět je navodit. Znát techniky pro efektivní učení. Umět vysvětlit alespoň tři principy fungování paměti.	Postupy efektivního učení, pozornost, techniky na rychlé zapamatování. Studijní strategie a techniky, metakognice, pozornost, soustředění, principy fungování paměti. Překážky v učení a práce s nimi. Podmínky učení, jak navodit dobré podmínky pro učení.	Reflexe vlastního stylu učení - myšlenková mapa, elektronický soubor umožňující komentování. Reflexe na realizaci plánu na dosažení SMART cíle - na konzultaci, odevzdat předem.
Týmová práce	Vědět, jaké jsou týmové role, které role mi sedí nejvíce. Umět pracovat v týmu a přispět ke splnění týmového cíle. Znát principy efektivní týmové práce, práce se zpětnou vazbou v týmu.	Mapování - co je v týmové spolupráci problematické a co jí prospívá. Test týmových rolí, zjištění své týmové role. Zamyšlení nad svými vlastnostmi, kterými mohu přispět týmové práci. Pojmenování principů efektivní práce v týmu. Trénink zpětné vazby. Reflexe dosavadně zažitých týmových prací - do fungovalo, co by potřebovali jinak?	Jde o výuku v podobě kurzu, formulace výstupu nebyla nalezena.

Komunikace II	Umět naslouchat. Umět dávat najevo nesouhlas s citem. Respektovat názory ostatních a umět na ně navázat. Umět rozeznat chování v problémových (konfliktních) situacích (agresivní, pasivní, manipulativní). Poznat své strategie při prosazení svých potřeb a názorů, odmítnutí žádosti o laskavost - asertivita.	Aktivní naslouchání - pochopení a trénink Typy chování v náročných situacích (agresivní, pasivní, manipulativní) Mapování vlastních komunikačních tendencí (tíhnu k agresii x pasivitě x manipulaci) Asertivní komunikace a její techniky Asertivní odmítnutí žádosti o laskavost Asertivní prosazení oprávněného požadavku	Student si vybere: - Zhodnocení dvou situací, které jsou pro mne komunikačně náročné v písemné formě - zaměřeno na rozpoznávání komunikačních stylů (agresivní, pasivní, manipulativní, asertivní) - Laskavé odmítnutí žádosti o laskavost nebo prosazení oprávněného požadavku - scénář či fotokomiks
Já a moje emoce	Vědomě pracovat se svými emocemi. Najít pro sebe vhodné techniky na práci s vlastními emocemi, na zvládnutí vlastní agresivity. Uplatnit vůli při fyzicky náročné situaci. Prožívat se svými spolužáky situace blízkosti, důvěry.	Určování emocí v různých situacích Slovní zásoba pro pojmenování emocí, komunikace v emocích o emocích Tělesné projevy emocí Propojení emocí a potřeb Efektivní zvládání silných emocí ve vypjatých situacích (vnímání, pochopení, přijetí) Posloupnost: spouštěč - emoce - reakce Techniky na práci se silnými emocemi (vztek, strach - tréma atp.)	Formulace výstupu nebyla nalezena.
Komunikace - mezilidské vztahy III	Uvědomovat si blíže svou neverbalitu a vědomě s ní pracovat. Umět zvládnout sdělení i přijímání kritiky. Umět obranné techniky proti manipulaci. Umět dát i přijmout pochvalu.	Význam neverbální komunikace, nácvik vnímání neverbální komunikace. Komunikační mýty. Mapování vlastních silných a slabých stránek v komunikaci. Sdělování a přijímání kritiky, kritika oprávněná a konkrétní / nekonkrétní / neoprávněná a reakce na ni. Podávání zpětné vazby. Dávání a přijímání pochvaly.	Student si vybere: - Já jako komunikační partner - vlastní reflexe. - Práce s kritikou - 2 dialogy - sdělení konkrétní a oprávněné kritiky a přijetí nekonkrétní/manipulativní kritiky
Silné stránky	Umět popsat, co jsou silné stránky a proč je dobré ty své znát. Znát strategie, jak identifikovat silné stránky a uvědomit si, jaké jsou mé silné stránky. Definovat lépe své silné stránky uvědomit si, jak mohu své silné stránky rozvíjet. Výběr silných stránek a jejich rozvoje buď na velkou expedici nebo v denním životě.	Proč jsou silné stránky důležité. Jaké jsou strategie k nalezení silných stránek. Test Values in action - test 24 charakterových vlastností/silných stránek. Mapování vlastních silných stránek (vlastní pohled, pohled druhých, vztah ke vzorům). Co chci rozvíjet, co mohu nabídnout (např. ve spolupráci).	Jde o výuku v podobě kurzu, formulace výstupu nebyla nalezena.

PŘÍLOHA 4: Ukázka ze zápisu pozorování

(pozn. v textu nejsou použita skutečná jména mluvčích, z důvodu zachování anonymity jsou nahrazena jinými jmény)

Zápis z pozorování – První lekce tematického období Komunikace II, ALT, 1. ročník

Na začátku má třída už připravený kruh ze židlí.

1, představení sylabu, výstupů TO

Třída sedí v kruhu, třídní představuje sylabus „co vše se naučíme“, výstup bude jeden a bude písemný a učitelka OSV doplňuje: budete si moct vybrat ze dvou možností výstupů, můžete si vybrat, jakým způsobem prokážete, že to umíte – buď fotokomiksem nebo napíšete scénář. Třídní: Termín bude napevno daný, zavírá se classroom a nelze odevzdat, ve čtvrtek v době zkouškového týdne, abyste měli velké množství času. Učitelka OSV: Zatímco my dvě budeme psát zpětné vazby. Otázka od studentů: co to je dělat fotokomiks? Učitelka OSV vysvětlí. Učitelka OSV: Vrhne se rovnou do akce, jsme krásně sudí, pojďte udělat dvojice, sedněte si proti sobě.

2, Hluché ucho

Studenti si v kruhu sedají do dvojic, čelem k sobě. Třídní ruka nahoře uprostřed kruhu. Obě učitelky chodí vprostřed kruhu, pak jde třídní k počítači /zpětně – příprava časomíry
Třídní: Musíte neustále mluvit, jakobyste byli hluchý a neposlouchli ho (smích) je to srozumitelné? Ano znamená to Petře, že mluvíte oba dva najednou.

Časomíra na tabuli, studenti všichni mluví naráz ve dvojicích, gestikulují, jsou v tom. Třídní a učitelka OSV něco konzultují, učitelka OSV u počítače, třídní prochází uprostřed kruhu. Učitelka OSV jde k třídní doprostřed kruhu. Zasekla se časomíra.

Reflexe hluché ucho

Učitelka OSV: Jak jste to prožívali?

S: Nepochopil jsem proč to říkám, když to ten druhý neposlouchá.

S říká, že se zasekl, protože došli nápady.

Učitelka OSV: Aha, takže to nebylo o tom, že on mluvil taky.

S: Ono je to asi blbý, ale mě to dělá občas táta, že si u toho něco dělá.

Dál zmiňují ovládat nutkání poslouchat, dva kluci, že jsou na to zvyklí.

Učitelka OSV: Komu to bylo nepříjemné? Tak polovina se hlásí.

Třídní: Teď to bude prosím vás trochu jinak. /přechod k další aktivitě

Třídní: Teď si zkusíme trochu procvičit, způsob, jakým člověk naslouchá.

Změna dvojic, otočí se ke druhému. Teď je jeden z vás mluvčí a druhý posluchač. Mluvčí má zadaný úkol: Proč se těší nebo netěší na expedici, druhý naslouchá, ale bez typických projevů naslouchání, snažíte se nereagovat žádným podpůrným způsobem.

Otázka od S: oční kontakt? Učitelka OSV: Můžete, ale nemusíte. Třídní opakuje zadání pro mluvčí.

Většina drží zadání, posluchači buď bez očního kontaktu nebo s očním, ale ruce na prsou, i vázání tkaničky.

Jedna studentka vypadá, že je sama? Zpětně: Ne, dvojice byla na záchodě.

Třídní: Nová otázka pro mluvčí, stejný úkol pro posluchače.

V průběhu někteří nedrží oční kontakt, ale pak už spíš jo. Cink. Olga a Hanka spolu konzultují. Na cink opravdu všichni přestali, O a H chvíli nic neříkají, pak O ruku.

Učitelka OSV: A teď jdeme potom, jak jste se cítili?

S: Měla jsem potřebu dát reakci. Měl jsem problém nereagovat, ale nevadilo mi když on nereagoval. Měla jsem problém nedat tu podporu. Nejistota, zda neříkám nějakou blbost. Nejistota, zda to není zbytečný.

Uč. OSV: Co byste potřebovali?

Kývání, vyjádření postoje. Nastavení, že mě to zajímá.

Uč. OSV Jak se chceme cítit, když něco říkáme?

S: Že chci mít pocit, že mě poslouchá a že to, co říkám je přijímané.

Uč. OSV: Teď si to budeme moct vyzkoušet. Udělejte prosím trojice.

Rozpočítává třídní po kruhu.

(...)

PŘÍLOHA 5: Kategorie a kódy z analýzy zápisů pozorování a analýzy písemných příprav učitelů na hodiny:

ČINNOSTI:

Kategorie: Úvodní lekce – seznámení s tématem

Kódy:

Seznámení s tématem za pomoci *syllabu*

Seznámení skrze některou z možností „evokace“ tématu

Výběr tématu, které je momentálně pro třídu důležité

Kategorie: Evokace

Kódy:

Mapování, co už vědí

Demonstrační technika - otevření příběhem/příkladem

Evokace aktivitou a v reflexi otevření tématu

Sdílení zkušenosti

Sdílení inspirace z prostudovaného materiálu

3 slova z minule

Návrat k exit lístečkům

Vybavení si vlastní situace

Kategorie: Teoretické ukotvení

Kódy:

Výklad teorie

Rozhovor o teorii/tématu

Práce s textem

Vyprávění učitele

Demonstrační technika vysvětlující teorii

Doporučené zdroje

Kategorie: Hlavní praktická část

Kódy: Pochopení významu látky

Nácvik dovedností

Hledání vlastní cesty

Vztahování tématu k vlastnímu životu

Kategorie: Reflexe

Kódy:

Reflexe v průběhu aktivity

Aktivity reflektujícího charakteru

Reflexe po aktivitě v celé třídě

Reflexe ve dvojicích či menších skupinách

Reflexe na konci lekce

Reflexe na začátku další lekce

Kategorie: Zakončení tematického období

Kódy:

Zakončení na větví ALT

Zakončení na větví VIA

Odevzdání výstupů

Odevzdání sebehodnocení

Zpětná vazba od pedagogů

Individuální konzultace

Čtení výstupů a konzultace na vyžádání

Kolokvium

Doplňující kód k činnostem:

Aktivita žáků

ATMOSFÉRA – kódy zvolené pro vyložení:

Časové uspořádání – dodržování délky přestávek

Prostorové uspořádání

Dělení na skupiny

Pravidla OSV

Verbální projev pedagogů

Sdílení

Tandemová výuka

PŘÍLOHA 6

Příklad LEKCE 1: Úvodní lekce tematického období „Komunikace II“ v prvním ročníku

Tato příloha obsahuje popis průběhu jedné lekce OSV skrze její učební činnosti. Účelem přílohy je, aby čtenář po přečtení získal představu, jak může vypadat průběh jedné lekce i jak podrobně probíhají jednotlivé učební činnosti, na které se v práci odkazují. Při tvorbě přílohy jsem vycházela ze zápisu z pozorování, ale vybírám z něj pouze učební činnosti, záměrně vynechávám jevy, které mohou ovlivňovat atmosféru, protože jejich popis není záměrem této přílohy.

Za popisem činnosti se vždy nachází můj komentář. V něm uvádím jakému kódu a kategorii, které v práci představuji, daná činnost odpovídá a případně doplňuji další kontext či didaktický pohled, který může osvětlit souvislosti mezi činnostmi, důvod jejich zařazení atp.

Představení lekce:

Jde o první lekci tematického období „Komunikace II“ v prvním ročníku. Tato lekce obsahuje tu variantu praktické části lekce, ve které je klíčovou činností aktivita s kódem „nácvič dovedností“. Pozorovala jsem dvě realizace této lekce – ve třídě VIA i ve třídě ALT a v obou proběhla obdobně.

Téma lekce je: Aktivní naslouchání

Cíle lekce (pojmenované učitelkou nebo převzaté ze sylabu):

Umět aplikovat techniky aktivního naslouchání, umět naslouchat a ověřovat porozumění (behaviorální cíl), znát techniky aktivního naslouchání (podpůrný znalostní cíl).

Pojmy používané v lekci jsou vysvětleny za popisem lekce.

Průběh lekce:

0, Uvedení tématu

Na větvi ALT učitelky představují syllabus, včetně toho, jaké budou závěrečné výstupy. Na větvi VIA učitelka OSV vysvětluje, že tomuto tématu se nyní budou věnovat „protože si ve skupinové dynamice řekli, že se chtějí dobře poznat, rozumět si (někteří studenti přikyvuji), tak se budou věnovat aktivnímu naslouchání“. Záznam z pozorování.

Komentář: Vzhledem k tomu, že jde o první lekci tematického období, tak zde nastává uvedení tématu. Zde jde tedy o činnost spadající pod kategorii „úvodní lekce – seznámení s tématem“ a v každé třídě proběhla jiným způsobem, ve třídě ALT šlo o seznámení za pomoci sylabu, ve třídě VIA o výběr tématu na základě toho, že je téma pro třídu momentálně důležité.

1, Aktivita Hluché ucho

Aktivita probíhá tak, že studenti jsou ve dvojicích, mají mluvit oba naráz 2 minuty na téma, co se chystají dělat o víkendu. Úkolem je neustále mluvit o svém tématu jako by byli hluchí ke svému komunikačnímu partnerovi. Následuje reflexe, jaké to bylo, co prožívali.

Reflexe v celé třídě je uvedena těmito otázkami: Jak jste to prožívali? Komu to bylo nepříjemné?

Komentář: Tato aktivita má funkci evokace a to konkrétně „evokace aktivitou, v jejíž reflexi se téma otevře“. Tématem lekce je aktivní naslouchání, které je důležitým prvkem dobré komunikace. Když mluví dva naráz a ani jeden druhého neposlouchá, není to skutečná komunikace. Od toho se lze dostat k tomu, že v komunikaci jsou vždy role mluvčího a posluchače /které se obvykle v průběhu

hovoru střídají). A tyto role je potřeba naplňovat určitým způsobem, aby komunikace fungovala (a zde už se připravuje půda pro téma aktivního naslouchání).

2, Naslouchání bez typických projevů posluchače (hm, přikyvování atp.)

Tato aktivita probíhá tak, že studenti jsou opět ve dvojicích, tentokrát už jsou rozdělení na mluvčího a posluchače. Mluvčí mají 2 minuty mluvit na zadané téma, které je opět nějak „jejich“ (například ve třídě ALT je to na téma „proč se těším/netěším na expedici“). Posluchači mají zadáno, že mají udržovat oční kontakt, ale mají mít obličej bez mimických projevů a nedělat žádné verbální ani neverbální reakce – maximálně se soustředit na sdělení mluvčího, ale nijak na něj nereagovat. Po dvou minutách se studenti v rolích vystřídají.

Poté opět následuje **reflexe v celé třídě**: Jaké to bylo tentokrát? Jak jste se cítili? Co byste potřebovali jinak? Jak se chceme cítit, když druhému něco říkáme?

Komentář: Tato aktivita je označena kódem „pochopení významu látky“. V této aktivitě si studenti zažili, jaké to je, když při komunikaci nepoužívají prvky aktivního naslouchání. Prvky aktivního naslouchání jsou ty akce, které dělá posluchač, aby dal najevo, že je napojený na mluvčího (například přikyvování, slovní „mhm“, „rozumím“ atp., dále například zrcadlení emocí druhého atd.). Tato aktivita slouží jednak k tomu, aby si studenti uvědomili, že při absenci těchto prvků může mít mluvčí pocit, že ho posluchač vůbec neposlouchá nebo že ho to nezajímá. A na druhou stranu, aby si v pozici posluchače uvědomili, že mnoho z těch prvků děláme vlastně automaticky mimoděčně a že když nám je někdo zakáže, tak se i jako posluchač cítíme zvláštně. Tato aktivita má tedy jak funkci motivační – když studenti pocítí, že situace komunikace bez prvků aktivního naslouchání není příjemná, tak snáz pochopí, proč je aktivní naslouchání důležité a mají motivaci ho aplikovat. A další funkce spočívá také v tom, že se studenti aktivně a skrze vlastní zkušenost a reflexi dozvídají o aktivním naslouchání nové informace – například to, že mnoho z těch prvků děláme přirozeně a když žádný nemůžeme dělat, tak je to pro nás vlastně nepřirozené. Činnost by se tedy dala zařadit i do teoretického ukotvení, které je provedené „demonstrační technikou“ – ovšem studenti si v tomto případě demonstrují sami na sobě.

3, Komunikace se zadanými komunikačními stopkami

Studenti jsou seskupeni ve trojicích, mají se domluvit, kdo bude v roli mluvčího, v roli posluchače a v roli pozorovatele toho rozhovoru. Dozvědí se, že aktivita se odehraje jen jednou, role si nebudou měnit. Ti, kdo budou posluchači, jdou pak za dveře a tam dostanou zadání od jednoho z pedagogů. Těm, kdo jsou mluvčí, mezitím druhý učitel zadá, o čem budou mluvit. Zde byl drobný rozdíl v realizaci ve dvou třídách, ve třídě ALT si téma měli mluvčí vymyslet sami a mělo to být téma, které je v tuto chvíli nějak trochu pálí a ve třídě VIA dostali studenti témata zadaná (byl to tedy víc vstup do role někoho, kdo toto téma řeší). To, co nevědí mluvčí ani pozorovatelé je, že posluchači za dveřmi dostanou každý zadaný nějaký druh komunikační stopky, která druhého při komunikaci může blokovat. Tato informace se zveřejní až po reflexi.

Poté, co proběhne rozhovor, tak opět probíhá **reflexe**. Zde se průběh v pozorovaných hodinách opět lehce lišil – v jedné třídě (třída VIA) probíhala reflexe více verbálně – učitelka se ptala na otázky (Kdo měl pocit, že mu bylo opravdu nasloucháno? Jak se v tom cítili mluvčí, jak posluchači) ve druhé mohli jít mluvčí a pozorovatelé zapsat na tabuli, jaké chování posluchače mluvčího blokovalo.

Komentář: Zde jde opět o aktivitu z oblasti „pochopení významu – působení na postoje“, která ještě jednou studentům zažít, jak komunikace probíhat nemá. Jde zde o opačný protipól – v aktivitě 2 bylo posluchačům zadáno být zcela pasivní, tady je naopak posluchačům zadáno být aktivní neadekvátním

invazivním způsobem. Posluchači mají zadáno, jakou komunikační stopku mají používat. Například: poučovat mluvčího, moralizovat ho, bagatelizovat jeho sdělení a pocity, udílet mu nevyžádané rady, strhávat pozornost na sebe atp. Jde zde tedy o to, aby studenti pochopili, že aktivní naslouchání má být opravdu stále naslouchání – že slovo „aktivní“ neznámá, že se jako posluchač máme pokoušet dát mluvčímu hned na všechno svůj názor a ještě třeba nerespektujícím způsobem. Aktivita 2 a 3 tedy každá ukazuje jistý protipól aktivnímu naslouchání. V aktivitě 2 jde o pasivitu, v aktivitě 3 spíše o nerespekt až agresivitu.

4, Video s příkladem komunikace

Aktivita probíhá tak, že učitelky pustí studentům video, kde je dvakrát seřaná stejná situace rozhovoru otce a syna. Jednou otec blokuje komunikaci – dopouští se různých stopek, podruhé naopak otec využívá techniky aktivního naslouchání. Studenti nejprve vidí video špatného příkladu a pojmenovávají, co se tam odehrálo špatně a poté vidí video dobrého příkladu a pojmenovávají, jaké tam vidí techniky aktivního naslouchání.

Komentář: Aktivita se řadí do kategorie „teoretické ukotvení“ s kódem „demonstrační technika“. Efekt aktivity číslo 3 záleží také na tom, jak moc zvládnou studenti v roli posluchačů uplatňovat zadané komunikační stopky. Proto je výhodné, že je zařazena ještě tato aktivita s videem, ve kterém je ve fázi špatného příkladu možné vidět mnoho komunikačních stopek a pojmenovat je. Zároveň v tu chvíli mohou všichni mluvit o stejné situaci, na kterou se dívají, kdežto v aktivitě 3 každá trojice zažije něco trochu jiného.

5, Promítání technik aktivního naslouchání

Další aktivita spočívá v tom, že jsou na tabuli promítány názvy technik, které jsou součástí aktivního naslouchání (například parafráze, zrcadlení atp.) a kombinací rozhovoru a výkladu dochází k jejich vysvětlování – tj. učitelka se nejdříve vždy ptá, zda studenti vědí, co daná technika znamená a dále definici zpřesňuje a dovysvětluje.

Komentář: Tato aktivita spadá do teoretického ukotvení (kombinace výkladu a rozhovoru). U této aktivity a také u videa dobrého příkladu se již dostáváme k tomu, jak má tedy aktivní naslouchání vypadat a jaké jsou jeho prvky – co je jeho součástí. Učitelka zde vysvětlení nepojímá jako sólový výklad, ale podporuje studenty v tom, aby co nejvíce pojmů z aktivního naslouchání dokázali objasnit sami. Předcházející aktivity 1 - 3 jim v tom mohou pomoci. Například v reflexi aktivity 2 posluchači v rámci pozorování studenti zmiňovali, že pro ně bylo těžké nijak nereagovat, například nepřikyvovat atd. Tím mohli přicházet na to, jaké prvky aktivního naslouchání přirozeně používají (například přikyvování), protože si je intenzivněji uvědomili právě ve chvíli, kdy jim byly zapovězeny.

6, Trénink aktivního naslouchání

V této fázi se studenti rozdělí opět do trojic, ale tentokrát si mají trojice vybrat sami, protože mluvení bude trvat déle, tak aby mluvili s někým, s kým jim to je komfortní. V jedné třídě bylo zadáno, aby mluvčí mluvil o něčem, co je pro něj důležité (třída VIA), ve třídě ALT byla zadána struktura toho, o čem má mluvčí mluvit (1. o tom, co je pro něj důležité, 2. o čem v poslední době přemýšlí, 3. co je jeho silná stránka v komunikaci, 4. na čem v oblasti komunikace a vztahů potřebuje pracovat). Úkolem posluchače je tentokrát realizovat aktivní naslouchání – tedy vědomě používat prvky aktivního naslouchání. Úkolem pozorovatele je pozorovat a zapisovat si, jakým způsobem posluchač realizuje naslouchání, jaké prvky aktivního naslouchání používá, co se mu daří atp. Pozorovatel má k dispozici list s otázkami, které mu při pozorování pomohou. Studenti si ve skupinách najdou každá nějaké místo – může být i mimo třídu, aby měli na aktivitu klid. Jedno „kolo“ mluvení trvá vždy 4 minuty a po něm má pozorovatel za úkol dát dvojici zpětnou vazbu a zároveň má v listu ještě otázky,

kteřé může položit mluvčímu a tím moderovat **reflexi v rámci skupiny** (např. Co tě z posluchačových reakcí nejvíce povzbudilo k další komunikaci? Udělal posluchač něco, co tě odrazovalo od komunikace?). Tato aktivita proběhne tak, že se postupně všichni tři aktéři vystřídají ve všech třech rolích – tj. mluvení probíhá 3krát a po každém následuje zpětná vazba od pozorovatele a reflexe. Pozorovatel zároveň také hlídá čas pro jedno mluvení – 4 minuty.

Komentář: Tato aktivita spadá do praktické části a jde přímo o kód „návčik dovedností“. Zde se tedy již studenti přímo učí dovednost, která je definována v cíli lekce. Každý student se dostane do role toho, kdo si dovednost zkouší a po každém zkoušení proběhne reflexe. Tato činnost je tedy klíčovou činností lekce. (V části výzkumné zprávy věnované diskusi pak tyto činnosti uvedu v kontextu pojmu „jádrová činnost“).

7, Společná reflexe

Poté, co proběhne aktivita ve skupinách, kde již probíhá dílčí reflexe, tak se celá třída sejde ještě na skupinovou reflexi. Zde mohou sdílet, co se dařilo, jaké techniky se dařilo používat, jaké jsou problematické, co o sobě studenti zjistili atd. Zásadním momentem je poté to, že si má každý student ještě zapsat do svého OSV deníku, co jemu osobně v aktivním naslouchání jde, v čem se cítí silný a co naopak tolik nevyužívá a jakou techniku by do svého naslouchání mohl zkusit zařadit.

Komentář: Zde jde o reflexi na konci lekce, která nejprve probíhá v celé třídě a poté ještě individuálně. Tato návaznost reflexí může být užitečná v tom, že ve společném reflexi na sebe můžou studenti navazovat, doplňovat se a společně z aktivity vyvozovat zjištění či doporučení. Poté je ale stejně důležité, že si každý student zaznamená, co si odnáší právě on osobně. V tu chvíli má reflexe i funkci „vztahování tématu k vlastnímu životu“. Zde studento zhodnocuje, jaký byl přínos lekce pro něj, co se kromě nových informací dozvěděl také o sobě ve vztahu k tématu a co bude chtít přenést do svého běžného života.

8, Zadání domácího úkolu – zde dochází k zadání úkolu, na který se bude příště navazovat. Studenti mají za úkol zaznamenávat si situace, kdy jim je a kdy není aktivně nasloucháno a zároveň situace, kdy se oni budou snažit aktivně naslouchat a výzvou je, aby zkusili použít některou z technik, kterou zatím tolik neovládají. Studenti jsou rovnou obeznámení s tím, že příští lekce bude začínat sdílením toho, co zaznamenají.

Komentář: Tento domácí úkol je úkolem, který bude moci být na další hodině proměněn v evokaci a konkrétně evokaci odpovídající kódu „sdílení zkušeností“.

Použité pojmy:

Komunikační stopky = výroky, které brání efektivní komunikaci. Převádí komunikaci z roviny věcného řešení problému (Potřeboval bych, abychom dodržovali stanovený čas příchodu.) do roviny osobní, v níž dochází k útoku na osobu druhého (Už zase jdeš pozdě? To se dalo čekat!).

Aktivní naslouchání = aktivní naslouchání lze chápat jako účastné naslouchání, při kterém posluchač drží pozornost u promluvy mluvčího a využívá techniky aktivního naslouchání pro ověření porozumění sdělovanému a pro podporu mluvčího v další řeči. Techniky aktivního naslouchání jsou např.: oční kontakt, přikyvování, reakce jako „mhm, rozumím“, zrcadlení druhého, otázky ověřující pochopení (chápu to správně, že...?). Srov. též Palenčárová, Šebesta, 2006, s. 53–54.

PŘÍLOHA 7

Příklad LEKCE 2: Druhá lekce tematického období „Práce s časem a psychohygiena“ v prvním ročníku

Tato příloha obsahuje popis průběhu jedné lekce OSV skrze její učební činnosti. Účelem přílohy je, aby čtenář po přečtení získal představu, jak může vypadat průběh jedné lekce i jak podrobně probíhají jednotlivé učební činnosti, na které se v práci odkazuje. Při tvorbě přílohy jsem vycházela ze zápisu z pozorování, ale vybírám z něj pouze učební činnosti, záměrně vynechávám jevy, které mohou ovlivňovat atmosféru, protože jejich popis není záměrem této přílohy.

Za popisem činnosti se vždy nachází můj komentář. V něm uvádím jakému kódu a kategorii, které v práci představuji, daná činnost odpovídá a případně doplňuji další kontext či didaktický pohled, který může osvětlit souvislosti mezi činnostmi, důvod jejich zařazení atp.

Představení lekce:

Jde o druhou lekci tematického období „Práce s časem a psychohygiena“. Pozorování proběhlo na větvi ALT, lekce trvala 3 vyučovací hodiny. Vzhledem ke své délce má lekce pomyslně dvě praktické části. První praktická část je variantou, v níž je klíčová aktivita z oblasti hledání vlastní cesty a druhá variantou, v níž lze za klíčovou označit spíše aktivitu nácviku dovednosti, ovšem nácvik probíhá na tématu, které si také volí každý student individuálně. Z příprav učitelek na hodiny lze vyčíst, že v předcházející hodině byli studenti seznámeni s výstupem z daného tematického období a také s pojmem SMART cíl a jeho teorií.

Téma lekce je: Typy na práci s vlastním časem, formulace SMART cíle

Cíle lekce (pojmenované učitelkou nebo převzaté ze sylabu):

Uvědomit si čas jako velmi omezenou komoditu. (podpůrný postojový cíl), Rozvíjet dovednost organizovat svůj čas. (behaviorální cíl) Definovat konkrétní cíl a vytvořit prakticky proveditelný plán k dosažení cíle. (behaviorální cíl)

Pojmy používané v lekci jsou vysvětleny za popisem lekce.

Průběh lekce:

1, Zasdílení tří slov z minule

Poté, co se třída sejde v kruhu ze židlí, uvedou učitelé, že se teď zkusí třída vrátit k minulé hodině. Probíhá to tak, že učitelé za pomoci dřívěk se jmény losují studenty, kteří mají říct, co jim utkvělo z minulé hodiny. Ideální forma je, že řeknou tři slova, která jim minulou hodinu nějak evokují.

Komentář: Zde jde o evokaci a to konkrétně o evokaci s kódem „tři slova z minule“.

2, Uvedení lekce

V této fázi učitelka OSV uvede, o čem bude dnešní lekce. Vyjmenovává, že to dnes bude „o reflexi, jak pracujete se svým časem, tipy na práci s časem, koučovací dvojice, budete si nakrokovávat SMART cíl...“

Komentář: Jde o velmi krátkou činnost, v níž učitelka pouze krátce objasní, o čem bude dnešní lekce. Činnost zde navazuje na předcházející evokaci, kde studenti vzpomínali na minulou hodinu a učitelka nyní uvádí, jak budou dnes v tématu pokračovat. Činnost tedy můžeme přiřadit k předcházející evokaci.

3, Doplnění domácího úkolu a sdílení

Studenti měli za domácí úkol shlédnout video, ve kterém profesor na univerzitě uvádí svou přednášku následující evokací. Do velké sklenice naskládá nejprve golfové míčky a ptá se studentů, zda je plná, ti odpoví, že ano. Pak tam nasype kamínky, které zaplní mezery, opět se ptá, pak totéž opakuje s pískem a nakonec pro zaplnění posledních mezer vlije do sklenice tekutinu. Pak vysvětluje, že jde o metaforu zaplňování našeho času – golfové míčky reprezentují to důležité (čas s rodinou, přáteli), kamínky to méně důležité a písek nejméně. Když by ale v plnění sklenice začal nejprve pískem, tak by se mu tam nevešly golfové míčky – pokud naplníme svůj čas pro nás nedůležitým, nezbyde místo na to důležité. Úkolem studentů bylo shlédnout video a zakreslit si takovou sklenici vlastního času a vyplnit v ní, co jsou pro ně míčky, kamínky a písek. V hodině je jejich úkolem si ve dvojicích posdílet, co si do sklenice zakreslili a jestli se třeba na něčem ve dvojici shodnou a v čem ne. Pokud někdo nevypracoval domácí úkol, tak si v tuto chvíli do obrázku sklenice má dopsat, co tam pro něj patří.

Poté následuje ještě **reflexe v celé třídě**, kdy některé dvojice sdílí, na čem se ve dvojici shodovali a co mají jinak. Výběr dvojic opět probíhá losováním. Po sdílení učitelka vztáhne metaforu sklenice k tématu lekce.

Komentář: Tato aktivita plní jak funkci evokační – jde o evokaci příběhem/příkladem (pokus, který je metaforou pro práci s vlastním časem) a zároveň plní také funkci motivační (kód pochopení významu tématu – působení na postoje), protože pokus je metaforou k tomu, že pokud člověk nejprve zaplní život tím nedůležitým, tak se může stát, že mu nezbude čas na to důležité. Proto je užitečné umět se svým časem vědomě nakládat. Pokud se tedy metafora takto vztáhne k tématu lekce, pak mohou být studenti motivovanější pro to zabývat se tipy na práci s časem. Nakonec má aktivita ještě třetí funkci a to funkci vztahení tématu k vlastnímu životu. O to jde ve chvíli, kdy si studenti zapisují do vlastní sklenice času, co jsou pro ně golfové míčky, kamínky a písek. Tím uvažují o vlastním naplňování času a vztahují tak probírané téma k vlastnímu životu. Tato aktivita je tedy pomyslným přechodem od úvodu lekce k praktické části.

4, Tipy pro osobní efektivitu – čtení karet a zápis do OSV deníku

V této aktivitě studenti obdrží sadu karet, kdy na každé kartě je jeden tip pro osobní efektivitu (pro efektivní práci s vlastním časem). Nejprve si mají karty pročíst individuálně a zaznamenat si do OSV deníku odpovědi k následujícím bodům: Co již dělám a funguje mi?; Čemu nerozumím?; Co bych chtěl zkoušet? (zapsat si do deníku, co vyzkouším a kdy); Co dělám a není tu? (mohu doporučit ostatním).

Komentář: Zde již jde o praktickou část lekce. Vzhledem k tomu, že je tato lekce dlouhá, tak má pomyslně dvě praktické části. Tato činnost je hlavní činností první z nich. Jde o činnost z kategorie „hledání vlastní cesty“. Jak je uvedeno v textu práce, tak zde si studenti vybírají vlastní strategii a neprocvičují ji rovnou v hodině, ale v tomto případě si její vyzkoušení plánují (mají si tento plán zapsat do OSV deníku).

5, Tipy pro osobní efektivitu – tvorba škály ve skupinách

Tato aktivita navazuje na předchozí aktivitu. Studenti jsou nyní rozděleni do šesti skupin po pěti lidech a v těchto skupinách mají za úkol zsdílet mezi sebou, jak o jednotlivých tipech pro efektivitu každý uvažuje a výsledkem pak má být škála, na které seřadí dané tipy podle důležitosti od nejdůležitějších po nejméně důležité. Tyto škály tvoří studenti fyzicky na zemi z vytištěných karet tipů, které seřazují. Součástí instrukce je také poznámka, že to, o čem budou ve skupině nejvíce diskutovat (například se na tom neshodnou), pak budou sdílet ve společné reflexi. Rozdělní do skupin mají učitelky v tomto případě připravené předem.

Komentář: Tato činnost navazuje na předchozí a stále spadá do kategorie „hledání vlastní cesty“. V tuto chvíli mají studenti možnost diskutovat a porovnávat své pohledy a dozvídat se náhled spolužáků. Můžou tak třeba zjistit nový pohled na nějakou ze strategií práce s časem, který by je samotné nenapadl. To může rozšířit jejich vlastní přemýšlení a můžou tak třeba i pozměnit výběr vlastní cesty. Tvorba škály je zde tedy z mého pohledu hlavně podnětem pro vzájemné sdílení pohledů – to, jak je škála sestavena (co je nejvýš a co nejniž) nakonec není tak podstatné.

6, Prohlídka škál, reflexe

V této aktivitě si nejprve všechny skupiny prohlédnou škály všech ostatních. Pak se celá třída sejde opět v kruhu ze židlí, kde jsou s nimi i učitelky. Poté probíhá reflexe toho, jak ve skupinách probíhalo řazení škál. Za každou skupinu má jeden člověk odpovědět na následující otázku: Na čem jste se jednoduše shodli a o čem byla větší diskuse? Když pak studenti odpovídají, tak učitelka odpovědi komentuje – vůbec zde nejde o nějaký druh hodnocení, ale pojmenovává studentům například kontexty, které se vážou k těm tipům, které zmiňují. Několik takových doplňujících kontextů je zapsáno i v přípravě učitelek, takže je zřejmě počítáno s tím, že učitelky budou v této fázi reagovat na to, co studenti zmiňují a k těm tipům, které jsou pro ně podstatné, jim ještě dodají informace. Když někdo za skupinu odpoví, tak se pak učitelka také doptává, zda to třeba některá skupina měla podobně atp. Na hodině, kterou jsem viděla, učitelka také studentů, pojmenovala podle čeho z jejich popisu slyší, že vlastně škálu řadili: že do oblasti nejdůležitějších dávali ty tipy, na které se chtějí nejvíce zaměřit, chtějí si je vyzkoušet a jako nejméně důležité dávali ty, které jim buď nepříjdou moc funkční a nebo naopak ty, které již ovládají, takže se na ně nepotřebují tolik zaměřovat nebo pro ně nejsou tak objektivní.

Komentář: Zde jde o reflexi v celé třídě a jejím účelem je kromě ohlédnutí za aktivitou také to, že se učitelky dozví, které strategie se pro studenty staly větším tématem a k těm jim mohou dát ještě doplňující komentáře. Strategií je totiž poměrně dost, takže by nebyl čas vysvětlovat každou podrobně. U strategií, o kterých byla ve skupinách větší diskuse, může být užitečné něco doplnit a u strategií, na jejichž umístění na škále se studenti shodli, může být zase dobré poukázat na něco, co více studentů například považuje za zajímavou strategii.

Zde následuje 10minutová přestávka

7, Presentace nástrojů pro práci s časem – inspirace

Tato aktivita je pojata tak, že několik studentů (v pozorované hodině to byly tři studentky) prezentuje nástroj nebo nástroje pro práci s časem, které sami používají a mají s nimi zkušenost. Jde zejména o různé aplikace pro plánování atp. Na této prezentaci se učitelky se studenty domlouvají předem a studenti se můžou dobrovolně přihlásit, že budou prezentovat. Zároveň za takovou prezentaci dostávají malé „A“ za aktivitu v hodině. Studentky na této hodině měly připravené i vizuální prezentace a po každé prezentaci se ostatní studenti i učitelky doptávali, na to, co je zajímalo.

Komentář: Zde jde o specifickou formu výkladu, který vedou sami studenti. Jde tedy o teoretické ukotvení, ovšem vychází z vlastních zkušeností studentů, což může být pro ně i pro spolužáky, kteří naslouchají, více motivační, než kdyby výklad vedl učitel. Díky tomu, že se studenti i učitelky mohou prezentujících doptávat, tak se výklad obohacuje také o zapojení dalších studentů.

8, Připomenutí výstupu a zadání

Tato aktivita navazuje na to, co se studenti dozvěděli již v minulé lekci, kde si představili, co je to SMART cíl a jaké jsou podmínky pro jeho definování. Učitelka OSV připomene, co je výstupem celého tematického období – tedy plán vlastního SMART cíle a záznam postupu jeho naplňování. Dále uvede, že nyní bude úkolem studentům zamyslet se nad tím, co by chtěli ve svém skutečné životě aktuálně

změnit nebo čeho dosáhnout. K tomu jim může nadefinování SMART cíle pomoci. Dodává, že může jít o změnu v oblasti školy – např. studijní výsledky nebo v oblasti volného času. Druhá učitelka k tomu dodává, že se můžou zamyslet nad nějakou oblastí života, kde mají nějakou představu, jak by ji chtěli mít zvládnutou/organizovanou, ale ta představa zatím není naplňovaná.

Komentář: Zde jde o rozsáhlejší instrukci, která uvádí následující činnost. Lze ji tedy spíše přiřadit k další činnosti. Zároveň ale tvoří jistý předěl od předcházející části lekce k další, která se věnuje dalšímu tématu a má vlastní praktickou část.

9, Zamýšlení nad tím, co změnit

V této aktivitě studenti každý individuálně přemýšlí nad různými možnostmi toho, co by chtěli změnit a k čemu by si tedy chtěli SMART cíl nastavit. Učitelka OSV označuje tuto fázi jako „individuální brainstorming“ nebo „snos nápadů“. V této fázi si tedy studenti mohou napsat množství možností, které je napadá a ze kterých pak budou vybírat.

Komentář: Tato činnost splňuje funkci „vztahování témat k vlastnímu životu“ i „hledání vlastní cesty“. Studenti se zde zamýšlí, jaké možné změny by chtěli realizovat ve svém životě. Nikdo jim neříká, co za změnu by měli zvolit (vlastní cesta) a vycházejí ze svého života. Zároveň lze tuto činnost zařadit také do „aktivit reflektivního charakteru“.

10, Dupání a tleskání

Tato aktivita je vložena z toho důvodu, aby studenty zaktivizovala. Z hlediska posloupnosti lekce by tu být nemusela, ale učitelky při předchozí aktivitě vyhodnotily, že už je soustředěná práce relativně dlouhá a pro studenty by mohlo být náročné se rovnou věnovat aktivitám 11, 12 a 13 a proto se rozhodly tuto aktivitu zařadit. Aktivita spočívá v tom, že si všichni studenti i učitelky stoupnou do kruhu co nejbližší k sobě (můžou se dotýkat ramen) a pak společně dupají a tleskají v tomto schématu – jeden dup, jeden tlesk, dva dupy, dva tlesky, tři dupy, tři tlesky a takto až do pěti a pak se zase vrací zpátky – 5 dupů, 5 tlesků, 4 dupy, 4 tlesky atd. Učitelka OSV nejdříve princip vysvětlí a pomalu ukáže a pak probíhá realizace.

Komentář: Tato činnost nemá souvislost s tématem hodiny, ale slouží jako formální prvek lekce, který má aktivizovat třídu před další aktivitou.

11, Výběr cíle

Tato aktivita navazuje na aktivitu 9. Nyní je úkolem studentů zamyslet se, kterou z možných změn by bylo možné specifikovat do podoby SMART cíle. Učitelka OSV napíše kritéria SMART cíle na tabuli a vyzve studenty, ať se zamyslí nad tím, které z jejich nápadů na změny už třeba splňují některá kritéria SMART cíle, případně které nápady je možné do něj převést. Učitelka také zmiňuje různé příklady SMART cílů, včetně některých, které mívali studenti v minulých letech. Když mají studenti vybráno několik možných cílů, tak si mají vybrat jeden, který budou chtít realizovat v časovém úseku následujícího přibližně měsíce a půl a jehož naplňování zároveň budou v OSV průběžně reflektovat.

Komentář: Tato aktivita navazuje na aktivitu 9 a zde jde opět o „výběr vlastní cesty“. Kdyby na studentech nebyla vidět únava, tak by pravděpodobně aktivita 9 a 11 proběhla jako jeden celek. Aktivita 9 více naplňuje funkci „vztahování k vlastnímu životu“ a aktivita 11 pak funkci „hledání vlastní cesty“.

12, Specifikace cíle do podoby SMART v koučovací dvojici

V této aktivitě se studenti sejdou v koučovacích dvojicích, které si stanovili už na minulé hodině a které jim zůstanou po celou dobu práce se SMART cílem. V rámci aktivity nejprve jeden dělá kouče

druhému a pak se vymění. Koučovaný vždy kouči představí, co by chtěl změnit a společně poté pracují na tom, jak cíl naspecifikovat tak, aby odpovídal kritériím SMART cíle. Poté se role vymění.

Komentář: Tato aktivita spadá do oblasti „náviku dovednosti“. Ve spojení s předchozími aktivitami tvoří zajímavou kombinaci, kdy studenti nejprve hledají vlastní cestu – vybírají si svou změnu, ale poté dochází k náviku dovednosti, protože strategie, jakou mají změnu zkusit realizovat je pevně stanovena – jde o strategii SMART cíle. Hlavním úkolem této druhé části lekce je naučit se formulovat SMART cíl, proto jde o hlavní aktivitu druhé části lekce.

13, Záznam podnětů od kouče

V této aktivitě si každý student individuálně zapíše to, na co přišlo s koučem a co si tedy odnáší ke specifikaci svého SMART cíle.

Komentář: Zde jde o reflexi, konkrétně o tu označenou kódem „reflexe na konci lekce“, kdy si student nezapíše, co si odnáší z celé lekce, ale konkrétně, co si odnáší z formulování SMART cíle s koučem, což bylo hlavní činností druhé části lekce.

Použité pojmy:

SMART cíl = slovo „SMART“ je zkratkou počátečních písmen vlastností, které by měl mít cíl, který je touto metodou naplánován. Jsou to vlastnosti: Specific (konkrétní), Measurable (měřitelný), Achievable (dosažitelný), Relevant (smysluplný/akceptovatelný pro toho, kdo jej naplňuje), Time Specific (časově ohraničený). Obdobně viz též : WAGNEROVÁ, 2008, s. 116.

Tipy pro osobní efektivitu / strategie pro práci s časem – různorodé strategie, které mohou pomáhat v lepší práci s vlastním časem a plánováním vlastní práce, např. : Dělat si seznam úkolů a odškrtnávat si je; uklidit si stůl, aby na něm nebylo nic, co by odvádělo pozornost; naplánovat si, čím se člověk odmění po práci, aby se měl na co se těšit.; Každý den udělat z nějakého velkého nebo dlouhodobého úkolu aspoň kousek, pracovat po menších porcích, ale často.

OSV deník – sešit (nebo jiná platforma), kde si studenti zaznamenávají své postřehy z OSV

Kouč – provádí koučování, tedy proces, v němž se snaží svému klientovi (v tomto případě spolužákovi) pomoci hledat řešení a zdárně zvládnout něco, co si koučovaný zvolil. Kouč pomáhá koučovanému, aby sám hledal cestu a motivuje ho. Nepřebírá zodpovědnost a nerozhoduje za klienta (spolužáka). Pojem koučování srov též zde: <https://archiv-nuv.npi.cz/pospolu/co-je-koucovani.html>

PŘÍLOHA 8: Otázky pro studenty

Otázky pro studenty – verze tykání:

Co si jako první vybavíš, když se řekne předmět OSV? (taková první asociace)

Popiš svými slovy předmět OSV (kdybys měl/a popsat, o co jde, někomu, kdo vůbec neví):

V čem pro Tebe byl předmět OSV přínosný?

Jaký měl předmět OSV vliv / přínos pro vaši třídu?

Co pro Tebe na předmětu OSV bylo náročné?

Co Ti přišlo snadné, příp. co Tě bavilo?

Co bys na předmětu OSV změnil/a?

Co na hodinách předmětu OSV oceňuješ a neměnil/a bys to?

Otázky pro studenty – verze vykání:

Co si jako první vybavíte, když se řekne předmět OSV? (taková první asociace)

Popište svými slovy předmět OSV (kdybyste měl/a popsat, o co jde, někomu, kdo vůbec neví):

V čem pro Vás byl předmět OSV přínosný?

Jaký měl předmět OSV vliv / přínos pro vaši třídu?

Co pro Vás na předmětu OSV bylo náročné?

Co Vám přišlo snadné, příp. co Vás bavilo?

Co byste na předmětu OSV změnil/a?

Co na hodinách předmětu OSV oceňujete a neměnil/a byste to?

PŘÍLOHA 9: Ukázka přepisu rozhovoru se studentem

SPK_1

Mám tu osm otázek a když by sis něčím nebyl jistý, jak to myslím, tak se mě prostě přeptáš. Já to třeba přeformuluju a tak. Takže první je taková asociační - co si jako první vybavíš, když se řekne OSV nebo předmět OSV?

SPK_2

Tak asi si vybavím, jak sedíme ve třídě jako s těma kruhovýma židlemi, že máme odsunutý ty lavice a třeba jako sedíme a o něčem se tam bavíme. Ten jako obraz, jak to jako vypadá.

SPK_1

A pak je tady o něco rozsáhlejší otázka, když bys měl popsat svými slovy předmět OSV někomu, kdo vůbec neví, jak to vypadá, ale tak, jak ho vnímáš ty, tak jak bys to popsal?

SPK_2

Jo, no tak je to předmět kde jako, který se snaží nějakým způsobem rozvíjet naše dovednosti rozumění jako sobě a svým potřebám a pocitům a toho jako, co co vůči sobě, jako vlastně uvědomovat si jako upřímně jako sebe a zároveň vlastně nějakým způsobem potom to rozvíjí, nebo se snaží rozvíjet nějak jako, jak, jak s tímhletem pracujeme, když si to uvědomíme a jak jak ty svoje potřeby naplňujeme. A potom jak to komunikujeme s vnějším světem tak, aby to fungovalo, bych řekl, že by se to dalo tak nějak...

SPK_1

Super díky pak je tu otázka, v čem pro tebe byl, nebo je předmět OSV přínosný? Z Tvého pohledu.

SPK_2

Pro mě je to hodně dobrý v tom, že jako si uvědomuju ty svoje vlastně věci, který jako dělám, že právě třeba v té komunikaci náh nebo jako ne špatně, ale že prostě jako jak to můžu zlepšit a právě se. No... jo, v tom nevím, jestli pro mě jsou tolik přínosný, někdy jo a někdy zase ne - třeba ty konkrétní metody, který se učíme, ale hlavně mi na tom přijde přínosný to, že v průběhu toho si právě uvědomuju ty věci jako o sobě a o těch svých potřebách a vlastně to, co můžu jako zlepšovat, nebo nějak jako vést jinak, a někdy to, jak si říkáme, že bysme to prakticky měli dělat mi k tomu pomůže někdy to je pro mě jako trochu zbytečný, ale to vlastně uvědomění je pro mě asi nejto.

SPK_1

Máš třeba nějaký jako příklad konkrétní jenom jako pro ilustraci toho, co to znamená, že si jako uvědomuješ něco o sobě?

SPK_2

Že třeba s tou komunikací jako jak komunikuju a že mám třeba občas sklony jako k takovému jako v diskuzi jako k tlaku na toho druhýho a jako zahrnout ho tím svým názorem a to to si právě uvědomuju a pak když to vím, tak si tím můžu nějak jako pracovat.

SPK_1

Super děkuju. Potom je tu co pro tebe na předmětu OSV je nebo bylo nějak náročný nebo těžký složitý?

SPK_2

Hmm. Možná jako... Uvědomit si... nebo my jsme si nějak řekli ty principy, a tak právě jakoby uvědomit je konkrétně a vztáhnout je konkrétně k tomu svému jako životu a udělat tam právě ty jako ty změny nějaký.

SPK_1

Díky. A co ti naopak přišlo snadný, případně co tě baví nebo bavilo?

SPK_2

Mně baví vždycky, když tam jsou nějaký jako ty právě jako diskuze v té třídě, když tam jako společně to a snadný mně přijde, že jako celkově ta teorie toho právě jako není moc nějak jako náročná, že že by jako to mělo na nás nějaký velký jako nároky intelektuální. Takže no.

SPK_1

Díky a je, pokud je něco, tak co bys na předmětu OSV změnil?

SPK_2

No... v některých chvílích mi přišlo, že by šlo jet jako trochu rychleji a... ale... jako hustěji vlastně, že jakoby aby ta hodina nebyla jakoby tak pomalá, ale aby aby to jako víc odsýpalo a třeba se řeklo i konkrétně víc ta teorie a konkrétně ty příklady, takže jakoby to víc zhustit, protože mně přijde, že teď je to často takový jako trošku jako rozplizlý do toho času tak takže asi tohle.

SPK_1

Mhm a dokážeš jako si uvědomit nebo říct, co způsobuje podle tebe tu rozplizlost?

SPK_2

Já myslím, že to jako částečně způsobujeme my, protože když je OSV, tak jako to bereme jako, že je to takový jako trošku relaxační předmět, takže nám trvá jako dost dlouho se jako přesunout od něčeho to. A... v něčem možná, ono je tam hodně těch jako err těch hovorů v těch dvojicích, co což je na jednu stranu dobrý, ale možná... třeba často jako mluvíme s těma dvojicema, co jsou vedle nás tak možná si teď jenom říkám, jako jakože třeba se a ani ne to jakoby o těch věcech, jako jako jak to máme my, ale. že třeba, jak by to mohlo být, ikdyž jsem to trošku slívá se sakem jo. No že možná, když už by byly ty hovory v těch dvojicích, tak nedávat je jenom samy pro sebe, ale jako s tou funkcí, jako nějakou, kterou to má jako třeba v rámci toho nasdílení těch jako zkušeností, ale třeba ne tolik. To je zase pro mě osobně, ale že že třeba když sdílíme to pochopení toho, jak jsme pochopili tu teorii, takže by mi přišlo efektivnější, kdyby se o tu dobu víc říkala ta teorie. Ennm jo, protože mi právě - nemám pocit, že by byla tak složitá, aby jsme to takhle to... ale třeba, když je to právě o těch

zkušenostech našich vlastních nebo tím, jak to jako máme my, tak to mi přijde zajímavý a právě se pobavit s tím někým jako dalším.

SPK_1

Díky a potom teda je tady poslední otázka, co na hodinách předmětu naopak oceňuješ a přijde ti tam hodně důležitý? Neměnil bys to?

SPK_2

Hmm mně přijde, že je tam jako právě relativně ta vstřícnost, jako k nám jako těm studentům. Zároveň se mi tam právě líbí to, že jako je to tam jako nějak pohromadě a funguje to tam a no a přijde mi to jako zajímavý, že to dává právě jako náhledy na sebe a na to, jak jakoby fungujeme v tom světě, i když ne vždycky je to právě že ty témata jako ne vždycky jsou pro všechny, jako vlastně přínosem, protože někdo to už jako umí a někdo ještě ne, ale ale ennm.

SPK_1

Jo. Super tak jo... chceš dodat ještě něco úplně jako co bys chtěl k tomu OSV říct a já jsem se tě nezeptala?

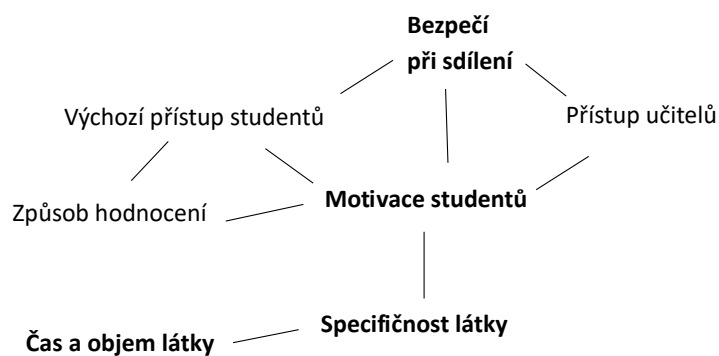
SPK_2

Asi ne.

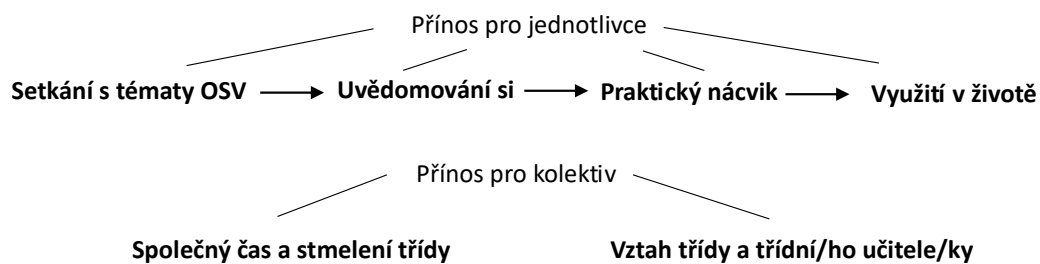
SPK_1

Tak já moc děkuju a... tady vypínám nahrávání.

PŘÍLOHA 10: Vizualizace 1 – výzvy



PŘÍLOHA 11: Vizualizace 2 – přínosy



Základní pravidla psychické bezpečnosti v OSV

1. Předem žáky seznámíme s nejdůležitějšími pravidly psychické bezpečnosti.
 - 1.1 Žák má právo neúčastnit se konkrétní aktivity (tzv. pravidlo STOP).
 - 1.2 Učitel má právo kdykoli zastavit aktivitu (např. z důvodu bezpečnosti).
 - 1.3 Respektujeme právo na soukromí, o omezeních informujeme předem.
2. Jasně strukturujeme aktivitu žáků.
3. Vytváříme co nejvíce prostoru pro žáky.
4. Přemýšlíme o rizicích předem a zohledňujeme je v instrukci.
5. Podporujeme a povzbuzujeme žáky, aby projevovali i akceptovali různé názory.
6. Při probírání citlivých témat vedeme diskusi na obecnější (méně osobní) úrovni.
7. Ošetřujeme emočně vypjaté situace.
8. Používáme zpětnou vazbu.
9. V případě potřeby operativně zavádíme další pravidla.
10. Vzděláváme se v OSV. Pouštíme se jen do těch témat, na která jsme připraveni.

Zdroj: Srb, V. et al. (2007b) *Pravidla psychické bezpečnosti v osobnostní a sociální výchově*.

Praha: Projekt Odyssea o. s. ISBN 978-80-87145-03-6

PŘÍLOHA 13: Citace na které je odkazováno v kapitole Závěr a doporučení

„No my se je snažíme přesvědčit, že jsou to různé nástroje, které můžou doopravdy použít v každodenní praxi a můžou se jimi nějak posouvat a že je potom už na nich, jak na ten nástroj budou hrát a nebo jestli ho nechají rozladit a nechají ho ladem, tam není žádný donucovací prostředek, nic, je to pořád jenom nabídka. A víc nezmůžeme, než nabízet. Takže to, jaký to má dopad záleží od studenta, od studentů, co si z toho vezme, odnese a nakolik je třeba schopen víc na sobě pracovat. Někteří opravdu chtějí jenom existovat a vysedět si to tady a někteří jsou neuvěřitelně schopní reflexe a toho tvarování sebe sama aktivního.“ Učitelka OSV

„Spíš se snažím třeba když si v práci s časem stanovují svůj smart cíl, tak aby si to vybrali fakt podle sebe, aby jim to jako dávalo smysl, aby to pro ně bylo užitečné. Ve druháku, když teďka si nastavují a mají psát reflexi na svoje učení, tak si můžou vybrat, jestli se budou soustředit na práci s chybou, jestli se budou soustředit na práci s negativními myšlenkami a nějaký vnitřní self talk, nebo jestli to budou psát na flow? Že se jim snažíme jako dát prostor pro to, aby si mohli vlastně vybrat.“ Garantka OSV