



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Téma řešení konfliktů ve výuce na druhém stupni ZŠ

Diplomová práce

Studijní program: N7503 – Učitelství pro základní školy
Studijní obory: 7503T043 – Učitelství německého jazyka pro 2. stupeň základní školy
7503T045 – Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy
Autor práce: **Bc. Denisa Sádovská**
Vedoucí práce: PaedDr. ICLic. Michal Podzimek, Th.D, Ph.D.



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Denisa Sádovská**
Osobní číslo: **P17000696**
Studijní program: **N7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obory: **Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy**
Učitelství německého jazyka pro 2. stupeň základní školy
Název tématu: **Téma řešení konfliktů ve výuce na druhém stupni ZŠ**
Zadávající katedra: **Katedra filosofie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Diplomová práce se zaměřuje na téma řešení konfliktů ve výuce na druhém stupni základních škol. V teoretické části práce jsou vysvětleny klíčové pojmy a je objasněna otázka, jak je toto téma uchopeno v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání vzhledem k faktu, že je součástí více jeho vzdělávacích oborů. Metodou teoretické části práce je tedy analýza literatury.

Praktická část práce se zabývá otázkou, jak lze žáky druhého stupně základní školy seznámit s touto problematikou. Vzájemně jsou porovnány konkrétní přístupy učitelů občanské výchovy k výuce tohoto tématu a návrhy výukových jednotek různých studentů oboru Občanská výchova (tedy budoucích učitelů). Předmětem porovnání je úroveň cílů výuky a jejich formulace, zvolené metody, organizační formy a typ hodnocení. Závěrem je prezentován návrh výuky autorky.

Studentka se bude v průběhu příprav a vypracovávání řídit metodickými a organizačními pokyny vedoucího práce.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

JERÁBEK, Jaroslav et al. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2017. [vid. 10. 12. 2017]. Dostupné z:

http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_verze_cerven.pdf

JURSOVÁ, Jitka. Psychodidaktika II. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, 2012.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. Konflikty mezi lidmi. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-407-6.

SLAVÍK, Jan. Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.

URBÁNEK, Petr. Psychodidaktika I. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, 2012.

ZORMANOVÁ, Lucie. Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

Vedoucí diplomové práce:

PaedDr. ICLic. Michal Podzimek, Th.D, Ph.D.

Katedra filosofie

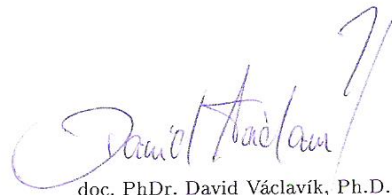
Datum zadání diplomové práce: **22. listopadu 2017**

Termín odevzdání diplomové práce: **30. dubna 2019**

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan



doc. PhDr. David Václavík, Ph.D.
vedoucí katedry



V Liberci dne 18. prosince 2017

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že texty tištěné verze práce a elektronické verze práce vložené do IS STAG se shodují.

17. 3. 2019

Bc. Denisa Sádovská

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala panu PaedDr. ICLic. Michalu Podzimkovi, Th.D., Ph.D. za možnost konzultací, rady a zpětnou vazbu během tvorby této diplomové práce.

Dále děkuji učitelům i studentům OV za poskytnutí příprav na výuku tématu *konflikt a jeho řešení* a za jejich ochotu při dalších konzultacích.

Ráda bych také poděkovala paní Mgr. Marii Holé, Th.D., která mi zprostředkovala možnost vyzkoušet si vlastní přípravu na téma *konflikty a jejich řešení* v praxi a konzultovala se mnou navrženou metodiku před její realizací.

V neposlední řadě patří velký dík mé rodině a příteli za jejich trpělivost, rady a podporu.

Anotace

Diplomová práce s názvem *Téma řešení konfliktů ve výuce na druhém stupni ZŠ* se zabývá způsoby, jak se o konfliktech a jejich řešení učí na druhém stupni ZŠ v předmětu občanská výchova. V teoretické části práce jsou vysvětleny klíčové pojmy a je objasněna otázka, jak je toto téma uchopeno v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV). Metodou teoretické části práce je analýza literatury.

Praktická část práce se zabývá otázkou, jak lze žáky druhého stupně základní školy seznámit s touto problematikou. Vzájemně jsou porovnány přípravy učitelů občanské výchovy na výuku tohoto tématu a návrhy výukových jednotek různých studentů oboru občanská výchova (tedy budoucích učitelů). Předmětem porovnání je nejen obsah výuky, ale i úroveň výukových cílů a jejich formulace, zvolené metody, organizační formy a typ hodnocení. Závěrem je prezentován návrh výuky autorky.

Klíčová slova

konflikt a jeho řešení, RVP ZV, příprava výuky, výukové cíle, výukové metody, organizační formy, hodnocení

Annotation

This thesis with the title *Topic of resolving conflicts in education at lower-secondary schools* examines ways of teaching how to resolve conflicts at lower-secondary schools within the framework of civics. The theoretical part of the thesis explains the key words and how the topic occurs in the Czech educational program for primary and lower-secondary school ("RVP ZV"). The method of achieving the purpose of this part is a specialized literature analysis.

The practical part of the thesis examines the question of teaching how to resolve conflicts at lower-secondary school. In this part, there are compared lesson plans for this topic, which were made by civics teachers and by civics students from pedagogical faculty (becoming civics teachers soon). A subject of comparison is not only the content of education, but also educational goals and its formulations, chosen methods, organization forms of teaching and types of evaluation. At the end, there is an example lesson plan presented, which has been prepared by the author of this thesis.

Key words

Conflict and its resolving, RVP ZV, lesson plans, educational goals, methods and organization forms of teaching, evaluation

Obsah

Úvod	9
Teoretická část	11
1 Výuka.....	11
1.1 Žáci	12
1.2 Učitel.....	18
1.2.1 Stanovení výukových cílů.....	20
1.2.2 Volba výukových metod.....	24
1.2.3 Volba organizačních forem.....	30
1.2.4 Hodnocení	33
2 Konflikt a jeho řešení.....	38
2.1 Co je to konflikt?	38
2.2 Dělení konfliktů	39
2.3 Řešení konfliktů.....	42
3 Téma konfliktů v RVP ZV	46
3.1 Vzdělávací obor <i>Výchova k občanství</i>	46
3.2 Vzdělávací obor <i>Etická výchova</i>	47
3.3 Průřezové téma <i>Osobnostní a sociální výchova</i>	48
3.4 Průřezové téma <i>Výchova demokratického občana</i>	49
3.5 Průřezové téma <i>Multikulturní výchova</i>	49
3.6 Požadavky vyplývající z RVP ZV	50
Praktická část	51
4 Výuka tématu „konflikt a jeho řešení“ učiteli základních škol	51
4.1 Učitel na státní základní škole	51
4.2 Učitel na soukromé základní škole	54
4.3 Učitel na nižším gymnáziu	55
5 Porovnání přístupů učitelů k výuce tématu „konflikt a jeho řešení“	58
5.1 Pojetí výukových cílů	58
5.2 Použití výukových metod	60
5.3 Použití organizačních forem	61

5.4 Typ hodnocení	61
6 Návrhy výuky tématu „konflikt a jeho řešení“ studentů oboru OV	64
6.1 Student s praxí na státní základní škole	64
6.2 Student s praxí na soukromé základní škole	65
6.3 Student s praxí na nižším gymnáziu	67
7 Porovnání přístupů studentů k výuce tématu „konflikt a jeho řešení“	68
7.1 Pojetí výukových cílů	68
7.2 Použití výukových metod	69
7.3 Použití organizačních forem	70
7.4 Typ hodnocení	70
8 Porovnání přístupů učitelů a studentů k výuce tématu „konflikt a jeho řešení“	72
8.1 Pojetí výukových cílů u učitelů a studentů	72
8.2 Použité výukové metody u učitelů a studentů	73
8.3 Použité organizační formy u učitelů a studentů	74
8.4 Typ hodnocení, zvolený učiteli a studenty	74
9 Návrh výuky tématu „konflikt a jeho řešení“	76
Diskuse a závěry	83
Seznam použitých zdrojů	87
Seznam příloh	91

Úvod

Diplomová práce s názvem *Téma řešení konfliktů ve výuce na druhém stupni ZŠ* pojednává o způsobech, jak lze vyučovat téma *konflikt a jeho řešení* na druhém stupni základních škol v rámci předmětu občanská výchova (OV), případně výchova k občanství.

Toto téma nebylo zvoleno náhodně, neboť s konflikty se setkáváme denně a je nutné se s nimi umět určitým způsobem vypořádat. Způsob, jak konflikt vnímáme a jakým způsobem ho řešíme, je do značné míry individuální. Dokáží ale žáci nad těmito způsoby uvažovat? Uvědomují si, že existuje více možností, jak ke vzniklému konfliktu přistupovat a jak ho řešit? Snaží se vžít do situace druhého? Usilují o konstruktivní řešení problému, nebo o prosazení svého názoru?

Když vidíme konflikty, které vznikají v běžných vztazích nejen ve škole, lze si klást otázku, jak lze pozitivně podpořit rozvoj těchto vztahů. Tato práce se zaměřuje na jeden ze způsobů, jak toho dosáhnout, totiž na výuku řešení konfliktů.

Cílem práce je analyzovat a vzájemně porovnat přípravy učitelů a studentů oboru občanská výchova na téma *konflikty a jejich řešení*, přičemž předmětem analýzy a porovnání bude nejen obsahová stránka výuky, ale i úroveň stanovených cílů, volba metod, organizačních forem a způsobu hodnocení. Porovnávány budou metodiky učitele na soukromé základní škole, státní základní škole a státním nižším gymnáziu. Co se týče příprav studentů oboru občanská výchova, budou použity metodiky těch z nich, kteří v rámci pedagogické praxe učili na daném typu školy. Porovnány budou i shody či odlišnosti mezi přípravami učitele a studenta, majících vztah ke stejnému typu školy.

Cílem práce je též syntetizovat poznatky z její teoretické i praktické části a sestavit vlastní přípravu na téma *konflikty a jejich řešení*.

Aby mohly být uvedené cíle dosaženy, je třeba vycházet z teoretických poznatků, které tvoří první část práce. Ta se skládá ze tří kapitol. První kapitola se zabývá *výukou* obecně. Jsou zde definována a vysvětlena klíčová slova vztahující se k výukové situaci, operuje se tedy s pojmy nejen žák a učitel, ale i s výrazy jako cíl výuky, výukové metody, organizační formy a hodnocení, neboť tyto oblasti jsou předmětem analýzy, prováděné v praktické části práce. Druhá kapitola se věnuje tématu *konflikt a jeho řešení* jakožto vzdělávacímu obsahu, ke kterému se budou vztahovat přípravy učitelů a studentů oboru občanská výchova, uvedené v praktické části práce.

Poslední kapitola teoretické části práce se zabývá otázkou, jak je téma *konflikt* obsaženo v *Rámcovém vzdělávací programu pro základní vzdělávání*. Jde tedy o otázku, co si mají žáci osvojit v rámci vybraného tématu.

Následuje praktická část práce. V první kapitole této části jsou představeny a analyzovány přípravy učitelů občanské výchovy, resp. výchovy k občanství, na téma *konflikt a jeho řešení*. Navazuje kapitola, která vzájemně porovnává uvedené metodiky z hlediska stanovených výukových cílů, volby metod, organizačních forem a způsobu hodnocení. Následující dvě kapitoly jsou koncipovány stejným způsobem, pracuje se však s přípravami studentů oboru občanská výchova. Poté jsou porovnávány přístupy učitelů a studentů, kteří mají vztah ke stejnému typu školy.

Závěrem je prezentován návrh výuky autorky, vycházející z poznatků uvedených v této práci.

Diplomová práce může být přínosná nejen pro studenty oboru občanská výchova, ale i pro učitele. Je totiž zdrojem jak teoretických poznatků, tak metodik, jak lze uchopit téma *konflikt a jeho řešení* v rámci předmětu občanská výchova, resp. výchova k občanství. Je-li výuka efektivní (což samozřejmě nezáleží jen na propracované přípravě – hraje však velkou roli), může pomoci žákům k nalezení jejich vlastních a účinných postupů při řešení konfliktů, vzniklých nejen na školní půdě. V tom vidím potenciál této práce.

Teoretická část

1 Výuka

Tato kapitola se zabývá tématem výuky, proto je na místě tento termín nejprve vysvětlit a uvést do souvislosti. *Výuka* se odehrává v kontextu *vzdělávání*, kterým chápeme „proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů aj., typicky realizovaný prostřednictvím školního vyučování.“¹

Samotný pojem *výuka* může mít pak hned několik významů. Zcela obecně jí lze označit kteroukoli formu edukace, ve které se jedinec učí prostřednictvím určitého organizovaného procesu.²

Další význam pojmu *výuka* má poněkud užší zaměření a je synonymní se slovem vyučování. Dle Průchy jde o „druh lidské činnosti spočívající v interakci učitele a žáků, jejímž základem je záměrné působení na žáky tak, aby u nich docházelo k učení.“³

Průcha dále uvádí, že můžeme *výuce* rozumět také jako systému, který zahrnuje nejen učební činnosti samotné, ale i jejich cíle, podmínky, prostředky, determinanty i výsledky apod.⁴ Toto pojetí je poměrně komplexní oproti výše uvedeným významům. Obdobnou definici uvádí i Urbánek, podle kterého je výuka sociální systém, který je složen z dílčích prvků a relací mezi nimi, přičemž lze určit řídicí prvek systému. Příklady prvků jsou učitel, žák, učivo, metody, cíl atd. Dodává, že celý systém se určitým způsobem vztahuje k vnějšku.⁵

Tato diplomová práce se bude držet Průchovy poslední uvedené definice (odpovídající též Urbánkově definici). Je to z toho důvodu, že se práce ve své praktické části zabývá porovnáním příprav (budoucích) učitelů nejen v rovině učiva, ale i na úrovni cílů výuky, použití metod, organizačních forem a způsobů hodnocení – pojímá

¹ PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0872-3. S. 17

² PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9. S. 357

³ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, pozn. 2, s. 357

⁴ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, pozn. 2, s. 357

⁵ URBÁNEK, Petr. *Psychodidaktika I*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, 2012.

tedy výuku celostně, jako systém, který se skládá z více součástí, jež se vzájemně ovlivňují. Proto se zde budeme držet té nejkompexnější z výše uvedených definic.

Následující podkapitoly se budou zabývat jednotlivými aktéry výuky, a to žákem a učitelem⁶, přičemž výukové cíle, metody, organizační formy a hodnocení budou objasněny v podkapitole *1.2 Učitel*, neboť tyto aspekty jsou součástí přípravy učitele na výuku. Vycházíme-li z didaktického trojúhelníku (schéma zjednodušující výuku na vztahy mezi učitelem, žákem a učivem)⁷, vidíme, že jeden ze tří klíčových prvků zde chybí, totiž učivo. V této diplomové práci jde o velmi konkrétní výukový obsah (konflikty a jejich řešení), proto je mu věnována samostatná kapitola *2 Konflikt a jeho řešení*.

1.1 Žáci

Dle Průchy disponuje pojem *žák* dvěma významy. V obou případech jde o osobu, která je subjektem vyučování. V jednom případě se však jedná o kteréhokoli člověka bez ohledu na věkovou kategorii, v případě druhém jde o dítě navštěvující základní školu.⁸ Tato diplomová práce se bude držet pozměněné definice pojmu *žák* – rozumí jím dítě, které navštěvuje základní školu, nebo nižší gymnázium; jde tedy o osobu ve věku dítěte ze základní školy, které plní povinnou školní docházku. Důvodem úpravy Průchovy definice je fakt, že diplomová práce používá ve své praktické části přípravy (budoucích) učitelů, jejichž cílovou skupinou jsou žáci nejen soukromé a státní základní školy, ale i nižšího gymnázia.

Žáka budeme v této práci pojímat komplexně, proto je třeba mít na mysli mnohé determinanty, které ho formují. V tomto ohledu se budeme držet Krausova znázornění (viz Přílohy – Obrázek 1), které ukazuje kombinaci genotypu, aktivity jedince, výchovy a prostředí, společně vedoucí k určitému fenotypu.⁹ Tato grafika, respektive její klíčové pojmy, bude nyní vysvětlena pouze stručně. Je sice při práci učitele významná, nicméně není stěžejní pro praktickou část této diplomové práce.

⁶ V práci zahrnují pojmy *žák* i *učitel* osoby jak mužského, tak ženského pohlaví.

⁷ URBÁNEK, Petr, pozn. 5

⁸ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, pozn. 2, s. 389

⁹ KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3. S. 64

Genotypem rozumíme celkovou genetickou výbavu jedince, kterou disponuje už od početí, tedy jeho vrozené vlastnosti.¹⁰ Jde o vnitřní biologický determinant.

Výchova je naopak determinantem vnějším a sociálním; tento pojem označuje „proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji.“¹¹

Vliv na vývoj osobnosti má také *prostředí*, o němž se zmiňuje Kraus.¹² Pojmem označujeme určitý prostor, který existuje objektivně, tj. neodvídá se od našeho vědomí. Kraus prostředí celkově přikládá velkou váhu, když uvádí, že „jako jistý vymezený prostor obsahuje podněty nezbytné pro rozvoj osobnosti.“¹³ Své tvrzení rozšiřuje mimo jiné konstatováním, že prostředí působí spontánně oproti výchově, která bývá organizovaná a záměrná. Pokud si však jedinec do jisté míry neuvědomuje, že se ho někdo nebo něco snaží vychovat, lze u něj očekávat lepší výsledek. Z tohoto důvodu je možné vliv prostředí patřičně využít a podpořit tak proces učení.¹⁴ Je však třeba mít na paměti, že ne každý žák pochází z ideálních poměrů a podnětného prostředí.

Vrátíme-li se ke Krausovu znázornění (viz Přílohy – Obrázek 1), vidíme, že výsledkem působení různých faktorů je *fenotyp*. Tento pojem označuje takové vlastnosti jedince, které se v průběhu života a v důsledku působení různých faktorů mění. Jde o „soubor znaků, jimiž se jedinec projevuje v daném stadiu svého vývoje.“¹⁵

Kraus zde upozorňuje na další důležitý faktor, který je třeba zmínit v souvislosti s osobností žáků, a to na stadium jejich *vývoje*. Na vývoj se lze dívat z několika úhlů pohledu, neboť se každý vyvíjí po stránce nejen biologické, ale i sociální a psychické.¹⁶

V této souvislosti uvedeme jedno z nejčastějších dělení stadií vývoje osobnosti, které kombinuje výše uvedené aspekty¹⁷:

¹⁰ KRAUS, Blahoslav, pozn. 9, s. 64

¹¹ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, pozn. 2, s. 345

¹² KRAUS, Blahoslav, pozn. 9, s. 66–78

¹³ KRAUS, Blahoslav, pozn. 9, s. 66

¹⁴ KRAUS, Blahoslav, pozn. 9, s. 77–78

¹⁵ KRAUS, Blahoslav, pozn. 9, s. 64

¹⁶ ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X. S. 213–220

¹⁷ Vycházíme zde z díla: ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, pozn. 16, s. 213; srov. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8

- prenatální období
- rané dětství (období novorozenecké, kojenecké, batolecí)
- předškolní věk (3–6 let)
- mladší školní věk (6–11 let)
- střední a starší školní věk (zahrnuje pubescenci, cca 12–15 let)
- adolescence (od pubescence asi do 20 let)
- dospělost (mladá, střední a pozdní, 20–60 let)
- stáří (od 60, příp. 65 let)

Vzhledem k tomu, že tato diplomová práce bude v praktické části porovnávat přípravy (budoucích) učitelů s cílovou skupinou žáků 2. stupně základní školy, budeme se v následujícím textu zaměřovat na období pubescence, a to s důrazem na psychologické a sociální aspekty osobnosti, které jsou pro práci relevantní.

Co se týče *psychosociálního vývoje jedince*¹⁸, je třeba poznamenat, že období pubescence je bouřlivé období spojené s pohlavním dospíváním a změnou postavení ve společnosti. Jedinec už není považován za dítě, ale stále ještě není vnímán jako dospělý, čímž se může často dostávat do střetu rolí. V tomto období se jedinec sám hledá, hledá svou identitu.¹⁹ Tento fakt nám může poskytnout vysvětlení pro leckteré chování žáků ve škole.

Matějček k této problematice dodává, že se v životě jedince střídají poměrně klidná období (např. střední předškolní a střední školní věk) s těmi bouřlivějšími (např. pubescence). Hovoříme-li o pubescenci, míra „bouřlivosti“ a proměny vztahu jedince ke svému okolí velmi závisí na jeho předešlém vztahu k rodiči, příp. vychovateli nebo učiteli. Pokud měla tato osoba pouze formální, vynucenou autoritu a pubescent k ní postrádá důvěru, pak hrozí podle Matějčka značné zkomplikování vzájemného vztahu. Pokud tomu tak však nebylo, nehrozí žádné významné nebezpečí ani v období pubescence.²⁰

¹⁸ Teorii psychosociálního vývoje rozpracoval Erik H. Erikson ve svých dílech *Dětství a společnost* a *Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka*. Toto téma však není pro práci stěžejní, proto je zde zmíněno pouze okrajově.

¹⁹ ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, pozn. 16, s. 214–215; srov. DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. 2. opr. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-251-3. S. 67–72

²⁰ MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?* 5. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-486-9. S. 49–51

Zaměříme-li se na další teorie vývoje osobnosti, které nám mohou být nápomocné při přípravě hodin na téma „konflikty a jejich řešení“, stojí za zmínku teorie kognitivního vývoje, vypracovaná Jeanem Piagetem, a teorie morálního usuzování, vypracovaná Lawrence Kohlbergem.

Teorie kognitivního vývoje Jeana Piageta vychází z toho, že dítě je aktivní – že sice zraje, ale zároveň se učí. Na základě určitých příznačných kognitivních struktur (strategií), které člověk využívá pro porozumění své zkušenosti (vycházející z prostředí), určil Piaget stadia vývoje kognitivních procesů. Zaměříme-li se na období pubescence, měl by jedinec být ve stádiu *formálních operací*. K poznávání už tedy nepotřebuje konkrétní obsahy, je schopen myslet abstraktně, formulovat hypotézy, kriticky uvažovat nad problémy atd. Toto vývojové stadium by mělo trvat zhruba do 15 let věku jedince, kdy je dovršen vývoj jeho poznávacích procesů.²¹ Na základě těchto poznatků lze usuzovat, že žáci 2. stupně základní školy, kteří tvoří cílovou skupinu metodik, popsaných v praktické části této diplomové práce, by se měli nacházet v poslední vývojové fázi kognitivních procesů. Lze s nimi tedy probírat záležitosti abstraktní povahy, trénovat je v kritické úvaze nad problémy atp.

Právě řešení problémů se často dotýká další oblasti vývoje osobnosti, a to *morálního usuzování*. Teorii, zaměřenou na toto téma, vypracoval *Lawrence Kohlberg*. Ten rozděluje vývoj jedince do tří fází:²²

1. *Předkonvenční fáze* (zhruba předškolní věk) – jedinec většinou nebere ohled na své okolí a sleduje hlavně účel věcí, z čehož vyplývá fakt, že jedná často pod vlivem odměn a trestů. Okolí, které tyto odměny a tresty stanovuje, hraje důležitou roli, protože z hlediska dítěte ví, co je „dobré“ nebo „špatné“, a často se pro dítě stává vzorem.
2. *Konvenční fáze* (mladší školní věk) – jedinec už uznávané normy poznal a snaží se jim přizpůsobit, jednat na základě konvence za každou cenu. Usiluje o chování, které se od něj očekává – někdy jde o to, být „hodná holka“/„hodný kluk“, někdy ale jedinec cítí, že je od něj očekávána např. provokace, vzdor. Proto je vhodné očekávat jen to nejlepší.

²¹ FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8. S. 65–72; srov. PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-309-9

²² ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, pozn. 16, s. 341–342

3. *Postkonvenční fáze – autonomní morálka* (dospívání) – snaha jednat na základě vnitřních principů a vlastního svědomí, protože ne všechna pravidla jsou žádoucí a aplikovatelná v každé situaci. Velký vliv v této fázi mají nejen životní hodnoty jedince, ale i sebevýchova a vzory.

Tuto teorii lze hodnotit jako velmi přínosnou, avšak s několika slabinami. Jednou z nich je, že nelze tvrdit, že každý člověk projde všemi uvedenými fázemi, natož ve stanoveném období (proto zde uvádíme všechna stádia). Existuje mnoho vlivů, které mohou mít dopad na vývoj morálního usuzování jedince. Další slabinou teorie je složitost, s jakou by bylo možné určit úroveň morálního vývoje u kohokoli.²³

Zamyslíme-li se nad touto teorií, můžeme v ní nalézt přínos navzdory jejím výše uvedeným slabinám. Ačkoli jen těžko určíme, v jakém stadiu morálního vývoje se žák nachází (nehledě na fakt, že se to může v závislosti na situaci měnit), můžeme najít významný prvek, společný všem fázím – jde o důležitou roli vzoru. Tohoto poznatku lze hojně využívat ve vlastní výuce.

Závěrem této podkapitoly se ještě vraťme k determinantům, působícím na osobnost a její vývoj. Fontana²⁴ upozorňuje mimo jiné na důležitou roli *motivace*, které je zde třeba ještě věnovat pozornost.

Pojem *motivace* pochází z latinského slova *movere*, znamenající *hýbat*. Čáp z toho odvozuje následující definici: „Motivace znamená souhrn hybných momentů v činnostech, prožívání, chování a osobnosti.“²⁵ Dodává, že hybné momenty lze chápat jako podněty, které nás pobízí k aktivitě a reakci, nebo nás tlumí ve výkonu. Aktivizují nás a udávají nám směr.²⁶

Lze říci, že se vyskytují dva hlavní motivy podle toho, „odkud vychází“, a to motivy vnější a vnitřní. Vnější motiv je pobídkou zvenčí; jednáme-li tedy na základě *vnější motivace*, jednáme vlastně kvůli někomu nebo něčemu jinému. Příklady vnějších motivů mohou být klasické výchovné prostředky – odměny a tresty.²⁷ Je zde tedy znatelná různě vysoká míra kontroly jedince ze strany sociálního prostředí (rodina,

²³ ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, pozn. 16, s. 342–343

²⁴ FONTANA, David, pozn. 21, s. 151

²⁵ ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, pozn. 16, s. 92

²⁶ ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, pozn. 16, s. 92

²⁷ KOPŘIVA, Pavel, Jana NOVÁČKOVÁ, Dobromila NEVOLOVÁ a Tatjana KOPŘIVOVÁ.

Respektovat a být respektován. 3. vydání. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0. S. 179–185

škola). Hodnoty tohoto prostředí však mohou být jedincem internalizovány, tedy zvnitřněny (přijaty za své), což lze považovat za cíl výchovného působení. I díky tomu se jedinec dostává na úroveň vnitřní motivace.²⁸

Vnitřní motivace se zakládá na vnitřní motivech a myšlenkách jedince. Ten dělá věc zkrátka pro ni samu, protože ji chce a považuje ji za správnou nebo zajímavou.²⁹ Tento typ motivace vyžaduje ale zároveň určitou míru autonomie jedince. Neznamená to však, že vnitřní motivace je protikladem té vnější; právě naopak. Oba typy motivace se mohou vzájemně doplňovat, jedinec tedy může jednat na základě vnitřních pohnutek a zároveň za to může být pochválen atp. Právě kombinace obou typů motivace se vyskytuje velmi často.³⁰

Učí-li se dítě autonomii a jednání s vnitřní motivací, stává se aktivnější (nečeká stále na pokyny z okolí), jde za svým cílem a nenechá se tak snadno zmanipulovat.³¹ Proto je třeba vnitřní motivaci dítěte podporovat, tedy snažit se v něm vzbudit zájem, nikoli pouze slibovat odměny (jedničky, pochvaly...) a hrozit tresty (špatná známka atd.). Role motivace je při výuce (a samozřejmě také při přípravě na ni) velmi důležitá.

Na základě uvedených informací lze sestavit „žebříček“ jednotlivých typů motivace podle jejich efektivity. Nejníže zde stojí žádná motivace, kdy dítě není ovlivňováno vnější motivací a nedisponuje ani tou vnitřní. Výše stojí vnější motivace, přičemž efektivnější je odměňování než trestání a výhrůžky. Nejeftivnější se zdá být vnitřní motivace, a to z důvodů uvedených výše, tedy díky podpoře autonomie, vlastní zodpovědnosti a sebeúcty.³² Na obrázku 2 (viz Přílohy) je tento žebříček znázorněn, přičemž jsou doplněny i komunikační dovednosti, pojící se s danou formou motivace.

²⁸ DECI, Edward L. a Richard M. RYAN. Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für die Pädagogik*. 1993, roč. 39, č. 2, s. 223–238. ISSN 0044-3247. S.224–227; srov. SEIDEL, Tina a Andreas KRAPP. *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, 2014. ISBN 978-3-621-27917-8. S. 193–195

²⁹ KOPŘIVA, Pavel, Jana NOVÁČKOVÁ, Dobromila NEVOLOVÁ a Tatjana KOPŘIVOVÁ, pozn. 27, s. 180

³⁰ DECI, Edward L. a Richard M. RYAN, pozn. 28, s. 225–227

³¹ KOPŘIVA, Pavel, Jana NOVÁČKOVÁ, Dobromila NEVOLOVÁ a Tatjana KOPŘIVOVÁ, pozn. 27, s. 179–185

³² KOPŘIVA, Pavel, Jana NOVÁČKOVÁ, Dobromila NEVOLOVÁ a Tatjana KOPŘIVOVÁ, pozn. 27, s. 188

V této kapitole jsme se seznámili s pojmem žák a s faktory, které ho významně ovlivňují. Je třeba mít na paměti, že všechny aspekty se prolínají, jde o „homogenní slitinu“, ze které vyplývá nutnost komplexního pohledu na osobnost.³³

1.2 Učitel

Tato kapitola se zaměřuje na učitele jako jednoho z nejdůležitějších aktérů při procesu výuky. Bylo by samozřejmě možné velmi detailně analyzovat celou jeho osobnost, jeho vlastnosti, kompetence, odolnost vůči stresu, možnou interakci se žáky, vliv jeho zkušeností, věku, reprodukčních tendencí, postojů, kvalifikace, prestiže atd. O tomto tématu by bylo možné pojednávat skutečně velmi obsáhle, avšak to není cílem práce. Proto objasňuje tato kapitola především kompetence učitele, detailněji pak ty z nich, které se pojí s přípravou na hodinu. Důvodem je fakt, že právě přípravy jsou stěžejní pro praktickou část této práce.

Učitele vymezujeme jako vzdělavatele, kvalifikovaného pedagogického pracovníka, obecně osobu „podněcující a řídící učení jiných osob“. Učitel se mimo jiné podílí na tvorbě edukačního prostředí, organizuje aktivity žáků, řídí i hodnotí proces a výsledky učení.³⁴ *Učitelka* je pak definována jako „příslušnice učitelské profese, vykonávající funkce a role učitele“.³⁵ V této práci je používán pojem *učitel* v rozšířeném smyslu – označuje osobu mužského či ženského pohlaví, která vykonává učitelské povolání; zahrnuje tedy pojem *učitel* i *učitelka* (viz pozn. 6). Takové vymezení se běžně používá i v legislativních dokumentech ČR.³⁶

A jakými kompetencemi by měl učitel disponovat? Vymezení „vhodných“ kvalit učitele není vůbec jednoduché, protože při tom vstupuje do hry velké množství faktorů. Různí autoři zastávají odlišné pohledy³⁷, zde se však budeme blíže zabývat postojem

³³ ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, pozn. 16, s. 109

³⁴ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, pozn. 2, s. 326

³⁵ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, pozn. 2, s. 327

³⁶ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, pozn. 2, s. 327

³⁷ Viz např. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X. S. 188–190; URBÁNEK, Petr, pozn. 5; DANĚK, Břetislav. *Úvod do studia učitelství občanské výchovy na II. stupni základních škol*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2002. ISBN 80-7083-616-4; KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Přeložil Dominik DVOŘÁK, Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2008. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-434-2; a další.

Chrise Kyriacou³⁸, který tuto problematiku pojímá komplexně. Zaměřuje se na konkrétní kompetence či pedagogické dovednosti, které učitel používá v různých aspektech vyučování. *Kompetencemi učitele* rozumíme „soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese“.³⁹ *Pedagogické dovednosti* definuje Kyriacou jako jednotlivé činnosti učitele, které jsou logicky uspořádané a podněcují učení žáka. Lze rozlišit jejich složky: *vědomosti* učitele, *rozhodování*, které vyučující činí se záměrem dosažení vzdělávacích cílů, *činnosti* a celkově *chování učitele*, které má podporovat učení žáků. Pedagogické dovednosti směřují k co nejefektivnějšímu dosahování cílů výuky.⁴⁰ Pojmy *kompetence učitele* a *pedagogické dovednosti* jsou si obsahově blízké a v této práci je budeme zjednodušeně vnímat jako synonymní.

Kyriacou dělí pedagogické dovednosti podle toho, s jakým aspektem výuky jsou spojeny. Uvádí tedy dovednosti spjaté s *plánováním a přípravou výuky* (stanovení cílů výuky a metod, didaktická transformace, příprava materiálů, práce s motivací žáků, jejich pozorností, zájmy...), s *realizací vyučovací hodiny* (srozumitelný výklad, vysvětlování, sebejisté vystupování, rozmanité otázky, zapojování všech žáků ve třídě, respekt k nim a jejich názorům...), s *řízením vyučování* (motivační fáze v úvodu hodiny, udržení pozornosti a zájmu žáků, sledování jejich postupu v práci, poskytnutí povzbuzující a užitečné zpětné vazby, modifikace plánu lekce dle potřeb atd.), s *tvorbou třídního klimatu* (klima zaměřené na plnění úkolů, zároveň jsou znatelná pozitivní očekávání učitele od žáků, podpora kladných vzájemných vztahů, podnětné prostředí učebny), s *kázní* (pojí se s přiměřenou a uznávanou autoritou učitele, který vhodně sděluje žákům pravidla, v případě jejich porušení daný případ prověřuje atd.), s *hodnocením žáků* (důkladné, konstruktivní a včasné hodnocení žákovských prací, motivace žáka ke zlepšování, užití formativního i sumativního hodnocení, vedení záznamů o práci žáků, jejich zapojení do procesu hodnocení atd.), s *hodnocením své vlastní práce* (reflexe hodin různými metodami, snaha přizpůsobit výuku dle potřeb, úsilí o její co největší efektivitu, pravidelná psychohygiena...).⁴¹

³⁸ KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Přeložil Dominik DVOŘÁK, Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2008. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-434-2

³⁹ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, pozn. 2, s. 130

⁴⁰ KYRIACOU, Chris, pozn. 38, s. 20

⁴¹ KYRIACOU, Chris, pozn. 38, s. 25–26

Nyní se blíže zaměříme na *přípravnou fázi výuky*, neboť v praktické části této diplomové práce budou analyzovány právě přípravy učitelů OV a studentů oboru OV.

Jak bylo stručně uvedeno již výše, Kyriacou píše, že plánování a příprava výuky zahrnuje především:

1. Výběr *výukových cílů*
2. Volbu aktivit (nejen po *obsahové stránce*, ale i se zohledněním *metod, organizačních forem* a časové náročnosti dané činnosti)
3. Přípravu potřebných materiálů na vyučovací hodinu
4. Výběr způsobu sledování práce žáků a jejich *hodnocení* (v průběhu výuky i po ní) tak, aby bylo možné vyhodnocení míry dosažení cílů výuky⁴²

Jednotlivými pedagogickými dovednostmi se budeme vzhledem k jejich obsáhlosti zabývat v následujících podkapitolách.

1.2.1 Stanovení výukových cílů

Průcha definuje *cíl* výuky jako jednu z nejvýznamnějších didaktických kategorií, která stanovuje jednak účel výuky, jednak výsledek výuky.⁴³

Urbánek upozorňuje na jeho mimořádnou roli v systému výuky s následujícím odůvodněním: „Mimořádným prvkem je proto, že je primární, výchozí, určující, neboť stanovuje principiální směr a smysl vzdělávání a výuky.“⁴⁴ Tímto poukazuje na fakt, že před začátkem výuky je třeba stanovit určitý smysluplný cíl, ke kterému společně se žáky směřujeme.

Skalková zdůrazňuje tento prvek spolupráce učitele a žáků a uvádí možnou definici pojmu *cíl*: „Cílem vyučování chápeme zamýšlený a očekávaný výsledek, k němuž učitel v součinnosti se žáky směřuje.“⁴⁵ Výsledkem je míněna změna nejen ve vědomostech a dovednostech žáků, ale i v jejich vlastnostech, hodnotách a osobnostním

⁴² KYRIACOU, Chris, pozn. 38, s. 31–32

⁴³ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, pozn. 2, s. 34

⁴⁴ URBÁNEK, Petr, pozn. 5

⁴⁵ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7. S. 119

rozvoji, přičemž tato změna je způsobená vyučováním.⁴⁶ Zjednodušeně řečeno: „Cíle by měly jasně vyjádřit, co by měl být student schopen na konci úspěšné hodiny vykonat.“⁴⁷

Cíle lze nalézt v různých kurikulárních dokumentech⁴⁸ a dalších materiálech – podle jejich úrovně. Existují totiž *cíle obecné* (vyšší, odvíjející se od požadavků dané společnosti) a *cíle specifické* (nižší, konkrétní). Tyto nižší cíle mají opět několik úrovní – jde o cíle školy, předmětu, ročníku, tematického celku či vyučovací hodiny. Cíle různých úrovní jsou na sobě navzájem závislé, tzn. konkrétní cíl lze stanovit pouze na základě obecnějšího a naopak – obecný cíl by měl být realizovatelný v praxi a nápomocný při stanovování toho konkrétního. Cíle tedy vystupují ve vzájemných vztazích a tvoří hierarchii.⁴⁹ Zároveň platí, že „specifické nižší cíle by se měly postupně skládat a naplňovat v cíle vyšší úrovně, resp. pokrývat cíle nejobecnější povahy.“⁵⁰

Jak ale konkrétní cíle formulovat? Dle Průchy by mělo jít o kompetence žáků (nikoli o činnosti učitele), kterých má být dosaženo. Ve vymezení cíle jsou zahrnuty poznatky, hodnoty a postoje, praktické činnosti a dovednosti.⁵¹ Urbánek dodává, že při formulaci cíle používáme konkrétní aktivitní slovesa.⁵² Příklady sloves, která jsou vhodná při vymezování cíle, jsou uvedeny v níže znázorněném přehledu úrovní cílů v různých oblastech (kognitivní, afektivní).

Proces vymezování konkrétních cílů je závislý mimo jiné na obsahu učiva, který si žáci mají osvojit, a na žácích samotných – s důrazem na jejich osobnostní rozvoj po stránce *kognitivní, afektivní a psychomotorické*.⁵³ S ohledem na tyto stánky rozvoje osobnosti byly vypracovány různé taxonomie cílů, z nichž pravděpodobně nejznámější je Bloomova taxonomie kognitivních cílů a taxonomie afektivních cílů od D. R. Krathwohla (viz dále).

⁴⁶ SKALKOVÁ, Jarmila, pozn. 45, s. 119

⁴⁷ FONTANA, David, pozn. 21, s. 160

⁴⁸ *Kurikulem* rozumíme vzdělávací program či plán, který zahrnuje nejen obsah vzdělávání, ale i jeho cíle, organizaci a hodnocení (PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, pozn. 2, s. 137). Konkrétně s RVP ZV bude pracováno v kapitole 3 *Téma konfliktů v RVP ZV*.

⁴⁹ SKALKOVÁ, Jarmila, pozn. 45, s. 119–120

⁵⁰ URBÁNEK, Petr, pozn. 5

⁵¹ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, pozn. 2, s. 34–35, srov. URBÁNEK, Petr, pozn. 5

⁵² URBÁNEK, Petr, pozn. 5

⁵³ SKALKOVÁ, Jarmila, pozn. 45, s. 120–121

Výbory Blooma, které se zabývaly *kognitivními cíli* (jejich kategorizací a hierarchickým uspořádáním), uvádí následující dělení:

1. *Znalosti (zapamatování)*: v této oblasti mají žáci disponovat znalostí faktů, mají umět pojmenovat určité prvky. Při stanovování cílů mohou být použita slovesa jako definovat, vyjmenovat, pojmenovat, napsat, označit...
2. *Porozumění, pochopení*: zde se žáci učí rozpoznat úlohu určitých prvků v kontextu, v systému; žáci mají vysvětlit, interpretovat, přeformulovat, vyvodit, dát příklad...
3. *Uplatnění, aplikace*: jde tu o praktické užití dané znalosti. Žáci mají aplikovat, předvést/demonstrovat, vykonat, užít danou věc/látku...
4. *Analýza*: žáci mají provést rozbor věci/informace/systému na jednotlivé prvky a určit jejich vztahy; učí se rozčlenit, roztrždit, analyzovat, vybrat prvky...
5. *Syntéza*: zde se má zužitkovat vše poznané při řešení nového problému, žák má analyzované prvky složit do jiného celku/systému. Žáci se mají naučit sestavovat, navrhnout, (re)organizovat, modifikovat, vytvořit něco...
6. *Hodnocení, posouzení*: jde o určení míry úspěšnosti při řešení problému na základě určitých kritérií a o navržení zdokonalení. Pro stanovení cílů na této úrovni užíváme slovesa jako zhodnotit, porovnat, zkritizovat, obhájit, podpořit, zdůvodnit.⁵⁴

Jak bylo uvedeno výše, cíle lze stanovit nejen v kognitivní oblasti, ale i v té *afektivní*. Tyto cíle mají nevýhodu, že u nich nelze jednoznačně určit, zda byly dosaženy či nikoli.⁵⁵ Zároveň však hrají právě v OV významnou roli, protože jde o výchovu – jejím cílem tedy není předávat pouze vědomosti, ale především hodnoty, má citově působit a spoluutvářet žákovu osobnost. Už z tohoto důvodu má učitel OV působit celou svou osobností, dá se říci jako vzor.⁵⁶

Kategorizaci a hierarchizaci cílů v tomto odvětví provedl Krathwohl následovně:

⁵⁴ FONTANA, David, pozn. 21, s. 161; srov. URBÁNEK, Petr, pozn. 5

⁵⁵ URBÁNEK, Petr, pozn. 5

⁵⁶ DANĚK, Břetislav. *Úvod do studia učitelství občanské výchovy na II. stupni základních škol*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2002. ISBN 80-7083-616-4. S. 13

1. *Přijímání podnětů* (věnování pozornosti; žák pozoruje, naslouchá, ptá se)
2. *Reagování na ně* (aktivní vystupování; žák odpovídá, čte, píše)
3. *Oceňování, hodnocení* (dopady na postoje žáka, jeho mravní a společenské volby; žák argumentuje)
4. *Uspořádávání, systematizace* (umění pochytit rozdílné hodnoty, porovnávat je a uvést do vztahů; žák uspořádává, hledá souvislosti, přijímá odpovědnost)
5. *Sebevyjádření hodnotou nebo hodnotovou soustavou, zvnitřnění hodnot* (cíl je vytvořit systém své životní filozofie; žák jedná, projevuje sebeuvědomění)⁵⁷

Taxonomii cílů v poslední, *psychomotorické oblasti* vypracoval Simpson, zde ji však již uvádět nebudeme, protože pro tuto práci není relevantní. Zabývá se totiž pohybovými dovednostmi.

V této kapitole byla vysvětlena problematika cílů a jejich hierarchie v rámci jednotlivých aspektů osobnosti. Bylo uvedeno, že cíle stanovujeme při přípravě na výuku a že jí udávají směr. Dále bylo zmíněno, že je-li cíl vhodně vymezen, funguje jako kontrola úspěšnosti výuky po jejím završení. Ještě ale zbývá zodpovědět otázka, jak s nimi vlastně zacházet přímo ve vyučovací hodině.

Na tuto otázku odpovídá Skalková, když uvádí, že žáci by měli znát cíl své vlastní činnosti, měli by vědět, co si mají osvojit a co od nich bude požadováno. Umožňuje jim to snazší směřování k cíli a snižuje se riziko odchýlení od něj. „Jde o to, uvést látku v užší osobní vztah s poznávajícím subjektem.“⁵⁸

Ukazuje se, že znalost cíle podporuje aktivitu žáků a zvyšuje efektivitu výuky. Jestliže žáci poté přijmou cíl za svůj, je efektivita výuky ještě vyšší, neboť do popředí vystupuje vnitřní motivace, o jejíž účinnosti bylo pojednáno již v kapitole 1.1 *Žáci*. V takovém případě hraje pak cíl významnou úlohu jako motivační faktor.⁵⁹

⁵⁷ FONTANA, David, pozn. 21, s. 162; srov. SKALKOVÁ, Jarmila, pozn. 45, s. 123

⁵⁸ SKALKOVÁ, Jarmila, pozn. 45, s. 126

⁵⁹ SKALKOVÁ, Jarmila, pozn. 45, s. 126

1.2.2 Volba výukových metod

Volba výukových metod je další kompetencí, kterou musí učitel zvládat při své přípravě na vyučovací hodinu. Maňák označuje výukovou metodu jako „nejadekvátnější operativní nástroj učitelovy vzdělávací kompetence“, protože umožňuje naplnění výukových cílů.⁶⁰

Výukovou (též *vyučovací*) *metodu* definuje Průcha jako určitý postup, způsob vyučování, kterým se učitel snaží dovést žáka ke splnění výukových cílů.⁶¹ Z definice vyplývá nejen význam výukové metody, ale i její provázanost s dalšími aspekty výuky (role učitele, žáka, výukového cíle). Je ale nutné upozornit na její slabost, která spočívá v tom, že výuková metoda je spojována hlavně s činností učitele. Ačkoli je vyučující tím, kdo volí metody, které usměrňují postup žáka, není možné opomenout aktivní spoluúčast edukanta, protože bez ní by nemohlo být dosaženo výukových cílů.⁶² Lze říci, že volbou výukových metod učitel postupně vede žáka k osamostatňování, čímž se jeho role stupňuje. Žák se totiž postupně „učí se učit“ a vytváří si vlastní postoj ke vzdělávání.⁶³

Z toho důvodu se bude práce opírat o Maňákovu definici, vymezující výukovou metodu jako „uspořádaný systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných výchovně-vzdělávacích cílů.“⁶⁴ Kontinuum metod, které zohledňuje míru řízenosti učení ze strany učitele nebo ze strany žáka, znázorňuje obrázek 3 (viz Přílohy).

Rozlišujeme různé způsoby dělení výukových metod podle odlišných kritérií. Průcha⁶⁵ uvádí klasifikaci metod *podle fází vyučovacího procesu* („utváření, upevňování, prověřování vědomostí“), přičemž toto dělení lze rozšířit podle Mojžíška⁶⁶ následovně:

⁶⁰ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5. S. 21

⁶¹ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, pozn. 2, s. 355

⁶² MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, pozn. 60, s. 22–23

⁶³ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, pozn. 60, s. 23

⁶⁴ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, pozn. 60, s. 23; srov. JURSOVÁ, Jitka. *Psychodidaktika II*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, 2012.

⁶⁵ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, pozn. 2, s. 355

⁶⁶ MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1975; srov. JURSOVÁ, Jitka, pozn. 64

1. Utváření
 - a. *motivační* metody (např. motivační rozhovor, vyprávění aj.)
 - b. *expoziční* metody (výklad, video, obraz, samostatná práce s textem aj.)
2. Upevňování = *fixační* metody (např. ústní nebo písemné procvičování, opakovací rozhovor, video, dramatizace, didaktická hra, memorování apod.)
3. Prověřování vědomostí = *diagnostické* a *klasifikační* metody (písemné nebo ústní zkoušení, systematické pozorování projevů žáků, dotazníky atd.)

Ačkoli se tato klasifikace může jevit jako velmi praktická, Maňák na ni nahlíží kriticky. Uvádí, že se metody v každé fázi opakují, pouze se pozměňují jejich varianty.⁶⁷

Dalším možným kritériem pro klasifikaci vyučovacích metod je *způsob prezentace* či *zdroj žákova poznání*. V tom případě rozlišujeme následující metody, které jsou vnímány jako *tradiční* či *klasické*:

1. *Slovní* (slovo je vnímáno jako nástroj myšlení člověka, významnou roli hraje způsob projevu mluvčího – jasnost, srozumitelnost, tempo řeči atp. – a aktivní naslouchání recipienta)
 - a. *Monologické metody* – učitel provádí výklad látky formou vysvětlování, vyprávění nebo přednášky
 - b. *Dialogické metody* – vychází z přímé interakce, z komunikace mezi učitelem a žáky či mezi žáky navzájem, patří sem rozhovor (komunikace formou otázek a odpovědí, směřující k určitému cíli), dialog (rozvinutější forma rozhovoru, kdy mají oba jeho účastníci stejná práva), diskuze (volnější druh rozhovoru, do kterého se zapojuje většina členů skupiny – ideálně všichni) ...
 - c. *Práce s textem* – s učebnicí, knihou, úryvkem...
2. *Názorně-demonstrační* (zakládají se na propojení poznatků s praxí, na přímém styku žáka s poznávanou realitou, konkretizují abstraktní pojmy)
 - a. *Předvádění a pozorování* (zprostředkování vjemů a prožitků pomocí smyslů)

⁶⁷ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, pozn. 60, s. 47

- b. *Práce s obrazem* (obrazy, ilustrace, schémata, grafy, někdy se sem řadí i myšlenkové, pojmové mapy)
 - c. *Instruktaž* (vychází ze zprostředkování podnětů žákům pro jejich praktickou aktivitu)
3. *Praktické* (hlavním zdrojem poznání žáků je jejich přímá práce s předměty, manipulace s nimi apod.)
- a. *Montážní a demontážní práce*
 - b. *Laboratorní práce*
 - c. *Systematická pracovní praxe* aj.⁶⁸

Zormanová zhodnocuje *klady* a *zápory* uvedených tradičních metod. Uvádí, že mezi jejich nesporná pozitiva patří fakt, že poskytují možnost systematického vzdělávání a jsou poměrně ekonomicky i časově nenáročné na organizaci. Naproti tomu inovativní metody (inovací rozumíme začlenění nového prvku do tradičního pojetí výuky; příklady viz níže) vyžadují důkladnější přípravu a bývají obtížnější, co se týče jejich realizace ve výuce (zvýšené požadavky na učitele i žáky, časová náročnost). Jsou-li však tyto inovativní metody využity, bývají účinné v oblasti nabývání vědomostí a dovedností, rozvoje logických úvah, podporují tvořivost žáků, jejich aktivitu, samostatnost i spolupráci, komunikaci, zodpovědnost za práci atd. Tím se dostáváme k negativům tradičních metod, u kterých hrozí nedostatečné propojení vědomostí, nízká podpora spolupráce mezi žáky a jejich zájmu, což se projevuje v používání vnější motivace ve formě klasifikace.⁶⁹

Zormanová však netvrdí, že je třeba klasické metody nahradit těmi inovativními. Zastává názor, že je vhodné tradiční i inovativní přístupy kombinovat.⁷⁰

Uvedli jsme zde pouze vybraná kritéria (z důvodu jejich rozsáhlosti nelze uvést všechna), podle kterých lze rozlišovat různé druhy metod. Autoři se většinou nedrží všech kritérií, setkáváme se s již výše nastíněným obecným rozdělením metod na:

⁶⁸ SKALKOVÁ, Jarmila, pozn. 45, s. 186–198;

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, pozn. 60, s. 47, 53–104

⁶⁹ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0. S. 38–40, 55

⁷⁰ ZORMANOVÁ, Lucie, pozn. 69, s. 12

1. *Tradiční*
2. *Inovativní*⁷¹

Obdobné dělení výukových metod nabízí i Maňák a Švec, kteří jako kritérium uvádí stupeň složitosti edukačních vazeb:⁷²

1. *Klasické*
2. *Aktivizující* (metody, které podporují učební činnost žáků, zdůrazňují procesy myšlení a řešení problémů)
3. *Komplexní* (metodické útvary, vycházející z kombinace prvků didaktického systému – metod, organizačních forem, didaktických prostředků apod.)

Tradiční (klasické) metody byly objasněny již výše. Co se týče ostatních skupin, Zormanová zahrnuje mezi metody inovativní jak aktivizující, tak komplexní metody.⁷³ Je však nutné podotknout, že v rámci této kategorie uvádí autoři metody, které se překrývají s organizačními formami. Důvodem je fakt, že tato skupina metod by měla dosahovat nejvyšší míry složitosti edukačních vazeb v porovnání s ostatními kategoriemi.

Vzhledem k faktu, že tato práce rozlišuje mezi metodou a organizační formou (přestože se všechny součásti výuky vzájemně prolínají – ale jen do určité míry), budeme se pro účely této práce částečně opírat o klasifikaci metod podle Zormanové. Ta rozlišuje mezi metodami *tradičními* a *inovativními*, přičemž mezi inovativní metody budeme v této práci řadit pouze následující, které se striktně neváží na jednu organizační formu:

1. *Metody situační* – zakládají se na práci s reálným případem, přičemž je potřeba se s ním nějakým způsobem vypořádat a učinit rozhodnutí, navrhnout řešení problémové situace (které není jednoznačné). Vyžaduje se kognitivní námaha žáků, jejich promyšlené jednání a vypořádání se s realitou.

⁷¹ ZORMANOVÁ, Lucie, pozn. 69, s. 38–40, 55

⁷² MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, pozn. 60, s. 49, 105, 131

⁷³ ZORMANOVÁ, Lucie, pozn. 69, s. 55

2. *Metody inscenační (hraní rolí)* – hovoříme o simulaci určité situace, události, během které žáci hrají role a zároveň řeší vymezený problém (může, ale nemusí jít o reálnou situaci). Je třeba zohlednit tři fáze metody, a to přípravu, realizaci a (citlivé, pozitivně laděné) zhodnocení inscenace.
3. *Didaktická hra* – dobrovolně zvolená činnost, vedoucí k osvojení a fixaci učiva, aktivizaci žáků a rozvoji jejich kognitivních funkcí; např. doplňovačky, křížovky, piškvorky...
4. *Metody heuristické, řešení problémů* – metoda, při níž se mají žáci sami vypořádat s určitým problémovým úkolem (přiměřeným vývojové úrovni žáků, zasazeným do kontextu jejich dosavadních poznatků, obsahujícím „obtíž“, která žáky motivuje k poznávání), je podporována samostatnost edukantů, jejich myšlení a tvořivost, protože jim nejsou předávány „hotové“ poznatky; učitel plní roli rádce, partnera
5. *Metody kritického myšlení* – myšlení je zde vnímáno jako nástroj k porozumění učivu, k vytvoření si názoru na určitou problematiku a k hloubkovému pohledu na ni; např.:
 - a. *Třífázový model učení* neboli *model E-U-R* – vymezuje charakteristické tři fáze výuky: *evokace* (motivace žáků, učitel se zároveň informuje o vědomostech a prekonceptech žáků), *uvědomění* si významu (expoziční a fixační fáze, práce žáků s novými informacemi ve vztahu k těm původním), *reflexe* (upevnění a systematizace vědomostí, podpora komunikace mezi žáky, vyjadřování vlastních myšlenek)
 - b. *Brainstorming* – volná produkce co nejvíce nápadů, které se zapisují, přičemž návrhy nejsou v této fázi kritizovány; následuje zhodnocení návrhů. Alternativou je *brainwriting* (písemná podoba brainstormingu)
 - c. *Myšlenková mapa* – vznikne tak, že doprostřed tabule/papíru se napíše klíčové slovo, okolo kterého se dopisují další slova, slovní spojení či otázky, související s klíčovým pojmem, a jejich vzájemné vztahy tak, že vznikne jakási síť. Učitel může pomáhat kladením cílených otázek. Cílem je vyhledat co největší množství vazeb

- d. *Pětilístek* – druh „básničky“ na pět řádků, přičemž na prvním řádku je napsané označení tématu (jedno slovo – podstatné jméno), na druhém popis tématu (dvě slova – přídavná jména), na třetím stojí slovesa znázorňující děj námětu (tři slova – slovesa), na čtvrtém je shrnutí daného tématu (čtyři slova – věta) a na pátém je napsáno opět pouze jedno slovo shrnující podstatu námětu (nejčastěji podstatné jméno)
- e. *Předvídání* – vychází z psychického procesu, který využívá asociací a představ o určitém tématu, např. práce s klíčovými slovy k určité problematice, čtení s předvídáním (už podle názvu nebo po přečtení úryvků odvodit děj, námět příběhu, jeho pokračování atp.), předvídání z obrazu
- f. *Volné psaní* – žáci mají pět minut na to, aby napsali v souvislém textu vše, co je napadne buď ke stanovenému tématu, nebo zkrátka k tomu, co jim přijde na mysl („nic mě nenapadá...“). Není nutné ani žádoucí, aby se žáci k již napsanému textu v průběhu tvorby vraceli, mohou se tam tudíž vyskytovat chyby. Následuje prezentace textů.⁷⁴

Uvedená klasifikace se zdá být nejvhodnější pro účely diplomové práce.

Podle čeho by měl ale učitel vybrat vhodnou výukovou metodu? Jursová uvádí, že vyučující vychází ze svých odborných a metodických znalostí, zkušeností s danými metodami, vlastních preferencí, cílové skupiny žáků a jejich zvláštností a v neposlední řadě ze stanoveného výukového cíle. Z toho vyplývá různorodost, s jakou si učitelé vybírají používané metody.⁷⁵

Přesto však lze stanovit *objektivní kritéria*, podle kterých by měl učitel volit výukovou metodu. Jde o:

⁷⁴ ZORMANOVÁ, Lucie, pozn. 69, s. 55–78, 113–138;
MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, pozn. 60, s. 105–130, 164–167

⁷⁵ JURSOVÁ, Jitka, pozn. 64

1. Psychologické a didaktické zákonitosti o procesu učení atd.
2. Cíle výuky
3. Obor čili vyučovací předmět (různé metody jsou vhodné pro různé předměty)
4. Vývojová úroveň žáků a jejich zájmy
5. Sociální aspekt (etnika ve třídě, vzájemné vztahy...)
6. Materiální podmínky (prostředí, vybavení...)
7. Přístup ke vzdělání v dané společnosti, její ideály apod.⁷⁶

V této kapitole byly popsány vybrané klasifikace výukových metod a možnosti, které má učitel k dispozici při své přípravě na hodinu. Dále byla představena klasifikace, ze které bude práce vycházet ve své praktické části. Závěrem byla jmenována objektivní i možná subjektivní kritéria, podle kterých bývají voleny vhodné metody.

1.2.3 Volba organizačních forem

Jak bylo již avizováno dříve, *organizační formy výuky* mají velmi blízko k výukovým metodám a bývají vnímány ve vztahu k řízení procesu výuky.⁷⁷ Rozumíme jimi soubor možností, jak lze organizovat, uspořádat proces vyučování.⁷⁸

I zde rozlišujeme mnoho způsobů klasifikací podle různých kritérií. Jedním z nich je dělení podle *prostředí*, přičemž rozlišujeme výuku ve třídě, ve specializovaném prostoru ve škole a v přirozeném prostředí (exkurze apod.).⁷⁹

Další možná klasifikace organizačních forem vzniká na základě *časového hlediska*, přičemž stěžejním bodem je časový rozsah výuky (vyučovací hodina, celodenní projekt atd.), rozvrh či struktura školního dne, týdne, roku atd.⁸⁰

Zmíněné dvě klasifikace jsou uvedeny pouze pro ucelený vhled do problematiky. Vzhledem k předmětu praktické části této práce nebudou vyhodnocovány

⁷⁶ JURSOVÁ, Jitka, pozn. 64; srov. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, pozn. 60, s. 50

⁷⁷ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, pozn. 2, s. 183

⁷⁸ VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ et al. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0. S. 173

⁷⁹ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, pozn. 2, s. 183;

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ et al., pozn. 78, s. 175

⁸⁰ VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ et al., pozn. 78, s. 175

organizační formy na základě těchto kritérií, neboť se připravovaná výuka bude odehrávat vždy ve třídě v časovém rozsahu jedné či více vyučovacích hodin (vždy po 45 min.).

Pro tuto diplomovou práci je klíčové třetí kritérium, které je založeno na způsobu řízení učební činnosti žáků ve vyučování. Na jeho základě rozlišujeme následující typy vyučování:⁸¹

1. *Frontální (hromadné)* – učitel řídí výuku, které se účastní velká skupina žáků zároveň. Komunikační strukturu v této formě vyučování zobrazuje obrázek 4 (viz Přílohy), na kterém lze pozorovat vzájemnou interakci mezi učitelem a jednotlivými žáky (ne však mezi žáky navzájem). Výhodou této organizační formy je současné působení na mnoho žáků zároveň, časová úspora a vliv působení učitele jako modelu, jak lze zprostředkovat teoretické poznatky. Hrozí však značná jednotvárnost výuky, nízká podpora zájmu žáků a jejich činnosti, navíc se sem promítá potřeba individualizace výuky (učitel se často orientuje k průměru).
2. *Párové (dyadické) a skupinové* – učitel vede a hodnotí práci spolupracujících dvojic či skupin žáků (po 3–5 členech), nikoli žáků jako jednotlivců. Od toho se odvíjí i struktura komunikace, která je oproti předchozímu modelu obohacena o interakci mezi žáky (viz Přílohy – Obrázek 5). Výhodou této formy je tedy současný rozvoj sociálních i intelektuálních kvalit žáků, možnost vzájemné korekce, podpora sebedůvěry jedince a zodpovědnosti. Pro úspěšnost skupinové práce je však potřeba vhodně vytvořit skupiny (může je tvořit učitel, sami žáci, los... – každá metoda má svá pro a proti) a uspořádat prostor, dále je třeba stanovit přiměřeně složitý úkol, průběžně usměrňovat práci žáků, poskytnout zpětnou vazbu k jejich činnosti apod.
3. *Individuální* – učitel pracuje s jedním žákem či malou skupinkou. V tom případě je možná interakce „každého s každým“. Vzhledem k omezenému počtu účastníků se zvyšuje podíl jednotlivců na komunikaci, což vede ke zefektivnění výuky. Lze sem zařadit i autodidaktiku.

⁸¹ VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ et al., pozn. 78, s. 174–175, 179–181; SKALKOVÁ, Jarmila, pozn. 45, s. 221–232

4. *Individualizované* – forma učení, které není řízeno přímo učitelem, žáci pracují velkou měrou samostatně na zadaných úkolech (zprostředkující role učitele). Učivo, metody atd. jsou přizpůsobené potřebám žáků. S pojmem individualizace se pojí i pojem *diferenciace* vyučování, znamenající stanovení odlišných úkolů různým žákům podle jejich zájmů, schopností apod.⁸²

Jursová⁸³ uvádí i další kritéria, podle kterých lze dělit organizační formy výuky (např. dle materiálového vybavení, struktury hodiny, převládajících metod...), avšak tvorba přehledu všech typů klasifikací organizačních forem není cílem této práce.

Za pozornost ale stojí ještě jeden typ výuky, totiž *kooperativní učení*. V ČR se jím velmi zabývá Kasíková, která ho definuje jako učení, jehož základem je kooperativní vztah v malé skupině, přičemž považuje tento typ učení jako podobný tomu skupinovému.⁸⁴ Diplomová práce se však opírá o jiné autory (Brüning, Saum), kteří pojímají kooperativní učení jako komplex na sebe navazujících organizačních forem, přičemž skupinové vyučování je pouze jednou z nich.⁸⁵

Základním principem *kooperativního učení* je dle uvedených autorů strategie tzv. „Think – Pair – Share“ (viz Přílohy – Obrázek 6). První fází práce žáků je tedy myšlení, uvažování (Think, Denken) žáků nad úlohou. V tomto kroku pracuje jedinec samostatně. Následuje fáze „výměny“ (Pair, Austausch) čili diskuze v rámci skupinové či párové práce, při které žáci porovnávají své výsledky a diskutují o nich. Třetím, závěrečným krokem je prezentace (Share, Vorstellen), ve které jsou před třídou prezentovány výsledky skupin. O závěrech se diskutuje, vylepšují se, upravují apod.⁸⁶

Je důležité, aby učitel představil žákům model kooperativního učení ještě před začátkem samotné práce a poté dbal na jeho dodržování (v první fázi skutečně

⁸² JURSOVÁ, Jitka, pozn. 64

⁸³ JURSOVÁ, Jitka, pozn. 64

⁸⁴ Viz např. KASÍKOVÁ, Hana. Kooperativní učení ve výuce: teorie – výzkum – realita. *Pedagogika* [online]. 2017, roč. 67, č. 2, s. 106–125 [vid. 18. 11. 2018]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11733&lang=cs>. S. 107–108, 117

⁸⁵ BRÜNING, Ludger a Tobias SAUM. *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen 1: Strategien zur Schüleraktivierung*. 5. přeprac. vyd. Essen: Neue Deutsche Schule, 2009. ISBN 978-3879643066. S. 17

⁸⁶ BRÜNING, Ludger a Tobias SAUM, pozn. 85, s. 17

samostatná práce, poté diskuze k tématu...). Dodržení pravidel usnadní následnou činnost. Doporučuje se také pracovat s omezeným množstvím času v daných fázích.⁸⁷

Efektivita kooperativního učení spočívá v podpoře poznávacích schopností žáka (především v rámci samostatné práce) a vzájemných vztahů ve třídě (souvisejících se zlepšením třídního klimatu). Neopomenutelnou roli však hrají i psychologické aspekty – kooperativní učení totiž podporuje žákův pocit vlastní hodnoty např. díky potvrzení správného výsledku před prezentací (v rámci skupiny). Prožitek úspěchu má pak dopad na jeho motivaci. Všechny uvedené aspekty se v realitě vzájemně prolínají.⁸⁸

V této kapitole byly objasněny různé organizační formy výuky, přičemž učitel volí ty vhodné podle cíle práce, povahy učiva, cílové skupiny (vývojové úrovně žáků, jejich individuálních zvláštností apod.) a možností ve škole (např. vybavenosti školy).⁸⁹ Jursová dodává další faktory, které ovlivňují výběr organizačních forem, a to použité metody výuky, vyučovací styl učitele a společensko-historický kontext.⁹⁰

1.2.4 Hodnocení

Další nutnou pedagogickou dovedností učitele je *hodnocení*. O tomto tématu by se dalo poměrně obsáhle pojednávat, to však není cílem práce. Z toho důvodu se budeme zaměřovat na praktickou stránku věci. Tato kapitola se bude věnovat nejprve vhodnému vymezení pojmu *hodnocení*, následně bude uveden přehled typologií hodnocení se zaměřením na ty, které budou moci být využity v praktické části této diplomové práce. V poslední části kapitoly bude objasněno téma hodnocení ve vztahu k RVP ZV.

Průcha definuje *hodnocení žáků* dvěma způsoby: jednak jako sdělování úrovně výkonu žákům, jednak jako oficiální vyjádření ke vzdělávacím výsledkům žáka pomocí klasifikace či písemné zprávy.⁹¹ Tyto definice však práce využívat nebude, neboť jsou poměrně málo vypovídající a nelze se ztotožnit už s pojmem *hodnocení žáků*. Důvodem je fakt, že z psychologického hlediska je nutné pojímat hodnocení ve vztahu k výkonům žáka, jeho činnostem a výsledkům těchto činností, nikoli ve vztahu k němu samotnému.

⁸⁷ BRÜNING, Ludger a Tobias SAUM, pozn. 85, s. 23

⁸⁸ BRÜNING, Ludger a Tobias SAUM, pozn. 85, s. 150–152

⁸⁹ SKALKOVÁ, Jarmila, pozn. 45, s. 220

⁹⁰ JURSOVÁ, Jitka, pozn. 64

⁹¹ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, pozn. 2, s. 91

Tato práce bude proto vycházet z definice Slavíka, který vymezuje hodnocení jako „porovnávání ‚něčeho‘ s ‚něčím‘, při kterém rozlišujeme ‚lepší‘ od ‚horšího‘ a vybíráme ‚lepší‘, nebo se snažíme najít cestu k nápravě či alespoň zlepšení ‚horšího““. ⁹² Tato definice zmiňuje mnohé, mimo jiné potřebu porovnávání během hodnocení, nutnost stanovení hodnotících kritérií, na jejichž základně určíme, co znamená slovo „lepší“ nebo „horší“ vyskytující se v definici. Dále upozorňuje, že je třeba usilovat o nápravu, zlepšení „horšího“ výkonu. Slavík následně připomíná i otázku, jak kritéria hodnocení zprostředkovat žákům tak, aby sami dokázali rozlišovat mezi „lepším“ a „horším“. Tím ukazuje, že hodnocení by nemělo být žákům vzdáleno. ⁹³

Právě *kritérium hodnocení* je nutné blíže rozvést. Rozumíme jím vlastnost, kterou lze najít u více různorodých objektů v různé míře. Hovoříme-li o pedagogických kritériích, vztahujeme tyto vlastnosti k výkonu a chování žáků. ⁹⁴

Slavík však upozorňuje na komplikovanost stanovení kritérií vedoucích k určitému klasifikačnímu stupni. Uvádí, že schopnost učitele zacílit své jednání, předvídat důsledky a rozlišit dílčí podproblémy (spojené s dílčími kritérii) u velkého problému zrcadlí jeho odbornost. ⁹⁵ Jsou-li kritéria stanovena *obecně* a komplexně, mají širší dopad a dlouhodobější charakter v porovnání s kritérii *konkrétními*, která jsou však snáze realizovatelná v praxi. ⁹⁶

Vrátíme-li se k samotnému tématu hodnocení, je nutné uvést jeho možné typy. Existuje několik *klasifikací*, zde se však zaměříme pouze na vybrané z nich, které jsou relevantní pro praktickou část této práce. Přehled vybraných typů hodnocení včetně jejich vysvětlení je uveden v následující Tabulce 1, přičemž na každém řádku jsou uvedené dva protipóly hodnocení. ⁹⁷

⁹² SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-262-9. S. 15

⁹³ SLAVÍK, Jan, pozn. 92, s. 15

⁹⁴ SLAVÍK, Jan, pozn. 92, s. 41–42

⁹⁵ SLAVÍK, Jan, pozn. 92, s. 44–45

⁹⁶ SLAVÍK, Jan, pozn. 92, s. 51; srov. VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ et al., pozn. 78, s. 252

⁹⁷ Údaje v tabulce vychází z následujících děl:

JURSOVÁ, Jitka, pozn. 64

SLAVÍK, Jan, pozn. 92, s. 37–41, 59–61

Část o formativním hodnocení se navíc opírá případovou studii Laufkové a její článek: LAUFKOVÁ, Veronika. Formativní hodnocení v praxi české základní školy. *Pedagogika* [online]. 2017, roč. 67, č. 2, s. 126–146 [vid. 20. 11. 2018]. ISSN 2336-2189. Dostupné z:

<http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11730&lang=cs>

Tabulka 1: Přehled typů hodnocení

Formální hodnocení - žáci ví předem o tom, že budou zkoušeni - mohou se připravit	Neformální hodnocení - vychází z průběžného pozorování výkonů žáka a jeho práce ve výuce - nevede ke klasifikaci - umožňuje práci s chybou
Sumativní (finální) hodnocení - cílem je získat celkový přehled o výkonech žáka - slouží jako podklad pro formální vyjádření k žákovu prospěchu - často se omezuje na zasazení do hodnotové škály - např. zkoušení, písemné práce nebo „desetiminutovky“ - vede ke snahám žáků o zatajení chyb či nedostatků, nikoli k práci s nimi	Formativní hodnocení - též korektivní, zpětnovazební – plní totiž diagnostickou funkci (zjistit, do jaké míry se žáci v probíraném učivu orientují) - spočívá ve vedení ke zlepšení formou nalézání chyb a práci s nimi - probíhá formou dialogu - vliv na úspěšnost formativního hodnocení má učitelovo přesvědčení, jeho způsob komunikace se žáky, popisná zpětná vazba (viz též Přílohy – Obrázek 2), stanovení a znalost hodnotících kritérií, systém sebehodnocení a hodnocení mezi vrstevníky - žáci bývají více motivováni k učení, dosahují lepších výsledků, méně se ostýchají komunikovat, zlepšuje se třídní klima - nevýhodou je časová náročnost a nutnost změny přístupu k výuce (od transmisivního ke konstruktivistickému)
Normativní hodnocení - hodnocení relativního výkonu (tedy v porovnání s určitou normou) - dva typy norem: - o <i>sociální</i> (porovnávání žáků navzájem v jednom okamžiku, úspěšná bývá jen část řešitelů) - o <i>individuální</i> (porovnávání výkonů jednoho žáka v různých časech)	Kriteriální hodnocení - hodnocení absolutního výkonu - hodnotí se splnění úkolu bez ohledu na výsledky ostatních - nutnost vhodného určení kritérií (viz výše)

Za zmínku stojí jistě ještě *autonomní hodnocení* jako „hodnocení, které žák sám zvládá, jemuž do potřebné míry rozumí a které dokáže vysvětlovat nebo případně obhajovat“.⁹⁸ Na jeho počátku stojí přesná formulace (dílčích) cílů a hodnotících kritérií, se kterými je žák srozuměn, a přechod k formativnímu hodnocení.⁹⁹

Autonomní hodnocení přispívá k samostatnosti žáka a jeho vnitřní motivaci k učení, do kterého je „vtažen“. Hodnocení pak významně přesahuje rámec běžné klasifikace.¹⁰⁰

Jak se k hodnocení vyjadřuje RVP ZV? RVP ZV se nevěnuje problematice hodnocení moc podrobně. Je zde upozorňováno hlavně na požadovanou tendenci v hodnocení, a to posun k průběžné diagnostice, individuálnímu hodnocení výkonů (tj. normativnímu hodnocení na základě individuální normy) a rozšíření slovního hodnocení.¹⁰¹ Dle školského zákona si však určí ředitelé škol společně se školskou radou způsob hodnocení, přičemž mají na výběr mezi klasifikačním stupněm, slovním hodnocením nebo kombinací obojího.¹⁰² Oba způsoby mají své klady a zápory, kterým se ale v této práci věnovat nebudeme, neboť pro ni nejsou relevantní. V RVP ZV je dále řečeno, že hodnocení má vycházet z plnění splnitelných úkolů, individuálních změn žáka a má být pozitivně laděné. Hodnocení má podporovat práci s chybou a umožnit žákům prožitek úspěchu, má je motivovat. Zároveň je důležité, aby bylo poskytované zpětné vazby dostatek.¹⁰³ Zde můžeme pozorovat náznak tendence k formativnímu hodnocení, není o něm však pojednáváno přímo.

V RVP ZV se tedy rozlišuje mezi formativním a sumativním hodnocením stejně tak jako mezi normativním a kritériálním hodnocením pouze implicitně. O normativním hodnocení je psáno hlavně jako o požadované tendenci; není však už uvedeno, jakými způsoby ho docílit či jak by mělo konkrétně vypadat.

⁹⁸ SLAVÍK, Jan, pozn. 92, s. 134

⁹⁹ SLAVÍK, Jan, pozn. 92, s. 112–113

¹⁰⁰ VALÍŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ et al., pozn. 78, s. 256

¹⁰¹ JEŘÁBEK, Jaroslav et al. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017. [vid. 6. 5. 2018]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_verze_cerven.pdf. S. 6

¹⁰² Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2004, částka 190, s. 10262–10324 [vid. 20. 11. 2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2018>. § 51, odst. 1–2

¹⁰³ JEŘÁBEK, Jaroslav et al., pozn. 101, s. 8, 151

V této kapitole byl vysvětlen pojem hodnocení a byly představeny jeho různé typy, včetně jejich místa v RVP ZV. Ať už se však jedná o kterékoli hodnocení, vždy by mělo být *cílené* (ve vztahu k cíli výuky a obsahu učiva), *systematické* (pestré z hlediska použitých typů hodnocení a zároveň ucelené), *efektivní* (účelné, vyžadující málo úsilí a poskytující mnoho informací „o žácích a pro žáky“) a *informativní* (obsáhlé a srozumitelné pro učitele, žáky i jejich rodiče, přičemž se žáci nemají cítit bezmocně či ustrašeně).¹⁰⁴

Slavík zdůrazňuje roli hodnocení, když píše, že „školní hodnocení podmiňuje žákovský *pocit pohody* ve výuce a spolurozhoduje o žákově *motivaci k učení*“.¹⁰⁵ Skalková s tímto výrokem souhlasí a dodává, že hodnocení má významný dopad na *celkový proces učení žáků*.¹⁰⁶

¹⁰⁴ SLAVÍK, Jan, pozn. 92, s. 87–90; srov. SKALKOVÁ, Jarmila, pozn. 45, s. 210

¹⁰⁵ SLAVÍK, Jan, pozn. 92, s. 13

¹⁰⁶ SKALKOVÁ, Jarmila, pozn. 45, s. 177–179

2 Konflikt a jeho řešení

Tato kapitola se zaměřuje na *konflikt a jeho řešení*, který je učivem, tématem v přípravách (budoucích) učitelů, uvedených v praktické části práce. O poznatcích, týkajících se tohoto tématu, budeme pojednávat ve vztahu k informacím uvedeným ve vybrané učebnici OV. Důvodem je role tématu jako učiva.

2.1 Co je to konflikt?

Dle Krivohlavého pochází slovo *konflikt* z latinského slova *conflictus*, znamenající srážku. Toto latinské slovo se skládá ze dvou částí, a to předpony *con* a jádra *flictus*. Předpona *con* vyjadřuje vzájemnost jako opak jednostrannosti. Jádro slova pak znamená úder, boj. Spojíme-li tyto dva významy dohromady, odvodíme význam slova *conflictus* – souboj, tedy činnost, při které se její účastníci vzájemně nějak zasahují. Jde o střet sil či snah, které jsou v určité míře protikladné, což znamená, že zcela nebo do určité míry je vyloučeno uspokojení zájmů všech účastníků konfliktu. Krivohlavý uvádí jako synonyma konfliktu slova spor, hádka, nesoulad či soupeření „dvou protichůdných sil“. Významově blízká jsou i slova rivalita nebo antagonismus. Ačkoli mají tyto výrazy většinou negativní konotace, nemusí jít vždy o nežádoucí jevy.¹⁰⁷

Ve vybrané učebnici OV¹⁰⁸ pro ZŠ se o konfliktu učí nejprve v rámci kapitoly „Zvládnou i náročné životní situace?“ (téma: Člověk v sociálních vztazích), poté v kapitole „Neshody v manželství“ (téma: Rodina). Je ale nutné konstatovat, že při prvním setkání žáků s tímto pojmem není *konflikt* vůbec definován. Pracuje se zde převážně s asociacemi žáků (které mohou být poměrně negativně zaměřené a je na učiteli, jak s nimi bude pracovat) a příkladovými situacemi (viz též příručku pro učitele¹⁰⁹). Bližší informace k vymezení pojmu mají žáci obdržet až v druhé z výše

¹⁰⁷ KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Konflikty mezi lidmi*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-407-6. S. 17–19

¹⁰⁸ JANOŠKOVÁ, Dagmar. *Občanská výchova 8 = Rodinná výchova 8: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238-393-0. S. 41–43, 82–83

¹⁰⁹ JANOŠKOVÁ, Dagmar, Monika ONDRÁČKOVÁ a Dagmar ČÁBALOVÁ. *Občanská výchova 8 = Rodinná výchova 8: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Příručka učitele. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238-394-9. S. 66–72

uvedených kapitol („Neshody v manželství“). Zde se uvádí význam latinského slova *conflictus* (srážka).

Vidíme tedy, že se samotným klíčovým pojmem *konflikt* (nebereme nyní v úvahu jeho jednotlivé typy) nepracuje uvedená učebnice již v úvodu do problematiky, ale až výrazně později.

2.2 Dělení konfliktů

Křivohlavý uvádí dvě možné typologie konfliktů¹¹⁰, přičemž však píše, že v reálném životě jsou konflikty vždy *smíšené*. Dělíme-li konflikty, je to pouze pro naši orientaci. Typologie Křivohlavého jsou:

1. Podle počtu osob účastnících se konfliktu:

- a. *Intrapersonální* (vnitřní konflikty jednoho člověka)
- b. *Interpersonální* (mezi dvěma osobami)
- c. *Skupinové* (uvnitř určité skupiny lidí, zvláštním typem je konflikt mezi jedincem a skupinou)
- d. *Meziskupinové* (mezi dvěma skupinami, typicky mezi fankluby)¹¹¹

2. Podle psychologické charakteristiky konfliktu:

- a. *Konflikty představ* – kognitivní čili poznávací konflikty, neboť každý vnímá svým způsobem (což je přirozené); např. představa toho, jakými znalostmi má disponovat žák, aby dostal jedničku. Tento typ konfliktu lze vztáhnout i na intrapersonální rovinu, kdy s někým komunikujeme a zároveň se můžeme sami sebe ptát: „Souhlasí se mnou ten člověk, nebo ne?“
- b. *Konflikty názorů* – názorem je míněno propojení představy s hodnotícím soudem, přičemž i názorová rozdílnost je přirozená; např. město je/není hezké, jednání bylo/nebylo fair apod. Na

¹¹⁰ KŘIVOHLAVÝ, Jaro, pozn. 107, s. 20–37

¹¹¹ Do této oblasti by bylo možné zařadit i mezinárodní konflikty apod., ty jsou však stěžejní pro jiné téma v rámci výuky OV (než je zde probírané téma mezilidských vztahů), proto se jim v této práci blíže věnovat nebudeme.

intrapersonální rovině může jít o nerozhodnost člověka, když uvažuje, zda má přítel pravdu či nikoli.

- c. *Konflikty postojů* – postojem rozumíme citově zabarvený názor, prolíná se zde tedy stránka kognitivní a citová. Z toho lze usoudit, že argumenty použité při střetu nebudou pouze faktické. Tento konflikt se může týkat i ambivalentního postoje jednoho člověka k druhému.
- d. *Konflikty zájmů* – příkladem takového konfliktu je zájem dvou chlapců o jednu dívku, jde o souboj s výsledkem „buď jeden, nebo druhý“. Dle Křivohlavého vznikají tímto typem konfliktu ty největší těžkosti ve vztazích mezi lidmi, které mívají dopad na zdraví jedince i skupin. Je však nutné podotknout, že takový konflikt může vzniknout i na rovině intrapersonální, například když jedinec uvažuje, jaké aktivitě dát přednost v jeden konkrétní večer.

V porovnání s klasifikací Křivohlavého rozlišuje Wiedenová pouze mezi *intra- a interpersonálními konflikty*, přičemž mezi ty interpersonální zahrnuje tři druhy konfliktů dle Křivohlavého (konflikty mezi dvěma osobami, uvnitř skupiny či mezi více skupinami – viz výše).¹¹² Botek uznává obě možnosti klasifikace na základě počtu účastníků konfliktu.¹¹³

Interpersonálním konfliktem rozumíme tedy dle Wiedenové střet dvou nebo více osob, jedince a společnosti či společenských skupin navzájem. Příčinami takových konfliktů mohou být např. protichůdné zájmy, intolerance, porušování pravidel, pocit nespravedlnosti apod. Podkategorie tohoto typu konfliktu Wiedenová neuvádí. Projevy interpersonálních konfliktů nemusí být na první pohled patrné, ale Wiedenová je přesto řadí mezi jedny z nejobvyklejších a nejsilnějších stresorů.¹¹⁴

¹¹² WIEDENOVÁ, Marie. *Komunikativní dovednosti a řešení konfliktních situací*. Liberec: Technická univerzita, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7083-439-0. S. 12

¹¹³ BOTEK, Marek. *Manažerská komunikace* [online]. Praha: VŠCHT, 2007. [vid. 21. 1. 2019]. ISBN 978-80-7080-657-9. Dostupné z: https://vydavatelstvi-old.vscht.cz/knihy/uid_isbn-978-80-7080-657-9/

¹¹⁴ WIEDENOVÁ, Marie, pozn. 112, s. 14

Vraťme se ještě k *intrapersonálním konfliktům*. Wiedenová je definuje jako „situace, kdy je člověk pod vlivem dvou či více neslučitelných přibližně stejně silných tendencí (motivů, reakcí, cílů)“¹¹⁵ Rozlišuje následující typy:

1. *Apetence* vs. *apetence* (tj. konflikt mezi dvěma pozitivy, tedy mezi dvěma alternativami, které jsou pro daného jedince obě lákavé – např. rozhodování o budoucím studiu, přičemž jedinec si musí vybrat mezi dvěma lákavými obory)
2. *Averze* vs. *averze* (tj. konflikt mezi dvěma negativy, kdy obě varianty vzbuzují v jedinci odpor čili averzi – např. nutnost výběru mezi dvěma povoláními, přičemž má jedinec odpor k oběma)
3. *Apetence* vs. *averze* (tj. konflikt mezi pozitivem a negativem, kupříkladu při ambivalentním vztahu jedince k určité věci či osobě – např. atraktivní, ale hloupá partnerka)¹¹⁶

Porovnáme-li výše zmiňované poznatky s informacemi, uvedenými ve vybrané učebnici OV¹¹⁷, zjišťujeme, že se mnoho z nich opakuje. Setkáváme se nejen s dělením na inter- (mezi lidmi) a intrapersonální (uvnitř jedince) konflikty, ale i s podkategoriemi těch intrapersonálních. Rozdílná jsou pouze jejich pojmenování – uvedená učebnice nepracuje s pojmy *apetence* a *averze* (jako Wiedenová), ale drží se spíše popisu situace („volba mezi dvěma kladnými situacemi“, „volba jedné ze dvou negativních situací“, „situace se jeví dobrá i špatná zároveň“). Žáci mají poté pracovat s příklady.¹¹⁸

V kapitole „Neshody v manželství“¹¹⁹ v uvedené učebnici se typologie rozšiřuje s odkazem na Křivohlavého. Jsou uvedeny obě výše zmiňované klasifikace konfliktů na základě dvou různých kritérií (podle počtu osob účastnících se konfliktu a podle psychologických charakteristik konfliktu). Úkolem žáků je pracovat s vypsány typy konfliktů a doplnit je příklady.

Zde hraje opět velmi důležitou roli práce učitele. Klasifikace konfliktů na základě druhého kritéria (podle psychologických charakteristik) může být pro žáky

¹¹⁵ WIEDENOVÁ, Marie, pozn. 112, s. 12

¹¹⁶ Lewin in WIEDENOVÁ, Marie, pozn. 112, s. 12

¹¹⁷ JANOŠKOVÁ, Dagmar, pozn. 108, s. 41–43, 82–83;

JANOŠKOVÁ, Dagmar, Monika ONDRÁČKOVÁ a Dagmar ČÁBALOVÁ, pozn. 109, s. 66–72

¹¹⁸ JANOŠKOVÁ, Dagmar, pozn. 108, s. 41

¹¹⁹ JANOŠKOVÁ, Dagmar, pozn. 108, s. 82–83

poměrně obtížná a je jen na učiteli, jak ji pojme. Ve zmiňované učebnici OV se totiž nachází pouze výčet typů konfliktů a oporu nelze nalézt ani v příručce pro učitele.

2.3 Řešení konfliktů

V této podkapitole bude pojednáno nejen o možnostech řešení konfliktů, ale i o vlivech, které se podílí na volbě daných přístupů. Následně budou informace vztaženy k údajům, uvedeným v učebnici OV.

Křivohlavý se zabývá převážně dvěma mezními formami řešení konfliktů, a to soupeřením a spoluprací. *Soupeřením* rozumí nepřátelství, rivalitu a vztahy typu „kdo s koho“. Může být realizováno soubojem za použití mečů, pistolí, ale i slov či neverbálních projevů (pohled, úšklebek...). Jako ryze soupeřivý vztah pak lze označit takový stav, kdy nakonec vše získá pouze jeden, což pro druhého znamená ztrátu všeho. Při soupeření se zvyšuje citlivost pro rozdílnost, pro ohrožení sebe sama a pro své zájmy, není žádoucí navazovat kontakty, projevuje se nedůvěra a podezřívavost k okolí, jedinec bývá nejistý ve vztahu ke správnosti získaných informací atd.¹²⁰

Spolupráci (též kooperaci) lze vnímat jako protipól soupeření. Wiedenová ji definuje jako „dosažení společného cíle“.¹²¹ Křivohlavý význam slova specifikuje už při volbě motta stejnojmenné kapitoly: „Kdy dva jsou více než jedna a jedna.“¹²² Tato formulace vystihuje hlavní princip spolupráce. Jde v ní totiž o fakt, že při spolupráci má každý účastník získat, má navýšit svůj celkový objem hodnot (i v případě, kdy by bylo společného cíle dosaženo jen částečně). Do popředí vystupuje nejen společný zájem, ale i vzájemná důvěra a respekt k tomu, že oba účastníci vznášejí oprávněné požadavky. Je však třeba rozlišovat mezi asociální kooperací (např. spolupráce v mafiánském gangu) a prosociální kooperací (podporuje všeobecnou spolupráci mezi lidmi, má dlouhodobou perspektivu).¹²³

¹²⁰ KŘIVOHLAVÝ, Jaro, pozn. 107, s. 39–40, 44–45

¹²¹ WIEDENOVÁ, Marie, pozn. 112, s. 33

¹²² KŘIVOHLAVÝ, Jaro, pozn. 107, s. 41

¹²³ KŘIVOHLAVÝ, Jaro, pozn. 107, s. 41–42, 44–45

Mezi těmito póly (spoluprací a soupeřením) existuje celá škála možností, jde o kontinuum. Vliv na přiklonění se k jednomu, či druhému pólu má však několik faktorů. Křivohlavý odkazuje na mnohé výzkumy a uvádí některé vlivy:¹²⁴

- Velikost skupiny, která rozhoduje (čím větší skupina rozhoduje v konfliktní situaci, tím soupeřivější volbu lze očekávat)
- Anonymita rozhodování (větší tendence ke spolupráci, je-li rozhodováno před zraky ostatních)
- Míra možného zisku (čím větší je možný zisk ze spolupráce oproti soupeření, tím častěji dojde ke kooperaci)
- Možnost komunikace (zvyšuje tendenci ke spolupráci)
- Věk (puberta je nejkritičtějším obdobím pro spolupráci, se zvyšující se časovou vzdáleností od tohoto období se zvyšuje i ochota ke kooperaci)
- Pohlaví (tato oblast je velmi složitá – muži se zdáli být více kooperativní, při bližším zkoumání se však ukázalo, že ženy potřebují více času pro získání pocitu důvěry vůči druhé osobě než muži, že se nechají výrazně ovlivnit prvním dojmem a i slabým tušením soupeřivosti u partnera, přičemž následně neprojevují snahy o změnu přístupu, vydrží poměrně dlouho bránit spolupráci, a to i navzdory mnohým nabídkám kooperace; ženy však mají větší výdrž v nabízení spolupráce než muži)
- Rysy osobnosti (spíše altruističtí a důvěřiví lidé tendují ke kooperativním formám řešení konfliktů než lidé s egoistickými postoji)
- Znalosti účastníků (ohledně situace, partnera a jeho postojů, jejich vztahu apod.; znalosti podporují snahy o kooperaci)

Botek doplňuje další vlivy jako např. stres či předchozí zkušenosti účastníků konfliktu.¹²⁵

Křivohlavý uvádí tyto údaje z toho důvodu, že rozpoznání určitých faktorů nám může pomoci ve vhodném jednání s lidmi.¹²⁶

¹²⁴ KŘIVOHLAVÝ, Jaro, pozn. 107, s. 54–48, 82–94, 110–112

¹²⁵ BOTEK, Marek, pozn. 113

¹²⁶ KŘIVOHLAVÝ, Jaro, pozn. 107, s. 96

Jak tedy jednat s lidmi? Wiedenová jmenuje několik obecných vlastností či zásad, které by měly jednání usnadnit. Jde o *autentičnost* (opravdovost v jednání a vztazích), *bezprostřednost* (jednání přímo, upřímně), *emotivnost* (přiměřené projevování citů), *empatii* (schopnost vžít se do druhých), *iniciativu* (aktivita při navazování vztahů s lidmi), *konfrontaci* (schopnost zasadit se o určité ideje, myšlenky), *konkrétnost* (vyvarovat se mnohoznačnosti) a *otevřenost*.¹²⁷

Křivohlavý upozorňuje, že zvláště u některých typů konfliktů hrají vybrané zásady významnou roli. Například píše, že prevencí vzniku konfliktu představ je správná komunikace a tolerance. Musíme si uvědomit, že je možné a vysoce pravděpodobné, že druhý nemá stejné představy o věcech jako my sami, tudíž je nutné mluvit jednoznačně – definovat, jaká je má představa použitého pojmu, a ptát se na představu druhého.¹²⁸ Při řešení konfliktů postojů je zase třeba mít na paměti, že lidé jsou mnohem citlivější na emocionální signály, a to i neverbálního a paraverbálního (intonace...) charakteru. Proto je vhodné snažit se kontrolovat své projevy.¹²⁹

Téma *řešení konfliktů* je uchopeno i v učebnici OV¹³⁰ a k ní náležící příručce pro učitele¹³¹. Žákům jsou představeny následující možnosti řešení konfliktů, které nacházíme i v jiných učebnicích¹³²:

1. *Únik*¹³³ – popření konfliktu, tendence se mu vyhnout (neřešení problému však nic nezmění a potlačené emoce se vyjeví někde jinde, což může vést k dalším konfliktům);
2. *Útok* (lze ho ztotožnit se soupeřením) – strany se navzájem neposlouchají, každý se snaží „dosáhnout svého“, „zvítězit“;
3. *Řešení (vyřešení) problému* (spolupráce) – vyznačuje se snahami o problému mluvit, neútočit jeden na druhého, cílem je nalézt kompromis, řešení, se kterým budou spokojeny obě strany.

¹²⁷ WIEDENOVÁ, Marie, pozn. 112, s. 27

¹²⁸ KŘIVOHLAVÝ, Jaro, pozn. 107, s. 25–26

¹²⁹ KŘIVOHLAVÝ, Jaro, pozn. 107, s. 31–32

¹³⁰ JANOŠKOVÁ, Dagmar, pozn. 108, s. 41–43

¹³¹ JANOŠKOVÁ, Dagmar, Monika ONDRÁČKOVÁ a Dagmar ČÁBALOVÁ, pozn. 109, s. 66–72

¹³² Srov. např. GILLERNOVÁ, Ilona a Jiří BURIÁNEK. *Základy psychologie, sociologie: základy společenských věd: pro střední školy*. 2. vyd. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-458-9

¹³³ Únikem se Křivohlavý ani Wiedenová nezabývají, zaměřují se totiž na možnosti *řešení* konfliktu, čehož jeho popřením pravděpodobně nelze dosáhnout.

Žáci jsou vedeni k úvahám nad klady a zápory jednotlivých technik a mají reflektovat vlastní přístupy k řešení konfliktů. Mohou využít pracovní list s rozšířenými možnostmi přístupu ke konfliktům – viz Přílohy – Obrázek 7, který odpovídá Botkovu přehledu. Ten rozlišuje pět stylů řešení konfliktu, které označuje *želva* (utíká před konflikty do krunýře), *žralok* (usiluje o vítězství za každou cenu), *medvídek* (vyhýbá se konfliktům s cílem ochránit vztahy), *liška* (hledá kompromisy) a *sova* (usiluje o stav výhra-výhra, kdy jsou plně uspokojeny cíle všech zúčastněných).¹³⁴

V každém případě se mají žáci (dle výše uvedené učebnice a příručky pro učitele) zaměřit na klady kompromisního řešení konfliktů (spolupráce) a jsou upozorněni na fakt, že neřeší-li oni sami konflikty efektivně a např. „vybouchnou“, lze očekávat, že ani druhá strana nezůstane klidná a věcná. Je zde řečeno, že pokud jedinec hádku způsobí, má také usilovat o to, aby ji zdárně ukončil. Jako vhodné metody jsou uvedeny humor (nikoli však výsměch, raději se zasmát sám sobě) či upřímná omluva. Žákům je připomenut význam slov a nemožnost je „vzít zpět“ (což značí důraz na vhodnou komunikaci). Jsou jim zprostředkována pravidla jako „ovládej své city“, „přijmi své rozhodnutí se všemi důsledky“ apod. Žáci mají při svém rozhodování zohledňovat nejen sebe, ale i další účastníky konfliktu.¹³⁵ Tato doporučení jsou do jisté míry podobná výše uvedeným zásadám od Wiedenové, které usnadňují jednání s lidmi (např. autentičnost, emotivnost, bezprostřednost, empatie).

V učebnici OV je z pochopitelných důvodů (uvedených v 1. kapitole) téma *konfliktu a jeho řešení* zprostředkováno většinou zjednodušeně a s praktickým zaměřením (důraz na práci s příklady, na úvahy nad jednotlivými možnostmi řešení konfliktů a na reflexi vlastních přístupů). Tato zjednodušená forma tématu bude využita v praktické části této práce, neboť v ní jde o přípravu (budoucích) učitelů na výuku.

¹³⁴ BOTEK, Marek, pozn. 113

¹³⁵ JANOŠKOVÁ, Dagmar, Monika ONDRÁČKOVÁ a Dagmar ČÁBALOVÁ, pozn. 109, s. 66

3 Téma konfliktů v RVP ZV

Tato kapitola se zabývá tím, jak je téma *konflikt* obsaženo v RVP ZV, tedy tím, co mají žáci o této oblasti znát. V RVP ZV se zmiňované téma vyskytuje ve vzdělávacích oborech *Výchova k občanství* a *Etická výchova* a v průřezových tématech *Osobnostní a sociální výchova*, *Výchova demokratického občana* a *Multikulturní výchova*. O těchto částech bude pojednáno jednotlivě v následujících podkapitolách.

3.1 Vzdělávací obor *Výchova k občanství*

Tento vzdělávací obor je pro diplomovou práci stěžejní, neboť se vztahuje k předmětu OV (resp. *Výchova k občanství*), v jehož rámci jsou analyzovány přípravy (budoucích) učitelů, použité v praktické části práce.

Jak je tedy téma *konflikt a jeho řešení* obsaženo ve vzdělávacím oboru *Výchova k občanství* v rámci 2. stupně ZŠ? V RVP ZV jsou uvedeny následující očekávané výstupy:

- „VO-9-1-07 [Žák] uplatňuje vhodné způsoby chování a komunikace v různých životních situacích, případné neshody či konflikty s druhými lidmi řeší nenásilným způsobem
- VO-9-1-08 [Žák] objasní potřebu tolerance ve společnosti, respektuje kulturní zvláštnosti i odlišné názory, zájmy, způsoby chování a myšlení lidí, zaujímá tolerantní postoje k menšinám
- VO-9-1-09 [Žák] rozpoznává netolerantní, rasistické, xenofobní a extremistické projevy v chování lidí a zaujímá aktivní postoj proti všem projevům lidské nesnášenlivosti
- VO-9-1-10 [Žák] posoudí a na příkladech doloží přínos spolupráce lidí při řešení konkrétních úkolů a dosahování některých cílů v rodině, ve škole, v obci“¹³⁶

¹³⁶ JEŘÁBEK, Jaroslav et al., pozn. 101, s. 57

Lze pozorovat, že některé očekávané výstupy se vztahují přímo k problematice mezilidských vztahů, konkrétně konfliktů a jejich řešení, jiné lze k danému tématu vztáhnout spíše zprostředkovaně. Můžeme shrnout, že žáci by se měli vhodně chovat a řešit konflikty nenásilně (VO-9-1-07), mají zhodnotit přínosy spolupráce lidí (VO-9-1-10). Nepřímo se k našemu tématu vztahují i očekávané výstupy VO-9-1-08 a VO-9-1-09, které zdůrazňují roli vzájemné tolerance mezi lidmi (viz 2. kapitolu: doporučení pro prevenci či řešení konfliktů od Wiedenové a od Krívohlavého) a vyzývají k aktivnímu postoji proti intoleranci.

3.2 Vzdělávací obor *Etická výchova*

Vzdělávací obor *Etická výchova* je v RVP ZV zařazen mezi *Doplňující vzdělávací obory*, které nejsou v rámci základního vzdělávání povinné, proto ani zde uvedené očekávané výstupy nejsou závazné.¹³⁷

Role tohoto vzdělávacího oboru tkví v tom, že vede žáky k iniciativě v rámci navazování a udržování mezilidských vztahů, ke kreativnímu řešení běžných problémů apod. Má podporovat sociální dovednosti žáků, jejich ochotu ke spolupráci, altruismus, respekt k okolí a empatii.¹³⁸

To vše se odráží i v mnoha očekávaných výstupech v rámci tohoto vzdělávacího oboru:

- „EV-9-1-01 [Žák] komunikuje otevřeně, pravdivě, s porozuměním pro potřeby druhých a přiměřeně situaci
- EV-9-1-02 [Žák] respektuje velikost a důstojnost lidské osoby, objevuje vlastní jedinečnost a identitu a vytváří si zdravé sebevědomí
- EV-9-1-03 [Žák] analyzuje a aplikuje empatii v kolektivu
- EV-9-1-04 [Žák] nahrazuje agresivní a pasivní chování asertivním chováním, neagresivním způsobem obhájí svá práva
- [...]
- EV-9-1-06 [Žák] spolupracuje i v obtížných sociálních situacích
- [...]

¹³⁷ JEŘÁBEK, Jaroslav et al., pozn. 101, s. 113

¹³⁸ JEŘÁBEK, Jaroslav et al., pozn. 101, s. 116

- EV-9-1-09 [Žák] se rozhoduje uvážlivě a vhodně v každodenních situacích a nevyhýbá se řešení osobních problémů
- EV-9-1-10 [Žák] aplikuje postoje a způsobilosti, které rozvíjí mezilidské vztahy¹³⁹

Souhrnně lze říci, že je kladen důraz na zásady efektivní komunikace, respekt vůči druhým osobám, empatii, nenásilí, spolupráci, rozvoj mezilidských vztahů a řešení konfliktů obecně, tedy nevyhýbání se jim. Zároveň je třeba podotknout, že v porovnání s očekávanými výstupy v rámci *Výchovy k občanství* lze zde pozorovat i náznaky řešení nejen inter-, ale i intrapersonálních konfliktů (např. EV-9-1-02).

3.3 Průřezové téma *Osobnostní a sociální výchova*

Průřezovými tématy rozumíme „okruhy aktuálních problémů současného světa“, přičemž tato témata je nutné zařadit do procesu základního vzdělávání, ať už jako součást předmětu, nebo jako samostatný předmět, projekt, seminář apod.¹⁴⁰

U průřezových témat nejsou stanoveny očekávané výstupy jako u vzdělávacích oborů, nýbrž pouze jejich charakteristiky, přínosy pro žákův osobnostní rozvoj, tematické okruhy a témata.

Zaměříme-li se na průřezové téma *Osobnostní a sociální výchova* v souvislosti s *konflikty a jejich řešení*, zjišťujeme, že důležitými tématy jsou komunikace, udržení psychického zdraví a psychohygiena (lze je pojímat v souvislosti s řešením intrapersonálních konfliktů), mezilidské vztahy, zásady lidského soužití, rozhodování v běžných i vypjatých situacích či spolupráce.¹⁴¹

Osobnostní a sociální výchova má vést k sebepoznání a ovládnutí vlastního jednání, k respektu vůči odlišnostem mezi lidmi a empatii, má podporovat dobré mezilidské vztahy, rozvíjet sociální dovednosti pro řešení konfliktů a dovednosti pro spolupráci.¹⁴²

¹³⁹ JEŘÁBEK, Jaroslav et al., pozn. 101, s. 117–118

¹⁴⁰ JEŘÁBEK, Jaroslav et al., pozn. 101, s. 126

¹⁴¹ JEŘÁBEK, Jaroslav et al., pozn. 101, s. 127–129

¹⁴² JEŘÁBEK, Jaroslav et al., pozn. 101, s. 127–129

3.4 Průřezové téma *Výchova demokratického občana*

Dalším průřezovým tématem, ve kterém se setkáváme s oblastí *konfliktů a jejich řešení*, je *Výchova demokratického občana*.

Zde se má žák naučit orientaci ve složitostech a konfliktech v demokratické a pluralitní společnosti, přičemž zdůrazňovanými hodnotami mají být spravedlnost, tolerance a odpovědnost. Žák má umět konstruktivně a demokraticky řešit problémy a udržet si u toho svou lidskou důstojnost, respektovat druhé, brát v potaz zájem celku, práva a povinnosti lidí a dodržovat zásady slušné komunikace. Toto průřezové téma má vést žáky nejen k aktivnímu postoji při obhajování lidských práv, k empatii, aktivnímu naslouchání, kritickému uvažování v širších souvislostech a asertivnímu jednání, ale i k sebeúctě, sebedůvěře atd. Má učit schopnosti kompromisu.¹⁴³

Hodnoty, uvedené v tomto průřezovém tématu, se tedy opět opakují, přičemž je zdůrazněno demokratické jednání a obhajoba lidských práv, které je třeba ctít i v případě neshod – konfliktů.

3.5 Průřezové téma *Multikulturní výchova*

Posledním průřezovým tématem, věnujícím se mimo jiné *konfliktům a jejich řešení*, je *Multikulturní výchova*.

Toto téma se může zdát vzdálené oblasti *konfliktu a jeho řešení*, opak je však pravdou. Jedním z úkolů tohoto průřezového tématu je totiž vést žáky k vědomí rovnoprávnosti, k toleranci a k respektu vůči sociokulturní rozmanitosti, která v současnosti narůstá, přičemž tento respekt je prevencí vzniku mnoha konfliktů. Dalším úkolem tématu je vedení ke spolupráci, která se ukazuje jako žádoucí možnost, jak řešit konflikty (viz též ostatní výše popsání průřezová témata a vzdělávací obory). *Multikulturní výchova* má také rozvíjet komunikační dovednosti žáků, má jim pomoci

¹⁴³ JERÁBEK, Jaroslav et al., pozn. 101, s. 129–130

uvědomit si význam svých vlastních projevů (ať verbálních či neverbálních) a nutnost nést za ně odpovědnost. Má vést žáky k vystupování proti projevům intolerance.¹⁴⁴

Uvedené průřezové téma *Multikulturní výchova* tedy obsahuje prvky související s tématem *konflikty a jejich řešení*, které byly ve větší míře už objasněny.

3.6 Požadavky vyplývající z RVP ZV

Závěrem kapitoly je na místě shrnout, co je tedy od žáků požadováno v rámci tématu *konflikty a jejich řešení*.

Nejprve uvedeme v bodech požadavky, které se vztahují k tématu *konflikty a jejich řešení* a které mají být dle RVP ZV povinnou součástí základního vzdělávání:

- vhodné chování a komunikace
- nenásilné a konstruktivní řešení konfliktů, dodržování zásad lidského soužití, zasazení se o rozvoj zdravých mezilidských vztahů, empatie
- uvědomění si přínosů spolupráce mezi lidmi a její aplikování v praxi
- začlenění hodnot tolerance, spravedlnosti a respektu k odlišnostem do vlastního hodnotového systému, s čímž se pojí i aktivní vystupování proti projevům intolerance ve společnosti a proti porušování lidských práv
- psychohygiena spojená s udržováním psychického zdraví, osobní rozvoj, sebepoznávání, ovládání sebe sama
- uvědomění si vlastní zodpovědnosti za své jednání

Kromě toho jsou v RVP ZV stanoveny nezávazné cíle v rámci doplňujícího vzdělávacího oboru *Etická výchova*. Zde se výše uvedené požadavky opakují, přičemž je navíc zdůrazněno řešení konfliktů obecně – nevyhýbání se jim.

Lze říci, že výše zmiňované vzdělávací obory a průřezová témata se vzájemně doplňují a navazují na sebe, tvoří ucelený systém hodnot a požadavků, přičemž mezi těmito požadavky převažují ty prakticky zaměřené. Cílem je tedy jejich aplikace v reálném životě.

¹⁴⁴ JERÁBEK, Jaroslav et al., pozn. 101, s. 133–135

Praktická část

4 Výuka tématu „konflikt a jeho řešení“ učiteli základních škol

V této kapitole budou představeny a analyzovány přípravy na téma *konflikt a jeho řešení*, vypracované učiteli, působícími na státní základní škole, soukromé základní škole a na nižším gymnáziu. Předmětem analýzy budou především cíle výuky, použité metody, organizační formy a plánovaný způsob hodnocení.

Je nutné podotknout, že v Přílohách jsou umístěny pouze originální přípravy daných učitelů. Některé informace, které jsou potřebné pro analýzu prováděnou v praktické části této práce, zde chybí a byly získány až následnými doplňujícími otázkami. Tyto informace jsou uvedeny v příslušných kapitolách, nikoli však v originálních přípravách umístěných v Přílohách.

4.1 Učitel na státní základní škole

Originální příprava učitele, působícího na státní základní škole, je znázorněna na obrázcích 11 a 12 v Přílohách.

Vidíme, že mezi dílčí *témata* probírané látky patří definice konfliktu, příklady konfliktů, místa, kde mohou vznikat, jejich pozitiva a negativa, možnosti jejich řešení. S konkrétními pojmy jako útok, únik, spolupráce či kompromis však explicitně pracováno není, nevyskytuje se ani podtéma dělení konfliktů.

Lze říci, že výuka operuje nejen s kognitivní, ale i s afektivní oblastí žákovy osobnosti, což může být při výuce témat, jako je *konflikt*, poměrně efektivní. Zaměříme-li se však na *cíle výuky*, nacházíme pouze následující kognitivní cíle:

- „Žáci vyloží pojem konflikt.
- Žáci popíší průběh konfliktu.
- Žáci popíší různé způsoby řešení konfliktu.
- Žáci vyjmenují pozitiva a negativa konfliktu.“

Zjišťujeme, že cíle jsou formulovány pouze na prvních dvou úrovních Bloomovy taxonomie kognitivních cílů (tj. zapamatování a porozumění), jiné cíle zde

nenacházíme. Pročteme-li si však přípravu pozorněji, můžeme říci, že žáci jsou vedeni i k vyšším cílům – např. při práci se schématem a vymýšlení příběhu podle něj, při práci ve skupině nebo při úvaze nad pozitivy a negativy konfliktů. Zde jsou žáci vedeni k analýze a kritickému uvažování, můžeme tedy hovořit o cílech na úrovni analýzy, syntézy, případně i hodnocení (při aktivitě, kdy žáci reflektují vlastní přístupy ke konfliktům). To jsou cíle poměrně vysoké.

Ačkoli tedy explicitně formulované cíle výuky nebyly pro žáky příliš kognitivně náročné, lze tvrdit, že díky náplni hodiny směřovaly vysoko a odpovídaly i požadavkům RVP ZV, uvedeným ve 3. kapitole (především ve spojení se závěrečnou tabulkou pro sebehodnocení).

Dalším analyzovaným kritériem je volba *výukových metod*. Můžeme říci, že učiteli se zde velmi dobře daří kombinovat tradiční a inovativní metody. Výuka je postavena na inovativní metodě kritického myšlení, totiž modelu E-U-R (evokace – uvědomění si významu – reflexe), přičemž v jednotlivých fázích jsou využívány tradiční i inovativní metody.

Ve fázi evokace nalézáme například inovativní metodu brainstormingu, která má žáky aktivizovat, ale i tradiční slovní metodu – monologickou i dialogickou. Je nutné říci, že monologická metoda (výklad, vysvětlování) je v uvedené výuce využívána především pro shrnutí tvůrčích fází a jejich výsledků. Co se týče dialogických metod, je často využíván rozhovor či dialog (viz otázky typu: „Co předchází vzteku? Kde může konflikt vzniknout?“ apod.). Zde se už nacházíme na pomezí s další částí hodiny, totiž „uvědomění si významu“. Do této fáze se přechází pomocí práce s konkrétními příklady a cílenými otázkami učitele (metoda rozhovoru), na jejichž základě má vyvstat schéma. Práci se schématem lze zařadit mezi tradiční názorně-demonstrační metody. Žáci mají dále pracovat ve skupinách a prostřednictvím diskuze uvažovat nad klady a zápory konfliktu. Díky této metodě se mohou vzájemně doplňovat (vycházíme-li z předpokladu, že dodržují pravidla slušného chování a efektivní komunikace). Navazuje tvůrčí aktivita (práce s obrázkem), kterou lze zařadit mezi tradiční názorně-demonstrační metody (stejně jako práci se schématem). Po této fázi „U“ následuje fáze „R“ čili reflexe, využívající pro změnu inovativní metodu kritického myšlení – pětilístek.

Nejvíce používanými metodami byly tedy inovativní metody kritického myšlení (model E-U-R, brainstorming, pětilístek) a tradiční dialogické metody (rozhovor,

dialog). Tyto metody se zdají být vhodné vzhledem k náplni i cílům výuky, které vyžadují aktivní účast žáků.

Co se týče použitých *organizačních forem*, můžeme říci, že byly po relativně krátkých časových úsecích střídány, což podporuje pozornost žáků a jejich aktivitu. Postupně se vystřídaly frontální, párové, skupinové i individualizované formy výuky. Je vidět, že se učitel neomezuje pouze na vyžadování pozornosti žáků a jejich účast na hodině, ale snaží se jim práci usnadnit, „oživit“, pracuje s psychickou stránkou osobnosti.

Poslední pozorovanou oblastí je způsob *hodnocení*. Učitel uvádí, že lze hodnotit samostatnou práci („Můj kamarád/ka“), vypracování pětilístku či práci ve dvojici (zpracování příběhu i schématu). Sám dává aktivitu „Můj kamarád/ka“ pouze za domácí úkol a pětilístek hodnotí známkou. Zde jde o formální sumativní hodnocení, kritériální, které je obohacené o učitelův komentář ke známce. V následující hodině píší žáci desetiminutovku, ve které mají vymýšlet příklady konfliktů a vytvořit k nim schéma jejich řešení, což má ukázat míru porozumění tématu. Test je hodnocen pouze známkou, jde opět o hodnocení formální, sumativní, kritériální.

Co je ale nutné zdůraznit, je tabulka pro sebehodnocení žáka, se kterou každý pracuje a kterou si vlepí do sešitu. Vyplněnou tabulku poté okomentuje i učitel, což má znamenat pro žáka zpětnou vazbu k jeho práci a doporučení pro jeho další činnost. Tento způsob hodnocení lze označit jako formativní, o jeho efektivitě bylo pojednáno již v teoretické části práce. Jeho význam spočívá v tom, že žák rozumí hodnocení a hodnotícím kritériím, hodnocení mu tedy není odcizeno. Žák přejímá určitou zodpovědnost za své jednání, čímž se i zvyšuje míra jeho vnitřní motivace. Ta vede ke zkvalitnění jeho výkonu, či přinejmenším zintenzivnění snah dosáhnout cíle. Možná by ale byla výuka ještě efektivnější, pokud by žáci byli seznámeni s cíli výuky a hodnotícími kritérii již na začátku hodiny. Je však pravděpodobné, že žáci sebehodnotící tabulku již znají a pracují s ní pravidelně.

Souhrnně lze k hodnocení říci, že učitel se snaží najít vhodnou kombinaci neformálního a formálního hodnocení, sumativního a formativního. Kromě toho je používáno kritériální hodnocení, to normativní je upozaděno.

4.2 Učitel na soukromé základní škole

Tato kapitola se věnuje analýze přípravy na výuku tématu *konflikty a jejich řešení*, zpracovanou učitelem na soukromé základní škole (viz Přílohy – Obrázek 13 a 14).

Co se týče *učiva*, učitel se věnuje dělení konfliktů (intra- a interpersonálním, přičemž jmenovány jsou i podkategorie těch intrapersonálních), jeho cyklu/průběhu, dále je hojně pracováno s příklady. Problematika řešení konfliktů je zmíněna v závěrečné části hodiny, kdy se žáci mají sami vyjádřit ke svým zkušenostem a společně s učitelem zhodnotit svůj přístup. Blíže se s možnostmi řešení konfliktu nepracuje. Je třeba také zmínit, že sám pojem *konflikt* není definován vůbec.

A co učitel od žáků očekává? Uvádí následující *cíle výuky*:

„Žák

- rozumí psychologickému pojmu konflikt,
- rozezná v praxi konfliktní situace a jejich druhy,
- zná možnosti řešení konfliktů,
- zaujímá postoj k vhodnosti použití daných řešení.“

Pomineme-li dosažitelnost cílů vzhledem k obsahu výuky, můžeme zde rozlišit dva druhy cílů, a to kognitivní a afektivní. Ke kognitivní oblasti se vztahují první tři cíle, které ale nejsou operacionalizované, proto bude obtížné zhodnotit míru jejich dosažení na konci výuky. Můžeme se však pokusit nepřímou vyvodit jejich úroveň dle Bloomovy taxonomie – pravděpodobně se vztahují k první až třetí úrovni kognitivních cílů, tedy zapamatování (3. výše uvedený cíl), porozumění (1. cíl) a aplikace (2. cíl). Poslední z výše uvedených cílů spadá do afektivní oblasti. Lze ho zařadit do 3. úrovně cílů, vyjadřující „oceňování, hodnocení“ či dopad učiva na postoje žáka.

Vztáhneme-li tyto cíle k požadavkům RVP ZV, nacházíme některé souvislosti. Cíle se vztahují k RVP ZV převážně v oblasti řešení konfliktů (viz poslední dva cíle), v přípravě však není kladen důraz na vybraný způsob řešení konfliktů (oproti RVP ZV, který preferuje spolupráci). Je však nutné podotknout, že učitel jistě reaguje na projevy žáků přímo ve výuce. Za zmínku stojí také fakt, že očekávané výstupy (v RVP ZV) lze naplňovat i v rámci jiných témat OV (např. osobnost, rodina, mezinárodní vztahy apod.).

Další zkoumanou oblastí přípravy jsou použité *výukové metody*. Ačkoli učitel pracuje s novým učivem a příklady, používá málo různorodých metod. Nacházíme pouze metody tradiční, přičemž se střídají slovní metody monologické (výklad) a dialogické (převážně rozhovory, dále pak dialogy při práci ve dvojicích). Jedinou výjimku tvoří práce s obrázkem/grafem, kterou lze zařadit mezi tradiční názorně-demonstrační metody. I v tomto případě však obrázek představuje učitel, žáci s ním samostatně nepracují. Inovativní metody zde nenacházíme, k aktivizaci žáků používá učitel tradiční metodu rozhovoru.

Organizační formy jsou úzce provázané s metodami výuky, tudíž se ani ony moc nestřídají. Převažuje frontální výuka, pouze v počátku hodiny lze pozorovat velmi krátkou fázi individualizované výuky, dále pak v druhé části hodiny práci ve dvojicích. Je zřejmé, že monotónnost vyučovací hodiny je pro žáky poměrně náročná, co se týče udržení jejich pozornosti a aktivity v průběhu hodiny, což může (ale nutně nemusí) mít vliv na její efektivitu.

Poslední analyzovanou oblastí je *hodnocení*. Učitel dává žákům písemný test na známky v některé z následujících hodin, ve kterém je testována „znalost druhů konfliktů a schopnost uvést příklady“. Jedná se tedy o první (zapamatování) a druhou (porozumění) úroveň Bloomovy taxonomie. Určíme-li tento typ hodnocení na základě kategorií uvedených v kapitole 1.2.4 *Hodnocení*, zjišťujeme, že jde o formální, sumativní a kriteriální hodnocení. Učitel však uvádí, že používá i ústní neformální hodnocení v průběhu výuky.

Vidíme, že se vyučující snaží kombinovat formální a neformální hodnocení, nicméně ostatní formy hodnocení, které jsou považovány za poměrně efektivní (např. formativní či autonomní), nepoužívá.

4.3 Učitel na nižším gymnáziu

Tato kapitola analyzuje přípravu učitele na nižším gymnáziu, kterou znázorňuje obrázek 15 (viz Přílohy).

Zaměříme-li se na obsahovou část výuky, můžeme říci, že součástí *učiva* je vymezení pojmu konflikt a práce s asociacemi, dělení konfliktů (intra- a interpersonální), možnosti řešení konfliktů, doporučení určitých strategií a práce s vlastním stylem řešení konfliktů (viz pracovní listy v Přílohách – Obrázek 7–10).

Obsah učiva je zde v porovnání s předešlými přípravami nejrozsáhlejší. Vliv má samozřejmě i fakt, že zmiňovaný učitel se problematice konfliktů věnuje dvě vyučovací hodiny, zatímco učitelé na státní i soukromé ZŠ pouze jednu.

Co se týče *cílů výuky*, jsou vymezeny následující:

- „*žák uplatňuje vhodné způsoby chování a komunikace v různých životních situacích, případně neshody řeší nenásilným způsobem*
- *objasní potřebu tolerance ve společnosti, respektuje odlišné názory, způsoby chování a myšlení lidí*
- *objasní, jak může poznání a hodnocení vlastní osobnosti ovlivnit jeho rozhodování, vztahy s druhými lidmi*“

Tyto cíle se z velké míry překrývají s očekávanými výstupy v RVP ZV v rámci *Výchovy k občanství*, pouze některé jejich části jsou zde vypuštěny vzhledem k obsahu hodiny. Jak již bylo uvedeno výše, mohou být naplněny v rámci jiných témat OV.

Celkově vzato můžeme říci, že v uvedených cílech se prolíná kognitivní a afektivní rovina. Co se týče té kognitivní, lze identifikovat 2. a 3. úroveň cílů dle Bloomovy taxonomie, tedy úroveň porozumění a aplikace. V afektivní oblasti můžeme rozeznat 3. úroveň cílů, značící dopady učiva na postoje žáka (hovoříme zde o cíli: „...*respektuje odlišné názory, způsoby chování a myšlení lidí*“). Nevýhodou však je, že cíle jsou poměrně obecné, neboť přímo odpovídají požadavkům RVP ZV.

Přejdeme-li k další analyzované oblasti, tedy k *metodám výuky*, lze tvrdit, že převažují ty tradiční. Učitel využívá mnoho slovních metod, a to monologické, dialogické i práci s textem (míníme zde práci s pracovními listy). Monologické metody (výklad) jsou využívány především pro zprostředkování nových informací. Dialogické metody, zde konkrétně rozhovor a diskuzi (při práci ve skupinách a jejím zhodnocení), učitel zařazuje především v situacích, kdy chce, aby žáci pracovali s informací a vyvozovali závěry, byli kreativní při vymýšlení možných řešení apod., nepoužívá tyto metody při zprostředkování nových informací. Další použitou tradiční metodou je ta názorně-demonstrační, konkrétně práce s obrázky v učebnici, která se ve výuce vyskytla jen krátce. Jedinou metodou, kterou lze zařadit mezi inovativní, byla tvorba myšlenkové mapy. Lze ji vyhodnotit jako inovativní metodu kritického myšlení.

V přípravě výuky vidíme časté střídání výukových metod, což podněcuje pozornost a aktivitu žáků. Je však nutno podotknout, že zvolené metody jsou převážně tradiční, nalézáme pouze jedinou výjimku – tvorbu myšlenkové mapy.

Organizační formy se též často střídají, což lze kladně hodnotit. Lze říci, že základ tvoří frontální výuka, která je „oživována“ vkládáním skupinové či individualizované organizační formy (samostatná práce žáků např. při tvorbě myšlenkové mapy nebo při práci s pracovními listy).

Další složkou přípravy na výuku je způsob *hodnocení*. Učitel uvádí, že během vyučování používá neformální normativní hodnocení (využívá sociální normu pro zhodnocení skupinové práce). Neformální hodnocení je dále použito při vyjadřování se k žakovým reakcím na učitelovy otázky či k ohodnocení míry spolupráce (zde se opět nabízí i sociální norma). Dalším použitým stylem hodnocení je to formální, sumativní, které je založeno na výsledcích žáků v písemném testu. V něm je třeba doplňovat chybějící výrazy do textu (lze říci, že jde o 2. úroveň Bloomovy taxonomie, tedy porozumění). V tomto případě jde o hodnocení kritériální. Formativní i autonomní hodnocení zde chybí, hrozí tedy riziko odcizení hodnocení žákům, neboť veškerá zpětná vazba vyvstává od učitele.

5 Porovnání přístupů učitelů k výuce tématu „konflikt a jeho řešení“

V této kapitole budou porovnány přípravy jednotlivých učitelů na výuku tématu *konflikt a jeho řešení*, a to z hlediska výše analyzovaných složek výuky – tedy stanovených cílů, výukových metod, organizačních forem a typu hodnocení.

5.1 Pojetí výukových cílů

Vzhledem k tomu, že každý učitel přikládá váhu našemu tématu a jeho součástí do různé míry, stanovuje i různě vysoké cíle výuky. Co ho však ovlivňuje, jsou očekávané výstupy stanovené v RVP ZV (viz kapitolu 3 *Téma konfliktů v RVP ZV*) a ŠVP příslušné školy, vycházejí z RVP ZV. Je nutné říci, že jednotlivé očekávané výstupy RVP ZV lze naplňovat v rámci různých témat OV (např. osobnost, rodina, mezinárodní vztahy apod.), nelze tedy činit jednoznačné závěry o míře splnění očekávaných výstupů ve výuce konkrétního tématu *konflikt a jeho řešení*.

Přejdeme-li k porovnání konkrétních cílů výuky jednotlivých učitelů, zjišťujeme, že se většinou prolíná kognitivní a afektivní rovina cílů. Pouze u učitele na státní ZŠ se formálně objevuje jen rovina kognitivní, avšak při bližší analýze výuky zjišťujeme též důraz na afektivní oblast.

Společným afektivním cílem všech příprav se zdá být dopad na postoje žáka. Co se týče kognitivních cílů, vždy se učitelé snaží docílit alespoň prvních dvou úrovní Bloomovy taxonomie (tj. zapamatování a porozumění), většinou cílí i výše. U učitele na státní ZŠ jsou explicitně formulované cíle pouze do druhé úrovně, lze však říci, že naplní hodiny, volbou metod kritického uvažování apod. je směřováno až na 5. úroveň – syntézu. Zdá se, že tento učitel vyžaduje poměrně vysokou míru angažovanosti žáků v hodině a jejich kognitivní aktivitu, „oficiálně“ však nestanovuje příliš vysoké cíle. Učitelé na soukromé ZŠ a na nižším gymnáziu si stanovují cíle řekněme do 3. úrovně, tj. aplikace, ke které žáky cíleně vedou.

Nelze však hovořit jen o úrovních cílů, ale i o jejich obsahu. Učitelé na státní a soukromé ZŠ mají společné to, že cílí na porozumění pojmu konflikt (učitel na soukromé ZŠ ho však během výuky sám nevysvětlí) a na znalost možností jeho řešení, implicitně také na schopnost uvedení konkrétních příkladů konfliktů v praxi a na zaujetí

postoje k vhodnosti použití jednotlivých řešení. Učitel na soukromé ZŠ vyžaduje navíc znalost jednotlivých druhů konfliktu, učitel na státní ZŠ naopak požaduje vyjmenování jeho kladů a záporů.

Cíle učitele na nižším gymnáziu jsou poměrně odlišné (kopírují očekávané výstupy z RVP ZV), avšak výuka sama obsahově pracuje s obdobnými tématy jako výuka učitelů na státní i soukromé ZŠ (vymezení pojmu konflikt, jeho druhy, možnosti řešení apod.). Učitel na nižším gymnáziu však vymezuje na téma *konflikty a jejich řešení* dvě vyučovací hodiny a rozšiřuje ho o práci s vlastním stylem řešení konfliktů, diskuzi atd. Lze říci, že převážně v této „rozšířené“ části jsou plněny cíle jako uplatňování vhodných způsobů chování, objasnění významu tolerance ve společnosti, respekt k odlišnostem a sebepoznávání. Nelze však říci, že žádné z těchto cílů nejsou implicitně obsaženy i ve výukách zbývajících dvou učitelů. Zároveň je třeba podotknout, že ačkoli cíle učitele na nižším gymnáziu odpovídají očekávaným výstupům RVP ZV, často u nich nelze zhodnotit míru jejich dosažení (viz např. první cíl: „Žák uplatňuje vhodné způsoby chování a komunikace v různých životních situacích...“). Z toho důvodu jsou pak nutně hodnoceny i znalosti, které nejsou součástí cílů výuky.

Od stanovených cílů výuky se pak odvíjí i probírané *učivo*. Můžeme říci, že všichni učitelé pracovali s konkrétními příklady konfliktů a s dílčím tématem řešení konfliktů (avšak do různé míry). Ostatní dílčí témata se už nevyskytovala ve všech přípravách – ne vždy byl tedy definován konflikt, jeho průběh či jeho druhy, ne vždy měli žáci příležitost pracovat sami se sebou, se svou osobností.

Nejobsáhlejším učivem disponovala příprava učitele na nižším gymnáziu, který měl také stanovené nejobsáhlejší cíle. Zbylí dva učitelé na státní a soukromé ZŠ vymezili na téma pouze jednu vyučovací hodinu, obsahově toho tedy ve výuce nezvládli tolik. I tak však pracovali s mnoha cíli.

Viděli jsme, že se cíle pohybovaly na různých úrovních (převážně v první až třetí úrovni Bloomovy taxonomie, záleží na učiteli) a že se po obsahové stránce překrývají jen v několika oblastech.

5.2 Použití výukových metod

V této podkapitole budou porovnány výukové metody, zvolené učiteli z jednotlivých typů škol.

Lze tvrdit, že většina učitelů usiluje o dynamičnost hodiny prostřednictvím častého střídání výukových metod. Jediný, kdo metody příliš nestřídá, je učitel na soukromé základní škole, který nejčastěji využívá tradiční dialogickou metodu rozhovoru. Tato metoda u něj slouží zároveň k aktivizaci žáků na začátku hodiny. Učitelé na státní základní škole a nižším gymnáziu do této motivační části hodiny přidávají kromě rozhovoru i některou z inovativních metod.

Právě *tradiční metody* však byly velmi často používány v přípravách učitelů na soukromé základní škole a na nižším gymnáziu, přičemž učitel na soukromé škole používal výhradně metody tradiční a učitel na nižším gymnáziu zvolil jednu metodu inovativní (v úvodu hodiny). Pouze učitel na státní základní škole soustavně usiloval o kombinaci tradičních i inovativních metod.

Nejčastěji zvolenou metodou v rámci těch tradičních byla *slovní metoda dialogická* (nejvíce jsou zastoupeny rozhovory, dále pak dialogy a diskuze) a poté *slovní metoda monologická* (výklad, vysvětlování). Všichni učitelé použili též *tradiční metodu názorně-demonstrační*, konkrétně práci s obrázkem, příp. schématem. Celkově však v kategorii tradičních metod převažují ty slovní – dialogické.

Co se týče *inovativních metod*, nejčastější volbou jsou *metody kritického myšlení*. Do této kategorie lze zařadit model E-U-R, myšlenkovou mapu, brainstorming i pětílístek. S výjimkou tvorby myšlenkové mapy použil všechny uvedené inovativní metody učitel na státní základní škole.

Důvodů pro preferenci určitých typů metod, ať už tradičních či inovativních, může být mnoho (viz kapitolu 1.2.2 *Volba výukových metod*) a nelze je vztahovat pouze k vyučovacímu stylu učitele nebo k cílové skupině. Přesné pojmenování důvodů pro volbu určitého typu metody však není cílem této práce a na základě našeho omezeného vzorku není ani možné.

5.3 Použití organizačních forem

Organizační formy jsou velmi úzce provázány s výukovými metodami, někteří autoři mezi nimi dokonce nerozlišují, jak bylo popsáno již v teoretické části této diplomové práce. Vzhledem k této provázanosti lze tedy předvídat přístupy jednotlivých učitelů k volbě daných organizačních forem.

V předešlé podkapitole bylo uvedeno, že učitel na státní základní škole a na nižším gymnáziu poměrně často střídá výukové metody – to stejné platí i pro organizační formy. Oba učitelé střídají frontální, skupinové i individualizované formy, příp. i párové vyučování (pravděpodobně i se stejným cílem jako u výukových metod, kterým je aktivizace žáků). Výjimku tvoří opět učitel na soukromé základní škole, který se drží převážně frontální výuky a pouze občas zařadí jinou organizační formu (např. párové vyučování).

Na základě těchto informací však nelze činit závěry, vztahující se k přístupům učitelů k výuce na jednotlivých typech škol.

5.4 Typ hodnocení

V této podkapitole jsou porovnány způsoby hodnocení, použité jednotlivými učiteli. Ačkoli má každý vlastní přístup k hodnocení, lze nalézt mnohé shody.

Lze říci, že učitelé preferují *kriteriální hodnocení* před tím normativním (oproti požadovaným tendencím stanoveným v RVP ZV). Při hodnocení písemných testů jde vždy o hodnocení *kriteriální*, náznaky *normativního* hodnocení dle individuální normy (požadované v RVP ZV) lze nalézt převážně při ústním neformálním hodnocení, není to však pravidlem. Učitel na nižším gymnáziu použil též *normativní* hodnocení na základě sociální normy, která byla využita při neformálním vyhodnocení skupinové práce. Vidíme však, že *kriteriální* hodnocení převažuje.

Všichni učitelé usilují o *kombinaci formálního a neformálního hodnocení*. Zařadí-li do výuky nějakou aktivitu, příp. i „pouze“ rozhovor, snaží se neformálně reagovat na žákovské odpovědi, práci, aktivitu apod., poskytují určitou zpětnou vazbu. Neformálně je hodnocen také např. domácí úkol zadaný učitelem na státní základní škole. Tento typ hodnocení však často přichází pouze ze strany učitele, vzájemné

vrstevnické hodnocení či sebehodnocení se vyskytuje zřídka. Co se týče formálního hodnocení, vede k němu písemný test, který lze zařadit též mezi sumativní hodnocení.

Všichni učitelé tedy volí i hodnocení *sumativní*, které vzejde z výsledků písemného testu. Testové otázky se vztahují k různé úrovni cílů dle Bloomovy taxonomie.

Učitel na státní základní škole testuje dosažení 3. a 4. úrovně, tedy aplikaci a analýzu (vyžaduje totiž tvorbu schématu), což jsou poměrně vysoké cíle v porovnání s těmi explicitně formulovanými v přípravě na výuku (zde dosahovaly cíle pouze 1. a 2. úrovně). Navíc je hodnocena i aktivita *pětilístek* (známkou a slovním komentářem), která vyžaduje syntézu nabytých znalostí. Je však třeba podotknout, že výuka sama svou náplní k těmto cílům směřovala, přestože explicitně formulované cíle byly stanoveny mnohem níže.

Oproti tomu učitel na soukromé základní škole testuje v písemce dosažení 1.–2. úrovně cílů dle Bloomovy taxonomie, tedy zapamatování a porozumění. Můžeme se domnívat, že to odpovídá cílům výuky. Jiným formálním sumativním způsobem nejsou výsledky žáků hodnoceny.

Učitel na nižším gymnáziu využívá též sumativní hodnocení ve formě písemného testu. Zde je testováno dosažení 2. úrovně, tedy porozumění problematice, což sice odpovídá úrovni stanovených cílů výuky, ale těžko zhodnotit, do jaké míry to odpovídá obsahově. Cíle výuky totiž kopírovaly očekávané výstupy v RVP ZV, příp. jejich části, které mohou být zaměřeny na afektivní oblast nebo jsou formulovány poměrně obecně na to, aby bylo možno zhodnotit míru jejich dosažení v písemce (viz např. „VO-9-1-07 [Žák] uplatňuje vhodné způsoby chování a komunikace v různých životních situacích, případné neshody či konflikty s druhými lidmi řeší nenásilným způsobem“¹⁴⁵).

Jako protipól sumativního hodnocení lze považovat hodnocení formativní, které však používá pouze jeden učitel ze tří, a to ten na státní základní škole. Toto hodnocení vychází v jeho hodině z *tabulky pro sebehodnocení*.

Zdá se, že nejpropracovanější systém hodnocení má učitel na státní základní škole, který již výše (v rámci volby výukových metod) ukázal nejvíce inovativní přístup. Tento učitel se snaží kombinovat neformální a formální hodnocení, sumativní

¹⁴⁵ JERÁBEK, Jaroslav et al., pozn. 101, s. 57

i formativní. Ostatní učitelé též používají formální i neformální hodnocení, nevyužívají však hodnocení formativní, které se ukazuje jako velmi efektivní.

Důvodem inovativnosti učitele na státní základní škole může být pocit potřeby motivovat žáky více, než je třeba na soukromé základní škole či nižším gymnáziu. Důvodem může být ale s velkou pravděpodobností i vyučovací styl daného učitele. Roli může sehrát i mnoho jiných příčin. V této práci nelze výsledky nijak zobecňovat ani dojít k jednoznačným závěrům – to není v možnostech práce a ani to není jejím cílem, jak již bylo zmíněno výše.

6 Návrhy výuky tématu „konflikt a jeho řešení“ studentů oboru OV

Tato kapitola se zabývá přípravami studentů oboru OV, tedy budoucích učitelů OV, na téma „konflikt a jeho řešení“. Studenti nejsou vybráni náhodně, byli zvoleni podle jejich zkušenosti na příslušném typu školy, přičemž jim bylo sděleno, že cílovou skupinou pro jejich výuku jsou žáci na dané škole.

6.1 Student s praxí na státní základní škole

Přípravu studenta OV s praxí na státní základní škole znázorňuje obrázek 16 a 17 (viz Přílohy).

Tento student se v přípravě nezaměřuje na definování konfliktu ani na jeho druhy, ale především na možnosti řešení konfliktu a na sebepoznání (viz práce s klaviaturou či závěrečná reflexe).

Obsah výuky se odvíjí od stanoveného *cíle* výuky, který je definován následovně:

„Žák dokáže vlastními slovy popsat výhody řešení konfliktu kompromisem.“

Uvedený kognitivní cíl je jediný, který je pro tuto lekci explicitně stanoven. Lze ho zařadit do 2. úrovně Bloomovy taxonomie (porozumění). Vidíme, že se do určité míry překrývá s očekávanými výstupy v RVP ZV (především s VO-9-1-10).

Žádné jiné cíle stanoveny nejsou. Je však nutno podotknout, že výuka se zaměřuje i na sebepoznání apod., což je též součástí RVP ZV. Ačkoli tedy teoretické poznatky o konfliktech nejsou pro výuku stěžejní, naplňuje mnohé požadavky RVP ZV.

Další zkoumanou oblastí jsou použité *metody*. Student byl během přípravy na hodinu kreativní a zvolil nejen tradiční metody, ale i inovativní. Hodina začíná tradiční slovní monologickou metodou (vyprávění), na kterou navazuje další tradiční metoda, a to diskuze. Následuje další tradiční metoda, tentokrát však názorně-demonstrační – jde o práci s obrázkem (s klaviaturou). Před použitím inovativní metody je použita opět tradiční monologická metoda, která spočívá ve vyprávění/čtení příběhu a výkladu. Poté přichází hraní rolí, tedy inovativní inscenační metoda, která sestává ze tří částí (z přípravy, provedení a zpětné vazby). Žádná z částí není v přípravě opomenuta. Hodina je završena tradiční dialogickou metodou – rozhovorem. Souhrnně lze říci, že se

metody během výuky dynamicky střídaly, ať už šlo o typy těch tradičních či o ty inovativní. Tento přístup zamezuje monotónnosti hodiny.

S použitými metodami se střídají i *organizační formy*. Student plánuje použít frontální, párovou (scénky) i individualizovanou (práce s klaviaturou) výuku. Tyto organizační formy se střídají, přičemž delší dobu trvá hlavně práce s klaviaturou. Vzhledem k náplni této aktivity je však dostatek času nezbytný.

Poslední analyzovanou součástí přípravy na výuku je způsob *hodnocení*. Student používá průběžně neformální ústní hodnocení. Dále si zaznamenává míru aktivity vybraných žáků v průběhu jednotlivých činností; zde jde o neformální kritériální hodnocení. Je-li žák aktivní celou hodinu, je oceněn formálním sumativním hodnocením – dobrou známkou. Hodnocení má zde tedy motivační funkci, přičemž předmětem hodnocení je aktivita žáka, nikoli jeho znalosti (vzhledem k náplni hodiny). Formativní a autonomní hodnocení však chybí.

6.2 Student s praxí na soukromé základní škole

Následující přípravu sestavil student, který absolvoval praxi na soukromé základní škole. Její originál je znázorněn na obrázku 18 a 19, viz Přílohy.

Co se týče *obsahu výuky*, je věnována pozornost definici pojmu konflikt, jeho příčinám a místům vzniku, emocím (především negativním) s ním spojeným, možnostem řešení konfliktů, jejich kladům a záporům. Důraz je kladen na předcházení konfliktům, případně na hledání kompromisů. V rámci výuky se také hojně pracuje s příklady. Nejsou opomenuta ani pravidla či doporučení pro efektivní řešení konfliktů. Co však není zmíněno, je dělení konfliktů.

Lekcím jsou stanoveny vzdělávací *cíle*, které jsou však nejprve formulovány spíše jako aktivity učitele. Následně (až na konci přípravy) nalézáme cíle, vztahující se k výkonům žáků:

- „žák dokáže vlastními slovy vysvětlit pojem konflikt
- na základě analýzy konkrétních konfliktních situací je žák schopný:
 - vyvodit možné příčiny konfliktu

- *zhodnotit různé způsoby řešení konfliktu a vybrat z nich ty nejoptimálnější“*

Všechny explicitně formulované cíle mají kognitivní charakter. Ten první se nachází na 2. úrovni Bloomovy taxonomie (porozumění), ten druhý vychází ze 4. úrovně (tedy analýzy). Žádné afektivní cíle nejsou stanoveny, nicméně jsou v hodinách implicitně přítomny.

Vztáhneme-li výše uvedené cíle k RVP ZV, lze pozorovat odkaz na nenásilné řešení konfliktů a zdůraznění pozitiv kooperace. V rámci lekcí (ačkoli to nebylo uvedeno v cílech výuky) je kladen důraz i na vhodné chování, komunikaci a toleranci (lze předpokládat, že tento požadavek RVP ZV bude plněn v rámci aktivity vedoucí k sestavení doporučení pro efektivní řešení konfliktů).

Zaměříme-li se na použité *metody*, zjišťujeme, že byla použita jediná inovativní metoda v úvodu první hodiny, a to metoda kritického myšlení „brainstorming“. Dále se už pracovalo pouze s tradičními slovními metodami – rozhovorem, dialogem, diskuzí, prací s textem (příběhem) a výkladem/diktováním zápisu. Hodina byla tedy poměrně různorodá z hlediska obsahu, ale už méně z hlediska použitých výukových metod.

Organizační formy byly měněny, nicméně se střídala převážně frontální a skupinová výuka, jednou byla krátce použita i ta párová. Na zvažovanou je též velikost skupin – vzhledem k tomu, že student počítá s vytvořením pouze tří skupin ve třídě, vzniknou nutně poměrně velké, a to o 8–10 žácích. Otázkou poté je, jak efektivně budou schopni kooperovat a do jaké míry budou moci být zapojeni do aktivity všichni členové skupiny.

Co se týče *hodnocení*, je použito několik druhů. Jednak dochází k ústnímu neformálnímu hodnocení skupinových prací. Velmi pozitivně lze nahlížet i fakt, že na tomto hodnocení se podílí celá třída, nikoli pouze učitel. Dále je použito formální sumativní hodnocení, vycházející z výsledků testu. Jeho otázky se vztahují k cílům výuky. Zde jde zároveň o hodnocení kritériální, avšak kritéria nejsou jasně stanovená (viz např. formulaci v přípravě: „...uznat jakoukoli rozumnou odpověď“), což může vést k nesrovnalostem při opravování. Sebehodnocení ve výuce nenacházíme.

6.3 Student s praxí na nižším gymnáziu

Přípravu, uvedenou na obrázcích 20 a 21 (viz Přílohy), vypracoval student s praxí na nižším gymnáziu.

Mezi dílčí témata, která byla *obsahem* výuky, patří definice pojmu konflikt, pocity spojené s konflikty, chování při nich a jejich řešení. Součástí vyučování je i práce s příklady. Jednotlivé druhy konfliktu zmíněny nejsou.

Cíl výuky je stanoven pouze jeden:

„Žáci rozeznávají konfliktní situace a dokáží popsat možnosti chování během nich.“

Jde o kognitivní cíl, vztahující se pravděpodobně k 2. úrovni Bloomovy taxonomie (porozumění). Afektivní cíle nejsou explicitně stanoveny, ale rozhodně se v hodině afektivní složka nachází, neboť žáci reflektují vlastní způsob řešení konfliktů, a to během práce se svým vlastním konkrétním příkladem. Především touto prací a navržením lepšího řešení vlastního konfliktu dochází k propojení s požadavky, stanovenými v RVP ZV. V RVP ZV je pak navíc zdůrazněna spolupráce a tolerance.

Zaměříme-li se na použité *výukové metody*, nacházíme jedinou inovativní metodu, konkrétně metodu kritického myšlení „brainstorming“. Následně jsou použity tradiční slovní (výklad, rozhovor, diskuze, práce s textem) a názorně-demonstrační metody (práce s obrázky a s videem). V hodině se tedy prolínají jak tradiční slovní metody na straně jedné, tak ty tradiční názorně-demonstrační a inovativní na straně druhé, které lekci „oživí“.

Mezi použité *organizační formy* se řadí individualizovaná (jak v hodině, tak formou domácího úkolu), skupinová a frontální výuka. Tyto formy se v obou lekcích pravidelně střídají.

Poslední analyzovanou oblastí je způsob *hodnocení*. Kromě ústního neformálního hodnocení je použito to formální, sumativní, kriteriální, které se vztahuje ke zpracování domácího úkolu, založeného na cílech výuky. Kritériem je splnění jeho tří složek: popis příkladu, vlastní reakce a jiné/lepší možnosti řešení. Dále je formálně hodnocena skupinová práce, přičemž žáci mohou získat aktivitní jedničky i s ústním komentářem (ke kterému se samozřejmě mohou sami vyjádřit). To lze považovat za zárodek formativního hodnocení. Nejde zde totiž o výsledky, ale o aktivitu, o práci žáka a její průběh.

7 Porovnání přístupů studentů k výuce tématu „konflikt a jeho řešení“

V této kapitole budou porovnány přípravy studentů oboru OV na výuku tématu „konflikty a jejich řešení“ s ohledem na stanovení výukových cílů, použití výukových metod, organizačních forem a na volbu způsobu hodnocení.

7.1 Pojetí výukových cílů

Volba výukových cílů je úzce spjata s probíranou látkou. Vzhledem k faktu, že i samotné učivo, respektive jeho dílčí témata, bylo v jednotlivých přípravách odlišné, nalézáme i mírně rozdílné cíle výuky.

Můžeme říci, že všichni studenti ve svých přípravách pracují s příklady a zařazují do výuky podtéma *možnosti řešení konfliktu*, v čemž lze nacházet odkaz na RVP ZV (důraz na kompromisy, toleranci, respekt, nenásilné řešení konfliktů). Dále však vybraní studenti pracují s různými dílčími tématy. Například student s praxí na státní základní škole věnuje velkou pozornost sebepoznání, student s praxí na soukromé základní škole naopak pracuje s definicí pojmu konflikt, příčinami konfliktu, emocemi s ním spojenými apod. a student s praxí na nižším gymnáziu více rozvádí chování při konfliktu (kromě definice pojmu a pocitů spojených s ním).

Z těchto informací lze vyvodit, že cíle výuky budou obsahově mírně odlišné. Co je však studentům společné, je fakt, že jimi vymezené cíle jsou vzhledem k obsahu výuky víceméně dosažitelné. Kromě toho stanovili všichni cíle pouze v kognitivní oblasti, a to převážně na 2. úrovni Bloomovy taxonomie (pouze u studenta s praxí na soukromé základní škole vychází jeden cíl ze 4. úrovně). Afektivní cíle nevymezuje žádný student. Nelze však tvrdit, že by se afektivní složka v hodinách nenacházela (viz např. práce s pocity během konfliktů, sebepoznání, reflexe vlastního přístupu k řešení konfliktů apod.).

Hledáme-li vztah návrhů výuky k RVP ZV, nenacházíme ho vždy ve stanovených cílech, ale především ve volbě učiva. Hovoříme zde zejména o důrazu na nenásilné řešení konfliktů a preferování kompromisů.

7.2 Použití výukových metod

Porovnáme-li přípravy studentů oboru OV z hlediska použitých metod, docházíme k překvapivému zjištění, totiž že nepoužívanější metody jsou ty tradiční slovní.

Bylo by možné se domnívat, že mladí studenti budou velice tvůrčí a budou se snažit vnést do své výuky co nejvíce moderních inovativních prvků. Z hlediska použití výukových metod se však všichni studenti drželi často těch tradičních slovních, a to jak monologických, tak dialogických. Dva ze tří studentů (ti s praxí na soukromé základní škole a na nižším gymnáziu) použili ve výuce pouze jedinou inovativní metodu, konkrétně metodu kritického myšlení „brainstorming“ v úvodu lekce.

Nejkreativnější se zdá být student s praxí na státní základní škole, který v rámci jedné hodiny střídal nejen tradiční metody slovní, ale i ty tradiční názorně-demonstrační a inovativní inscenační. Možná je zvyklý, že je potřeba žáky na státní základní škole častěji aktivizovat a motivovat k práci, roli však může hrát i povaha a vyučovací styl budoucího učitele atp.

Student s praxí na nižším gymnáziu se též snažil často střídat metody, ale využíval spíše ty tradiční (slovní a názorně-demonstrační).

Student s praxí na soukromé základní škole se držel téměř výlučně tradičních slovních metod, obdobně jako učitel na soukromé základní škole, jehož příprava byla analyzována výše.

Souhrnně lze říci, že navzdory možným očekáváním, že mladí studenti budou přinášet mnoho nových inovativních metod do výuky, se uchylovali zde vybraní studenti většinou k těm tradičním slovním. Nelze však tvrdit, že by tyto metody byly samy o sobě neefektivní nebo že by takové hodiny měly být nezajímavé. Je však vhodné je střídat a lekci tak „oživovat“, a to především u žáků, kteří věkově spadají do základní školy.

Vliv na volbu výukových metod u konkrétních námi vybraných studentů mohlo mít mnoho faktorů, viz kap. 1.2.2 *Volba výukových metod*.

7.3 Použití organizačních forem

Porovnáme-li další oblast příprav studentů OV, tedy zvolené organizační formy, zjistíme, že žádný ze studentů nestaví svou lekci pouze na frontálním vyučování, všichni usilují o „oživení“ hodin např. skupinovou práci.

Skupinovou práci využil i student s praxí na soukromé základní škole, u něj se však setkáváme s problémem velikosti skupin. Vzhledem k tomu, že kromě těchto organizačních forem je použita už jen krátce párová výuka, může se lehce stát, že někteří ze žáků se do výuky poměrně málo zapojí – zde se zvyšují nároky na učitele, aby tyto situace během výuky včas řešil.

Student s praxí na nižším gymnáziu též využil skupinovou práci, plánuje však vytvořit větší počet skupinek, čímž se sníží počty jejich členů a zvýší pravděpodobnost nutnosti zapojení žáků do práce.

Studenti s praxí na nižším gymnáziu a na státní základní škole používají také samostatnou práci – nezapojí-li se tedy žáci během frontální nebo skupinové výuky, musí pracovat alespoň nyní. Můžeme říci, že tito studenti střídají více organizačních forem, během kterých je vysloveně nutné, aby byli žáci aktivní.

Je tedy vhodné jednak střídat organizační formy, jednak dobře promyslet jejich realizaci a možnosti zapojení žáků do výuky.

7.4 Typ hodnocení

Poslední oblastí příprav, se kterou tato práce operuje, je způsob hodnocení.

Všichni studenti OV, jejichž příprava je zde analyzována, uvádí, že v hodinách používají průběžně ústní neformální hodnocení.

Dva ze tří studentů (ti s praxí na nižším gymnáziu a na státní základní škole) používají formální hodnocení pouze pro zaznamenání aktivity a práce žáků, nikoli pro zhodnocení jejich znalostí. Test využil pouze student s praxí na soukromé základní škole, přičemž jeho otázky se vztahovaly k cílům výuky.

U žádného studenta nenalézáme podklad pro sebehodnocení žáků, u některých však lze pozorovat zárodky formativního hodnocení. Například student s praxí na nižším gymnáziu hodnotí aktivitu a práci žáka známkou obohacenou o ústní komentář, ke kterému se může vyjádřit i sám žák. Nejen že tedy nejsou hodnoceny pouze výsledky

práce bez ohledu na její průběh, ale také je vyjádření o žakově výkonu více vypovídající než pouhá známka, přičemž žák má možnost klást otázky a vyjádřit se k hodnocení; nemělo by mu tedy být odcizeno.

Proti odcizení hodnocení lze ale vystupovat i jinak. Například tak, jak to udělal student s praxí na soukromé základní škole – nechal žáky, aby se sami vyjadřovali k výsledkům práce jednotlivých skupin.

Lze říci, že hodnocení obecně je velmi komplikované a žádný způsob není vyhovující ve všech aspektech. Proto je dobré umět pracovat s různými druhy hodnocení, vhodně je využívat a kombinovat. V každém případě se však zdá být velmi přínosné, když žákům není hodnocení odcizeno a mohou se na něm nějakým způsobem podílet.

8 Porovnání přístupů učitelů a studentů k výuce tématu „konflikt a jeho řešení“

V této kapitole budou porovnány přípravy učitelů a studentů OV, kteří mají vztah ke stejnému typu školy, a obecně také přípravy učitelů na straně jedné a studentů na straně druhé. Předmětem porovnání budou opět stanovené cíle výuky, použité metody, organizační formy a způsob hodnocení.

8.1 Pojetí výukových cílů u učitelů a studentů

První porovnávanou oblastí jsou *cíle výuky*. Nelze se jim zde věnovat z obsahového hlediska, neboť každý učitel i student se zaměřuje na jiné podtéma konfliktů. Všichni se shodnou pouze na práci s příklady a s možnostmi řešení konfliktů, které tvoří součást RVP ZV.

Zaměříme-li se na oblast a úroveň stanovených cílů, většinou nacházíme u učitelů kognitivní i afektivní rovinu, přičemž afektivním cílem, ke kterému směřují, je dopad na postoje žáka. Výjimku tvoří učitel na státní základní škole, který žádný afektivní cíl výslovně nestanovuje. Formálně vymezuje jen kognitivní cíle, avšak v lekci nalézáme také důraz na afektivní oblast.

V tomto případě můžeme pozorovat velmi obdobné tendence i u studenta s praxí na státní základní škole. Navzdory tomu, že cíle jsou formálně vymezeny jen v kognitivní oblasti a poměrně nízkou v Bloomově taxonomii, vidíme, že oba (učitel i student na tomto typu školy) zjevně vyžadují práci žáků a vysokou míru jejich aktivity během hodiny. Oba usilují o práci jak s kognitivní, tak s afektivní stránkou osobnosti.

Porovnáme-li cíle u učitele a studenta ze soukromé základní školy, do jisté míry se obsahově překrývají. Rozdíly vidíme především ve formulaci cílů, přičemž student uvádí cíle operacionalizované. Dále je třeba uvést, že učitel zařazuje mezi cíle i afektivní oblast, student pouze tu kognitivní.

Cíle vymezené učitelem na nižším gymnáziu kopírují očekávané výstupy z RVP ZV, pro výuku samotnou jsou tedy poměrně obecné; v tom spočívá hlavní rozdíl s cíli, stanovenými studentem s praxí na nižším gymnáziu. Lze tedy říci, že učitelovy cíle zahrnují cíle studentovy, které jsou více konkrétní. Student zároveň stanovuje cíl pouze

kognitivní, a to na 2. úrovni Bloomovy taxonomie (porozumění). Naproti tomu učitel se vztahuje pravděpodobně ke 3. úrovni (aplikace) a propojuje kognitivní a afektivní rovinu.

V rámci kognitivní oblasti cílí učitelé alespoň na první dvě úrovně Bloomovy taxonomie, většinou i výše. Mezi studenty však nalézáme pouze jediného, který stanovil jeden z cílů pro výše než druhou úroveň, tj. porozumění. Ostatní se drží relativně nízkých kognitivních cílů. Afektivní cíle stanovují pouze dva učitelé, ostatní nezařazují afektivní oblast do cílů výuky, přestože je její součástí.

8.2 Použité výukové metody u učitelů a studentů

Dalším aspektem příprav, který zde porovnáme, jsou *výukové metody*. Ačkoli by se dalo očekávat, že studenti budou více tvůrčí a budou používat více inovativních metod než učitelé, není tomu tak.

Zaměříme-li se na státní základní školu, nalézáme shodu v tom, že učitel i student kombinují metody tradiční (slovní a názorně-demonstrační) a inovativní (metody kritického myšlení či inscenační). Oba se projevují velmi kreativně. Důvodem může být například cílová skupina žáků a potřeba jejich motivace, zároveň může ale jít o podobný vyučovací styl učitele a studenta. To však v rámci této diplomové práce nelze určit.

Na soukromé základní škole se učitel a student projevují též podobně. Oba používají mnoho tradičních slovních metod, pouze výjimečně zařadí metodu např. tradiční názorně-demonstrační či inovativní. Důvody této shody mohou být stejné jako výše.

Na nižším gymnáziu nalézáme též shodu mezi učitelem a studentem – oba se snaží výukové metody často střídat, avšak oba většinou zůstávají v kategorii těch tradičních. U obou nalézáme pouze jednu inovativní metodu během dvou vyučovacích hodin (tvorba myšlenkové mapy a brainstorming).

Na tomto místě je vhodné připomenout, že cílem práce není hodnotit kvalitu poskytnutých příprav na základě počtu použitých tradičních či inovativních metod (to ani nelze). Přípravy jsou zde pouze analyzovány a vzájemně porovnávány, přičemž pozornost je nyní věnována typům použitých metod a jejich střídání v průběhu lekce.

Volba výukových metod se často shodovala u učitele a studenta, který měl praxi na příslušném typu školy. Může to signalizovat vliv cílové skupiny, vliv učitelů na studenty na praxi apod. Faktorů je však příliš mnoho (navíc se vzájemně mísí) a analyzovaný vzorek je moc malý na to, aby bylo možné na jeho základě činit závěry.

8.3 Použité organizační formy u učitelů a studentů

V této podkapitole budou porovnány použité *organizační formy*. Zaměříme-li nejprve na učitele a studenta, kteří mají vztah ke státní základní škole, zjišťujeme, že oba často střídali organizační formy. Oba použili jak frontální, tak párové a individualizované vyučování, a to v rámci jedné vyučovací hodiny.

Na soukromé základní škole je to jinak. V přípravě učitele převažuje frontální výuka, pouze jednou se vyskytuje práce ve dvojicích. Student střídá převážně frontální a skupinovou výuku, kde však narážíme na již výše uváděný problém velikosti skupin. U učitele i studenta tedy hrozí, že se žáci „dostanou ke slovu“ poměrně málo.

Učitel na nižším gymnáziu a student s praxí zde projevují větší snahy o udržení pozornosti žáků a o jejich zapojení do výuky, což se ukazuje nejen v častějším střídání organizačních forem, ale také ve tvorbě skupinek o menším počtu členů a ve využití individualizovaných forem výuky.

Lze říci, že učitelé i studenti, mající vztah ke státní základní škole a k nižšímu gymnáziu, střídají oproti studentovi a učiteli na soukromé základní škole častěji organizační formy výuky s cílem upoutat pozornost žáků a zapojit co největší počet z nich do výuky.

8.4 Typ hodnocení, zvolený učiteli a studenty

Poslední oblastí příprav učitelů a studentů, která bude v rámci této diplomové práce porovnávána, je způsob *hodnocení*.

Mezi přístupy k hodnocení učitele ze státní základní školy a studenta, který zde absolvoval pedagogickou praxi, nacházíme velké rozdíly. Vidíme, že učitel usiluje o nalezení rovnováhy mezi různými typy hodnocení (sumativní/formativní, formální/neformální). Naopak student sice používá neformální i formální hodnocení, ale

hodnotí pouze aktivitu žáků a se sebehodnocením či formativním hodnocením nepracuje. Žáky se však snaží svým hodnocením motivovat.

U učitele na soukromé základní škole a studenta s praxí zde nacházíme některé shody. Oba například využívají formální sumativní hodnocení ve formě testu, oba také používají ústní neformální hodnocení v průběhu hodiny. Rozdíl mezi jejich přístupy však tkví v tom, že student se oproti učiteli snaží žáky zapojit do hodnocení tak, že jim poskytuje příležitost vyjádřit se k výsledkům práce ostatních skupin.

Mezi přístupy učitele a studenta, kteří mají vztah k nižšímu gymnáziu, též nalézáme určité podobnosti. Oba používají neformální ústní i formální hodnocení. Zaměříme-li se však na to formální, zjišťujeme, že učitel dává přednost jednoznačné známce z testu, zatímco student hodnotí aktivitu žáků a zpracování domácího úkolu. Další rozdíl mezi jejich přístupy tkví v tom, že student doplňuje známku ústním komentářem, ke kterému se mohou žáci vyjádřit. V tom lze pozorovat náznaky formativního hodnocení, které u učitele na nižším gymnáziu chybí.

Porovnáme-li obecně přístupy učitelů na straně jedné a studentů na straně druhé, docházíme k několika závěrům. Zaprvé, všichni používají nějakou formu neformálního i formálního hodnocení, většinou je využito též hodnocení sumativní. Zadruhé, ne každý hodnotí aktivitu žáků, činí tak spíše studenti než učitelé.¹⁴⁶ Zatřetí, se sebehodnocením pracuje pouze učitel na státní základní škole, nikdo jiný. U většiny studentů, jejichž přípravy byly uvedeny v této práci, však vidíme alespoň zárodky formativního hodnocení, což se zdá být jako dobrá cesta k tomu, aby se hodnocení žákům přibližovalo a nikoli odcizovalo.

¹⁴⁶ Hovoříme zde pouze o vzorku, analyzovaném v této diplomové práci.

9 Návrh výuky tématu „konflikt a jeho řešení“

Na základě poznatků uvedených v teoretické části práce a s využitím některých prvků z výše uvedených příprav byl vypracován následující návrh dvou vyučovacích hodin, zaměřených na téma „konflikt a jeho řešení“. Lekce jsou cíleny na žáky 8. ročníku ZŠ.

Cíle, které mají následující výukové jednotky plnit, lze rozdělit na kognitivní a afektivní. *Kognitivními cíli* jsou: žák:

- vysvětlí pojem konflikt,
- vyjmenuje a objasní druhy konfliktů, uvede příklady,
- zhodnotí výhody i možné nevýhody kompromisu.

Lze říci, že tyto cíle se nachází na 1.–3. úrovni Bloomovy taxonomie, poslední cíl by bylo možné zařadit i výše. Druhou oblastí cílů je ta *afektivní*. Zde mají žáci reflektovat vlastní styl řešení konfliktů na základě poskytnutých informací či příkladů a navrhnout další možná (lepší) řešení. Tento cíl odpovídá 3. úrovni na taxonomii dle Krathwohla, značící dopady látky na postoje žáků.

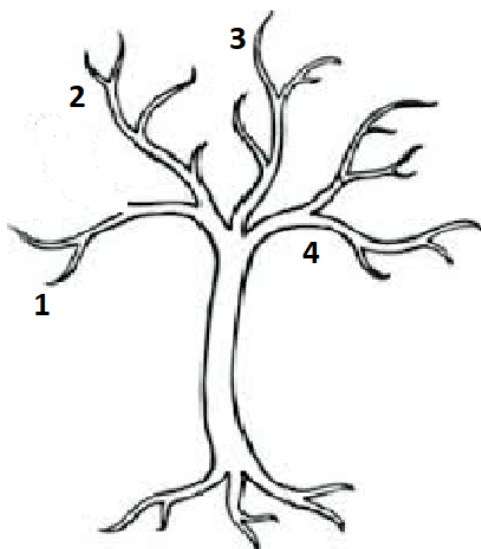
Ačkoli zde cíle uvádíme odděleně ve dvou kategoriích, je třeba zdůraznit, že se vzájemně doplňují a prolínají.

První ze dvou vyučovacích jednotek by mohla vypadat následovně:

5 min. *Evokace*. Žáci se mají pohodlně usadit a představit si následující situaci:
Domluvíš se s kamarády, že v sobotu večer půjdete ven. Rodiče nemají nic proti, ale nejpozději v 11 hodin večer máš být doma. Přišla sobota, jsi tedy s přáteli. Čas s nimi ale utíká rychle a ty zjistíš, že už je půl 12. Než se dostaneš domů, je téměř půlnoc a rodiče na tebe čekají ve dveřích. Matka pouze mlčí, pak odchází do vedlejší místnosti. Otec však okamžitě „vybouchne“ a začne křičet, než stihneš cokoli vysvětlit. Co uděláš ty?

10–15 min. *Kooperativní učení.* Žáci pracují nejprve samostatně, poté ve skupinách na následujícím pracovním listu (zde zmenšený, žáci připsují odpovědi k jednotlivým větvím tak, že po zodpovězení všech otázek vznikne přehled o probíraném tématu).

Pracovní list – konflikt

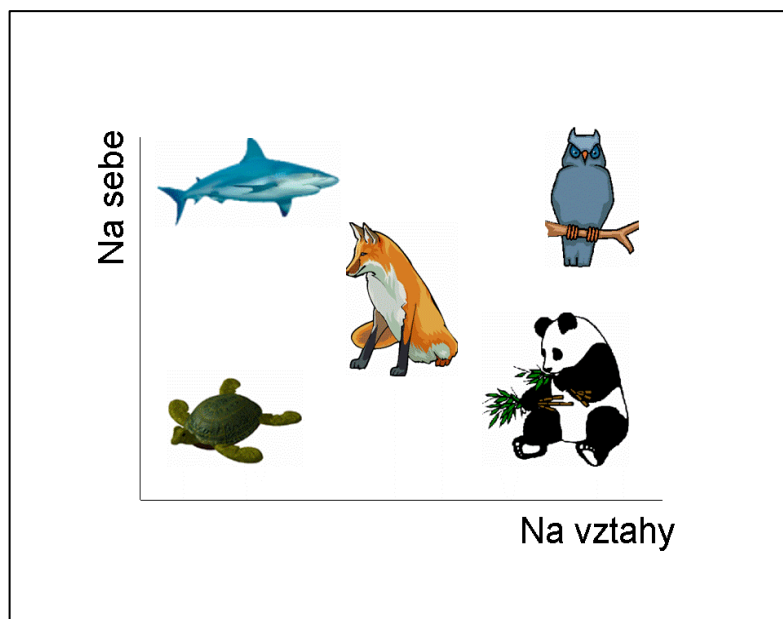


1. V uvedeném příkladu došlo ke *konfliktu*. Jak bys tento pojem vysvětlil(a)?
2. Zapiš k větvíčkám u č. 2 pocity, které se podle tebe pojí s konflikty.
3. Které dva druhy konfliktů lze v uvedeném příkladu rozpoznat (podle toho, kolik lidí se ho účastní)?
4. Jak můžeme konflikty řešit?

20–25 min. *Diskuze.* Skupiny se postupně vyjadřují k různým otázkám z pracovního listu, vzájemně se doplňují a dopisují správné výsledky do „stromu“. Učitel zavádí konkrétní pojmy jako intra- a interpersonální konflikt, únik, útok a kompromis. Upozorní, že druhá otázka je značně individuální a že konflikty mohou být spojeny i s pozitivními pocity (např. úleva od napětí).

Rezerva Zbývá-li čas, lze pracovat s níže uvedeným znázorněním – např. nechat žáky hádat, jak asi jednotlivé typy reagují na konflikt.¹⁴⁷

¹⁴⁷ BOTEK, Marek, pozn. 113



5 min. *Shrnutí.* Žákům jsou zprostředkovány kognitivní cíle výuky, a to zjednodušenou formou s pomocí „stromu“, který ukazuje, co mají žáci znát.

Následující hodina by probíhala takto:

5 min. *Opakování.* Žákům bude promítnut „strom“ z minulé hodiny, ale bez definic. Metodou rozhovoru bude učivo minulé hodiny zopakováno.

5 min. *Video a diskuze.* Žákům je promítnuto následující krátké (cca minutové) video: „Temperament: Choleric person“ (zdroj: <https://www.youtube.com/watch?v=8FsVTziXWkw>). Následuje krátká diskuze o tom, o jaký konflikt v příkladu šlo a jaké styly řešení jsme mohli vidět. Žáci mají uvažovat nad lepšími způsoby řešení konfliktu.

15 min. *Kooperativní učení.* Žáci pracují nejprve samostatně (5 min.), jejich úkolem je písemně do sešitu zhodnotit výhody a možné nevýhody kompromisu. Poté pracují ve skupinách (5 min), kde porovnají výsledky s ostatními členy skupiny. Následuje společné zhodnocení.

15 min. *Práce s citáty – volné psaní.* Žákům jsou promítnuty následující citáty:¹⁴⁸

1. *„Kompromis je forma vyřešení sporu, umožňující oběma protivníkům cítit zadostiučinění při myšlence, že získali to, co jim patřilo a museli se vzdát jen toho, co jim až tak nepříslušelo.“*

Neznámý autor

2. *„Jsem proti násilí, protože i když se zdá, že je pro dobrou věc, ta dobrá věc je pouze přechodná, ale zlo, které zplodí, je trvalé.“*

Mahátma Gándhí

3. *„Oko za oko a svět bude slepý.“*

Mahátma Gándhí

4. *„Cokoliv děláš druhým, děláš sám sobě.“*

Květa Fialová

5. *„Bud' projevem... laskavosti; měj laskavost ve tváři, v očích, v úsměvu, ve vřelém pozdravu.“*

Matka Tereza

6. Spolupráce: *„Kdy dva jsou více než jedna a jedna.“*

Jaro Křivohlavý

Nejprve jsou žáci dotázáni, zda něco ví o autorech citátů, případně o jejich vztahu k našemu tématu. Dobrovolníci mohou do příště připravit krátký referát o jejich životě. Následně pracují žáci samostatně. Mají si vybrat jeden citát, který je oslovil, a psát, co je k němu napadá. Jde o volné psaní, které slouží jako samostatná reflexe

¹⁴⁸ SVOBODA, Martin, Hana ŠEVČÍKOVÁ et al. *Citáty slavných osobností* [online]. [vid. 21. 1. 2019]. Dostupné z: <https://citaty.net>; poslední citát je z publikace: KŘIVOHLAVÝ, Jaro, pozn. 107, s. 41

vlastního postoje ke konfliktům a jejich řešení. Při psaní mají žákům pomoci následující promítnuté otázky (není však nutné zodpovědět všechny):

- Proč jste si vybrali tento citát?
- Jak se vztahuje k vašemu vlastnímu stylu řešení konfliktů? Odpovídá mu, nebo ne?
- Říká něco o tom, jak byste mohli sami řešit konflikty – inspiruje vás v něčem?
- Vzpomínáte si, kdy jste naposledy řešili nějaký konflikt vy sami? Dokážete stručně popsat, o co šlo a jak jste to vyřešili? Myslíte, že bylo zvolené řešení vhodné? Mohlo by být v něčem jiné – lepší?
- Jak většinou řešíte konflikty? Osvědčilo se vám to?

Pokud někdo přesto nepracuje, lze nabídnout jako alternativu práci s výše uvedeným grafem, znázorňujícím různé styly řešení konfliktů. Úkolem žáka je pak psát například o tom, jaký styl řešení preferuje a proč, jaké to má výhody a nevýhody apod.

Kdo je hotov, odevzdá práci (žáci jsou předem informováni o účelu volného psaní a o tom, že nebude hodnoceno a má především informativní charakter). V případě potřeby/zájmu se lze k citátům a pracím vrátit v následující hodině formou diskuze.

5 min. *Hra* na závěr – názorová škála a sebehodnocení. Žáci vytvoří řadu (např. před tabulí, podél zdi...). Jsou jim kladeny následující otázky, přičemž se žáci postaví do vhodné části škály podle svého názoru. Vždy následuje krátké vyhodnocení. Otázky se týkají nejprve výsledků výzkumů, prezentovaných v publikaci od Křivohlavého¹⁴⁹, a poté sebehodnocení žáků.

¹⁴⁹ KŘIVOHLAVÝ, Jaro, pozn. 107, s. 55, 58, 54, 86, 89

- *Musí-li se člověk rozhodovat před diváky, tedy veřejně, má větší sklony ke spolupráci, než když se rozhoduje anonymně.*
 - Póly: rozhodně souhlasím–rozhodně nesouhlasím
- *Komunikace snižuje míru spolupráce při konfliktech.*
 - Póly: rozhodně souhlasím–rozhodně nesouhlasím
- *Čím je skupina větší, tím pravděpodobněji bude vystupovat kooperativně.*
 - Póly: rozhodně souhlasím–rozhodně nesouhlasím
- *Muži se spíše než ženy nejdříve „poprou“ a až potom spolupracují.*
 - Póly: rozhodně souhlasím–rozhodně nesouhlasím
- *Muži mají větší výdrž v nabízení spolupráce než ženy.*
 - Póly: rozhodně souhlasím–rozhodně nesouhlasím
- *Jak řešíš konflikty většinou ty?*
 - Póly: soupeření/útok–spolupráce, kompromis
- *Jak bys ohodnotil(a) svou (spolu)práci v posledních dvou hodinách?*
 - Póly: celou dobu jsem se snažil(a) zapojovat, účastnit se diskuzí a pracovat na zadaných úkolech–přiznávám, že jsem nebyl(a) aktivní
- *Do jaké míry myslíš, že jsi porozuměl(a) učivu a ovládáš ho (vztahujeme se zde k informacím ve „stromu“)?*
 - Póly jako známky: 1–5

Závěrem hodiny jsou zodpovězeny případné dotazy, žáci si je mohou připravit i na začátek příští hodiny.

Metody i organizační formy, použité v obou lekcích, byly průběžně popsány. Můžeme pozorovat střídání organizačních forem, v obou hodinách proběhlo i kooperativní učení. Metody jsou také měněny, avšak v první hodině převažují ty tradiční, naopak v druhé nalézáme více inovativních. Ačkoli je použito dost tradičních metod, neznamená to, že by výuka měla být monotónní, neboť se střídají organizační formy a metody slovní (monologické a dialogické) i názorně-demonstrační.

Poslední dosud nezodpovězenou otázkou je způsob *hodnocení*. Co se týče formálního hodnocení, je použito u testu (žáci dostanou „strom“, který je vyplněn pouze částečně – jejich úkolem je ho dokončit a uvést příklady). V testu je využito zároveň hodnocení sumativní a kriteriální. Kromě těchto typů hodnocení je použito i hodnocení neformální, a to při podání zpětné vazby při různých aktivitách, včetně volného psaní.

K volnému psaní může učitel doplnit různé otázky či podněty k zamyšlení, které lze využít jako základ pro formativní hodnocení. Takovým základem může být i sebehodnocení žáka, které je součástí poslední aktivity. Tato činnost je společná, všichni tedy vidí sebehodnocení ostatních. Zde je možné nabídnout pravidlo STOP (možnost neúčastnit se některé z aktivit)¹⁵⁰ a nechat žáka vyjádřit se např. písemně ke svému výkonu či využít tabulku pro sebehodnocení – viz Přílohy, obrázek 12.

Souhrnně lze říci, že v uvedené přípravě je kladen důraz nejen na teoretické znalosti, ale i na kritické uvažování, spolupráci a alespoň částečně na poskytování možných vzorů žákům, neboť především v období pubescence může mít reálný vzor velký vliv na jejich chování.

Závěrem této kapitoly je nutné podotknout, že uvedená příprava je pouze dalším návrhem hodiny s touto tematikou, který vytvořila autorka práce. Cílem není hodnotit kvalitu předešlých metodik.

¹⁵⁰ SRB, Vladimír, Kateřina SRBOVÁ et al. *Pravidla psychické bezpečnosti v osobnostní a sociální výchově* [online]. Praha: Projekt Odyssea, 2007. [vid. 21. 1. 2019]. ISBN 978-80-87145-03-6. Dostupné z: <http://www.odyssea.cz/metodiky-osv/pravidla-psychicke-bezpecnosti-v-osv>

Diskuse a závěry

Tato diplomová práce se zabývala tématem „řešení konfliktů“, probíraném ve výuce OV na druhém stupni základních škol. Věnovala se tedy způsobům, jak se o zmíněném tématu učí na druhém stupni v rámci předmětu OV – hlavní náplní práce je analýza a porovnání příprav tří učitelů (ze státní základní školy, soukromé základní školy a nižšího gymnázia) a studentů, kteří absolvovali pedagogickou praxi na příslušném typu školy.

Práce se skládá ze dvou částí – teoretické a praktické. V teoretické části práce jsou definovány klíčové pojmy, pojící se s výukou a přípravami na ni. Konkrétně jde o pojmy jako *žáci* (včetně popisu jejich aktuálních vývojových úrovní v různých složkách osobnosti, motivace apod.), *učitel* (jeho kompetence, jako je stanovení výukových cílů, volba výukových metod, organizačních forem a způsobu hodnocení), *učivo* – v našem případě *konflikt* (jeho definice, typy a možnosti jeho řešení) a vztah učiva k RVP ZV.

Po nezbytném vymezení pojmů, se kterými práce operuje, následuje praktická část. Ta sestává z analýzy příprav učitelů na státní základní škole, soukromé základní škole a nižším gymnáziu z hlediska stanovení výukových cílů, volby výukových metod, organizačních forem a způsobu hodnocení. V navazující kapitole jsou analyzované metodiky vzájemně porovnány. Poté jsou představeny, analyzovány a vzájemně porovnány přípravy studentů oboru OV, kteří měli pedagogickou praxi na příslušných typech škol. Následuje vzájemné porovnání příprav učitelů a studentů, kteří mají vztah ke stejnému typu školy, a poté obecně učitelů na straně jedné a studentů na straně druhé.

Dříve, než budou shrnuty výsledky analýzy a porovnání, je nutné podotknout, že cílem práce je opravdu pouze analýza a porovnání poskytnutých příprav z hlediska vymezených výukových cílů, použitých metod, organizačních forem a způsobu hodnocení. Nejde o určování kvality uvedených příprav.

Docházíme k závěru, že z *obsahového hlediska* se všechny poskytnuté přípravy poměrně liší. Společná je všem pouze práce s příklady a s možnostmi řešení konfliktů, přičemž většinou pozorujeme tendence vést žáky ke kritickým úvahám nad jednotlivými typy řešení. Zde nacházíme prolnutí s požadavky RVP ZV, které prosazují řešení konfliktů kompromisem, hodnoty respektu a vzájemné tolerance.

Zaměříme-li se na *přípravy učitelů*, zjišťujeme, že v hodině je kladen důraz na kognitivní i afektivní stránky osobnosti, které se většinou zrcadlí i ve stanovených cílech výuky. Afektivní cíle směřují ke 3. úrovni, tedy k dopadům látky na postoje žáka, kognitivní cíle ke 2.–3. úrovni, tedy porozumění a aplikaci. Co se týče použitých metod, pouze učitel na státní základní škole usiloval o kombinaci tradičních a inovativních. Ostatní učitelé se většinou drželi těch tradičních (převažuje slovní dialogická metoda). Většinou se však snažili hodinu „oživovat“ alespoň střídáním organizačních forem, ovšem u učitele na soukromé základní škole silně převažuje frontální výuka. Poslední analyzovanou oblastí bylo hodnocení – vidíme, že všichni usilují o kombinaci formálního a neformálního hodnocení. Všichni také používají sumativní hodnocení, které vychází z výsledků písemného testu. Nejpropracovanější systém hodnocení pozorujeme u učitele na státní základní škole, který pracuje i s hodnocením formativním a sebehodnocením žáků.

Porovnáme-li nyní *přístupy studentů OV* k výuce tématu „konflikty a jejich řešení“, docházíme k několika závěrům. Všichni studenti stanovili pouze kognitivní cíle, a to převážně na 2. úrovni Bloomovy taxonomie (porozumění).¹⁵¹ Co se týče použitých metod, těmi nejpoužívanějšími jsou tradiční slovní, přičemž nejvíce inovativní a tvůrčí se zdá být student s praxí na státní základní škole. Všichni studenti střídají různé organizační formy, používají v rámci jedné lekce minimálně dvě ve velké míře. Při volbě organizačních forem kladou studenti většinou důraz na to, aby se co nejvíce žáků mohlo aktivně zapojit do výuky. Zaměříme-li se na oblast hodnocení, všichni studenti používají průběžně ústní neformální hodnocení. Co se týče toho formálního, využívá pouze jeden student (ten ze soukromé základní školy) test, ostatní vztahují své hodnocení k aktivitě a práci žáků. U některých studentů lze pozorovat náznaky formativního hodnocení, žádný však nezařazuje sebehodnocení žáků.

Jedním z cílů této práce bylo také porovnat přípravy učitelů a studentů. Zjišťujeme, že učitel a student ze *státní základní školy* stanovují podobné cíle výuky a oba se projevují kreativně a inovativně ve volbě výukových metod a organizačních forem. V čem se však odlišují, je způsob hodnocení, neboť učitel usiluje (na rozdíl od studenta) o kombinaci různých typů hodnocení a zařazuje i sebehodnocení žáků.

¹⁵¹ Lze říci, že v přípravách studentů OV, uvedených v této práci, nalézáme většinou jen kognitivní cíle, jejichž dosažení lze jednoznačně ověřit. Afektivní cíle většinou nejsou stanoveny, přesto se s afektivní složkou v lekcích pracuje – hraje totiž ve výuce OV významnou roli.

Zaměříme-li se na učitele ze *soukromé základní školy* a studenta s praxí zde, vidíme, že obsahově stanovují podobné cíle, učitel však uvádí cíle neoperacionalizované, a to v kognitivní i afektivní oblasti. V rovině výukových metod se tento učitel i student shodne, oba využívají převážně tradiční slovní metody, pouze výjimečně jiné. Oba též střídají většinou dvě organizační formy, přičemž je nutné, aby učitel dohlížel na míru zapojení žáků do daných aktivit (často se má totiž zapojit velké množství žáků najednou). Co se týče hodnocení, oba používají ústní neformální hodnocení a formální hodnocení v podobě testu. Rozdíl tkví však v tom, že student umožňuje žákům zapojit se do neformálního hodnocení výsledků skupinové práce.

Porovnáme-li přípravy učitele a studenta z *nižšího gymnázia*, nacházíme opět určité shody i odlišnosti. Co se týče cílů výuky, lze říci, že ty učitelovy jsou více obecné a zahrnují v sobě ty studentovy konkrétnější. Student se dále (na rozdíl od učitele) zaměřuje pouze na kognitivní oblast cílů, které stanovuje na 2. úrovni Bloomovy taxonomie (učitel na té 3.). K volbě výukových metod mají učitel i student podobný přístup, oba je totiž často střídají (stejně tak jako organizační formy), avšak většinou se pohybují v oblasti těch tradičních. O použitém hodnocení lze říci to, že učitel i student volí neformální i formální hodnocení, přičemž jako podklad pro formální hodnocení používá učitel test, zatímco student aktivitu žáků a vypracovaný domácí úkol. U studenta navíc rozeznáváme známky formativního hodnocení, nikoli pouze sumativního.

Obecně lze říci, že učitelé, jejichž přípravy byly analyzovány v rámci této práce, většinou vymezují kognitivní i afektivní cíle, přičemž ty kognitivní stanovují na 2. a vyšší úrovni Bloomovy taxonomie. Naproti tomu studenti nestanovili žádné afektivní cíle a ty kognitivní míří pouze výjimečně výše než na 2. úroveň (porozumění). Ve volbě výukových metod můžeme pozorovat různorodé přístupy, které se však často shodovaly u učitele a studenta, který měl praxi na příslušném typu školy. Co se týče organizačních forem, můžeme říci, že učitelé a studenti ze státní základní školy a z nižšího gymnázia střídají ve výuce častěji organizační formy ve srovnání s učitelem a studentem ze soukromé základní školy. Nenalézáme tedy rozdíly mezi skupinou učitelů a skupinou studentů. Zaměříme-li se na hodnocení, vidíme, že všichni používají formální i neformální hodnocení. Dále lze říci, že aktivitu v hodině hodnotí formálně spíše studenti než učitelé. Vhodné je také zmínit, že se sebehodnocením pracuje pouze učitel na státní základní škole.

Poskytnuté přípravy byly tedy analyzovány a porovnány (nelze činit závěry vztahující se obecně k přístupům učitelů či studentů), diplomová práce tudíž splnila své výše uvedené cíle. Stanoven však byl ještě jeden cíl, a to navrhnout výuku tématu „konflikty a jejich řešení“ na základě informací uvedených v teoretické i praktické části práce. I tento cíl byl splněn v rámci poslední (deváté) kapitoly.

Považuji však za téměř „nadlidský“ výkon, zpracovat ideální vzorovou hodinu podle všech požadavků či doporučení. Ne každá metoda se vždy hodí, tudíž je někdy výuka více tradiční, někdy více inovativní. Do toho se samozřejmě vkládá důležitá role učitele, jeho vyučovacího stylu, osobnosti apod. a role žáků – každá třída je jiná, v každé se osvědčí jiné postupy. Ne do každé hodiny lze také zařadit dostatečně obsáhlé sebehodnocení, ale určitě stojí za to, včlenit ho alespoň částečně. Důvodem je fakt, že si žáci více uvědomují svůj podíl na výsledcích učení a na vlastním školním úspěchu.

Osobně považuji za důležité také využití kooperativních forem učení čili postupu „think – pair – share“. O jeho výhodách, pojících se s rozvojem kognitivních a sociálních kompetencí, bylo pojednáno již v teoretické části práce.

Diplomovou práci by bylo samozřejmě možné rozšířit o více metodik či o přípravy na výuku s odlišnými cílovými skupinami, např. pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, žáky navštěvující alternativní školy atp. Nabízelo by se i zaměření práce pouze na jeden aspekt výuky (metody, hodnocení apod.), považuji ale výuku za ucelený systém, u kterého by bylo takové oddělení poměrně obtížné. Obsah učiva, cíle výuky, metody, organizační formy i hodnocení vnímám jako velmi úzce provázané oblasti vyučování, které na sobě do jisté míry závisí.

Věřím, že díky dosažení svých cílů bude mít práce i požadovaný efekt – může poskytnout bližší vhled do problematiky tvorby příprav, může motivovat k tvůrčímu používání výukových metod, organizačních forem i hodnocení. Zároveň může sloužit jako zdroj možných příprav na výuku tématu „konflikty a jejich řešení“.

Seznam použitých zdrojů

- BOTEK, Marek. *Manažerská komunikace* [online]. Praha: VŠCHT, 2007. [vid. 21. 1. 2019]. ISBN 978-80-7080-657-9. Dostupné z: https://vydavatelstvi-old.vscht.cz/knihy/uid_isbn-978-80-7080-657-9/
- BRÜNING, Ludger a Tobias SAUM. *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen 1: Strategien zur Schüleraktivierung*. 5. přeprac. vyd. Essen: Neue Deutsche Schule, 2009. ISBN 978-3879643066
- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X
- ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3
- DANĚK, Břetislav. *Úvod do studia učitelství občanské výchovy na II. stupni základních škol*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2002. ISBN 80-7083-616-4
- DECI, Edward L. a Richard M. RYAN. Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für die Pädagogik*. 1993, roč. 39, č. 2, s. 223–238. ISSN 0044-3247
- DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. 2. opr. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-251-3
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8
- GILLERNOVÁ, Ilona a Jiří BURIÁNEK. *Základy psychologie, sociologie: základy společenských věd: pro střední školy*. 2. vyd. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-458-9
- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3
- JANOŠKOVÁ, Dagmar. *Občanská výchova 8 = Rodinná výchova 8: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238-393-0
- JANOŠKOVÁ, Dagmar, Monika ONDRÁČKOVÁ a Dagmar ČÁBALOVÁ. *Občanská výchova 8 = Rodinná výchova 8: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Příručka učitele. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238-394-9

- JEŘÁBEK, Jaroslav et al. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017. [vid. 6. 5. 2018]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_verze_cerven.pdf
- JURSOVÁ, Jitka. *Psychodidaktika II*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, 2012
- KASÍKOVÁ, Hana. Kooperativní učení ve výuce: teorie – výzkum – realita. *Pedagogika* [online]. 2017, roč. 67, č. 2, s. 106–125 [vid. 18. 11. 2018]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11733&lang=cs>
- KOPŘIVA, Pavel, Jana NOVÁČKOVÁ, Dobromila NEVOLOVÁ a Tatjana KOPŘIVOVÁ. *Respektovat a být respektován*. 3. vydání. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0
- KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Konflikty mezi lidmi*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-407-6
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Přeložil Dominik DVOŘÁK, Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2008. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-434-2
- LAUFKOVÁ, Veronika. Formativní hodnocení v praxi české základní školy. *Pedagogika* [online]. 2017, roč. 67, č. 2, s. 126–146 [vid. 20. 11. 2018]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11730&lang=cs>
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?* 5. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-486-9
- MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1975
- PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-309-9
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X

- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9
- PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0872-3
- SEIDEL, Tina a Andreas KRAPP. *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, 2014. ISBN 978-3-621-27917-8
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7
- SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-262-9
- SRB, Vladimír, Kateřina SRBOVÁ et al. *Pravidla psychické bezpečnosti v osobnostní a sociální výchově* [online]. Praha: Projekt Odyssea, 2007. [vid. 21. 1. 2019]. ISBN 978-80-87145-03-6. Dostupné z: <http://www.odyssea.cz/metodiky-osv/pravidla-psychicke-bezpecnosti-v-osv>
- SVOBODA, Martin, Hana ŠEVČÍKOVÁ et al. *Citáty slavných osobností* [online]. [vid. 21. 1. 2019]. Dostupné z: <https://citaty.net>
- URBÁNEK, Petr. *Psychodidaktika I*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, 2012
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8
- VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ et al. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0
- WIEDENOVÁ, Marie. *Komunikativní dovednosti a řešení konfliktních situací*. Liberec: Technická univerzita, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7083-439-0
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2004, částka 190, s. 10262–10324 [vid. 20. 11. 2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2018>

- ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0

Seznam příloh

Obrázek 1: Determinanty vývoje osobnosti

Obrázek 2: Efektivita různých druhů motivace

Obrázek 3: Kontinuum výukových metod

Obrázek 4: Komunikační struktura při frontálním vyučování

Obrázek 5: Komunikační struktura při skupinovém vyučování

Obrázek 6: Základní princip kooperativního učení

Obrázek 7: Pracovní list č. 1

Obrázek 8: Pracovní list č. 2

Obrázek 9: Pracovní list č. 3

Obrázek 10: Pracovní list č. 4

Obrázek 11: Příprava učitele na státní základní škole – část 1

Obrázek 12: Příprava učitele na státní základní škole – část 2

Obrázek 13: Příprava učitele na soukromé základní škole – část 1

Obrázek 14: Příprava učitele na soukromé základní škole – část 2

Obrázek 15: Příprava učitele na nižším gymnáziu

Obrázek 16: Příprava studenta s praxí na státní základní škole – část 1

Obrázek 17: Příprava studenta s praxí na státní základní škole – část 2

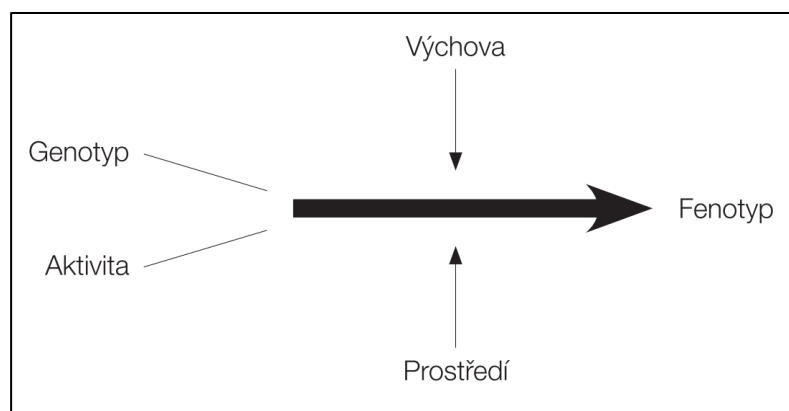
Obrázek 18: Příprava studenta s praxí na soukromé základní škole – část 1

Obrázek 19: Příprava studenta s praxí na soukromé základní škole – část 2

Obrázek 20: Příprava studenta s praxí na nižším gymnáziu – část 1

Obrázek 21: Příprava studenta s praxí na nižším gymnáziu – část 2

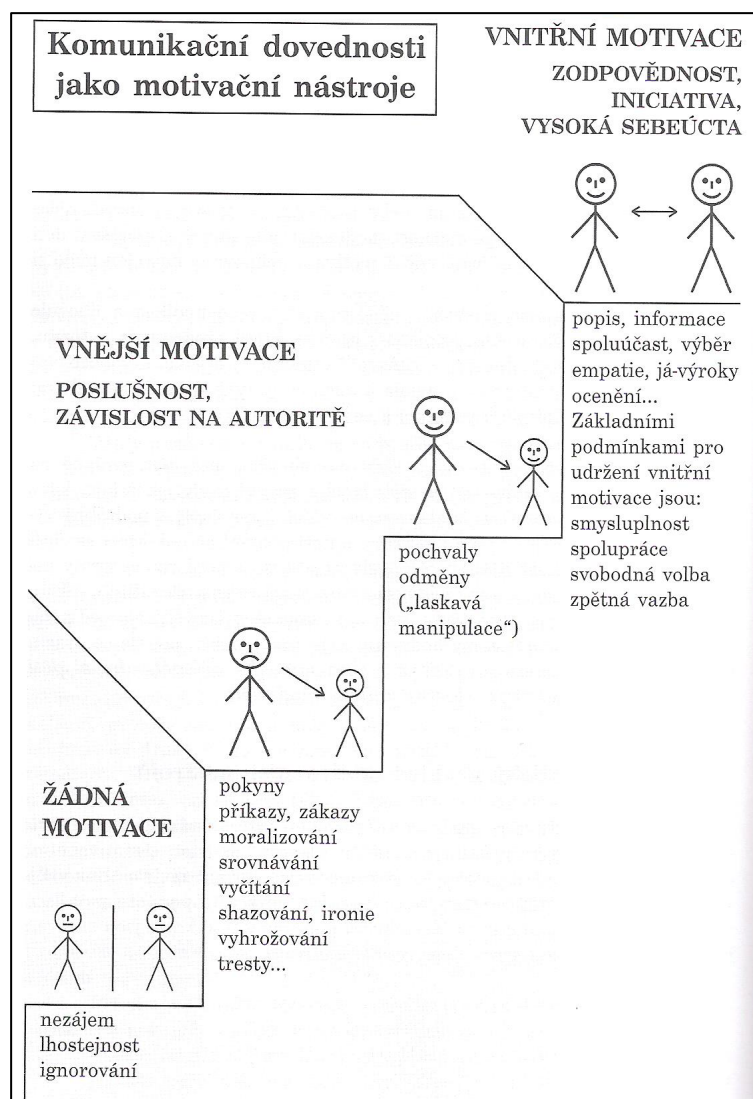
Přílohy



Obrázek 1: Determinanty vývoje osobnosti

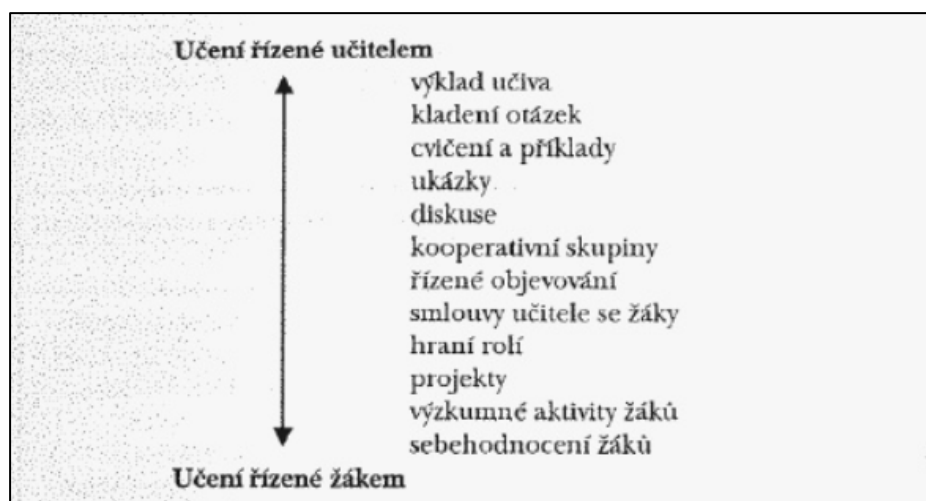
(Zdroj: KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

S. 64)



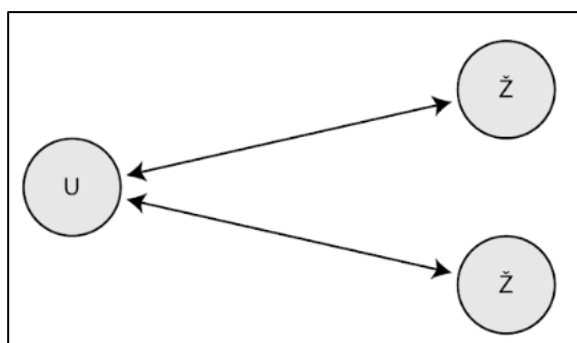
Obrázek 2: Efektivita různých druhů motivace

(Zdroj: KOPŘIVA, Pavel, Jana NOVÁČKOVÁ, Dobromila NEVOLOVÁ a Tatjana KOPŘIVOVÁ.
Respektovat a být respektován. 3. vydání. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0. S. 188)



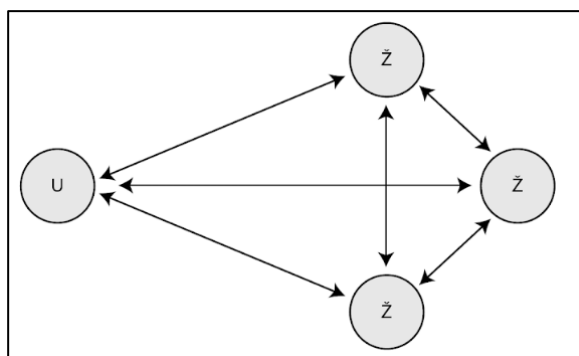
Obrázek 3: Kontinuum výukových metod

(Zdroj: Rogers a Freiberg in MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5. S. 20)



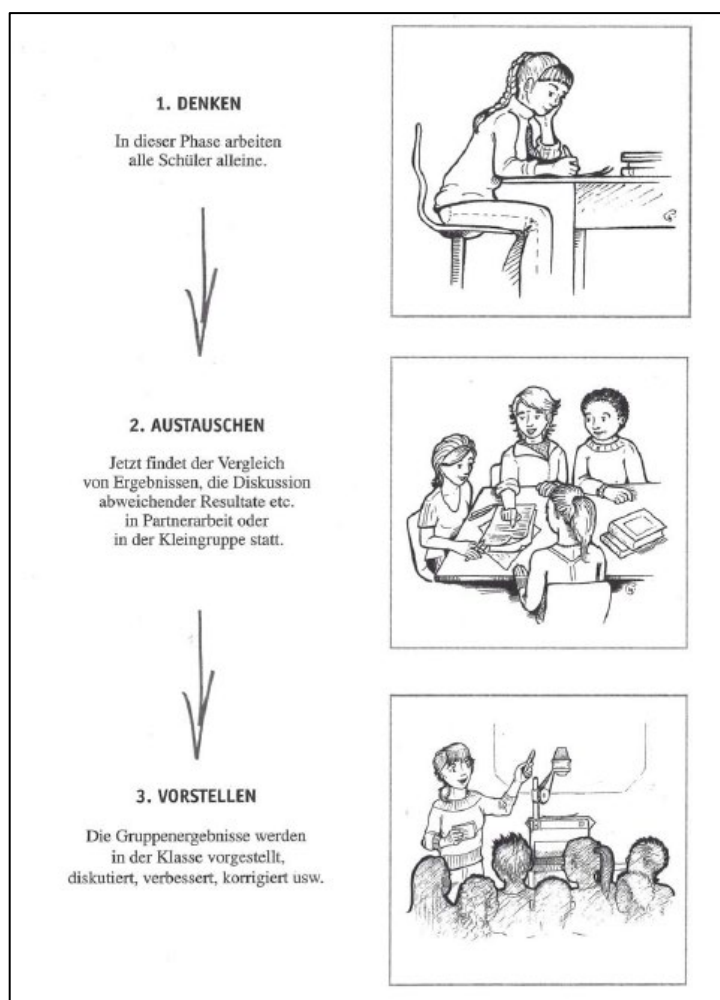
Obrázek 4: Komunikační struktura při frontálním vyučování

(Zdroj: VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ et al. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0. S. 174)



Obrázek 5: Komunikační struktura při skupinovém vyučování

(Zdroj: VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ et al. Pedagogika pro učitele. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0. S. 175)



Obrázek 6: Základní princip kooperativního učení

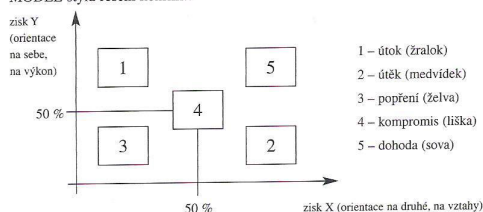
(Zdroj: BRÜNING, Ludger a Tobias SAUM. *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen 1: Strategien zur Schüleraktivierung*. 5. přeprac. vyd. Essen: Neue Deutsche Schule, 2009. ISBN 978-3879643066. S. 17)



OBČANSKÁ VÝCHOVA PRACOVNÍ LIST č. 11a

PU str. 67

MODEL stylů řešení konfliktů



- 1 – útok (žralok)
- 2 – útek (medvěd)
- 3 – popření (želva)
- 4 – kompromis (liška)
- 5 – dohoda (sova)

Styly řešení konfliktů, chování lidí v konfliktu

- 1) Y–výhra, X–prohra: útok (žralok) – konfrontační (konkurenční) styl: agresivní, silové, konfrontační řešení, soupeřivý styl, boj, „kdo s koho“, jde pouze o to zvítězit, prosadit si svou (musí vynaložit mnoho energie, síly, do budoucnosti těžko udržitelné řešení)
- 2) Y–prohra, X–výhra: útek (medvěd) – přizpůsobivý, adaptační styl: pasivní ústup, žádný zisk, ale také žádný konflikt, jedinec soustředěn pouze na udržení dobrých mezilidských vztahů
- 3) Y–prohra, X–prohra: popření konfliktu, tzv. nulové řešení (želva) – únikový styl: popření konfliktu, „kdo nic nedělá, nic nezkaží“, ale často se raduje z vítězství někdo třetí
- 4) 50% Y i X: kompromis (liška) – kompromisní styl: každý částečně ustoupí dle hesla: „Dej a ber!“, bohužel většinou vnímaná ztráta než výhoda polovičného zisku
- 5) Y–výhra, X–výhra: dohoda, kooperativní řešení (sova) – integrační styl: vyjednáváním nalézt řešení, které je oboustranně výhodnější než kompromis, bere se maximální ohled na vztah i potřeby obou, nutno je ale znát, proto nutno vyjednávat

styl řešení	VÝHODY	NEVÝHODY
1 – žralok	rychlé řešení, dobrý výkon, lze použít při malých i velkých problémech	velký výdej energie, nelze dlouho udržet, samota, problémy ve vztazích
2 – medvěd	dobré mezilidské vztahy	potlačení sebe, nízké výsledky
3 – želva	klid, pohoda, získává čas, šetří energii	konflikty se neřeší, pod krunýřem to vše
4 – liška	je nejčastější řešení, obvykle když je málo času na vyjednávání	bohužel účastníci více vnímají svou ztrátu (chápáno mnohdy jako prohra)
5 – sova	maximální zisky, dlouhodobě se vyplácí, je nejlepším řešením konfliktů	více času, práce, námahy, bývá složité, vyjednávání vyžaduje trpělivost

Typy vyjednávání:

- 1) poziční, konfrontační řešení

Konfrontační vyjednávání může být:

- a) tvrdé – druhý musí prohrát (protihráči)

- b) měkké – pro klid necháme vyhrát druhého (přátelé) – řešení spíše z pozice slabosti, ve prospěch druhého provádíme ústupky, (altruismus podle SSC znamená způsob jednání a chování ve prospěch druhých lidí)

- 2) kooperativní vyjednávání (nemusí být přátelé ani protihráči, ale tzv. spolupracující řešitelé): zisku lze dosáhnout nejen na úkor druhého, ale také dohodou, vyjednáváním, kdy je možno docílit lepšího uspokojení zájmů, potřeb obou účastníků konfliktu než je dosaženo při kompromisu

Doporučení pro řešení konfliktů:

- nutno převést konflikt na problém, tj. potlačit emoce – uvažovat o všech variantách řešení
- místo prosazování svých požadavků se ptát na skutečné zájmy, potřeby partnera (akceptovat je)
- provádět aktivní naslouchání (parafrázování, povzbuzování, reflexe pocitů, ocenění...)
- vnímat argumenty partnera (hlavní mohou být maximálně tři argumenty!!!)

Obrázek 7: Pracovní list č. 1

(JANOŠKOVÁ, Dagmar, Monika ONDRÁČKOVÁ a Dagmar ČÁBALOVÁ. *Občanská výchova 8 = Rodinná výchova 8: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Příručka učitele. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238-394-9. S. 284)

OBČANSKÁ VÝCHOVA PRACOVNÍ LIST č. 11b - 1. část

učebnice str. 42

PU str. 68



Dotazník

Zkus si představit situaci, v níž musíš řešit určitý problém, a současně zjistíš, že tvoje představa je odlišná od toho, co by chtěl(a) dělat tvůj/tvoje kamarád/kamarádka. Jak na takovou situaci obvykle reaguješ?
Z každé dvojice uveď na záznamovém archu tu variantu, která lépe charakterizuje tvůj obvyklý způsob chování.
I když ani jedna varianta není pro tvoje chování typická, vyber tu, která by byla pravděpodobnější.

- 1.A Jsou období, kdy odpovědnost za řešení problémů ponechávám jiným.
- 1.B Při řešení problému zdůrazňuji spíše to, na čem se shodujeme, než v čem se lišíme.
- 2.A Snažím se najít kompromisní řešení.
- 2.B Snažím se zabývat jak mými vlastními problémy, tak i problémy druhých lidí.
- 3.A Při sledování svých cílů jsem obvykle neústupný(á).
- 3.B Pokouším se uklidnit jiné a snažím se přitom, aby nedošlo k narušení vzájemných vztahů.
- 4.A Snažím se najít kompromisní řešení.
- 4.B Někdy ustoupím jinému člověku.
- 5.A Důsledně vyhledávám a vyžaduji při řešení problému pomoc druhých lidí.
- 5.B Snažím se vyhnout všem zbytečným sporům a stresům.
- 6.A Snažím se vyhýbat mně nepřijemným záležitostem.
- 6.B Snažím se prosadit svou.
- 7.A Snažím se odložit problém na tak dlouho, abych získal(a) čas na jeho promyšlení.
- 7.B Dokážu se vzdát některých věcí výměnou za jiné.
- 8.A Při sledování svých cílů jsem obvykle neústupný(á).
- 8.B Snažím se ihned veřejně přetřásat (objasňovat) všechny otázky a problémy.
- 9.A Cítím, že ne vždy stojí rozdíly za to, abych se jimi trápil(a).
- 9.B Snažím se prosadit svou.
- 10.A Při sledování svých cílů jsem obvykle neústupný(á).
- 10.B Snažím se najít kompromisní řešení.
- 11.A Snažím se ihned veřejně přetřásat (objasňovat) všechny otázky a problémy.
- 11.B Pokouším se uklidnit jiné a snažím se přitom, aby nedošlo k narušení vzájemných vztahů.
- 12.A Někdy zaujímám stanoviska, která by mohla vyvolat prudší výměnu názorů (hádku).
- 12.B Nechám partnera, aby si prosadil v určitých otázkách svou, mám-li na oplátku já možnost prosadit své názory v jiných otázkách.
- 13.A Navrhuji střední cestu.
- 13.B Naléhám na uplatnění svých argumentů (důvodů).
- 14.A Sdělím kamarádovi/kamarádce své názory a současně ho(ji) požádám, aby mi sdělil(a) své.
- 14.B Snažím se kamarádovi/kamarádce ukázat logiku a výhody mého postoje.
- 15.A Pokouším se uklidnit jiné a snažím se přitom, aby nedošlo k narušení vzájemných vztahů.
- 15.B Snažím se to dělat proto, abych se vyhnul(a) zbytečným sporům a stresům.

Obrázek 8: Pracovní list č. 2

(JANOŠKOVÁ, Dagmar, Monika ONDRÁČKOVÁ a Dagmar ČÁBALOVÁ. *Občanská výchova 8 = Rodinná výchova 8: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Příručka učitele. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238-394-9. S. 285)



OBČANSKÁ VÝCHOVA PRACOVNÍ LIST č. 11b - 2. část

učebnice str. 42

PU str. 69

- 16.A Snažím se, abych se druhého nějak nedotkl(a).
- 16.B Snažím se toho druhého přesvědčit o kladech mého přístupu.
- 17.A Při sledování svých cílů jsem obvykle neústupný(á).
- 17.B Snažím se vyhnout všem zbytečným sporům a stresům.
- 18.A Jestliže to tomu druhému udělá dobře, je docela možné, že ho nechám, aby si prosazoval své názory.
- 18.B Nechám kamaráda/kamarádku, aby si prosadil(a) v určitých otázkách svou, mám-li na oplátku já možnost prosadit své názory v jiných otázkách.
- 19.A Snažím se ihned veřejně přetřást (objasňovat) všechny otázky a problémy.
- 19.B Snažím se odložit problém na tak dlouho, abych získal(a) čas na jeho promyšlení.
- 20.A Snažím se nalézt takové řešení, které by nám oběma přinášelo spravedlivou kombinaci zisků a ztrát.
- 20.B Jsem přívržencem toho, aby se o problému vždy diskutovalo.
- 21.A Když se připravuji na jednání, snažím se přihlížet k přáním ostatních.
- 21.B Jsem přívržencem toho, aby se o problému vždy diskutovalo.
- 22.A Snažím se najít takové řešení, které by bylo napůl cestě mezi jeho a mými představami o řešení problému.
- 22.B Uplatňuji svá přání.
- 23.A Velmi často se při řešení problému snažím o to, aby byla uspokojena všechna přání.
- 23.B Jsou období, kdy odpovědnost za řešení problému přenechávám jiným.
- 24.A Zdá-li se někomu, že jeho návrh je důležitý, pokusil(a) bych se, aby jeho přání bylo splněno.
- 24.B Snažím se přesvědčit kamaráda/kamarádku, aby se spokojil(a) s kompromisem.
- 25.A Snažím se mu ukázat logiku a výhody mého přístupu.
- 25.B Když se připravuji na jednání, snažím se přihlížet k přáním ostatních.
- 26.A Navrhuji střední cestu.
- 26.B Velmi často se při řešení problému snažím o to, aby byla uspokojena všechna přání.
- 27.A Někdy zaujímám stanoviska, o nichž vím, že by mohla vyvolat prudší výměnu názorů (hádku).
- 27.B Jestliže to tomu druhému udělá dobře, je docela možné, že ho nechám, aby si prosazoval(a) své názory.
- 28.A Při sledování svých cílů jsem obvykle neústupný(á).
- 28.B Když vypracovávám nějaké řešení, obvykle se obracím na druhé s prosbou o pomoc.
- 29.A Navrhuji střední cestu.
- 29.B Cítím, že rozdíly ne vždy stojí za to, abych se jimi trápil(a).
- 30.A Snažím se, abych se druhého nějak nedotkl(a).
- 30.B Vždy se podělím o problém s ostatními tak, abychom na něm mohli pracovat společně.

Obrázek 9: Pracovní list č. 3

(JANOŠKOVÁ, Dagmar, Monika ONDRÁČKOVÁ a Dagmar ČÁBALOVÁ. *Občanská výchova 8 = Rodinná výchova 8: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Příručka učitele. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238-394-9. S. 286)

OBČANSKÁ VÝCHOVA PRACOVNÍ LIST č. 11c

učebnice str. 42

PU str. 70



Interpersonální styly řešení konfliktů

- Děti nejprve v dotazníku zakroužkují vybrané odpovědi „A“ nebo „B“. Potom je přenesou do sloupců označených čísly 1 – 5. V poslední řádce uvedou celkový součet zakroužkovaných odpovědí v daném sloupci.

Vyhodnocení (styl řešení konfliktů)					
	1.	2.	3.	4.	5.
1.	B	A			
2.			A	B	
3.	A	B			
4.	B		A		
5.		B		A	
6.	B		A		
7.		A	B		
8.	A				B
9.	B		A		
10.	A			B	
11.		B			A
12.			A	B	
13.	B			A	
14.	B				A
15.		A	B		
16.	B	A			
17.	A		B		
18.		A		B	
19.			B		A
20.				B	A
21.		A			B
22.	B			A	
23.			B		A
24.		A		B	
25.	A	B			
26.				A	B
27.		B	A		
28.	A				B
29.			B	A	
30.		A			B
Celkem:					

Tento dotazník, jehož autorem je Thomas Williams, byl převzat v úpravě I. Gillernové. Gillnerová, I.: Konflikt? Proč ne! Katedra psychologie FF UK Praha 1997.

Normy pro styly řešení interpersonálních konfliktů

Hodnoty	1. žralok	2. medvídek	3. želva	4. liška	5. sova
podprůměrné	0 – 1	0 – 4	0 – 5	0 – 5	0 – 4
průměrné	2 – 5	5 – 7	6 – 8	6 – 8	5 – 7
nadprůměrné	6 – 12	8 – 12	9 – 12	9 – 12	8 – 12

Obrázek 10: Pracovní list č. 4

(JANOŠKOVÁ, Dagmar, Monika ONDRÁČKOVÁ a Dagmar ČÁBALOVÁ. *Občanská výchova 8 = Rodinná výchova 8: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Příručka učitele. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238-394-9. S. 287)

Téma: Konflikt

Pro žáky: 7. ročník ZŠ

Časový rozsah: 45 minut

Pomůcky: předmět – symbol k mluvčímu kruhu, papír, psací potřeby, tabule

Metody: brainstorming, práce ve dvojici, Pětílístek, samostatná práce, práce ve skupině

Anotace:

V průběhu lekce se žáci učí rozeznávat, co se děje při konfliktu a jak se aktéři konfliktu chovají, jak jednají. Uvědomí si, že konflikt je často vnímán negativním způsobem. Je však možné pohlížet na konflikt i pozitivně, uvádí příklady. Seznamuje se s možnými schémata řešení konfliktu, vybírá ten ideální. Zamýšlí se nad vlastním, nejčastějším schématem řešení konfliktu, navrhuje jiné možnosti.

Práce probíhá ve skupinách či individuálně.

Cíle lekce:

- Žáci vyloží pojem konflikt.
- Žáci popíší průběh konfliktu.
- Žáci popíší různé způsoby řešení konfliktu.
- Žáci vyjmenují pozitiva a negativa konfliktu.

Popis lekce:

Evokace:

Mluvící kruh – žáci si stoupnou do kruhu. Mají dokončit větu: „Mám vztek, když...“ (Pravidlo: Mluví pouze ten, kdo má v ruce předmět. Všichni se vystřídají.)

Otázka: Co předchází vzteku? (Brainstorming: zapisování nápadů na tabuli: hádka – konflikt – spor)

*Konflikt pochází z latinského slova *confligó*, což znamená **SRÁŽKA**.*

KDE může dojít ke „srážce“? (myšleno MÍSTO). Odpovědi zapisujeme: doma – ve škole – v práci – na kroužku...

Pokuste se uvést **konkrétní příklad KONFLIKTU** ke zmíněným místům.

Práce s konkrétní situací – **Uveďte konkrétní příklad konfliktu mezi sourozenci.** (Například: *Marta se chce dívat na Ordinaci v Růžové zahradě, Oliver se chce koukat na TOP GEAR.*)

Na základě příkladu: *O co jde v tomto konfliktu? Co je jádrem sporu?* (Každý chce něco jiného – potřeba člověka, která je odlišná.) – *Jak se cítí aktéři tohoto konfliktu?* – *Co se odehrává během konfliktu? Jak se lidé chovají během konfliktu?* (Jednotlivé otázky vypíšeme na tabuli a připsujeme odpovědi žáků.)

JAK může konflikt dopadnout? – Na základě konkrétních odpovědí zaznamenáme **schémata řešení konfliktu:**

- prohra – vítězství** (jeden z aktérů zvítězí) – *Ten „silnější“ vyhraje. Může slíbit něco tomu druhému, když ho nechá koukat se.*
- prohra – prohra** (ani jeden nezvítězil) – *Přijde otec a vypne televizi. Nebude se dívat nikdo. / Přijde otec a přepne si to na svůj program.*
- vítězství – vítězství** (oba profitují) – *nalezení kompromisu*

Práce ve dvojici: *Vymyslete podobný příběh a pokuste nadefinovat závěr příběhu na základě schématu (V-V, V-P, P-P)*

Chce nám někdo sdělit příběh i se třemi možnostmi schématu, jak konflikt může dopadnout?

Obrázek 11: Příprava učitele na státní základní škole – část 1

Práce ve skupině:

V čem nám konflikt ubližuje? Jak se chováte při konfliktu vy?

Může konflikt i pomáhat?

(V čem jste se shodovali? V čem jste se naopak lišili? Jak je to možné? Zkusíte příští konflikt řešit jiným způsobem? Jak?)

Aktivita: Můj kamarád/ka:

Pokud máme špatný pocit a konflikt, hádka nás trápí...

Může mi někdo pomoci? (Žáci odpovídají: rodiče, kamarádi, učitel...)

Nakreslete postavu, která bude představovat vašeho kamaráda/kamarádku. K obrázku připište odpovědi na následující otázky (Odpovědi můžete přepisovat k jednotlivým částem těla.):

*K čemu má kamarád/ka **OČI**?*

*K čemu má kamarád/ka **UŠI**?*

*K čemu má kamarád/ka **RUCE**?*

*K čemu má kamarád/ka **SRDCE**?*

Napadne vás podobné obrazné pojmenování? Zapište jej k postavě.

Reflexe:

Pětílístek

Co lze v lekci hodnotit: aktivitu „Můj kamarád/ka“, aktivitu Pětílístek, práci ve dvojici – zpracování příběhu a schématu + sebehodnocení žáka (vlepené do sešitu)

Tabulka pro sebehodnocení:

Moje práce v hodině	
Poslouchal/a jsem druhé a neskákal/a jim do řeči.	
Hodně jsem se zapojoval/a do práce.	
Dodržoval/a jsem pravidla pro práci ve skupině.	
Zápis jsem tvořil/a samostatně a pečlivě.	
Věci, které se mi dnes dařily:	
Věci, které bych příště chtěl/al vylepšit:	
Co by mě k tématu ještě zajímalo/Co bych se rád dozvěděl/a:	

OV

8. třída

Téma: Konflikty

Cíle: Žák

- rozumí psychologickému pojmu konflikt,
- rozezná v praxi konfliktní situace a jejich druhy,
- zná možnosti řešení konfliktů,
- zaujímá postoj k vhodnosti použití daných řešení

Časová dotace: 1 vyučovací hodina

Zdroje:

Cyklus konfliktu [online]. KMG Zlín, 10.09.2017. [Cit. 30.01.2018]. Dostupné z:

<http://krav-maga-zlin.cz/domains/krav-maga-zlin.cz/cyklus-konfliktu/>

Průběh hodiny:

Aktivita (5 min.):

Žáci mají samostatně vymyslet nějakou činnost, která je opravdu baví, a 4 z nich to mají napsat na tabuli (např. koukání na hokej, venčení psa, hra na kytaru, ...). Následně si mají vymyslet činnost, která je „totálně nebaví“ a opět píší na tabuli (např. domácí úkoly...).

Výklad, rozhovor a zápis (15 min.)

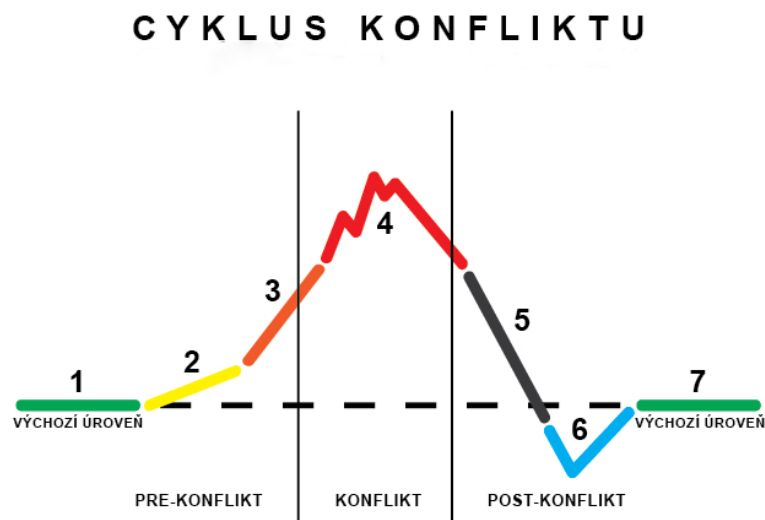
Některé konflikty máme sami se sebou (vnitřní) a některé s okolím. Ty vnitřní dělíme na *jednoduché* (mezi dvěma stejně lákavými cíli), *složitě* (mezi příjemným a nepříjemným, přičemž když si nevybereme to nepříjemné, má to zpravidla důsledky - př. hra na kytaru X úklid), *zdvojené* (v případě, že se konfliktů nahromadí víc). Všechny typy konfliktů je třeba průběžně objasňovat na příkladech napsaných na tabuli, případně příklady z vlastní zkušenosti. Další příklady žáci doplní podle sebe (následuje ústní zhodnocení).

Konflikty ale nemáme jen v sobě, vyskytují se i při styku s okolím. Vhodné může být vysvětlení tohoto typu konfliktu na příkladu žáka, který se chová v dané hodině neukázněně (případ konfliktu mezi učitelem a žákem). Následuje doplnění pomocí dalších příkladů ze své zkušenosti, příp. otázky na zkušenosti žáků.

Obrázek 13: Příprava učitele na soukromé základní škole – část 1

Práce se obrázkem (5 min.)

Promítnutí obrázku s cykly konfliktu (viz níže), podle něj vysvětlení průběhu konfliktu.



1. **Vzdělání:** Znalostní oblast (příprava na konflikt pomocí tréninku)
2. **Iniciace:** Událost, která je příčinou konfliktu (podnět ke konfliktu)
3. **Eskalace:** Rychlý nebo postupný nárůst nebezpečí (příznaky konfliktu)
4. **Konfrontace:** Použití síly
5. **Stabilizace:** Únik nebo zadržení pachatele, první pomoc, kontaktování policie
6. **Normalizace:** Případná hospitalizace, posouzení, soudní spor
7. **Evaluaace:** Vyhodnocení situace, ponaučení ze zkušenosti, úprava tréninku

Práce ve dvojicích (10 min.)

Žáci dostanou do dvojic pracovní list s vypsányými typy konfliktů. Jejich úkolem je vymyslet 2 příklady ke každému typu. Následuje společné ústní zhodnocení, kdy vybrané dvojice říkají své příklady.

Rozhovor (10 min.)

Otázky na žáky: „S jakými konflikty jste se v životě setkali? Jak jste to řešili?“

Žáci, kteří se chtějí vyjádřit, mají možnost. Vždy následuje reflexe.

Hodnocení:

Písemný test, který se skládá z otevřených otázek. Testuje se znalost druhů konfliktů a schopnost uvést příklady.

Obrázek 14: Příprava učitele na soukromé základní škole – část 2

Člověk v sociálních vztazích – K O N F L I K T

Učebnice: Občanská výchova 8, Nakladatelství Fraus, Plzeň 2005, 1.vydání, ISBN 80-7238-393-0

Cíle : - žák uplatňuje vhodné způsoby chování a komunikace v různých životních situacích, případné neshody řeší nenásilným způsobem

- objasní potřebu tolerance ve společnosti, respektuje odlišné názory, způsoby chování a myšlení lidí
- objasní, jak může poznání a hodnocení vlastní osobnosti ovlivnit jeho rozhodování, vztahy s druhými lidmi

K O N F L I K T

Co se ti pod tímto pojmem vybaví?

S kterými konflikty jsi se v poslední době setkal?

Bylo snadné je řešit? Řešil jsi je?

Která řešení jsi zvolil?

Pokuste se každý vytvořit **myšlenkovou mapu** – s čím je podle vás **K** spojen

2 typy konfliktů: 1. **Intrapersonální** – uvnitř jedince

2. **Interpersonální** – konflikt mezi lidmi

Práce ve skupině: Řešit situace v učebnici a vymyslet vlastní, kdy je možné se rozhodnout jen mezi dvěma možnostmi

- Jak řešit situaci? Co je jednodušší? Proč? – zvolit mluvčího skupiny, který vše vysvětlí – diskuse s ostatními skupinami, argumentace, psát řešení na tabuli

Na základě skupinové práce vyvodit 3 základní typy chování:

1. **Útok** – strany se navzájem nechtějí poslouchat, jejich cílem je zvítězit, prosadit svoji variantu
2. **Únik** – popření existence konfliktů, snaha se mu vyhnout – on ale není spokojen, svoji nespokojenost ventiluje jinde – pohádá se s někým, kdo s problémem není spojen
3. **Řešení** – snaha hovořit o problému, navzájem se neobviňovat, nenapadat . Hledat cesty.
 - **KOMPROMIS** – jaké má výhody - **zisk obou stran, každá musí udělat určité ústupky, výsledek je vzájemná dohoda**
 - Je někdy nutné použít útok či únik? - např. *při neúspěchu – člověk se nevzdává a zvýší své úsilí (útok) x nechce situaci řešit – odchod ze zaměstnání, špatné výsledky ve škole, odstěhování se ... (únik)*
Najdeš v těchto způsobech nějaké výhody? Naopak – hrozí nějaké nebezpečí?

Prohlédnout si obrázky na liště, které znázorňují řešení konfliktů:

Útok – jedinec útočí na ty, kdo mu brání v dosažení cíle

Volba náhradního cíle – cíl méně přitažlivý, ale reálný, splnitelný

Rezignace a únik – snaha co nejrychleji z této situace odejít

Doporučení pro řešení konfliktů:

- nutno převést konflikt na problém = potlačit emoce a uvažovat o všech variantách řešení
- místo prosazování svých požadavků se ptát na skutečné zájmy a potřeby partnera, akceptovat je
- provádět aktivní naslouchání – parafrázovat, povzbuzovat, oceňovat....
- vnímat argumenty partnera

Využít pracovní list : Styly řešení konfliktů, chování lidí v konfliktech (pracovní listy jsou součástí metodiky, která je k učebnici (Fraus) vytvořena - kopíruji je. Právě u tohoto tématu pracují samostatně - výsledek je řadí do určité skupiny lidí, kde je řečeno, jak tito lidé převážně na konflikt reagují a jak ho řeší.)

Shrnutí: Typy a možnosti řešení konfliktů

Co jsem se o sobě dozvěděl?

Obrázek 15: Příprava učitele na nižším gymnáziu

Téma hodiny: *konflikt a jeho řešení*

Průběh hodiny

Cílem hodiny je seznámit žáka s tím, že konflikty jsou součástí našich životů.

Žák dokáže vlastními slovy popsat výhody řešení konfliktu kompromisem.

Na začátku hodiny: Učitel žákovi neřekne téma, ale rozdá jim listy papíru s klaviaturou (viz str. č. 2).

Zadání č. 1: Zavřete oči, nechte ruce volně na lavici nebo na klíně, podle toho, jak je vám to příjemné a zkuste se vžít do situace. Situace: jste domluveni s vaším kamarádem/kamarádkou, že půjdete do kina. Nakoupili jste lístky a čekáte doma. Už je jen deset minut do odchodu a váš kamarád/kamarádka vám zavolá, ať se nezlobím, ale do kina půjdete jindy, že se mu/jí dnes nechce. Nemá nic na práci, prostě se rozhodl/a, že bude doma koukat „třeba na *Ordinaci v růžové zahradě*“. Chvilí o této situaci ještě přemýšlejte. Tak a teď mi řekněte, jaké pocity to ve vás vyvolalo.

Poté žáci odpovídají, jak by se cítili.

(cca 5 minut)

Zadání č. 2 – práce s klaviaturou: Teď, když jste mi řekli, jak byste se cítili, vezměte si list, který leží před vámi a jednu barevnou pastelku (nezáleží na barvě). Myslíte si, že se dokážete rychle rozčítit? Chvilí o tom přemýšlejte a poté vybarvěte ty klávesy, které představují vás hněv. Pokud jste spíše klidší, tak jich budete mít vybarveno jenom pár. Pokud vás vytočí každá maličkost, tak jich budete vybarvovat více.

(cca 5 minut)

Počkáme, až žáci úkol dokončí.

Zadání č. 3 – práce s klaviaturou: Teď rozdělte papír na dvě části podle toho, kolik jste vybarvili kláves. Na tu část, (do kláves, okolo vybarvených kláves) kde jsou vybarvené klávesy, napíšete situace, věci, které vás rozčilují (zlí lidé, zločin, lhaní, ...). Když to mají hotovo, tak na druhu část, kde jsou klávesy nevybarvené, tak napíšete věci, které je uklidňují, které jim dělají dobře - čokoláda, sport – běh, ..., čaj, hudba, dobrý film,...

(cca 10 minut)

Když to žáci mají, přichází na řadu poslední část – žákům představíme situaci (zdroj: Fraus): – Maminka, či otec se baví se svou dcerou/synem. Dcera/syn by rádi domácího mazlíčka, psa. Otec/matka jsou proti, protože vědí, že by se o zvíře brzy museli postarat sami, až dítě zvíře omrzí.

Poté buď nechat žáky z učebnice přečíst, jak je možné konflikt řešit nebo jim to převypráví učitel.

Tři základní typy chování v konfliktních situacích

1. **Útok** – Jedna strana útočí na druhou, nechť jí navzájem naslouchat, cílem je „zvítězit“, prosadit si svou variantu
2. **Únik** – popření toho, že nějaký konflikt existuje (jako by se nic nedělo)
3. **Kompromis** – snaha o problému hovořit, hledat řešení, které nejvíce vyhovuje všem stranám konfliktu, tzv. kompromis

Teď, když žáci tyto informace mají, můžeme přejít k úkolu.

(cca 5 minut)

Zadání č. 4 – scénky: Vaším úkolem bude sehrát situaci s rodičem a dítětem. Budete pracovat ve dvojích, a pantomimou nám znázorníte jednotlivé řešení tohoto konfliktu – útok, únik, kompromis. Takže nebudete u toho v žádném případě mluvit. Poté někoho učitel vyvolá a ostatní budou hádat, o jakou situaci se jedná. Máte teď 5 minut na trénink. Můžete se domlouvat, ale pouze šeptem, aby vás nebylo slyšet.

(cca 5 minut)

Jiná varianta: každá řada dostane jiné zadání *chování v konfliktních situacích* a poté někoho vyvoláme, ale už nehádáme. Pokud žáky známe, můžeme je „ozvučit“ (nechat je mluvit).

(6 minut – 2 minuty každá dvojice)

Závěr hodiny: Rozhodně nesmíme zapomenout jednotlivé úkoly vždy okomentovat, aby žáci věděli, proč to dělají/-li.

Otázky na závěr: V jaké situaci jste se cítili nejlépe? Jaké řešení z těch, které jste si teď vyzkoušeli, je podle vás nejlepší? Můžeme se také zeptat, jak nejčastěji řeší konflikty oni.

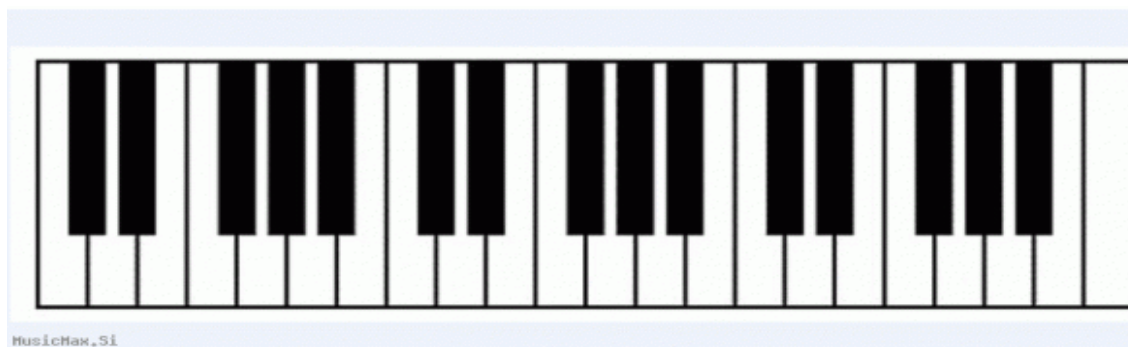
(cca 9 minut)

Obrázek 16: Příprava studenta s praxí na státní základní škole – část 1

Hodnocení hodiny: Jelikož je v OV velice obtížné dávat známky za podobné aktivity, hodnotila bych především snahu a aktivitu jednotlivých žáků. Když jsem aktivitu s klaviaturou zkoušela v jedné nejmenované ZŠ, někteří žáci měli problém napsat, co je uklidňuje či rozčiluje (podle povahy dětí). V tuto chvíli je důležité rozlišit, zda žák opravdu neví (učitel má být nápomocen k tomu, aby úlohu splnil) nebo ho aktivita nudí a odmítá jí plnit (platí u všech aktivit).

Proto bych si hodinu rozdělila na 5 částí (viz tab. na str. 3): zadání 1, 2, 3, 4 plus závěr. Udělala bych si tabulku s žáky, a pokud budou aktivní, zaznamenám si to. Pokud budou mít 5 z 5 splněno, na konci hodiny dostanou jedničky za aktivitu. Ostatních bych se zeptala, zda chtějí oznámkovat horší známkou než 1 (4 z 5, 3 z 5). Horší známku, jak 3 bych nedávala.

	1. aktivita (zavřené oči)	2. aktivita (klaviatura barvení)	3. aktivita (klaviatura vypiš)	4. aktivita (scénky)	Závěr (zpětná vazba)
Žák 1					
Žák 2					
Žačka 3					
Žačka 4					
Žačka 5					
Žák 6					
Žačka 7					



Obrázek 17: Příprava studenta s praxí na státní základní škole – část 2

KONFLIKTY A JEJICH ŘEŠENÍ

Ročník: 2. stupeň ZŠ (6. - 9. třída)

Časová náročnost: 2 vyučovací hodiny

Vzdělávací cíl: Seznámit žáky s pojmem konflikt; na praktických příkladech ukázat druhy konfliktu, možné příčiny vzniku a návrhy efektivního řešení; vytvořit vlastní seznam obecných doporučení pro jednání v konfliktních situacích.

Organizační formy výuky: Řízená diskuze, práce ve dvojicích, práce ve skupině.

1. HODINA

Aktivita 1 - Brainstorming (10 minut)

Žáci chodí zapisovat na tabuli slova která se jim vybaví ve spojitosti s pojmem "konflikt" nebo "konfliktní situace"; učitel poté vyzve žáky, aby se ve dvojicích pokusili na základě slov napsaných na tabuli vytvořit vlastní definici pojmu konflikt. Následuje společná diskuze v rámci celé třídy - cílem je vybrat nejlepší definici a zapsat ji na tabuli.

Aktivita 2 - Řízená diskuze (15 minut)

V rámci řízené diskuze se učitel pomocí návodných otázek snaží žáky přivést na možné okolnosti (místo) vzniku konfliktu a jejich příčiny. Učitel zapisuje návrhy žáků na tabuli. Následně se učitel ptá žáků, jaké pocity (emoce) v konfliktních situacích nejčastěji vznikají. Cílem aktivity je uvědomit si, že konflikt může vzniknout prakticky všude (ve škole, v práci, doma... ale i v nás samotných - mám jet v létě s rodiči k moři nebo s kamarády pod stan?), že jeho příčinou je nejčastěji rozdílný názor / úhel pohledu na danou situaci a v neposlední řadě že konflikt je ve většině případů doprovázen negativními pocity (strach, vztek, úzkost apod.). Žáci by měli dojít k závěru, že konfliktům je třeba předcházet (pokud to lze) a že v případě jejich vzniku je třeba najít efektivní řešení, jenž bude vyhovovat oběma stranám.

Aktivita 3 - Skupinová práce (20 minut)

Učitel rozdělí žáky na tři skupiny. Každá skupina si vylosuje lísteček se stručným popisem nějaké konfliktní situace (např. půjčil jsem spolužákovi knihu a on ji ztratil / můj sourozenec a já chceme být oba ve stejnou dobu na počítači - počítač máme doma pouze jeden apod.). Úkolem každé skupiny je odpovědět na následující otázky: 1) Jaké mohly být příčiny vzniku konfliktní situace? 2) Kdo je podle vás v této situaci v právu? 3) Jaké je podle vás nejlepší řešení tohoto konfliktu a proč? 4) Má vaše řešení nějaké klady a zápory?. Cílem každé skupiny je zamyslet se nad otázkami. Po uplynutí času stanoveným učitelem každá skupina před tabulí stručně popíše svojí konfliktní situaci a následně seznámí spolužáky s jejím řešením. Učitel dává během prezentace žákům dle potřeby doplňující otázky prohlubující porozumění dané situaci. Ostatní žáci mají za úkol výstup spolužáků ohodnotit, popřípadě navrhnout další strategie řešení apod.

2. HODINA

Aktivita 1 - opakování (10 minut)

Učitel na začátku hodiny za pomoci návodných otázek zopakuje s žáky poznatky z předchozí hodiny včetně výsledků skupinové práce.

Aktivita 2 - Skupinová práce (25 minut)

Učitel rozdělí žáky na 3 skupiny. Každá skupina má za úkol vytvořit seznam 5 - 10 obecných doporučení (pravidel), kterými bychom se v konfliktních situacích měli řídit. (Např. respektovat názor druhého, zbytečně nekřičet / nerozčilovat se / nebýt vulgární..., nebát se vyjádřit svůj názor apod.). Cílem aktivity je, aby se žáci znovu zamysleli nad různými typy konfliktů a pokusili se shodnout na jednání, jenž by vedla k jejich efektivnímu řešení. Na konci aktivity každá skupina запиše na tabuli svůj seznam doporučení. Následuje řízená diskuze, kdy celá třída ze všech tří seznamů společně vybírá cca 7 nejlepších návrhů. Učitel tyto návrhy zapisuje na tabuli jakožto finální seznam nejlepších doporučení.

Aktivita 3 - zápis do sešitu (10 minut)

Učitel žákům nadiktuje / zapíše na tabuli stručný zápis obsahující následující informace:

- co je to konflikt
- proč vzniká
- kde všude může vzniknout (3 příklady)
- doporučení pro efektivní řešení konfliktu (žáci si z finálního seznamu doporučení na tabuli opíší 3 - 5 příkladů, s nimiž se nejvíce ztotožňují)

ZPŮSOB HODNOCENÍ

- aktivita během vyučování = učitel dbá na to, aby se zapojovali všichni žáci, zvláště pak při skupinové práci (řešení a prezentace zadaného úkolu)
- v souhrnném testu ověřujícím znalosti z více témat zadá učitel žákovi tuto úlohu:
***Představ si následující situaci:** Rodiče chtějí vzít tebe a tvého sourozence o víkendu na výlet. Zatímco ty chceš jít do Zoo, tvůj sourozenec chce rozhodně navštívit plavecký bazén.*
Napiš:
a) O jaký druh situace se jedná? (předpokl. odpověď: konflikt / nedorozumění ...)
b) Jak bys situaci vyřešil/a tak, aby byli oba sourozenci spokojeni? Odpověz stručně. (Uznat jakoukoli rozumnou odpověď)

CÍLE

- žák dokáže vlastními slovy vysvětlit pojem konflikt
- na základě analýzy konkrétních konfliktních situací je žák schopný:
 - vyvodit možné příčiny konfliktu
 - zhodnotit různé způsoby řešení konfliktu a vybrat z nich ty neoptimálnější

Obrázek 19: Příprava studenta s praxí na soukromé základní škole – část 2

Téma: konflikty

Vyučovací hodiny: 2

Ročník: 7.

Cíl hodiny: Žáci rozeznávají konfliktní situace a dokáží popsat možnosti chování během nich.

Organizační formy: hromadná výuka, skupinová práce, samostatná práce

Metody: diskuze, práce s obrázky, vysvětlování, názorná (videa)

Hodnocení: aktivita při práci ve skupinkách, vypracování DÚ

Pomůcky: sešit, cvičení, obrázky, videa, tabule (popřípadě prezentace)

Motivace: práce ve skupinkách, možnost říci svůj názor, práce s obrazovým materiálem

Mezipředmětové vztahy: český jazyk

Zdroje: <http://www.vychovakobcanstvi.cz/test-4>, Výchova k občanství od nakladatelství Nová škola (5. aktualizované vydání)

Průběh 1. hodiny:

1. Třídní záležitosti. (5 minut)
2. Žáci mají dvě minuty na to, aby napsali do sešitu, co si představují pod slovem "konflikt". K úkolu se poté učitel vrátí až u cvičení 2, viz dále. (2 minuty)
3. Žáci se rozřadí do 5 skupinek (losování barevných víček) a každá skupinka dostane následujících 5 fotek. Jejich úkolem bude zamyslet se nad tím, na kterém z obrázků podle nich probíhá konflikt a proč si to myslí. (10 minut) Následně by vždy jeden mluvčí z každé skupiny, kterého si skupina většinově zvolí, měl říci, k čemu skupina došla. (10 minut) Učitel následně položí tyto otázky: (10 minut)

- Vznikly nějaké obtíže, když jste se rozhodovali, zda obrázek určuje konfliktní situaci?
- Podle kterých kritérií jste vyhodnocovali, zda se jedná či nejedná o konflikt?
- Pokud ve skupině došlo k neshodám při posuzování obrázků, jak jste situaci řešili?
- Jaké jsou základní shodné rysy u různých druhů konfliktů?
- Jaké máte z konfliktů pocity?

Poté se ještě navrátí k úkolu jedna – otázka: „potvrdili jste s v rámci tohoto úkolu a diskuze vaše mínění o tom, co je konflikt, jak jste psali ve cvičení jedna?“ (3 minuty)



4. Zadáání DÚ – Popište některých z konfliktů, který jste reálně zažili a není vám nepříjemné se o něj podělit.

Průběh 2. hodiny:

1. Třídní záležitosti. (5 minut)
2. Samostatné cvičení – co se podle žáků děje během konfliktu. Následovat by měla společná reflexe. (10 minut)

Zaškrtněte každý výrok, se kterým souhlasíte.

Když dojde ke konfliktu, většina lidí:

se hádá se; snaží se navzájem pochopit; si pomáhá; na sebe křičí; spolupracuje; pozorně naslouchá jeden druhému; navzájem se podezírá; se snaží vyhrát; navzájem si odpouští; se snaží, aby nikdo nepohrál; bojuje; si navzájem důvěřuje; si navzájem si lže; usmívá se; spolupracuje na vyřešení konfliktu; se pokouší pochopit, jak se druhý cítí; se navzájem obviňuje; žádá ostatní o pomoc; se pokouší ukončit konverzaci; se navzájem na sebe rozzlobí

3. Učitel řekne žákům: „*představte si situaci, kdy vám zavolá kamarád, který už týden leží doma se zraněnou nohou a začne vám vyčítat, že jste ho ještě nepřišli navštívit, i když jste to slíbili. Vy mu řeknete, že jste zkrátka zatím neměli čas, což mu ale nestačí a ve výčitkách pokračuje dál. Jak se můžete v tomto začínajícím konfliktu zachovat?*“ Žáci zkouší rovnou odpovídat. (10 minut)

Mělo by zaznít přibližně toto, pokud k tomu žáci nedojdou sami, připiše to učitel.

- *Mohu se s ním začít hádat, že jsem neměl na vybranou, protože zkrátka nebyl čas. Začnu mu taky něco vyčítat, abych mu to oplatil.*
- *Začnu mluvit o něčem jiném, třeba mu začnu vyprávět, co je nového ve škole, popřípadě mu zavěším.*
- *Omluvím se, řeknu mu, že jako správný kamarád jsem se na něj měl alespoň přijít podívat, poprosím ho, jestli by mi nepomohl při návštěvě třeba s úkoly, protože toho mám opravdu hodně.*

4. Učitel vysvětlí na základě předešlého cvičení tři základní chování při konfliktu – únik, konfrontace a kompromis. Ilustrativně k tomu může pustit videa z filmu Páni kluci, kde každá ukázka představuje jedno z možných řešení (1:15:14–1:16:43 = kompromis; 5:20–5:40 = útek; 1:04:25–1:04:43 = konfrontace) (5 minut)

5. Žáci si do sešitu zapíší nejdříve vysvětlení pojmu konflikt a následně jeho možná řešení. (5 minut)

Konflikt

= *střet dvou nebo několika rozdílných stanovisek (názorů, postojů, vlastností atd.)*

- *bývá spojen s nepříjemnými pocity – rozčilení, strach, pocit viny, pocit křivdy, agrese*
- *je přirozenou součástí každodenního života, jen se ho musíme naučit zvládat*
- *rodinný konflikt – překročení pravidel nebo zákazu v rodině*

Způsoby chování při konfliktu:

- a) *únik - snaha problém nevidět, vymluvit se z něho nebo utéci*
- b) *konfrontace - každá strana si trvá na svém, nelze se dohodnout a problém vyřešit = hádka*
- c) *kompromis - účastníci konfliktu hledají řešení přijatelná pro obě strany*

6. Žáci se vrátí ke svému domácímu úkolu a dopíší k němu, jak se v dané konfrontaci zachovali. Následně se ještě zamyslí nad tím, jestli se mohli zachovat lépe a jestli ano, tak jak by to udělali. I toto zapíší k úkolu a úkol následně odevzdají. (10 minut)