**Podpora pro výuku průřezových témat v základních školách**

**Osobnostní a sociální výchova**

**Konkretizace obsahu tematického okruhu**

**Kooperace**

Garance za NÚV: Mgr. Simona Šedá, PaedDr. Markéta Pastorová

Zpracoval: doc. PhDr. Josef Valenta, CSc.

NÚV, 2017

# Úvod

O významu spolupráce (kooperace) na nejrozmanitějších polích osobního, společenského, profesního života jistě není sporu. Podobně situace, v nichž nastává to, co lze obecně označit za soutěž (kompetici), nelze neprohlásit za běžnou a takřka nevyhnutelnou součást našeho života. **Kooperace i kompetice mají společného jmenovatele v různosti lidí**, **jejich cílů a způsobů dosahování těchto cílů. Kompetice** je založena na tom, že „jedna z růzností“ má nabýt vrchu nad druhou. **Kooperace** se naopak snaží využít „různých růzností“, různých osobních předpokladů, různé předchozí připravenosti, různých postojů, názorů k tomu, aby se dospělo k výsledku výhodnému pro zainteresované jedince i pro celek.

Pro oba typy chování máme (fylo)genetickou dispozici. O tom, že život „byl a je boj“, se asi nemusíme dlouho přesvědčovat. Sociobiologové a jiní výzkumníci hledící do historie našeho chování a jednání v pradávné minulosti nás ale upozorňují, že bez různých forem spolupráce bychom byli patrně slepou uličkou evoluce.

# 1. Tematický okruh KoOPERACE A KOMPETICE, resp. spolupráce a soutěž v osobnostní a sociální výchově

Spojení kooperace a kompetice v jednom společném tematickém okruhu osobnostní a sociální výchovy (dále OSV) vychází z výše zmíněného důvodu ‒ je jím postoj (ať už stabilní nebo náhodně situační) k různosti a typ chování, jímž na tento způsob reagujeme. Spolupráce a soutěž jsou z tohoto hlediska dva způsoby organizace sociálních vztahů a interakce, dalo by se říci: dvě strany jedné mince. Pro přesnost ovšem nutno dodat, že existuje např. též specifická varianta „uspořádání vztahů“ označitelná jako „individuální uspořádání“ spočívající v tom, že jedinci (i když jsou třeba pohromadě) ani nespolupracují, ani nesoupeří, nýbrž se každý z nich sám „věnuje svým věcem“, sleduje svůj cíl bez vazby na druhé lidi.

Při pozorném čtení níže uváděných podrobných vymezení obsahů okruhu v RVP ZV se však ukáže, že k oběma jeho složkám je přistoupeno poněkud odlišně.

Základní úkol tématu kooperace zní: **„učit žáky spolupracovat“** (a to se vším, co k tomu náleží: od poznání vlastních předpokladů přes ovládnutí dílčích dovedností pro průběh kooperace až po schopnost zpětné reflexe).

Úkol tématu kompetice **nespočívá primárně v „učit žáky soutěžit“**, nýbrž především v poznávání toho, jak jedinec funguje v situacích soutěže, jaké má k soutěžení postoje, jak soutěže (a potažmo spory, konflikty, konkurenci, soupeření apod.) prožívá, jak reaguje v situacích různých typů soutěží. Sekundárně se ovšem sledováním těchto témat jistě může dovednost soutěžit zdokonalit.

Soutěžení je ale pole funkčně i eticky velmi rozrůzněné. Najdeme jak (funkcí) konstruktivní soutěže, tak (etikou) čestné. K destruktivnímu a neetickému soutěžení v životě běžně patří manipulace, klamání či agrese. V tomto smyslu je tedy rozhodně žádoucí „zkřížit“ práci na tématu kompetice s dalšími tematickými okruhy OSV, jimiž jsou „hodnoty, postoje, praktická etika“ a „komunikace“.

Věčným oříškem u témat, která přirozeně obsahují eticky sporné dimenze, je pak samozřejmě to, zda se těmto mravně riskantním partiím vyhnout ‒ abychom žáky neučili klamat a manipulovat ‒ nebo je pojednávat ve smyslu „jak se bránit klamání a manipulacím, které nepatří k čestné soutěži“ či se jim věnovat se vším všudy i za cenu zvýšeného rizika, že žáci nově objeví některé nectnosti nebo se v nich zdokonalí. Rozhodnutí o některém z těchto přístupů je v konečném důsledku závislé na tom, s jakou třídou pracujeme, jaký je její základní „mravní profil“, jaké tam panují vztahy, je-li soutěživá apod.

**Vymezení tematického okruhu v závazných a doporučených dokumentech.**

Devátý tematický okruh OSV v RVP ZV se nazývá Kooperace a kompetice a je specifikován jako „rozvoj individuálních dovedností pro kooperaci (seberegulace v situaci nesouhlasu, odporu apod., dovednost odstoupit od vlastního nápadu, dovednost navazovat na druhé a rozvíjet vlastní linku jejich myšlenky, pozitivní myšlení apod.); rozvoj sociálních dovedností pro kooperaci (jasná a respektující komunikace, řešení konfliktů, podřízení se, vedení a organizování práce skupiny); rozvoj individuálních a sociálních dovedností pro etické zvládání situací soutěže, konkurence.“ (RVP ZV, 2016, s. 128)

Tematický okruh Spolupráce a soutěž (opět jako součást OSV) v RVP G je vymezen dílčími tématy „můj vztah ke spolupráci a k soutěži; které moje osobnostní předpoklady jsou výhodné, a naopak nevýhodné pro situace spolupráce, a které pro situace soutěžení, konkurence atd.; nakolik chci být originální a nakolik se umím přizpůsobovat druhým; jak se ovládám v situacích, kdy se věci nedějí podle mé představy; jak spolupracovat s lidmi, kteří jsou jiní než já sám, a jak rozvíjet vztahy s dospělými; jak jsem schopen přijímat názory druhých lidí jako možná východiska pro svůj další rozvoj; jak fungovat jako člen skupiny a komunity, jak prokazovat ochotu ke spolupráci s ostatními; sociálně-komunikační dovednosti výhodné pro spolupráci (jasná komunikace, argumentace, řešení sporů); jak mohu a umím pomáhat, podporovat jiné lidi, poskytovat rady; jak se mohu a jsem ochoten podílet na obecně prospěšných aktivitách; jak umím rozpoznat situace soutěže a jak je prožívám; jak zvládám situace soutěže a jaké v nich používám taktiky“. (RVP G, 2007, s. 69)

Další zpřesnění přinášejí texty obsahující tzv. doporučené očekávané výstupy průřezového tématu OSV.

Ve vztahu k základnímu vzdělávání se k tematickému okruhu píše následující: „Charakteristika: Tematický okruh se zabývá spoluprací a soutěží, které jsou (vedle ryze individuálního chování a jednání) dvěma základními formami mezilidské interakce. I proto (ačkoli se jeho témata prolínají s tématy vztahů, komunikace, seberegulace či morálky) je zde samostatně vyčleněn. Témata okruhu jsou: a) rozvoj individuálních dovedností pro kooperaci (seberegulace v situaci nesouhlasu, odporu apod., dovednost odstoupit od vlastního nápadu, dovednost navazovat na druhé a rozvíjet vlastní linku jejich myšlenky, pozitivní myšlení apod.); b) rozvoj sociálních dovedností pro kooperaci (jasná a respektující komunikace, řešení konfliktů, podřízení se, vedení a organizování práce skupiny); c) rozvoj individuálních a sociálních dovedností pro etické zvládání situací soutěže, konkurence.“

Doporučené očekávané výstupy:

Žák:

• vysvětlí podstatu a smysl spolupráce, soutěže a individuální práce;

• poznává, rozvíjí a využívá své dovednosti seberegulace a dovednosti kritického myšlení;

• usiluje o to, aby získal pozitivní postoj ke spolupráci;

• poznává, rozvíjí a využívá své dovednosti komunikace v týmu, řešení konfliktů a dovednosti organizace práce týmu;

• poznává, rozvíjí a využívá své osobní možnosti a sociální dovednosti uplatnitelné v situacích soutěže;

• respektuje etická pravidla spolupráce i soutěžení a uplatňuje je ve svém jednání“.

(Valenta, 2011a, s. 16)

Ve vztahu ke vzdělávání na gymnáziu je pak okruh charakterizován takto: „Tematický okruh se zabývá rozvojem sociálních dovedností důležitých pro efektivní a společensky

přijatelnou spolupráci. Jedná se o dovednosti: a) komunikační (naslouchání si, přesnost

komunikace, otevřenost, respekt); b) řešení problémů (vyjasňování cílů, hledání konsenzu, řešení názorových konfliktů, povzbuzování, podpora a motivování skupiny); c) organizace práce skupiny (rozdělení práce, způsoby vedení skupiny, využití potenciálu jednotlivců). Dále je pozornost zaměřena na seberegulaci, neboť pro účinnou spolupráci je podstatné umět se ovládat a „vyjít“ s druhými i přes názorové odlišnosti. Tematický okruh se také zabývá postoji obětování se skupinovým záměrům, prosociálnosti, sounáležitosti, otevřenosti a přispívání k výsledku skupiny svými kvalitami.

Na rozdíl od spolupráce je soutěž činnost, kdy pozitivní výsledek jedné strany je podmíněn

negativním výsledkem strany druhé. Téma soutěže je zařazeno z hlediska mapování osobnostních předpokladů pro situace soutěže (vytrvalost, volní vlastnosti, schopnost využití povolených prostředků, vlastní bariéry v situacích konkurence a soutěže, schopnosti soustředění apod.). Dále jde o sledování vlastních reakcí, prožívání a chování v situacích před soutěží, během ní a po jejím skončení. Vedle sebereflexe je užitečné trénovat seberegulativní dovednosti (tlumení nadbytku soutěživosti, slušné chování v průběhu soutěže) a relaxační dovednosti (zklidnění, soustředění). Zásadní pozornost je věnována etickému rozměru soutěže.“

K doporučeným očekávaným výstupům pak existuje ještě další, podrobnější specifikace. Vztáhnout ji můžeme jak k základnímu, tak ke gymnaziálnímu vzdělávání:

„KOOPERACE

Žák:

- popíše výhody a úskalí kooperace; - posoudí v konkrétní situaci, zda je výhodné použít kooperaci, nebo jinou strategii dosažení cíle; - poznává své dispozice pro týmovou práci

a jedná v souladu s tímto poznáním; - používá základní individuální dovednosti pro práci

v týmu (seberegulace v situaci nesouhlasu či konfliktního jednání členů skupiny; - dovednost odstoupit od vlastního nápadu; - podřízení se vedení druhého; - dovednost navazovat na druhé a rozvíjet jejich myšlenky apod.); - používá základní sociální dovednosti pro práci

v týmu (jasné formulace názorů; zřetelné prezentování; - respektující komunikace; asertivní řešení konfliktů; vedení a organizování práce skupiny apod.; - plní různé týmové a pracovní role tak, aby přispěl skupině; - podporuje svým jednáním týmovou atmosféru“. (Valenta, 2011b, s. 12)

**Zúžení tématu metodiky.**

V tomto textu se budeme nadále věnovat pouze kooperaci. Důvody spočívají jednak v tom, co bylo řečeno výše, totiž že v rámci tematického okruhu je naším úkolem „učit kooperovat“. Dále z toho důvodu, že kooperativní učení patří mezi dobové hity a nutno dodat, že zcela právem ‒ řada škol se mu tedy věnuje nebo věnovat chce. A jejich úsilí chceme tímto textem podpořit.

# 2. KoOPERACE

**1. VÝCHOZÍ VYMEZENÍ POJMU/JEVU**

Základní **definice** snadno dostupná ve webové Wikipedii praví, že „spolupráce znamená společné úsilí zaměřené na dosažení prospěchu všech, kteří se na něm podílejí.“

V **pedagogickém kontextu** pak H. Kasíková (2010a, s. 29n.) definuje kooperaci třemi vymezeními, která ohraničují i **kooperativní učení** (částečně parafrázuji):

- kooperace je cílová struktura vyučování založená na tom, že žáci „chápou, že mohou dosáhnout svého cíle tehdy a jen tehdy, když i ostatní žáci, se kterými jsou spojeni v úkolové situaci, dosáhnou také svého cíle.“; [[1]](#footnote-1)

- kooperace, resp. kooperativnost může být pojednána rovněž jako rys chování, resp. rys osobnostní;

- kooperace je pak opravdu uskutečněné chování žáků v úkolové situaci, které je v souladu s kooperativní cílovou strukturou a opírá se a jejich kooperativnost.

Autorka dále rozlišuje dva **základní typy** kooperace:

- kooperace jako nápomoc (školní příklad je např. vzájemný žákovský tutoring, při němž oba aktéři mohou mít odlišné cíle: jeden „učit“ a druhý „učit se“);

- kooperace jako vzájemnost (plně rozvinuté spolupodílnictví na řešení úkolu se společným cílem; tzv. pozitivní vzájemná závislost, o níž ještě bude řeč);

A vynechat rozhodně nelze ani **znaky kooperativního učení, učení na základě kooperativních vztahů.** Jde o tyto:

- pozitivní vzájemná závislost (**klíčový rys**: společný cíl se naplňuje tím, že se rozdělí úkoly, informační zdroje či skupinové role tak, aby společného cíle/výsledku mohlo být dosaženo jen prací všech; tento rys také zásadně odlišuje skupinové kooperativní učení od běžné skupinové práce, která může být např. individuálním uspořádáním vztahů žáků, byť shromážděných do skupin (v nichž si ale, jak víme, „každý dělá na svém“ bez nutné vazby na úkoly druhých);

- interakce tváří v tvář (ideálně ve skupinách max. o 6 členech);

- osobní odpovědnost a skládání účtů (výkon jedince má vliv na výsledek práce celé skupiny);

- formování a využití sociálních (komunikačních atd.) dovedností nutných ke společné práci na úkolech;

- reflexe skupinové činnosti: skupina jednak musí provádět reflexi svého konání již v jeho průběhu (aby zjistila správnost počínání a zajistila optimální pokračování), a jednak se provádí reflexe jak splnění úkolů, tak průběhu interakce po skončení skupinové práce.

**2. Mýty o KOOPERACI A KOOPERATIVNÍM UČENÍ**

Podobně jako u metodiky komunikace[[2]](#footnote-2) (v rámci této řady) se krátce zastavím u tzv. mýtů. Kolem témat OSV jich koluje řada. Zjišťoval jsem je výzkumně v minulých letech.[[3]](#footnote-3) Ke kooperativnímu učení lze přiřadit tyto:

‒ Nemohu se žáky dělat kooperativní učení, protože oni neumějí kooperovat.

*(… a kde se to mají naučit?)*

‒ Kde jsou skupiny, tam je kooperace.

*(… jen pokud se jedná o skupiny pracující na kooperativně organizovaném úkolu …)*

‒ Když dělám kooperativní učení, dělám OSV.

*(… jen něco z OSV; OSV = jedenáct tematických okruhů, nejen kooperace…)*

‒ Pokud je výstupem skupinové práce dobře vypracovaný úkol z předmětového učiva, znamená to, že skupina dobře spolupracovala a efektivně komunikovala.

*(… anebo to tam vzal někdo do ruky a jiný se zase třeba poflakoval …)*

‒ Sociální dovednosti v rámci kooperujících skupin učím tak, že se po skončení práce zeptám, jestli a jak používali sociální dovednosti.

*(… vzhledem k tomu, že jsme ve vzdělávací instituci, dalo by se očekávat, že použití dovednosti za účelem jejího učení/zdokonalení bude naopak instruováno předem...)*

‒ Učím je dovednost kooperovat …

*(...tady půjde spíše o jistou korekci tohoto způsobu myšlení o kooperaci; jde o to, že kooperace sama o sobě vyžaduje řadu různých dovedností; můžeme tedy mluvit o jakési dovednosti kooperovat, ale je fakticky nezbytné mít na paměti, že tato „dovednost“ je tvořena sadami jiných dovedností, bez nichž by neexistovala …)*

**3. KOOPERACE A KOOPERATIVNÍ UČENÍ JAKO SOUBOR (SOUBORY) MNOHA DOVEDNOSTÍ a cesta k jejich formování**

V návaznosti na poslední mýtus v předchozím odstavci (kooperace jako „jedna dovednost“) se vraťme ještě jednou k vymezení kooperace jako tématu OSV v RVP ZV. Již toto základní vymezení nabízí výběr dovedností pro kooperaci vč. jejich jistého třídění:

‒ rozvoj individuálních dovedností pro kooperaci (seberegulace v situaci nesouhlasu, odporu apod., dovednost odstoupit od vlastního nápadu, dovednost navazovat na druhé a rozvíjet vlastní linku jejich myšlenky, pozitivní myšlení apod.);

‒ rozvoj sociálních dovedností pro kooperaci (jasná a respektující komunikace, řešení konfliktů, podřízení se, vedení a organizování práce skupiny).

Prosté dělení na individuální a sociální dovednosti tu vychází z faktu, že OSV se zaměřuje výhradně na rozvíjení individuálně a sociálně psychologických charakteristik (a dovedností) žáků. Nevěnuje tedy pozornost např. specifickým dovednostem odborného myšlení pro řešení oborových problémů toho či onoho předmětu (matematických, historických atd.) nebo dovednostem ryze „organizačně technickým“.

Existují ale i širší přehledy kooperativních dovedností. Podívejme se na dva z nich.

V obou případech **vyznačím tučně ty dovednosti, které primárně spadají do OSV**.

Jeden přehled nabízí H. Kasíková (2010a, s. 66n.). Dovednosti se tu dělí do dvou velkých skupin, na „úkolové“ a „sociální“. Každá z těchto skupin se pak dělí na dvě další.

‒ Úkolové dovednosti.

1. Agenda skupiny.

- seřadit aktivity; - držet se programu činností; - umět pracovat s časovými možnostmi;

- revidovat program; - rekapitulovat pokrok.

2. Poskytování a přijímání idejí.

**- vytvářet otevřenou atmosféru** *(sama tato dovednost je ale opět utvářena několika dovednostmi dalšími);* **- užívat komunikativní dovednosti***(- dtto -);* **- aktivně naslouchat/parafrázovat** *(přičemž parafrázování se považuje za jednu ze subdovedností souhrnné dovednosti „aktivně naslouchat“);* - věnovat pozornost ideji; **- požadovat ujasnění** *(opět lze chápat i jako subdovednost aktivního naslouchání);* **- udržovat oční kontakt; - řešit konflikty** *(opět se jedná o souhrnnou dovednost složenou z mnoha dílčích)*.

‒ Sociální dovednosti.

3. Povzbuzování a oceňování.

- usilovat o účast všech; **- pracovat s emocemi a postoji všech; - oceňovat individuální odlišnosti.**

4. Řízení skupinových procesů.

**- mít pod kontrolou: porozumění, shody, neshody,** účast; - vytvářet a přidělovat skupinové role a odpovědnost.

Druhý přehled (Goodwin, 1999; Kasíková, pracovní materiály[[4]](#footnote-4)) zahrnuje „4 F“, pod nimiž se skrývají čtyři skupiny dovedností: forming (formování týmu a jeho klimatu); functioning (fungování týmu); formulating (přesná a efektivní komunikace při řešení problému); fermenting („kvas“ ‒ definování pojmů, řešení názorových rozdílů, rekapitulace a zpětná kontrola procesů řešení úkolu apod.). Podívejme se nyní na dílčí dovednosti pod „4 F“ podrobněji.

‒ Forming: - řadit se/vstupovat do skupin bez hluku; - být se skupinou; **- mluvit potichu;**

**- povzbuzovat k participaci každého člena;** - používat křestní jména; **- dívat se na mluvčího.**

‒ Functioning: - dávat směr skupinové práci (účelu; času; nalézání strategií); **- vyjadřovat podporu; - žádat o pomoc; - nabízet vysvětlení nebo ujasnění; - parafrázovat, ujasnit návrhy; - energizovat skupinu** (nové nápady, humor, entuziasmus); **- popisovat pocity, když je to vhodné.**

‒ Fomulating: - **sumarizovat; - podávat konstruktivní zpětné vazby; - kontrolovat porozumění;** - zpřesňovat; - dopracovávat; **- podporovat zapamatování (způsoby zaznamenávání, mnemotechnika); - vyjadřovat skryté myšlenky;** - kontrolovat; - plánovat nahlas.

‒ Fermenting: **- vyjadřovat nesouhlas bez kritiky; - rozpoznávat nesoulad/nesouhlas se skupinou;** - integrovat více idejí do jedné; - ptát se na argumenty, proč jsou závěry správné;

- rozšiřovat závěry přidáváním dalších; - testovat závěry, analyzovat je.

Jak vidno, kooperace vyžaduje úctyhodné množství rozmanitých dovedností. Shrneme-li vybrané dovednosti pro kooperaci spadající do „učiva“ OSV a roztřídíme je, získáme (např.) následující přehled:

**„Užívat komunikativní dovednosti“** (viz výše) je spíše než dovednost jakýsi generální apel. Formulace může posloužit i jako „titulek“. A komunikační dovednosti jsou také hlavním polem, na kterém může být OSV pro rozvoj kooperativnosti užitečná.

A pozor!:

***Užívat dovednosti* v tomto případě nepochybně předpokládá *mít je.***

**Připomeňme si ale, že *užívat* v edukačním kontextu znamená i *učit se jim, abychom je měli!***

A pojďme k dalším dovednostem. Vyjdeme z výše pořízeného výběru a mírně ho doplníme:

Už jsme upozorňovali, že mezi dovednostmi nalézáme jednak jakési

‒ „souhrnné dovednosti“ (soubory dovedností pojmenované jako jedna dovednost) a jednak

‒ konkrétní dílčí dovednosti (komunikační techniky atd.).

Mezi „souhrnné“ patří ‒ řekněme ‒ tyto:

- mít přehled o průběhu řešení problému

- aktivně naslouchat

- řešit konflikty

- vytvářet atmosféru

- ovládat se

- efektivně komunikovat.

Zkusme konkretizovat:

‒ Mít přehled o průběhu řešení problému = soustředit se na činnost skupiny; pamatovat si postupy, nápady atd.; vnímat kritické situace; kontrolovat porozumění – ujasňovat si; žádat vysvětlení - zpřesnění.

‒ Aktivně naslouchat = dívat se na mluvícího; parafrázovat výroky; sumarizovat řečené; tázat se; vyjadřovat podporu.

‒ Řešit konflikty = používat dovednosti aktivního naslouchání; popisovat pocity; vyjadřovat zájmy ‒ formulovat žádoucí cílový stav; podávat konstruktivní zpětné vazby; formulovat návrhy.

‒ Vytvářet atmosféru = pozitivně komunikovat; používat humor; oslovovat se křestními jmény; oceňovat přínosy; podporovat participaci a přinášení nápadů.

‒ Ovládat se = ovládnout nutkání urazit se, hádat se, přestat komunikovat atd. v situacích nesouhlasu, odporu apod.; ale též odstoupit od vlastního nápadu; navazovat na druhé a rozvíjet svým přínosem jejich myšlenky; vyjadřovat nesouhlas bez kritiky.

‒ Efektivně komunikovat (zahrnuje i předchozí dovednosti, takže jen přidáme další určité skupiny dovedností) =

- *přesnost =* jasně/přesně a krátce formulovat;

- *pozitivnost =* umenšit používání negativních výroků; oceňovat druhé;

*- respektování uvnitř skupiny =* nehodnotit tak, aby se atmosféra vyhrocovala; respektovat právo na názor a na jeho vyslovení;

*- respektování vně skupiny =* kontrolovat hlasitost promluv.

Těmto dovednostem se budeme v další části textu věnovat podrobněji. **Nejprve bude ale užitečné zastavit se na okamžik u dvou didaktických aspektů práce s dovednostmi v OSV.**

**4. JAK MAJÍ BÝT DOVEDNOSTI (I PRO KOOPERACI) V RÁMCI OSV VYUČOVÁNY**

A) Pro efektivní učení je nutno respektovat **základní didaktické/metodické principy OSV,[[5]](#footnote-5)**

totiž, že OSV

* **musí být praktická** ‒ orientovaná na „praktické“ jednání/chování,

tedy používat prioritně metody navozující jednání žáků – využívat situace, v nichž žáci jednají, v nichž se nějak chovají;[[6]](#footnote-6)

* **musí být zosobněná,** témata nemají být „probírána“ jako neosobní učivo, kupř. jako psychologické teorie nebo jen cizí příběhy, ale mají se transformovat do osobního života žáka, jeho osobní zkušenosti, jeho chování;
* **musí být provázející – respektující,** výuka by neměla být vedena direktivně a musí se nezbytně opírat o reflektování toho, co se dělo v průběhu předchozí učební (kooperativní) situace.

**TYTO PRINCIPY MAJÍ FUNGOVAT NAPŘÍČ VŠEMI ORGANIZAČNÍMI FORMAMI VÝUKY**

**B. Organizační formy výuky** jsou dány doporučením RVP.[[7]](#footnote-7) „Průřezová témata je možné využít jako integrativní součást vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu nebo vpodobě samostatných předmětů, projektů, seminářů, kurzů apod.“ (RVP ZV, 2016, s. 125) Rámcový vzdělávací program pro gymnázia pak toto: „Průřezová témata lze realizovat jako součást vzdělávacího obsahu vyučovacích předmětů, je možné jim věnovat samostatné projekty, semináře, kurzy, besedy apod., případně je lze realizovat jako samostatný vyučovací předmět.“ (RVP G, 2007, s. 65) [[8]](#footnote-8)

 Klíčovými formami tedy jsou:

* **samostatný vyučovací předmět**, resp. kurz či rozsáhlejší časový blok (např. opakované využití částí třídnických hodin atd.)
* **integrace** témat OSV do  jiných vyučovacích předmětů (oborů).

Poznámka: RVP ZV a RVP G uvádějí jako formu realizace průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova též „projekty“. Metodicky jsou však projekty obvykle analogií integrace nebo předmětu: sociální dovednosti jsou v jejich rámci rozvíjeny v integraci s učením se látky určitého předmětu nebo samostatně.

**Samostatný předmět**

V této formě lze učit témata OSV vč. kooperace (a kompetice) bez nutné vazby na učivo jiného předmětu. Podobně jako při práci s kterýmkoliv jiným tematickým okruhem OSV se i v tomto případě využívají dva základní typy postupů:

1. Vyučující instruuje aktivity (hry, cvičení, jiné typy úkolových situací apod. a příslušné dovednosti), které mohou plnit cíle v oblasti dovedností pro kooperaci. Jde tedy o „laboratorní“ nácvik prostřednictvím uměle navozených situací. Tyto situace a jednání žáků v nich jsou podrobeny společné reflexi.[[9]](#footnote-9)

2. Vyučující využije samovolně vznikající situace, avšak vznikající v rámci vyučujícím instruované aktivity (např. při plnění společného úkolu dojde ve skupině k rozdělení na „dva tábory“ a činnost skupiny „zamrzne“; tady se naskýtá příležitost k reflexi toho, co se stalo; z reflexe vytěžíme jednak poučení (reflexe jako instrument učení) a současně můžeme skupinu odblokovat (reflexe jako instrument řízení činnosti žáků).

**Integrace (kroskurikulární přístup k tématům OSV)**

Nesporný zájem řady učitelů o kooperativní učení vyvěrá ze skutečnosti, že kooperativní učení jako organizační forma a jako soubor různých metod je uplatnitelné při výuce de facto jakéhokoliv předmětu. Proto tu z možných cest integrace témat OSV do předmětů zvýrazníme tento integrační postup:

„‒ **využití metod vhodných pro výuku předmětu, které však současně oživují témata OSV.**“ (Valenta, 2013, s. 78)

Úkolově kooperativní učební situace v jakémkoliv předmětu vždy budou vyžadovat:

Aktivaci osobnostních i sociálních či mravních dovedností a/nebo budou nabízet příležitosti k jejich učení.[[10]](#footnote-10)

**Základní didaktická schémata práce s integrací tématu „kooperace“.**

**1. SCHÉMA, TZV. PRO-AKTIVNÍ PŘÍSTUP**

**CÍL:**

‒ Učitel si pro úkolově kooperativní situaci formuluje **dvojí cíl**: cíl předmětový a cíl v oblasti rozvoje sociálně-osobnostních dovedností pro kooperaci.

‒ Cíl v rovině kooperativních dovedností musí **být konkrétní.**

‒ Držíme se zásady „méně je více“ a **formulujeme jeden** (či jen několik málo) konkrétních cílů: *“Žáci se nechávají navzájem domluvit.“ (a příp. ještě: „Žáci parafrázují výroky obsahující návrhy postupů či řešení.“).*

**INSTRUKCE:**

‒ Učitel do instrukce pro práci skupin vtělí ‒ kromě formulace odborného úkolu a organizačních pokynů ‒ také **instrukci o použití určité sociální dovednosti:** *„… během práce jednak nechávejte druhého domluvit a jednak vždy někdo přeříkejte (parafrázujte) podaný návrh pro ověření, zda dobře rozumíte.“*

**AKTIVITA:**

‒ … musí být zvolena tak, aby skutečně poskytla příležitost k aktivaci příslušné dovednosti a jejímu učení a zdokonalování.

**REFLEXE:**

‒ Při předkládání výsledků skupinové činnosti učitel rozhodně **reflektuje i cílovou sociální dovednost:** *„ … skočil ve vaší skupině někdo někomu do řeči? Proč? Jak jste na to reagovali? Jakým způsobem jsi zvládl vydržet poslouchat a nemluvit současně? … Pomohly parafráze něco ujasnit? Byly potíže při parafrázování? Jaké?“*

**2. SCHÉMA, TZV. RETRO-AKTIVNÍ PŘÍSTUP**

Toto schéma lze využít, jen je-li kryto specifickým záměrem učitele, zejména když učitel potřebuje např. zjistit úroveň sociální dovedností pro kooperaci ve třídě, tedy provést jistou diagnostiku výskytu dovedností, aniž by v tuto chvíli primárně plánoval jejich učení.

‒ Učitel si pro úkolově kooperativní situaci formuluje cíl předmětový a pro sebe cíl v oblasti „diagnostiky“ užívání sociálních dovedností pro kooperaci.

‒ Učitel do instrukce pro práci skupin nevtěluje instrukci o použití určité sociální dovednosti. ‒ Při předkládání výsledků skupinové činnosti však učitel **reflektuje výskyt/úroveň atd. sociální(ch) dovednost(í):** *„Skočil ve vaší skupině někdo někomu do řeči? V jaké souvislosti? Jak jste na to reagovali? Jak to řešit? …“*

**‒ Úloha reflexe při integraci témat OSV**

Připomeňme si tři klíčové didaktické principy OSV. Jedním z nich je „provázení“, jehož hlavním nástrojem či hlavní metodou je reflexe.

Reflexe **≠** výklad učitele.

Reflexe **=** popis a rozbor toho, co se z hlediska OSV stalo v učební situaci, vedený prioritně cestou otázek, které učitel klade žákům nebo které žáci kladou sami sobě, směřující k závěru, co případně dělat jinak a lépe a co si jako dobré zachovat.

**‒ Obtížnost integrace**

Je však nutno upozornit, že ve formě „integrace“ je řada problémů – z běžné zkušenosti i z výzkumu vím, že integrace je sice zhusta explicitně uváděna v ŠVP jako způsob začlenění OSV do edukační práce školy, ale v praxi je **tématika OSV odkázána spíše do oblasti skrytého kurikula**,[[11]](#footnote-11) které se naplňuje „samo sebou“ (ve smyslu: *„ … když jsou žáci ve skupině, už jen tím se učí kooperovat…“*) – integrace sociálních kompetencí do běžného učiva je tedy často formální. Např. takzvaně „nezbývá čas“ na to, aby po skončení skupinové práce v předmětu nebyla hodnocena pouze „odborná“ stránka výsledku práce skupiny, ale byla reflektována rovněž komunikace jednotlivců při společné práci na úkolu a možnosti jejího zdokonalení.

# 3. koOPERACE ‒ dílčí témata a náměty/příklady učebních činností

Vraťme se ke skupinám dovedností.

Následující text bude obsahovat především aktivity určené k samostatnému nácviku sociálních a personálních dovedností potřebných pro efektivní spolupráci.

**Bude tedy ukazovat možné postupy práce s tématem „kooperace“ v rámci samostatného předmětu „osobnostní a sociální výchova“.** Některé postupy jsou ale **vhodné i při integraci.** Při ní je obvykle potřebné či dokonce nutné:

‒ použití ­příslušné dovednosti specificky instruovat (vedle instrukce pro odbornou práci na tématu předmětu);

‒ reflektovat využití dovednosti a pokrok v jejím učení po skončení práce na skupinovém úkolu;

‒ možné je též zvolit ve skupině pozorovatele sledujícího naplňování této instrukce.

**Didaktická poznámka:** Jednotlivé techniky budou pouze popsány jako činnosti. Dalším aparátem didaktických kategorií nebudou opatřeny. Nicméně:

- cílová zaměření jsou vypsána vždy na začátku každého „oddílu“ věnovaného tomu či onomu tématu, resp. souhrnné dovednosti. Takže pod názvem např. „Mít přehled o dění ve skupině a o komunikaci v průběhu řešení problému“ je několik konkretizací do dílčích dovedností, např. konkretizace „- kontrolovat porozumění – ujasňovat si = *parafrázovat, klást otázky*“. V ní je obsaženo fakticky i cílové zaměření jedné či více technik v oddíle uvedených: „Žák parafrázuje výroky členů skupiny.“;

- instrukce k učení (se) dovednosti je rovněž odvoditelná odtud: „Během práce na úkolu parafrázujte výroky obsahující návrhy řešení.“;

- otázky pro reflexi po činnosti se odvíjejí opět od nabídky na začátku oddílu: „Parafrázovali jste výroky? Byly parafráze vašich výroků adekvátní? Jaké chyby jste dělali při parafrázování? Kdo by potřeboval něco trénovat dál?“.

Pojďme tedy nyní k jednotlivým tématům.

**MÍT PŘEHLED O DĚNÍ VE SKUPINĚ A O KOMUNIKACI V PRŮBĚHU ŘEŠENÍ PROBLÉMU**

- soustředit se na činnost skupiny = *vnímat, naslouchat, pozorovat, „myslet“ na to, co se právě odehrává, zapojovat se;*

- koordinovat se = *vnímat druhé a slaďovat s nimi vlastní aktivitu z různých hledisek: časového, prostorového, fyzického, z hlediska plynulosti promluv apod.*

- pamatovat si postupy, nápady atd. = *mít přehled o tématech, o nichž se hovoří, udržovat si „logickou“ linku;*

- kontrolovat porozumění – ujasňovat si = *parafrázovat, klást otázky*;

- žádat vysvětlení – zpřesnění = *klást otázky*;

- vnímat kritické situace = *registrovat/vnímat a uvědomovat si v průběhu činnosti skupiny takové fenomény, jako je nastalé ticho, vzrůst napětí, zvyšování hlasů, padání komunikace do osobní roviny (nehovoří se o tématu, ale začíná se hovořit o tom, kdo jaký je, jak myslí, rozdávají se „nálepky“ uvozené obratem „Ty jsi ...“ apod.).*

Vazba na doporučené očekávané výstupy (dále „DOVy ZV/G“): ‒ posoudí v konkrétní situaci, zda je výhodné použít kooperaci, nebo jinou strategii dosažení cíle; ‒ používá základní individuální dovednosti pro práci v týmu (seberegulace v situaci nesouhlasu či konfliktního jednání členů skupiny; dovednost odstoupit od vlastního nápadu; podřízení se vedení druhého; dovednost navazovat na druhé a rozvíjet jejich myšlenky apod.); podporuje svým jednáním týmovou atmosféru; / ‒ rozpoznává své vlastnosti výhodné pro spolupráci; ‒ přispívá k práci skupiny.

**Pohyb se špejlemi**

Tato technika je takřka metaforou principu pozitivní vzájemné závislosti.

*Dvojice vloží mezi svá ramena špejli a začne se pohybovat prostorem, který by měl být ideálně členitý (schody, přelézat lavice atd.…). Špejle se přitom nesmí zlomit ani nesmí spadnout na zem. Posléze lze vyzkoušet podobnou aktivitu ve třech.* (Valenta, 2005)

##### **Společné útvary**

*Čtyřčlenné či vícečlenné skupiny musí postupně vytvořit útvar, který se smí dotýkat země jen zadanými částmi těl členů. Úkoly: tři nohy, tři ruce; nebo jedna hlava, jedno břicho, dvě nohy, tři ruce apod. Útvar ale musí tvořit všichni členové.*

**Kreslení průběhu dění**

*Ve skupině je určen zakreslovač, který graficky zaznamenává, kdo s kým v průběhu práce komunikuje a jaké návrhy padají. Skupina může nákres sledovat průběžně nebo se k němu vrátit v rámci reflexe po skočení úkolu.* (Kasíková, 2010)

**Stopka**

*Skupina opakovaně využívá v průběhu práce formulku/otázku „Stop! Co teď právě děláme? Na čem v rámci řešení úkolu právě pracujeme? Jak právě teď probíhá naše komunikace?“ a odpovídá si.*

**AKTIVNĚ NASLOUCHAT**

Subdovednosti aktivního naslouchání lze trénovat i mimo kooperativní kontext (v češtině; v občanské výchově; osobnostní a sociální výchově). Současně je lze instruovat do jakékoliv kooperativní činnosti.

Aktivně naslouchat =

- dívat se na mluvícího = *soustředěná vizuální pozornost věnovaná tomu, kdo právě hovoří ‒ důležité pro komplexní vjem sdělované zprávy*;

- parafrázovat výroky = *reformulace obsahu partnerovy promluvy vlastními slovy za účelem zjištění/potvrzení správnosti porozumění; nejde o to, přetočit partnerův výrok podle svého, jde o vystižení podstaty jeho řeči;*

- sumarizovat řečené = *shrnout předchozí promluvy, „zhustit“ jejich klíčové obsahy a případně tím vytvořit prostor pro další krok řešení;*

- tázat se = *kde si nejsem jist, kde mi schází informace, kde cítím za promluvou partnera ještě další potenciály;*

- vyjadřovat podporu = … *aby hovořící pokračoval; když oceňujeme jeho promluvu; když je mluvčí nejistý.*

Vazba na DOVy ZV/G: ‒ používá základní individuální dovednosti pro práci v týmu (seberegulace v situaci nesouhlasu či konfliktního jednání členů skupiny; dovednost odstoupit od vlastního nápadu; podřízení se vedení druhého; dovednost navazovat na druhé a rozvíjet jejich myšlenky apod.); používá základní sociální dovednosti pro práci v týmu (jasné formulace názorů; zřetelné prezentování; respektující komunikace; asertivní řešení konfliktů; vedení a organizování práce skupiny apod.); / ‒ přispívá k práci skupiny; ‒ užívá sociální dovednosti vedoucí ke kooperaci.

**Jak to je skutečně?**

*Trojice ‒ čtveřice … Každý člen asi 1-2 min. popisuje určité prostřední, které zná a k němuž má jasný vztah (líbí se mu, nelíbí; cítí ‒ necítí se v něm dobře; je v něm rád ‒ nerad …). Může jít o místnost, přírodní prostředí, město, dopravní prostředek atd. Popis ale musí být pronesen tak neutrálně, aby nebylo „na první pohled/poslech“ patrné, jaký vztah mluvčí k prostředí má. Pozorovatelé se soustředěným pozorováním a poslechem pokoušejí tento vztah odhadnout.*

(Toto cvičení je zaměřeno na navození koncentrované pozornosti věnované komunikačnímu partnerovi. Rozvíjí percepční dovednost, v této podobě nemá kooperativní kontext!)

**Parafrázování**

*Trojice ‒ čtveřice … První člen asi 1-2 min. popisuje určité prostřední, které zná a k němuž má určitý vztah (tentokrát není určeno, aby ho zakrýval). Předmětem popisu může být i člověk, nějaká činnost atp. Všichni pozorně naslouchají. Druhý člen skupiny vlastními slovy přeříká obsah promluvy, další ‒ jako pozorovatel ‒ zhodnotí výstižnost parafráze a nakonec se vyjádří k parafrázi autor výroku.*

V rámci integrace pak je pro rozvíjení dovednosti důležité instruovat její používání jako jeden z úkolů skupinové práce.

*Např.: Žáci parafrázují ty výroky dalších členů skupiny, které obsahují určité návrhy řešení problému či postupu práce.*

**Sumarizace**

Dovednost blízká předchozí.

*Každý člen skupiny pronese více než 1 minutu trvající monolog na jakékoliv téma. Předem určený další člen skupiny pak shrne podstatné. Ostatní členové skupiny sdělí, zda by sumarizovali stejně či jinak a proč.*

V rámci integrace pak je pro rozvíjení dovednosti opět důležité instruovat její používání jako jeden z úkolů skupinové práce.

*Žáci sumarizují ty výroky dalších členů skupiny, které jsou důležité pro splnění úkolu skupiny.*

**Dialog v otázkách**

*Páry. Hráčům se určí role ‒ např. dva kamarádi uvažují o náplni blížícího se víkendu. Vedou dialog, avšak výhradně v otázkách:*

*„Tak co budeme dělat?“*

*„Ty to nevíš?“*

*„Proč bych to neměl vědět?“ atd.*

**Potápěč**

Princip „tázacích“ metod, kdy je třeba se dobrat určité informace, k níž je známa jen vstupní indicie.

*Vedoucí hry: „V lese je objeven mrtvý potápěč. Jak je to možné? Klaďte mi otázky, ale pouze takové, na které mohu odpovídat ano nebo ne.“*(Potápěče omylem nabral z rybníka do hasebního vaku vrtulník likvidující požár lesa a s vodou ho vypustil z výšky k zemi.)

Podobně třeba otázkové hádání, jakou historickou osobností vedoucí hry je.

**Kladení otázek**

Kladení otázek je při společné práci nevyhnutelné. Můžeme ho ovšem speciálně instruovat jako dovednost, kterou je třeba využívat, můžeme ustanovit pro danou činnost roli „supervizora skupinové komunikace“, který se zaměří i na sledování toho, jak jsou kladeny otázky. V reflexi se pak k otázkám vracíme: *„Jaké otázky padly? Byly k věci? Byly srozumitelně formulované? Posunovaly činnost? Co bychom měli v kladení otázek zdokonalit? Jak to budeme dělat?“*

**Podpůrné výroky**

*Ve třídě můžeme vytvořit inventář různých podporujících výroků, které se mohou vyskytnout a hodit při společné práci jako prostředek dosažení cíle skupiny („Pokračuj. Rozveď to. Dořekni to. Může to být užitečné. Pojďme to zkusit znovu. Tohle bude zřejmě dobrá cesta.“ atd.). Na podpůrné výroky můžeme opět upozornit zvláštní instrukcí.*

**Pozitivní zpětná vazba**

Technika je zaměřena na dlouhodobý nácvik pozitivních zpětných vazeb. Je dobrou součástí reflexe kooperativní činnosti, v níž *vytvoříme prostor pro pozitivní zpětné vazby uvozené slovy: „Líbilo se mi, když jsi…“; „Pomohlo mi, když jsi…“; „Dnes jsme se rychle dohodli, protože…“ atd.*

**Místo po mé pravici je volné**

Tato známá technika spočívá v tom, že *žáci sedí v kruhu, v němž je o židli více. Hráč, který má volnou židli po pravé ruce, řekne: "Místo po mé pravé ruce je volné a zvu na něj Janu, protože mi půjčila knížku, co jsem potřeboval." Zpětná vazba, která se tu podává, by měla být více zaměřena na vlastnosti a skutky než na „únikové“ charakteristiky typu "má pěkný červený svetr". Hrozí-li, že skupina některého žáka vynechá, je užitečné instruovat vystřídání všech(!)*

*hráčů.*

**‒ ŘEŠIT KONFLIKTY (A VYJEDNÁVAT)**

Subdovednosti řešení konfliktů opět lze trénovat i mimo kooperativní kontext, ve cvičných technikách nebo v reálných situacích jakéhokoliv nedorozumění. Současně je lze instruovat do jakékoliv kooperativní činnosti pro případ, že by při práci došlo ke konfliktu.

V tématu jde zejména o tyto dovednosti.

- používat dovednosti aktivního naslouchání = *viz výše;*

- popisovat pocity a chování druhého = *jde o tzv. já výroky, jimiž se doporučuje otevírat komunikaci ve sporných či konfliktních situacích; vyjadřují se jimi aktuální pocity ve vztahu k chování druhého, které nám způsobuje nějaké problémy; pozor!: chování nehodnotíme, neopatřujeme přívlastky atd., jen pojmenujeme: „Mrzí mne, že ses odmítl bavit o našem návrhu …“; „Naštvalo mě, že jsi Tondovi třikrát skočila do řeči …“. Tato komunikace má výhodu v tom, že druhého přímo nehodnotí ani nenapadá. Je ale nutné vědět, co to je „formulace pocitu“ a co je hodnotící a nehodnotící popis chování. Např. výrok „Mám pocit, že to děláš špatně“ jednak nevyjadřuje pocit a jednak je hodnotící. Nehodnotící pak může znít: „Zneklidňuje mě, jak sám rozhoduješ za všechny.“*

- vyjadřovat zájmy = *znamená po předchozím výroku uvést, co je v mém zájmu, jaký chci mít cílový stav v komunikaci/při práci atd. Návazné příklady: „Mrzí mne, že ses odmítl bavit o našem návrhu, a chci se k němu znovu vrátit.“; „Naštvalo mě, že jsi mi třikrát skočila do řeči. Chci, abys mě vyslechla až do konce.“*

- podávat konstruktivní zpětné vazby = *může být chápána jako asertivní technika; opět se vraťme k hodnocení. V psychologii se někdy rozlišuje právě „hodnocení“ (přiřazení např. výkonu k nějakému kritériu: „To jsi udělal špatně/moc pomalu/polovičatě…“) a „zpětná vazba“. Zpětná vazba je pak nehodícím popisem. Viz příklady výše a zde další: „Máme dost nápadů. Jen myslím, že bychom měli postupovat rychleji.“; „Tvůj nápad se bude hodit!“; „Rozumím tomu, co říkáte. Navrhuju ale ještě jednou ten postup probrat od začátku, abychom měli jistotu.“; „Byla bych ráda, kdybychom se bavili o problému a ne o tom, jak přemýšlím …“.*

- bránit se manipulaci = *manipulace je především slovní jednání, jímž se snaží manipulátor dosáhnout svého cíle s použitím útoku na pocity, sebeúctu, sebedůvěru atd. druhého (výroky typu: „Ty to opravdu nevíš…?“; „Všichni přece vědí, že…“; „Ty zřejmě chceš skupině způsobit problém…“; “Není ti na tobě něco divného…?“; „Jak tě něco takového vůbec může napadnout…?“ atd.);*

*obrany: odhalení manipulace; ignorování manipulace; neopouštění věcného tématu ‒ nespolknutí „návnady“ opustit řešení problému a začít bránit sebe samého; zrušení manipulativní komunikace; příp. i kontramanipulace (ta ale může komunikaci zacyklit do kruhu vzájemných manipulativních výpadů).*

- převádět konflikt na řešení problému a vyjednávat = *soustředit se na* ***věcnou*** *podstatu sporu ‒ eliminovat komunikaci v****osobní*** *rovině („Ty jsi divný…; Tvé nápady nestojí za nic …; To je nesmysl, co říkáš …“); sdělit si vzájemně svá stanoviska/své návrhy; zvážit jejich možné průniky i odlišnosti; vybírat akceptovatelná a realizovatelná řešení; schválit závěr jednání.*

(blíže např. Valenta, 2010, s. 178n.)

Vazba na DOVy ZV/G: ‒ poznává své dispozice pro týmovou práci a jedná v souladu s tímto poznáním; ‒ používá základní individuální dovednosti pro práci v týmu (seberegulace v situaci nesouhlasu či konfliktního jednání členů skupiny; dovednost odstoupit od vlastního nápadu; podřízení se vedení druhého; dovednost navazovat na druhé a rozvíjet jejich myšlenky apod.); ‒ používá základní sociální dovednosti pro práci v týmu (jasné formulace názorů; zřetelné prezentování; respektující komunikace; asertivní řešení konfliktů; vedení a organizování práce skupiny apod.); ‒ plní různé týmové a pracovní role tak, aby přispěl skupině; ‒ podporuje svým jednáním týmovou atmosféru; / ‒ rozpoznává své vlastnosti výhodné pro spolupráci a soutěž; ‒ přispívá k práci skupiny; ‒ užívá sociální dovednosti vedoucí ke kooperaci.

**Konflikty v životě**

*Každý žák napíše dvě typické konfliktní situace ze školního života nebo ze života svých vrstevníků na papírky. Ty se dají do klobouku. Pak se tahá. Je několik možností. Např.:*

*‒ Ke každému lístečku/konfliktu se rozpřede debata o jeho příčinách a možnostech řešení.*

*‒ Lísteček si vytáhne vždy jedna dvojice, připraví scénu konfliktu a zahraje ji.*

*Možno též dvakrát: jednou jako „špatně to dopadlo“ a podruhé jako „vyřešilo se to dobře“.*

**Hra na konflikty**

Technika směřuje k postupnému osvojování dovedností řešení konfliktů prostřednictvím efektivní komunikace.

*‒ Hráči vytvoří dvojice. Každá dvojice připraví scénku, v níž zahraje „dobře rozvinutý“ konflikt. Čím více komunikačních faulů a nectností se objeví, tím lépe. Scénky se přehrají a podrobí se reflexi.*

*A/nebo:*

*‒ S žáky probereme kroky efektivního řešení konfliktu, které se pak pokusíme vtělit do opakovaných scén. Jedná se například o následující kroky:*

Nekonfrontační začátek: *vyjádři kladné úmysly („Toto je pro mne důležité…“; „Chci se dohodnout…“); oceň ochotu druhého komunikovat („Jsem rád, že o tom chceš se mnou mluvit…“).*

Vyjádření pocitu a popis podstaty potíže v chování druhého: *každý vyjádří své pocity v pojmech emocí a připojí popis (ne hodnocení!) problematického chování druhého („Mrzí mne, když nám skáčeš do řeči…“; „Zlobí mne, že jsi včas nevrátil, co jsem ti půjčil…“).*

Vyjádření toho, co chci: každý popíše svůj cíl: *„Chci se domluvit…“; „Chci, aby se dělo to a to…“.*

Podávání návrhu řešení a požadavek návrhu druhé strany: *„Navrhuju, abychom nejdřív vyslechli všechny návrhy …“; „Co si myslíš?“.*

Dohoda na řešení: *„Takže budeme postupovat takto …“.*

*‒ Scény se znovu přehrají v tomto duchu. U jednotlivých kroků se žáci mohou zastavovat a zkoušet v nich lépe komunikovat. Účelem již není ukázat konflikt, ale zkoušet si efektivní způsoby komunikace.* (Valenta, 2015.)

**Popisný a posuzovací jazyk**

*Připravíme popisy situací např. z rodiny nebo z „party“. Popisy mají obsahovat přímé řeči ‒ výroky vystupujících postav, které používají posuzovací/hodnotící formulace. Např. otec v dílně k synovi, který kladivem minul hřebík a ještě je upustil: „Ty jsi hrozný nemehlo. Ani kladivo vzít do ruky neumíš! Ty se to snad nikdy nenaučíš ‒ a přitom je to tak jednoduchý!“ Dalším úkolem je přeformulovat tyto výroky do tzv. popisného jazyka. Ten se snaží primárně nehodnotit, pouze (do jisté míry podobně zpětnovazebním výrokům) popsat „výkon“ a přidat příp. a opět popisné doporučení. Kupř.: „Trefil ses vedle hřebíku a koukám, že ti upadlo kladivo. Jednak sis úder předem nenaměřil a jednak jsi držel kladivo až úplně na konci násady.“ A následovat může popis žádoucího chování: „Násadu kladiva drž v polovině a … „ atd.* (námět: Kasíková, 2010)

**Obrany proti manipulacím, agresím a kritice**

*Žáci sedí v kruhu a postupně si navzájem adresují žádosti spojené s manipulací. Oslovený vždy manipulátorovi odpoví některým výrokem náležejícím do oblasti protimanipulativních obran: asertivní ne (odmítnutí bez dalších komentářů a výmluv); ignorování manipulace/kritiky; připuštění možnosti, že kritika je oprávněná a další obrany v popisu kurzívou výše.*

*Témata: převezmi můj úkol, ty jsi jediný, kdo to může zachránit; půjč mi svou učebnici, jinak dostanu pětku; jestli mi nepůjčíš peníze, budu mít problém; musíš tam jít se mnou; ty máš ale blbé návrhy; proč nosíš tenhle svetr? atd.*

**Sponzorský dar**

*Vaše třída/tato skupiny obdržela od anonymního sponzora dar 80 000 Kč. Dohodněte se, jak je utratíte. Je možno volit některou z těchto variant aktivity:*

*a) dohodněte se jakkoliv*

*b) dohodněte se jakkoliv, ale sponzor má jednu podmínku, že celý jeho finanční dar bude utracen v rámci „jedné akce“ (nákup knih, výlet k moři atd.), kterou bude financovat*

*c) dohodněte se jakkoliv, ale sponzor má jednu podmínku, že celý jeho finanční dar bude utracen v rámci „jedné akce“ a předkládá k výběru tyto možnosti, které je ochoten financovat. Nabízí:*

*- týdenní lyžování skupiny v Alpách*

*- peníze budou věnovány některému školskému terapeutickému zařízení pro vrstevníky, kteří mají problémy s drogami*

*- každý člen skupiny obdrží týdně 200 Kč do vyčerpání peněz*

*- koupí se dva počítače pro školu, k nimž budou mít přístup i studenti*

*- zaplatí se oblíbená hudební skupina, která uspořádá ve škole koncert*

*- bude se sponzorovat onkologické oddělení místní nemocnice.* (Konflikt…, 1996)

**‒ VYTVÁŘET ATMOSFÉRU**

Viz též „vyjadřování podpory“ u tématu „aktivní naslouchání“.

- pozitivně komunikovat = *omezit agresivně kritické, manipulativní apod. výroky, soustředit se na rozvíjení nápadů druhých, chválit a podporovat;*

- dívat se při komunikaci na další členy skupiny = viz výše „aktivní naslouchání“;

- používat humor = *…čímž se nemíní zesměšňování druhých!!;*

- oslovovat se křestními jmény;

- oceňovat přínosy = *chválit nápady a přínosné chování druhých;*

- podporovat participaci a přinášení nápadů = *akcent na skutečnost, že ve skupině nejde o solitérství, ale spolupráci*.

Vazba na DOVy ZV/G: ‒ používá základní sociální dovednosti pro práci v týmu (jasné formulace názorů; zřetelné prezentování; respektující komunikace; asertivní řešení konfliktů; vedení a organizování práce skupiny apod.); ‒ podporuje svým jednáním týmovou atmosféru; / ‒ přispívá k práci skupiny ‒ užívá sociální dovednosti vedoucí ke kooperaci`.

**Ano, a …**

Technika cvičí pozitivní navazování na výroky druhých.

*Dvojice. Jeden člen (osoba A) ponese nějakou oznamovací větu s pozitivním obsahem („Dnes je pěkně.“) nebo návrh („Pojďme se koupat.“) apod. Druhý (osoba 1) člen replikuje obratem „Ano, a…“ a doplní další pozitivní informaci či návrh atd.: A: „Dnes je pěkně.“ – 1: „Ano, a to mi dělá radost.“; A: „A to bychom mohli nějak oslavit.“ … atd. Pozor na latentní negativní výroky často nabízející slovo „ale“: A: „Dnes je pěkně.“ – 1: „Ano, a mohlo by být ještě lépe.“ (roz.: „Ale(!) není tak dobře, jak by mohlo být …“.)*

**Kolečko pozitivních zpráv**

*Účastníci se postaví do kruhu a postupně jeden po druhém nahlas sdělí skupině, v čem jsou dobří. Je užitečné trvat na dodržování formulky např.: "Jsem dobrá/ý v … (v tom, že…, v tom, když… ap.)" nebo "Mám tu dobrou vlastnost, že…" atd. Každý výrok je odměněn potleskem, "pochvalným mručením", příp. pozitivním komentářem někoho z kruhu.* (podle Valenta, 2005)

**Podpůrné výroky**

Viz výše.

**Sociativní výroky**

Orientujeme žáky na používání sociativního plurálu ve skupinové komunikaci: *„Pojďme udělat … udělejme… dáme se do toho …“; „Naše skupina by teď mohla …“; „Zkusíme všichni postupně navrhnout …“ atd.*

**‒ OVLÁDAT SE**

Klíčová osobnostní dovednost pro jakékoliv interakce! = ve hře je zejména: nutkání hádat se, manipulovat, vyvolat konflikt; ovládnout komunikaci podle svých představ; urazit se; přestat komunikovat atd. v situacích nesouhlasu, odporu apod.;

Důležité je

- především zaznamenat-vnímat u sebe některé z těchto nutkání;

- uvědomit si je – reflektovat je;

- ovládnout vnitřní procesy (prožívání, emoční stav, potřebu apod.);

- ovládnout vnější projev chování;

- příp. odstoupit od vlastního nápadu; navazovat na druhé atd.

Vazba na DOVy ZV/G: ‒ poznává své dispozice pro týmovou práci a jedná v souladu s tímto poznáním; ‒ používá základní individuální dovednosti pro práci v týmu (seberegulace v situaci nesouhlasu či konfliktního jednání členů skupiny; dovednost odstoupit od vlastního nápadu; podřízení se vedení druhého; dovednost navazovat na druhé a rozvíjet jejich myšlenky apod.); / ‒ přispívá k práci skupiny.

**Pokerová tvář**

*Skupina se volně pohybuje prostorem. Členové se nesmějí vyhýbat vzájemným pohledům, avšak nemají navazovat kontakt. Při chození je nutno zachovat bezvýraznou, kamennou tvář (hráče pokeru).*

**Kdo hovoří nejvíce?**

*Skupina se rozdělí do tří podskupin podle toho, jak hodně kdo ve skupině hovoří. Do první skupiny se postaví děti, které hovoří více než průměrně, do druhé „průměrné" a do třetí děti, které hovoří nejméně.*

*V těchto skupinách se zavede rozhovor na téma: Jak jsem se do této skupiny dostal? Jsem spokojen s tím, že jsem v této skupině? Odhadli jsme se všichni správně? Jaký vztah mají členové naší skupiny k dětem, které se zařadily do ostatních dvou skupin?* (Vyskočilová ‒ Hermochová, 1991)

**Jak se právě cítím**

Nemusí jít o specifickou techniku. Jde spíše o to, aby se při různých příležitostech žáci „zastavili“ a rychle identifikovali a vyjádřili svůj pocit.

*Ve skupině lze též zavést signál „chce se mi hádat se“ např. zvednutím ruky a zamáváním ze strany na stranu. Signál může být jen upozorněním, ale může také otevírat debatu na téma „Co vidíš jinak?“.*

**Protokol sebeovládání**

*Žáci si napíší seznam situací, v nichž se musí ovládat, a ke každé si též napíší, co musejí v té či oné situaci ovládat (abych neutekl; abych se nerozčílil atd.) a jak a proč se jim to daří nebo ne. Pak se protokoly mohou prodiskutovat ve skupinách s tím, že od skupin lze nakonec žádat, aby se pokusily v krátkých referátech popsat typické způsoby sebeovládání.* (Valenta, 2005)

**Nemáš pravdu**

*Např. trojice. Dva komunikují ‒ první je „urážeč/kritik“, druhý je „adresát“ jeho nespokojenosti, třetí pozoruje. Role se otáčejí. Dialog je veden na principu:*

*První: „Vaše ulice je strašná. Vy, co tam bydlíte, jste hrozný, podívej se na sebe ‒ všichni tam takhle vypadáte“. Druhý může reagovat ve smyslu obran proti agresi, manipulaci atd. Důležité ale je, aby primárně registroval své pocity. Upozorňuji, že tyto pocity nemusí být za každou cenu negativní ‒ podle atmosféry ve třídě, momentální situace atd. může jít i o docela zábavnou aktivitu. Ale vždy znovu se můžeme ptát na aktuální pocit.*

**Horká židle**

Zaměřeno na přijímání kritiky, ale i komplimentu, a na jejich sdělování.

*Hráči utvoří podkovu okolo židle, na níž sedí vždy jeden z nich. Ostatní mu přímo sdělují, co si o něm myslí. Je užitečné dodržovat formulky typu: "Myslím si…", "Děláš na mne dojem, že…" atd., protože tím se účastníci současně učí v této komunikační oblasti formulovat sdělení jako osobní názor či vizi (a ne jako absolutní pravdu, s níž to v oblasti vzájemného poznávání se bývá složitější…).* (Valenta, 2005)

**‒ KOMUNIKOVAT EFEKTIVNĚ ‒ PŘESNĚ, S RESPEKTEM**

Nástroje efektivní komunikace jsou fakticky popsány i v předchozích odstavcích, nicméně zde na efektivní komunikaci nahlédneme ještě skrze několik dalších parametrů.

- přesnost komunikace = *jasně, přesně a často též krátce formulovat*;

- respektování uvnitř skupiny *= respektovat právo na názor a na jeho vyslovení;*

- respektování vně skupiny *= např. kontrolovat hlasitost promluv při práci skupiny.*

Vazba na DOVy ZV/G: ‒ používá základní sociální dovednosti pro práci v týmu (jasné formulace názorů; zřetelné prezentování; respektující komunikace; asertivní řešení konfliktů; vedení a organizování práce skupiny apod.); / ‒ přispívá k práci skupiny; ‒ užívá sociální dovednosti vedoucí ke kooperaci.

**Definice**

*Hráči se rozdělí na trojice a v trojicích si přidělí pořadová čísla od 1 do 3. Učitel pak řekne hlasitě téma pro všechny jedničky ‒ např. „nůž“ ‒ pomalu odpočítá od pěti do nuly, pak spustí stopky a současně řekne „start“. V tom okamžiku musí jedničky během 20 vteřin přesně definovat vše potřebné o noži. Po dvaceti vteřinách učitel hvízdne a dá prostor pro reflexi přesnosti popisů uvnitř skupin. Pak přijdou na řadu „dvojky“ a téma např. „dveře“ atd.*

**Mimozemšťan**

Varianta předchozího ve dvojicích nebo trojicích. *Jeden člen je Mimozemšťan, který rozumí jednotlivým slovům, ale nezná žádné pozemské „reálie“. Pokud má něco pochopit, slova musejí být poskládána tak přesně a názorně, aby si i jeho mozek udělal obraz. Druhý člen skupiny je jeho pozemským průvodcem a má za úkol vysvětlit Mimozemšťanovi, co to je např. „autobus“. Důležité je, aby žák hrající Mimozemšťana skutečně „nechápal“ nepřesná vyjádření či vazby slov a dotazoval se svého průvodce.*

**Práva lidí v komunikaci**

*Ve skupinách zadáme úkol, aby se žáci zamysleli nad tím, jaká práva by měl mít člověk při komunikaci ve skupině. Nejde přímo o pravidla, i když ta jsou právům velmi blízko. Jde spíše o to, co by z hlediska komunikace nemělo být nikomu upíráno.*

*Přehled možných práv: > mít svůj názor; > říkat svůj názor; > být slyšen; > nevědět; > mýlit se; > nebýt urážen, ponižován atd.; > nebýt manipulován; > mít své pocity; > být brán „v potaz“.* (Valenta, pracovní materiály ke kurzům)

**Hladina hluku**

*Učitel s žáky nastaví pravidla komunikace při skupinové práci ‒ klíčové pravidlo pro udržení přijatelné hladiny hluku spočívá v tom, že hovoří vždy pouze jeden člen skupiny (viz výše).*

*- Je možné demonstrovat přijatelnost/nepřijatelnost tím, že necháme skupiny diskutovat na jakékoliv téma s tím, že mohou mluvit postupně stále hlasitěji až do okamžiku, kdy komunikace ve skupinách bude kvůli hluku uvnitř i vně skupiny kolabovat.*

*- Než se žáci naučí na akceptovatelnou hladinu hluku, můžeme zavádět ve skupinách i roli „hlídače hlučnosti“.*

**Čtyřstupňová raketa**

*Učitel zadá skupinám jakékoli téma k diskusi. Vhodné jsou roz­poruplné situace (kdo byl v právu, jak se zachovat ‒ např. co zachraňovat ze zaplaveného domu přednostně, udělat pořadí: album fotografií z dět­ství, adresář, báseň, kterou jsi dlouho zpracovával a která je připravena k otištění apod.).*

*Učitel sleduje průběh a techniky diskuse v jednotlivých skupinách a po jejím skončení vede celotřídní „diskusi o diskusi", využívající jeho po­zorování skupin. Učitel pak oznámí, že se žáci mohou naučit čtyři důležité dovednosti pro diskusi, že se mohou naučit „odstartovat jako raketa". Tyto čtyři dovednosti jsou nacvičovány ve čtyřech fázích:*

1. **Stručnost** - dostat se rychle k věci a nekroužit dlouho okolo. Cvičit se ve stručnosti znamená omezit čas. Každý ze členů skupiny nedostane na svůj příspěvek více než 15 sekund. Čas měří člen skupiny.

**2. Naslouchání** - pozornost tomu, co mluvčí říká. V další fázi jiný ča­soměřič zajistí, aby každý účastník diskuse hovořil ne déle než 15 sekund a aby další řečník čekal 3 sekundy, než začne svůj příspěvek.

**3. Reflexe slyšeného** - opakovat nahlas skupině to, co předchozí osoba řekla. Skupina se drží předchozích pravidel, tj. 15 sekund na svůj příspěvek, 3 sekundy pauza, navíc každý řečník musí opakovat to, co bylo právě řečeno (měří nový časoměřič). Pokud je řeč správně zopakována, předchozí řečník to stvrdí přikývnutím. Jen když je tvrzení správně reflektováno, smí pokračovat diskuse o tématu.

**4. Každý přispívá** - všichni ve skupině musí mluvit. Opět je pověřen jiný člen skupiny měřením času. Jsou uplatněna všechna předchozí pravid­la a přidává se jedno navíc: nikdo nesmí promluvit podruhé, dokud všichni jedenkrát nediskutovali. (Kasíková, 2010a)

# 4. ZÁKLADNÍ PRINCIPY METOD POUŽÍVANÝCH PŘI koOPERATIVNÍM UČENÍ A VÝCVIKU KOOPERATIVNÍCH SOCIÁLNÍCH (PERSONÁLNÍCH) DOVEDNOSTÍ

V této části budou pojmenovány, vysvětleny a příkladem opatřeny základní metodické principy OSV[[12]](#footnote-12) vhodné pro kooperativní učení.

**Princip dialogický - diskuse, rozhovor**

Jde o jeden ze základních a klíčových principů, který se „kříží“ s mnoha dalšími metodickými principy. Dialogy se obvykle pojí se sebeovládáním účastníků diskuse, s dovedností vnímat partnera, udržovat si přehled o tématu, pamatovat si obsah promluv druhých, komunikovat neagresivně atd.

Dialogy bývají jak při integraci, tak v samostatné OSV

- metodou práce s určitým tématem předmětu (láčkovci, bitva na Bílé hoře atd.; v OSV např. s tématem „Žebříčky hodnot“ atd.);

- současně jsou ale i učivem, kterému je možno se v rámci kooperativních aktivit učit;

- a rovněž jsou běžnou metodou reflexí po různých aktivitách – „Co se odehrálo během aktivity? Proč tomu tak bylo?…“.

„U všech verbálních metod, tedy i u dialogických, je ovšem dobré mít na zřeteli následující:

**I)** jazyk a řeč se používají jako instrument vybavení si informací, mentálního konstruování, sdělení vědomostí, definování jevů, popisů, zpráv atd.  –  tedy využívají především věcnou rovinu jazykového sdělení; řeč je přenašečem informace;

- řeč je **metodou ‘kognitivního’ učení**  (výukový dialog evokující znalosti žáků např. o tématu ‘konflikt’, uvědomění si vlastních konfliktů atd.);

**II)** jazyk a řeč se používají jako instrument vzájemného chování/jednání, interakce, ovlivnění, ‘řešení dramatičnosti’ situací, vyjednávání, konstruování mezilidských vztahů atd. – tedy akcentují osobní a interakční rovinu jazykového sdělení; řeč je druhem jednání.

Tedy - v tomto případě je řeč i **metodou behaviorálního učení**. Tato druhá možnost je v OSV velmi žádoucí (modelový dialog procvičující řešení konfliktu na fiktivní situaci; ale i reálné vyjednávání žáků o pravidlech vzájemného chování v hodině OSV a řešení skutečných konfliktů při tom vznikajících).“ (Valenta, 2013, s. 162)

**Princip úkolově kooperativních situací (řešících úkoly/problémy)**

 Pod tímto označením se může skrývat řada postupů.

**1. Situace skutečné**

- ***Verbálně-kognitivní řešení problému/úkolu*** znamená, že kooperativní činnost má povahu promluv, za nimiž stojí především myšlenkové operace při práci se známými fakty a při hledání fakt nových. Postup může být vázán na téma jakéhokoliv předmětu, může ale mít i povahu zakotvenou spíše v OSV:

**Studijní týmy:**

*Pracovní týmy (dvojice) se vytvoří náhodně - losováním kartiček se jmény. Učitel zadá látku, kterou se dvojice mají společně naučit (z jakéhokoli předmětu). Dvojice společně vytvoří strategii, jak se látce naučit, pak návrh uskuteční. Poté dvojice referují o své strategii, o tom, jak se jim spolupracovalo na strategii i při vlastním společném učení.*

*Reflexe: Jak mě téma zaujalo? Jak se mi líbilo náhodné sestavení tý­mu? Učilo se mi v týmu lépe, než když se učím sám? V čem vidím problém?* (Kasíková, 2010b)

- ***Fyzické řešení problému*** znamená, že kooperativní činnost má povahu především fyzické/somatické, vesměs koordinované apod. akce (viz např. aktivita se špejlemi).

**Palce k sobě**

*Dvojice leží na podlaze, dotýkají se palci na nohou. Děti se kutálejí po místnosti, po celou dobu aktivity se musí dotýkat palci. V další fáze se děti mohou dotýkat jen palci na pravé noze, kutálet se s nohama zkříženýma apod.* (Kasíková, 2010b)

- ***Materiálově konstrukční řešení problému*** znamená, že kooperativní činnost má povahu jednak myšlenkového zpracovávání úkolu, které vyúsťuje do „materiálního“ produktu.

**Most**

*Instrukce pro skupinu: „Vaším úkolem je zkonstruovat most. Má být přibližně 30 cm dlouhý a musí unést váhu okolo 500 g. Jediný materiál, který můžete použít: dvoje noviny, le­picí páska, dvoje nůžky, měřítko, 500 g závaží, stopky a vaše kolektivní mentální síla! Úspěch závisí na schopnosti prodiskutovat problém a pra­covat společně. Sdílený problém je poloviční problém! Máte 30 minut na dokončení úkolu."*

**2. Situace fiktivní**

**- *Řešení problému (fiktivního či skutečného) ve fiktivním rámci simulací typu „já, jako bych měl tuto sociální roli…; já, jako bych byl v této situaci …“*** znamená, že kooperativní činnost probíhá na principu, kdy žáci musejí k úkolu přistupovat jakoby někoho jiného (např. experta nadané téma, ačkoliv jím nejsou), ale nevyžaduje se od nich „hraní divadla“, nýbrž to, aby v situaci „já, jako bych …“ rozhodovali sami za sebe, na základě svých skutečných současných vědomostí atd. Prostřednictvím simulace tedy můžeme řešit různé problémy.

**Jak vylepšit naši školu**

*Skupinová práce na kreativním projektu zlepšení školy (lze též specifikovat, zda půjde o zlepšení „čehokoliv“ či prostředí, vztahů, organizace atd.). Instruované simulované přístupy pro jednotlivé žáky: já jako ředitel školy; já jako vědec-pedagog a psycholog; já jako architekt; já jako ekonom školy … atd.*

**- *Řešení problému ve fiktivním rámci hraní rolí ve smyslu „já, když hraju jiného člověka, než jsem já sám …“*** znamená, že kooperativním úkolem je ‒ zjednodušeně řečeno ‒ „udělat divadlo“. Problémem k řešení bývá tedy primárně „tvorba artefaktu“.

**Divadlo…**

*Třída se rozdělí na skupiny a ty dostanou de facto divadelní úlohu. Ta může být jakákoliv, např. si mohou skupiny vytahovat trojice slov na lístcích (slova mohou různá: jedno může popisovat prostředí, další osobu, třetí problém, např. »louka – kostelník – podivné zvuky« nebo »kuchyně – princezna – zmatek« nebo »plastová hora – úředník – svatba«). Úkolem je domyslet další okolnosti, postavy, děj a zpracovat vše divadelně do krátkého skeče (s užitím rekvizit) atd.* (Valenta, 2005)

Není ovšem vyloučeno i řešení problému jako obsahu hry ‒ můžeme si představit předchozí simulaci, avšak posunutou více k hraní rolí:

**Jak vylepšit školu II**

*Skupinová práce na kreativním projektu zlepšení školy (lze též specifikovat, zda půjde o zlepšení „čehokoliv“ či prostředí, vztahů, organizace atd.). Pro jednotlivé žáky jsou instruované role-postavy-charaktery, např.: ředitel školy – mladý, progresivní, nedomýšlí důsledky; vědec-pedagog a psycholog ‒ konzervativní stará žena z univerzity, celkově nespokojená osoba, která nemá ráda inovace; architekt, s nímž se těžko jedná, neboť je sebestředný; ekonomka školy, realistická, věcná, kooperativní žena středního věku, která se musí sama starat o dvě dospívající děti, což ji poněkud omezuje v pracovní aktivitě.*

Za konzultace k tématu děkuji H. Kasíkové.

**Literatura:**

GOODWIN, M. W. Cooperative Learning and Social Skills: What Skills to Teach and How to Teach Them. *Intervention in School and Clinic,* 35*(1)*, 1999, s. 29–33.

KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 2010a.

KASÍKOVÁ, H. *Učíme (se) spolupráci spoluprací.* Kladno: AISIS, 2005.

KASÍKOVÁ, H. *Učíme se spolupráci spoluprací 2.* Kladno: AISIS, 2010b.

*Konflikt, koření života.* Praha: Partners for Democratic Change ‒ Tereza, 1996.

*Rámcový vzdělávací program pro gymnázia.* Praha: VÚP, 2007.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Praha: MŠMT, 2016.

VALENTA, J. Manuál k tréninku řeči lidského těla (didaktika neverbální komunikace). Kladno: AISIS, 2004.

VALENTA, J. Metody pro výuku OSV. [online] *Metodický portál RVP*, 2010. Dostupný na: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9069/metody-pro-vyuku-osobnostni-a-socialni-vychovy.html/>

VALENTA, J. Osobnostní a sociální výchova. In PASTOROVÁ, M. (ed.) a kol. Doporučené očekávané výstupy. Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách. Praha: VUP, 2011a, s. 9-22. Dostupné též online na: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/07/DOV-ZV1.pdf>

VALENTA, J. Osobnostní a sociální výchova. Konkretizace obsahu tematického okruhu

Komunikace.[online] *Metodický portál RVP,* 2015. Dostupný na: http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/20959/OSV-KONKRETIZACE-OBSAHU-TEMATICKEHO-OKRUHU-KOMUNIKACE---4-CAST.html/?nahled=1

VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi.* [on-line] Kladno: AISIS, 2006.

Dostupný též na: <http://www.aisis.cz/archiv/publikace/osv_a_jeji_cesty_k_zakovi.pdf>

VALENTA, J. Osobnostní a sociální výchova v základních školách. Doporučené očekávané výstupy – podrobné rozpracování. In PASTOROVÁ, M. (ed.) a kol. Doporučené očekávané výstupy. Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách. Praha: VUP, 2011b. Dostupné též on-line na: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/07/Priloha-ZV1.pdf>

VALENTA, J. *Učíme (se) komunikovat*. 2. vyd. Kladno: AISIS, 2010.

Valenta, J. *Učit se být.*[on-line] 2. vyd. Kladno: AISIS, 2003. Resp. 3. vyd. [online]. *Metodický portál RVP*, 2005. Dostupný na: http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/201/UCIT-SE-BYT.html/

VYSKOČILOVÁ, E., HERMOCHOVÁ, S. *Interakční hry pro školní děti.* Praha: Karolinum 1991.

1. Cituje z textu JOHNSON, D. W. & JOHNSON, R. T. *Cooperation and Competition. Theory and Research.* Edina: Interaction Book Company, 1989. [↑](#footnote-ref-1)
2. Viz http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/20953/OSV-KONKRETIZACE-OBSAHU-TEMATICKEHO-OKRUHU-KOMUNIKACE---1-CAST.html/?nahled=1 [↑](#footnote-ref-2)
3. Viz Valenta, 2013 nebo Valenta, 2016. [↑](#footnote-ref-3)
4. Podle JOHNSON, D. W, JOHNSON, R. T, & HOLUBEC, E. *The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1993. [↑](#footnote-ref-4)
5. Podrobněji viz Valenta, 2006, s. 44n.; Valenta, 2013, s. 74n. [↑](#footnote-ref-5)
6. Vědy o chování (behaviorální vědy) obvykle rozlišují obsahy pojmů chování a jednání. To prvé značí většinově (existují i jiná vymezení, než toto) vnímatelné projevy živého organismu, to druhé pak chování, které je kontrolované, řízené, dokonce i plánované či alespoň reflektované. [↑](#footnote-ref-6)
7. O dalších možných formách viz Valenta, 2013, s. 75n. [↑](#footnote-ref-7)
8. Pokud jde o RVP G: semináře nebo besedy by měly být součástí jedné ze základní dvou forem implementace OSV. Jako samostatné jednorázové formy by byly neúčinné. [↑](#footnote-ref-8)
9. O žádoucích parametrech reflexí viz Valenta, 2006, s. 49n.; Valenta, 2013, s. 179n. Obecně o reflexi viz též NEHYBA, J., LAZAROVÁ, B., KOLB. D., KORTHAGEN, F., JARVIS, P., MOON, J., KOLÁŘ, J., DOBROVOLNÁ, S., ŠVEC, J., VALENTA, J. *Reflexe v procesu učení.* Brno: MUNIPRESS, 2014 nebo REITHMAYEROVÁ, E., BROUMOVÁ, V., *Cílená zpětná vazba*. Praha: Portál, 2007. [↑](#footnote-ref-9)
10. Ostatní způsoby integrace viz Valenta, 2006, s. 86n. a Valenta, 2013, s. 76n. [↑](#footnote-ref-10)
11. Pro základní informaci viz <https://cs.wikipedia.org/wiki/Skryt%C3%A9_kurikulum>. Ve vztahu k OSV: Valenta, 2013, s. 114. [↑](#footnote-ref-11)
12. Blíže viz Kasíková, 2010, s. 51n.; Valenta, 2013, s. 157n. [↑](#footnote-ref-12)